

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESCRITURA COLABORATIVA EN LA
PRODUCCIÓN ACADÉMICA INDIVIDUAL: LA MEJORA DEL USO DE
REFERENTES**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

AUTORA

Lic. Thalya Romina Sarmiento Méndez

ASESORA

Dra. Susana Ivonne María Gracia Rodríguez Alfaro de D'Onofrio

Julio, 2019

AGRADECIMIENTOS

Llevar a cabo la investigación fue posible gracias al apoyo de diferentes personas. En primer lugar, quiero agradecerle a Susana, mi asesora, por su orientación en el proceso, y por la paciencia, los consejos y la confianza que me ha tenido en todo este tiempo. De igual modo, les agradezco a Carmen Díaz y Martha Santivañez, profesoras de los seminarios de tesis, por su orientación y apoyo en el proyecto de innovación. En segundo lugar, les agradezco a mis padres el haberme acompañado y alentado constantemente en esta meta que me propuse; sin ellos no hubiera persistido en terminarla. Finalmente, quiero dedicarle esta investigación en particular a mi hermano Andrei, a quien siempre he admirado y quien me sigue dando lecciones de vida; su memoria siempre me acompaña y la perseverancia que me enseñó es la que me llevó a seguir con mi proyecto.



RESUMEN EJECUTIVO

La investigación “La implementación de la metodología colaborativa en la escritura académica individual: la mejora del uso de referentes” presenta la experiencia de innovación en las prácticas de un curso del área de Lenguaje de Estudios Generales de una universidad privada de Lima.

El presente trabajo tiene como objetivo proponer algunos principios que permitan el desarrollo eficaz de la escritura colaborativa en las clases de prácticas, de tal manera que la regulación socialmente compartida suceda y permita mejorar la escritura individual, específicamente del uso de los referentes para lograr la cohesión del texto. El proyecto tuvo una duración de seis semanas de clases efectivas de dos horas a la semana en las que los estudiantes trabajaron colaborativamente sus avances en clase y los terminaron fuera de ella mediante una plataforma virtual que permitía el avance simultáneo y a distancia (Google Drive). Para la mejora de la didáctica, se implementaron estrategias acordes a la metodología colaborativa que permitieron la interacción entre los estudiantes, de modo tal que las sesiones no fueran exclusivamente expositivas por parte de la docente; asimismo, se planificaron momentos de socialización. Con respecto a la tarea, es decir, la escritura, se proveyó de recursos para asegurar el aprovechamiento de las sesiones para escribir en equipos (fichas de lectura, fichas de revisión, entre otras). La información se recogió mediante cuestionarios de valoración, una guía de entrevista para el grupo focal, y análisis documental de las evaluaciones pre- y postest sobre el desempeño individual en la escritura antes y después del trabajo colaborativo. Los resultados se analizaron en cinco categorías: trabajo en equipo, escritura colaborativa, rol del profesor, regulación socialmente compartida y cohesión.

Por último, el desarrollo del trabajo ha permitido reconocer que sí es posible aplicar estrategias didácticas que incentiven la colaboración de los estudiantes y que permitan mantenerla durante todo el semestre. De igual manera, se ha podido analizar el impacto que tiene la metodología colaborativa no solo en la escritura individual, sino también en el desarrollo de habilidades blandas. Todo lo mencionado, entonces, permite elaborar los principios necesarios para llevar a cabo la escritura colaborativa eficazmente.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo I: La escritura en los Estudios Generales y la metodología colaborativa .	5
1 El contexto universitario.....	5
1.1 Los estudiantes de Estudios Generales	6
1.2 El desarrollo de un curso de Estudios Generales	7
2 Elementos teóricos del texto y de la escritura	10
2.1 El texto	10
2.2 El proceso de escritura.....	14
3 La didáctica de la escritura y la escritura colaborativa.....	15
3.1 La didáctica de la escritura.....	16
3.2 La escritura colaborativa	19
4 Problematización	22
Capítulo II: El proyecto de innovación.....	27
1 La innovación como necesidad en la docencia.....	27
2 El resumen del proyecto	28
3 Justificación de la importancia de la innovación	33
4 Los objetivos del proyecto de innovación	38
4.1 Objetivo general	38
4.2 Objetivos específicos	38
5 La propuesta de innovación.....	38
Capítulo III: El diseño metodológico.....	61
1 Pregunta de investigación y objetivos.....	61
1.1 Objetivo general	61
1.2 Objetivos específicos	62
2 La investigación basada en el diseño (IBD).....	62
3 El proceso de investigación	63

Capítulo IV: Resultados	68
1 Mejora del uso de los referentes.....	68
2 Percepciones sobre la utilidad de la metodología colaborativa.....	73
3 Dificultades identificadas y principios de la metodología colaborativa aplicados a la escritura.....	83
Capítulo V: Buenas prácticas que mejoran la práctica docente	87
1 Reflexiones sobre la innovación	87
2 Conclusiones	88
3 Limitaciones.....	90
4 Recomendaciones.....	91
Referencias.....	93
Anexo 1: Consentimiento informado	97
Anexo 2: Prueba diagnóstica	100
Anexo 3: Ficha de evaluación de la prueba diagnóstica y de salida	104
Anexo 4: Fichas de preguntas guía para la revisión de cada subtema	106
Anexo 5: Ficha personal sobre el trabajo en equipo	111
Anexo 6: Ficha de compromiso de trabajo en equipo	113
Anexo 7: Roles para el trabajo en equipo	115
Anexo 8: Preguntas de Mentimeter.....	116
Anexo 9: Guía de revisión.....	118
Anexo 10: Preguntas guía para la introducción	119
Anexo 11: Preguntas guía para las conclusiones	120
Anexo 12: Prueba de salida	121
Anexo 13: Cuestionario de valoración	123
Anexo 14: Planificación de la innovación	126
Anexo 15: Guion de grupo focal.....	128

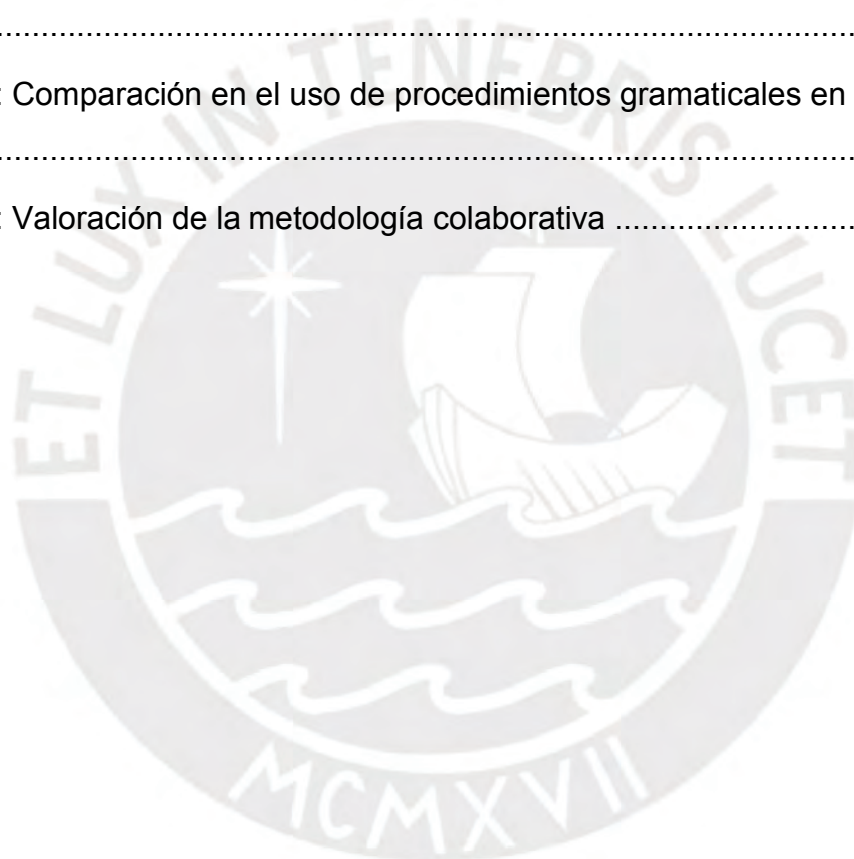
ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fragmento 1 de redacción de alumnos	23
Figura 2: Fragmento 2 de redacción de alumnos	24
Figura 3: Fragmento 3 de redacción de alumnos	24
Figura 4. Estructura general de una investigación de diseño	62
Figura 5. Ejemplo 1 de la regulación en la escritura colaborativa.....	79
Figura 6: Ejemplo 2 de la regulación en la escritura colaborativa.....	79



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Agentes necesarios para el trabajo colaborativo.....	40
Gráfico 2. Estrategia de rompecabezas	49
Gráfico 3: Pretest: procedimientos léxicos	69
Gráfico 4: Pretest: procedimientos gramaticales	69
Gráfico 5: Postest: procedimientos léxicos.....	70
Gráfico 6: Postest: procedimientos gramaticales.....	71
Gráfico 7: Comparación en el uso de procedimientos léxicos en pre- y postest.....	71
Gráfico 8: Comparación en el uso de procedimientos gramaticales en pre- y postest.....	72
Gráfico 9: Valoración de la metodología colaborativa	74



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapas de la escritura.....	14
Tabla 2: Cronograma de actividades de colaboración.....	30
Tabla 3: Resumen del proyecto.....	32
Tabla 4: Resultados de la prueba diagnóstica (pretest) en el uso de elementos de referencia expresados en porcentaje	36
Tabla 5: Plazos de preparación de actividades de clase.....	57
Tabla 6: Técnicas e instrumentos para recoger información	65



INTRODUCCIÓN

Escribir y, sobre todo escribir en contextos académicos, implica un proceso con diferentes fases a las que se les conoce como planificación, textualización y revisión (Alvarado, 2001; Andrade, 2009). Tradicionalmente, la escritura se concebía como un proceso individual en el que solo el docente regulaba la construcción del texto; es decir, solo el profesor era quien podía anotar comentarios y solo sus observaciones eran las valoradas. No obstante, esta visión ha ido cambiando en los últimos años y, desde las últimas décadas del siglo pasado, se ha propuesto la construcción colectiva de los textos.

La escritura académica es un proceso complejo porque involucra que el estudiante-autor se enfrente a un lenguaje científico con el que no ha estado familiarizado antes, leer e interpretar textos extensos, identificar qué información es relevante, organizarla, explicarla con palabras propias y, sumado a todo ello, mantener las convenciones de normativa ortográfica y gramatical (Albarrán, 2009; Boadas y Flores, 2012; Vásquez, 2008, citado en Díaz Barriga, Edmundo, Heredia y Rodríguez, 2013; Arciniegas, 2016; Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013). Entonces, para descomplejizar la escritura, se propone una forma de trabajo que permita al estudiante-autor tener ese mismo proceso con otras personas, ayudarse de los conocimientos de quienes lo acompañan, aprender de ellos, aportar con sus propios conocimientos para que los demás aprendan de él y, con ello, no depender exclusivamente de los comentarios del docente. A esta forma de trabajo se le denomina metodología colaborativa.

El enfoque colaborativo posibilita la discusión entre pares, intercambiar ideas, repensar lo que uno conoce para, una vez asimilada la información, volver

a aprender; este conflicto cognitivo sucede en colaboración con otros (Roselli, 2016). La colaboración implica, además, que todos los participantes busquen alcanzar una meta en común de manera conjunta (y no haya, por ejemplo, división del trabajo). En consecuencia, para asegurar que esta colaboración ocurra en el aula, Monereo y Duran (2002), Prieto (2008) y Apodaca (2006) proponen seis principios: enseñar a trabajar en equipo, promover la interdependencia positiva entre los estudiantes, asignar los roles y las responsabilidades individuales, interactuar cara a cara, las relaciones interpersonales y la reflexión.

El enfoque colaborativo aplicado a la escritura, entonces, propone que se aborde el mismo proceso señalado (planificación, textualización y revisión), pero ya no de manera individual, sino con otros. La escritura colaborativa provee beneficios a los estudiantes: les permite mejorar su producción textual de manera individual (Álvarez y Bassa, 2016) y perfeccionarse en el tema sobre el cual escriben (Prieto, 2008). Asimismo, debido a que deben escribir un texto de manera conjunta, entre ellos mismos se comentan y retroalimentan la escritura; a eso se le conoce como regulación socialmente compartida. Como consecuencia de lo anterior, el docente deja de ser el regulador por excelencia que tenía la educación tradicional y se convierte, más bien, en un facilitador, en quien provee de insumos que guían el proceso de escritura para que sea menos complejo.

Lo que suele suceder durante el proceso de textualización es que se cuida que el texto tenga sentido global (coherencia), pero se descuida la relación entre los enunciados a nivel interno del texto (cohesión). Esta dificultad se evidencia en los trabajos académicos de los estudiantes, principalmente cuando inician sus estudios universitarios. La cohesión, como se ha mencionado, son las relaciones de dependencia que hay entre elementos lingüísticos dentro del mismo texto y, por lo tanto, son los que facilitan la comprensión global del texto, es decir, que la cohesión posibilita la coherencia (Albarrán, 2009; Amás, Fumero, Cabello y Meneses, 2007; Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006; Huerta, 2010).

Una forma de asegurar la cohesión es verificando que el uso de los elementos de referencia sea claro, es decir, que se comprenda con claridad a qué otro elemento del texto se refiere un enunciado. Existen dos procedimientos

de cohesión: los léxicos (que es la construcción de la referencia por medio del léxico) y los gramaticales (que se formulan mediante las categorías gramaticales). Particularmente, y por la dimensión misma del curso en que se inserta el proyecto, se ha enfatizado la revisión del uso de la repetición, sinónimos o cuasi sinónimos e hipónimos (como procedimientos léxicos), y en la anáfora, catáfora y elipsis (como procedimientos gramaticales). Esto se debe a que los estudiantes mencionan, por ejemplo, un sustantivo que engloba otro (hipónimo), pero de manera inadecuada o poco precisa; de igual manera, suprimen elementos (elipsis) cuando no hay un referente claramente reconocido, por lo que se pierde la ilación del texto.

El curso en el que se inserta la presente investigación utiliza una metodología colaborativa; sin embargo, esta no es sostenible, pues los equipos se dividen el trabajo (no lo construyen de manera conjunta) y, en algunos casos, se separan. De igual forma, por el mismo cronograma de clases, no es posible que el docente se cerciore de la mejora de la habilidad de escritura de cada estudiante al finalizar el curso.

A partir de las dificultades encontradas (la no sostenibilidad del trabajo colaborativo ni el uso adecuado de los elementos de referencia para cohesionar las ideas ni la verificación de la mejora de la escritura individual) se propone, en la presente investigación, un proyecto de innovación que optimice la aplicación de la metodología colaborativa en la escritura que incentive la regulación socialmente compartida para que los estudiantes, de manera individual, mejoren el uso de los elementos de referencia para cohesionar sus textos. Para ello, la metodología de investigación basada en el diseño permite realizar ajustes en parte del proceso para optimizar el desarrollo de la colaboración y posibilita postular algunos principios de colaboración en las sesiones de práctica.

El presente trabajo de investigación se organiza en cinco capítulos. El primero corresponde con la revisión de la literatura sobre los diferentes componentes involucrados: reconocimiento del contexto, qué es el texto y qué implica la escritura del mismo, qué se entiende por coherencia y por cohesión, cómo es el proceso de escritura, qué implica la escritura colaborativa y la problematización de la investigación. Por su parte, el capítulo dos contiene la explicación del proyecto de innovación como tal. El tercer capítulo presenta el

diseño metodológico de la investigación, las categorías encontradas, y las técnicas y los instrumentos empleados. El capítulo cuatro propone los resultados encontrados después de analizar la información recogida. Finalmente, el capítulo cinco presenta las conclusiones y una reflexión acerca de la innovación realizada, las limitaciones que se encontraron en el proceso y algunas recomendaciones. Hacia el final, se encuentran la bibliografía y los anexos.



CAPÍTULO I: LA ESCRITURA EN LOS ESTUDIOS GENERALES Y LA METODOLOGÍA COLABORATIVA

La investigación realizada se ubica en el contexto de educación superior, particularmente, en la fase inicial de los estudios universitarios. Para poder ejecutar la innovación diseñada, ha sido necesario indagar sobre las características de la institución, reflexionar sobre la propia práctica docente y sobre el curso que se orienta, y analizar la población de estudiantes con la finalidad de identificar qué se puede mejorar y cómo. En el presente capítulo, entonces, se desarrollan los aspectos mencionados que han permitido proponer este estudio.

1 EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

El proyecto de innovación e investigación se realizó en las horas de práctica de un curso del área de Lenguaje de los Estudios Generales de una universidad privada de Lima. Esta institución educativa busca desarrollar tres principios en la etapa formativa de sus estudiantes, según su modelo educativo: excelencia académica, formación humana y formación integral. Para ello, el modelo educativo se enfoca en el aprendizaje, el cual se desarrolla con la interacción entre estudiantes, saberes, docentes y contexto social. Todo lo anteriormente mencionado, en conjunto, permitirá que los alumnos se puedan desenvolver óptimamente en su entorno profesional.

La universidad privada en la que se inserta el estudio se organiza en diferentes unidades académicas, cuyos propósitos son, justamente, que los estudiantes desarrollen los principios básicos de su formación profesional. Entre

estas unidades se ubican los Estudios Generales, los cuales proveen formación general al alumnado durante cuatro ciclos académicos, es decir, antes de que inicien los estudios más especializados por área. En esta primera fase de su preparación, los estudiantes se matriculan en cursos que se orientan en las especialidades elegidas y, además, en algunos otros que son de formación transversal.

El curso en el que se aplicó la innovación tiene la particularidad de ser obligatorio para todos los estudiantes de todas las especialidades y se ubica dentro del primer año del plan de estudios. La asignatura tiene como propósito contribuir con el desarrollo de las competencias esenciales para la formación profesional de los estudiantes; entre ellas, se encuentra la comunicación, la investigación y el trabajo en equipo. Para lograrlo, en las sesiones de práctica, se asignan trabajos individuales y grupales que involucran la escritura académica y la investigación. Las clases de práctica son dos horas a la semana por diez semanas de las quince que tiene el ciclo académico y son orientadas por los jefes de práctica del área de Lenguaje.

1.1 Los estudiantes de Estudios Generales

Los alumnos de Estudios Generales son, por lo general, adolescentes tardíos o adultos emergentes y tienen, en promedio, 18 años. Esta edad se caracteriza por ser una etapa de descubrimiento: los seres humanos se reconocen a sí mismos en función de su individualidad, de su entorno y de su relación con otros (Claux, 2015; Pease et al., 2012). En este proceso descubren actividades que implican trabajar con otros.

Durante la etapa universitaria, particularmente en sus inicios, los adolescentes tardíos, según lo que postula la teoría de Erikson, psicoanalista estadounidense destacado por sus contribuciones en la psicología del desarrollo, experimentan tres procesos importantes: la exploración, el compromiso (en relación con las cosas que se ha dicho que se iban a hacer o con las posturas ya adoptadas) y la reconsideración. Debido al enfoque de la investigación, solo se explicará el primer proceso.

La exploración tiene como finalidad exponer al joven a las diferentes posibilidades de experiencias que tiene para que evalúe sus opciones antes de tomar una decisión que vaya consolidando su identidad (Erikson, 1979; Claux, 2015). En los Estudios Generales, los estudiantes disponen de distintos cursos que pueden elegir como electivos, así como participar en diferentes actividades extracurriculares (deportes, conciertos, entre otros). Al proceso de explorar alternativas distintas antes de escoger una es lo que se denomina estatus de identidad moratoria (Claux, 2015; Erikson, 1979), el cual, entre otros aspectos, es importante para que los estudiantes reconozcan sus fortalezas y actividades en las que les gustaría desenvolverse según su forma de ser.

Asimismo, según Heatherton, durante la adolescencia ocurre un crecimiento progresivo del lóbulo frontal, el cual se relaciona con la autorregulación, que permite que la persona inhiba ciertos comportamientos (2011, citado en Claux, 2015), como el gritar todo el tiempo. Esta regulación propia es relevante, pues, al relacionarse con otros, es necesario aprender a comunicarse considerando al oyente (siendo empático), lo cual es importante cuando se trabaja con otros.

Las características mencionadas resultan, por lo tanto, de interés en la investigación, pues han facilitado el diseño de la propuesta de la escritura colaborativa. Así, se han considerado diferentes roles que pueden asumir los alumnos, lo que les ha permitido explorar en qué rol se sienten mejor (con cuál se identifican más).

1.2 El desarrollo de un curso de Estudios Generales

El curso, al buscar desarrollar diferentes competencias, propone dos tipos de dinámicas de trabajo: individual y grupal. La primera se realiza en las primeras semanas de clase y tiene un vínculo directo con el curso prerrequisito (se aborda uno de los últimos temas del curso anterior, solo que se complejiza con la incorporación de la investigación); por su parte, la dinámica colaborativa se desarrolla desde la cuarta semana de prácticas en adelante; es decir, tiene una duración total de seis semanas.

Los jefes de práctica del curso tienen la responsabilidad de contribuir con el desarrollo de la comprensión y producción de textos escritos, y del discurso oral. Si bien en el ámbito académico es clara la importancia de comunicarse con claridad, tanto para comprender información como para construirla (para investigaciones, participación en congresos, entre otros), en el mundo no académico también lo es. Por ejemplo, en el campo laboral, es imprescindible comprender la información que se recibe, así como expresarse coherentemente y con precisión para evitar malas interpretaciones o ambigüedades que puedan perjudicar el desempeño personal o el trato con los compañeros de trabajo.

A partir de un cuestionario¹ aplicado a los jefes de práctica más experimentados en el curso, se reconocieron tres aspectos a mejorar en el desarrollo de las sesiones que motivaron la presente investigación: la inconsistencia del trabajo colaborativo, la falta de tiempo para implementar estrategias didácticas y la imposibilidad de verificar el impacto de la escritura colaborativa en la escritura individual. Por un lado, con respecto a la inconsistencia del trabajo colaborativo, el 57.1% de los jefes de práctica encuestados sostiene que, si bien el curso propone una metodología colaborativa, en el proceso, esta forma de trabajo se dispersa y los estudiantes terminan dividiéndose el trabajo en lugar de construirlo juntos.

Por otro lado, en relación con la falta de tiempo para implementar estrategias didácticas, solo el 14.3% de jefes de práctica encuestados señala que es posible proponer estrategias didácticas distintas de la exposición del docente en el tiempo que se llevan a cabo las prácticas para el proceso colaborativo (seis semanas). En otras palabras, sostienen que el tiempo es limitado para establecer estrategias didácticas que permitan promover la colaboración entre estudiantes.

Como se ha mencionado antes, las prácticas comprenden diez de las quince semanas de clase y, particularmente, el trabajo colaborativo de la escritura sucede en seis semanas que no son continuas (se suspenden las clases por exámenes parciales, finales y feriados). Asimismo, como las sesiones

¹ El curso en el que se aplicó la innovación tiene tres ciclos de vigencia y ha habido algunos jefes de práctica (12) que lo han dictado desde el inicio. Por ello, se les solicitó completar un cuestionario sobre los aspectos a mejorar.

de teoría y prácticas no desarrollan los mismos temas (en teoría se revisan temas de lingüística, mientras que, en prácticas, se aborda la escritura en sí), es importante explicar algunos conceptos clave que orienten la escritura. A partir de esto último es que se proponen sesiones en las que son los jefes de práctica quienes realizan las explicaciones. Estas, que son de tipo magistral, se eligen, justamente, para poder desarrollar los conceptos teóricos de manera más rápida, ya que también se debe asignar tiempo para que los estudiantes escriban juntos durante la sesión. Por esto último, los jefes de práctica sostienen que desarrollar los temas teóricos de manera dinámica y aplicada es poco factible.

Finalmente, la verificación del progreso en la escritura individual queda pendiente al finalizar el semestre académico debido a las pocas semanas de clase que comprenden las sesiones de práctica y al cronograma mismo del curso. Los estudiantes entregan sus trabajos finales el último día de clases de práctica y los asistentes de docencia no logran evidenciar si hubo algún progreso en la propia escritura después de la actividad colaborativa. En la escritura conjunta, las voces de la autoría de los estudiantes se congregan en una sola, pues eso es lo que se solicita. Sin embargo, también es importante analizar cómo escribir con sus pares les ha permitido a los estudiantes mejorar su desempeño en la escritura individual para validar la implementación de la metodología y asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Todas estas preocupaciones en general convergieron en la propuesta de la presente innovación e investigación: optimizar la aplicación de la metodología colaborativa y revisar de qué manera la escritura colaborativa mejora el desempeño individual de los estudiantes en la escritura. Con la finalidad de lograrlo, se organizan las sesiones según la metodología colaborativa con el objetivo de que se aborden los conceptos de manera dinámica y significativa para que los estudiantes mejoren su desempeño individual en la escritura, posean mejores herramientas discursivas y puedan tener un espacio práctico en clase.

2 ELEMENTOS TEÓRICOS DEL TEXTO Y DE LA ESCRITURA

La investigación realizada ha requerido de una revisión bibliográfica sobre qué se concibe como texto, cuáles son los principios básicos del mismo (particularmente, la coherencia y la cohesión, y los referentes como parte de esta última) y qué implica la escritura como proceso. En este apartado, entonces, se desarrolla cuáles son los componentes centrales de todo texto, qué se entiende por elementos de referencia y cuál es su función, y por qué la escritura es un proceso complejo.

2.1 El texto

La lingüística del texto (o lingüística textual) es aquella área disciplinar que se ocupa de analizar cuáles son los conocimientos lingüísticos del hablante que le permite comprender y producir los textos (Guerrero, 1994). Asimismo, propone las características de los tipos de texto, sus propiedades, sus principios y sus estructuras (Calsamiglia, 2007).

A nivel lingüístico, el texto es distinto de una oración, pues abarca diferentes elementos. Es por ello que al texto se le reconoce como la unidad lingüística máxima (Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006; Guerrero, 1994). Un texto puede comprenderse, pues este se construye a partir de diferentes elementos lingüísticos, y porque hay un conocimiento del mundo compartido entre el emisor y el receptor (Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006; Guerrero, 1994). Existen algunos principios que todo texto debe cumplir; entre estos, la coherencia y la cohesión son dos de los siete que proponen Beaugrande y Dressler (1981, citado en Calsamiglia, 2007). Estos dos, específicamente, son aquellos que se relacionan con la constitución textual y presentan diferentes características.

2.1.1 La coherencia

Este principio es inherente a todo texto y es el que permite que este tenga un significado global. Se le asocia principalmente con la macroestructura y superestructura (es decir, con el contenido y el esquema, respectivamente), y con el tema del texto. De igual manera, facilita la comprensión, pues activa en

los receptores los conocimientos previos del mundo (Albarrán, 2009; Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006; Huerta, 2010).

Para que un texto sea coherente, según Calsamiglia (2007), es importante, además, que cumpla con las reglas de repetición, de progresión, de no-contradicción y de relación. Por un lado, la regla de repetición es aquella que permite que las proposiciones se relacionen a partir de la reiteración de sus elementos. Por su parte, la regla de progresión indica que el desarrollo se formule con información nueva. Por otro lado, la regla de no-contradicción señala que “es necesario que no se introduzca ningún elemento semántico que contradiga un contenido establecido previamente (de forma explícita o implícita)” (Calsamiglia, 2007: 211). Esto último quiere decir que la no contradicción de los conceptos en el interior del texto con respecto a los conocimientos del mundo de los lectores permite que estos comprendan el sentido total del texto (Albarrán, 2009; Huerta, 2010). Finalmente, esta última idea se vincula con la regla de relación, es decir, asociar la información referida en el mundo (Calsamiglia, 2007). Se afirma, entonces, que la coherencia es aquella propiedad que le brinda sentido completo al texto.

2.1.2 La cohesión

La cohesión es uno de los principios textuales que, a su vez, es una manifestación de la coherencia. Esto sucede a partir de que los elementos lingüísticos que se mencionan en el texto establecen relaciones de dependencia entre ellos que facilitan la comprensión global del mismo (Albarrán, 2009; Amás et al., 2007; Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006; Huerta, 2010). En otras palabras, la cohesión son las “huellas” (marcas textuales) que deja el escritor para que el lector pueda relacionar los enunciados, y leer con mayor eficacia y eficiencia el texto.

Con la finalidad de que la lectura sea fluida, el autor relaciona los enunciados de tal manera que el receptor identifique con facilidad los referentes (aquello a lo que se refiere) y, así, evitar ambigüedades, vacíos de explicación y otras confusiones. La cohesión, entonces, es la que posibilita la coherencia. Halliday y Hassan señalan que hay cinco tipos de relaciones cohesivas que

pueden presentarse dentro de un texto: la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica (1976, citados en Huerta, 2010); por su parte, Esparza (2006) y Calsamiglia (2007), coinciden con dichas relaciones y las organizan en dos procedimientos: los léxicos y los gramaticales.

Los procedimientos léxicos. Una de las formas de construir la referencia es mediante los elementos léxicos; el principal mecanismo que sirve para ello es la reiteración, es decir, la repetición de los elementos cuando el referente se debilita (Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006). Hay algunos mecanismos léxicos que ayudan a mantener los referentes; en la presente investigación, debido a la naturaleza de las prácticas del curso, se han considerado los siguientes: la repetición, la sustitución por sinónimos y la sustitución por hipónimos.

Por un lado, las repeticiones consisten en la reiteración de un elemento léxico sea de manera exacta (la misma palabra) o parcial (por ejemplo, con alguna derivación: *intervención* en lugar de *intervino*) (Albarrán, 2009; Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006; Huerta, 2010).

Por otro lado, las sustituciones se refieren al reemplazo del elemento léxico por otro para que se mantenga la continuidad del texto. Existe una clasificación de las diferentes maneras en las que se puede presentar: por sinónimos o cuasi sinónimos, hipónimos, hiperónimos, antónimos, metáfora, denominaciones valorativas y proformas léxicas (Albarrán, 2009; Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006; Huerta, 2010). Sin embargo, como se mencionó anteriormente, solo se considerarán dos de estas que se alinean con lo que solicita el curso:

- Por sinónimos o cuasi sinónimos: como su nombre lo indica, se refiere a la sustitución de la palabra por otra que tenga un significado igual o parecido, pero que se escriba diferente. Es importante reconocer que los sinónimos que se escojan deben ser pertinentes al contexto en el que se enmarque la explicación.
- Por hipónimos: es posible sustituir un elemento léxico por otro que lo englobe (hipónimo). Por ejemplo, podría sustituirse *nanotecnología* por *tecnología* (hipónimo).

Los procedimientos gramaticales. Otra forma para construir la referencia es mediante la *deixis*, es decir, a través de ciertos elementos lingüísticos cuyo significado se entiende cuando se anclan en una situación enunciativa (Calsamiglia, 2007). Así, la *deixis* adquiere una función endofórica, (en el interior del texto) con la finalidad de evitar la redundancia. Por lo general, esta referencia ocurre a través de categorías gramaticales nominales con función sustantiva o adjetiva (pronombres demostrativos² *sta, ese, aquel*, pronombres personales *él, ella*–, pronombres posesivos *su*–, cuantificadores *–poco, gran*–), en las adverbiales (modales, temporales, demostrativos) y en las verbales (morfemas de tiempo y persona) (Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006). Finalmente, la elipsis es otro tipo de procedimiento gramatical.

Los elementos lingüísticos indicados anteriormente permiten comprender lo que se ha mencionado en el mismo texto (es decir, posibilitan la referencia endofórica), ya sea que se haya mencionado antes (anáfora) o ya sea que se va a mencionar posteriormente (catáfora) (Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006). Por ejemplo, se tiene la siguiente oración:

Ana **le** dijo a Julián que **se** sentía mal.

Se puede afirmar que “le” es un pronombre personal que se refiere a “a Julián” (referencia mencionada después), lo que convierte al pronombre en una catáfora; por su parte, el pronombre personal “se” se refiere a “Ana” (elemento mencionado antes del pronombre), lo que lo convierte en anáfora.

La elipsis (\emptyset), por su parte, mantiene la cohesión del enunciado y evita la redundancia. Este procedimiento gramatical se entiende como la supresión de elementos, por lo general aquellos que refieren al sujeto y que suelen sobreentenderse en el texto hasta que aparece un nuevo sujeto (Calsamiglia, 2007; Esparza, 2006). Por ejemplo, se tiene el siguiente fragmento:

El elenco de teatro participará en el festival del domingo. Para hacer una buena presentación, \emptyset se ha preparado durante meses.

² Las formas *esto, eso* y *aquello* se entienden como una referencia anafórica extendida o globalizadora, pues tienen una referencia general.

A partir de todo lo señalado, se afirma que los principios de coherencia y cohesión constituyen el texto como tal a partir del sentido que le otorgan gracias a la claridad de las relaciones que existen en su interior (referencia endofórica). De esto se encargan, entre otros, los referentes, los cuales se construyen a partir de procedimientos léxicos (repetición y sustitución) y gramaticales (anáforas, catáforas y elipsis).

2.2 El proceso de escritura

Después de revisar que la coherencia y la cohesión son aspectos centrales para la comprensión de un texto, se sostiene que es necesario tenerlos en cuenta en el proceso de escritura.

La textualización, es decir, la expresión oral o escrita de los contenidos, implica que el texto se desarrolle en tiempo y espacio mediante una secuencia de enunciados que se relacionan entre sí según el tipo de relación que establezcan. Esto, por un lado, permite que lo que aparece primero oriente lo que sigue; por otro lado, marca las relaciones existentes en el interior del texto para que la referencia se entienda, se recupere y se proyecte; y, finalmente, facilita la progresión de la secuencia de enunciados hacia un fin o meta determinada (Calsamiglia, 2007).

Según diferentes autores, la escritura tiene diferentes etapas que se muestran en la tabla 1:

Tabla 1. Etapas de la escritura

Autores	Etapas de la escritura		
Gordon Rohman	Pre-escritura	Escritura	Reescritura
Daniel Cassany	Planificación	Textualización	Revisión
Flower y Hayes	Planificar	Redactar	Examen final o repaso
Adriana Salazar	Diseño	Producción	Evaluación

Adaptado de: "La escritura y los universitarios", Andrade, 2009

Como se puede observar en la tabla 1, diferentes investigadores identifican que el proceso de escritura involucra tres etapas. La primera supone que el autor organice lo que quiere escribir: puede orientarse a la revisión de fuentes, selección de ideas, jerarquización de estas, programación de avances en el tiempo, identificación de situación comunicativa, entre otros aspectos (Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013). Por su parte, la

escritura en sí misma implica la redacción de lo propuesto en la planificación articulando las ideas propuestas y utilizando diferentes estrategias, como la causalidad, apelación a la autoridad, ejemplificación, entre otras. Finalmente, en la revisión o reescritura, el autor se encarga de leer lo escrito en la segunda etapa para verificar la coherencia y cohesión de ideas, y mejorar aspectos formales de la redacción (Aguilera y Boatto, 2013).

El proceso de escritura revisado no es ajeno al contexto académico, pues la escritura académica es un proceso complejo en el que los estudiantes presentan diversos desafíos cognitivos: se enfrentan a un lenguaje científico, leen e interpretan textos largos y complejos, hallan diversidad de información, cohesionan párrafos y los organizan coherentemente, determinan una postura a adoptar, expresan con propias palabras las ideas, discernen entre lo más y menos importante, así como escriben con buena ortografía (Albarrán, 2009; Boadas y Flores, 2012; Vásquez, 2008, citado en Díaz Barriga, Edmundo, Heredia y Rodríguez, 2013; Arciniegas, 2016; Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, 2013). En consecuencia, la escritura es un proceso que requiere de asistencia y orientación, tareas que tradicionalmente han recaído en el docente.

La escritura ha tenido diferentes enfoques según la didáctica empleada. El siguiente apartado hará un recuento sobre la enseñanza de la escritura y se precisará una metodología en particular, la escritura colaborativa, la cual es objeto de esta investigación.

3 LA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA Y LA ESCRITURA COLABORATIVA

La enseñanza de la escritura ha variado en el tiempo, según lo que en el momento era relevante de enfatizar (aspectos formales, contenido, enfoques cognitivos, metodologías de elaboración, entre otros). Con los años, y al identificar la escritura como un proceso complejo, se propuso que la metodología colaborativa se puede aplicar al proceso de escritura, por lo que surge la escritura colaborativa.

3.1 La didáctica de la escritura

Haciendo un breve recuento sobre cómo se ha abordado la enseñanza de la escritura, se encuentra que, en sus inicios, se priorizaron los aspectos formales (gramática, ortografía, puntuación) como aquellos trascendentales en el texto. De igual manera, enseñar a escribir en el siglo pasado consistía en seguir modelos para uniformizar la escritura, pues la preocupación se concentraba más en el producto final que en el proceso como tal. Luego, se marcó la distancia de este último aspecto al considerar la diversidad de perspectivas de quienes escribían, es decir, la originalidad de los autores. Ello se relacionaba estrechamente con la intervención de los enfoques cognitivos, que se centraron en la escritura como un proceso complejo que presenta diferentes fases (Alvarado, 2001; Andrade, 2009) como la planificación, textualización y revisión, los cuales se han revisado en el apartado anterior.

En la universidad, tradicionalmente, la didáctica de la escritura se orienta a satisfacer lo requerido por el profesor y a alcanzar una determinada nota (Andrade, 2009), mas no a tener una escritura situada, propia de su entorno académico o profesional. En los últimos años, se ha buscado reorientar esto último y situar el proceso de escritura académica, por ejemplo, mediante la escritura a través del currículo o desde las disciplinas, lo cual le permitiría al estudiante insertarse en el ámbito científico propio de su especialidad (Andrade, 2009). Por otro lado, la escritura se ha dejado de concebir como un proceso de aprendizaje individual para darle lugar a la construcción colectiva de los textos, en otras palabras, que entre varios redacten un solo texto. A esta práctica se le ha denominado escritura cooperativa y colaborativa, según el enfoque de la misma.

Para empezar, es preciso señalar las diferencias entre trabajos cooperativo y colaborativo para comprender el enfoque de la investigación. El primero es aquel en el que las personas involucradas se dividen las funciones y tareas a realizar para, luego, ensamblarlas. En cambio, el trabajo colaborativo implica que haya un proceso colectivo hacia una meta común en el que todos los involucrados participan equitativamente (Díaz Barriga & Hernández, 2010; Roselli, 2016).

Este último enfoque, el colaborativo, se fundamenta en tres teorías de aprendizaje: la teoría del conflicto sociocognitivo, la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida (Roselli, 2016). La primera alude a la necesidad de crear situaciones de conflicto (desequilibrio, según la teoría piagetiana) que dan lugar al aprendizaje. En otras palabras, los participantes, a partir de desacuerdos durante la colaboración, por ejemplo, ponen en duda los esquemas de una persona (a partir de vacíos, interrogantes) para que esta reaprenda de su entorno y acomode sus esquemas previos a partir de una asimilación producto de este nuevo aprendizaje. Para la Escuela de Psicología Social de Ginebra, este conflicto cognitivo es social, pues ocurre en una situación de intercambio con otros (Roselli, 2016), como sucede durante la colaboración.

En segundo lugar, la teoría de la intersubjetividad sostiene que el aprendizaje no solo depende de la persona, sino que es producto de la relación con otros. Desde esta perspectiva, conocida también como neo-vygotskiana, el aprendizaje colaborativo es una experiencia sociocomunicativa que permite una diversidad de intercambio de perspectivas entre los participantes y la obtención de beneficios como la estimulación recíproca, ayuda mutua, entre otros (Roselli, 2016).

Finalmente, la teoría de la cognición distribuida afirma que el procesamiento de la información no es exclusivo de la persona individual, es decir, del individuo mismo, sino que está anclada al entorno social y cultural, e incluye a las herramientas y agentes que intervienen (Roselli, 2016). Durante el proceso colaborativo, por ejemplo, los compañeros pueden ayudarle a una persona a considerar aspectos sociales y culturales en la comprensión de la información.

Entonces, todo trabajo colaborativo es uno que se construye junto con otros a partir del intercambio de ideas y de la socialización. Considerando esto, se sostiene que el trabajo colaborativo implica el desarrollo de diferentes competencias, pues es importante la coordinación con otros, la comunicación, la organización de la tarea, la negociación, el consenso, la redacción colaborativa y otras más (Roselli, 2016; Prieto, 2008). Sin embargo, estos aspectos también deben ser enseñados; así, en un aula de clase, “el docente es el responsable de que los alumnos aprendan a colaborar eficazmente entre ellos, transformando la

clase en una comunidad de enseñanza-aprendizaje” (Roselli, 2016: 245) para lo cual será imprescindible repensar la metodología y estrategias a emplear. La idea central es que los alumnos se integren, que trabajen de manera individual y colectiva con la finalidad de conectar el aprendizaje con los demás.

Existen algunas condiciones para que el trabajo conjunto surja sin mayores inconvenientes; Monereo y Duran (2002), Prieto (2008) y Apodaca (2006) proponen, en general, seis. En primer lugar, se debe enseñar a trabajar en equipo. No todos los alumnos saben trabajar colaborativamente; lo que se suele hacer es dividir el trabajo y luego unir las partes, tal como se había mencionado anteriormente. Esto, sin embargo, es contraproducente porque el trabajo carece de sentido al unificar diferentes estilos.

En segundo lugar, es necesario generar la interdependencia de los alumnos. Al depender unos de otros, los estudiantes trabajarán de manera conjunta; con ello, estarán pendientes del avance del otro, del aporte, del cumplimiento y, así, se evitará un avance individual e independiente del trabajo.

Una tercera condición es la asignación de roles y responsabilidades individuales. Cada alumno debe asumir una función en el trabajo conjunto y reportar a sus compañeros lo que suceda en el proceso. Ello asegurará un mayor involucramiento por parte de los estudiantes y el docente podrá verificar que todos los integrantes participen activamente en el proceso.

En cuarto lugar, se debe maximizar las interacciones cara a cara para facilitar la discusión e intercambio de ideas. Para lograrlo, es vital el cumplimiento de la quinta condición: el desarrollo de las habilidades sociales, también conocidas como habilidades blandas.

La quinta condición es que se desarrollen las relaciones interpersonales, las cuales se evidencian y regulan en las interacciones cara a cara; en estas, un integrante brinda ayuda a otro, y se refuerzan el apoyo y la motivación entre ellos. Lo mismo sucede con el desarrollo de las habilidades blandas: permiten que haya una comunicación asertiva entre los participantes, que se escuchen con atención, que no invaliden la idea del otro de manera negativa, sino que utilicen recursos de cortesía, entre otras habilidades. Todas ellas, finalmente,

cuidan la imagen del otro y son vitales para que el trabajo colaborativo se produzca con fluidez.

Por último, la sexta es la necesidad de reflexión. Esta puede darse a nivel del alumno como integrante del equipo (lo que daría lugar a la autoevaluación para verificar lo que ha aprendido y cómo se ha llevado la interacción en el equipo desde su perspectiva) y a nivel de equipo (lo que posibilitaría una evaluación de pares para señalar los aciertos y puntos de mejora de cada integrante y el equipo en general).

El trabajo colaborativo es posible de ejecutar en cualquier práctica académica y profesional; en este caso concreto, se aplica en el proceso de aprendizaje de la escritura. La finalidad de implementar la metodología colaborativa es descomplejizar la escritura y desarrollar habilidades blandas en los estudiantes.

2.2 La escritura colaborativa

La EC es el proceso mediante el cual se redacta un texto de manera conjunta y en el que participan todos involucrados en las diferentes etapas (planificación, textualización y revisión). Esta forma de trabajo supone que sean los mismos alumnos-autores los que se regulen entre sí; de esta manera, la orientación no recaería solo en el docente, como tradicionalmente ocurría (Arenas, 2017). La escritura conjunta es posible gracias a que cada participante ejerce un rol trascendental en el proceso, lo que permite que haya interdependencia positiva, diálogo, negociación y regulación.

Álvarez y Bassa (2016) mencionan que la EC permite revisar y mejorar el desarrollo de la producción textual. Asimismo, Prieto (2008) afirma que esta metodología puede ser motivadora para los estudiantes al tener que colaborar con otros. También, sostiene que en la interacción se refuerza el dominio de aspectos básicos de los temas que se estudian: en los equipos de trabajo, los integrantes se explican ideas o nociones entre sí y, como deben poder hacerlo de manera clara, sucede el aprendizaje; en otras palabras, el hecho de explicarles a otros los temas permite que estos se refuercen y comprendan. Esta idea es sostenida también por Arenas (2017), quien, en su investigación, se concentra en analizar los mecanismos de control de la construcción colaborativa

de un texto, de tal manera que la responsabilidad de orientación no recaiga en el docente, sino que sean los mismos estudiantes quienes la asuman en todos los aspectos de la escritura: formales, contenidos y retóricos. Esta experiencia evidencia la importancia de asumir el trabajo colaborativo en la escritura, pues es una metodología que permite que los estudiantes asuman su propio proceso de aprendizaje y de orientación en cuanto a la escritura se refiere.

Entre los diferentes procesos de regulación que se han estudiado, la regulación socialmente compartida es aquella que permite que todos los involucrados en la actividad se orienten en el desarrollo de la misma, negocien y regulen sus esfuerzos. Para lograr el objetivo de la colaboración, es necesario que todos tengan conocimientos similares sobre lo que se está estudiando; de esa manera, el trabajo también será equitativo (Arenas, 2017). Con ello, el rol del docente se relega a segundo plano y, en lugar de ser el regulador mismo de los participantes, los acompaña.

Entonces, es posible afirmar que con la EC se obtienen beneficios como el pensamiento crítico al evaluar los contenidos, el desarrollo de la comunicación oral para expresar sus ideas, la metacognición y la responsabilidad por el propio aprendizaje. De igual manera, mejora los resultados académicos, pues favorece la asistencia regular a clases, aumenta la capacidad de retención, ayuda a los estudiantes a mantenerse involucrados. Asimismo, ayuda a personalizar las clases magistrales y proporciona beneficios sociales, como la promoción de la interacción, el componente social, la resolución de problemas, etc. (Prieto, 2008). Esto último se refleja en que en la EC no solo se revisa el proceso mismo de producción (planificación, textualización y revisión), sino que también se tienen en cuenta aspectos como la comunicación asertiva, el trato al compañero, el respeto, entre otros, que también son necesarios para desenvolverse en el campo laboral.

La escritura como proceso colaborativo requiere algunas condiciones esenciales para su funcionamiento, pues “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”

(Lowry, Curtis & Lowry, 2004, citados en Arenas, 2017, p. 42); en ese sentido, requiere de la planificación de estrategias, roles definidos que serán asumidos por los estudiantes, modos de control y formas de trabajo. Son los mismos estudiantes quienes, a partir de la discusión, negociación de ideas, investigación y escritura conjunta, construyen un texto con un estilo de escritura definido que van a revisar para identificar y corregir aquellas secciones que lo requieran. Lo mismo sucedería si se optase por trabajar la EC mediada por tecnología (como por una computadora). Se puede encontrar plataformas digitales tales como Google Drive, Wikis, entre otras, diseñadas para favorecer la colaboración entre los participantes. En estas es posible

analizar los procesos de regulación compartida que llevan a cabo los estudiantes cuando escriben de forma colaborativa: es posible examinar la división de roles, el uso de herramientas, las emociones y conocimientos que comparten, y los patrones de interacción discursivos que emplean para planificar, escribir y revisar un texto dentro de un espacio virtual socialmente compartido (Castelló, Bañales y Vega, 2010: 1273).

Los procesos como la planificación, la textualización y la revisión en la EC son una labor conjunta que se orienta a alcanzar la construcción de un texto. Para lograrlo, uno de los aspectos que atiende la regulación socialmente compartida, según Arenas (2017), es la retórica; esta es la que, finalmente, permite que los contenidos del texto se relacionen y, por lo tanto, la que otorga coherencia al texto.

Entonces, la EC favorece el proceso de escritura y, a su vez, permite desarrollar las habilidades blandas de los participantes. Como parte de la escritura, es importante que los integrantes revisen la coherencia y cohesión del texto, que, según lo señalado líneas arriba, son principios esenciales del mismo. La presente investigación se orienta a analizar cómo la regulación socialmente compartida orienta la preservación de dichos principios, particularmente de la cohesión.

3 PROBLEMATIZACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente, la innovación se ha aplicado en las prácticas de un curso de Humanidades de los Estudios Generales. Estas clases se desarrollan en diez semanas no consecutivas (hay interrupciones por exámenes parciales, finales y feriados); la innovación en sí misma, ha abarcado seis semanas.

Lo que ha motivado la investigación es justamente la dificultad que presentan los jefes de práctica para llevar a cabo de manera eficiente la escritura colaborativa en el tiempo que se dispone según el cronograma. A continuación, se presentan extractos de testimonios de jefes de práctica en un cuestionario ante las preguntas *¿Cree que es posible desarrollar la escritura colaborativa eficazmente?* y *¿Es posible aplicar estrategias didácticas en clase que no impliquen la explicación del tema de manera expositiva?:*

JP1	“Creo que no es posible, por lo menos en principio, porque la diferencia de niveles de expresión e[s] una variable que impide una colaboración efectiva.”
JP5	“El número de sesiones es muy limitado para que se entienda todo el proceso a partir de dinámicas.”
JP6	““Hay algunos temas que sí necesitan una explicación teórica previa, por ejemplo, sería bastante complicado que los equipos empiecen a plantear un esquema numérico sin conocer las características del mismo.”

Como se puede apreciar, la percepción de algunos jefes de práctica es que la ejecución de la EC efectiva es compleja en el tiempo en que se desarrolla el curso, así como que resulta difícil aplicar diferentes estrategias didácticas que no impliquen la exposición de los temas por la necesidad de abordarlos rápido para que se lleve a cabo la escritura en sí. Esto se respalda por el cronograma de las sesiones de práctica: en las seis semanas de EC hay que revisar diferentes temas necesarios para el trabajo requerido en el curso (delimitación de tema, esquematización, reconocimiento del artículo académico como género discursivo, sus características, qué comprende cada sección, las estrategias discursivas que se emplean en la explicación claración, causalidad, ejemplificación y apelación a la autoridad el sistema de citado y los tipos de cita). A partir de ello, se prioriza la exposición de la teoría en lugar de proponer estrategias didácticas que permitan a los estudiantes involucrarse más directamente con el proceso de aprendizaje que solicitan las prácticas del curso.

Para sintetizar, entonces, tal como se han ido desarrollando las sesiones de práctica, hay una ejecución tradicional de la enseñanza y aprendizaje: el asistente de docencia se encarga de la transmisión de la información teórica y el estudiante es quien atiende a lo expuesto sin involucrarse en el proceso.

Otro problema identificado es la colaboración en sí (trabajo conjunto de los integrantes frente a una meta común). Esta no sucede en todos los casos, sino que los estudiantes se dividen el trabajo, tal como sostiene un jefe de práctica que viene enseñando el curso desde su implementación:

JP2	“Le he preguntado a mis equipos de trabajo pasados, y la mayoría trabaja de manera individual o mediante división de funciones. Por ejemplo, elegían a quien mejor redactaba y él/ella se encargaba de usar las citas seleccionadas por sus compañeros (aunque en la mayoría de los casos, él/ella leía todas las fuentes por falta de un trabajo organizado en el equipo). Cuando trabajaban de manera individual, creaban un Drive y, usualmente, un alumno se encargaba de la corrección final”
-----	--

Como se puede desprender del testimonio del jefe de práctica, la división de las tareas es frecuente y no, más bien, la escritura conjunta; incluso, la tarea puede recaer en uno o dos integrantes solamente.

Con respecto a la escritura misma, se ha observado que los estudiantes tienen algunas dificultades para cohesionar las ideas en sus trabajos³, particularmente en el uso de los elementos de referencia, tal como se evidencia a continuación:

Figura 1: Fragmento 1 de redacción de alumnos

|| Por una parte, la separación entre la base y el soporte de la edificación viene a ser una de las adecuaciones que utilizan los sistemas de aislamiento basal. Esta consiste en la separación de la estructura de los movimientos del suelo mediante la introducción de elementos flexibles. ||
Esto se logra a través de la inserción de un dispositivo en la base que tenga una gran capacidad de deformación horizontal, así como una resistente rigidez vertical, es decir, que sea capaz de moverse en varias direcciones manteniendo una óptima resistencia a doblarse.

Tomado de: un trabajo pasado del curso en el que se aplicó el proyecto

³ Los fragmentos expuestos son trabajos entregados por estudiantes de ciclos anteriores que justifican la elección del uso de referentes como objeto de estudio de la escritura.

En el fragmento propuesto en la figura 1 se puede observar que el pronombre demostrativo “esta” es poco claro; es decir, no se logra entender con facilidad a qué elemento está haciendo referencia, lo cual dificulta la cohesión de las ideas: no se logra identificar si se refiere a la separación entre la base y el soporte de la edificación, o a una de las adecuaciones utilizadas. Particularmente, esta falta de ilación corresponde al procedimiento gramatical de la cohesión en que se utilizan los pronombres demostrativos para evitar la repetición de ideas.

De manera similar, se evidencia la falta de cohesión al emplear los procedimientos léxicos, tal como se puede observar en las figuras 2 y 3:

Figura 2: Fragmento 2 de redacción de alumnos

Un ejemplo del sistema de aislamiento sísmico viene a ser el hospital El Carmen «Dr. Luis Valentín Ferrada». Además, el proyecto dispone de aisladores sísmicos de 70 y 85 cm de diámetro, ubicados sobre las columnas del segundo subterráneo. Este diseño de protección quedó constituido por 347 aisladores elastoméricos, 18 de los cuales incorporan un núcleo de plomo. Así, la incorporación del sistema de aislamiento permitió conseguir importantes

Tomado de: un trabajo pasado del curso en el que se aplicó el proyecto

En la figura 2, se puede apreciar que no queda claro el uso de “proyecto” como un hipónimo, pues se puede interpretar como que quiere abarcar a “sistema de aislamiento sísmico” o a “hospital”. Por su parte, en la figura 3 que se muestra a continuación, se observa que no se puede determinar con claridad a qué alude la frase nominal compuesta por un determinante demostrativo y un sustantivo, “esta facilidad”: si a la mejora en la técnica o al uso de herramientas. Esta confusión corresponde a un uso inadecuado de las denominaciones valorativas en el procedimiento léxico del uso de los referentes.

Figura 3: Fragmento 3 de redacción de alumnos

la actividad agrícola proporcionando una mejora en la técnica de sembrado, puesto que usar herramientas muy tradicionales ~~ee~~allevan a que el desarrollo del cultivo sea muy deficiente. Esta facilidad genera un aumento en la producción y así consigue abastecer la demanda de ciertos productos. Un problema que puede ser solucionado por la inteligencia artificial, en el proceso de producción de algunos alimentos, es en la etapa de siembra, debido a que se puede obtener una densidad y profundidad adecuada al tipo de suelo. De esta forma, se puede obtener

Tomado de: un trabajo pasado del curso en el que se aplicó el proyecto

En consecuencia, la identificación de un uso inadecuado de referentes en la escritura por parte de los estudiantes, y la percepción por parte de los jefes de práctica de la falta de tiempo para desarrollar la EC de manera eficaz y de implementar estrategias didácticas para abordar la teoría son problemas que se han encontrado en el desarrollo de las clases de práctica y que han motivado la investigación realizada. En esta última, además, se ha buscado verificar que la EC es una metodología que permite mejorar la escritura individual de los estudiantes, específicamente en el uso de referentes.

Con todo ello y a partir de una revisión bibliográfica, se ha formulado como pregunta de investigación la siguiente: ¿Cómo mejorar la metodología colaborativa aplicada a la escritura para que haya una regulación socialmente compartida entre los estudiantes de tal manera que cada uno mejore el uso de los elementos de referencia en la escritura académica individual?

La pregunta planteada es producto de revisar la importancia de algunos aspectos en la escritura y en la metodología que se implementa en su enseñanza. Por un lado, todo texto requiere presentar una cohesión adecuada para que su lectura sea fluida y, así, se alcance su comprensión. Esto es posible gracias al uso apropiado de los elementos de referencia. Por otro lado, la metodología colaborativa requiere que haya una escritura conjunta, es decir, que todos los involucrados participen activamente de la escritura de un texto y no haya una división del mismo. En ese sentido, la pregunta de investigación propone encontrar mecanismos que aseguren la colaboración entre los estudiantes dentro del tiempo que se tiene en las sesiones de práctica. Finalmente, en la bibliografía revisada se ha encontrado que la regulación socialmente compartida que sucede en la EC permite que los involucrados en la escritura mejoren su propia práctica. En consecuencia, la pregunta busca asegurar la regulación socialmente compartida.

En síntesis, la pregunta de investigación se centra en una sola metodología a abordar cuya aplicación se necesita mejorar. Asimismo, se ha escogido un solo aspecto que comprende a la escritura de un texto para poder

concentrar la revisión de las redacciones y, con ello, evaluar el alcance del desempeño de los estudiantes en dicho aspecto.

Esta investigación ha sido viable, pues fue aprobada por las autoridades correspondientes. De igual manera, ha respetado los principios éticos que establece la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (OETIIC): informar a los participantes-alumnos sobre el proyecto y elaborar un documento de consentimiento informado (ver anexo 1) que los participantes-alumnos han firmado. Finalmente, la investigación se ha insertado en la línea de la metodología, particularmente, en la metodología colaborativa aplicada en la enseñanza de la escritura.



CAPÍTULO II: EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

En el capítulo uno, se abordó el contexto en el que se enmarca la investigación: mejorar la metodología colaborativa en las prácticas de un curso de Estudios Generales. El objetivo es que los estudiantes mejoren el uso de los referentes en su escritura académica individual gracias a la regulación socialmente compartida que ocurre en la EC. Para lograr que la colaboración suceda, ha sido necesario innovar en la metodología de enseñanza. En el presente capítulo, se desarrolla la necesidad de la innovación en la docencia, en qué consiste el proyecto de la investigación que se llevó a cabo, por qué es importante, cuáles son sus objetivos y la explicación de la propuesta como tal.

1 LA INNOVACIÓN COMO NECESIDAD EN LA DOCENCIA

Innovar es hacer mejores cosas a partir de los ajustes que se realizan a lo que ya se hace a partir de un proceso de evaluación; es decir, es la aplicación de cambios justificados (Zabalza, 2003). Según este mismo autor, existen tres condiciones para innovar en la docencia universitaria: apertura, actualización y mejora. La primera se relaciona con la capacidad de adaptación del docente (flexibilidad) al cambio; la segunda condición (actualización) implica que esos ajustes se orienten hacia lo que se hace actualmente en el campo de estudio; finalmente, la mejora es una condición en sí misma: el cambio o ajuste debe suponer un progreso y no un retroceso (Zabalza, 2003).

La innovación es una necesidad en la docencia, pues se requiere actualizar las metodologías pedagógicas, estrategias didácticas, evaluaciones, entre otros aspectos relacionados: los estudiantes cambian con el tiempo y, con ellos, sus necesidades. La actualización, entonces, resulta vital para poder

reconocer al nuevo alumnado y para identificar qué estrategias contribuyen mejor con el aprendizaje.

El proyecto de innovación que se aplica en la presente investigación busca proponer una mejora en la metodología que se aplica en la secuencia de prácticas de un curso. Según los estudios revisados en el capítulo anterior, se busca que las sesiones expositivas queden relegadas para dar lugar a la participación más activa de los estudiantes. Así, es necesario proponer secuencias de clase en las que suceda la colaboración no solo durante la ejecución del trabajo que los estudiantes deben presentar, sino también durante la presentación de temas en clase, de tal manera que pueden aprender entre y de ellos (lo que se ha denominado “regulación socialmente compartida”) sobre los aspectos de la escritura, específicamente, sobre el uso de los referentes (aspecto formal de la escritura que se vincula con la cohesión de ideas).

2 EL RESUMEN DEL PROYECTO

El proyecto se titula *La implementación de la escritura colaborativa en la producción académica individual: la mejora del uso de referentes*. Este, a partir de una investigación basada en el diseño, busca proponer algunos principios que permitan llevar a cabo la escritura colaborativa en el tiempo que disponen las clases de práctica de un curso del Área de Humanidades en los Estudios Generales de una universidad privada de Lima.

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la escritura académica es un proceso complejo que presenta diferentes desafíos cognitivos, como el reconocimiento de lo que es un texto, el lenguaje científico, la diversidad de información, la organización del texto, la cohesión de ideas, entre otros aspectos. Es, justamente, a partir de todos estos desafíos que se propone abordar la escritura académica de manera colaborativa con la finalidad de que, a partir de la interacción con otros, se pueda construir un texto.

Particularmente, se busca que esta interacción que sucede durante la escritura colaborativa permita que los estudiantes, de manera individual, mejoren la relación que establecen entre las ideas en la redacción, específicamente en el uso de la referencia; ello solo será posible después de un proceso de regulación socialmente compartida. En otras palabras, se analiza en concreto el uso de los

referentes como una de las relaciones de cohesión de las ideas que se evidencia en las marcas textuales que se dejan en el texto para que le den sentido (Halliday & Hassan, 1976, citados en Huerta, 2010).

La metodología que se propone aplicar se relaciona con el aprendizaje colaborativo, el cual tiene como propósito la construcción del conocimiento de manera conjunta, la integración de los participantes para que el equipo en sí funcione de manera articulada, y que haya compromiso y esfuerzo individual por lograr los objetivos en común. El curso en que se ha aplicado el proyecto, entonces, tuvo como objetivo mejorar la escritura desde la aplicación de los contenidos conceptuales relacionados con el proceso de redacción y la regulación socialmente compartida en la que los mismos estudiantes fueron los que revisaron el texto que habían construido juntos para proponer una mejor versión de este. También, se incorporaron dinámicas colaborativas que facilitaron la integración y socialización para optimizar el trabajo; estas dinámicas fueron teniendo cambios con cada entrega para mejorar el trabajo conjunto, según lo propone la metodología de investigación (investigación basada en el diseño). Finalmente, se evaluó la mejora individual en la articulación de ideas mediante la referencia en la escritura de un texto breve.

El área disciplinar desde la que se realiza la investigación es la Lingüística, específicamente la Lingüística Textual. Esta se caracteriza por buscar una explicación de las relaciones complejas entre los enunciados que, finalmente, construyen un texto con sentido; para ello, se concentra en estudiar la adecuación, la coherencia y la cohesión (Albarrán, 2009; Huerta, 2010). En ese sentido, la Lingüística Textual resulta pertinente para analizar la referencia como relación de cohesión.

La propuesta priorizó la mejora del uso de la referencia como parte de la cohesión de ideas en un texto elaborado individualmente a partir de un trabajo colaborativo previo. En otras palabras, el proyecto se concentró en revisar la eficacia de la regulación socialmente compartida en el uso adecuado de los elementos de referencia que favorezcan la articulación o relación entre los enunciados en un texto de tal manera que este adquiere sentido completo (entendiéndose como eficacia a la capacidad que tiene la regulación en la escritura colaborativa para mejorar las habilidades de escritura individual).

La innovación se implementó en las sesiones de práctica de un curso del Área de Humanidades de una universidad privada de Lima en el segundo semestre del año. Este curso se orienta a desarrollar, entre otras competencias, la investigación, el trabajo autónomo y el trabajo en equipo. Para ello, los estudiantes desarrollan dos trabajos escritos: uno individual, que es un informe y se realiza durante las primeras cuatro semanas de clase, y uno en equipo, que es un artículo de divulgación y se realiza desde la semana cuatro hasta el final del ciclo; este artículo es el que evalúa de manera global las competencias señaladas previamente.

Cabe recalcar que las sesiones de práctica tienen una extensión de diez semanas solamente; en consecuencia, entre las semanas 4 y 15 (última semana de clases), solo quedan seis sesiones de práctica presenciales (hay dos no presenciales por la suspensión de clases cuando hay exámenes parciales). La aplicación, entonces, inició en setiembre del 2018, tal como se observa en la tabla 2:

Tabla 2: Cronograma de actividades de colaboración

Fecha	Resultado de clase	Actividad de colaboración
21 de setiembre	Integración de los miembros de los equipos	Dinámica de equipos: el globo aerostático
	Revisión de la teoría necesaria para realizar el trabajo	Estrategia de rompecabezas
28 de setiembre	Versión final de temas y esquemas	Revisión de pares (entre equipos)
	Inicio de la redacción del primer avance	Conversación intragrupal sobre información encontrada de manera individual, discusión de equipo, selección de ideas, inicio de la redacción
5 de octubre	Redacción del segundo avance <ul style="list-style-type: none"> Entrega del primer avance y llenado de la ficha de coevaluación 	Revisión intragrupal del esquema, conversación sobre información encontrada de manera individual, discusión de equipo, selección de ideas, inicio de la redacción
12 de octubre	No hay sesión presencial de clase (examen parcial).	Avance colaborativo mediante Google Drive <ul style="list-style-type: none"> Posibilidad de uso de Hangout
19 de octubre	No hay sesión presencial de clase (examen parcial).	Avance colaborativo mediante Google Drive <ul style="list-style-type: none"> Posibilidad de uso de Hangout
26 de octubre	Redacción de la introducción y conclusiones <ul style="list-style-type: none"> Entrega del segundo avance y 	Lectura grupal de la introducción y conclusiones de un ejemplo del manual del curso, y análisis conjunto sobre sus características
		Propuesta de preguntas que permitan identificar la información necesaria para la introducción y

Fecha	Resultado de clase	Actividad de colaboración
	llenado de la ficha de coevaluación	conclusiones, las cuales se respondieron a partir de una discusión de cada equipo Redacción conjunta de la introducción y conclusiones
2 de noviembre	Redacción de resumen y palabras clave Comentarios de avance parcial	Lectura grupal del resumen y revisión de las palabras clave de un ejemplo del manual del curso, y análisis conjunto para identificar sus características Propuesta de palabras clave e inicio de la redacción del resumen Revisión de pares (entre equipos) del trabajo avanzado de otro equipo mediante la rúbrica que se utiliza en el curso
9 de noviembre	Revisión intragrupal del trabajo completo y levantamiento de comentarios Reconocimiento de los aspectos centrales necesarios en la presentación oral Bosquejo de la planificación de la exposición	Discusión sobre los comentarios dejados para corregirlos (asistencia de parte de la docente) Discusión conjunta de toda la clase sobre qué se espera en una presentación oral y de un expositor Llenado de ficha de planificación en equipos
16 de noviembre	No hay clases. <ul style="list-style-type: none"> Entrega del trabajo final escrito 	
23 de noviembre	Exposiciones y llenado de ficha de coevaluación <ul style="list-style-type: none"> Llenado de ficha de autoevaluación 	

Elaboración propia

Para que los equipos puedan redactar de manera conjunta el artículo, se propuso momentos de colaboración dentro del aula y herramientas para llevar a cabo el trabajo colaborativo fuera de ella, tal como se demuestra en la secuencia de actividades mencionadas en la tabla 2. Ha habido un total de ocho semanas de trabajo colaborativo propio para la escritura (las dos últimas se orientaron a la presentación oral): seis sesiones presenciales y dos en las que no hubo clases por exámenes parciales. Aunque en la primera clase no hubo un proceso de escritura como tal, la colaboración se evidencia en la revisión, discusión y afianzamiento de los aspectos teóricos vitales para el desarrollo del trabajo; en las otras cinco clases presenciales, sí hubo escritura conjunta.

A pesar de que la implementación ocurrió unas semanas después de iniciado el ciclo, la planificación y articulación de dinámicas empezó a prepararse desde antes del inicio del ciclo, pues la metodología colaborativa requiere de una planificación exhaustiva para su funcionamiento (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Duran y Vidal, 2004; Monereo y Duran, 2002). Esta no solo consideró la colaboración en sí como metodología, sino también las necesidades que se requieren satisfacer y la población que se ha beneficiado del proyecto (alumnos de segundo ciclo quienes previamente han llevado el curso prerrequisito en que se revisan aspectos más formales de la redacción y la importancia de que los textos presenten estructura). Una de las necesidades encontradas es, como ya se ha señalado, que los estudiantes presentan serias dificultades cuando se les solicita realizar una composición escrita (Arciniegas, 2016; Boadas & Flores, 2012; Díaz Barriga et al., 2013). Otra necesidad corresponde con la importancia de aprender a colaborar con otros (Echevarría, 2003).

Es así como el proyecto de innovación aporta al aprendizaje de los estudiantes: la escritura colaborativa permite revisar y mejorar el desarrollo de la producción textual (Álvarez & Bassa, 2016). Esto implica que los alumnos se apropien de su propio aprendizaje a partir de la regulación socialmente compartida, y mejoren sus habilidades relacionadas con la escritura y el trabajo en equipo.

El proyecto, entonces, se puede resumir en la siguiente tabla:

Tabla 3: Resumen del proyecto

Título del Proyecto	<i>La implementación de la escritura colaborativa en la producción académica individual: la mejora del uso de referentes</i>
Problema priorizado	La eficacia de la regulación socialmente compartida en la escritura colaborativa y la mejora del uso de referentes en la escritura académica individual
Curso asociado al Proyecto	Secuencia de prácticas de un curso del Área de Humanidades en los Estudios Generales
Área disciplinar	Lingüística Textual
Población beneficiada	Estudiantes de segundo ciclo de una universidad privada de Lima
Fecha de inicio y fecha de fin	Desde la semana del 21 de setiembre hasta la semana del 9 de noviembre de 2018

Elaboración propia

A partir de todo lo mencionado, en el siguiente apartado se justifica la importancia de la implementación del proyecto señalado.

3 JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN

El área en la que se ha abordado el proyecto de innovación ha sido la metodología de enseñanza, por el lado pedagógico, y en la escritura académica, por el lado disciplinar. Para ello, ha sido indispensable la revisión bibliográfica sobre la metodología que se desea aplicar (el trabajo colaborativo) y la temática disciplinar propiamente (el uso de los referentes como facilitador de la cohesión dentro de la lingüística textual). En relación con el primer aspecto teórico, Díaz Barriga y Hernández (2010), Johnson y Johnson (2016), y Monereo y Duran (2002) estudian en qué consiste el trabajo colaborativo, cuáles son sus condiciones y por qué es importante en el aprendizaje. En relación con el aspecto disciplinar, es importante señalar la diferencia que las investigaciones proponen entre coherencia y cohesión, pues son aspectos propios de la lingüística textual que suelen confundirse entre sí.

En la literatura hay una discusión sobre la diferencia entre cooperación y colaboración; sin embargo, algunos autores como Johnson y Johnson (2016) y Díaz Barriga y Hernández (2010) optan por utilizar “cooperativo” como un término que abarca también al colaborativo. Estos mismos autores y Roselli (2016) precisan que el trabajo colaborativo es aquel que implica que haya un proceso colectivo hacia una meta común en el que todos los involucrados participan equitativamente. Es en este proceso de colaboración en el que ocurren situaciones de conflicto, tal como se precisó en el capítulo anterior. Según la teoría piagetiana, cuando una persona aprende con otras sucede lo que se llama el desequilibrio cognitivo: a partir de los desacuerdos, por ejemplo, se ponen en duda los esquemas de una persona (a partir de vacíos, interrogantes, entre otros) para que esta reaprenda de su entorno y acomode sus esquemas previos a partir de una asimilación producto de este nuevo aprendizaje (Roselli, 2016; Díaz Barriga & Hernández, 2010). Este desequilibrio cognitivo y acomodación, entonces, dan lugar al aprendizaje.

El motivo por el cual se puede enfocar esta metodología colaborativa en la escritura es porque los estudiantes universitarios presentan algunos desafíos cognitivos cuando les toca elaborar un escrito a partir de la revisión bibliográfica: relacionar ideas, aspectos de ortografía, de puntuación, entre otros (Vázquez, 2008). Según Álvarez y Bassa (2016), la escritura colaborativa permite revisar y mejorar el desarrollo de la producción textual; sin embargo, no es el único beneficio: también puede ser motivador para los estudiantes el tener que colaborar con otros (Prieto, 2008). Esta autora también afirma que en la interacción es posible dominar aspectos básicos de la materia: un integrante puede explicarle a otro un tema y, al buscar la claridad y precisión de la información, refuerza su propio conocimiento; entonces, a partir de esta regulación personal es que sucede el aprendizaje (Prieto, 2008). Esta idea es sostenida, asimismo, por Arenas (2017), quien, en su investigación, se concentra en analizar los mecanismos de control de la construcción colaborativa de un texto, de tal manera que la responsabilidad de orientación no recaiga en el docente, sino que sean los mismos estudiantes quienes la asuman en todos los aspectos de la escritura: formales, contenidos y retóricos.

El desarrollo tradicional de la escritura (en el que el docente es el encargado de regular su proceso) evidencia la importancia de asumir el trabajo colaborativo, pues es una metodología que permite que los estudiantes asuman su propio proceso de aprendizaje y de regulación en cuanto a la escritura se refiere. El tipo de regulación que se busca desarrollar en esta metodología es la regulación socialmente compartida. Esta permite que todos los involucrados en la actividad negocien durante su desarrollo y regulen sus esfuerzos; la idea es que todos tengan conocimientos similares sobre la materia para que el logro del objetivo se produzca de manera colaborativa y simétrica, es decir, con el apoyo equitativo de todos (Arenas, 2017). Con ello, el rol del docente se relega a segundo plano y, en lugar de ser el regulador mismo de los participantes, los acompaña.

La razón del trabajo colaborativo recae en que es imprescindible aprender a trabajar con otros, pues, actualmente, no es factible desenvolverse exclusivamente en la autosuficiencia, sino que se depende del otro (Echevarría, 2003); en consecuencia, uno debe aprender a colaborar con el otro y apoyarse

mutuamente. El trabajar con otros no es una actividad ajena a la escritura y, para que ello sea productivo (y para que la regulación socialmente compartida se produzca de manera eficiente), es necesario desarrollar lo que se conoce como habilidades blandas: la comunicación asertiva, trato al compañero, respeto, entre otros.

Como se mencionó anteriormente, el presente proyecto se concentra en mejorar un aspecto particular de la cohesión en la escritura individual a partir una escritura colaborativa previa en la que se aplique la regulación socialmente compartida. En cuanto a la cohesión, esta debe entenderse como la relación de dependencia entre dos elementos de un texto que pertenecen a diferentes partes de una misma oración o a diferentes oraciones. La cohesión es inherente a la coherencia y se refleja en las “huellas” (marcas textuales) que el escritor deja en el texto para que se entienda el mensaje; así, se puede leer con mayor eficacia y eficiencia el texto (Albarrán Santiago, 2009; Amás et al., 2007; Huerta, 2010).

Las dificultades de relacionar las ideas para que no parezcan oraciones independientes son recurrentes en los trabajos de los estudiantes. Asimismo, sucede que los estudiantes redactan enunciados cuyo vínculo no es claro; es decir, no se logra identificar con qué idea del texto (sea anterior o posterior a lo que se escribe) se está relacionando. Esta falta de identificación de la relación entre los enunciados corresponde, particularmente, a un de los elementos de la referencia (también llamados “referentes”). En otras palabras, la referencia es el vínculo que se propone entre dos enunciados: un elemento del texto y algún otro elemento, y este último alude a la existencia del primero (Huerta, 2010). El uso adecuado de los referentes es fundamental, según Esparza (2006), para que un texto esté cohesionado, pues permite que dos sintagmas se puedan relacionar.

En ciclos anteriores, los estudiantes han presentado dificultades para lograr la cohesión de ideas en el trabajo que debían construir colaborativamente. Algunos de los errores más recurrentes se relacionaban con la anáfora, específicamente en reconocer el referente de los pronombres demostrativos o clínicos. A continuación, se propone un testimonio de uno de los estudiantes que participó en el grupo focal en el que afirma la dificultad que encuentra en el uso de referentes:

GF3	“A veces pasa que cuando uno piensa mucho en la idea uno coloca el referente pero que no hace referencia a nada.”
-----	---

Como se desprende de la intervención codificada⁴ como GF3, hay una dificultad en el uso de los elementos de referencia en la redacción.

Como se ha observado en las figuras previas, la cohesión es un aspecto que, como se mencionó anteriormente, es complejo para los estudiantes. Esta dificultad también se ha evidenciado en la prueba diagnóstica (pretest) que rindieron los estudiantes al inicio del ciclo; particularmente, se identificó que hubo mayor confusión en el reconocimiento de los referentes cuando se utilizaban los procedimientos gramaticales.

A partir de lo anteriormente mencionado, en la tabla 4 se sintetiza cómo se utilizaron los elementos de referencia en la prueba diagnóstica (pretest):

Tabla 4: Resultados de la prueba diagnóstica (pretest) en el uso de elementos de referencia expresados en porcentaje

Procedimiento y elemento de cohesión		Uso correcto	Uso parcialmente correcto	Uso incorrecto	Sin uso
Procedimientos léxicos	Repeticiones	10	60	30	0
	Sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos	15	25	35	25
	Sustitución por hipónimos	30	25	15	30
Procedimientos gramaticales	Anáfora	20	32	17	31
	Catáfora	10	5	0	85
	Elipsis	30	55	10	5

Elaboración propia

Como se observa, los procedimientos léxicos y los gramaticales tienen un uso parcialmente incorrecto o no tienen uso. Entonces, se puede decir que los elementos de referencia son complicados para los alumnos.

Es importante, entonces, que se reconozca la regulación socialmente compartida como parte de la escritura colaborativa que permita, después,

⁴ La codificación responde al instrumento con el cual se recogió la información: grupo focal (GF), en el que participaron estudiantes-participantes; el número, por su parte, se refiere al estudiante que brindó el testimonio.

evaluar la mejora del uso de la referencia como elemento de cohesión de ideas en la escritura individual de los estudiantes. Considerando que se busca optimizar el desarrollo del trabajo colaborativo según la cantidad de sesiones de las que disponen las sesiones de prácticas, la pregunta de innovación, por lo tanto, es *¿cómo mejorar la metodología colaborativa aplicada a la escritura para que haya una regulación socialmente compartida entre los estudiantes de tal manera que cada uno mejore el uso de los elementos de referencia en la escritura académica individual?*

Se esperaba que el proyecto evidencie que los estudiantes logren mejorar el uso de los elementos de referencia para cohesionar de manera más clara las ideas en la escritura académica individual, lo cual se buscó verificar a través de una actividad de evaluación formativa después de la aplicación del trabajo colaborativo. El proyecto ha sido viable, pues la docente-investigadora ha sido quien orientó las clases de la secuencia de prácticas del curso en el que se implementó. Asimismo, algunos recursos que se requirieron para la aplicación estuvieron disponibles (como una computadora en el aula, proyector, ecran y pizarra para poder proponer las pautas del trabajo, agenda de clase, entre otros elementos necesarios). Aunque no todos los estudiantes llevaban su computadora portátil, la institución facilita el préstamo de equipos electrónicos durante el horario de clase, por lo que cada equipo de trabajo contaba con al menos una computadora portátil en todas las sesiones de práctica. La contraparte, sin embargo, ha sido la dimensión del aula: esta tenía el aforo para veinte personas (es decir, la cantidad exacta de alumnos por clase de prácticas). Ello produjo algunas dificultades para ordenar el aula de tal manera que cada equipo tuviera suficiente espacio para desarrollar las actividades del trabajo colaborativo. Aun así, con organización y el apoyo de los estudiantes, se pudo aplicar el proyecto de innovación.

En el siguiente apartado se especifican el objetivo general y los específicos de la innovación que orientaron todo el proyecto.

4 LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

4.1 Objetivo general

Proponer una metodología de escritura colaborativa en la que se incentive la regulación socialmente compartida que permita que los estudiantes mejoren el uso de los elementos de referencia en la cohesión de sus ideas en la escritura individual

4.2 Objetivos específicos

Objetivo específico 1: Diseñar guías de trabajo con un enfoque colaborativo

Objetivo específico 2: Establecer pautas para realizar de manera eficiente la regulación socialmente compartida de los participantes en la escritura colaborativa

5 LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

La propuesta de innovación ha consistido en elaborar una metodología colaborativa que permita a los estudiantes, después de la colaboración, mejorar el uso de los referentes en la escritura individual. En las sesiones de práctica del curso en el que se implementó el proyecto, ya se abordaba la metodología colaborativa; sin embargo, esta no se sostenía hasta el final del ciclo. En consecuencia, la innovación ha buscado establecer pautas que permitan que la colaboración perdure en el tiempo que duran las prácticas y que se pueda replicar en otros contextos de trabajos colaborativos en los que se cumpla con los aspectos centrales de la metodología propuesta.

Como ya se ha mencionado, la escritura es un proceso complejo, por lo que trabajar esta actividad de manera colaborativa la favorece a partir de la regulación de pares; de igual manera, es posible desarrollar las diferentes habilidades blandas (trabajo en equipo, comunicación asertiva, organización, entre otras), que son indispensables para el desenvolvimiento profesional. Específicamente, la metodología propuesta se encarga de revisar que, después

del proceso colaborativo, los estudiantes logran mejorar el uso de la referencia para cohesionar las ideas en la producción escrita individual.

Para que la metodología colaborativa sea exitosa, ha sido necesario romper con algunos paradigmas sobre el contexto en el que se desenvuelve el proceso enseñanza-aprendizaje. Bajo una mirada tradicional de la enseñanza, en la que el docente es quien imparte los conocimientos, pueden surgir dos situaciones. Por un lado, es posible encontrar un entorno individualista en el que los estudiantes poseen metas independientes y, para lograrlas, el estudiante depende de sí mismo, de su propia capacidad y esfuerzo; en otras palabras, no se considera al otro, pues no hay metas compartidas. Por otro lado, puede ocurrir una situación competitiva en la que los objetivos son compartidos por todos los estudiantes, pero el alcance de las metas depende de cada uno, o sea, de manera individual. Esto quiere decir que se genera una competencia y solo existe el logro en tanto los otros no lo alcancen por completo, por ejemplo, que saquen menos puntaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Díaz Barriga y Hernández señalan que “ante las presiones de una situación competitiva, es difícil que el alumno sienta el deseo de aprender como un objetivo mismo, por lo cual las metas relacionadas con la tarea pasan a un segundo plano en comparación con aquellas ligadas a ganar prestigio social” (2010: 89). De lo mencionado anteriormente, entonces, se sostiene que el trabajo individual, aislado e independiente no es siempre el mejor contexto educativo para incentivar el aprendizaje. Producto de ello, se propone el trabajo colaborativo en el que todos los involucrados tengan una meta en común, se apoyen entre sí y aprenden entre ellos, y en el que es posible disfruten más del proceso (Prieto, 2008).

La metodología colaborativa requiere de la integración de algunos elementos, tal como se ilustra en el gráfico 1:

Gráfico 1: Agentes necesarios para el trabajo colaborativo



Elaboración propia

El docente necesita ser flexible a las necesidades de los alumnos. Las estrategias didácticas, por su parte, deben ser diseñadas para asegurar el aprendizaje y la colaboración. Por último, los estudiantes necesitan interactuar entre sí; esta interacción, sin embargo, requiere de algunas características para que se cumpla con lo propuesto. En las siguientes líneas se explica con mayor detalle lo que requiere el trabajo colaborativo.

En total, se deben cumplir cinco condiciones para cumplir con la metodología colaborativa: la interdependencia positiva, el compromiso individual y grupal, la interacción cara a cara, la enseñanza de las destrezas interpersonales y de pequeño grupo, y la realización de una valoración de grupo (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Duran y Vidal, 2004; Johnson y Johnson, 2016). La interdependencia positiva (la primera condición) se entiende como la relación que establece un estudiante con sus compañeros de grupo, de manera tal que no puede tener éxito sin ellos (y viceversa). Por ello, es indispensable que coordinen esfuerzos para completar la tarea asignada satisfactoriamente. Esta condición, además, implica que haya apoyo mutuo y celebración conjunta de los logros alcanzados.

En segundo lugar, el equipo de trabajo es responsable de alcanzar sus propios objetivos y se evalúa a sí mismo como un conjunto; sin embargo, cada uno de los integrantes, también asume una responsabilidad individual con la finalidad de alcanzar dichos objetivos y, con ello, se evalúa su propio desempeño. Lo importante para que esto suceda es que los objetivos y las labores deben estar definidos, y, así, los esfuerzos de cada integrante se orienten a cumplirlos. Con relación al proyecto que se presenta, ha sido necesario desarrollar dinámicas y actividades que permitan que cada integrante evidencie su aporte y trabajo personal.

En tercer lugar, la interacción cara a cara se refiere a generar espacios presenciales que permitan la discusión, interacción y motivación entre los integrantes. Particularmente, el intercambio de ideas (discusión) contribuye con el aprendizaje en tanto que se produce la confrontación de puntos de vista que puede generar dos tipos de conflicto: uno social, el cual permitirá una mejora en la comunicación y reconocimiento de las ideas del otro (de allí el desarrollo de habilidades sociales), y uno cognitivo, el cual será un espacio en el que el sujeto reexamine su idea, las modifique a partir de la discusión suscitada y reciba retroalimentación de sus pares, y ello dé lugar al aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Duran y Vidal, 2004; Johnson y Johnson, 2016).

En cuarto lugar, trabajar colaborativamente implica que se enseñe a trabajar de esta manera. En otras palabras, se necesita que el docente reflexione sobre las diferentes habilidades sociales a las que se recurren cuando se trabaja en grupos. Así, se debe saber en qué momento se requiere de liderazgo, de toma de decisiones, de coordinación del trabajo, de escucha al otro, de diálogo, entre otros aspectos, sin descuidar la tolerancia y el respeto por el otro.

Por último, la quinta condición de la metodología colaborativa es la valoración del grupo. Esta implica que cada miembro del equipo, así como el equipo completo, evalúe si está logrando los objetivos o, en todo caso, qué necesitan adecuar para hacerlo. Esta autorregulación compartida es vital para la ejecución de la metodología.

De cumplir con las condiciones señaladas, los beneficios en el aprendizaje serán provechosos. Diversos autores sostienen que hay, en el

trabajo colaborativo, una mejora en el rendimiento académico de la tarea en comparación a cuando se realiza de manera individual, así como un fortalecimiento de las relaciones socioafectivas, como la solidaridad, empatía, autoestima, entre otros (Álvarez y Bassa, 2016; Apodaca, 2006; Arciniegas, 2016; Arenas, 2017; Castelló, Bañales y Vega, 2010; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Durán y Vidal, 2004; Johnson y Johnson, 2016; Prieto, 2008; Roselli, 2016). En el área de la lingüística textual, es importante recordar que la escritura es una actividad compleja, por lo que la metodología propuesta en este proyecto habría permitido descomplejizarla para que su aprendizaje sea significativo tanto en la expresión de ideas (coherencia y cohesión) como para los aspectos formales del proceso (ortografía y puntuación).

Otro aspecto relevante que considerar es el trabajo por parte del docente: la planificación, la gestión y la elaboración de recursos, previsión de actividades y la consideración de la evaluación final. La planificación implica preparar cómo se van a desarrollar las sesiones con anticipación para prever situaciones de conflicto teniendo en cuenta cuáles son los objetivos por alcanzar según las competencias que se buscan desarrollar. Ello implica organizar no solo las clases, sino también actividades propias del aprendizaje colaborativo. Díaz Barriga y Hernández (2010) proponen una serie de pasos a seguir para llevar a cabo situaciones de aprendizaje colaborativo:

- Especificar el objetivo o propósito de enseñanza-aprendizaje: sin tener los objetivos claros desde el inicio, es posible que la tarea se desvíe y no se logre el aprendizaje. En la implementación del trabajo, se diseñaron guías de clase que permiten mantener claro el propósito.
- Decidir el tamaño del grupo: los grupos o equipos de trabajo idealmente deben ser entre dos y seis personas para que haya una mejor regulación. En la secuencia de prácticas del curso en que se aplicó el proyecto, se formaron equipos de cuatro integrantes.
- Asignar estudiantes a los grupos: cada equipo de trabajo debe estar compuesto por diferentes estudiantes. En la implementación, se buscó que los grupos sean heterogéneos, es decir, que cada integrante tenga una fortaleza diferente. Para identificar esta, se aplicó una prueba diagnóstica al inicio de las clases; con los resultados, la docente organizó

los equipos de trabajo momentos previos a la sesión de inicio de la actividad colaborativa.

- Acondicionar el aula: la socialización es vital en la colaboración; por ello, es importante proveer de una organización del mobiliario adecuada para la interacción. La asignación de aulas en la institución en la que se llevó a cabo la innovación se realiza antes del inicio de clases. Ello implica que docentes y alumnos se adecuen al mobiliario. En la ejecución del proyecto, a pesar de que las mesas no se podían mover, los estudiantes participantes mostraron una buena predisposición para acomodarse al entorno para trabajar de manera colaborativa.
- Planear los materiales de enseñanza para promover la interdependencia positiva: en la ejecución del proyecto estos materiales fueron parte del diseño de clases.
- Asignar los roles para asegurar la interdependencia: es vital que haya roles que permitan la ejecución de las diferentes tareas y regulación (un compendador, un inspector, un entrenador, un narrador, un investigador-mensajero, un registrador, un animador y un observador, según sea el número de integrantes), y que los alumnos roten en asumir estos roles. En el curso en que se aplicó la innovación, se proponen roles como el coordinador, el documentador, el comunicador-mensajero y el revisor por las mismas características del curso; sin embargo, estos roles se asemejan en características con los propuestos en Díaz Barriga y Hernández (2010).
- Explicar la tarea académica de manera clara y asegurar su comprensión
- “Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva
- Estructurar la valoración individual
- Estructurar la cooperación intergrupo
- Explicar los criterios del éxito
- Especificar los comportamientos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 97) y habilidades deseadas
- Monitorear, supervisar y modelar los aprendizajes y prácticas de los estudiantes (en el caso del curso, se proponen fichas y guías de seguimiento del trabajo, así como el monitoreo por Drive)

- Proporcionar asistencia y retroalimentación en relación con la tarea
- Intervenir para enseñar habilidades de colaboración: en cada sesión de clase, se estableció espacios de asesoría que no se orientaron solamente a la retroalimentación sobre el trabajo en sí, sino también sobre el trabajo en equipo en sí mismo.
- Proporcionar un cierre a las actividades (sea con la socialización o con la recapitulación de lo abordado)
- Evaluar la calidad y cantidad del aprendizaje de los estudiantes
- Valorar el buen funcionamiento del grupo (mediante fichas de coevaluación, por ejemplo).

Todos estos pasos corresponden al área de la responsabilidad del docente, pues es quien propone la metodología para cierto momento del curso y es quien debe prever diferentes acontecimientos.

A partir de lo anteriormente mencionado, a continuación, se presenta la secuencia que tuvo la innovación teniendo en cuenta los roles que asumen el docente y los alumnos, y las estrategias didácticas.

Antes de iniciar el semestre académico, la docente elaboró una prueba diagnóstica⁵ (PD) que permita identificar las habilidades individuales de los estudiantes en la escritura. Para el diseño de la PD, se consideró los seis pasos que proponen Díaz Barriga y Hernández (2010): la identificación de los contenidos principales que se proponen para la unidad académica, determinar los conocimientos previos requeridos, el diseño de un instrumento diagnóstico pertinente, la aplicación del instrumento, el análisis y la valoración de los resultados, y la toma de decisiones pedagógicas sobre actividades, estrategias y materiales didácticos.

Por un lado, los contenidos de las sesiones prácticas del curso se relacionan con aproximar a los estudiantes a la investigación y a la escritura académica. Para ello, deben realizar una búsqueda bibliográfica académica, organizar sus ideas, redactarlas de manera coherente y cohesionada. De igual manera, es importante que aprendan a trabajar en equipo, así como desarrollar

⁵ La prueba diagnóstica (PD) es equivalente al pretest que se menciona en los resultados.

su autonomía. Para lograr lo anteriormente señalado, entonces, requieren de algunos conocimientos previos: normativa ortográfica (tildes, ortografía, puntuación, etc.), sintaxis normativa (concordancia, gerundios, usos de la referencia, entre otros), noción de esquema (jerarquía, pertinencia, precisión) y estructuración de párrafos (ideas principales, secundarias, de desarrollo, con ello, estrategias discursivas). Por ello, hacia inicios de agosto (antes de iniciar las clases), se diseñó una prueba diagnóstica (ver anexo 2) que permite identificar los saberes previos con que los alumnos inician el curso. Entre estos, evidentemente, se hizo especial énfasis en analizar los conocimientos previos sobre el manejo de los elementos de referencia.

Para la evaluación se adaptó una escala de valoración del Gobierno de Navarra (s.f.) que presenta criterios de textualidad relacionados con la adecuación, coherencia, cohesión, corrección y riqueza de recursos comunicativos. En la adaptación realizada (ver anexo 3), se mantuvo la escala del cero al dos: el estudiante obtenía cero si es que utilizaba incorrectamente el elemento señalado en el indicador; uno si es que lo utilizaba parcialmente bien; y dos si es que siempre lo usaba correctamente (o presentaba solo un error). Este instrumento de evaluación se terminó de adecuar una semana después de haber propuesto la PD. Esta prueba se aplicó en la primera sesión de clase de prácticas del ciclo (el 31 de agosto) y no tuvo repercusión en la fórmula de calificación del curso.

Una vez aplicada la PD, la docente procedió a revisarla utilizando la ficha de valoración que adecuó para ello. Era necesario obtener los resultados de la PD para que la docente agrupe a los estudiantes en equipos antes de la sesión siguiente (14 de setiembre), pues la distribución de alumnos en equipos es parte del rol del docente para la metodología colaborativa, tal como Díaz Barriga y Hernández (2010) señalan. Johnson y Johnson (2016) también afirman esta función y mencionan que debe hacerse según los niveles de rendimiento de los alumnos; así, se asegura la heterogeneidad de los equipos: cada integrante tendría una fortaleza diferente y esta solo se puede reconocer a partir de la PD resuelta en la primera sesión. Esta heterogeneidad de los grupos de trabajo “se convierte en un elemento positivo que facilita el aprendizaje. De hecho, sin diferencias entre alumnos no se puede llevar a cabo el aprendizaje colaborativo”

(Duran y Vidal, 2004: 15). La metodología colaborativa propone, además, que los equipos tengan entre dos y seis personas (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Duran y Vidal, 2004; Johnson y Johnson, 2016). La docente definió que cada equipo tendría cuatro integrantes a partir de dos criterios: una división equitativa (hay veinte alumnos en cada clase de práctica) y hay cuatro habilidades centrales de la escritura que evalúa la PD (organización, coherencia, cohesión y corrección), los cuales son cuatro de los cinco ejes de la ficha de evaluación empleada.

Paralelamente a la organización de equipos, la docente estructuró y diseñó el material didáctico necesario para la primera actividad colaborativa: la estrategia de rompecabezas. Para que los estudiantes redacten el artículo, es importante que se reconozca qué es, cuál es la estructura de este como género discursivo del curso, cuáles son las estrategias discursivas que facilitan la explicación del tema y sus características; toda esta información está contenida en el manual de prácticas. Después de que la docente obtuvo la organización de los equipos, propuso que cada integrante de cada equipo lea una sección distinta del manual. Para ello, elaboró unas fichas con preguntas guía para cada subtema (ver anexo 4) que orienten a los estudiantes a la revisión teórica. El material estuvo listo, al igual que la distribución de los equipos, para la sesión del 14 de setiembre, pues, en esta, se indicó qué estudiante debía leer qué sección del manual (en esta sesión no se informó cuáles son los equipos, pero era necesario tenerlos armados para realizar la distribución de lecturas).

En la sesión del 14 de setiembre, después del cierre de la primera unidad, la docente presentó de manera general la segunda unidad (la que involucra la redacción de un artículo de divulgación de manera colaborativa). Con esta presentación, hizo énfasis en la necesidad de la revisión de la teoría y, con ello, asignó a cada estudiante una sección del manual para leer y les repartió la ficha guía de preguntas que había elaborado previamente. Hubo en total cuatro secciones por revisar (una por cada integrante): estructura del artículo y estrategia de aclaración, estrategia de causa-consecuencia y de ejemplificación, estrategia de apelación a la autoridad y recomendaciones de citado, y otras estrategias. Los estudiantes anotaron la sección correspondiente que debían revisar y guardaron las guías de preguntas.

Entre el 17 y 20 de setiembre, la docente preparó diferentes materiales que permitirían introducir el concepto de colaboración en los estudiantes. Por un lado, con la finalidad de que los equipos formados trabajen de manera unificada, eligió dos dinámicas de integración: una que les permita presentarse y conocerse como equipo, y otra que les facilite el reconocimiento de las habilidades sociales elementales para un trabajo conjunto fructífero. Las dinámicas elegidas fueron *Ice-breakers* (romper el hielo) y el globo aerostático. La primera tuvo como finalidad de que los estudiantes de un mismo equipo se conozcan y desarrollen una escucha activa; la segunda, por su parte, se orientó a promover la comunicación, el diálogo, la argumentación, la consideración al otro y la cooperación con el propósito de tomar decisiones como equipo (Bellver, 2016).

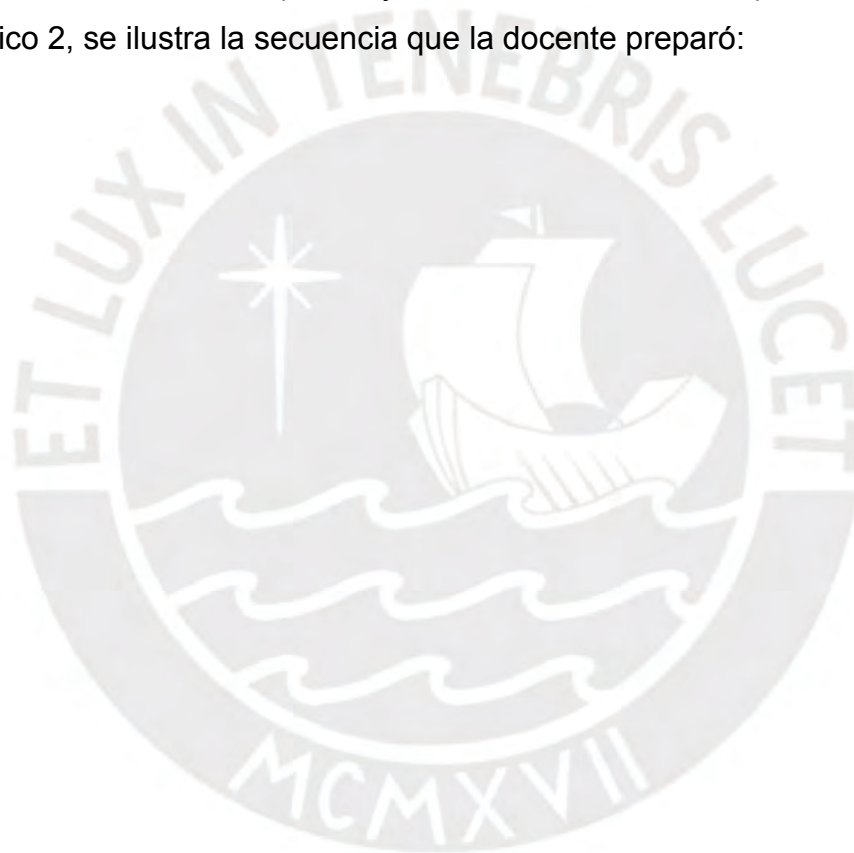
Como parte de la dinámica colaborativa y con el propósito de establecer compromisos entre los estudiantes, fue indispensable que cada estudiante reconozca sus percepciones sobre el trabajo en equipo, así como sus compromisos personales. Para ello, se diseñó una ficha de reflexión personal sobre el trabajo en equipo (ver anexo 5) entre el 17 y el 20 de setiembre; esta ficha fue completada por los alumnos en la sesión del 21 de setiembre. A partir de esta reflexión individual se propuso una ficha de compromiso⁶ (ver anexo 6) en la que los alumnos pudieron reflejar, en la sesión del 21 de setiembre, sus acuerdos de trabajo que se relacionen con la comunicación, responsabilidad, puntualidad, compromiso, entre otros, así como los roles⁷ que asumen para cada entrega (ver anexo 7). Las fichas quedaron listas para la sesión del 21 de setiembre, día en que se completaron después de las dinámicas de integración y en el mismo orden propuesto.

Después de haber propuesto las fichas, la docente diseñó cómo llevar a cabo la estrategia de rompecabezas para abordar la teoría relacionada con el artículo de divulgación a partir de la revisión de algunos autores (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Duran y Vidal, 2004; Johnson y Johnson, 2016; Monereo y Duran, 2002; Prieto, 2008). En esta dinámica hay dos tipos de agrupamientos: el

⁶ La ficha de compromiso utilizada fue tomada de la propuesta para el curso en general; solo tuvo un par de ajustes, como la incorporación del nombre del equipo y un lema con el que se identifiquen.

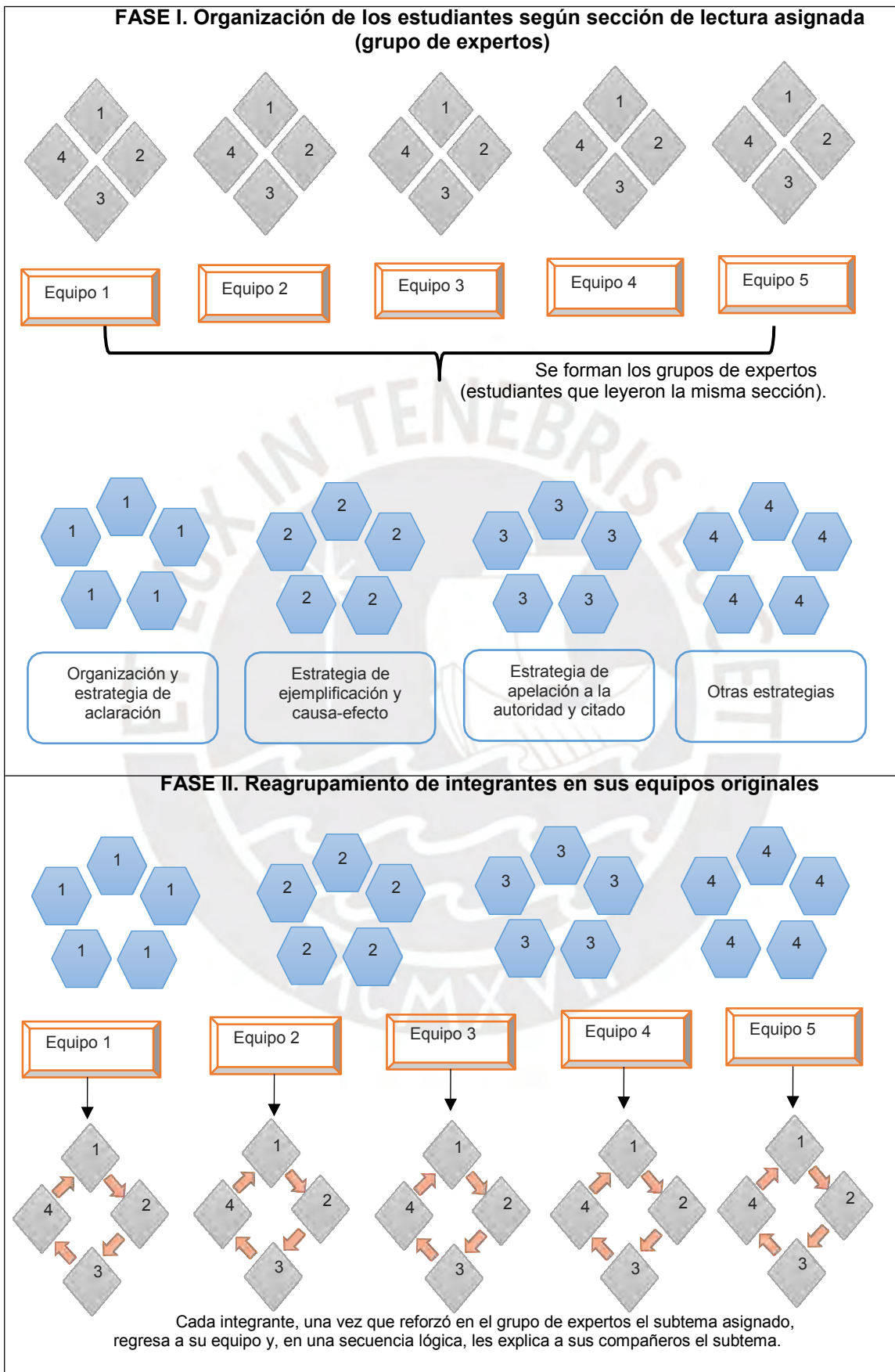
⁷ Los roles son los mismos propuestos para el curso; la diferencia es que se hizo mayor hincapié en su cumplimiento.

base o habitual, y el de expertos. El primero es el equipo de trabajo formado para la redacción del artículo (el equipo heterogéneo); el segundo, en cambio, está formado por los estudiantes que revisaron la misma sección del manual y se volvieron expertos en dicha sección (equipos homogéneos). La secuencia del rompecabezas fue la siguiente: primero, se les pidió a los expertos⁸ reunirse y comentar sobre lo que habían revisado en el manual junto con la ficha que les correspondía para reforzar su dominio en dicha sección. Luego, regresan a su equipo habitual para compartir con sus compañeros de equipo aquello en lo que se especializaron. Esto crea interdependencia y motivación para la ejecución adecuada de las actividades (Duran y Vidal, 2004; Prieto, 2008). A continuación, en el gráfico 2, se ilustra la secuencia que la docente preparó:



⁸ Un grupo de expertos revisó la estructura del artículo y la estrategia de aclaración; otro, la estrategia de causa-consecuencia y de ejemplificación; otro, el citado y la de apelación a la autoridad; y otro, otras estrategias, que son de inclusión de gráficos, figuras e imágenes.

Gráfico 2. Estrategia de rompecabezas



A cada integrante se le asignó la revisión de un subtema particular del manual de prácticas; en total fueron cuatro subtemas (por ello la numeración del 1 al 4). En la fase I, todos los estudiantes que leyeron el subtema 1 se reunieron para conversar al respecto y discutir las respuestas que propusieron en la ficha guía brindada por la docente; lo mismo hicieron los alumnos que leyeron el subtema 2, 3 y 4. A esta discusión entre quienes revisaron el mismo subtema se le denomina grupo de expertos, pues comprenden a estudiantes que se han especializado en una sección determinada. Al terminar la revisión del subtema en estos grupos, cada integrante mejoró su conocimiento sobre el subtema asignado. A partir de ello, los estudiantes regresaron a sus equipos originales, tal como se evidencia en la fase II. Una vez reunidos, según el orden lógico de subtemas, cada integrante explicó a sus compañeros, durante un minuto aproximadamente, las ideas centrales del tema en que se volvió experto. Mientras uno explicaba, los otros tres completaron la misma ficha guía.

El rol de la docente consistió en elaborar las fichas que los estudiantes debían completar, organizar la secuencia de la estrategia didáctica y velar por el funcionamiento de la misma. Asimismo, durante la misma actividad, la docente pasó por cada grupo de expertos para afianzar la teoría revisada y verificar que se haya comprendido el subtema. Hizo lo mismo cuando los equipos de trabajo se volvieron a reunir. Por su parte, el rol de los estudiantes era revisar la teoría previamente del subtema asignado y completar la ficha orientadora antes de la sesión del 21 de setiembre. Ya en la clase, los estudiantes, como se ha mencionado, debían compartir las respuestas en sus grupos de expertos y, luego, organizar la información aprendida para explicarla a sus compañeros de equipo. En ese sentido, los estudiantes asumieron un rol activo de su aprendizaje no solo al explicar el tema, sino también al formular preguntas a la docente cuando hubo dudas sobre lo revisado.

Al finalizar la estrategia didáctica del rompecabezas, la docente invitó a los estudiantes a repasar los aspectos teóricos de manera lúdica. Con la finalidad de lograr ello, había preparado previamente preguntas en Mentimeter (anexo 8), una plataforma que permite la interacción en línea y que agilizó la verificación de la comprensión de los aspectos teóricos básicos por parte de los estudiantes.

Debido al tiempo con que se dispone en las sesiones de práctica, el trabajo colaborativo fue mediado por tecnología. La plataforma que se eligió fue Google Drive⁹. Entre el 17 y 20 de setiembre la docente creó carpetas de trabajo individuales y grupales en dicha plataforma con la finalidad de ordenar las actividades por realizar por los estudiantes. Era indispensable que esta organización estuviera lista antes de la sesión del 21 de setiembre, pues en esta se les iba a presentar a los estudiantes la herramienta, así como explicar su utilidad y forma de trabajo colaborativo. Dentro de cada carpeta de equipo hubo una individual (una por cada integrante) para que allí puedan almacenar las evidencias de avance individual (requisito de la metodología), mientras que la carpeta grupal ha sido el espacio en el que avanzaron sus trabajos.

El 21 de setiembre se llevaron a cabo todas las actividades que se prepararon entre el 17 y el 20 de setiembre. Con respecto a las dinámicas de integración, los estudiantes se juntaron entre ellos según la distribución previamente realizada y escucharon la explicación de la docente sobre cómo proceder. Para la dinámica *Ice-breaker*, cada integrante se tomaría 45 segundos para presentarse (nombre por el cual quisiera que le llamen, edad, carrera a la que van y pasatiempo favorito) y, mientras uno se presenta, los otros tres atienden. Una vez que terminó la dinámica, se explicó la del globo aerostático: cada integrante tendría 45 segundos para argumentar su elección; una vez que todos terminen de exponer sus ideas, el equipo tendría un minuto y medio para deliberar y tomar una decisión conjunta. Al final, la docente propuso una discusión general con los estudiantes sobre la importancia de ambas dinámicas. A partir de la interacción con los alumnos, se concluyó que las actividades permitieron conocer a los compañeros de equipo, establecer confianza, saber escuchar al otro, ser asertivo, negociar, entre otras habilidades relevantes para la metodología propuesta.

Después de las dinámicas de integración, los estudiantes procedieron a completar de manera individual la ficha de reflexión sobre su propia percepción

⁹La universidad privada en la que se aplicó el proyecto tiene un convenio con Google que permite que tanto los docentes como los estudiantes accedan a los beneficios de las aplicaciones de Google. Una de ellas es Drive: una plataforma en línea (nube) que permite almacenar y compartir información, así como editar documentos en simultáneo con diferentes usuarios.

y desenvolvimiento en los trabajos en equipos, que se había mencionado anteriormente (ver anexo 5). Seguido de ello, completaron en equipos la ficha de compromiso en la que propusieron acuerdos relacionados con la comunicación, asertividad, resolución de conflictos, entre otros aspectos vitales para un trabajo de colaboración.

La tercera actividad de la sesión fue la estrategia de rompecabezas (ver gráfico 2 en páginas anteriores). Como ya se ha señalado, el rol de la docente en el aula fue orientar a los estudiantes en la discusión y resolver las dudas que pudieron surgir durante la interacción. Por su parte, el rol de los estudiantes consistía en participar activamente de la discusión con sus pares para reforzar la información revisada del manual y, luego, compartir su aprendizaje sobre el tema asignado con sus compañeros de equipo.

Todas las actividades previamente descritas son indispensables para que los integrantes se reconozcan como equipo de trabajo y la actividad colaborativa surja sin mayores contratiempos. La ejecución de las dinámicas de integración se realizó en la semana cuatro de las clases de práctica (el 21 de setiembre). Las semanas siguientes, las sesiones se concentraron en la ejecución del trabajo final propiamente (que tiene entregas parciales previas): la escritura de un artículo académico de divulgación, que es el objetivo en común, en el que se evidencie la importancia del aporte individual durante el proceso. Como cada integrante proveería de ideas no necesariamente iguales, fue necesario promover la escucha asertiva, la negociación y enfatizar la importancia de tomar decisiones de manera conjunta.

Para la sesión del 21 de setiembre, además, la docente preparó preguntas orientadoras para facilitar la delimitación del tema. Estas interrogantes ayudarían a que cada estudiante reconozca su área de interés. Los alumnos, por su parte, tuvieron un momento de reflexión para señalar posibles temas que les gustaría abordar. Posterior a ello, la docente propuso unos minutos de diálogo para que cada integrante de cada equipo comparta su interés con su mismo equipo. Al final del tiempo provisto, los estudiantes debieron escoger un tema para trabajar que sea de interés común.

Se esperaba que los temas elegidos aborden algún impacto positivo, por lo que la docente había preparado interrogantes orientadoras para que los estudiantes propongán dos impactos positivos a partir de sus conocimientos generales. Los alumnos realizaron una búsqueda preliminar de ideas relacionadas con sus temas en sus dispositivos móviles y, con ello, un bosquejo del esquema enumerativo solicitado.

La sesión culminó con la asignación de trabajo individual, que constituía el aporte personal al trabajo: lectura de dos fuentes académicas relacionadas con su tema y llenado de una ficha de lectura que la docente había diseñado entre el 17 y 20 de setiembre. Se les solicitó a los estudiantes, además, que cuelguen los archivos de las fuentes encontradas en sus carpetas personales del Drive junto con sus fichas de lectura para antes de la siguiente sesión; estas fichas evidenciaron el trabajo de las fuentes (reconocimiento de ideas principales, selección de ideas relevantes al trabajo, etc.).

Las semanas seis y siete (28 de setiembre y 5 de octubre, respectivamente) se orientaron a la redacción de los dos subtemas de desarrollo del artículo, que corresponden con las dos entregas preliminares del trabajo. Las fichas de lectura mencionadas anteriormente son insumos que cada estudiante debió completar para cada sesión como evidencia de su aporte personal.

Durante la sesión de la semana seis, se revisó y validó el tema y el esquema que cada equipo bosquejó. Los estudiantes se encargaron de proponer la versión final en un documento de Google en la carpeta de su equipo correspondiente para que la docente lo revise. En esta misma semana, los estudiantes intercambiaron información sobre las fuentes leídas y extrajeron las ideas centrales pertinentes a su trabajo. La clase culminó con el inicio de la redacción del primer subtema en que la docente cumplió un rol facilitador: entre los equipos los estudiantes conversaron sobre sus consultas y, cuando había alguna duda, la planteaban a la docente, quien, por medio de preguntas sobre la pertinencia, la suficiencia y la claridad de la información, facilitaba su resolución.

Debido a la cantidad de sesiones con las que cuenta la secuencia de prácticas, los estudiantes continuaron la redacción del primer subtema fuera de clase. Para ello, la docente les sugirió utilizar Hangout, otra herramienta de

Google que permite hacer videollamadas, para que puedan discutir la pertinencia de las ideas sin la necesidad de reunirse físicamente. Las reuniones presenciales pueden ser complejas de coordinar y cumplir, pues los estudiantes no coinciden siempre en los mismos horarios. La docente elaboró una ficha de revisión (Anexo 8) para que los estudiantes puedan verificar que hayan cumplido con lo requerido. Asimismo, los estudiantes continuaron su avance en el documento de Google y la docente hizo seguimiento del trabajo de cada uno (la plataforma permite identificar quién edita el texto y en qué momento). Finalmente, los estudiantes verificaron el desarrollo sólido de sus trabajos, así como los aspectos formales (entre ellos, los elementos de referencia) según la ficha de revisión provista. Los equipos de trabajo entregaron sus avances en la semana siete en un formato de entrega que se utiliza en todas las comisiones del curso; en la sesión de clase misma, completaron una ficha de coevaluación (a nivel intragrupal) que se propone para todas las comisiones del curso.

En la semana siete, ocurrió un proceso similar a la semana seis: se solicitó que los estudiantes revisen fuentes académicas pertinentes para el segundo subtema y que completen la ficha de lectura para que se agilice la discusión en clase y se inicie la redacción. A diferencia del avance previo, la docente solicitó a los estudiantes que se expliciten las revisiones que se hacen entre ellos en el documento de Google, es decir, que se dejen comentarios en el mismo archivo. También, les recordó el uso de la ficha de revisión para verificar el cumplimiento cabal de su trabajo. El rol de los estudiantes fue de ir a la clase habiendo revisado fuentes académicamente pertinentes, discutir y negociar las ideas que se iban a incluir, revisar su texto y continuar con la redacción vía Drive según las pautas propuestas para entregar su trabajo en la sesión prevista para ello (semana 10 de clases, es decir, el 26 de octubre).

En las semanas ocho y nueve (12 y 19 de octubre, respectivamente), no hubo clase presencial de prácticas, pues los estudiantes tenían programados sus exámenes parciales. El rol de la docente en este tiempo fue monitorear el avance en el Drive y enviar un correo en que se recuerde de continuar con la redacción progresiva en estas dos semanas. Por su parte, el rol de los estudiantes fue de coordinar la continuidad de la redacción, seguir el proceso de escritura y revisar sus textos.

Las clases de práctica se retomaron en la semana diez (26 de octubre). Para llevar a cabo esta sesión, la docente preparó la secuencia didáctica para abordar las secciones complementarias del artículo: diseñó el avance de la introducción y el de las conclusiones. El diseño de la clase se concentró en leer y analizar las características de ambas secciones. La docente proyectó la introducción de uno de los ejemplos de artículo del manual y brindó cinco minutos aproximadamente para que cada estudiante, de manera individual, analice esta sección complementaria; para ello, propuso tres interrogantes guía (ver anexo 10) que la docente preparó la semana previa sobre la función, la estructura y las características de esta sección complementaria. Los estudiantes, entonces, leyeron y analizaron la introducción para responder de manera individual las interrogantes propuestas. Al pasar el tiempo previsto, la docente les indicó que conversen con sus compañeros de equipo sobre lo que pudieron analizar. Los alumnos se turnaron para exponer sus respuestas entre ellos mismos y, al final, lograron articular una respuesta conjunta. Después de diez minutos de conversación entre los equipos, la docente preguntó a los equipos sus respuestas y, a partir de ellas, terminó la explicación teórica. Luego, sobre la base de las mismas preguntas, se destinó 45 minutos para que cada equipo bosqueje su primera sección complementaria. Los estudiantes, primero, respondieron a las interrogantes propuestas y, después, iniciaron la redacción. En el proceso, la docente fue orientando a los equipos a que sus respuestas se alineen con lo que solicita el trabajo.

Para la segunda sección complementaria, las conclusiones, se siguió un proceso similar a la introducción: revisión individual y grupal de las conclusiones de un ejemplo del manual con la ayuda de preguntas orientadoras para el análisis (ver anexo 11) que la docente preparó la semana previa. Después de que la docente, a partir de las respuestas de los estudiantes, termina la revisión teórica, destina 30 minutos para que los equipos respondan las preguntas orientadoras de la redacción (ver anexo 11), que la docente preparó la semana previa, y realicen el bosquejo de sus conclusiones. Al finalizar la sesión, la docente hizo hincapié en que los equipos debían terminar la redacción de las dos secciones complementarias abordadas en los documentos de Google correspondientes.

En la semana once, se siguió un proceso similar a la semana diez para la redacción de las secciones complementarias restantes (el resumen y palabras clave): revisión individual de un ejemplo del manual, socialización en el equipo sobre el análisis personal realizado, conversación en toda la clase sobre la sección y explicación complementaria por parte de la docente para terminar la revisión teórica.

El tiempo asignado para finalizar la redacción de las secciones complementarias fue 60 minutos de la sesión. En ese periodo de tiempo, la docente llamó a cada equipo para conversar sobre sus avances previos y resolver las dudas que hubieran podido quedar a partir de la revisión y devolución de los trabajos. La docente diseñó la segunda hora de clase para una revisión de pares: un equipo revisó el primer avance corregido de otro con la rúbrica del curso. Así, la regulación socialmente compartida sucedió no solo dentro del mismo, sino también entre ellos. La clase terminó con el recordatorio de la culminación de la redacción y de la revisión de esta con lo señalado en la ficha de evaluación.

El proceso de escritura colaborativa en sí mismo culminó con la entrega del trabajo final (el artículo de divulgación) en la semana trece (esa semana no hubo clases de prácticas, pero la entrega se mantuvo vía virtual). En esta semana, además, los estudiantes prepararon su presentación oral de manera conjunta. La docente, por su parte, diseñó la prueba de salida (anexo 12) que aplicó en la semana 14 de clase y un cuestionario de valoración sobre la metodología implementada (anexo 13). La prueba de salida consistió en la identificación de referentes y en la redacción de un texto breve (similar a la prueba diagnóstica para poder realizar el análisis con los mismos parámetros). El cuestionario, por su parte, tuvo tres secciones. La primera buscaba una reflexión personal de cada estudiante sobre el trabajo en equipo; la segunda, la valoración de su aporte individual durante el proceso de colaboración; y la tercera, en explorar la utilidad de la metodología colaborativa en el desarrollo de sus habilidades en la escritura.

La semana catorce, último día de clase de práctica, los estudiantes expusieron sus trabajos. Luego, desarrollaron la ficha de coevaluación en sus equipos sobre el desempeño que cada integrante tuvo en el desarrollo de la

entrega final. Al terminar esta ficha, la docente repartió la prueba de salida. Esta fue resuelta por los estudiantes en un plazo máximo de treinta minutos. Finalmente, los estudiantes completaron el cuestionario de valoración. La docente revisó la información recogida hacia la semana quince, es decir, durante la semana posterior a haber culminado las sesiones de práctica.

Durante la semana quince, la docente analizó la información previamente recolectada: comparó el desempeño en la prueba diagnóstica con el de la prueba de salida y sistematizó la información recogida en el cuestionario. McKenney et al. (2006) y Plom (2013) recomiendan cruzar la información recolectada para que la investigación sea rigurosa (citados en Romero-Ariza, 2014), motivo por el que la docente realizó ese tipo de análisis.

Las actividades ejecutadas por la docente y por los alumnos, según se explicó anteriormente, tuvieron como objetivo proponer las pautas de seguimiento de la innovación para asegurar la colaboración y generar espacios para la regulación socialmente compartida. Entonces, para asegurar que las actividades sean colaborativas, fue necesario diseñar las secuencias de clase, los momentos de interacción, los de trabajo individual y los de socialización. Esta preparación previa permitió, como objetivo de esta investigación, obtener como resultados algunos principios pedagógicos para su eventual réplica. Asimismo, otro resultado esperado fue la propuesta de guías de trabajo para los estudiantes (guías de preguntas para la teoría, de lectura, de evaluación, entre otras).

En la tabla 5 que se muestra a continuación, se observa cuáles fueron los plazos que se propuso la docente para preparar los materiales necesarios para las actividades:

Tabla 5: Plazos de preparación de actividades de clase

Objetivos	Actividades	Plazo
Diseñar guías de trabajo con un enfoque colaborativo	Diseñar de las fichas de lectura para la estrategia de rompecabezas	10 – 13 de setiembre
	Elaborar una guía de actividades que faciliten la integración de los integrantes del equipo	17 – 20 de setiembre
	Proponer una guía de preguntas para la delimitación de tema	17 – 20 de setiembre
	Elaborar una guía didáctica de la estrategia de rompecabezas	17 – 20 de setiembre

Objetivos	Actividades	Plazo
	Elaborar preguntas en Mentimeter que busquen asegurar la revisión teórica	17 – 20 de setiembre
	Elaborar una ficha de lectura como parte de avance individual	17 – 20 de setiembre
	Diseñar guía de preguntas para la elaboración de la introducción, conclusiones y resumen	15 – 19 de octubre
Establecer pautas para realizar de manera eficiente la regulación socialmente compartida de los participantes en la escritura colaborativa	Proponer una guía de aspectos a considerar durante la revisión colaborativa de la escritura para que sea eficiente	24 – 27 de setiembre

Elaboración propia

Como todas las actividades y recursos propuestos son propios de la planificación de la innovación, es decir, todo aquello que fue necesario aplicar y trabajar con los estudiantes, el responsable de elaborar los diferentes materiales fue la misma docente.

Durante la explicación de las actividades, se ha mencionado también las semanas aproximadas de clase para las que dichas actividades y recursos debieron haber sido completados; en el anexo 14 se puede precisar aún mejor la planificación. Es necesario señalar que los plazos considerados involucran fechas anticipadas a las sesiones en las que se ejecutarían las actividades por dos razones: la primera es para poder prever las necesidades de cada dinámica y, la segunda, para dosificar las responsabilidades que la docente pueda asumir en dicho periodo considerando sus diferentes labores (como la coordinación, corrección, entre otros).

La escritura colaborativa es un proyecto innovador en la secuencia de prácticas del curso, pues, como se mencionó al inicio del presente capítulo, pese a que, actualmente, se busca aplicar la metodología colaborativa, esta se distorsiona y los estudiantes optan por dividirse el trabajo. La innovación se concentra, entonces, en analizar el contexto actual y la misma práctica para poder mejorar y llevar a cabo una escritura colaborativa acorde a lo que la literatura revisada propone; solo así se podrá incentivar la regulación compartida para que los alumnos aprendan entre ellos y de ellos. La escritura colaborativa no consiste en dividirse el trabajo y luego integrarlo sin revisar que haya un

sentido, sino que es importante que los participantes discutan y compartan ideas con sus mismos grupos de trabajo y con sus demás compañeros de clase; en otras palabras, se busca que haya una socialización de las ideas y, en esta, una regulación entre ellos mismos (que puede evidenciarse mediante preguntas, comentarios, reafirmaciones). Este aspecto es crucial para el aprendizaje, pues facilita el intercambio de ideas y revisión de estas en cuanto a la solidez, consistencia, claridad, particularmente, de los elementos de referencia como elemento que cohesiona ideas. La escritura conjunta de textos es sugerida por Moyano (2017) cuando se busca reforzar la construcción gramatical del texto, como son los elementos de referencia (parte del objetivo de la investigación realizada).

El rol de los estudiantes, por su parte, consistió en la responsabilidad de autorregularse de manera individual y grupal bajo la supervisión de la docente (Duran y Vidal, 2004); para lograrlo, la docente les facilitó una guía con aspectos a considerar en esa regulación. En el primer caso, se empleó para medir su desempeño y esfuerzo en relación con las metas a alcanzar; en el segundo, para verificar que todos estén trabajando a un mismo ritmo y para conversar sobre los avances realizados.

El proyecto resulta viable, pues, aunque la secuencia de prácticas solo tiene diez semanas de clase presenciales (sin contar las semanas de parciales ni finales en las que se suspenden las sesiones), más de la mitad de dichas semanas se dedican a trabajar colaborativamente. Este trabajo, además, es monitoreado por la docente y diferentes recursos electrónicos facilitan su ejecución. La implementación de las tecnologías de la información y comunicación rompen las barreras espacio-temporales y permiten que tanto los estudiantes como la docente interactúen (sea editando el documento, sea proveyendo de comentarios y retroalimentación). Es importante, señalar, sin embargo, que “los instrumentos tecnológicos deben estar al servicio de los procesos de comunicación y gestión del conocimiento; no constituyen fines en sí mismos” (Díaz Barriga y Hernández, 2010: 111). En consecuencia, Drive y los documentos de su plataforma permiten que sean medios para construir conocimientos sea por revisión simultánea o por interacción sin importar el espacio ni el tiempo.

La innovación, en resumen, se aplicó en las prácticas de un curso y, para que puedan alcanzarse los objetivos de la misma, fue necesario que la docente y los estudiantes-participantes cumplan su rol. El rol de la docente fue vital para la planificación de las clases y administración de los recursos que aseguren la colaboración, y para proponer las herramientas necesarias que garanticen el trabajo conjunto de los estudiantes.



CAPÍTULO III: EL DISEÑO METODOLÓGICO

En los capítulos previos, se ha señalado en qué consiste la metodología colaborativa y qué comprende la escritura, particularmente, en el uso de referentes (capítulo uno). De igual manera, también se desarrolló cómo es el proyecto de innovación, y su proceso de preparación y ejecución (capítulo dos). A continuación, se presenta cuál es la pregunta de investigación y sus objetivos, cuál es la metodología de investigación elegida y su proceso.

1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

La pregunta de investigación que ha orientado el presente trabajo es *¿Cómo mejorar la metodología colaborativa aplicada a la escritura para que haya una regulación socialmente compartida entre los estudiantes de tal manera que cada uno mejore el uso de los elementos de referencia en la escritura académica individual?*

Por su parte, los objetivos son los siguientes:

1.1 Objetivo general

Evaluar la eficacia de la metodología colaborativa conocida como escritura colaborativa (EC) en la mejora del uso de los elementos de referencia para lograr la cohesión de ideas en la escritura individual

1.2 Objetivos específicos

Objetivo específico 1: Indagar las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de la escritura colaborativa para la mejora de su escritura individual

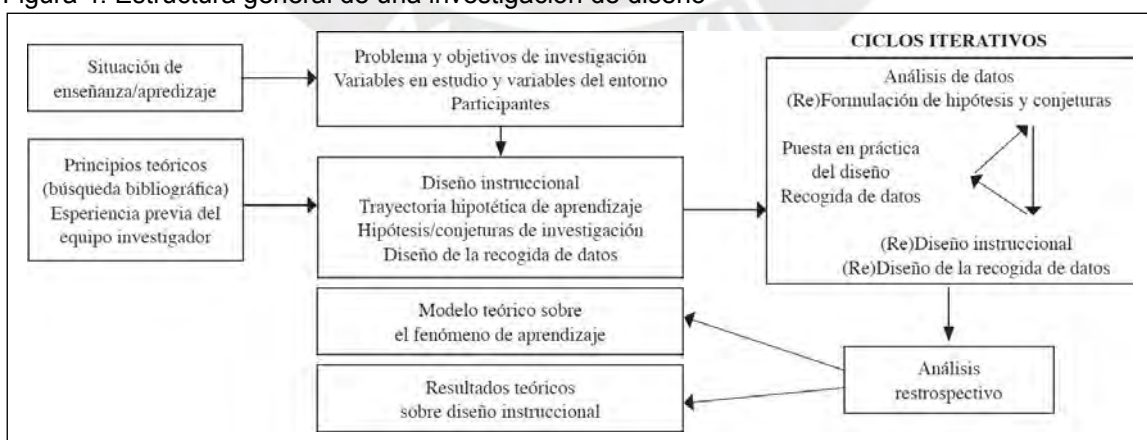
Objetivo específico 2: Explorar el rol de la regulación socialmente compartida en la mejora del uso de referentes en la escritura individual

2 LA INVESTIGACIÓN BASADA EN EL DISEÑO (IBD)

Este paradigma de investigación surge con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje mediante el estudio del diseño educativo en el mismo contexto. Esta metodología de investigación se ocupa de problemas reales que se identifican en la práctica docente (De Benito & Salinas, 2016; Molina y Castro, 2011): los identifica y propone mejoras para resolverlos.

La IBD presenta, según señalan De Benito y Salinas (2016), tres principios esenciales: ser iterativa, reflexiva y participativa. La primera quiere decir que hay un proceso de diseño y desarrollo que se va revisando y replanteando; el segundo principio, por su parte, señala que hay problemas durante la práctica que no pueden ser resueltos con los mismos mecanismos ya conocidos; finalmente, el principio participativo sugiere que durante el proceso debe haber involucramiento de los participantes. Este paradigma de investigación se sintetiza en la figura que se muestra a continuación:

Figura 4. Estructura general de una investigación de diseño



Tomado de "Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza", Molina y Castro, 2011: 76

Como se puede desprender de la figura 4, la IBD exige ubicar una situación de enseñanza-aprendizaje; identificar un problema y analizar sus características (variables y participantes); proponer un diseño de mejora, que se basa en principios teóricos y en la experiencia del docente-investigador, así como de la formulación de hipótesis y de recoger información; aplicar el diseño, recoger datos y volverlo a aplicar habiendo hecho ajustes al diseño original; analizar lo ocurrido; proponer un modelo teórico; y presentar los resultados. Este mismo proceso es resumido en tres fases por Garello, Rinaudo y Donolo (2011).

La primera es la fase de preparación de diseño, la cual se concentra en explicitar los criterios que orientan el diseño (metas de aprendizaje, características iniciales, aspectos teóricos necesarios y el diseño en sí mismo). La segunda fase es la implementación que, como su nombre mismo señala, es la ejecución misma del diseño en secuencia iterativa según los microciclos propuestos de diseño y de análisis. Finalmente, la tercera fase es la de análisis retrospectivo, la cual indica que se debe realizar el análisis de los datos recolectados y una reconstrucción del diseño propuesto.

En el siguiente apartado se presenta el proceso de investigación propuesto, según la IBD.

3 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

La metodología basada en el diseño aplicada al presente proyecto sigue el procedimiento revisado en la bibliografía.

La situación de enseñanza-aprendizaje es la escritura de un artículo de divulgación de manera colaborativa en las sesiones de práctica de un curso del área de Lenguaje en Estudios Generales. El problema identificado es la colaboración entre los alumnos en su trabajo: ellos optan por dividirse el trabajo (según se señaló en el capítulo uno); además, los textos que producen presentan deficiencias en el manejo de los elementos de referencia. En consecuencia, se buscó que la colaboración efectiva ayude con el proceso de escritura de los participantes.

Los participantes son la docente y los alumnos de su comisión de la secuencia de prácticas (el número de estudiantes por comisión es veinte, pero, hacia mediados de ciclo, se retiraron tres estudiantes, por lo que la muestra total

comprende a 17 alumnos). Estos estudiantes, como se ha mencionado en el capítulo uno, tienen en promedio 18 años (es decir, son adolescentes tardíos).

Con la finalidad de mantener los principios éticos de la investigación, hacia inicios del ciclo, la docente-investigadora elaboró un documento de consentimiento informado (ver anexo 1) sobre la base de la propuesta de la oficina de ética de la institución en la que labora. Este consentimiento tuvo la finalidad de informar a los alumnos-participantes del proyecto sobre en qué consiste, cuál es su rol, cuáles son los riesgos que asumirían (ninguno) y, al final, se les solicitó que firmen su participación y consentimiento de utilizar algunos insumos según hayan marcado (permiso para utilizar fragmentos de texto y/o de audio). En todos los casos, se respetó la confidencialidad de información para proteger a los participantes.

En el proyecto de investigación, se identificaron seis categorías. La primera de ellas son las habilidades blandas¹⁰, pues la colaboración con otros implica el desarrollo de la comunicación, escucha activa, negociación, entre otros, y que, como se señaló en el primer capítulo, son necesarias en la actualidad. La segunda categoría es el trabajo en equipo. Como se mencionó en el capítulo uno, este tipo de trabajo es aquel en el que todos los integrantes se apoyan entre sí para alcanzar una meta en común. En lugar de asumir que los estudiantes reconocen lo que implica esta forma de trabajo, se establecieron dinámicas que permitieron reconocer sus características. A partir de ello, y como forma parte del proceso de aprendizaje de la metodología colaborativa, se propuso como categoría.

La tercera categoría es la escritura colaborativa. La metodología colaborativa se puede aplicar en diferentes ramas; sin embargo, debido a que la investigación se insertó como parte de la lingüística textual, se analizó la colaboración en el proceso de escritura. La cuarta categoría es la regulación socialmente compartida; se ha mencionado en el primer capítulo que esta refiere a los comentarios que se realizan los miembros de un mismo equipo y, debido a que uno de los objetivos de la investigación es evaluar justamente cómo impacta

¹⁰ Las habilidades blandas se entienden como las habilidades sociales que las personas desarrollan en las relaciones interpersonales.

esta regulación en la mejora de la escritura individual, es que se optó por incluirla. La quinta categoría es la cohesión, proceso que implica la relación entre enunciados para agilizar la comprensión de textos; particularmente, se analizó el uso de referentes.

Finalmente, la última categoría es el rol del profesor. La metodología colaborativa invita al docente a diseñar sus clases con anticipación para asegurar la colaboración y a ser un facilitador del trabajo que realicen los estudiantes, por lo que también se recopiló información sobre esa función.

Para recoger la información relacionada con las categorías previamente mencionadas, se utilizaron algunas técnicas e instrumentos, los cuales se resumen en la tabla 6:

Tabla 6: Técnicas e instrumentos para recoger información

Objetivos	Categorías	Técnica	Instrumento
Indagar las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de la metodología colaborativa para la mejora de su escritura individual	Habilidades blandas	Encuesta Grupo focal	Cuestionario Guía de entrevista
	Trabajo en equipo		
	Escritura colaborativa		
	Rol docente		
Explorar el rol de la regulación socialmente compartida en la mejora del uso de referentes en la escritura individual	Regulación socialmente compartida	Encuesta Grupo focal Revisión documental	Cuestionario Guía de entrevista Ficha de evaluación
	Cohesión		

Elaboración propia

Se optó por aplicar un cuestionario (ver anexo 13), pues este permite preguntas cerradas y abiertas sobre lo que interesa en la investigación. Particularmente, se eligió utilizar preguntas cerradas en una escala de valoración, pues la finalidad del cuestionario era indagar sobre las percepciones de la metodología colaborativa. Así, escogían la puntuación cinco si estaban totalmente de acuerdo con los enunciados que afirmaban que el trabajo colaborativo les ha ayudado, por ejemplo, a comunicarse de manera asertiva (para indagar sobre habilidades blandas), si reconocen las características del trabajo en equipo (para explorar sobre la segunda categoría), si los comentarios de sus compañeros les han ayudado a mejorar su proceso de escritura (para la

categoría de regulación socialmente compartida), entre otros. Al final de cada sección, hay un recuadro en el que se solicita comentarios o sugerencias, y que solo algunos lo llenaron.

El segundo instrumento para recoger información fue el grupo focal. Los participantes fueron los mismos estudiantes de la comisión que forma parte del proyecto. Los objetivos del grupo focal fueron indagar por la eficacia de la metodología colaborativa y explorar el rol de la regulación socialmente compartida en la mejora de la escritura individual, particularmente en el uso de referentes. El guion de entrevista del grupo focal (ver anexo 15) comprendió dieciocho preguntas. Se utilizó esta herramienta y técnica de recojo de información, pues permitió la interacción con los participantes y profundizar más en sus respuestas cuando estas eran generales.

Finalmente, se propuso el recojo de información mediante el análisis documental del pretest (prueba diagnóstica) y posttest (prueba de salida) mediante una misma ficha de evaluación (ver anexo 3) como instrumento. El objetivo del análisis de las pruebas señaladas fue identificar con qué habilidades de escritura iniciaron los estudiantes el ciclo y con cuáles culminaron después de haber participado en la EC. En ambos casos, se analizó las características generales (organización, corrección, cohesión y coherencia), pero se tomaron los datos particularmente los referidos a los elementos de referencia como parte de la cohesión.

El cuarto aspecto que propone la IBD son los ciclos iterativos. La presente investigación se realizó durante el ciclo académico. La iteración, entonces, se llevó a cabo para cada entrega parcial del trabajo final que los estudiantes debían preparar en sus equipos de trabajo. La primera aplicación fue para el primer avance (la redacción del primer subtema del trabajo); esta se realizó a partir de lo que la literatura proponía como trabajo colaborativo en la escritura, y según las características del curso y de los estudiantes. La repetición de este proceso ocurrió para la redacción del segundo subtema después de evaluar qué parte del proceso colaborativo se podía mejorar; con este análisis, entonces, se trabajó de manera similar a la primera aplicación, solo que se incorporó la revisión del avance entre equipos (es decir, un equipo revisó el avance del trabajo de otro equipo). La última repetición se planteó para la entrega final del trabajo después

de analizar las dificultades encontradas en la redacción del segundo avance. En esta ocasión, se implementó la propia revisión del trabajo; en otras palabras, el mismo equipo, con una ficha de revisión, verificó que estuviera cumpliendo con todo lo requerido. Como se puede desprender, el proceso que se aplicó al proyecto fue repetitivo y solo se implementaron mejoras cuando fue necesario con el fin de que la colaboración en la escritura permita un aprendizaje significativo para los estudiantes.

Al finalizar el proyecto, se realizó una evaluación de toda la innovación (el análisis retrospectivo que señala la IBD). En esta, se encontraron fortalezas del proyecto y también algunos aspectos en los que se puede mejorar, que se abordarán en el siguiente capítulo. Con todo ello, se postularon algunos principios de cómo desarrollar la EC, específicamente para mejorar el uso de los referentes, que también se señalarán en el capítulo cuatro.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

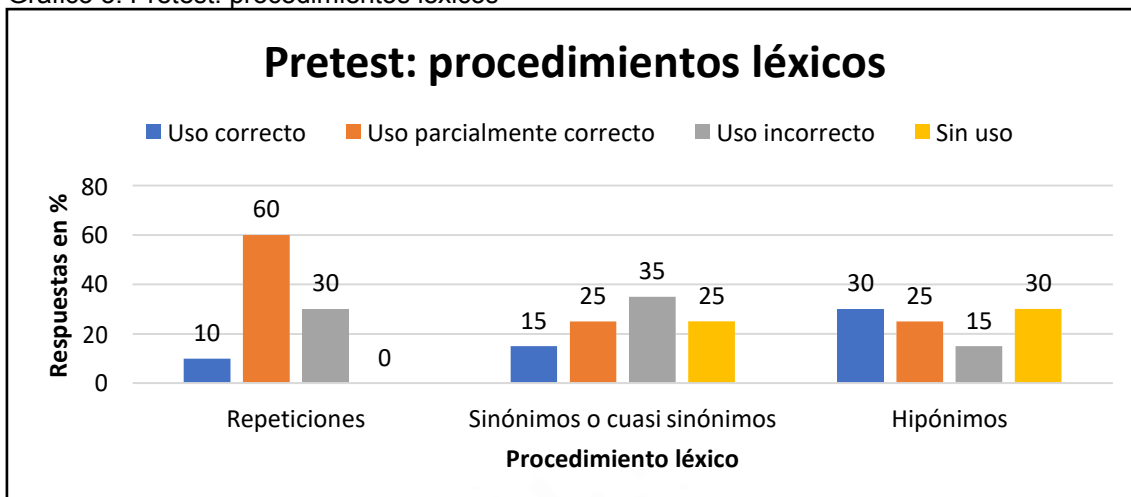
Los resultados se organizan en dos apartados. El primero corresponde a analizar la mejora individual en el uso de los referentes y se presenta con datos cuantitativos a partir de la comparación entre el pretest y postest. Luego, se explora la percepción de los estudiantes sobre la utilidad de metodología la aplicada. Hacia el final del capítulo, se encontrarán algunos principios que se postulan para abordar la metodología colaborativa aplicada a la escritura.

1 MEJORA DEL USO DE LOS REFERENTES

Como se señaló en el primer capítulo, hay diferentes procedimientos de cohesión: los léxicos y los gramaticales. Entre los diferentes procedimientos léxicos, se centró en analizar las repeticiones, sinónimos o cuasi sinónimos, e hipónimos en la prueba diagnóstica (a la que denominaremos pretest en esta sección) y en la prueba de salida (a la que denominaremos postest en esta sección).

El pretest, como se ha mencionado en capítulos anteriores, consistió en la redacción de un texto breve. Al analizar los resultados de esta prueba, se encontró que, con respecto a los procedimientos léxicos, los estudiantes tienen predominantemente un uso parcialmente correcto o incorrecto de las repeticiones y de los sinónimos o cuasi sinónimos, mientras que los hipónimos suelen usarlos correctamente, tal como se evidencia en el gráfico 3:

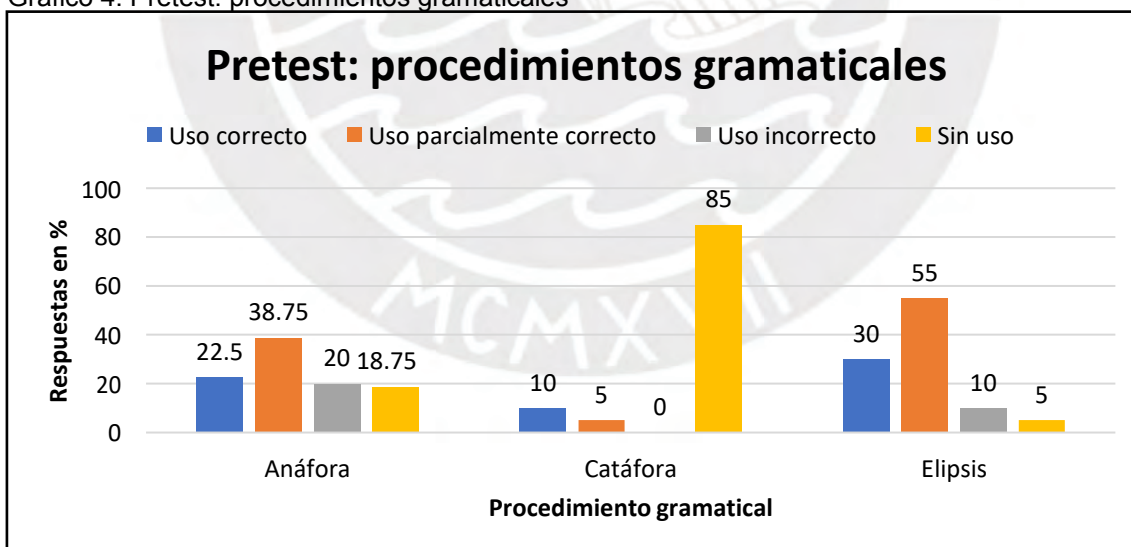
Gráfico 3: Pretest: procedimientos léxicos



Elaboración propia

Por otro lado, con respecto a los procedimientos gramaticales, se encontró que los estudiantes utilizan parcialmente correcta la anáfora (cuando el referente se ubica antes) y la elipsis (la omisión del referente por sobreentenderse), mientras que mayormente no utilizan la catáfora (cuando el referente se encuentra después). Estos resultados se evidencian en el gráfico 4, el cual se muestra a continuación:

Gráfico 4: Pretest: procedimientos gramaticales

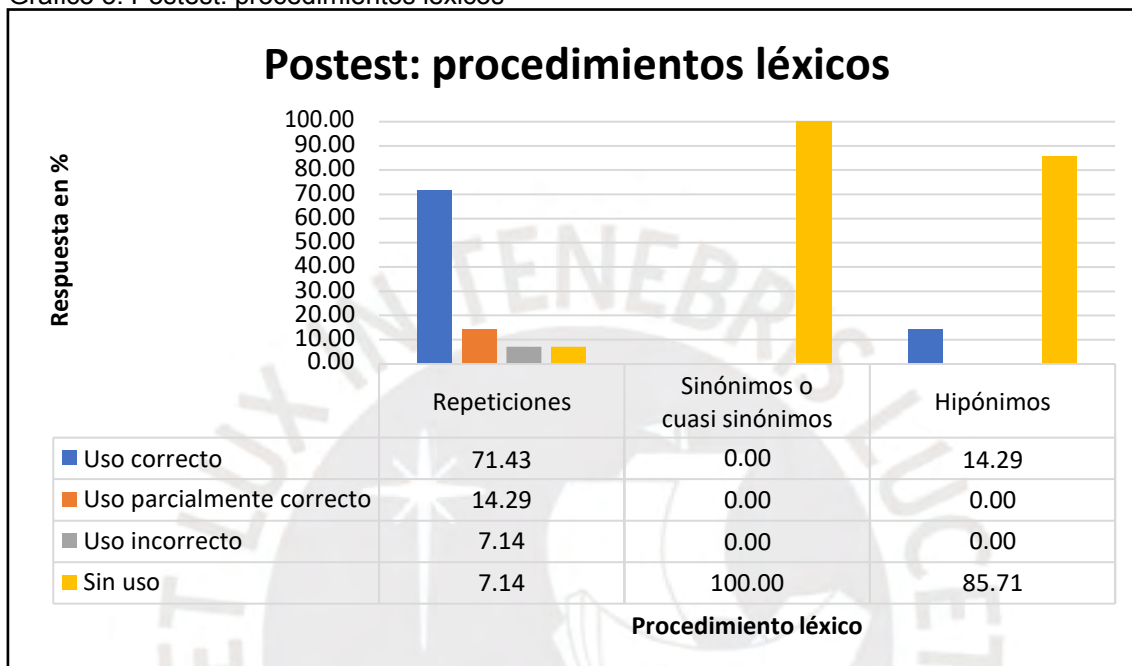


Elaboración propia

El postest, como se mencionó en capítulos anteriores, consistió en identificar referentes y en redactar un texto breve similar al pretest. Los resultados obtenidos corresponden con la redacción para que el análisis

responda a parámetros similares de revisión del pretest. El gráfico 5 presenta los usos de los procedimientos léxicos en porcentajes. Como se puede observar, las repeticiones tuvieron un uso predominantemente correcto; por su parte, los sinónimos o cuasi sinónimos no se usaron en lo absoluto; finalmente, en relación con los hipónimos, o se usaron bien o no se usaron.

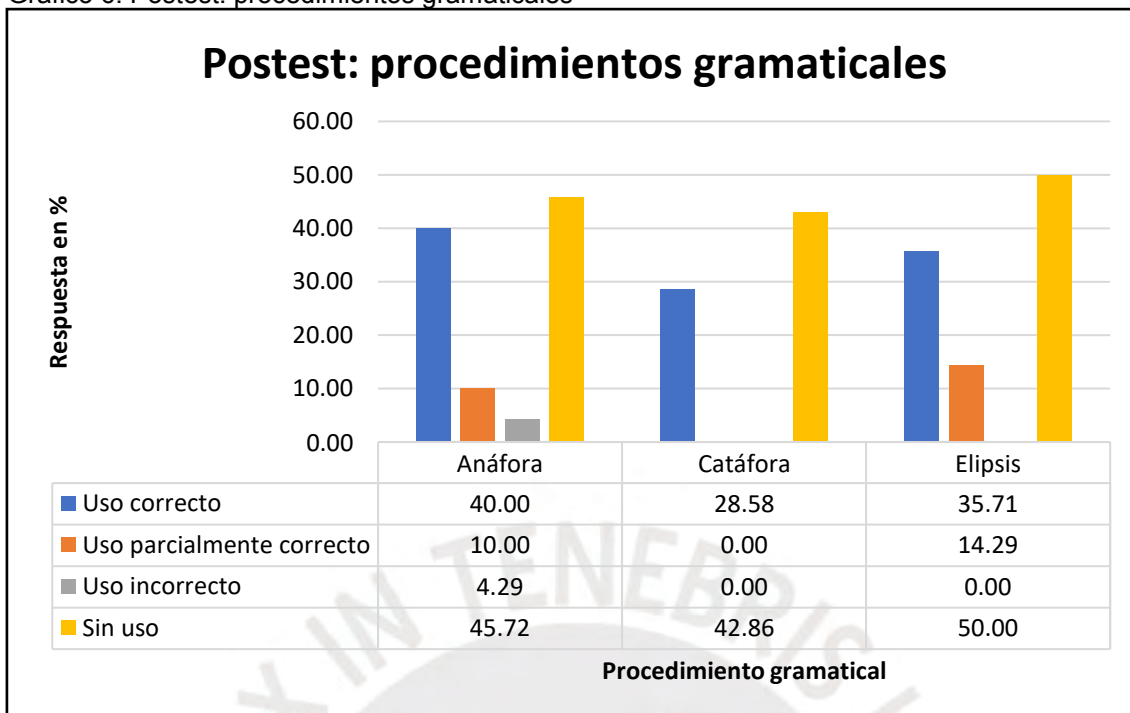
Gráfico 5: Postest: procedimientos léxicos



Elaboración propia

En relación con los procedimientos gramaticales, los estudiantes los usaron predominantemente de manera correcta o, en su defecto, prefirieron no utilizarlos, tal como se ilustra en el gráfico 6:

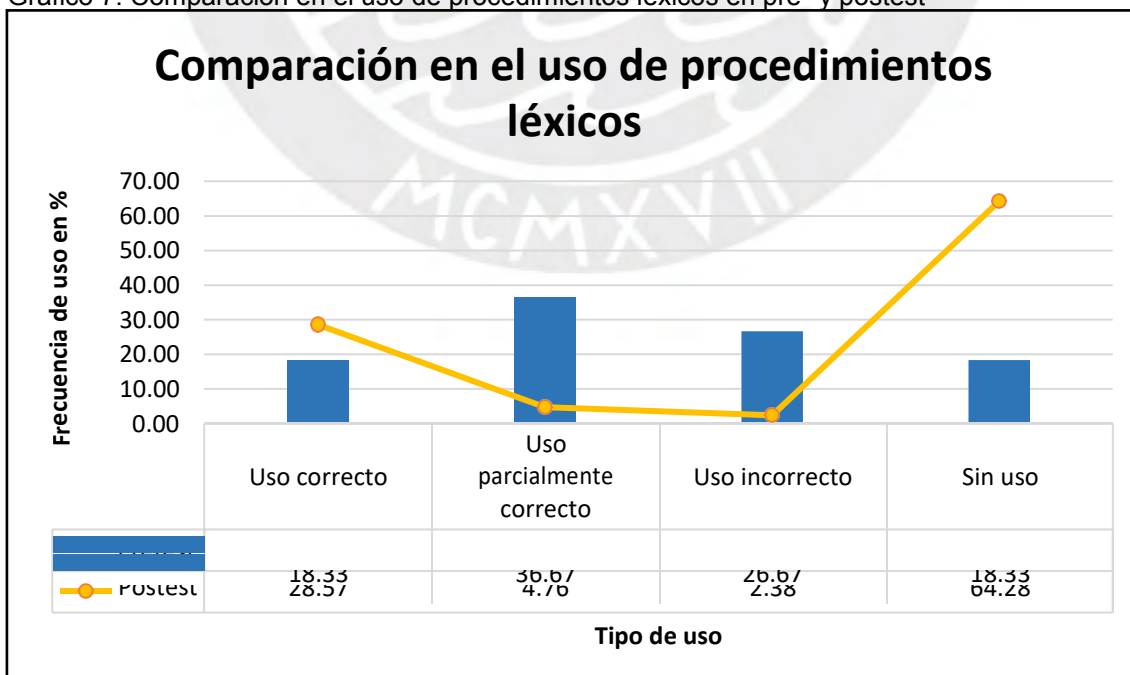
Gráfico 6: Postest: procedimientos gramaticales



Elaboración propia

Entonces, a partir del análisis documental realizado, se puede observar que ha habido una variación en el uso de los elementos de referencia entre el pre- y postest. En el gráfico 7, se propone la comparación entre pre- y postest de los procedimientos léxicos:

Gráfico 7: Comparación en el uso de procedimientos léxicos en pre- y postest

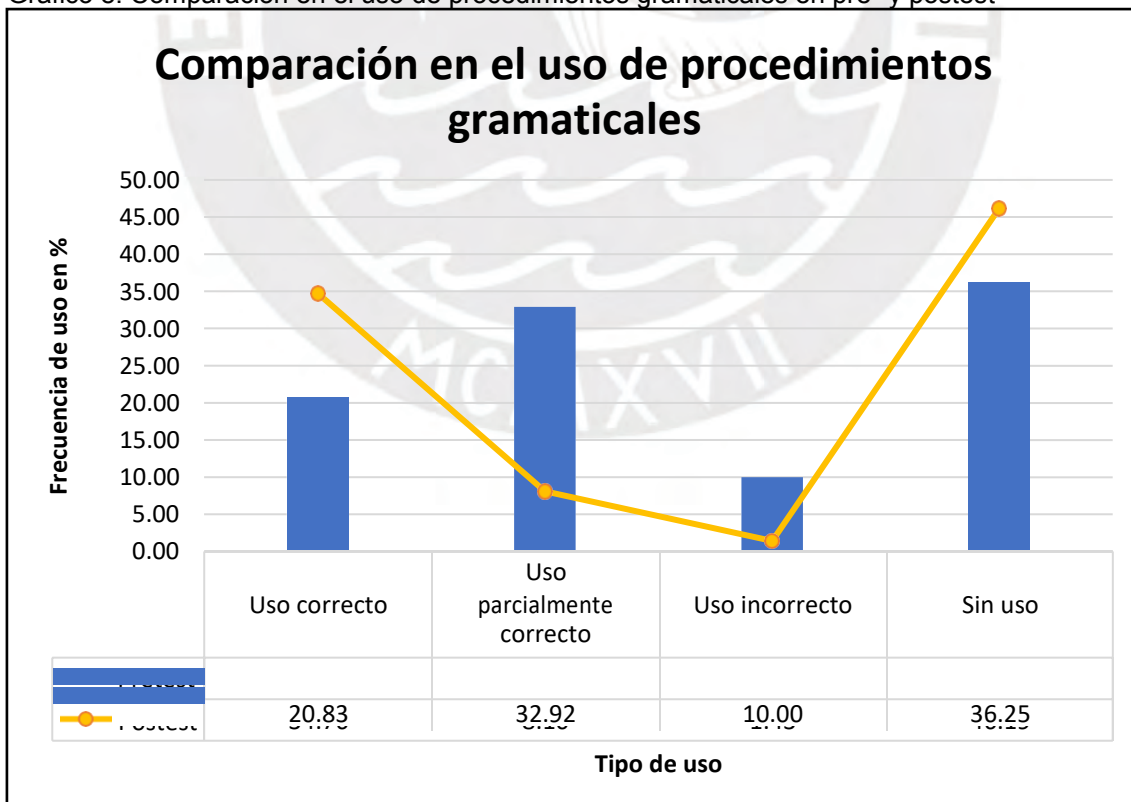


Elaboración propia

Se puede observar que ha habido progreso en el uso de los elementos de referencia. Hubo dos tipos de uso que incrementaron entre una prueba y otra: el uso correcto (en 10 puntos porcentuales) y la falta de uso (en aproximadamente 45 puntos porcentuales). Por su parte, hubo dos tipos de uso que disminuyeron: el uso parcialmente correcto (en poco más de 30 %) y el uso incorrecto (en casi 25 %). Ello indica que los estudiantes evidentemente mejoraron su escritura académica individual con respecto al uso de referentes de procedimiento léxico, ya sea un uso efectivamente correcto o ya sea no usarlos por, aparentemente, evitar un uso incorrecto.

En el caso de los procedimientos gramaticales, se puede observar en el gráfico 8 que hubo un incremento en los mismos tipos de uso que en los procedimientos léxicos: el uso correcto aumentó en casi 15 %, mientras que la falta de uso ascendió en casi 10 %. Por su parte, la disminución de porcentaje de frecuencia se evidenció en el uso parcialmente correcto (descendió en casi 24 puntos porcentuales) y en el uso incorrecto (descendió en casi 9 puntos porcentuales):

Gráfico 8: Comparación en el uso de procedimientos gramaticales en pre- y postest



Elaboración propia

Lo graficado, entonces, ilustra que ha habido una mejora en el uso de los elementos de referencia gramaticales. Este progreso, incluso, supera al uso de procedimientos léxicos: hay un progreso más significativo en los usos gramaticales a partir de la diferencia entre el pre- y postest.

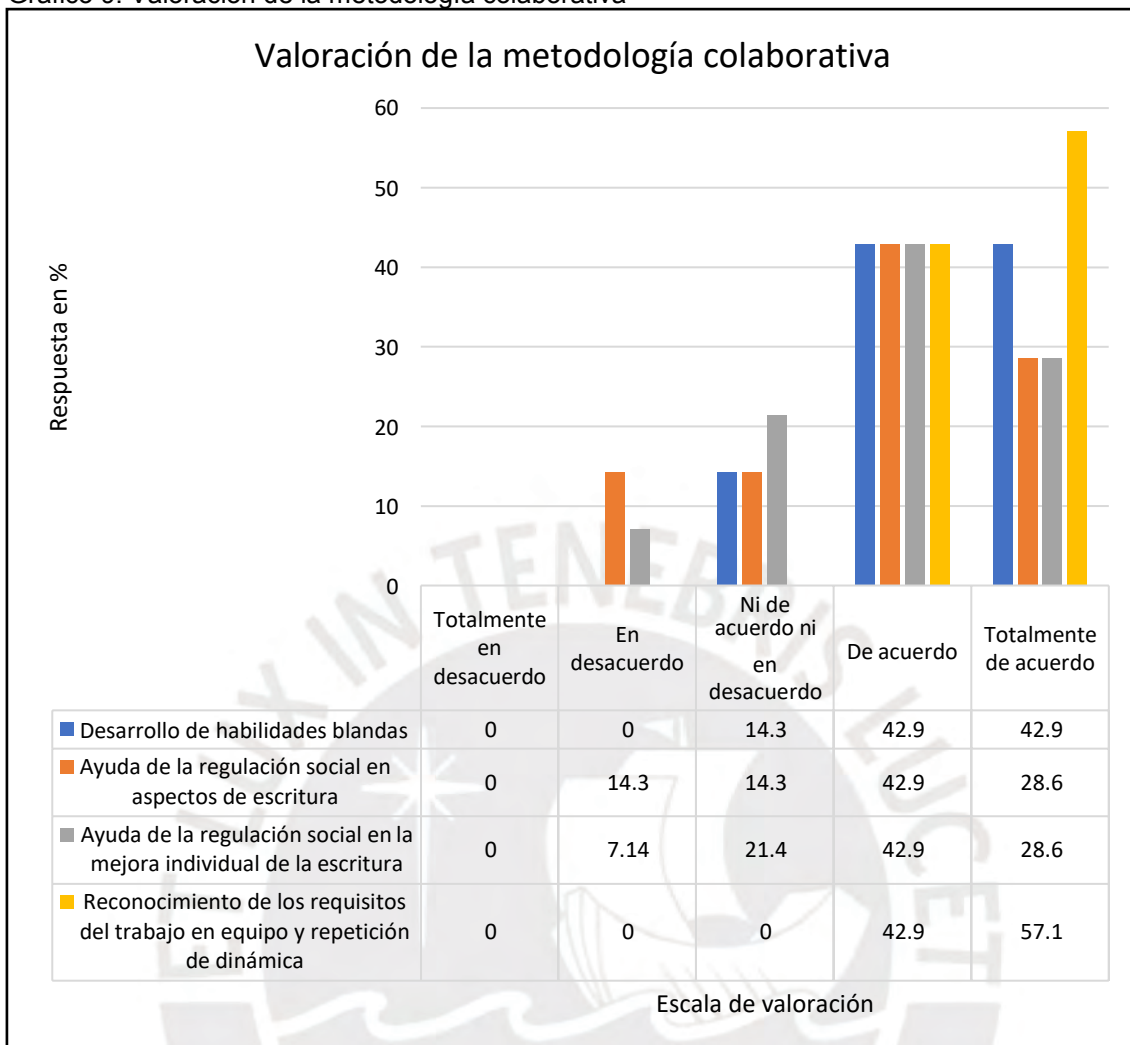
Según los datos cuantitativos, entonces, pareciera que la metodología colaborativa sí permite que la escritura individual mejore, específicamente en el uso de los referentes. Para confirmar esta tendencia y precisar que esto es posible a partir de la regulación socialmente compartida, en el siguiente apartado se presenta y analiza la información extraída de un cuestionario de valoración y del grupo focal.

2. PERCEPCIONES SOBRE LA UTILIDAD DE LA METODOLOGÍA COLABORATIVA

Las percepciones se recogieron a partir de un cuestionario que completaron los estudiantes y de los comentarios que brindaron algunos de los participantes en un grupo focal. Los resultados relacionados con las percepciones se han organizado según las categorías señaladas en el capítulo anterior: habilidades blandas, trabajo en equipo, escritura colaborativa regulación socialmente compartida, cohesión y rol del profesor.

Las respuestas recogidas en el cuestionario se resumen en el gráfico 9:

Gráfico 9: Valoración de la metodología colaborativa



Elaboración propia

En primer lugar, con respecto a las habilidades blandas, se podría afirmar, a partir del gráfico 9, que se desarrollan gracias a la implementación de la metodología colaborativa. Esta idea se respalda con las respuestas obtenidas por parte de los participantes del proyecto: más del 80 % de los estudiantes señalaron que están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que la metodología colaborativa les ha ayudado a desarrollar sus habilidades sociales. Como se señaló en el segundo capítulo, es imprescindible aprender a trabajar con otros y parte de ello involucra el desarrollo de habilidades sociales: la comunicación asertiva, la escucha activa, el manejo de conflictos, entre otras, y eso lo posibilita

la metodología colaborativa. Esta valoración que brindaron los estudiantes se sostiene en algunos de sus testimonios¹¹:

CV7	“Soy muy tímido en público, debo cambiar mucho eso, pero me siento contento de haber mejorado poco a poco.”
GF2	“Me tocó un buen grupo porque me ayudaron a mejorar la manera de discutir, ser más sociable porque yo, yo normalmente no hago mucho contacto en un grupo, pero en mi grupo sí me sentí con confianza.” [Sobre si la escritura colaborativa les ha ayudado a mejorar sus habilidades sociales] “Yo creo que sí, porque nos permite analizar los pros y contras sobre lo que se hace en grupo. Por ejemplo, en el curso sí pudimos resolver con mis compañeros las dificultades que se presentaron. Eso me permitió que en otros grupos que tengo en otros cursos pueda conversar con mis compañeros y tratar de encontrar soluciones.”

El estudiante identificado con el código CV7 anotó en el cuestionario que ha disminuido su timidez. Esto puede ser posible cuando la persona se desenvuelve en entornos de interacciones cara a cara en los cuales los participantes deben ser asertivos. Una de las condiciones de la metodología colaborativa es justamente proveer estos espacios de interacción (Apodaca, 2006; Monereo y Duran, 2002; Prieto, 2008), pues no solo se busca que se mejore la tarea, sino también las habilidades sociales de los participantes en ellas.

Por su parte, el estudiante identificado como GF2 señaló en su intervención en el grupo focal que recibió ayuda de su equipo para mejorar su manera de discutir (argumentar) y ser más sociable. Este apoyo parecería indicar que la escritura colaborativa tiene un impacto en el desarrollo de habilidades sociales. Entre estas, también se encuentra la negociación y la capacidad de lidiar con dificultades con otras personas manteniendo la asertividad en el trato. Cuando el participante GF2 señala que pudo resolver los conflictos con su equipo no solo del curso, sino también con otros grupos de otros cursos, es posible resaltar el aporte que ha tenido la metodología en desarrollar las diferentes habilidades blandas como la resolución de conflictos.

El trabajo en equipo es la segunda categoría que encierra las características y la importancia que los estudiantes han reconocido en la

¹¹ Los testimonios codificados como CV son aquellos recolectados en los cuestionarios de valoración (anexo 13), mientras que los codificados como GF, los del grupo focal (anexo 15).

metodología colaborativa. Como se ha mencionado en capítulos anteriores, el trabajo en equipo implica la colaboración, pues todos los participantes tienen una meta en común que buscan alcanzar juntos. A continuación, se muestran algunas percepciones de los estudiantes:

CV3	“La comunicación, compromiso y responsabilidad deben tener los integrantes. Si ocurrió algún problema, la comunicación debe ser prioridad.”
CV5	“Me agradó la idea de trabajar en equipo y creo que es necesaria la predisposición de cada estudiante o participar activamente para que este método se desarrolló de una manera adecuada.”
CV6	“Desde que conocí a mi grupo, me llevé bien con ellos. Después de conocerlos mejor, empezamos a trabajar adecuadamente porque pensábamos de la misma manera.”

Como se puede observar, el alumno identificado con el código CV3 identificó características trascendentales en el trabajo en equipo: la comunicación, compromiso y responsabilidad; particularmente, resaltó la importancia de la comunicación que, de alguna manera, también se relaciona con lo que señaló el participante GF2 en la categoría anterior: para resolver conflictos, la comunicación es elemental. La intervención de CV5 resaltó el compromiso individual para que la metodología colaborativa se desarrolle sin mayores complicaciones. El trabajo en equipo requiere de este compromiso, pues en la metodología hay una interdependencia positiva entre los participantes para la cual es necesario el cumplimiento de cada participante (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Durán y Vidal, 2004; Johnson y Johnson, 2016). Por último, el participante CV6 señaló que con su equipo empezaron a trabajar mejor porque pensaban de la misma manera; esto podría relacionarse no solo con pensar ideas similares, sino en reconocer el objetivo común que tienen y, a partir de ello, esforzarse todos para alcanzarlo.

La tercera categoría es la escritura colaborativa. Como se observa en el gráfico 9, más del 50 % de participantes, consideró que la regulación que ha tenido lugar en la escritura colaborativa les ha permitido mejorar su escritura. Como se ha mencionado anteriormente, la interdependencia positiva es uno de los requisitos para que ocurra la colaboración (Apodaca, 2006; Monereo y Duran, 2002; Prieto, 2008), y, para que esta suceda, son necesarios el trabajo individual y el compromiso. La importancia de estos elementos se ha identificado en

algunas intervenciones de dos de los participantes del grupo focal (codificados como GF2 y GF3):

GF2	(1) ¹²	“Teníamos que dejar ideas en el trabajo [para que el otro continúe la explicación].”
GF2	(2)	“[Sobre la dinámica de integración de rompecabezas] En mi caso fue para integrarnos mejor.”
GF2	(3)	“No volvimos a ver la ficha [de compromiso], porque ya sabíamos nuestros roles, qué nos tocaba hacer”
GF3	(1)	“Yo creo que [ayuda a] poder mejorar a redactar; hacerlo en equipo ayuda a mejorar las ideas y revisar que se entienda”
GF3	(2)	“Hubo un poco de trabajar de manera individual [en la redacción cuando los integrantes no coincidían para redactar a la vez].”
GF3	(3)	“A veces trabajar en grupo es como trabajar a ciegas: lo que uno piensa que está bien, puede estar en realidad mal.”
GF3	(4)	“A veces dejábamos los comentarios y a veces los editábamos. Creo que fue un error de todos no dejarnos comentarios para siempre para resolver las dudas.”
GF3	(5)	“Yo creo que sí [funciona la escritura colaborativa], pero con una mayor eficacia si los tres estamos juntos para hacerlo.”

En la intervención GF3(2), se señaló que de todas maneras hay un aporte individual al trabajo: no todos los integrantes pueden estar a la vez durante la redacción, por lo que cada participante iba avanzando en el tiempo que puede y, quien se conecta después (hay que recordar que trabajaron mediante documentos compartidos en Google Drive) revisaba lo que el compañero había hecho para continuar con la explicación. Entonces, el aporte de cada estudiante es necesario para que el siguiente continúe y cada uno debe avanzar lo mejor posible; este mecanismo es justamente el que se postula en la escritura colaborativa.

Llama la atención, de todas formas, la intervención de GF3 codificada como GF3(3): “A veces trabajar en grupo es como trabajar a ciegas: lo que uno piensa que está bien, puede estar en realidad mal”. Esta se entiende como que hay un trabajo de colaboración en el que solo se continúa la explicación y no hay mayor revisión por parte de quien continúa el texto, y, si la hay, no deja comentarios. El mismo participante reconoció en su intervención GF3(4) que fue un error no haber dejado comentarios, lo cual confirmaría lo siguiente: la comunicación es importante (característica identificada en la categoría anterior) y la interdependencia también; si no se cuida que esta sea positiva (relación

¹² Los números corresponden con la enumeración de los fragmentos seleccionados relevantes para la sección que se está explicando.

entre los integrantes, trabajo individual óptimo, entre otros), puede perjudicar al equipo.

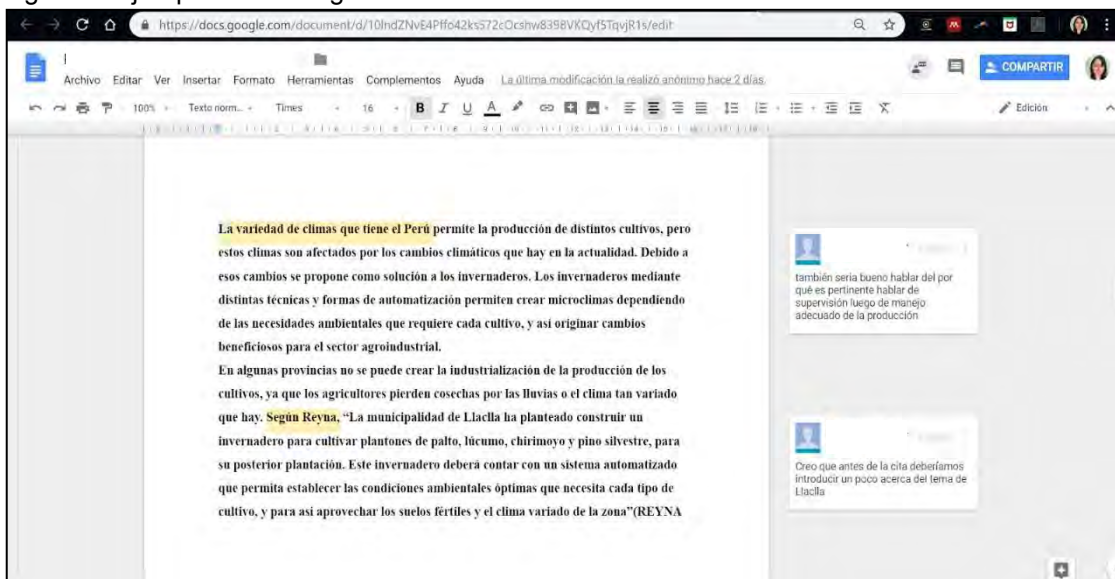
Parte del trabajo colaborativo es dialogar con otros, poner en duda los esquemas propios para que haya un proceso de reacomodación y se aprenda (Roselli, 2016). Una forma de cuestionar los esquemas personales es a partir de la discusión y de la regulación socialmente compartida. Esta es la cuarta categoría identificada y la que, particularmente, es la que interesó a la investigación. La regulación es la revisión del propio trabajo para mejorarlo; la regulación socialmente compartida es la que ocurre en la escritura colaborativa e implica que otros comenten (retroalimenten) el trabajo que uno realiza. Al ocurrir esto, los participantes aprenden (Arenas, 2017). A continuación, se observa algunos comentarios de los estudiantes que participaron en el grupo focal que permitieron resaltar lo anterior:

GF2	(1)	“Sí. Yo soy más de escribir no tan formalmente, pero escribir con mis compañeros me ayudó a escribir más formal según el trabajo que tenemos que presentar”
GF2	(2)	“Yo creo que sí. En mi grupo pasó que uno de mis compañeros tenía algunas dificultades de redacción y le comentaba y le decía que debía mejorar, y me di cuenta de que fue mejorando y yo creo que sí le ayudó.”
GF2	(3)	[Sobre la metodología colaborativa] “Sí, me ayudó a ver qué cosas tengo que corregir y a estar más atento en mi escritura.”
GF2	(4)	“En mi caso escribíamos un poco por separado [cada uno iba avanzando], sino que también en los demás revisábamos lo que el otro avanzábamos e íbamos corrigiendo detalles.”
GF3	(1)	“Teníamos que hacer lo primero [dejar comentarios] porque revisábamos y preguntábamos qué queríamos hacer”

En el caso de GF2(1), el aprendizaje de adecuar el discurso según la situación comunicativa (escribir de manera formal, por ejemplo, para un trabajo) ocurre por regulación socialmente compartida. Este mismo estudiante, en su comentario GF2(3) explicitó que pudo observar que los comentarios que él mismo le hizo a uno de sus compañeros sobre su redacción le permitieron mejorar a ese compañero su producción escrita; de manera similar, pero analizando su propia escritura, también señaló que la escritura con otros le ayudó a identificar qué necesitaba mejorar. El mismo participante, al contar cómo fue el proceso de redacción con su equipo, mencionó que hubo revisión del trabajo de otros y correcciones, en otras palabras, se regularon entre ellos. El participante GF3(1) coincidió en el hecho de que dejar comentarios para revisar el trabajo y

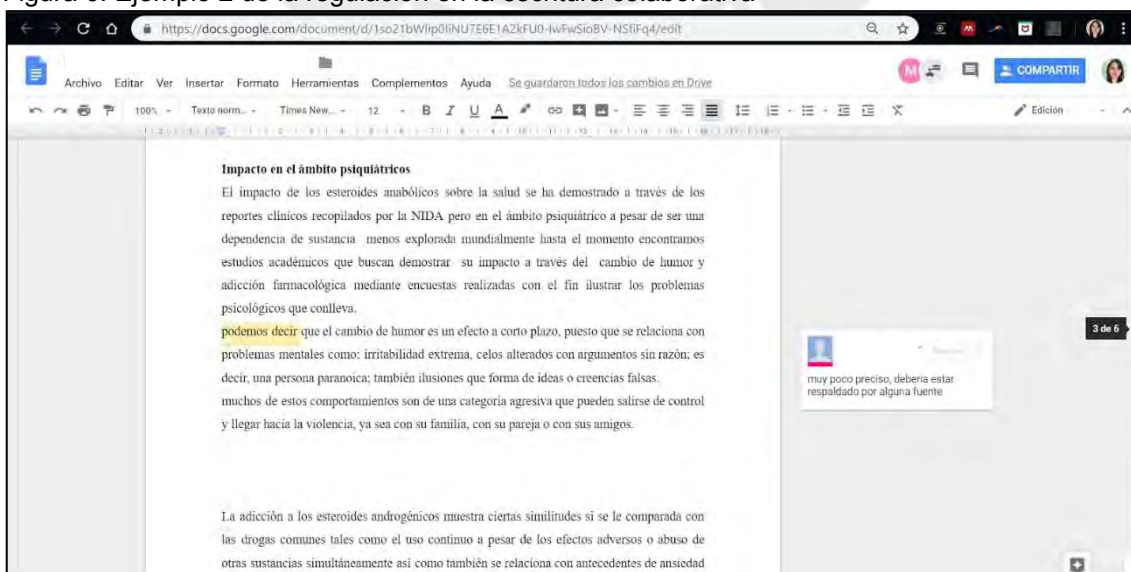
hacer consultas ayudó en el proceso de escritura. Algunos ejemplos de la regulación en el mismo equipo son los que se muestran en las siguientes figuras:

Figura 5. Ejemplo 1 de la regulación en la escritura colaborativa



En la figura 5 se evidencia que uno de los integrantes de uno de los equipos ha revisado lo que otro miembro ha avanzado y deja comentarios. Si bien se orientan al contenido (reforzar la explicación y citar), el ejemplo permite ilustrar lo que señalaron los participantes del grupo focal GF2 y GF3, y que la regulación socialmente compartida influiría en la mejora de la producción escrita. En el caso de la figura 6, sucede lo mismo: un alumno de otro equipo deja una nota (que se puede relacionar con la regulación socialmente compartida) para mejorar la explicación de una idea mediante el citado.

Figura 6: Ejemplo 2 de la regulación en la escritura colaborativa



Con todo lo anteriormente mencionado, pareciera que la regulación socialmente compartida evidentemente ayuda a mejorar la escritura. En el análisis de la siguiente categoría, la docente-investigadora evalúa si esta mejora ocurre específicamente en el uso de referentes.

La quinta categoría es la cohesión; como se señaló en el capítulo uno, esta es una propiedad textual que establece relaciones de dependencia entre elementos lingüísticos que facilitan la comprensión global del texto (Albarrán Santiago, 2009; Amás et al., 2007; Calsamiglia, 2007; Esparza Torres, 2006; Huerta, 2010). Una forma de asegurar la cohesión es con los elementos de referencia y el presente proyecto de innovación se enfocó en evaluar la mejora del uso de estos elementos en la escritura individual a partir del trabajo colaborativo, particularmente de la regulación socialmente compartida. Para realizar esta evaluación, se propuso un análisis documental a partir del cual se revisaron datos cuantitativos (propuestos en la sección anterior); también se exploró en el grupo focal que se realizó. Algunas respuestas al respecto se muestran a continuación:

GF1	(1)	“Yo estaba tratando de ser más consciente de utilizar mejor los referentes. En la PD me di cuenta de que los usaba mucho y hacia el final trataba de revisarlos y utilizar expresiones similares sin usar tanto ‘esto’, ‘este’ y otros similares.”
GF1	(2)	“Yo me di cuenta que los usaba un montón [los elementos de referencia] y no necesariamente bien, así que tuve que revisarlos.”
GF1	(3)	“Trabajar en grupo ayuda, porque, por ejemplo, cuando nos reuníamos o revisábamos, nos comentábamos si algo estaba bien o no, cómo podríamos mejorar y eso definitivamente ayudaba a revisar la propia redacción.”
GF3	(1)	“Claro, porque si lo ve otra persona puede que no lo entienda [el uso de los elementos de referencia], entonces hay que revisar que sea claro lo que se quiere decir.”

Las dos primeras intervenciones de GF1 reflejaron que ha habido un proceso de reflexión sobre el uso de los elementos de referencia con respecto a su frecuencia y claridad. Por ejemplo, GF1(1) precisó en su intervención que empezó a revisar el uso de los pronombres demostrativos, los cuales corresponden con los procedimientos gramaticales de la cohesión, específicamente, a la anáfora. Este análisis personal sobre la propia práctica ha sido posible gracias a la revisión de sus pares durante el proceso colaborativo. De lo anterior se puede desprender que ha habido una regulación socialmente

compartida que puede haber ayudado al estudiante GF1 a mejorar su propia práctica. Una evaluación similar realiza GF3 al señalar la necesidad de revisar la claridad del uso de los elementos de referencia.

Con los resultados mostrados hasta aquí, pareciera que la escritura colaborativa posibilita la mejora de la escritura individual, lo cual se respalda en las respuestas de los estudiantes del cuestionario en el gráfico 9 en que más del 50 % cree que eso sí sucede. Particularmente, con los testimonios recogidos, podría decirse que la regulación socialmente compartida es un agente de tal progreso y que atiende a la mejora del uso de referentes.

Finalmente, la última categoría por evaluar es el rol del profesor. Tal como se señaló en el capítulo dos, el docente se encarga de la planificación de las sesiones y de las propuestas didácticas para asegurarse de generar espacios de colaboración (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Algunos estudiantes apreciaron la organización que se había mantenido durante el proyecto y valoraron su utilidad en su trabajo, tal como se señala en algunos testimonios:

CV1		“Las clases estuvieron muy atractivas y divertidas.”
GF1	(1)	“[La dinámica de rompecabezas] Ayudó a comprender la parte de la estructura.”
GF2	(1)	“Ayudaban a la colaboración, pero había momentos en que había explicación expositiva que eran necesarios, como la revisión del citado, que era algo que no sabíamos.”
GF2	(2)	“Nos ayudaba mucho que usted entre a ver los textos y nos comentara si estábamos avanzando bien o no.”

El participante CV1 señaló lo entretenidas que estuvieron las clases, lo que puede responder a una constante participación por parte de los estudiantes y poca exposición de los temas por parte de la docente. Por su parte, GF1 sostuvo que la estrategia pedagógica aplicada fue de ayuda para la comprensión del tema. Ello podría afirmar que no es necesaria una exposición magistral de los temas por parte de la docente, sino que, de generarse las estrategias y espacios suficientes con orientación por parte de la docente, los mismos estudiantes podrían hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, lo que señala GF2 en su primera intervención relacionada con esta categoría (el hecho de que a veces las clases magistrales eran necesarias) podría evidenciar que hay temas complejos o confusos de entender para los que necesitan mayor orientación y las clases magistrales expositivas, en ese sentido,

ayudan. De todas formas, como también menciona GF2(1) los momentos durante el ciclo en que las exposiciones por parte de la docente ocurrieron fueron solamente en momentos necesarios.

Por último, la segunda intervención de GF2 permitiría identificar que la regulación socialmente compartida para los estudiantes no siempre fue suficiente, sino que a veces requirieron de la intervención de la docente. Ello puede explicarse de dos formas. Por un lado, la metodología tradicional propone como autoridad en el aula al docente y, considerando que aún se sigue dicha metodología en otros cursos de la misma casa de estudios, los estudiantes todavía están acostumbrados a recibir retroalimentación por parte de la docente. Por otro lado, debido a que los alumnos son adolescentes tardíos que están en proceso de exploración (Claux, 2015; M. et al. Pease, 2012) es posible que en esa misma búsqueda de identidad se sientan inseguros con respecto a algunas experiencias, por lo que necesitan de una autoridad, en este caso, la docente, que les valide su procedimiento.

En líneas generales, entonces, hubo una respuesta positiva por parte de los estudiantes frente a la metodología colaborativa aplicada a la escritura: hubo un mejor desenvolvimiento de las habilidades sociales, se reconoció la importancia del trabajo en equipo y de sus características (el 100 %, según el gráfico 9), apreciaron la utilidad de la escritura colaborativa y de cómo la regulación socialmente compartida contribuye a mejorar la escritura de uno mismo y la de sus compañeros, y que uno de estos aspectos a mejorar es justamente el uso de los elementos de referencia para cohesionar mejor las ideas. Finalmente, valoraron el rol de la profesora como facilitador del aprendizaje mediante propuestas didácticas y orientaciones en el proceso de escritura.

En el siguiente apartado se proponen algunos principios por considerar si se optase por adoptar la metodología colaborativa en la escritura.

3. DIFICULTADES IDENTIFICADAS Y PRINCIPIOS DE LA METODOLOGÍA COLABORATIVA APLICADOS A LA ESCRITURA

La investigación basada en el diseño se caracteriza por ser iterativa, es decir, que se pueda repetir. En el caso de la presente investigación, la iteración se realizó para cada entrega: se propuso una forma de trabajo para el primer avance; se adecuó un poco para el segundo; y, finalmente, se plantearon mejoras para la entrega final del artículo de divulgación. Según la planificación propuesta en el capítulo dos, los alumnos debían leer fuentes para las clases relacionadas a las dos primeras entregas, elaborar fichas de lectura, entre otras tareas. No obstante, en el mismo proceso hubo algunas dificultades con el desarrollo propuesto para el segundo avance.

La entrega del primer avance estaba estipulada para la semana siete de clases y, para esa misma sesión, cada estudiante debía haber leído dos fuentes académicas para poder iniciar en clase la redacción del segundo avance. Sin embargo, debido a que el primer avance correspondía con una entrega oficial calificada (y que forma parte de su fórmula de evaluación), los estudiantes se preocuparon más por entregar su trabajo que por realizar las tareas necesarias para empezar el segundo. En la sesión, entonces, se dedicaron a revisar fuentes pertinentes y leerlas.

Una segunda dificultad fue que hubo suspensión de clases de práctica por dos semanas (la ocho y la nueve), por lo que los equipos debían organizarse y avanzar sus trabajos de manera autónoma. Esto, no obstante, no sucedió en todos los casos y casi todos los grupos terminaron la redacción del segundo avance en la misma semana de entrega (semana diez), no revisaron la ficha de guía y tuvieron dificultades como equipo (falta de comunicación, por ejemplo). Los trabajos no fueron tan buenos como los de la primera entrega, así que se tuvo que proponer algunos mecanismos diferentes para la entrega final. Estos cambios fueron provechosos para los alumnos.

La reformulación de algunas actividades fueron producto del análisis realizado para asegurar la iteración, que es un proceso que exige la investigación basada en el diseño, y se implementaron con el objetivo de asegurar la ejecución de la colaboración hacia la entrega final. Un ajuste que se hizo fue la revisión de pares del trabajo. La docente le asignó a cada equipo el trabajo avanzado por

otro para que los integrantes lo revisen y evalúen con la ficha de evaluación del curso. Este cambio en la secuencia de las clases produjo que sean los mismos estudiantes los reguladores de la escritura (con orientación de la docente en los casos requeridos) y que cada equipo reflexione si su propio trabajo presentaba las mismas fortalezas o aspectos de mejora. Otro cambio aplicado fue que cada equipo revise su propio trabajo y complete la ficha de evaluación para verificar que estén cumpliendo con lo requerido y señalen qué les faltaba para terminar. Una tercera mejora fue la inclusión de la ficha de revisión como parte de las actividades de clase. Algunos de los equipos que formaron parte del proyecto completaron la ficha oportunamente, mientras que otros solo se dedicaban a avanzar sin mayor revisión de lo trabajado. En consecuencia, para la sesión orientada a la preparación de la versión final del trabajo, se incluyó como actividad de clase que se trabaje la ficha de revisión.

A partir del análisis retrospectivo realizado sobre la ejecución de la EC, a continuación, se proponen algunas consideraciones necesarias para desarrollar esta metodología para mejorar el uso de los referentes en la escritura individual:

1. Los materiales e instrumentos por utilizar se deben diseñar con anticipación a cada clase.
 - La prueba diagnóstica (pretest) se elaboró con dos semanas de anticipación a su implementación, así como su ficha de revisión; la prueba de salida (postest), con una.
 - Las fichas guía de revisión del manual, que sirvieron para la estrategia de rompecabezas, se diseñaron al inicio de la semana de su asignación; lo mismo ocurrió con las preguntas para interactuar mediante Mentimeter, con las preguntas orientadoras de tema y esquema, y con la ficha de revisión de pares.
2. La elaboración de una guía sobre el uso de las herramientas digitales que se emplean en el desarrollo del proyecto (Drive, Google Docs, entre otros) es vital para que los participantes se familiaricen con ellas y reconozcan sus condiciones de uso y cómo les ayuda en la colaboración.
 - En el proyecto no se realizó tal guía, pero los estudiantes preguntaban con frecuencia cómo utilizar dichas herramientas. Entonces, un aspecto vital para la ejecución del proyecto es que se

les explique a los alumnos cómo utilizar qué instrumentos se les está pidiendo emplear.

3. La identificación de la secuencia y frecuencia de las evaluaciones de los alumnos en el curso y en el ciclo permiten que el docente diseñe y planifique estrategias didácticas que faciliten la ejecución del trabajo y que aseguren la colaboración.
 - Una de las propuestas didácticas que corresponde con la colaboración es la estrategia de rompecabezas. Esta se pudo diseñar y ejecutar considerando los plazos del ciclo.
4. En el diseño de guías de clase, es necesario incluir espacios de socialización no solo entre los miembros del mismo equipo, sino también entre equipos (y que se mantengan los equipos revisores y los revisados).
 - Uno de estos espacios puede ser el intercambio de ideas sobre los intereses de cada uno antes de proponer un tema de manera conjunta.
5. La ficha de compromiso que completan los estudiantes es importante para establecer los acuerdos iniciales de colaboración y para recurrir a ella ante alguna dificultad.
 - En ella, se incluyen pautas y procedimientos para salvaguardar la comunicación y el compromiso, que son necesarios para el trabajo en equipo.
6. Es importante que cada equipo asuma una identidad conjunta. Para lograrlo, en la ficha de compromiso referida en el punto anterior, se debe registrar un nombre previamente acordado por todos los miembros. Es importante que el docente refuerce esa identidad llamándolos por el nombre registrado.
7. Las guías de clase deben incluir el llenado de la ficha de revisión y el docente debe asegurar su cumplimiento; esto se haría con la finalidad de que los estudiantes estén revisando constantemente sus textos y mejoren antes de sus entregas oficiales al docente.
8. Es importante que la ficha de revisión incluya la verificación de la colaboración para, así, sugerir a cada estudiante la reflexión sobre dicho aspecto.

9. El docente debe conversar con cada equipo no solo sobre su desenvolvimiento en la escritura del artículo, sino también por su desarrollo como equipo (si ha habido problemas, cómo los han mejorado si no lo reportaron oportunamente, etc.).
10. Se debe plantear una evaluación de valoración personal sobre el propio desempeño durante el trabajo en equipo y que cada alumno la complete para cada entrega; de esta manera, podrá reflexionar sobre su propio progreso en relación con el trabajo en equipo.
11. Hay que diseñar materiales complementarios para explicar algunos aspectos necesarios para el trabajo, pero que no se abordan directamente en las clases por no formar parte de los resultados de aprendizaje del curso.
 - En las clases de prácticas no se enfatiza la enseñanza de los elementos de referencia y, sin embargo, son necesarios para la comprensión del texto. Pudo haber ayudado el preparar un video con la explicación elemental del tema. En el proyecto aplicado, se atendió esta falencia con la explicación personalizada a cada equipo acorde a lo que la docente identificó como dificultad.

Estas once consideraciones son producto del análisis retrospectivo de la implementación de la metodología colaborativa aplicada en la escritura. Se espera que estas orientaciones guíen a quienes aborden la EC como metodología que permita mejorar la producción escrita individual.

CAPÍTULO V: BUENAS PRÁCTICAS QUE MEJORAN LA PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber realizado el proyecto de innovación como parte de la presente investigación, se puede afirmar que repensar la propia práctica docente, así como actualizarse en metodologías, estrategias pedagógicas, evaluación, entre otros aspectos, mejorarían el proceso de enseñanza y, también, podrían optimizar el proceso de aprendizaje. Lo importante es atender a lo que ocurre en la cotidianidad dentro del aula, reconocer qué se puede hacer mejor, indagar las necesidades de los estudiantes, elaborar propuestas que se alineen con los principios de la institución, y que se puedan aplicar, evaluar y optimizar.

Este capítulo comprende las lecciones aprendidas durante el proyecto con respecto a la innovación, las conclusiones generales de la investigación, algunas limitaciones del proyecto y algunas recomendaciones que se proponen para quienes opten por aplicar la metodología colaborativa en la escritura.

1 REFLEXIONES SOBRE LA INNOVACIÓN

Para realizar una innovación no es necesario replantear todo el curso, sino que hay que observar y analizar qué de lo que se hace se puede mejorar. Con ello, se optimizaría el proceso de enseñanza, el rol del docente, el proceso de aprendizaje y el rol del estudiante. La metodología colaborativa es importante, pues, como sostiene Echevarría (2003), la sociedad actual demanda trabajar con otros; para evitar asumir que los estudiantes saben trabajar en equipo, es importante enseñarles a hacerlo. En consecuencia, la innovación se concentra también a llenar este vacío que se encontró, así como relegar las sesiones

expositivas a las de colaboración para asegurar que los participantes no se dividen el trabajo, sino que lo construyen juntos.

La innovación de la investigación, la metodología colaborativa aplicada a la escritura, orienta a que se diseñen guías de clase en las que se propongan momentos de colaboración y establecer pautas para la regulación socialmente compartida (mediante fichas de revisión o de lista de cotejo, por ejemplo). Para que estas guías de clase sean acordes a la metodología, es importante que, previamente, se revisen las condiciones que se requieren. Con todo lo anterior, se puede asegurar el trabajo conjunto y la interdependencia positiva, los cuales, mediante la regulación, permiten la mejora del uso de los referentes en la escritura individual.

2 CONCLUSIONES

A partir de los diferentes testimonios recogidos de los alumnos, y del análisis documental del pre- y postest, parecería que la metodología colaborativa aplicada a la escritura es eficaz para mejorar el uso de los elementos de referencia en la escritura individual de los estudiantes.

La eficacia se entiende como la capacidad que tiene la metodología colaborativa para optimizar, en este caso particular, la escritura. Según los testimonios propuestos en el capítulo cuatro, la metodología colaborativa es de utilidad a los estudiantes por los diferentes beneficios que provee: contribuye a perfeccionar la tarea como tal y desarrolla habilidades sociales.

Con respecto al primero beneficio, la tarea en la investigación se refiere a la optimización del uso de los elementos de referencia en la escritura individual después del proceso de colaboración en la escritura. Según se compararon los pre- y postest, se podría señalar que ha habido un proceso de aprendizaje después del pretest y durante la colaboración, que influye en el desempeño de los estudiantes en el postest.

El segundo beneficio, el desarrollo de habilidades sociales, se confirmó al indagar por las percepciones de los estudiantes. La colaboración que sucede entre los estudiantes mediante las interacciones cara a cara o la interacción

virtual permitió que desarrollen las habilidades que les permite interactuar con otros (escucha asertiva, resolución de conflictos, cuidar la forma de tratar al otro, etc.). Con todo lo anterior, se sostiene que estas habilidades se desarrollan también durante una etapa inicial de los estudiantes a pesar de que se encuentran en Estudios Generales y en una etapa de moratoria en la que están aprendiendo a trabajar con otros.

Finalmente, se pueden elaborar algunas conclusiones a partir de los objetivos de investigación. Uno de estos era indagar con los estudiantes sobre la efectividad de la colaboración en la mejora de la escritura individual, particularmente en el uso de referentes. Con los testimonios presentados en el capítulo cuatro, se podría decir que los estudiantes sí muestran mejoras en el uso de los elementos de referencia en su escritura. Este progreso no se desprende solamente de los testimonios, sino también a partir del análisis de la comparación entre pre- y postest.

El segundo objetivo de la investigación era explorar el rol de la regulación socialmente compartida en la mejora del uso de referentes en la escritura individual. Esta exploración se realizó mediante un cuestionario y un grupo focal, y se halló que el hecho de comentar a otros o recibir comentarios favorecería la mejora de la escritura individual en el sentido más amplio (organización, estructura, coherencia, suficiencia de información, normativa ortográfica y gramatical). Específicamente, se indagó sobre el impacto que tiene la regulación socialmente compartida en el uso de los referentes y hubo una respuesta positiva: al ser los estudiantes quienes comentaban, reflexionaban sobre su propio uso de los elementos de referencia (alguno, incluso, señaló que los usaba con frecuencia y no necesariamente bien), mientras que al ser quienes reciben comentarios de otros los ayudaba a darse cuenta que deben ser más cuidadosos en la redacción.

Todos los beneficios referidos han sido posibles gracias a las diferentes estrategias pedagógicas implementadas, como la formación de equipos heterogéneos (para los que se consideró no solo las fortalezas académicas, sino también las habilidades sociales, según completaron en una encuesta), dinámicas de clase que facilitaron la colaboración (como la estrategia de rompecabezas, la revisión de pares), el uso de diferentes recursos (fichas de

revisión de trabajos, de coevaluación) y la promoción de la interacción (como la generación de espacios de diálogo dentro de clase y por medio de la plataforma virtual Drive).

Como consecuencia de todo lo anterior y de lo revisado en el proyecto de innovación, se podría decir que la metodología colaborativa en el área de la lingüística textual sería un mecanismo que ayude a que los estudiantes progresen en el desarrollo de sus habilidades de escritura. La investigación basada en el diseño, por su parte, ha permitido evaluar ajustes que se deben realizar para, justamente, volver más eficaz la escritura colaborativa.

3 LIMITACIONES

Hubo algunas limitaciones en el proyecto de innovación que también deben considerarse para prevenir las dificultades que conllevan y se optimice la planificación de las clases.

Una de ellas corresponde con la misma planificación de las clases de práctica. Estas son de diez semanas en total y pueden ser interrumpidas, bien sea por exámenes parciales y finales de las sesiones de teoría, bien sea por algún feriado. Ello implica que se tenga una consideración adicional en cómo organizar las clases, cómo distribuir el tiempo para que se puedan abordar diferentes dinámicas que aseguren la colaboración, entre otras.

Otra dificultad fue con respecto al aula. Por un lado, esta era pequeña: el aforo coincidía con la cantidad de alumnos inscritos en la comisión. Ello produjo que, cuando los estudiantes se juntaban con sus compañeros de equipo, no había mucha disposición de espacio y, por lo general, sus voces se superponían entre sí (de equipo a equipo). Por otro lado, otro inconveniente con el aula fue el mobiliario: era fijo al piso; es decir, no se podía mover. Entonces, además de que no había mucho espacio, tampoco se pudo mover las mesas y sillas para tener una mejor disposición del trabajo colaborativo.

Una tercera dificultad fue la falta de computadoras. La institución en la que se implementó el proyecto dispone de laptops para prestar a los estudiantes en el mismo campus; sin embargo, la atención tiene un horario limitado que no siempre coincide con los horarios de prácticas. Algunos alumnos llevan sus computadoras personales, pero sería preferible que cada uno cuente con una y

que sea la institución la que les facilite durante las horas de clase. Cuando ocurre que hay computadoras personales, se evidencia otro inconveniente: la falta de enchufes.

Frente a estas limitaciones, es importante que el docente se muestre con una buena predisposición y proponga soluciones. Si el salón es pequeño, se puede tratar de organizar a los alumnos para que se ubiquen en sus equipos en extremos del salón. Con respecto al mobiliario, se podría integrar esa fijación como parte de la distribución de los equipos: cada uno se ubica donde se encuentre una mesa determinada. Finalmente, ante la imposibilidad de que cada estudiante cuente con una computadora personal, se podría sugerir que se organicen para que se turnen en llevar una (sea personal o sea prestada, según el horario lo permita).

4 RECOMENDACIONES

Si bien la metodología colaborativa puede resultar eficaz, es necesario considerar aspectos como el cronograma de clases que propone la institución, el retiro de alumnos y la continuidad de las evaluaciones. De igual manera, hay que considerar qué implica trabajar colaborativamente para mantener esta metodología de trabajo.

Para el planteamiento de las guías de clase, se sugiere proponer mayores dinámicas de socialización y menos de exposición de temas por parte del docente. Para lograr la interacción con otros, es importante que el docente diseñe guías de trabajo, preguntas orientadoras según el tema que se revise o lo que se busque, dinámicas de clase, entre otros recursos pedagógicos que le atribuyan mayor participación a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Si el tiempo de escritura en sí fuera reducido, el docente se puede apoyar de los recursos tecnológicos. Existen algunas plataformas y aplicaciones que permiten la escritura en línea de los participantes; solo se debe escoger la más idónea según lo que se busque y las características de los alumnos, y explicarles a los estudiantes sobre su funcionamiento.

Para asegurar que la colaboración ocurra, se puede implementar el llenado de fichas de auto- y coevaluación en las que los estudiantes reflexionen sobre cómo es su participación en el trabajo de equipo y qué podrían mejorar.

Finalmente, con el objetivo de garantizar la regulación socialmente compartida y la mejora del uso de los elementos de referencia, se recomienda que el docente, por un lado, establezca pautas para el proceso. Por ejemplo, se puede indicar que un requisito clave de avance sea que se dejen comentarios (es posible diseñar guías de avance, de cómo dejarse comentarios, entre otros). Por otro lado, para asegurar que se estén analizando, verificando y reforzando los elementos de referencia, podría incluirse igual una guía en la que se coloquen preguntas que orienten la revisión de los elementos de referencia y una lista de cotejo para que practiquen el ejercicio.



REFERENCIAS

- Aguilera, S., & Boatto, Y. E. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos a nivel universitario. *Zona Próxima. Revista Del Instituto de Estudios En Educación Universidad Del Norte*, (18), 136–145.
- Albarrán Santiago, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 19–32.
- Alvarado, M. (Coord. . (2001). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Fiasco Manantial SRL. Retrieved from [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=ZLINZCrc_Q0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=metodología+de+enseñanza+escritura&ots=2MNEQdzf7o&sig=1qWsabdgmgVPTl9QAExE2UqVi4M#v=onepage&q=metodología de enseñanza escritura&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=ZLINZCrc_Q0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=metodología+de+enseñanza+escritura&ots=2MNEQdzf7o&sig=1qWsabdgmgVPTl9QAExE2UqVi4M#v=onepage&q=metodología+de+enseñanza+escritura&f=false)
- Álvarez, G., & Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Exlibris*, (5), 242–247.
- Amás, I., Fumero, M., Cabello, A., & Meneses, M. (2007). Marcadores de conexión: los conectores. *Revista IPLA*, 1(1), 11–21.
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, (68), 297–340. <https://doi.org/10.11144/2277>
- Apodaca, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. In M. De Miguel Díaz (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp. 169–190). Madrid: Alianza Editorial.
- Arciniegas, E. (2016). La escritura socialmente compartida en el aula universitaria: la autorregulación. *Lenguaje*, 44(2), 197–226. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v44n2/v44n2a04.pdf>
- Arenas, K. (2017). Características de la regulación socialmente compartida de la

- escritura: aportes desde una. *Lenguaje*, 45(1), 35–60.
- Bellver, R. (2016). *15 Dinámicas de Trabajo en Equipo*. Liferder. Retrieved from <https://www.liferder.com/dinamicas-de-trabajo-en-equipo/>
- Boadas, R., & Flores, A. (2012). Elaboraciones léxico-semánticas y sus implicaciones en la cohesión y la coherencia textual de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *SABER. Revista Multidisciplinaria Del Consejo de Investigación de La Universidad de Oriente*, 24(1), 90–97.
- Calsamiglia, H. (2007). *Las cosas del decir: manual del análisis del discurso* (Segunda ed). Barcelona: Ariel.
- Castelló, M., Bañales, G., & Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253–1282.
- Claux, M. (2015). Adolescencia en el contexto de la educación superior. In M. A. Pease, F. Figallo, & L. Ysla (Eds.), *Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 95–133). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, fondo editorial.
- De Benito, B., & Salinas, J. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa (RIITE)*, (0), 44–59. <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>
- Díaz Barriga, F., Edmundo, L., Heredia, A., & Rodríguez, Y. (2013). Una experiencia innovadora con estudiantes universitarios: la construcción colaborativa de monografías digitales en línea. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 35–59. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.52-Iss.1-Art.158>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (Tercera ed). Ciudad de México: McGraw Hill.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Grao.
- Echevarría, R. (2003). *Ontología del lenguaje* (Sexta edic). JC Sáez Editor.

- Erikson, E. (1979). *Sociedad y adolescencia*. México D.F.: Siglo Veintiuno.
- Esparza Torres, M. Á. (2006). Pautas para el análisis de la cohesión y la coherencia en textos. In *Actas del I Simposio de actualización científica y didáctica de lengua española y literatura* (pp. 85–124).
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A., & Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599–623.
- Garello, M., Rinaudo, M., & Donolo, D. (2011). Valoración de los estudios de diseño como metodología innovadora en una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la universidad. *Revista de Educación a Distancia - Docencia Universitaria En La Sociedad Del Conocimiento*, (5), 1–34. Retrieved from <http://revistas.um.es/red/article/view/245061>
- Gobierno de Navarra. (n.d.). *Marco teórico de la evaluación diagnóstica. Educación Primaria*. (D. de Educación, Ed.).
- Guerrero, G. (1994). La lingüística del texto y la pragmática lingüística. *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 10, 443–446. Retrieved from https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6399/1/ELUA_10_21.pdf
- Huerta. (2010). Coherencia y cohesión. *Herencia: Estudios Literarios, Lingüísticos y Creaciones Artísticas*, 2(2), 76–80.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2016). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Corwin Press (Segunda ed). Madrid: Corwin Press.
- Molina, M., Castro, E., Molina, J. L., & Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de Las Ciencias*, 29(1), 75–88. <https://doi.org/10.5565/REV/EC/V29N1.435>
- Monereo, C., & Duran, D. (2002). *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Pease, M. et al. (2012, December). Las características de los ingresantes a la PUCP y su relación con el rendimiento. *Dirección de Asuntos Académicos. Oficina de Estudios Para Mejoras Académicas*. Retrieved from

http://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/wp-content/uploads/2014/06/Informe_Caracteristicas_ingresantesPUCP_rendimiento.pdf

Prieto, L. (2008). Aprender entre iguales: cómo planificar una actividad de aprendizaje auténticamente cooperativa. In L. (Coord. . Prieto Navarro (Ed.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 117–132). Barcelona: Octaedro - ICE.

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219–250. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Zabalza, M. (2003). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6(7), 113–136. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18172/con.531>



ANEXO 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES¹³

El propósito de este protocolo es brindar a los y a las participantes en esta investigación una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que cumplen en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Thalya Romina Sarmiento Méndez, asistente de docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar la metodología colaborativa aplicada a la escritura académica de los jóvenes universitarios de los primeros ciclos de estudios. Particularmente, se va a revisar y evaluar el proceso de la redacción conjunta del artículo académico que se escribe en las prácticas del curso Trabajo Académico, y se va a indagar sobre los beneficios de la escritura colaborativa en la escritura individual, específicamente, en el uso de referentes.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá grabar la discusión que tenga con sus compañeros de equipo entorno al trabajo: organización, asignación de roles, aportes individuales al trabajo, discusión de ideas, toma de decisiones, revisión de texto, preguntas, entre otros aspectos que corresponden a la escritura (planificación, textualización y revisión de la escritura) y al trabajo colaborativo. Estas grabaciones serán compartidas exclusivamente con la jefe de prácticas y se usarán con fines únicos de investigación.

De igual manera, de acceder a participar, responderá de manera voluntaria a preguntas que se realicen en entrevistas personales y/o grupales con respecto al desarrollo del trabajo en relación con la metodología colaborativa aplicada. La información recolectada será utilizada solo por la investigadora y con fines únicos de la investigación.

Finalmente, de acceder a participar, la investigadora realizará un análisis documental de los textos elaborados en el curso (pruebas diagnóstica y de salida, y el trabajo final grupal) con la finalidad de evaluar el logro alcanzado de la tarea a desarrollar (la mejora del uso de los referentes en la escritura individual a partir de la escritura colaborativa).

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria y confidencial (no se reportará expresamente la identidad del participante). Asimismo, La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez utilizadas las transcripciones de las grabaciones y de las entrevistas, se eliminarán los archivos de audio.

¹³ Para la elaboración de este protocolo se ha tomado como base el Protocolo de consentimiento informado (CI) del Comité de Ética de la Investigación (CEI) de la Oficina de Ética de la Investigación e Integridad Científica (Vicerrectorado de Investigación de la PUCP).

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, puede plantear las preguntas que necesite en cualquier momento durante su participación. Si se sintiera incómoda o incómodo frente a alguna de las etapas de esta investigación, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo y abstenerse de participar, o participar parcialmente (por ejemplo, abstenerse de responder alguna/s pregunta/s en la entrevista).

De antemano le agradecemos por su participación.

Yo,

_____, con años de edad, acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado(a) sobre los propósitos de este estudio y he leído la información que contiene este documento, y he tenido la oportunidad de plantear preguntas sobre el proyecto de investigación.

Reconozco cómo será mi participación en este estudio y estoy informado(a) de que no tendrá repercusiones en la calificación del curso. Asimismo, reconozco que la información recogida será confidencial y con fines exclusivos de la presente investigación. He sido informado de que puedo plantear preguntas a la investigadora responsable durante el estudio.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales puedan ser usados según lo descrito en el documento que detalla la investigación en la que estoy participando. Con datos personales se alude a edad, ciclo actual de estudios universitarios y carrera elegida. Asimismo, la investigadora puede utilizar la siguiente información, según lo expreso a continuación:

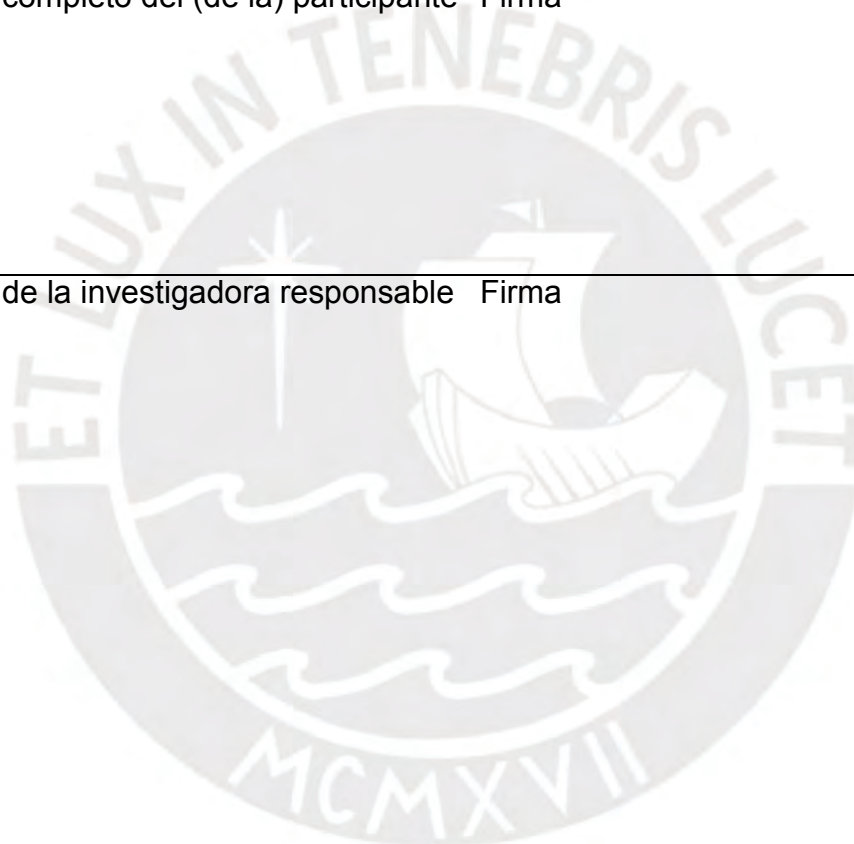
	Sí	No
La investigadora puede utilizar las transcripciones de los audios de las discusiones en clase en los que se escuche mi voz según sea necesario exclusivamente para el estudio, y siempre y cuando guarde la confidencialidad correspondiente.		
La investigadora puede utilizar las transcripciones de los audios de las entrevistas personales y/o grupales en los que se escuche mi voz según sea necesario exclusivamente para el estudio, y siempre y cuando guarde la confidencialidad correspondiente.		
La investigadora puede utilizar fragmentos de los textos que escriba (de manera personal o grupal) con fines según sea		

necesario exclusivamente para el estudio, y siempre y cuando guarde la confidencialidad correspondiente.		
--	--	--

Por último, entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando esta haya concluido. Para eso, puedo comunicarme con la asistente de docente Thalya Sarmiento a su correo electrónico: thalya.sarmiento@pucp.edu.pe.

Nombre completo del (de la) participante Firma Fecha

Nombre de la investigadora responsable Firma Fecha



ANEXO 2: PRUEBA DIAGNÓSTICA

Apellidos, Nombres: _____

Código: _____

Fecha: 31 de agosto de 2018

La presente evaluación constituye un primer diagnóstico del desempeño individual en la competencia de redacción escrita y no es cuantitativa; es decir, no forma parte del promedio general de calificación del curso. Su objetivo, además de realizar el reconocimiento ya mencionado, es recopilar la información necesaria para organizar los equipos de trabajo para la segunda parte del ciclo.

Lea con atención las siguientes oraciones.

1. El cacao proviene de la planta de cacao.
2. La planta del cacao es originaria de los bosques tropicales del centro y sur de América.
3. El cacao es conocido como el *regalo de los dioses*.
4. El uso del cacao se remonta a tiempos ancestrales cuando los mayas, aztecas e incas cultivaron por primera vez este árbol y utilizaron las semillas de la planta de cacao para fines rituales, alimenticios y económicos.
5. En la actualidad, el uso del cacao se aplica de manera interna (bebidas, infusiones, comidas) como también se aplica de manera externa (lociones, cremas) por sus diferentes beneficios.
6. Los beneficios del cacao son diversos.
7. Uno de los beneficios del cacao es que contiene un gran poder antioxidante.
8. El poder antioxidante que posee el cacao se debe, principalmente, a la presencia de flavonoides.
9. Los flavonoides actúan de manera efectiva contra el estrés oxidativo y reducen la oxidación del plasma.

10. Uno de los beneficios del cacao es su propiedad antiinflamatoria.
11. La propiedad antiinflamatoria del cacao se relaciona con los extractos del grano seco del cacao y de la cáscara del cacao.
12. Los extractores del grano seco del cacao y de la cáscara del cacao disminuyen los marcadores proinflamatorios y el daño celular.
13. Uno de los beneficios del cacao es que actúa como protector vascular.
14. La protección vascular sucede gracias al contenido de ácidos grasos insaturados del cacao.
15. La protección vascular se evidencia al aumentar el HDL (colesterol bueno) y reducir el LDL (colesterol malo).
16. Uno de los beneficios del cacao es que posee moléculas capaces de activar el sistema nervioso.
17. El cacao posee moléculas que son capaces de ser vasodilatadores.
18. El cacao posee moléculas que poseen propiedades tónicas, diuréticas y antineurálgicas.
19. El sistema nervioso se activa gracias al cacao, pues el cacao ralentiza el proceso de envejecimiento y el cacao mejora los procesos cognitivos, incluido el proceso de la memoria.

Adaptado de ECOAGRICULTOR (s.f.). Cacao: propiedades, beneficios y usos de este alimento. *Blog Nutrición*. Consulta: 29 de agosto de 2018.
<<https://www.ecoagricultor.com/cacao-propiedades-beneficios/>>

A partir de las oraciones anteriores y considerando una situación comunicativa académica, redacte un texto que responda al siguiente tema: “Los beneficios del cacao”.



Continúa en la página siguiente.

Responda brevemente las siguientes preguntas relacionadas con el trabajo personal y el trabajo en equipo para actividades académicas.

1. ¿Qué es para ti la puntualidad en el desarrollo de las actividades académicas?

2. Si tuvieras que escoger entre realizar un trabajo de manera individual o en equipo, ¿cuál escogerías? Justifica brevemente tu elección.

3. ¿Cómo me relaciono con mis compañeros/as en el trabajo en equipo?

4. ¿Qué rol cumplo cuando me corresponde realizar trabajos en equipo?

ANEXO 3: FICHA DE EVALUACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA Y DE SALIDA

Criterios e indicadores			Sí (2)	Parcial (1)	No (0)
I. ORGANIZACIÓN	1. Presentación	Letra clara y legible			
		Orden y limpieza			
	2. Estructura	Introducción			
		Desarrollo (OT, OS, OD)			
		Cierre			
	II. CORRECCIÓN	3. Ortografía	Uso correcto de grafías		
Aplica reglas de mayúsculas y minúsculas					
Uso correcto de acentuación gráfica					
4. Puntuación		Usos del punto			
		Usos de la coma			
		Usos del punto y coma			
5. Sintaxis normativa		Construcción de oraciones			
		Correcta concordancia			
		Sin anacolutos			
6. Léxico		Riqueza			
		Precisión			
		Formalidad			
		Propiedad			

Criterios e indicadores			Sí (2)	Parcial (1)	No (0)	
		Corrección				
III. COHESIÓN	7. Referentes (léxicos)	Repeticiones				
		Sinónimos o cuasi sinónimos				
		Hipónimos o hiperónimos y antónimos				
		Denominaciones valorativas				
		Proformas léxicas (palabras más generales)				
	8. Referentes (gramaticales o referencia deíctica)	Pronombres				
		a.	Personales (él, ella, tú...)			
		b.	Relativos (que, quien, cuando...)			
		c.	Demostrativos (este, ese...)			
		d.	Cuantificadores (todos, pocos...)			
		e.	Adverbios (así, antes...)			
		f.	Posesivos (su, suyas...)			
		Elipsis				
	9. Conectores	Uso adecuado de conectores lógicos				
IV. COHERENCIA	10. Sentido (coherencia)	Explicación pertinente al tema				
		Información registrada de manera progresiva				
V. ADECUACIÓN	11. Situación comunicativa	Adecuación a la situación comunicativa académica				

Adaptado de: Gobierno de Navarra (s.f.)

ANEXO 4: FICHAS DE PREGUNTAS GUÍA PARA LA REVISIÓN DE CADA SUBTEMA

A. Guía para la estructura del artículo (pp. 2-5 del tema 5)

1. ¿Qué es un artículo académico? ¿Qué características presenta un artículo académico?

2. ¿Cuáles son las partes de un artículo académico y qué función tiene cada una?

B. Guía para comprender la estrategia de aclaración (pp. 15-16 del tema 5)

1. ¿En qué consiste la estrategia de aclaración y para qué sirve?

2. ¿Cómo se presenta esta estrategia en la explicación de ideas?

C. Guía para comprender la estrategia de causa-consecuencia (p. 16 del tema 5)

1. ¿En qué consiste la estrategia de causa-consecuencia y para qué sirve?

2. ¿Cómo se presenta esta estrategia en la explicación de ideas?

D. Guía para comprender la estrategia de ejemplificación (pp. 16-18 del tema 5)

1. ¿En qué consiste la estrategia de ejemplificación y para qué sirve?

2. ¿Cómo se presenta esta estrategia en la explicación de ideas?

E. Guía para comprender la estrategia de apelación a la autoridad (p. 19 del tema 5)

1. ¿En qué consiste la estrategia de apelación a la autoridad y para qué sirve?

2. ¿Cómo se presenta esta estrategia en la explicación de ideas?

F. Guía para comprender las recomendaciones de citado (pp. 20-21 del tema 5)

1. ¿Qué es una cita y para qué sirve?

2. ¿Cuáles son los elementos que siempre acompañan a una cita (sea paráfrasis o textual)?

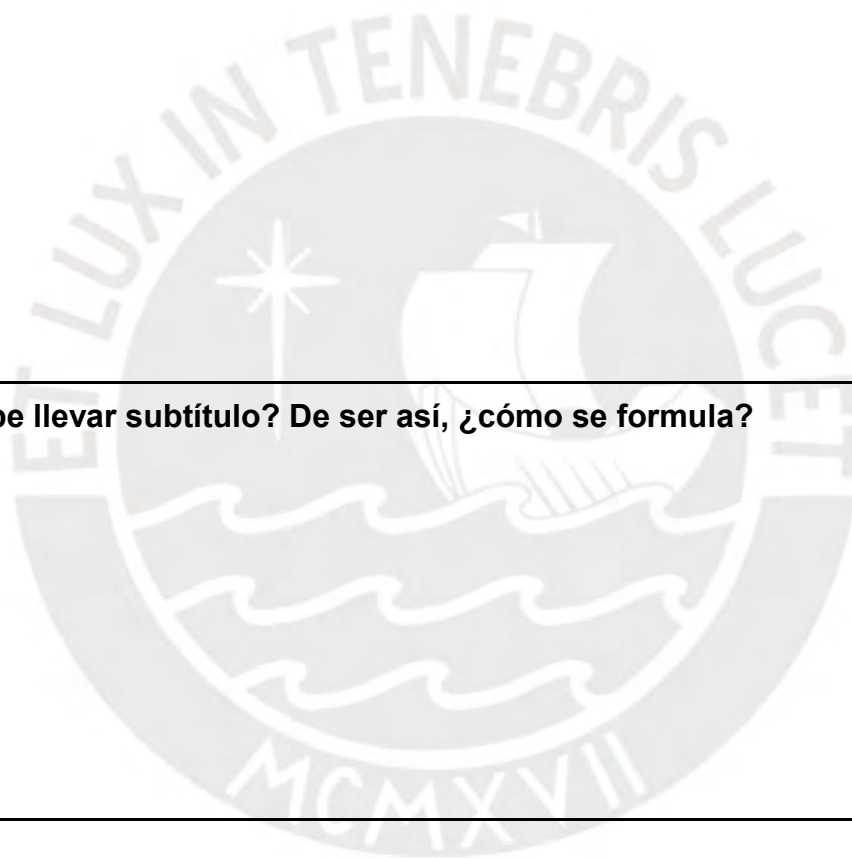
G. Guía para comprender otras estrategias (pp. 22-25 del tema 5)

1. ¿Cuáles son las otras estrategias que se pueden utilizar en un artículo académico? ¿En qué se diferencian?

2. ¿Cuál es el objetivo del uso de estas otras estrategias?

**3. ¿Se registra la referencia (fuente) de las estrategias complementarias?
¿Cómo se hace?**

4. ¿Debe llevar subtítulo? De ser así, ¿cómo se formula?



ANEXO 5: FICHA PERSONAL SOBRE EL TRABAJO EN EQUIPO

Unidad Académica	
Curso y ciclo	
Horario y comisión	
Jefe de práctica	
Nombres y Apellidos (código)	

A partir de una reflexión personal, reconoce las fortalezas y debilidades personales que tienes para trabajar en equipo.

	Fortalezas	Debilidades
Planificación de trabajo		
Cumplimiento de la planificación del trabajo		
Coordinación y comunicación con mis compañeros		

Formas en que me relaciono con mis compañeros		

A partir de reconocer las fortalezas y debilidades personales cuando se trabaja en equipo, propón algunos compromisos personales para el proyecto en equipo del curso en el siguiente espacio.

ANEXO 6: FICHA DE COMPROMISO DE TRABAJO EN EQUIPO

Unidad Académica	
Curso y ciclo	
Horario y comisión	
Jefe de práctica	

Nombre del equipo	
Lema del equipo	
Tema de trabajo	

N°	Integrantes		
	Código	Apellidos, Nombres	Secuencia de rol asumido
1.			coordinador > comunicador > documentador > revisor
2.			comunicador > documentador > revisor > coordinador
3.			documentador > revisor > coordinador > comunicador
4.			revisor > coordinador > comunicador > documentador

A continuación, como equipo, detallen los acuerdos que han coordinado en relación con la comunicación, puntualidad, aporte individual, resolución de conflictos, entre otros.

Acuerdos del trabajo en equipo

Declaración del trabajo grupal

Los miembros del equipo tenemos conocimiento del reglamento disciplinario aplicable a los alumnos ordinarios de la universidad, en particular, de las disposiciones contenidas en él sobre la falta de probidad, y otras formas de distorsión de la objetividad de la evaluación académica. En tal sentido, asumimos todos y cada uno de nosotros la responsabilidad sobre el íntegro de los avances y el trabajo final que serán presentados.

Alumno 1:

Código

Alumno 2:

Código

Alumno 3:

Código

Alumno 4:

Código

Fecha: _____

**La ficha de compromiso se debe llenar antes del inicio de la sesión de práctica y entregarla, de manera impresa, en la sesión requerida.*

ANEXO 7: ROLES PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

Consideraciones generales

- Todos los integrantes deben asumir un rol diferente para cada entrega.
- Tanto en la ficha de compromiso como en la planificación de los avances, se debe registrar quién va asumir qué rol en cada entrega según la secuencia propuesta en el mismo documento

Rol	Descripción
Coordinador	<p>Es la persona responsable del equipo. Se encarga de coordinar el trabajo con todos los integrantes, verificar las fechas de entrega para organizar el trabajo y hacer la entrega oficial al jefe de práctica por la plataforma que se requiera.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>El coordinador es el primer responsable de entregar de manera oficial el trabajo, pero no el único, por lo que los demás integrantes deben estar pendientes de la entrega del trabajo.</i>
Comunicador	<p>Es la persona responsable de la comunicación. Se encarga de hacer las consultas al jefe de práctica y de explicar el tema en clase como ejercicio o actividad de la misma sesión.</p>
Documentador	<p>Es la persona responsable de redactar, en un docs de Drive y en tiempo real, las ideas que se discutan dentro del equipo sobre la elaboración del avance del trabajo (anotar lo que se discuta sobre coordinación de trabajo y sobre las ideas que debe desarrollar el trabajo).</p>
Revisor	<p>Es la persona responsable de verificar que la presentación del trabajo se ajuste a lo requerido en formato de presentación, redacción clara, normativa y bibliografía según la Guía PUCP. Al terminar la revisión, debe enviar el documento final al coordinador para que este se encargue de la presentación oficial.</p>

ANEXO 8: PREGUNTAS DE MENTIMETER

Pregunta 1

Go to www.menti.com and use the code 22 59 52

¿Cuáles son las partes de un artículo académico?

A word cloud visualization of responses to the question. The most prominent words are 'introducción', 'resumen', 'conclusiones', 'palabras clave', 'titulo', 'esquema', 'abstract', 'desarrollo', and 'key words'. Other visible words include 'bibliografía', 'causa consecuencia', 'palabras claves', 'palabra clave', 'desarrollo conclusión bib', 'tipos gráficos', 'de desarrollo', 'citas', 'bibliografía', 'autor', 'abstract', 'desarrollo', 'referencias', 'imagenes', 'keyboart', 'graficos', 'estrategias', 'antecedentes', 'portada', 'listado de referencia', 'otras estrategias', and 'apelación a la autoridad'.

Pregunta 2

Go to www.menti.com and use the code 22 59 52

¿En qué consiste la estrategia de causa-consecuencia?

En dar la relación entre el proceso de una causa-efecto con la idea secundaria que se desarrolla	Relacionar la causa y la consecuencia para esclarecer la idea	Desarrollar un efecto de causa consecuencia para relacionar ideas
Fooooortalece el enunciado :D tanto como brindando un motivo y explicando la consecuencia	Explicar motivos y efectos respecto a un tema	En explicar de una manera más adecuada dando los antecedentes
	Desarrollar una relación causa consecuencia	A partir de un ejemplo se

Pregunta 3

Go to www.menti.com and use the code 22 59 52

¿En qué consiste la estrategia de aclaración?

En explicar la misma idea con expresiones menos complejas

En explicar la idea con las mismas palabras, pero desordenadas

En explicar la misma idea con expresiones más complejas

Pregunta 4

Go to www.menti.com and use the code 22 59 52

¿Cómo se utilizan los ejemplos?

Solo se da el caso particular

Se propone el caso particular y se relaciona con el tema

Pregunta 5

Go to www.menti.com and use the code 22 59 52

¿Cuáles es/son el/los uso/s de la estrategia de apelación a la autoridad?

Para introducir una idea que se va a explicar

Para reforzar una idea de la explicación previa

Show the winner

ANEXO 9: GUÍA DE REVISIÓN

Este documento sirve de orientación para que el equipo revise el trabajo antes de su entrega oficial, y reflexione sobre su planificación y elaboración.

Pauta de autocontrol		Sí	No	¿Cómo se puede mejorar?	
Durante la redacción del trabajo	1.	¿El tema propuesto delimita un aspecto del desarrollo científico y un aspecto del desarrollo humano?			
	2.	¿Cada subtema (IP) responde a un impacto del desarrollo científico en el ámbito humano elegido?			
	3.	¿Las ideas secundarias propuestas ayudan a explicar las ideas principales?			
	4.	¿El subtema 1 se ha propuesto a modo de subtítulo (frase nominal) y en negritas?			
	5.	¿La primera idea secundaria se presenta y explica en un párrafo?			
	6.	¿La primera idea secundaria se explica con ejemplos que se vinculan con el tema?			
	7.	¿Las citas se insertan en el texto con su respectiva referencia y se explican para relacionarlas con el tema?			
	8.	¿Hay alguna idea que no se ha desarrollado con suficiencia o que no sea pertinente?			
	9.	¿En todo el texto hay oraciones con verbos principales conjugados y sentido completo?			
	10.	¿Se utilizan los conectores lógicos apropiadamente y son suficientes para comprender la ilación del texto?			
	11.	En el texto, ¿es claro a qué se refieren las expresiones como <i>esto</i> , <i>eso</i> , <i>lo</i> , <i>la</i> y similares?			
	12.	En el texto, ¿hay alguna idea que no quede claro a qué refiere?			
	13.	¿Se utiliza léxico preciso, variado y pertinente al contexto?			
	14.	¿La puntuación empleada es correcta?			
	15.	¿Hay un correcto manejo de las grafías, mayúsculas y minúsculas?			
Planificación de equipo	16.	¿Cómo equipo planificamos el trabajo oportunamente?			
	17.	¿Cada uno aportó con ideas y fuentes académicas al desarrollo?			
	18.	¿Cada integrante hizo comentarios sobre si se está desarrollando con solidez (suficiencia de información) y claridad (buen uso de referentes y conectores) el texto?			
	19.	¿Cada integrante revisó la ortografía y puntuación, y comentó ante la duda?			
	20.	¿Todos los integrantes estuvieron pendientes de la subida del trabajo?			

ANEXO 10: PREGUNTAS GUÍA PARA LA INTRODUCCIÓN

Preguntas para analizar el ejemplo del manual:

1. ¿Cuál es la función de la introducción?
2. ¿Presenta alguna estructura? ¿Cuál sería?
3. ¿Qué características presenta?



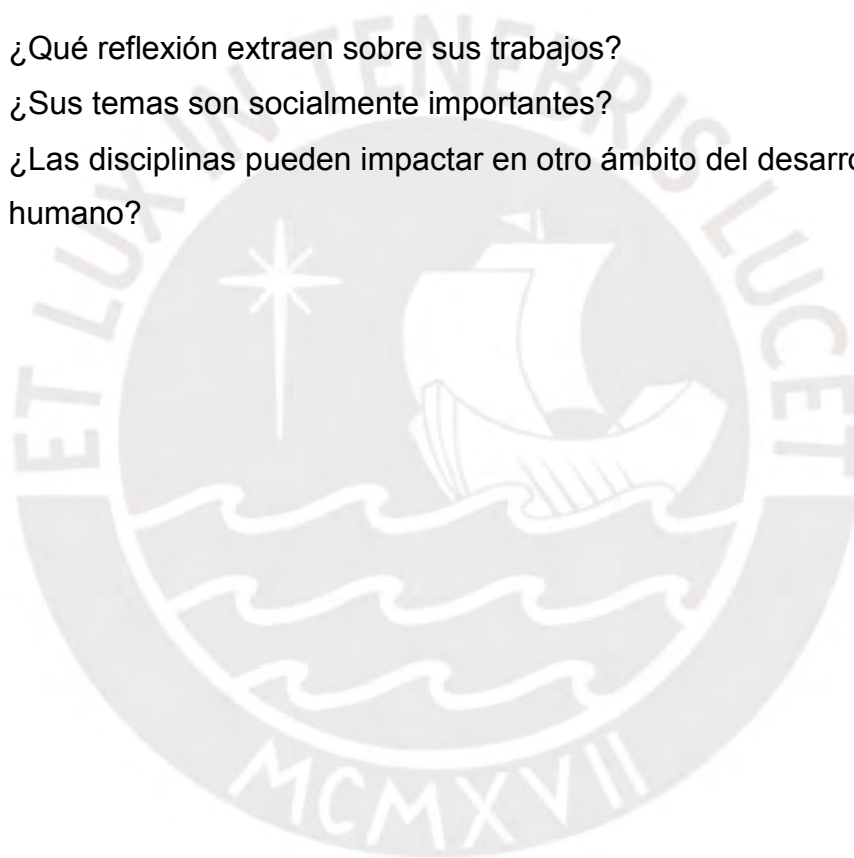
ANEXO 11: PREGUNTAS GUÍA PARA LAS CONCLUSIONES

Preguntas para analizar el ejemplo del manual:

1. ¿Con qué empieza?
2. ¿Cuántos párrafos tiene? ¿Se evidencia alguna estructura?
3. ¿Qué información presenta?

Preguntas para redactar las conclusiones del trabajo:

1. ¿Qué reflexión extraen sobre sus trabajos?
2. ¿Sus temas son socialmente importantes?
3. ¿Las disciplinas pueden impactar en otro ámbito del desarrollo humano?



ANEXO 12: PRUEBA DE SALIDA

Apellidos, Nombres: _____

Código: _____

Fecha: 23 de noviembre de 2018

Esta prueba no es cuantitativa; es decir, no forma parte del promedio general de calificación del curso. Su objetivo, además de realizar el reconocimiento ya mencionado, es recopilar la información necesaria para identificar si ha habido progreso en la competencia individual de la escritura después del trabajo colaborativo.

I. En el siguiente fragmento, ¿a qué elementos refieren las palabras o espacios¹⁴ subrayados?

Todos los postulantes rendirán una evaluación que contiene ejercicios similares a los que se revisaron en clase. Si ø¹ prestaron atención a esta, entonces ø² no deberían tener dificultades para resolverla; sin embargo, a aquellos que faltaron o estuvieron distraídos, sí puede resultarles compleja la práctica.

- *que* hace referencia a _____
- *ø*¹ hace referencia a _____
- *esta* hace referencia a _____
- *ø*² hace referencia a _____
- *la* hace referencia a _____
- *aquellos* hace referencia a _____
- *les* hace referencia a _____
- *la práctica* hace referencia a _____

¹⁴ El símbolo ø indica elipsis, es decir, la elisión de una palabra o expresión para evitar la redundancia.

II. REDACCIÓN

A partir de la siguiente información, seleccione la información pertinente y escriba un párrafo académico que responda al título de “Los beneficios de los videojuegos en los niños¹⁵”.

1. Si el uso de videojuegos es moderado en los niños, aquellos pueden ser beneficiosos para estos últimos.
2. Los videojuegos permiten que los niños tengan refuerzo social.
3. El intercambio de los juegos puede favorecer el contacto visual y la participación en diferentes actividades, lo cual se entiende como el refuerzo social.
4. La perseverancia es otro de los beneficios de los videojuegos.
5. La perseverancia se entiende como el intento por conseguir los objetivos de los juegos.
6. Ante la complejidad de los retos, los niños insisten hasta superarlos y esto les enseña a luchar hasta conseguir los objetivos propuestos.
7. Los videojuegos estimulan la memoria en los niños.
8. Los niños deben recordar diversos datos que les van a permitir superar cada reto.
9. Los datos que necesitan recordar se relacionan con pistas, utilidad de las herramientas, destino, metas inmediatas, entre otros.

¹⁵ CLÍNICA UNIVERSIDAD DE NAVARRA
2016 “¿Cuáles son los beneficios de los videojuegos para los niños?” En *CNN*. Consulta: 20 de noviembre de 2018.
<https://cnnespanol.cnn.com/2016/07/27/cuales-son-los-beneficios-de-los-videojuegos-para-los-ninos/>

ANEXO 13: CUESTIONARIO DE VALORACIÓN

A partir del trabajo realizado en el ciclo, evalúa el desempeño de tu equipo, tu trabajo individual para cada avance y, al final, evalúa la metodología en sí según la siguiente escala:

5: Totalmente de acuerdo	4: De acuerdo	3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2: En desacuerdo	1: Totalmente en desacuerdo
---------------------------------	----------------------	--	-------------------------	------------------------------------

		Para el primer avance	Para el segundo avance	Para la entrega final
Sobre el trabajo en equipo	1. En el equipo nos organizamos: realizamos la planificación del trabajo y cumplimos lo propuesto en el plazo previsto.			
	2. Cada integrante asumió responsablemente su rol para cada entrega: <ul style="list-style-type: none"> • El coordinador supo guiar al equipo y nos mantuvo organizados. • El comunicador se encargó de plantear dudas a la docente • El documentador elaboró el acta de avance a tiempo. • El revisor verificó los aspectos formales y de contenido antes de la entrega oficial. 			
	3. Cada integrante del equipo contribuyó con fuentes e ideas pertinentes para el desarrollo del trabajo.			
	4. Todos los integrantes tuvieron una participación equitativa, de tal manera que ninguno asumió el trabajo en mayor medida o en su totalidad.			
	5. Todos los integrantes trabajamos en la redacción de manera conjunta. <ul style="list-style-type: none"> • En otras palabras, no hubo división del trabajo en secciones para que cada integrante (o par de integrantes) redacte cada parte y, después, las juntaron. Por el contrario, todos trabajaron en todo. 			
	6. Hubo preocupación de todos los integrantes en que el trabajo se cuelgue a tiempo en la plataforma.			

		Para el primer avance	Para el segundo avance	Para la entrega final
	<i>Si tiene algún comentario, observación o sugerencia, fórmúlela en este espacio.</i>			
Sobre el trabajo individual	7. Busqué información y leí las fuentes antes de cada clase en la que había avance del trabajo.			
	8. Cumpí con el aporte personal para cada avance (fuentes, redacción, revisión, entre otros).			
	9. Me comuniqué constantemente con mis compañeros para coordinar y/o avanzar el trabajo.			
	10. Participé en la discusión del equipo para la selección y desarrollo de ideas.			
	12. Contribuí a cumplir la planificación realizada al inicio de cada avance. <ul style="list-style-type: none"> • Si no hubo planificación de avance, coloque NA (no aplica). 			
	13. Supe manejar los momentos de tensión con mis compañeros de manera cortés.			
	14. Aprendí a trabajar en equipo (reconocimiento de la planificación, coordinación, comunicación, apoyo al otro, no imponer ideas ni asumir el trabajo en su totalidad, etc).			
	<i>Si tiene algún comentario, observación o sugerencia, fórmúlela en este espacio.</i>			
Sobre la metodología colaborativa		Puntuar del 1 al 5		
	15. Considero que la escritura colaborativa realizada me ha permitido desarrollar mis habilidades personales (empatía, tolerancia, comunicación asertiva, resolución de conflictos, negociación, etc.).			
	16. Considero que los comentarios de mis compañeros me han ayudado a darme cuenta de aspectos de la escritura (estructura, fundamentación, construcción oracional y/o normativa) que antes no notaba tanto.			

		Para el primer avance	Para el segundo avance	Para la entrega final
	17. Considero que la metodología de colaboración me ha permitido mejorar, a nivel individual, mis habilidades de competencia escrita (me doy cuenta de aspectos de estructura, fundamentación, construcción oracional, normativa en mis propias redacciones).			
	18. Reconozco qué se requiere para que un trabajo en equipo sea eficiente y volvería a trabajar con otros.			
	<i>Deje un breve comentario sobre su percepción acerca de la metodología desarrollada en el curso.</i>			



ANEXO 14: PLANIFICACIÓN DE LA INNOVACIÓN

Objetivos de la innovación	Actividades	Plazo de realización
Diseñar guías de trabajo con un enfoque colaborativo	Diseño de prueba diagnóstica	13-17 de agosto
	Adecuación de ficha de valoración para la calificación de la prueba diagnóstica	20-24 de agosto
	Aplicación de la prueba diagnóstica	31 de agosto
	Revisión de prueba diagnóstica	3-7 de setiembre
	Armado de equipos de trabajo	10-13 de setiembre
	Diseño de fichas guía de lectura para la estrategia de rompecabezas	
	Asignación de lecturas para la dinámica de rompecabezas	14 de setiembre
	Preparación de dinámica de integración	17-20 de setiembre
	Preparación de materiales de equipo (ficha de compromiso y de roles por defecto del curso, ficha de autorreconocimiento)	
	Preparación de la dinámica de rompecabezas	
	Elaboración de preguntas en Mentimeter	
	Armado de las carpetas de Drive	
	Preparación de preguntas orientadoras para la propuesta de tema y esquema	
Ficha de lectura		
Aplicación de dinámicas de integración de equipos	21 de setiembre	
Desarrollo de la estrategia de rompecabezas		

Objetivos de la innovación	Actividades	Plazo de realización
Establecer pautas para realizar de manera eficiente la regulación socialmente compartida de los participantes en la escritura colaborativa	Preparación de ficha de revisión	24-27 de setiembre
	Revisión de versión final de temas y esquemas Inicio de la redacción del primer avance	28 de setiembre
	Preparación de secuencia didáctica para el desarrollo de las secciones complementarias: <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de análisis y redacción de la introducción, de las conclusiones, del resumen y de las palabras clave 	15-19 de octubre
	Análisis y redacción de la introducción y conclusiones	26 de octubre
	Preparación de ficha de revisión de pares del avance del trabajo de otros equipos	29 de octubre – 1 de noviembre
	Análisis y redacción del resumen y palabras clave	2 de noviembre
	Diseño de la prueba de salida y del cuestionario de valoración	12-15 de noviembre
	Resolución de la prueba de salida Llenado individual de la ficha de valoración (Exposiciones de trabajo final)	16 de noviembre

ANEXO 15: GUIÓN DE GRUPO FOCAL

Grupo focal sobre la escritura colaborativa en la mejora de la escritura individual

Buenos días a todos. Antes que nada, quisiera presentarme. Mi nombre es Thalya Sarmiento, jefe de práctica de la universidad y voy a ser la encargada de dirigir y moderar esta actividad.

Como ya les había comentado, estoy realizando una investigación acerca de la eficacia que tiene la metodología colaborativa en la escritura académica. En ese sentido, no solo estoy revisando las pruebas diagnóstica y de salida, sino también las percepciones de los estudiantes sobre la metodología en sí misma y cuál ha podido ser el impacto en su competencia escrita y social. La información recogida ayuda a contar con datos cualitativos. Para efectos de transcripción y análisis de la información, se hará una grabación de audio cuya información solo analizará la investigadora para mantener la confidencialidad pactada en el consentimiento informado. Al inicio de su primera intervención, por favor digan sus nombres y edades.

Quisiera agradecerle a cada uno por su tiempo y colaboración. Se les ofrece un refrigerio, así que siéntanse con libertad de consumirlo.

Alguna pregunta y/o comentario antes de iniciar.

Por favor, a continuación, digan sus nombres, edad, ciclo académico y carrera a la que ingresaron.

Informante 1: _____

Informante 2: _____

Informante 3: _____

Hora de inicio: _____

Hora de fin: _____

Foco de la investigación: las percepciones sobre la eficacia de la metodología colaborativa en la escritura académica individual

Objetivos:

- Reconocer las percepciones de los estudiantes sobre la eficacia de la metodología colaborativa para la mejora de la escritura individual
- Explorar el rol de la regulación socialmente compartida en la mejora del uso de los referentes

Preguntas

1. ¿Qué pensó usted cuando supo que tendría que redactar un trabajo junto con sus compañeros?
2. ¿Cree que la dinámica de integración realizada al inicio (la del globo aerostático) favoreció a la integración del equipo?
3. ¿En general, usted cree que completar la ficha de compromiso fue de utilidad para desarrollar el trabajo? En el equipo, ¿pudieron recurrir a ella frente a algún percance o eventualidad suscitado?
4. ¿El compromiso al que se comprometió cada integrante se mantuvo? ¿Cómo?
5. ¿Cómo organizaron su trabajo? ¿Utilizaron la ficha de planificación o algún otro mecanismo? ¿Cómo les fue con ello?
6. ¿De qué manera pudieron mantener la comunicación durante el ciclo?
7. Durante el trabajo, siempre ha sido necesario que cada integrante realice algún aporte, sea con fuentes, revisión general, entre otros. ¿Han sentido que dependían de su compañero/a de equipo? ¿Cómo eso ayudó a que desarrollen su trabajo? ¿Cómo se sintieron con eso?
8. En todo trabajo en equipo, siempre es necesaria la comunicación, coordinación, negociación, ponerse de acuerdo en algo, discutir algunos puntos en los que a veces alguno no está de acuerdo. ¿Cómo lidiaron con esas situaciones en el equipo?
9. ¿El equipo se mantuvo trabajando de manera colaborativa, es decir, todos escribiendo juntos, durante el ciclo o en algún momento se separaron?

10. ¿Consideran que conocían la estructura del artículo cuando empezaron a escribirlo?

11. Al inicio de este segundo trabajo, se realizó una actividad de rompecabeza. Como recordarán, cada integrante leyó una sección distinta del manual de una clase a otra; ya en clase, se juntaron quienes habían leído la misma sección para reforzar lo leído y, luego, regresaron a sus equipos para compartir dicha información. ¿Qué tanto ayudó dicha dinámica para conocer la estructura y estrategias, y en el desarrollo de la tarea?

12. ¿Cuál consideran que ha sido el rol del profesor en el proceso?

13. ¿Las asesorías y comentarios favorecieron su avance?

14. Durante los avances, se les ha estado pidiendo que se dejen comentarios entre ustedes con respecto al desarrollo (en tanto contenido y aspectos formales). ¿Cuál consideran que ha sido el aporte de dichos comentarios en relación con su propio proceso de escritura?

15. ¿Creen que los comentarios de sus compañeros les han ayudado a ustedes de manera individual en la mejora de su propio proceso de escritura? ¿En qué sentido?

16. ¿Y los aspectos formales como el uso de referentes? Por ejemplo, es frecuente que algunos pronombres como “esto”, “lo cual”, entre otros, no tengan un referente claro. ¿Cómo creen que la escritura con sus pares les ha ayudado a mejorar esto?

17. ¿Cómo cree que el trabajo en equipo puede influir en su vida profesional?

18. ¿De qué manera cree el trabajo colaborativo ha permitido mejorar su escritura individual?

Muchas gracias, chicos, por su tiempo, participación y apoyo. Como les comenté, esta información es confidencial y haré respetar ello.