

# Características de la regulación socialmente compartida de la escritura: aportes desde una experiencia investigativa<sup>1</sup>

*Karina Alejandra Arenas Hernández*  
Universidad del Valle  
Santiago de Cali, Colombia

## **Resumen**

Se presenta un artículo derivado de una investigación cuyo objetivo fue caracterizar el proceso de regulación en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios. Los principales hallazgos muestran que esta estrategia favoreció discusiones y negociaciones de los objetivos de la tarea y de las formas de proceder para ejecutarla, aspectos compatibles con la regulación socialmente compartida. Como resultado de lo anterior, los estudiantes alcanzaron una construcción conjunta de aprendizajes sobre la lengua, el tema, el tipo de texto y el proceso de regulación de la producción, lo que evidencia que tuvieron comportamientos conscientes y reflexivos al escribir.

**Palabras clave:** escritura colaborativa, regulación socialmente compartida, aprendizaje cooperativo, metacognición.

## **Abstract**

**Characteristics of socially shared regulation in collaborative writing: contributions from a research experience**

This article derives from a research that aimed to characterize the socially shared regulation process in collaborative writing of an argumentative text among college students. Research findings indicate that this strategy fosters discussion and negotiation on the goals of the task and the procedures to accomplish them. Consequently, the students achieved shared construction of knowledge about

---

<sup>1</sup> Este artículo se deriva del trabajo de investigación de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle "Regulación compartida en la escritura colaborativa entre estudiantes universitarios", realizada por Karina Alejandra Arenas Hernández entre agosto de 2012 y febrero de 2014. A su vez, esta investigación hizo parte del estudio "El cambio de roles en el contrato didáctico en un curso de escritura con enfoque metacognitivo", financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle entre agosto de 2013 y febrero de 2015.

language, the topic, the type of text, and the collective regulation process in collaborative writing. This provides evidence that the students were fully aware and engaged during their writing process.

**Key words:** collaborative writing, socially shared regulation, collaborative learning, metacognition.

### **Résumé**

#### **Caractéristiques de la régulation socialement partagée dans l'écriture collaborative : contributions d'une expérience de recherche**

Cet article est le résultat d'une recherche qui vise à caractériser le processus de régulation dans le cadre de l'écriture collaborative, d'un texte argumentatif élaboré par des étudiants universitaires. Les résultats de cette étude indiquent que cette stratégie favorise les discussions et les accords sur les objectifs de la tâche et sur les manières d'agir afin de l'exécuter. Ceci, ce sont des aspects compatibles avec la régulation socialement partagée.

De plus, l'on constate que les étudiants ont réussi à faire une construction des apprentissages sur la langue, le thème, le type de texte et le processus de régulation de la production. Cela met en évidence que les apprenants ont agi de façon consciente et réfléchie lors de leurs exercices d'écriture.

**Mots-clés :** écriture collaborative, régulation socialement partagée, apprentissage collaboratif, métacognition.

## **INTRODUCCIÓN**

La escritura académica tiene un alto grado de complejidad, dada su relación con el aprendizaje y con las dinámicas de construcción de conocimientos, lo que la ubica como un proceso que permite desarrollar, revisar y transformar los saberes propios (Lea, 2004). El contexto universitario, como escenario de manifestación de la escritura académica, exige a los estudiantes procesos de producción de textos distintos de los que se promueven en la educación básica y media, dado que deben enfrentar discursos académicos más elaborados y con una alta complejidad que requiere ser interpretada y reelaborada (Pérez & Rincón, 2013).

Así pues, se reconoce que la rigurosidad del proceso de escritura en la educación superior requiere una orientación por parte de los docentes, quienes desde su práctica pueden promover en los estudiantes el desarrollo de la conciencia y el control de dicho proceso. Al respecto,

Martí (1995) afirma que en un momento inicial del desarrollo de la escritura, la regulación, entendida básicamente como el conocimiento y el control del proceso de producción, está en manos del docente, quien se encarga de ofrecer instrucciones explícitas de manera externa (Mateos, 2001). Sin embargo, el objetivo de los procesos de enseñanza abordados desde una perspectiva metacognitiva es que los estudiantes asuman dicho control externo y que lo internalicen de manera gradual.

Al respecto, Castelló, Bañales y Vega (2010) sugieren que el enfoque de regulación socialmente compartida ofrece posibilidades para alcanzar el objetivo mencionado y añaden que es un paradigma emergente que representa un campo de investigación amplio y, hasta el momento, poco explorado, debido a que hay pocos estudios que profundicen y se centren solo en el proceso de escritura.

Precisamente, lo anterior resume el interés de la investigación que se reporta en este artículo, cuyo objetivo general fue caracterizar el proceso de regulación compartida en la escritura colaborativa de un texto argumentativo entre estudiantes universitarios. Los objetivos específicos estuvieron encaminados a identificar los mecanismos de control de la dinámica de producción colaborativa del texto, los roles que asumieron los estudiantes durante esta, las actividades que usaron en relación con la escritura y los tipos de conocimiento que fueron objeto de discusión en la construcción colaborativa (aspectos formales, de contenido, retóricos).

Teniendo en cuenta la necesidad de identificar y de documentar alternativas didácticas que les permitan a los estudiantes asumir de manera consciente y reflexiva el control de sus procesos de escritura, el desarrollo de la investigación pretende hacer un aporte para la profundización de discusiones relacionadas con estos asuntos. Los resultados podrían, además, generar reflexiones sobre nuevas perspectivas de análisis de las formas de construcción de la regulación de la composición escrita. Lo anterior debido a que actualmente existen desafíos en este ámbito, que se relacionan con que dicha construcción debe trascender el abordaje netamente individual para configurar y conceptualizar procesos grupales (Castelló et al., 2010).

A continuación se exponen las características del enfoque de regulación socialmente compartida y de la escritura colaborativa, que representaron los fundamentos teóricos del estudio que se socializa en este artículo.

## **REGULACIÓN SOCIALMENTE COMPARTIDA Y ESCRITURA COLABORATIVA**

La regulación socialmente compartida, como enfoque teórico, permite caracterizar las interacciones que tienen lugar en situaciones de aprendizaje que, en general, impliquen colaboración y, por esta razón, es pertinente hacer una revisión teórica sobre sus características. No obstante, debido a que el objeto de interés de la investigación fueron situaciones relacionadas específicamente con la escritura colaborativa, resulta fundamental exponer, además, una revisión de cómo se entiende ésta a nivel teórico. Esta perspectiva permitió asumir en la construcción teórica de la investigación que la regulación compartida ofrece elementos que pueden dar cuenta de cómo se tejen las interacciones durante la escritura colaborativa de un texto.

Desde hace décadas, la investigación en escritura ha hecho explícita la necesidad de que los estudiantes produzcan textos ajustados a las diferentes demandas de las situaciones de comunicación en las que se ven involucrados, lo que supone la regulación de todo el proceso de escritura. Existen diversos enfoques desde los que se ha abordado dicha regulación; por ejemplo, Castelló et al. (2010) describen los cuatro enfoques teórico-metodológicos que más se han investigado en las tres últimas décadas. Estos varían, principalmente, a nivel teórico dependiendo de la manera en la que se entienden los procesos de regulación de la escritura y las funciones asignadas a los factores metacognitivos, motivacionales y contextuales. A nivel metodológico, se diferencian por el tipo de situaciones que dan lugar a la recolección de datos, que van desde el nivel individual (enfoque cognitivo) hasta las situaciones de interacción (enfoque de regulación compartida).

El primero de los enfoques es el de la regulación cognitiva en la que se entiende el proceso de composición de textos como un problema que se puede resolver mediante actividades de planeación, textualización y revisión que exigen un monitoreo permanente por parte del escritor; los principales expositores de esta teoría son Flower y Hayes (1996). Desde esta perspectiva, se han desarrollado una gran cantidad de trabajos de investigación en los que se ha caracterizado, por ejemplo, la relación entre la calidad de los textos y la recurrencia de las etapas mencionadas a través de protocolos, informes de los escritores y análisis de procesos.

No obstante, este enfoque implicó abordar solo al individuo. Posteriormente surgieron aproximaciones socio-cognitivas en las que se analiza la escritura como una actividad cognitiva que requiere una interacción con el ambiente social y físico. En cuanto a metodología, es común el uso de métodos de recolección de información como protocolos de pensamiento en voz alta, auto-reportes y entrevistas a nivel individual. Los principales autores de este modelo son Zimmerman y Risemberg (1997), quienes propusieron que la autorregulación de la escritura depende de la regulación del ambiente, de la conducta y de la persona. En esta perspectiva aparece esbozada la importancia de los otros para la consecución de la autorregulación, ya que las actividades modeladas y de realimentación son guías fundamentales para los aprendices. Para Zimmerman y Kitsantas (2002), los niveles de observación y emulación constituyen experiencias de aprendizaje social que favorecen las competencias de autocontrol y autorregulación; no obstante, desde este enfoque no se profundiza en el estudio de cómo se produce la interiorización de los apoyos externos para efectos de la regulación individual.

Precisamente este “vacío” ligado a la necesidad de asumir la escritura como una práctica discursiva, dio cabida a la perspectiva de análisis sociocultural, desde la que se concibe la escritura como una práctica dialógica y situada en la que quienes ingresan a una comunidad específica aprenden la escritura desde situaciones discursivas auténticas y mediante la interacción con personas expertas. Lo que se estudia desde este enfoque es la manera como la regulación externa pasa a ser gradualmente asumida por el individuo, proceso al que se le denomina autorregulación (Mateos, 2001).

Así pues, se identifica que este enfoque no solo reconoce la influencia externa de los otros para la regulación individual, como lo hace el socio-cognitivo, sino que prioriza el estudio de las características de los apoyos externos y de cómo estos se van integrando para derivar en la autorregulación. En este sentido, Castelló et al. (2010) sugieren que la unidad de análisis de las investigaciones que surgen desde este enfoque es el proceso de co-regulación que se ejerce entre pares o entre profesor y estudiantes en tareas de planeación, escritura y revisión de los textos. Por esta razón, las situaciones en las que se recolecta información no pueden ser de corte individual, como en los anteriores

enfoques, sino que deben integrar procesos que permitan identificar los aportes de los participantes de una situación interactiva para analizar qué apoyos se ofrecen para que se dé la autorregulación. A pesar de que desde este enfoque es importante el papel de los otros, se podría afirmar que se analizan situaciones asimétricas de aprendizaje, debido a que la mediación externa siempre la ejercen individuos más expertos que otros.

El último enfoque de estudio de la regulación de la escritura que ha surgido es el de la regulación socialmente compartida desde el que se analizan, según Castelló et al. (2010), “procesos de co-construcción de un mutuo entendimiento de la tarea, el establecimiento compartido de objetivos y las actividades de planeación, ejecución y evaluación que los estudiantes realizan como grupo para resolver conjuntamente una tarea de escritura colaborativa” (p. 1275). Desde esta perspectiva, la regulación se estudia en términos de los roles que asumen los estudiantes; el uso de determinadas estrategias; la evolución de las ideas; los conocimientos que comparten y las interacciones discursivas que median la planeación, la escritura y la revisión del texto que se produce de forma colaborativa (Hadwin, Oshige, Gress, & Winne, 2010). Para ello, se usan registros de situaciones colaborativas.

Ahora bien, para Panadero et al. (2013) es fundamental distinguir entre dos perspectivas que se relacionan con los aspectos sociales de la regulación de los aprendizajes: la co-regulación y la regulación socialmente compartida. Sobre la primera, estos autores proponen que se puede establecer una regulación entre diferentes miembros de un grupo pero de forma desequilibrada porque, por ejemplo, la decisión de lo que se debe hacer y de cómo coordinar la dinámica la toma una sola persona que ejerce el control sobre las demás. Al respecto, se puede añadir que la co-regulación funciona entre personas que cooperan para alcanzar objetivos personales y no grupales, es decir, no hay una definición consensuada de tareas comunes (Järvenoja, 2010).

En contraposición a ello, desde la regulación socialmente compartida son imprescindibles las negociaciones de las actividades que un grupo de personas desea desarrollar y de la forma en que regularán sus esfuerzos y acciones para ejecutarlas. De lo anterior, y de acuerdo con Iiskala, Vauras, Lehtinen y Salonen (2011), se podría inferir que desde la regulación socialmente compartida no se tejen relaciones de desigualdad porque se requiere que todos los miembros del grupo tengan niveles de

conocimiento similares para que sea posible establecer objetivos comunes de trabajo y para que la consecución de estos se pueda llevar a cabo de manera colaborativa y simétrica. Los autores mencionados plantean que la regulación compartida conlleva a ejecutar procesos de colaboración de alto nivel que se diferencian de los implicados en otro tipo de regulación porque no se requieren apoyos externos al grupo de trabajo en sí mismo.

Los procesos mencionados implican la construcción conjunta y significativa de conocimiento, debido a que los miembros de los grupos tienen la oportunidad no solo de compartir información de manera aislada e individual, sino también de situarse desde las representaciones de cada integrante para intercambiar sus ideas en función de éstas. En otras palabras, se propicia la integración de conocimientos propios con los de los demás, lo que parece marcar una diferencia fundamental entre los individuos que trabajan de manera colaborativa y los que trabajan de forma individual o los que trabajan en grupo pero recibiendo apoyos externos (Volet, Summers, & Thurman, 2009).

Autores como Järvenoja (2010), Hadwin et al. (2010) y Hadwin, Järvelä y Miller (2011) han trabajado en la conceptualización de la regulación compartida y, en general, proponen que esta remite a pensar en un proceso en el que un grupo de personas regula su aprendizaje de acuerdo con dinámicas concertadas y construidas en interacción recíproca, lo que requiere la definición de objetivos comunes y el despliegue de una serie de estrategias negociadas en grupo para cumplirlos.

Para Järvenoja (2010), la regulación compartida es la más compleja forma de regulación, ya que involucra conciencia y control individuales pero en función de lo que se ha establecido en grupo. De esta manera, se podría afirmar que los procesos de regulación individual convergen con los grupales en tanto que los primeros son integrados en una unidad social. En palabras de López y Álvarez (2011), en este tipo de regulación los estudiantes “son agentes autorreguladores interdependientes que constituyen al mismo tiempo una entidad social que crea refuerzos y/o limitaciones para el grupo desde su compromiso individual.” (p.166). Todo lo anterior refuerza la idea de que no sería válido hablar de regulación compartida cuando los integrantes del grupo comparten trabajo, por ejemplo, en un mismo espacio pero sin tener una interacción recíproca en función de algo predeterminado conjuntamente.

Si bien las características expuestas sobre la regulación compartida de los aprendizajes ofrecen un panorama general sobre la perspectiva teórica del trabajo, es necesario revisar lo que varios autores definen sobre el proceso de escritura colaborativa como actividad específica de producción de un texto.

De acuerdo con Lowry, Curtis y Lowry (2004), la escritura colaborativa (EC) es un proceso interactivo y social que requiere de un equipo de trabajo que persiga un objetivo común que es negociado, coordinado y comunicado durante la construcción grupal de un texto. Uno de los aspectos más resaltados por estos autores es que la complejidad de la EC requiere ser abordada en términos de las estrategias de escritura, las actividades de escritura, los modos de control de los textos, los roles asumidos por los participantes y las formas de trabajo.

Sobre esta última idea, Erkens, Jaspers, Prangmsma y Kanselaar (2005) sugieren que las discusiones que se generan entre los estudiantes cuando escriben en grupo propician la verbalización y la negociación de propósitos, planes, conceptos y dudas, lo que para Mcallister (2005) representa una gran oportunidad de negociar significados a través de la escritura. En este proceso, los estudiantes fortalecen su competencia argumentativa, en tanto deben poner a prueba sus hipótesis, justificar y argumentar sus posiciones y aclarar las metas. De acuerdo con estos autores, estas particularidades de la escritura colaborativa podrían favorecer el desarrollo de la conciencia y el control alrededor de los procesos de escritura y de aprendizaje en general.

Otra de las características de la EC es que trasciende el hecho de que cada integrante proporcione información para una determinada parte del texto; por lo contrario, se requiere socializar ideas y definir estrategias de realimentación entre los miembros del grupo; establecer cuáles son los contenidos que se deben incluir en el texto; debatir los argumentos y contraargumentos que se deben incluir, por ejemplo, en un ensayo; escribir y revisar de manera conjunta el texto; investigar información para sustentar las ideas que se escribirán; definir el estilo de escritura que se manejará en el texto; identificar y editar las partes del escrito que lo requieran, entre otros aspectos que dan cuenta de la complejidad de la colaboración en la escritura. En resumen, cuando se escribe de manera colaborativa, los estudiantes que conforman los grupos comparten la



responsabilidad que implica estructurar un producto escrito (Kittle & Hicks, 2009; Castelló, 2009).

Con el recorrido teórico expuesto es posible reconocer que el análisis y la caracterización de las propuestas didácticas relacionadas con la escritura colaborativa se pueden llevar a cabo desde el enfoque de la regulación socialmente compartida, debido a que esta perspectiva reconoce elementos que permiten caracterizar cómo se controla la producción del texto entre los miembros de un grupo, y, a su vez, permite apreciar los efectos de las dinámicas establecidas para el desempeño del grupo y para el desarrollo de la conciencia y el control de las actividades que se ponen en juego en la escritura colaborativa.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo y un tipo de estudio descriptivo, que permitieron hacer una aproximación a las características de la regulación compartida para la escritura de un texto argumentativo desde una perspectiva analítica, sin hacer mediciones numéricas ni generalizaciones probabilísticas (Albert, 2007).

El estudio se realizó en un curso de escritura que se ofrece en el tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. La asignatura se orientó en 16 clases presenciales de tres horas semanales cada una. El objetivo general que se perseguía era que los estudiantes asumieran la escritura de un ensayo argumentativo de manera consciente e intencional, y que esto los condujera a la construcción de conocimientos sobre la lengua, sobre los modos de leer y de escribir textos académicos, sobre los niveles de análisis del texto, sobre el tema del ensayo en sí mismo y sobre los procesos de regulación de la escritura.

Para llegar a ello, desde el inicio del curso se propuso a los estudiantes la conformación de grupos de tres individuos que debían trabajar alrededor de un proyecto de aprendizaje sobre una problemática de interés para la escritura del ensayo. En el curso seleccionado para este estudio, todos los estudiantes decidieron trabajar como tema general “La revolución sexual” y cada grupo definió la problemática específica que abordaría.

Las estrategias pedagógicas usadas en el curso fueron el proyecto de aprendizaje, el trabajo de escritura colaborativa y el autoseguimiento del desempeño de los estudiantes en las clases con base en la elaboración de fichas metacognitivas grupales e individuales que se debían archivar en un portafolio. En la metodología del curso se propuso trabajar varias etapas de la escritura que se abordaron en un orden determinado, pero que aparecieron de manera recurrente en el proceso de los estudiantes. En este caso, el control y la regulación en la escritura del ensayo se plantearon en etapas de planificación, textualización y reescritura del texto.

A partir de talleres de escritura y de revisión de textos, y con el objetivo de orientar y acompañar el proceso de elaboración del ensayo, la docente encargada del curso guió discusiones alrededor de los siguientes temas:

- a. La importancia y las implicaciones del trabajo cooperativo.
- b. Las estrategias cognitivas y metacognitivas relacionadas con la producción de textos.
- c. Criterios de revisión de los textos escritos: aspectos pragmáticos, semánticos, sintácticos, de coherencia y cohesión, y los constituyentes morfológicos de textos escritos.
- d. El ensayo argumentativo como tipo de texto.
- e. La importancia de las fichas metacognitivas de clase como instrumento que permite la identificación y el ajuste del funcionamiento de los grupos en la escritura colaborativa del ensayo.

El abordaje de estos temas se combinó con la escritura grupal del ensayo en clase. En algunos momentos de esta se socializaban con todos los integrantes del curso las partes del ensayo que se iban construyendo. Hacia el final del semestre, antes de la entrega de la versión final, cada grupo leyó y sustentó su ensayo ante todos.

Es pertinente aclarar que la docente acompañó y asesoró el trabajo que los estudiantes fueron desarrollando durante el curso; sin embargo, la definición de la dinámica de regulación al interior de cada grupo y los aspectos específicos que se discutieron no fueron impuestos por ella, sino que hicieron parte de las negociaciones grupales de los estudiantes. Esto último representó, precisamente, el objeto de análisis de la investigación.

La población del estudio estuvo constituida por estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, matriculados en la asignatura Composición en español II que se ofreció en el periodo académico febrero-junio de 2012. El trabajo de escritura colaborativa en el curso se realizó en grupos de tres estudiantes; en total se conformaron nueve grupos pero la muestra para la investigación la constituyeron solo tres de estos. La muestra se seleccionó usando un mecanismo de muestreo intencionado a través del que se escogen los casos por estudiar, de acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), “porque es probable que sean inteligibles e informativos sobre los fenómenos que el investigador está investigando” (p. 407). Específicamente, los tipos de muestreo intencionado utilizados fueron:

- a. Muestreo por oportunidad, que hace referencia a que los casos se presentan de manera fortuita ante el investigador y los individuos se reúnen por motivos ajenos a la investigación, es decir, no hay una manipulación del investigador para conformar la muestra de acuerdo con algún criterio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). En el caso del curso analizado, la docente no seleccionó a las personas que conformaron los grupos de trabajo, sino que abrió un espacio para que los estudiantes escogiesen a sus compañeros.
- b. Muestreo mediante tipo de caso destacado en el que se obtiene “la recomendación de los expertos para seleccionar los mejores” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 408). En este estudio, la investigadora recibió asesoría de la docente del curso, quien sugirió trabajar con los tres grupos seleccionados, debido a que conocía el trabajo de estos estudiantes desde un semestre anterior en el que habían cursado el nivel I de la asignatura (Composición en español I) con ella. La docente infería que estos grupos podían tener una conformación estable a lo largo del curso que garantizara la fluidez del trabajo colaborativo, gracias al sentido de compromiso y responsabilidad de estos estudiantes, que podría evidenciarse en su asistencia a todas las sesiones de clase. Además, conocía las características de los estudiantes en términos de la facilidad que podían tener

o no para establecer negociaciones y consensos en el trabajo colaborativo.

Ahora bien, después de la selección de los grupos de estudiantes, se definieron las sesiones de clase en las que se haría el análisis; para ello se consideraron solo las clases en las que se dieron las dinámicas de escritura colaborativa y se excluyeron aquellas en las que abordaron aspectos teóricos del curso. En total, hubo nueve clases en las que los estudiantes se dedicaron solo a escribir su texto y de estas se escogieron cuatro que mostraban la textualización y la revisión del ensayo con base en los planes de escritura iniciales definidos por cada grupo. En el análisis de la información se tuvieron en cuenta las transcripciones de estas sesiones que incluían tanto la dinámica de interacción entre los estudiantes como la lectura de las reflexiones hechas en las fichas metacognitivas de cada clase. Estas últimas eran elaboradas por los estudiantes para recoger los principales aspectos de cada sesión de clase y para favorecer reflexiones explícitas sobre el trabajo colaborativo.

Para recoger los datos, se realizó observación no participante de todas las sesiones de clase y se hizo registro en video y transcripción de todas estas. Para analizar la información, se utilizó la técnica de análisis de contenido apoyada con el programa de análisis cualitativo Atlas.ti, versión 7.0. Las categorías de análisis fueron predefinidas teniendo en cuenta y adaptando los elementos de la taxonomía de la escritura colaborativa planteados por Lowry et al. (2004): a) las estrategias de escritura, b) las actividades en la escritura colaborativa, c) los modos de control del texto, d) los roles que asumen los miembros del grupo y e) los modos de trabajo.

En este estudio, dichos elementos constituyen las subcategorías de análisis, debido a que la categoría que las agrupa a todas es la regulación compartida de la escritura. Cabe indicar que se hizo una reducción de los aspectos propuestos en la taxonomía atendiendo, principalmente, a criterios relacionados con la fusión de subcategorías similares o supresión de las que no arrojarían información significativa, teniendo en cuenta las características del curso analizado. Por ejemplo, no se tuvo presente la categoría de “modos de trabajo en la escritura colaborativa”, que hace referencia al grado de proximidad y de sincronía con las que escribe un grupo. La decisión de eliminarla estuvo fundamentada en que en el curso se otorgó el espacio para que los estudiantes construyeran el

texto en clase, de tal manera que esta categoría no hubiese variado ni aportado información significativa, puesto que los estudiantes siempre compartieron un mismo espacio y un mismo momento para escribir.

Otra de las modificaciones fue la fusión de las categorías relacionadas con lo que en la taxonomía se denomina “estrategias de escritura” y los modos de control de los textos, ya que, en el esquema original de la escritura colaborativa, el uso de determinada estrategia depende del mecanismo de control que el grupo defina. La decisión que se tomó, para efectos de un análisis profundo, fue fusionar las categorías y derivar las interpretaciones de manera conjunta. Por otro lado, para responder a la necesidad de identificar qué tipo de conocimientos ponían en juego los estudiantes en las discusiones, se formuló una subcategoría que daba cuenta de aspectos formales, de contenido y retóricos del texto, de acuerdo con los planteamientos de autores como Scardamalia y Bereiter (1992).

En la siguiente tabla se pueden apreciar las subcategorías definidas para la investigación:

Tabla 1. Categorías de análisis de la investigación

<b>Categoría principal: REGULACIÓN COMPARTIDA DE LA ESCRITURA</b>		
<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>	<b>Preguntas</b>
MECANISMOS DE CONTROL DE LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO	Diversas formas mediante las que se orienta la producción grupal del texto.	¿Cómo se controla la producción grupal del texto?
ROLES ASUMIDOS EN LA ESCRITURA COLABORATIVA	Funciones o responsabilidades explícitas que direccionan las acciones individuales en función de la regulación del grupo de trabajo.	¿Cuáles son los roles que asumen los integrantes del grupo en la escritura colaborativa? ¿Quiénes los asumen, cuándo, cómo se distribuyen?
ACTIVIDADES APLICADAS PARA LA ESCRITURA COLABORATIVA	Estrategias que se pueden poner en marcha antes, durante y después del proceso de escritura.	¿Qué actividades aplica el grupo en el proceso de elaboración del texto?
DISCUSIÓN DE CONOCIMIENTOS DE ASPECTOS DE CONTENIDO, RETÓRICOS Y FORMALES	Se refiere al tipo de saberes que ponen en funcionamiento los sujetos en la producción de un texto.	¿Qué tipo de conocimientos involucran los estudiantes en las discusiones?

## RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación se presenta el análisis descriptivo de cada una de las categorías del estudio, organizado de la siguiente manera: primero, se ofrece un breve contexto teórico para apoyar la comprensión de lo que fue objeto de análisis en cada categoría; posteriormente, se presenta un resumen descriptivo de lo que se observó en todos los grupos y un análisis de las tendencias que se evidenciaron, y, por último, se destacan las particularidades más representativas de cada grupo de trabajo con algunos fragmentos de las intervenciones de los estudiantes.

### Mecanismos de control de la producción grupal del texto

En la escritura colaborativa los estudiantes asumen distintos mecanismos que les permiten controlar la producción grupal del texto. Básicamente, se identifican cuatro modos, dependiendo de quién asuma el control y en qué momentos. Así pues, el *control centralizado* lo ejerce una sola persona, el *control relevado* lo asumen los distintos miembros del grupo en diferentes momentos, el *control independiente* se presenta cuando cada integrante se ocupa de controlar la producción de una parte específica del texto y en el *control compartido* todos los estudiantes tienen igual acceso y participación en la dinámica de escritura (Lowry et al., 2004).

En el análisis general de los tres grupos de trabajo, se observó una tendencia en el grupo 2 a compartir el control, es decir, en las distintas sesiones analizadas todos los estudiantes participaron de la regulación de la dinámica de escritura haciendo aportes similares de contenido, retóricos, de forma del texto e, incluso, de cómo proceder durante el proceso. Esto podría relacionarse con que tenían conocimientos similares en los distintos aspectos que trabajaron.

Por su parte, en el grupo 1, el control fue relevado en las sesiones, es decir, los estudiantes asumieron el control de distintos aspectos en distintos momentos de las clases. En este grupo, el control se asumió dependiendo de si se discutían aspectos de contenido o retóricos; esta particularidad demostró que tanto el control como los roles y los aspectos que se discutieron fueron categorías difícilmente aislables, en especial para el análisis de este grupo.

En el grupo 3 también se observó un control relevado pero este sí cambió entre los estudiantes en cada una de las clases analizadas, es decir, en cada clase un estudiante diferente asumió el control. Esto parecía depender de las tareas específicas que se ejecutaban en cada clase, de las habilidades personales que los estudiantes lograban identificar para responder a estas y de la manera como consideraban que se podían complementar con las de los demás para alcanzar los objetivos propuestos. Lo anterior implicó que debían poner a prueba los propios conocimientos para compartirlos con los demás, asunto que es característico de las dinámicas que se promueven a través del aprendizaje colaborativo.

Llama la atención que en ninguno de los grupos el control de la producción del texto lo ejerció en su totalidad una sola persona, lo que puede evidenciar que los estudiantes tuvieron disposición para el aprendizaje colaborativo, aspecto fundamental puesto que este ofrece posibilidades para trabajar con los otros sin centrarse en posiciones personales y poco flexibles (Durán, 2009). De esta manera, el aprendizaje se puede considerar un producto construido en interacción que refleja la influencia en los procesos cognitivos y de aprendizaje de cada integrante del grupo.

Por otro lado, este hallazgo confirma que los grupos de estudiantes pueden establecer negociaciones sobre las actividades que desean desarrollar y sobre la forma en que regularán sus esfuerzos y acciones para lograrlas sin mediaciones externas. Retomando a Panadero et al. (2013), esta característica marca una diferencia fundamental entre la regulación socialmente compartida y la co-regulación, debido a que en la última debe existir una mediación de una persona más experta que las demás, mientras que en la otra los participantes comparten sus conocimientos de una manera equilibrada y establecen negociaciones alrededor de los objetivos de la tarea que deben enfrentar y los mecanismos de acción para alcanzarla.

### **Roles asumidos en la escritura colaborativa**

De acuerdo con Lowry et al. (2004), los roles que asumen los estudiantes en la escritura colaborativa pueden ser definidos como funciones o responsabilidades explícitas que orientan las acciones individuales en función de la regulación del grupo de trabajo. Estos roles pueden

ser complementarios y pueden cambiar entre un estudiante y otro, en diferentes momentos del proceso de escritura, lo que depende de la dinámica de trabajo que se defina en el grupo. Para el estudio, se tuvieron en cuenta los roles de *líder del grupo*, quien modera, dinamiza y trata de integrar a todos los miembros del grupo en las discusiones que se establecen; el rol de *escriba*, que lo ejerce la persona que registra por escrito las ideas que se van discutiendo en el grupo; el rol de *editor*, que se relaciona con la responsabilidad de sugerir o realizar cambios de forma o contenido del texto; el rol *dinamizador del ritmo de escritura*, que se asume para garantizar la fluidez del ritmo de la escritura y mantener la atención de los integrantes centrada en la tarea y, por último, *participación equilibrada* en la que todos los integrantes tienen una participación similar en las discusiones que se presentan en las diferentes etapas del proceso de escritura y, por lo tanto, es difícil diferenciar roles específicos.

En el análisis de los tres grupos de estudiantes, se identificó que el liderazgo fue asumido de diversas maneras. En el grupo 1, este rol se asumió dependiendo de qué se regulaba, si aspectos de contenido o retóricos, y los estudiantes que se desempeñaron como líderes se encargaron de involucrar a sus compañeros mediante preguntas explícitas del tipo “¿Estás de acuerdo?” “¿Qué piensas sobre...?” En el grupo 2, los tres estudiantes asumieron el rol de líderes en diferentes momentos de una misma sesión y en el grupo 3 no fue posible identificar un líder definido, lo que pudo influir en que los estudiantes no cumplieran con las tareas propuestas por la docente en los límites de tiempo establecidos. Hubo un rol marcado en todos los grupos, que estuvo relacionado con la fluidez de las dinámicas de discusión, específicamente, con el tiempo. Las siguientes intervenciones sirvieron de apoyo para el análisis de este aspecto:

Estudiante 1A: “¿Sí vio? por estar bromeando se le está quedando la idea, dale, dale, dale, no perdamos el ritmo”.

Estudiante 1A: “Muchachos, muchachos, centrémonos, centrémonos, a ver, estamos mirando qué es lo que nos hace falta en la pregunta, eso lo pueden hablar después”.

Estudiante 1A: “Pues yo, yo les propongo, muchachos, para que no nos desviemos del tema, eh, mejor dicho, no desviarnos sino enfocarnos bien en el tema. Hagamos... bueno, ya tenemos algo del plan de argumentación, ¿cierto? Pues entonces completémoslo y



sigamos con eso porque si no vamos a seguir hablando y hablando de un montón de cosas...”

Como se puede observar en el último caso, la orientación o reorientación de las discusiones se daba de acuerdo con la claridad que los líderes tuvieron de la tarea, lo que muestra la importancia de poner en marcha conocimientos procedimentales con base en la representación que se tiene de la tarea. En los grupos 1 y 2, este aspecto fue trabajado por todos los estudiantes, pero en el grupo 3 no fue un proceso reflexivo durante la escritura del texto, sino que se dio después por medio de la ficha metacognitiva.

En el grupo 1, el rol de escriba lo ejerció la persona que orientaba las discusiones sobre el contenido. En el grupo 2 dependía de quién tenía la responsabilidad de elaborar la ficha metacognitiva de la semana, lo que muestra una dinámica de colaboración que trasciende la tarea de escritura. En el grupo 3, el criterio no fue explícito en las discusiones; en algún momento se asumió la redacción de determinadas partes del escrito de manera separada, cada estudiante redactó una parte. Esto parecía responder a dificultades para establecer negociaciones entre los estudiantes y al retraso que se presentó en la dinámica de escritura, por lo que pudo ser una alternativa de solución que el grupo generó frente a ello.

El rol de editor en los tres grupos se distribuyó de manera equitativa, lo que puede estar en relación directa con la estrategia de lectura en voz alta, a través de la cual todos accedían de igual forma a los contenidos del texto que iban elaborando, lo que les permitió una participación equilibrada para hacer distintas sugerencias.

Fue llamativo observar la forma en la que los roles de los estudiantes fueron cambiando durante el proceso. Un ejemplo de ello se pudo observar en el grupo 3, en el que la conciencia sobre las habilidades de cada integrante parece haber jugado un papel importante en la elección de determinado rol en el grupo en diferentes momentos de la dinámica de producción. Así pues, para uno de los estudiantes resultaba más sencillo ajustar el lenguaje a un registro formal y para los otros determinar la relevancia de cada apartado del texto.

Al analizar los roles que ejercieron los estudiantes en sus grupos de trabajo, fue posible evidenciar que en todos los grupos se asumieron roles de forma complementaria; esta particularidad facilitó que se abordara

la complejidad de la tarea de escritura, ya que los estudiantes hicieron discusiones de aspectos de forma, retóricos y del proceso de escritura como tal. Además, es importante destacar que en el grupo 3 la ausencia de un líder específico dificultó el cumplimiento de algunas de las tareas y esto podría orientar la identificación de la importancia de ese tipo de roles para la regulación y la fluidez de la escritura colaborativa.

### **Actividades aplicadas para la escritura colaborativa**

La escritura colaborativa implica la ejecución de diversas actividades que se pueden presentar antes, durante y después de ella, y que pueden interactuar entre sí durante la producción grupal de un texto; la ejecución de estas depende de la naturaleza del grupo y de la tarea de escritura que enfrenta.

En general, en el análisis de los grupos se identificó que es fundamental hablar para escribir (Camps, Guasch, Milian, & Ribas, 2007) porque esto propició reflexiones alrededor de aspectos no solo de contenido, sino también de forma, del tipo de texto, etc., de manera simultánea. En otras palabras, mediante esta actividad los estudiantes tuvieron la oportunidad de compartir diversos conocimientos. Por otra parte, se observó “lectura en voz alta”, lo que llevaba a los estudiantes a emplear otras estrategias como “corrección”. Esto puede estar relacionado con la misma dinámica colaborativa, puesto que lo que se escribe de manera conjunta debe estar entendido, escuchado, sometido a la reflexión, reelaborado y aprobado por todos.

La planeación de la escritura fue un aspecto fundamental que llevó a la revisión de la claridad del propósito de la tarea y de la tarea en sí misma. Se identificó una relación intrínseca entre la planeación y la fluidez en el ritmo de escritura, en tanto que los grupos retomaban frecuentemente lo que habían acordado para enfocar aspectos de las discusiones. Se identificó además, en el grupo 2, la importancia que ofrece “leer para escribir”, para apropiarse no solo de los contenidos de los textos, sino también para identificar y asumir un tono dialógico en la escritura del texto; específicamente, para lograr los propósitos de comunicación que habían definido. Esta reflexión la hicieron mientras los estudiantes leían una reseña escrita por uno de ellos. Se observó la importancia de la actividad de leer para escribir porque además del contenido del texto reseñado, los estudiantes alcanzaron a identificar

un tono dialógico que les pareció apropiado para emplear en su ensayo. El fragmento de conversación que sigue puede ejemplificar lo anterior:

Estudiante 2C: “Espérate, a ver. ¿Esto sí es verdad o no? Cuestionamientos que hacen que quien lea se convierta en un lector activo, generando en él incertidumbre. ¿Eso lo hace el autor?”

Estudiante 2B: “Sí”.

Estudiante 2C: “Entonces eso es lo que nosotras tenemos que hacer en nuestro ensayo. Esto...”

Estudiante 2A: “Sí, generar incertidumbre y reflexión”.

Estudiante 2B: “Sí, lo que pasa es que él todo el tiempo te está preguntando y te está llevando a que te cuestionés”.

Estudiante 2C: “Mmm, a ver si le copiamos esa estrategia al amigo”.

Estudiante 2A: “Sí, sería bueno, entonces, entonces ¿Ese truco cómo lo podemos utilizar?”

Estudiante 2C: “Ve, ¿y eso, y eso es lo primero que vamos a utilizar en el ensayo? Esa, ¿Ese tipo de discurso?”

Estudiante 2B: “Sí, sería más llamativo”.

Estudiante 2A: “¿La forma de diálogo?”

Estudiante 2C: “De tono, sí, como...”

Estudiante 2A: “Como de diálogo”.

Estudiante 2B: “A mí me gusta, a mí me gusta”.

Estudiante 2C: “Ese estilo, a mí me parece que es chévere”.

Estudiantes 2A y 2B: “Sí”.

Estudiante 2C: “Y diferente”.

Estudiante 2B: “Sí, algo así como No cree usted que tatata... ¿Qué pasa cuando...?”

Estudiante 2C: “Pregúntese, cuestiónese”.

Estudiante 2A: “Amigo, amigo lector” (risas).

Lo anterior muestra la importancia de la estrategia de leer para escribir, como sostiene Castelló (2002), no solo para acceder al contenido de los textos, sino también para identificar estrategias retóricas de los autores que puedan ser útiles para lograr los propósitos comunicativos de los propios textos que los estudiantes construyen. Esto puede reflejar,

además, la conciencia de los estudiantes en cuanto a que no es suficiente el manejo de los contenidos en los textos, sino que, además, se debe acudir a distintos recursos para lograr la adhesión del interlocutor, aun más en un texto argumentativo, lo que a su vez muestra una transformación del conocimiento, en términos de lo definido por Scardamalia y Bereiter (1992), y pone en evidencia la relación recíproca entre los conocimientos de contenido y los retóricos, en tanto que unos llevan a considerar los otros y viceversa.

### **Discusión de conocimientos de aspectos de contenido, retóricos y formales**

Para la investigación resultó interesante profundizar sobre qué tipo de conocimientos involucraban los estudiantes en las discusiones grupales y en qué medida estos conocimientos interactuaban entre sí y con las demás categorías de análisis contempladas para el estudio. En el análisis de los grupos se encontró que la discusión de aspectos formales fue una reflexión permanente que se dio en función del contenido, no de manera aislada o al final de todo el proceso de escritura. La negociación de los aspectos de estilo de escritura estuvo mediada, al parecer, por cuál de los estudiantes tenía “un mejor estilo”. A quien los compañeros consideraban, le daban la razón, especialmente, en el grupo 1. En este grupo se observó un equilibrio entre aspectos retóricos y de contenido que se facilitó porque hubo dos líderes que se encargaron cada uno de uno de los aspectos, hallazgo que reitera la importancia de que en los grupos se asuman este tipo de roles. Las discusiones sobre el contenido estuvieron supeditadas a lo retórico, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo: “Pero es que esa información es mucha y está muy harta de leer ¿Por qué no decimos eso mismo pero con palabras más agradables para el lector? Lo que decimos ahí es chévere, pero a mí me daría pereza leerlo si está escrito así” (Estudiante 1B)

En el grupo 2 también fue muy simétrico el patrón. Por su parte, en el grupo 3 se priorizó la discusión sobre el contenido del texto, por lo que fue difícil para los estudiantes saber o tener claridad sobre cuál era el propósito de lo que estaban escribiendo; esto guarda relación con que no hubo un rol que orientara este tipo de reflexiones.

La discusión de los aspectos retóricos llevó a los grupos que reflexionaron sobre ellos a discutir lo relacionado con el tipo de texto y

con las características de los interlocutores a los que iba dirigido. El hecho de que se discutieran los conocimientos retóricos de manera amplia en dos de los grupos implicó una discusión o comprensión de la tipología textual, puesto que frecuentemente se preguntaban cuál era el principal objetivo de escribir un ensayo; al pensar en esto, ajustaban, por ejemplo, la manera de comunicar las ideas en función de un lector. Los siguientes ejemplos ilustran lo anterior:

Estudiante 1B: “Eso que dices está bien pero ¿Será que nos sirve? A ver, si pensamos en el objetivo del ensayo ¿Eso sería pa’ responder qué?...”

Estudiante 1B: “O sea, sí, decir esta problemática, pero poner nuestra posición y dar como una solución, no simplemente quedarnos allí solamente sino como que proponerle algo al lector porque si no eso quedaría como una exposición de información y ya”.

## **CONCLUSIONES DEL ESTUDIO**

En primer lugar, es pertinente destacar que las particularidades del contexto de las clases seleccionadas para el estudio exigieron adoptar una perspectiva de análisis que diera cuenta de cómo se pueden gestionar y viabilizar los procesos de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. Esto implicó trascender al docente como único guía de las orientaciones y reconocer el papel fundamental de la interacción entre pares en relación con el aprendizaje. La perspectiva teórica adoptada para este estudio permitió analizar en profundidad cómo los estudiantes lograron consolidar, en conjunto, aprendizajes relacionados con el tema de su escrito, con los procesos de argumentación oral y escrita, con el tipo de texto y con la lengua.

El análisis general de la colaboración que establecieron los estudiantes en los grupos de trabajo para escribir su ensayo posibilita concluir que la estrategia de escritura colaborativa promovió una regulación explícita y consciente entre los estudiantes, que se podría enmarcar desde un enfoque socialmente compartido. Las categorías de análisis del estudio permitieron identificar que es posible responder con éxito a la complejidad de las tareas de escritura colaborativa si hay un enlace entre variables relacionadas con los roles que se asumen en los

grupos y los tipos de conocimiento que se ponen en discusión, puesto que, por ejemplo, en el grupo 3 hubo limitaciones para que los estudiantes respondieran de forma asertiva a la tarea de escritura, precisamente, por ausencia de un liderazgo explícito de alguno de los estudiantes y por tener poco presentes las reflexiones sobre los aspectos retóricos de su texto. Las dinámicas fueron contrarias en los grupos 1 y 2, en los que se pudo evidenciar una armonía entre los integrantes que favoreció la construcción compleja de su texto desde el inicio de las clases analizadas.

En la muestra de clases analizadas se observó que, especialmente los estudiantes de los grupos 1 y 2, lograron establecer un alto nivel de colaboración y negociación de distintos aspectos que fueron definidos por cada grupo de trabajo, sin intervenciones externas, es decir, dependieron menos de la docente para enfrentar la tarea de escritura, en comparación con el inicio del curso. Por su parte, el grupo 3 logró identificar sus problemáticas en la dinámica de trabajo y modificar sus estrategias de abordaje de la tarea gracias a las reflexiones que se hacían después de las clases en las fichas metacognitivas, lo que podría demostrar la importancia de acompañar los procesos de escritura colaborativa con reflexiones explícitas de cómo se está llevando a cabo. Se evidenció, además, que los estudiantes trabajaron para responder a objetivos comunes establecidos de manera concertada y recíproca, y desplegaron dinámicas de funcionamiento de acuerdo con ello; lo anterior dio cuenta de la construcción conjunta de aprendizajes.

De acuerdo con los autores retomados para la investigación y citados a lo largo de este artículo, las características mencionadas corresponden al enfoque de regulación socialmente compartida. Cabe destacar que se analizaron las últimas sesiones de clase del curso, en las que se asumía que se podrían identificar características compatibles con lo anterior, como resultado de la regulación inicial que hizo la docente encargada del curso desde las primeras sesiones de clase e incluso desde el nivel I de la asignatura.

Con lo anterior se puede observar que, a través de la escritura colaborativa, los estudiantes lograron actuar en función de los acuerdos grupalmente establecidos y que estos los condujeron a revisar y reflexionar sobre lo que sabían y lo que necesitaban saber para participar de manera activa en las discusiones grupales. Lo anterior está estrechamente relacionado con la metacognición, en tanto que implica

una conciencia de lo que se sabe y un control sobre lo que se podría hacer en determinada situación que se presente durante el proceso de escritura.

Para finalizar, es pertinente hacer resaltar que el trabajo de escritura colaborativa permitió favorecer en los estudiantes la conciencia y la reflexión permanente alrededor de las características de la tarea, de sus propósitos y de sus capacidades propias para hacer frente a las demandas, lo que para diversos autores representa los tipos de conocimiento que se deben poner en juego en tareas complejas de escritura (Castelló, 2007; Castelló, Iñesta, & Monereo, 2009; Rijlaarsdam & Couzijn, 2000).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

En este punto es pertinente destacar que, debido a que los estudiantes requieren una orientación para llegar al reconocimiento de la necesidad y de la importancia de reflexionar y regular sus procesos de aprendizaje, es fundamental que los docentes se involucren de manera activa y reflexiva en el desarrollo de esta conciencia, cediendo paulatinamente el control de la regulación de los aprendizajes a los estudiantes.

La escritura colaborativa representa una forma de alcanzar el objetivo mencionado, ya que proporciona una oportunidad para que los estudiantes asuman de manera activa sus procesos de construcción de conocimiento mediante la escritura. Además, se ceden las actividades de planeación, monitoreo y revisión de los textos a los estudiantes, quienes deben negociar y definir una dinámica grupal que los conduzca al alcance del objetivo de escritura propuesto. Desde esta perspectiva, se sugiere a los docentes ejercer un rol orientador y modelador de la regulación conjunta de la escritura inicialmente, para, en una etapa posterior, ceder a los estudiantes este proceso, partiendo del reconocimiento de que son capaces de llevarlo a cabo y de que requieren un acompañamiento inicial para ello. Así pues, el rol del docente en cuanto a la regulación del aprendizaje no es exclusivo si propone un trabajo de escritura colaborativa. Así mismo, se recomienda a los docentes favorecer la reflexión de los estudiantes alrededor de los propósitos y de los interlocutores de los textos que escriben para que pueda tener lugar la transformación de los conocimientos.

## REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 1-19.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071809342002005100011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071809342002005100011&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-09342002005100011.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona: Editorial Graó.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores?. En J. I. Pozo & M. P. Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Ediciones Morata.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1253-1282.
- Castelló, M., Iñesta, A., & Monereo, C. (2009). Towards self-regulated academic writing: an exploratory study with graduate students in a situated learning environment. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130.
- Durán, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J. I. Pozo & M. P. Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias* (pp. 182-196). Madrid: Ediciones Morata.
- Erkens, G., Jaspers, J., Prangasma, M., & Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21(3), 463-486.
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura: Lectura y Vida.
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-Regulated, Co-Regulated, and Socially Shared Regulation of Learning. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). Londres: Taylor & Francis.
- Hadwin, A., Oshige, M., Gress, C., & Winne, P. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 794-805.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México D.F.: Mc Graw Hill.



- Iiskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., & Salonen, P. (2011). Socially shared metacognition of dyads of pupils in collaborative mathematical problem-solving processes. *Learning and Instruction, 21*(3), 379-393.
- Järvenoja, H. (2010). *Socially shared regulation of motivation and emotions in collaborative learning*. Oulu: University of Oulu.
- Kittle, P., & Hicks, T. (2009). Transforming the group paper with collaborative online writing. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture, 9*(3), 525-538.
- Lea, M. R. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. *Studies in Higher Education, 29*(6), 739-756. Recuperado de [http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf\\_Articles/Lea\\_article.pdf](http://www.writing.ucsb.edu/wrconf08/Pdf_Articles/Lea_article.pdf)
- López, D., & Álvarez, I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. *RIED, 14*(1), 161-183.
- Lowry, P., Curtis, A., & Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication, 41*(1), 66-99.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje, 72*, 9-32.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- McAllister, C. (2005). Collaborative writing groups in the college classroom. En T. Kostouli (Ed.), *Writing in Context (s)* (pp. 207-227). New York: Springer.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *La investigación educativa: una introducción conceptual* (5ª ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Panadero, E., Järvelä, S., Malmberg, J., Koivuniemi, M., Phielix, C., Jaspers, J., & Kirschner, P. (julio, 2013). *Enhancing socially shared regulation in working groups using a CSCL regulation tools*. Trabajo presentado en Workshops Proceedings de AIED 2013, Memphis, USA. Recuperado de <http://ceur-ws.org/Vol-1009/1002.pdf>
- Pérez, M., & Rincón, G. (Coords.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país* (1ª ed.). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Rijlaarsdam, G., & Couzjin, M. (2000). La estimulación de la metacognición en la enseñanza de la escritura. En M. Milian & A. Camps (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 215-258). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje, 58*, 43-64.
- Volet, S., Summers, M., & Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained?. *Learning and Instruction, 19*(2), 128-143.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 660-668.

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73-101.

## **SOBRE LA AUTORA**

### **Karina Alejandra Arenas Hernández**

Fonoaudióloga y Magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Docente de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, y de la Escuela de Rehabilitación Humana, Facultad de Salud, de la Universidad del Valle. Áreas de interés académico: lenguaje, enseñanza de la lectura y la escritura, metacognición.

Correo electrónico: karina.arenas@correounivalle.edu.co

**Fecha de recepción:** 03-05-16.

**Fecha de aceptación:** 21-10-16.