

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**Uso de Colaboraciones como herramienta TIC para promover el desarrollo de
habilidades de comunicación escrita en los alumnos del curso Nivelación de
Redacción en una universidad privada de Lima Metropolitana**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTRA EN
INTEGRACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

AUTORA

Karen Elizabeth Arrascue Navarro

ASESORA

Maria del Pilar Cecilia García Torres

Marzo, 2019

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general determinar la influencia del uso de la herramienta TIC Colaboraciones para promover el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en alumnos de un curso de redacción en una universidad de gestión privada de Lima, ya que se ha identificado que, según Ferrucci y Pastor (2013), los alumnos que ingresan a la universidad a un curso de redacción traen consigo las deficiencias y limitaciones de su formación secundaria. Por tanto, se puede afirmar que los alumnos presentan dificultades académicas respecto de las habilidades de comunicación escrita en dicho curso de primer ciclo universitario.

Esta pesquisa utilizó un diseño cuasiexperimental, pues se utilizaron dos grupos como muestra: grupo experimental y grupo control, los cuales fueron sometidos a un pretest y un posttest. Se realizó la intervención en el grupo experimental a partir del enfoque de aprendizaje colaborativo soportado por TIC. Este tipo de enfoque tiene su origen en los fundamentos de Vigostky quien afirma que las cogniciones individuales ocurren primero, a través de la “zona de desarrollo próximo”, en relaciones sociales y, luego, mediante éstas se interiorizan en el sistema mental de cada individuo.

Por ello, el aprendizaje colaborativo refiere a una situación en la que participan e interaccionan dos o más individuos en la resolución de un problema. Al respecto, dicho enfoque soportado por TIC emplea *blogs*, *wikis* y documentos en línea como *Google docs*. Los resultados obtenidos permiten afirmar que efectivamente las TIC contribuyen con la promoción del desarrollo de las habilidades de comunicación escrita, sintaxis y estrategias de explicación, y a través del monitoreo del proceso de aprendizaje de cada alumno retroalimentar su trabajo en el grupo.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| CARÁTULA..... | i |
| RESUMEN | ii |
| INTRODUCCIÓN | v |
| PARTE I: MARCO TEÓRICO | 1 |
| Capítulo I: Escritura de textos académicos en la universidad | 1 |
| 1.1. Redacción universitaria | 1 |
| 1.1.1. Características generales del texto académico en Nivelación de Redacción | 2 |
| 1.1.1.1. Características del texto expositivo en Nivelación de Redacción | 3 |
| 1.1.2. Perspectivas del proceso de escritura | 4 |
| 1.1.2.1. Cognitiva | 5 |
| 1.1.2.2. Sociocognitiva | 5 |
| 1.1.2.3. Integradora: modelo sociolingüístico, pragmalingüístico y didáctico | 6 |
| 1.1.2.4. Etapas del proceso de escritura en Nivelación de Redacción a partir del modelo integrador | 7 |
| 1.2. Enfoque por competencias y habilidades de comunicación escrita | 8 |
| 1.2.1. Enfoque de Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) | 9 |
| 1.2.1.1. Competencias instrumentales | 10 |
| 1.2.1.2. Seguimiento del aprendizaje y evaluación enfocada en competencias | 11 |
| 1.2.2. Sintaxis como habilidad de comunicación escrita | 13 |
| 1.2.3. Estrategias de explicación como habilidad de comunicación escrita | 14 |
| 1.2.3.1. Aclaración | 15 |
| 1.2.3.2. Ejemplificación | 15 |
| Capítulo II: Aprendizaje colaborativo soportado por TIC, y Base Orientadora de la Acción | 16 |
| 2.1. Aprendizaje colaborativo | 17 |
| 2.1.1. Características | 19 |
| 2.1.2. Beneficios y aplicaciones | 21 |
| 2.1.3. Herramientas TIC de naturaleza colaborativa para la escritura | 23 |
| 2.2. Base Orientadora de la Acción (BOA) | 25 |
| 2.2.1. Importancia | 27 |
| PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS | 28 |
| Capítulo I: Diseño metodológico | 28 |
| 1.1. Método de investigación | 28 |
| 1.2. Objetivos | 29 |
| 1.3. Población y muestra | 29 |
| 1.4. Variables | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 1.5. Técnicas e instrumentos | 32 |
| 1.6. Procedimiento para organizar y analizar los resultados | 34 |
| 1.7. Descripción de la intervención | 34 |
| Capítulo II: Análisis e interpretación de los resultados | 36 |
| 2.1. Presentación y análisis de los datos | 36 |
| 2.2. Discusión | 49 |
| CONCLUSIONES | 53 |
| RECOMENDACIONES | 54 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 56 |
| ANEXOS | 64 |



INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, se han hecho muchos intentos por integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque muchas veces han resultado fallidos debido a diversos obstáculos de distinta naturaleza: políticas educativas, estructura organizacional inestable, limitaciones en el equipamiento e implementación de recursos tecnológicos en los centros, resistencia de los docentes hacia el uso pedagógico de las TIC, etc. (Belloch, 2014). Sin embargo, la incorporación de las TIC en sus modelos educativos no es un simple hecho aislado, puesto que un conjunto articulado de acciones como las capacitaciones a los docentes, el acondicionamiento de aulas, el equipamiento de salones multimedia, la adquisición de nuevos productos tecnológicos, entre otros, son necesarias para la sostenibilidad, sustentabilidad e integración efectiva de las TIC en las instituciones universitarias.

Por otro lado, es posible identificar que los alumnos que ingresan a la universidad a un curso de redacción traen consigo las deficiencias y limitaciones de su formación secundaria (Ferrucci y Pastor, 2013). En este sentido, es posible afirmar que existen dificultades académicas respecto de las habilidades de comunicación escrita en dicho curso de primer ciclo universitario, que deben ser atendidas. Además, es de conocimiento común de quienes ejercen la docencia que, en cursos como este, tipo taller, las tareas grupales no se realizan de manera colaborativa, pues algunos alumnos no contribuyen en la construcción del producto o tarea asignada; mientras que, de todos los integrantes, son solo uno o dos los que realizan la labor. Por ello, los trabajos grupales quedan bajo la responsabilidad de uno y no se aprovechan los beneficios del trabajo colaborativo. Incluso, muchas veces, la cantidad de alumnos o el tiempo son factores que obstaculizan el monitoreo pleno por parte de los profesores para con los estudiantes. Por lo tanto, el trabajo realizado por los alumnos no cuenta con la debida realimentación que les permita superar y mejorar sus producciones, la cual es importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

Por ello, resulta de interés analizar el uso de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades de comunicación escrita: sintaxis y estrategias de explicación. Esta investigación se enfoca en el análisis de una herramienta TIC como soporte para el aprendizaje colaborativo que permita promover habilidades de comunicación escrita.

Al respecto, según Guitert y Pérez-Mateo (2013), el aprendizaje colaborativo trae beneficios académicos:

Enfatiza en la participación y construcción activa de conocimiento, promueve habilidades de alto orden de pensamiento, conlleva un nivel más profundo de aprendizaje, una mayor reflexión y retención a largo plazo de los contenidos, incrementa los resultados de la clase y la calidad del aprendizaje ya que el resultado de un esfuerzo colectivo es superior al que cualquiera de los miembros podría lograr en solitario, desarrolla formas de conocimiento más flexibles, siendo capaces de utilizarlo en un rango amplio de contextos y con una mayor capacidad de transferencia (p.13).

En ese sentido, si se prioriza el aprendizaje colaborativo en el curso de Nivelación de Redacción, el trabajo y la participación del grupo permitirá la construcción activa de conocimientos. Incluso, según Lee, Abdullah & Kiu (2016), el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales permite el trabajo y la interacción entre estudiantes y profesores, discusión de ideas y el intercambio de información a través de herramientas de la web 2.0 como las *wikis*, *blogs*, etc. Además, “*after an initial briefing on the use of tools, the students reported increases in knowledge and comfort level for using Web 2.0. Collaboration tools provide students with technology skills needed in today's workforce*” (*ibidem*, p.102). Esto enfatiza la importancia del uso de herramientas tecnológicas en entornos virtuales para la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades tecnológicas necesarias en estos días.

Existen investigaciones en relación al aprendizaje en entornos virtuales y el aprendizaje colaborativo que han arrojado interesantes resultados. Primero, Álvarez (2012), en principio, plantea que *Facebook* es un espacio interesante para encontrarse con los estudiantes. Sin embargo, cree que este espacio por sí solo no alcanza cuando se trata de mejorar las habilidades de lectura y escritura. En este sentido, afirma que es necesario combinar el sitio con otras plataformas, como *blogs* e, incluso, con *Moodle*. Siguiendo la sugerencia del autor, se propone la integración de una herramienta de trabajo colaborativo, así como de otras herramientas¹ dentro una plataforma o entorno virtual que puede funcionar como *Moodle* para el diseño del curso de Nivelación de Redacción. Por otra parte, el mismo autor acota que es necesario perfeccionar las estrategias para promover la participación de los estudiantes y generar

¹ Se utilizaron herramientas de la plataforma educativa Canvas de la universidad en cuestión, como el foro o el chat, para complementar las actividades de trabajo colaborativo del curso.

interacción entre ellos. Como muestran las experiencias hasta el momento desarrolladas, afirma que esta interacción permitirá mejorar las habilidades de reformulación, en particular, y las habilidades de lectura y escritura, en general. Segundo, esta experiencia y la de Álvarez y Bassa (2013) permiten respaldar la idea del uso de un entorno virtual y herramientas tecnológicas, como el *blog*, para mejorar las habilidades de escritura, pues constituyen un espacio productivo y dinámico y que pueden variar según las necesidades didácticas del grupo. Tercero, Pérez (2014) realizó una investigación que tuvo como objetivo general explicar cómo influye el uso pedagógico de la plataforma “Educaplay” en el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos del idioma inglés en alumnos de 1er. año de Secundaria de una institución educativa particular de Lima. Es un estudio a nivel explicativo, cuyo diseño desarrollado fue el cuasi-experimental y se abordó desde el enfoque cuantitativo. Respecto de la metodología, se utilizó la técnica de observación, encuesta y entrevista y empleó la lista de cotejo, los cuestionarios a los alumnos y el guion de entrevista para los docentes. Según su diseño, aplicó un pre-test y post-test para observar el rendimiento académico antes y después de la intervención. Los resultados obtenidos en dichas pruebas a nivel global

muestran que el grupo experimental incrementó sus resultados en el post-test luego de trabajar diferentes actividades dentro de la plataforma Educaplay comparándolo con los resultados del grupo de control, los cuales disminuyeron luego de seguir trabajando con métodos tradicionales para la adquisición de nuevos conocimientos (Pérez, 2014, p. 4).

Por último, por su parte, Vergara (2015) realizó una investigación de nivel descriptivo a partir de un enfoque cualitativo (bajo el método de estudio de casos) que tuvo como objetivo analizar la construcción cooperativa del proceso de composición (planificación, elaboración y revisión) de textos académicos en cuatro edublogs grupales. Se evidenció que el *blog* se utilizó más para la fase de elaboración o construcción de forma cooperativa un texto académico. Además, se pudo observar el trabajo de cada grupo: cada integrante asumió una tarea de redacción y uno de ellos cumplía el rol de evaluador, y la conclusión fue elaborada en conjunto. Entonces, la opción de comentarios en el entorno virtual permitirá la retroalimentación sobre el trabajo realizado colaborativamente.

Según dichas perspectivas, el aprendizaje es un proceso social, puesto que el conocimiento se construye en el medio social y tiene un impacto en el ámbito individual del aprendiz. En esa misma dirección, según el trabajo exploratorio de Bustos (2009), el proceso de escritura en línea ofrece oportunidades que solo se obtienen en un entorno virtual. El autor afirma que es posible hacer un seguimiento pormenorizado de lo que los grupos hacen durante su proceso de

trabajo. Es decir, se facilita la identificación de roles, acciones o actitudes individuales que favorecen o no el proceso de trabajo. Esto apoya la idea de trabajar con herramientas digitales para mejorar el monitoreo de los grupos en su proceso de redacción.

Frente a todo lo expuesto, se propone el uso de un enfoque de trabajo colaborativo soportado por una herramienta TIC para promover habilidades de comunicación escrita. En este sentido, la investigación busca responder el siguiente problema: ¿cuál es la influencia del enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones para promover el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita por parte de los alumnos del curso Nivelación de Redacción de una universidad privada de Lima? Esta investigación pretende, entonces, determinar si el enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones promueve el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita por los alumnos del curso de Nivelación de Redacción en una universidad privada de Lima.

Este trabajo corresponde a la línea de investigación Aprendizaje potenciado por las TIC y se estructura en dos partes: en la primera, se desarrollará el marco teórico sobre el que se basa esta investigación; en la segunda, se presenta el diseño metodológico y el análisis de los resultados, la discusión, conclusiones y recomendaciones; por último, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

Naturalmente, es menester mencionar las limitaciones de este trabajo. Al respecto, la investigación solo se realizó en una institución universitaria de gestión privada y en un contexto específico y analizó solo un par de habilidades de comunicación escrita, por lo que sería interesante que se aborden otras variables. Además, se presentaron inconvenientes de tipo tecnológicos relacionados con la propia institución, por lo cual es importante tomar en cuenta esos aspectos para una futura investigación.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

Capítulo I: Escritura de textos académicos en la universidad

1.1. Redacción universitaria

Para Carlino (2009), escribir en la universidad es una de las actividades necesarias para aprender en ese ámbito. Por ello, para producir textos académicos, son necesarias ciertas nociones y estrategias; es decir, se requiere de la alfabetización académica. En este sentido, la autora señala que aprender a escribir no es una “habilidad básica que se logre de una vez y para siempre” (p. 4), sino que el contexto, los temas, las disciplinas, etc. exigirán que se siga aprendiendo. De hecho, Castelló (2002) afirma que las competencias necesarias para dominar los modos de leer y escribir propios de los estudios superiores no se adquieren de manera espontánea y requieren de un proceso instruccional intencionalmente dirigido a promoverlas. Por lo tanto, la alfabetización académica debe ser entendida como un proceso largo de aculturación a través del cual se accede a las diversas prácticas de producción e interpretación de textos.

Autores como Carlino (2013) y Castelló (2002) insisten en que la escritura debe concebirse como una herramienta para el aprendizaje de las distintas disciplinas. En términos de Carlino (2013), se debe enfocar la enseñanza *de* y *con* la escritura. Es decir, la enseñanza no solo se limitará a enseñar los tipos de textos o géneros discursivos, lo cual requiere que el estudiante aprenda las distintas estructuras de los mismos y escoja, igualmente, diferentes recursos lingüísticos, seleccione y organice información según la situación comunicativa, sino que sea la escritura el medio por el cual se reflexione sobre los temas propios de cada materia, de manera que cuando el alumno se enfrente a una situación tan compleja como esta estará desarrollando procesos cognitivos y de metacognición. En este sentido, en el curso en cuestión, la redacción se enfocará en la escritura de un tipo de texto específico, y este servirá para expresar el conocimiento sobre temas académicos o relacionados a sus carreras universitarias.

1.1.1. Características generales del texto académico en Nivelación de Redacción

Autores como Cassany (2014) y Carneiro (2011) reconocen que los textos presentan ciertas propiedades o características que lo definen como tal. En este sentido, es posible sintetizar y conjugar las principales que se exigen en el curso Nivelación de Redacción.

- *Adecuación*: refiere a la intención o el propósito que persigue el emisor, en este caso el estudiante como redactor; así como a la situación comunicativa. En otras palabras, en el curso, el alumno tiene como finalidad comunicativa la de informar o explicar -por el tipo de texto que se le exige, el cual se detallará más adelante- un tema académico para un público que pertenece a la comunidad universitaria, por lo que regula su léxico en función de la situación formal.
- *Coherencia*: refiere al contenido del texto, el cual debe representar una unidad temática; es decir, la producción escrita versará sobre un tema que estará organizado adecuadamente. En este sentido, la información debe ser relevante y estar estructurada en unidades de desarrollo.
- *Cohesión*: consiste en todas las relaciones lógicas y de referencia en todos los niveles. En otras palabras, en el nivel más superficial o macro, los párrafos estarán vinculados por medio de recursos lingüísticos como conectores lógicos o marcas discursivas que ordenen la explicación. En el nivel micro, las oraciones y todos los elementos que las constituyen estarán relacionados por recursos como los referentes o conectores lógicos.
- *Corrección ortográfica y gramatical*: refiere a que el contenido del texto debe ser correcto ortográfica y gramaticalmente, pues posible que los errores en este nivel afecten el sentido del contenido en sí. Además, dificulta la lectura, la cual debe ser fluida.

Por lo tanto, frente a estas características generales del texto académico, se reconoce que son muy importantes, porque permiten al escritor, en este caso al estudiante, expresar o comunicarse de manera efectiva y coherente sea el tipo de texto que se produzca. De hecho, para efectos de la investigación y siguiendo los fines académicos del curso en cuestión, el texto que se trabaja es el expositivo.

1.1.1.1. Características del texto expositivo en Nivelación de Redacción

Werlich (citado por Corbacho, 2006) hace una clasificación de los tipos textuales según su foco contextual. Así, propone cinco tipos. El primero es el narrativo, el cual está relacionado con la percepción de hechos y cambios en el tiempo; es decir, transmiten sucesos vividos como en los cuentos, informes, etc. El segundo es el texto descriptivo. Este se refiere a la percepción de los hechos y cambios en el espacio; por ejemplo, la descripción de lugares, personas, acontecimientos, etc. como en los folletos turísticos o en la declaración de un testigo. El tercer tipo es el texto expositivo, el cual sintetiza ideas para explicar, clasificar, o definir conceptos como por ejemplo en ensayos, etc. El cuarto tipo de texto es el argumentativo. A través de este texto, el hablante manifiesta su opinión, refuta un argumento o expresa sus dudas en relación a conceptos o ideas. El último es el instructivo, el cual, en palabras del autor, está relacionado con las indicaciones de una secuencia y la previsión de conductas futuras. Respecto del curso de Nivelación de Redacción, el tipo de texto trabajado es el expositivo, pues dicha asignatura tiene como logro general que los estudiantes redacten párrafos de desarrollo expositivos en los que describan, y expliquen coherente y sólidamente la información sobre la base de hechos objetivos respecto de un tema específico. También, deben emplear léxico formal.

Según Álvarez y Ramírez (2010), este tipo de texto se caracteriza porque tiene la intención de exponer información de manera objetiva y con precisión conceptual. Además, los autores indican que estos textos no responden a una superestructura única, sino se ajustan a la forma de organizar la información, lo cual genera subtipos de textos que se evidencian en el siguiente cuadro. En el caso del curso de Nivelación de Redacción, el único subtipo que no se contempla es la “ilustración”.

Tabla 1

Subtipos de textos expositivos

| Subtipos | Organización |
|--------------------------|---|
| Definición/ descripción | Tratan de explicar el tema según la secuencia: <i>qué es, cuáles son sus características.</i> |
| Clasificación/ tipología | Exponen tipos o clases y sus rasgos. |
| Comparación/ contraste | Resaltan las semejanzas y diferencias de varias realidades. |
| Problema-solución | Desarrolla diversas formas de resolver una problemática. |

| | |
|--------------------|--|
| Pregunta-respuesta | Formula la necesidad de saber y luego explica el contenido. |
| Causa-consecuencia | Explica los efectos que causa un fenómeno. |
| Ilustración | Expone en forma de: planos, gráficos, tablas, esquemas, etc. |

Extraído de Álvarez y Ramírez (2010, pp. 77-78)

Para los autores, existen ciertas marcas lingüísticas y textuales presentes en el texto expositivo. De todas las consideradas, en el curso en cuestión, se contemplan solo el uso de títulos, las reformulaciones, las aposiciones explicativas (introduce información nueva), el orden de palabras estable (sujeto-verbo-complementos), la precisión léxica, el uso de deícticos (referentes para la cohesión textual) y el uso de conectores lógicos. Además, se puede inferir que los autores reconocen la estructuración como la organización esquemática del contenido de los tipos textuales, y que la textualización consiste en “dar forma verbal escrita al contenido que ya está planificado” (*ibidem*, p. 80). En este sentido, es necesario resaltar la importancia de la escritura como un proceso.

1.1.2. Perspectivas del proceso de escritura

Siguiendo a Cassany (1993):

Para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. [Por tanto,] debemos dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc. Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura (p. 15).

En consecuencia, la escritura no es un simple hecho que ocurre en un solo momento, sino que es el producto de procesos alternos, simultáneos y graduales. En este sentido, muchos investigadores; Flower y Hayes (1980), Nystrand (1982), Beaugrande y Dressler (1982), Bereiter y Scardamalia (1982), Candlin y Hyland (1999), Grabe y Kaplan (1996), etc. (citados en Álvarez y Ramírez, 2006) han tratado de configurar modelos o presentar perspectivas sobre las cuales puede comprenderse la composición escritural como un proceso.

1.1.2.1. Cognitiva

Esta perspectiva de la escritura como un proceso cognitivo tiene importancia gracias al auge de la psicología cognitiva de los sesenta. Al respecto, Marinkovich (2002) hace un resumen sustancioso de las teorías que surgieron sobre el proceso de escritura. La autora resalta la investigación de Bereiter y Scardamalia, gracias a la distinción que hacen de los tipos de procesos según el nivel de desarrollo de habilidades del escritor. Por tanto, el proceso de escritura, desde este enfoque, no solo aborda los procesos cognitivos considerados por Flower y Hayes (1981) (los procesos de la composición en sí, el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo) para la planificación, sino que todo ese procedimiento puede ser diferente para cada escritor según el estadio en el que se encuentre respecto de las habilidades escriturales, por lo que se puede distinguir escritores novatos o expertos. Sin embargo, si se consideran solo estos aspectos, es decir, los procesos cognitivos y el nivel o estadio de habilidades escriturales de los escritores, se entiende que la composición de los textos es solo un proceso individual en el que no intervienen otros factores.

1.1.2.2. Sociocognitiva

En efecto, los autores cognitivistas son conscientes del vacío en sus modelos respecto de otros factores ajenos al individuo. En este sentido, Flower (1988, 1989) y Hayes (1996) (citados en Marinkovich, 2002) reconocen una visión social del proceso de escritura e incide en la importancia de establecer una teoría interactiva en la medida en que pueda relacionar lo cognitivo con el contexto a fin de explicar dicho proceso; así como los factores socioculturales y emocionales. Según las consideraciones de Castelló (2002), la escritura debe concebirse como “un proceso flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir” (sección de Escribir: un proceso cognitivo y socialmente situado, párr. 5). Por consiguiente, dicho proceso dependerá de un contexto determinado, por lo que el escritor asumirá un modo de proceder particular y diferente según la situación. De acuerdo con la autora, esta perspectiva teórica se define como sociocognitiva en tanto considera los procesos cognitivos implicados en la redacción así como el contexto del que dependen dichos procesos. “Esto equivale a entender que los procesos de composición son siempre situados, dependen de un contexto espacio-temporal y de un entorno socio-cultural que les confiere sentido” (sección de Escribir: un proceso cognitivo y

socialmente situado, párr. 6). En efecto, para la autora, desde esa perspectiva, se mantienen a grandes rasgos las actividades que pueden ser constantes en cualquier situación de producción textual: planificar, textualizar y revisar. Pero si se quiere lograr que el alumno autorregule o monitorice su propio proceso, es necesario diseñar actividades particulares y funcionales que permitan la concreción de las actividades cognitivas involucradas en función de la situación específica, del contexto que se crea al escribir, del contexto escolar o académico en el que se aprende y del contexto socio-cultural en el que se inserta la producción textual del estudiante. Sin embargo, como apunta Marinkovich (2002), con este modelo, se prescinden de los elementos textuales o lingüísticos implicados en el proceso.

1.1.2.3. Integradora: modelo sociolingüístico, pragmalingüístico y didáctico

Este modelo fue propuesto por el Grupo Didactext en el 2003, el cual está constituido por profesores y doctores que pertenecen al Departamento de Didáctica de Lengua y la Literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Este grupo de expertos desarrolló un modelo de producción de textos que se fundamenta sobre la base del modelo de Hayes (1996) (Álvarez y Ramírez, 2006), así como en el soporte teórico de Bajtín (1989), De Beaugrande (1997), van Dijk (1980, 1983, 1994), Kristeva (1978), Wertsch (1991), Salomon (1991), Cole (199), entre otros (citados en Grupo Didactext, 2003).

En efecto, este grupo considera el proceso de composición textual como una actividad que se interrelaciona con múltiples factores: culturales, contextuales, sociales, cognitivos, afectivos, físicos, semánticos, verbales, pragmáticos y didácticos. (Didactext, 2003; Álvarez y Ramírez, 2006). En ese sentido, enfatiza la relación entre lo cognitivo y los factores culturales, así como incentiva “la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se orienta a la mejora de las prácticas de escritura en los contextos académicos” (p. 51). Además, el grupo Didactext (2003) resalta los contextos de producción textual: social, situacional, físico y herramientas; así como “la importancia de la motivación extrínseca que brindan los aspectos extratextuales en la construcción de la escritura” (p. 52). Incluso, rescata algunas estrategias cognitivas y metacognitivas. Por lo tanto, el Grupo Didactext (2003) destaca la importancia y utilidad pedagógica de las fases en la composición textual (acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión). Incluso, evidencia la existencia de operaciones mentales que están implicadas en cada una de ellas, y enfatiza su relación con las estrategias didácticas que

puede asumir el docente, pues “le permite al maestro o profesor visualizar algunas actividades didácticas, que exigen las operaciones mentales en cuestión, apropiadas para el proceso de construcción del texto” (p. 52).

Si se analizan los modelos subsiguientes al de Flower y Hayes (1981), al respecto, tienen como base las tres etapas principales del proceso de escritura. De esta manera, el modelo del grupo Didactext (2003) se concibe, como su propio nombre lo indica, como “integrador”, pues considera todos los factores intrínsecos y extrínsecos del proceso de composición textual. Cabe, resaltar que la concepción del proceso de escritura para este grupo implica pensarlo como proceso recursivo, lo cual supone que no se seguirá necesariamente un orden lineal, sino más bien será una actividad en la que el escritor avanza y retrocede en su producción, revisa y relee, borra y vuelve a escribir (Didactext, 2003).

1.1.2.4. Etapas del proceso de escritura en Nivelación de Redacción a partir del modelo integrador

Según Caldera y Bermúdez (2007) “atender al proceso de producción de un texto escrito (planificación, redacción y revisión) en el aula supone formar un escritor comprensivo, reflexivo, crítico, creativo y autónomo” (p. 252). Al respecto, en el curso Nivelación de redacción, esta es la perspectiva más adecuada, por lo que las actividades de producción textual consideran sesiones para cada momento de la redacción desde este enfoque, pues permite que los estudiantes organicen su producción mientras desarrollan un trabajo metacognitivo de su propia producción. En ese sentido, a continuación, se presentarán los momentos de la composición textual considerados en el curso a partir del modelo integrador del grupo Didactext (2003).

Antes de planificar la redacción, según este modelo (Didactext, 2003), las estrategias didácticas deben estar orientadas a propiciar un acercamiento o aproximación al conocimiento, lo cual implica que se busque ideas sobre tópicos para la escritura. De esta manera, se incentiva la reflexión sobre los saberes previos, y la búsqueda de información sobre la temática elegida. Además, debe considerarse cuál será el público y la intención del texto; así como debe recordarse los modelos o géneros discursivos que pueden aplicarse según lo considerado antes.

- ***Planificación***

Para Camps (1990), la planificación consiste en la definición de los objetivos de la redacción y el plan que guiará la producción. Esta actividad se divide en subprocesos: generación de ideas, organización y establecimiento de objetivos según la situación retórica (Camps, 1990; Marinkovich, 2002). Por tanto, es una actividad de organización semántica jerarquizada. En este sentido, según el Grupo Didactext (Álvarez y Ramírez, 2006), esta etapa implica actividades como la selección de información necesaria en función del tema seleccionado, la intención comunicativa y el público; clasificar y jerarquizar la información; elaborar esquemas mentales y resúmenes. Es decir, es un conjunto de actividades que le permiten al estudiante leer y organizar la información antes de redactar el texto.

- ***Textualización***

La textualización, en términos de Camps (1990), es la actividad que consiste en las operaciones que se requieren para la transformación del contenido en “lenguaje escrito linealmente organizado” (p. 6). Siguiendo la línea del Grupo Didactext (2003; Álvarez y Ramírez, 2006), esta etapa implica textualizar o redactar el esquema establecido en la etapa previa de manera que se establezcan relaciones lógicas que desarrollen con detalle las ideas.

- ***Revisión***

Esta etapa implica la lectura para revisar problemas textuales: ortotipográficos, faltas gramaticales, precisión léxica, estructura del texto, problemas de referencia, incoherencia, desorganización, etc. Esto se realiza a través de supresión, reformulación, desplazamiento de palabras, etc. Además, se debe leer para identificar y corregir problemas con el tema, la intención o el público (Álvarez y Ramírez, 2006).

1.2. Enfoque por competencias y habilidades de comunicación escrita

Dada la naturaleza del curso Nivelación de Redacción, es necesario tomar en cuenta el enfoque metodológico en la universidad en la que se imparte dicha asignatura, pues permitirá delimitar y definir los conceptos relevantes de esta investigación. En este sentido, se presentará el enfoque de trabajo de las sesiones de clase, las competencias y habilidades lingüísticas integradas en el sílabo del curso, en concreto las consideradas en esta pesquisa.

1.2.1. Enfoque de Aprendizaje Basado en Competencias (ABC)

Las clases de redacción, en la universidad en cuestión, son guiadas por sílabos diseñados bajo el enfoque de aprendizaje por competencias (Benavides y Aguirre, 2015). En este sentido, conviene revisar en qué consiste este enfoque de aprendizaje. Villa y Villa (2007) lo definen de la siguiente manera:

Consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión), con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar desde el punto de vista personal y profesional (p. 17).

De esta manera, la universidad buscará desarrollar un perfil profesional íntegro sobre la base de los conocimientos de cada carrera, así como del conjunto de habilidades, valores éticos y destrezas que le permitan desenvolverse en su campo laboral.

Naturalmente, todo enfoque puede caracterizarse por los principios que lo rigen. Por ello, Pérez (2007) hace un recuento de las implicaciones pedagógicas que subyacen a este enfoque en el dispositivo escolar. El autor sostiene que para desarrollar competencias fundamentales es necesario proponer actividades auténticas focalizadas en situaciones reales en las que se pueda vincular el conocimiento a los problemas cotidianos, con lo cual el alumno se verá implicado activamente en el proceso de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. Esto generará que el estudiante reconstruya sus esquemas de pensamiento y el proceso de enseñanza aprendizaje no sea solo de transmisión del saber, sino que se convierta en un proceso de aprendizaje significativo en el cual se estimulará la metacognición sobre su propio proceso. Además, sostiene que para lograr el desarrollo de competencias, debe brindarse un ambiente de intercambio, flexible, seguro y cálido que le permita el ensayo-error, así como sugiere que la estrategia didáctica más adecuada a lo anterior es el trabajo cooperativo.

Al respecto, si se revisa la literatura para encontrar una definición de competencia (Benavides y Aguirre, 2015; Universidad de Deusto, 2001; Pérez, 2007; Villa y Poblete, 2011; Villa y Villa, 2007), es posible configurar una en relación a la comunicación escrita como una

competencia del curso: conjunto complejo de conocimientos, saberes, habilidades, responsabilidades, actitudes, valores éticos, emociones y motivaciones que se conjugan como la capacidad para responder adecuadamente frente a una situación comunicativa real.

Según Benavides y Aguirre (2015), respecto de la competencia escrita, se puede identificar un tipo de saber relacionado con el tema sobre el cual versa el texto -dominio de la materia, en términos de los autores- así como la estructura y características del mismo. Dentro de este conjunto de saberes o conocimientos, se encuentran las habilidades para construir oraciones gramaticalmente correctas y las de explicación que exige el curso como básicas para su formación de primer ciclo. Por tanto, la situación comunicativa real a la que deben estar expuestos y responder los estudiantes debe ser recreada en el salón para seguir este enfoque por competencias.

Respecto de los tipos de competencias, el curso, bajo este enfoque, pretende desarrollar la competencia de comunicación efectiva (Benavides y Aguirre, 2015); sin embargo, esta pertenece a una asignatura de estudios generales; es decir a una que se lleva en el primer ciclo por todas las carreras y no es específica de una profesión, por lo que es menester definir el grupo al cual pertenece la competencia contemplada en dicho curso. Según la clasificación de Villa y Poblete (2007), esta corresponde al grupo de las competencias genéricas² y al subgrupo de las instrumentales.

1.2.1.1. Competencias instrumentales

Estas se entienden como aquellas que cumplen la función de medio para lograr la competencia o desempeño profesional a través de la combinación de habilidades, destrezas manuales y capacidades cognitivas para manipular ideas o el entorno en el que se desenvuelven. En este

²A pesar de que esta investigación solo pretende medir el nivel alcanzado en el desarrollo de habilidades lingüísticas o de comunicación escrita en específico, se definirán sucintamente las otras categorías dentro de las competencias fundamentales o genéricas, pues el uso de la herramienta Colaboraciones podría contribuir con el desarrollo de estas competencias, aunque no sean objetivo de análisis. Dentro de ese grupo, Villa y Poblete (2007), también, reconocen otras dos competencias: interpersonales y sistémicas. Las primeras refieren a las habilidades personales y de relación que favorecen procesos de colaboración y las segundas tienen como requisito que se hayan desarrollado las competencias anteriores, pues requieren la combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad para identificar, planificar y diseñar un sistema en su totalidad.

sentido, se afirma que comprende habilidades artesanales, destreza física, comprensión cognitiva, habilidades lingüísticas y logros académicos (ibídem).

Al respecto, las habilidades o competencias lingüísticas, en términos de la Universidad de Deusto (2001), suponen todas las destrezas para la comunicación oral, escrita e, incluso, el manejo de un idioma extranjero. En este sentido, dicha institución define a la comunicación oral y escrita como competencias lingüísticas que suponen la “expresión clara y adecuada de las propias ideas y opiniones mediante el lenguaje oral o escrito” (p. 31). Dicho de otro modo, se espera que el estudiante maneje toda clase de recursos o formas lingüísticas para manifestar una idea de manera clara, coherente oral o escrituralmente.

Naturalmente, según Levy-Leboyer (1997) (citado en Villa y Poblete, 2011), “la evaluación de la competencia permite identificar las brechas existentes en el desempeño de las competencias, así como las conductas que se requieren para poder alcanzar las metas propuestas”. Por ello, es pertinente conocer de qué manera se puede lograr un seguimiento de la adquisición o nivel de logro alcanzado de los estudiantes respecto de las competencias o habilidades dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje, pues de esta manera, se podrán asumir o modificar estrategias pedagógicas que ayuden y orienten dichos logros. En el siguiente apartado, se desarrollará dicho seguimiento.

1.2.1.2. Seguimiento del aprendizaje y evaluación enfocada en competencias

Villa y Poblete (2007) afirman que el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes es una pieza clave para lograr desarrollar competencias. En este sentido, consideran que esta actividad es cualquier procedimiento que permita el control del proceso seguido por el estudiante y la asesoría u orientación sobre la base de la retroalimentación oportuna del proceso emprendido. En este sentido, se puede inferir que el seguimiento y evaluación de las competencias no es una actividad aislada del acompañamiento docente y, tampoco, debe ser considerada como una tarea al final del proceso. Según los autores, estas actividades de seguimiento del aprendizaje pueden ser presenciales o virtuales mediante tutorías, individuales o grupales, portafolio, revisión de trabajos o proyectos, *feedback* de ejercicios, etc. Por tanto, para Villa y Poblete (2011), este enfoque no solo refiere al conocimiento nuevo adquirido por el estudiante, sino a la atención al desarrollo y evolución de su propio estilo de aprender, y de mejorar cómo aplica

esos conocimientos y cómo integra las actitudes y valores en su modo de afrontar cada situación nueva.

Respecto de la evaluación, esta es considerada como un subproceso dentro del proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se recoge información que será interpretada para regular y modificar la metodología de enseñanza en función de las necesidades del estudiante para mejorar su aprendizaje (Villa y Poblete, 2011). Es así que la evaluación será una actividad de acompañamiento constante por parte del docente durante todo el proceso, lo cual es denominado evaluación formativa.

En efecto, existe una articulación pedagógica entre la evaluación enfocada en competencias y el aprendizaje colaborativo como una de las técnicas para evaluar las competencias, ya que ambos implican un cambio en el rol del docente, quien se convertirá en facilitador del aprendizaje y no solo el instructor, así como la participación activa del estudiante en el desarrollo de su autonomía durante el proceso de aprendizaje (*ibidem*). Incluso, el Aprendizaje Colaborativo (AC), como metodología docente tanto para el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje como para el subproceso de evaluación, permite “comprobar el nivel de aprendizaje adquirido en conocimientos, habilidades y comportamientos tras la interacción e intercambio. Puede hacerse seguimiento del desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, implicando a los integrantes del equipo en la evaluación” (Villa y Poblete, 2011, p. 155).

Uno de los principios de la evaluación enfocada en competencias es que esta “no es proceso con referencia a normas (grupo normativo), sino más bien con referencia a objetivos o criterios (niveles de dominio)” (Villa y Poblete, 2011, p. 151). De esta manera, se pueden establecer los niveles deseados y los criterios, los cuales se esperan de los estudiantes durante su desempeño, que permitan la valoración de cada competencia. Para ello, según los autores, las rúbricas o los descriptores asignados a los indicadores constituyen tanto la forma en que los docentes recogen evidencias del nivel de logro de la competencia, como el medio por el cual el estudiante comprende de manera explícita qué se espera que logre en su desempeño o en qué nivel se encuentra y qué necesita para mejorar. Según Feo (citado por el CECyTE, sf.), otros instrumentos que pueden ayudar a recabar información sobre el desempeño demostrado por los estudiantes son la lista de cotejo, la escala de clasificación y el registro anecdótico.

En efecto, es importante considerar que la adquisición de una determinada competencia implica que su desarrollo ocurra en distintos niveles de logro o desempeño (García-Sanz, 2014). Según el CECyTE (s.f), “los niveles de logro deben estar referidos al cumplimiento de los criterios de evaluación. De esta manera, será posible establecer al menos tres niveles de logro” (p.13). Estos son definidos por esa institución como sigue:

- *Nivel básico:* refiere al conocimiento que el estudiante posee como potencial para desarrollar una competencia. En este sentido, puede entenderse que el nivel de competencia no está desarrollado aún y que debe trabajarse para desarrollarla y mejorar el desempeño del alumno.
- *Segundo nivel:* en este nivel, el alumno aún necesita apoyo y acompañamiento para continuar desarrollando la competencia; es decir, el nivel de logro se entiende como competencia en desarrollo. Para efectos de la investigación, se denomina este nivel como *intermedio*.
- *Tercer nivel:* en este nivel, el alumno es capaz de integrar las destrezas o habilidades en cualquier situación específica. En otras palabras, este nivel de logro se entiende como competencia desarrollada. En esta investigación, este será el nivel *logrado*.

Estos niveles de logro permitirán determinar la situación de los estudiantes del curso de Nivelación de Redacción respecto del desarrollo de las habilidades de comunicación escrita que deben evidenciar en sus producciones escriturales. Según Villa y Poblete (2007), el escrito debe estar organizado; debe ser claro, gramaticalmente correcto; y debe presentar ejemplos o gráficos, lo cual se corresponde con las habilidades consideradas en la presente investigación: sintaxis y estrategias de explicación.

1.2.2. Sintaxis como habilidad de comunicación escrita

Según el apartado anterior, las competencias instrumentales comprenden habilidades lingüísticas, las cuales sirven para la comunicación escrita. De esta manera, se puede afirmar que la sintaxis es uno de los aspectos que se incluyen dentro de dichas habilidades. Al respecto, en el curso Nivelación de Redacción, se pretende que los alumnos desarrollen habilidades lingüísticas como la construcción oracional correcta, sintaxis.

De acuerdo al *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010), la sintaxis comprende “el análisis de la manera en que se combinan y se disponen linealmente [las palabras], así como el de los grupos que forman” (p. 3). En este sentido, se considera que la palabra es la unidad mínima de esta parte de la gramática. Así, la combinación de palabras pertenecientes a distintas categorías forma grupos sintácticos, los cuales al conectarse entre sí dan lugar a las oraciones (*ibidem*). De esta forma, esta nueva unidad, la oración, estará conformada por la relación entre sujeto y predicado, lo cual no es más que su estructura constituida por las relaciones que se establecen entre las palabras dentro de un grupo sintáctico, y entre grupos. Según estas apreciaciones, en esta investigación, en el curso de Nivelación de Redacción, la oración debe presentar una estructura lógica en la que el verbo es el elemento principal. Además, se contempla que el fin de esta estructura lógica debe señalizarse con un signo de puntuación, el punto seguido. Por tanto, en el curso en cuestión, se busca que los alumnos construyan oraciones gramaticalmente correctas siguiendo las características anteriormente mencionadas: verbo como elemento principal, estructura lógica y punto seguido.

1.2.3. Estrategias de explicación como habilidad de comunicación escrita

Sobre la base de las acepciones del término “estrategia” que aparecen en el *Diccionario de la lengua española*, Colma, Maldonado y Sánchez (2014) proponen una definición de estrategia para la redacción: “Conjunto de pasos que deben llevarnos a organizar bien la información, con lo cual nos aseguramos de que la redacción, finalmente, sea buena” (p. 209). Sin embargo, es necesario comprender la estrategia, en este caso, de una manera un poco más específica y en función de la explicación de un tema específico según la situación e intención comunicativas. Por ello, Aguirre *et al.* (2010) explican que las estrategias de explicación son estrategias discursivas o textuales que facilitan la comprensión de un tema en tanto resuelven dudas o la falta de información sobre el mismo.

En este sentido, a través del uso de estrategias, es posible lograr mayor comprensión y solidez en la producción textual. Según Aguirre *et al.* (2010), se puede inferir que la solidez refiere a una cualidad del texto en relación con el manejo de la información que debe ser suministrada de manera evidente y abierta para evitar ambigüedades y malos entendidos. Por tanto, la aclaración y la ejemplificación representan estrategias para conseguir esa solidez.

1.2.3.1. Aclaración

La aclaración como estrategia discursiva se define, en el curso de Nivelación de Redacción, en función a la reformulación. En este sentido, para Garcés (2008), la reformulación es un procedimiento de organización del discurso que evidencia la capacidad del emisor de escoger las formulaciones lingüísticas más adecuadas, según la situación comunicativa, que le permitan presentar de manera distinta un enunciado antes mencionado para ayudar al receptor a obtener las inferencias apropiadas para que el mensaje sea interpretado adecuadamente. Según la autora, uno de los valores; además de la reconsideración, recapitulación, la especificación, la identificación, etc.; que conforman la reformulación es la aclaración. Por ello, la relación de explicación entre dos enunciados se entiende como una reformulación parafrástica o de parafraseo, a partir del cual un segmento anterior es aclarado por la relación de equivalencia semántica entre ambos segmentos (*ibidem*). Así lo apunta la autora: “los procesos relacionados con la explicación del significado se muestran cuando un miembro discursivo o un enunciado es formulado de nuevo para aclarar lo que se ha pretendido comunicar y que el interlocutor lo comprenda de una manera adecuada (Garcés, 2008, pp. 90).

1.2.3.2. Ejemplificación

Es una estrategia discursiva que ayuda a explicar una idea a través de un ejemplo referido a un dato real o concreto. De esta manera, se concretiza una idea abstracta para su fácil comprensión en tanto se relaciona un caso o situación particular que sirven de ejemplificaciones con un concepto (Aguirre *et al.*, 2010). En otras palabras, bajo esa definición, el curso pretende que los estudiantes utilicen casos registrados o reales para mejorar la explicación de un tema académico en tanto usan esos casos para detallar con veracidad y objetividad una idea abstracta antes presentada.

Capítulo II: Aprendizaje colaborativo soportado por TIC, y Base Orientadora de la Acción

Es evidente que la tecnología avanza inconmensurablemente a medida que pasa el tiempo. De hecho, de acuerdo con Belloch (2014), la información así como la difusión del conocimiento encuentran en las TIC un nuevo soporte que está cambiando los modos de conocer y pensar de los hombres. Según la autora, esta nueva forma de acceder al conocimiento se produce mediante los hipertextos, los cuales presentan características que ejercen influencia sobre los procesos cognitivos de los humanos: información multimedia, alto grado de interactividad y estructura no lineal (*ibídem*). En otras palabras, el ser humano ha ido cambiando sus esquemas cognitivos de aproximación, acceso y procesamiento de los textos, según estas nuevas formas de presentación de la información gracias a las TIC.

De acuerdo con Benítez y Ávila (2012), la Tecnología Educativa (TE) ha permeado las Instituciones de Educación Superior, lo cual las ha conducido al mejoramiento continuo de sus programas académicos, así como a la actualización de las tecnologías de información y comunicación. Por tanto, la TE representa una oportunidad para la innovación en la enseñanza y aprendizaje universitario. Además, los autores, así como Belloch (2014), afirman que la TE ha replanteado el actuar de los profesores en tanto dejan de ser meros transmisores de conocimiento a facilitadores del mismo, pues las TIC pueden apoyarlos en la organización de las actividades, las herramientas y medios que utilizará en clase, planear los tiempos y mejorar la interacción con los estudiantes.

De esta manera, en la sociedad de la información, en términos de Belloch (2014), “el objetivo fundamental de la educación es posibilitar que el estudiante sea capaz de construir sus propios conocimientos a partir de sus conocimientos previos, de las experiencias y de las informaciones a las que puede acceder” (p.6). En este sentido, Salinas (2004) afirma que el rol del docente cambia a partir del impacto de las TIC en la Educación, pues el alumno es el centro de atención y el profesor cumple el rol de agente motivador y facilitador del aprendizaje antes que la transmisión de información.

Además, se reconocen ventajas de las TIC en la Educación: información variada, flexibilidad instruccional, complementariedad de códigos, aumento de la motivación, potenciar la innovación educativa u actividades colaborativas (Belloch, 2014). Además, afirma que las TIC

son flexibles instruccionalmente, pues se pueden ajustar a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes en tanto son diferentes en cada uno. Incluso, “las aplicaciones multimedia, que utilizan diversos códigos de comunicación, permiten que estudiantes con distintas capacidades y habilidades cognitivas puedan extraer un mejor provecho de los aprendizajes realizados” (p. 7). También, sostiene que diversos estudios corroboran que los estudiantes se sienten más motivados cuando utilizan las TIC por la novedad que representa y la innovación que ofrece a las metodologías de enseñanza. Otra de las ventajas de las TIC en la Educación, (*ibídem*) es que permiten actividades colaborativas: “el uso adecuado de las TIC, en trabajos de grupo, puede potenciar las actividades colaborativas y cooperativas entre los alumnos y también la colaboración con otros centros o instituciones por medio de la red” (p.7).

2.1. Aprendizaje colaborativo

Según el *Diccionario de la lengua española* (2017), *colaborar* “significa trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra”. Además, se refiere a la ayuda que se brinda a otros para lograr algún fin. En este sentido, el aprendizaje colaborativo, según Matthews (citado en Barkley, Cross y Major, 2007), “se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber [...] Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer” (p. 19).

Aunque hay autores que distinguen entre cooperación y colaboración, según Calzadilla (s.f), el aprendizaje colaborativo es una propuesta de enseñanza-aprendizaje que implica conceptos como cooperación, trabajo en equipo, comunicación y responsabilidad.

La cooperación se realiza mediante tareas que son realizadas y supervisadas por todo el grupo, cuyos miembros han de actuar como ejecutores y evaluadores de las propuestas. El trabajo en equipo es fundamental, pero a diferencia del aprendizaje grupal, en el aprendizaje colaborativo no existe un líder, sino que cada uno actúa como líder en la tarea que le ha designado el grupo. Cada responsable de una tarea después la expone al equipo que actúa como evaluador, por ello la comunicación es de vital importancia en este tipo de aprendizaje. La evaluación ha de realizarse de forma compartida e incorporando aquellos aspectos que el grupo considere pertinentes después de discutirlos en su conjunto, de nuevo la existencia de una comunicación clara y directa dentro del grupo de trabajo es esencial para el éxito de este tipo de aprendizaje (p. 2).

La autora apunta que, según la teoría constructivista de Vigotsky, el aprendiz necesita de la acción de un agente mediador que le ayude a acceder a la zona de desarrollo próximo, ya que es en esta zona en la que se propiciará la interacción a través de las “ayudas” o el andamiaje adecuado que le proporcione seguridad y le permita apropiarse del conocimiento y transferirlo a su propio entorno (Calzadilla, s.f). De hecho, el aprendizaje colaborativo tiene influencias de las teorías de Piaget y Vigotsky (Dillenbourg, Baker, Blaye, O’Malley, 2007). Según los autores, la de Piaget concibe el desarrollo cognitivo individual como una espiral de causalidad en la que un nivel de desarrollo individual permite la participación en ciertas interacciones sociales que producen nuevos estados individuales que, a su vez, posibilitan una interacción social más sofisticada, y así sucesivamente. Entonces, trabajar en parejas crea un espacio en el que confluyen tanto las perspectivas individuales y las de los demás, lo cual es afirmado por Dillenbourg, Baker, Blaye, O’Malley (2007) como sigue:

Where working in pairs facilitated subsequent individual performance, the mediating process was characterised as "socio-cognitive conflict", i.e. conflict between different answers based on different centrations, embodied socially in the differing perspectives of the two subjects (p. 4).

Por otro lado, la perspectiva sociocultural de Vigotsky se enfoca en la relación causal entre la interacción social y el cambio cognitivo individual (*ibídem*; Bonk & Cunningham, 2009). Según los autores, Vygotsky afirma que el desarrollo aparece en dos planos: “*first on the inter-psychological, then on the intra-psychological. Internalisation refers to the genetic link between the social and the inner planes*” (p. 5). Incluso, para Vigotsky, el desarrollo del conocimiento debe comprenderse como la influencia del entorno sociocultural (lo interpsicológico) sobre lo individual (lo intrapsicológico). En este sentido, según Dillenbourg, Baker, Blaye & O’Malley (2007), y Bonk & Cunningham (2009), Vygotsky define la “zona de desarrollo próximo” como la distancia entre el nivel de desarrollo real, el determinado por la resolución de problemas independiente, y el nivel potencial de desarrollo, el determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces.

El aprendizaje colaborativo, entonces; según Dillenbourg & Schneider (1995) (citados en Curtis & Lawson, 2001), y Jeong & Hmelo-Silver (2016); describe una situación en la que dos o más sujetos construyen sincrónicamente e interactivamente una solución conjunta para un

problema, en la que la discusión es el elemento primordial. En ese sentido, Collazos y Mendoza (2006) afirman que el aprendizaje colaborativo no es un mecanismo simple, pues este no sucede por el simple de hecho de que sean dos las personas implicadas, sino porque ellos ejecutan actividades tanto individuales como actividades adicionales que se generan en la interacción como las explicaciones, regulaciones mutuas, etc., por lo tanto, es un “modelo de aprendizaje interactivo que invita a los alumnos a caminar codo a codo, a sumar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de transacciones que les permitan llegar juntos al lugar señalado” (p. 65).

2.1.1. Características

El aprendizaje colaborativo presenta diversas características. Bonk & Cunningham (2009) y Lock & Johnson (2015) reconocen un principio relacionado al aprendizaje colaborativo, *scaffolded learning*: “*This supportive approach requires an iterative design supported through effective scaffolding by the instructor*” (Lock & Johnson, 2015, p. 64). Este término refiere a las diversas formas de proporcionar soporte o asistencia por parte de un experto o un compañero con mayor capacidad quien le permite al aprendiz lograr la tarea o resolver un problema que no hubiera sido posible de conseguir sin aquella ayuda; sin embargo, esto le permitirá aplicar estrategias para realizarlo progresivamente de manera independiente. De esta manera, se considera que el rol del profesor dentro de este proceso debería estar asociado a la de guía o facilitador, quien brinde las ayudas o el soporte necesario en dicho proceso de aprendizaje. Collazos y Mendoza (2006) afirman que el profesor debe ser la figura considerada como instructor no solo de los contenidos de la materia, sino de habilidades sociales de colaboración para la resolución de problemas de trabajo en equipo.

Además, Dillenburg & Schneider (1995) (citados en Curtis & Lawson, 2001), y Jeong & Hmelo-Silver (2016) sostienen que la colaboración permite el andamiaje del pensamiento para los estudiantes y proporciona retroalimentación inmediata. En este sentido, se genera un vínculo denominado interdependencia positiva en tanto se recibe y se brinda ayuda; se intercambian recursos e información; se recibe y se otorga retroalimentación; se animan unos a otros; y se reflexiona sobre el progreso y el proceso (*ibidem*). De hecho, este *feedback* puede ser brindado, para efectos de esta investigación, utilizando una herramienta digital, lo cual representaría una de las formas de interacción que se suscitan en este tipo de aprendizaje (Curtis

& Lawson, 2001). Es natural que ese trabajo de retroalimentación implique la interacción entre los participantes, por lo que Moore (1993) (citado por Curtis & Lawson, 2001) reconoce tres tipos de interacción para el aprendizaje: interacción con los recursos, con el profesor, con los compañeros. Incluso, Hansen (1996) (*ibidem*) afirma que es posible identificar un tipo de interacción entre los usuarios, docentes y estudiantes, y la interfaz del entorno virtual: “*online environments reminds us that a new element of interaction is introduced – the interaction of both the teacher and the learner with an interface*” (p. 23). Por consiguiente, el aprendizaje colaborativo implica distintos tipos de interacción que deben ser considerados tanto en el diseño de las actividades de trabajo grupal como en los instrumentos que permitan observarlos.

Al respecto, según Collazos y Mendoza (2006), la interactividad es característica del aprendizaje colaborativo. Para los autores, “el grado de interactividad entre los pares no es definido por la frecuencia de las interacciones, sino por la forma en que estas pueden influenciar el proceso cognitivo de aquellos” (p. 64). Entonces, esto quiere decir que la interacción será significativa siempre y cuando esta implique la regulación de las tareas realizadas individualmente, de forma que este proceso de co-revisión entre pares contribuya con el proceso cognitivo de cada uno. Siguiendo la misma línea de Collazos y Mendoza (2006), las interacciones colaborativas pueden ser negociables, ya que no existen líderes que impongan su postura sobre la de los demás, sino que se negocia mediante la argumentación para lograr un acuerdo. Otra característica para los autores es la sincronicidad. Esta “se la puede asumir como un contrato meta-comunicativo [Dill96], donde el ‘emisor’ aguarda que el ‘receptor’ espere su mensaje y lo procese tan pronto como le sea posible” (p. 64). En este sentido, Jeong & Hmelo-Silver (2016) reconocen que la tecnología permite la comunicación sincrónica y asincrónica, lo cual proporciona flexibilidad a los aprendices en tanto pueden interactuar con sus colaboradores en cualquier momento y en cualquier lugar. Además, los investigadores reconocen que la interdependencia es otro rasgo del aprendizaje colaborativo, pues solo será efectivo si existe la necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios para compartir información y conocimientos que les permitan obtener conclusiones.

Por ello, según Collazos y Mendoza (2006), el aprendizaje colaborativo es un proceso en el que los integrantes son responsables unos de otros respecto de su aprendizaje. Esto guarda relación con una de las características que reconoce Bishnoi (2017), pues la autora considera que el aprendizaje colaborativo implica el establecimiento de objetivos grupales, así como la responsabilidad individual. Además, afirma que el establecimiento de roles ayuda a ahorrar

tiempo en el desempeño de la tarea. En consecuencia, otra característica del trabajo colaborativo es la asignación de roles tanto a los estudiantes como al docente. Este último debe ser el mediador cognitivo:

Hay que dar pistas o ayudas, proveer retroalimentación, redirigir el esfuerzo de los estudiantes y ayudarlos a usar una estrategia. Uno de los principios básicos de la acción del mediador cognitivo es dar ayuda al estudiante cuando la necesite, pero ni mucha ni poca, sino la suficiente como para que mantenga cierta responsabilidad en su propio aprendizaje (Collazos y Mendoza, 2006, p.69).

2.1.2. Beneficios y aplicaciones

Tanto para Guitert y Pérez-Mateo (2013) y Calzadilla (s.f), el proceso de enseñanza aprendizaje se ve enriquecido si se trabaja de forma colaborativa. En efecto, estos autores reconocen muchos beneficios del aprendizaje colaborativo, los cuales pueden ser clasificados por tipos. Por un lado, este tipo de instrucción tiene ventajas académicas y cognitivas, pues facilita, en términos de Calzadilla (s.f), “el desarrollo de la observación, el análisis, la capacidad de síntesis, el seguir instrucciones, comparar, clasificar, tomar decisiones y resolver problemas” (p. 5). Asimismo, gracias al trabajo colaborativo el aprendiz puede recibir retroalimentación y conocer mejor su ritmo y estilo de aprendizaje, por lo que las estrategias de metacognición que surgen en el proceso permiten que regule su desempeño y optimice su rendimiento (*ibidem*; Carrió, 2007). Incluso, según Carrió (2007), este tipo de aprendizaje fomenta la discusión de los temas que son planteados para el trabajo, lo cual estimula que los participantes tomen decisiones consensuadas para resolver una problemática. Por otro lado, estos autores afirman que el aprendizaje colaborativo trae beneficios psicológicos, ya que genera vínculos afectivos o sentimientos de pertenencia entre los miembros a través de la asignación de tareas individuales que ayudan a identificar metas comunes. Asimismo, “se aprende a compartir conocimientos y a aceptar las críticas sobre ideas o formas de comprender los conceptos” (Carrió, 2007, p. 5). En consecuencia, según Lock & Johnson (2015), el producto de la colaboración es un resultado directo de las contribuciones entrelazadas de los miembros. Esta colaboración de conocimiento resulta en una experiencia de aprendizaje más profunda y rica de lo que podría ocurrir si las personas trabajan independientemente. Todo esto incrementa su motivación y autoestima, y por lo tanto, aumenta su productividad y responsabilidad.

De acuerdo con Jeong & Hmelo-Silver (2012) (citados en Jeong & Hmelo-Silver, 2016), el aprendizaje colaborativo soportado por las computadoras, CSCL por sus siglas en inglés, apoya la colaboración distribuida, lo cual sugiere que el CSCL ha contribuido mucho para ayudar a los alumnos a superar la distancia y les da más flexibilidad con quién y cuándo colaborar. Además, siguiendo la línea de Jeong (2013), O'Donnell & O'Kelly (1994) (citados en Jeong & Hmelo-Silver, 2016), los autores reconocen que uno de los beneficios de la colaboración es que los integrantes pueden agrupar los recursos relevantes distribuidos entre ellos: “*providing a tool or space for sharing can facilitate group members to bring in diverse resources more easily and organize them in ways to facilitate their learning and problem solving*” (p. 252).

En este sentido, Calzadilla (s.f) propone pautas para producir aprendizaje colaborativo:

- a) estudio pormenorizado de capacidades, deficiencias y posibilidades de los miembros del equipo;
- b) establecimiento de metas conjuntas, que incorporen las metas individuales;
- c) elaboración de un plan de acción, con responsabilidades específicas y encuentros para la evaluación del proceso;
- d) chequeo permanente del progreso del equipo, a nivel individual y grupal;
- e) cuidado de las relaciones socioafectivas, a partir del sentido de pertenencia, respeto mutuo y la solidaridad, y
- f) discusiones progresivas en torno al producto final (p.5).

De acuerdo con Tudge (citado por Calzadilla, s.f; y Carrió, 2007), se reconocen tres maneras de implementar el aprendizaje colaborativo: la interacción de pares, el tutorio de pares y el grupo colaborativo. Por un lado, afirma que la interacción entre pares refiere a la integración de grupos de participantes con diferentes niveles de habilidad, quienes ejecutan las indicaciones de forma organizada y conjunta a partir de la mediación del docente como agente catalizador en las experiencias de aprendizaje del grupo. Por otro lado, en el trabajo de tutorio entre pares, se involucra a estudiantes que presentan un nivel de habilidad más desarrollado y a los que se les ha brindado un entrenamiento previo para servir de *coach* de sus compañeros de menor nivel. Finalmente, los grupos colaborativos, también, presentan distinto nivel de habilidad, además de género y procedencia; pero tienen mayor tamaño que los anteriores. Incluso, acumulan el puntaje de forma individual y grupal a lo largo de todo el periodo, lo que estimula la interdependencia. Además, el grupo puede ser estable o permanente, inestable o circunstancial y de base, que es aquel que va más allá del ámbito académico.

El uso de las TIC puede propiciar experiencias positivas de aprendizaje colaborativo en tanto la tecnología permite la interacción extensa y prolongada después de las sesiones presenciales. Por tanto, según Calzadilla (s.f), las tecnologías de la información y comunicación representan ventajas para el proceso de aprendizaje colaborativo, ya que estimulan la comunicación interpersonal; facilitan el trabajo colaborativo; facilita el seguimiento del trabajo de grupo, a nivel individual y colectivo; permite el acceso a información y contenidos de aprendizaje (Jeong & Hmelo-Silver, 2016); facilita la gestión y administración de los alumnos y posibilita la creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación. Entonces, las TIC y el aprendizaje colaborativo pueden considerarse dos herramientas que pueden funcionar en conjunto de manera efectiva para la escritura colaborativa en la universidad. Además, tanto docentes como estudiantes, actualmente, cuentan con un sin número de herramientas TIC de naturaleza colaborativa que facilitan este tipo de trabajo.

2.1.3. Herramientas TIC de naturaleza colaborativa para la escritura

De acuerdo con Lee, Abdullah & Kiu (2016), el aprendizaje colaborativo soportado por computador, en contraste con la simple transmisión de contenidos a través del profesor, utiliza *blogs*, *wikis* y documentos en la nube o en línea como *Google Docs* y *Dropbox*, las cuales le proporcionan al estudiante las habilidades tecnológicas necesarias para el trabajo dentro de la sociedad actual. Incluso, según Sendall (*ibidem*), dichas herramientas y las habilidades sociales son significativamente útiles en el aula, pues les permiten a los estudiantes y profesores trabajar juntos, discutir ideas y promover la información. En efecto, según Sotomayor (2010), la escritura colaborativa es una de las formas de configurar la información a través de las herramientas TIC como los *blogs* o las *wikis*. En este sentido, en el curso de Nivelación de Redacción, se entiende que la escritura colaborativa comprende la redacción o escritura de un texto llevada a cabo por varias personas o varios autores, en este caso serían los alumnos, lo cual se concretará a través de un medio digital. Al respecto, se reconocen algunas herramientas tecnológicas que pueden servir como medios para la escritura colaborativa en línea.

- *Wiki*: es una herramienta de la web 2.0 que permite la escritura colaborativa, pues facilita la creación colectiva de documentos web usando un simple esquema de etiquetas y marcas; además, no requiere de una instancia jerárquica que apruebe la publicación de las modificaciones. En este sentido, cualquier usuario de la *wiki* puede

visitar el sitio, leer la información disponible, editar los aportes existentes o hacer unos nuevos. Por tanto, es una herramienta de escritura colaborativa muy flexible (Sotomayor, 2010). Un claro ejemplo del uso de una *wiki* para la escritura colaborativa es Wikipedia.

- *Blog*: es una página web, generalmente personal, que presenta una estructura cronológica que se actualiza periódicamente. Es decir, permite la lectura de *post*, “entrada” o artículos, elaborados por una persona o un grupo de personas, empezando desde el más reciente hasta el más antiguo. Este sitio web permite al autor o autores publicar contenidos multimedia en Internet, siempre ofreciendo la facilidad de editar o modificar la información publicada.
- *Google doc (drive)*: Documentos de *Google* es un procesador de textos, hojas de cálculo y presentaciones en línea que permite a los usuarios crear documentos y darles el formato que desee. Para poder utilizar esa herramienta, se necesita una cuenta de Gmail. Estos documentos pueden ser compartidos para ser trabajados con otros usuarios. Incluso, es posible añadir comentarios en los documentos, o chatear con los participantes de la edición en línea. Además, esta herramienta permite que dichos documentos se almacenen en la nube y estén accesibles desde cualquier dispositivo que tenga acceso a internet.

En esta investigación, se utilizará un documento de *word online*, de *Microsoft Office*, el cual es similar respecto de su funcionalidad al *Google doc*.

- *Word online de Colaboraciones*: Esta herramienta presenta las características de un documento de *word*, pero en línea. Es decir, se puede escoger el color de la fuente en la barra de herramientas del documento, comentar el documento, etc. Sin embargo, la edición puede ser compartida con más de una persona sin necesidad de guardar cada cambio que se realice en línea; en otras palabras, el texto puede ser escrito por varios autores en tiempo real y los cambios se guardan automáticamente. Además, el documento *word online* presenta una opción de chat con la cual los editores pueden intercambiar ideas sin necesidad de encontrarse en el mismo lugar, pues cada uno desde su sitio puede participar de esa conversación o discusión mientras se encuentren conectados al documento.

Al respecto, se considera que el instrumento tecnológico que puede ser más accesible para los estudiantes de la universidad en la que se realiza la investigación es *word online* de *Microsoft Office*, pues está integrado a la plataforma educativa Canvas de dicha institución de educación superior. En este sentido, los alumnos utilizarán las herramientas TIC integradas a la plataforma educativa Canvas de la universidad para producir textos académicos.

2.2. Base Orientadora de la Acción (BOA)

Respecto de las “ayudas” que debe brindar el docente, en esta investigación, se ha considerado la teoría de la Base Orientadora de la Acción (BOA), pues se sostiene en las nociones de Piaget y Vigotski. Este fundamento teórico pertenece a Teoría de la formación de las acciones mentales por etapas de P. Ya. Galperin, Talizina y otros (citados en Talizina, 2000). Sobre la base de esa teoría, Talizina (2000) sostiene que la asimilación de los conocimientos requiere de la realización de ciertas acciones cognitivas. Además, reconoce que la acción es la unidad de la actividad escolar y que esta presenta una estructura compuesta por un sistema de operaciones y una base orientadora de la acción (BOA). Incluso, afirma que el elemento central de las acciones es su base orientadora, ya que garantiza el éxito de la acción. En este sentido, “si los alumnos pasan rápidamente a su ejecución y a la obtención de resultado, ellos realizan las acciones de manera apresurada sin analizar las condiciones y sin elaborar un plan de trabajo” (*ibidem*, p. 15).

Por tanto, la base orientadora de la acción (BOA) es un aspecto central en la ejecución de las acciones en tanto “es el sistema de condiciones en que realmente se apoya el estudiante al cumplir la acción. Es la imagen de la acción y la del medio donde se realiza la acción” (Bernaza y Douglas, 2005, p. 3; Talizina, 2000). La orientación, entonces, debe provocar un pensamiento teórico para resolver la tarea. “Con la actividad orientadora se determina el contenido concreto de las acciones que debe ejecutar el sujeto para alcanzar el objetivo previsto y satisfacer su necesidad, la misma abarca desde la percepción hasta el pensamiento” (Bernaza y Douglas, 2005, p. 5).

En este sentido, según Talizina (2000), el contenido de la BOA “se proporciona a través del listado de las características necesarias y suficientes de este concepto y a través de señalar las

operaciones que se deben realizar con el objeto propuesto, así como de presentar la secuencia de su ejecución” (p. 22).

Según Galperin (citado en Bernaza y Douglas, 2005; Talizina, 2000), se determinan varios tipos de bases orientadoras según las diferencias en el carácter generalizado, la plenitud y el modo de obtención de la base orientadora de la acción. Es así que se presenta el siguiente cuadro:

Tabla 2

Tipos de BOA

| BOA | Generalidad | Plenitud | Modo de obtención |
|------------|--------------------|-----------------|--------------------------|
| I | Concreta | incompleta | independiente |
| II | Concreta | completa | preparada |
| III | Generalizado | completa | independiente |
| IV | Generalizado | completa | preparada |

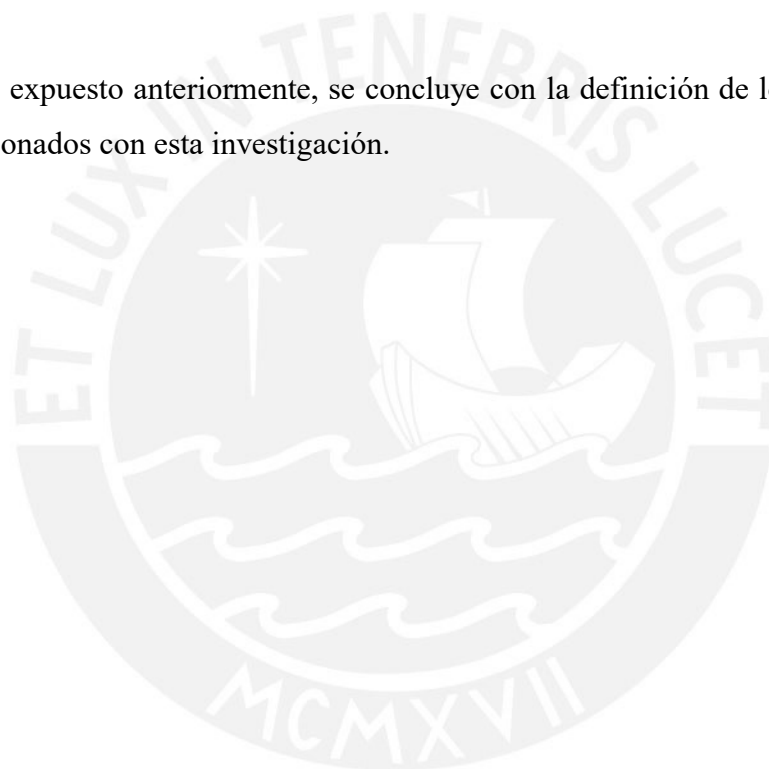
Extraído y adaptado de García *et al.* (2009, 13)

De hecho, en la línea de García *et al.* (2009), existen teóricamente hasta ocho tipos de bases orientadoras; sin embargo, las que se han comprobado con la experiencia son las cuatro presentadas en el cuadro anterior. La primera de ellas consiste en casos particulares, no son completos y el estudiante tiene que obtenerla con sus propios medios a través de ensayo error. El segundo tipo de BOA refiere a una orientación de la acción completa y obtiene las acciones preparadas para un solo tipo de caso. El BOA tipo 3 es generalizada, completa e independiente. Es decir, se le brinda al estudiante las orientaciones de toda una clase de fenómeno, pero él se encarga de resolver el problema con sus propios medios; mientras que en el BOA tipo 4, el alumno recibe las orientaciones preparadas. Talizina (1988, p. 100) (citado en García *et al.*, 2009, 14) “plantea que en sus investigaciones fueron analizados las primeras cuatros tipos de la BOA, indicando que la más productiva fue la tercera, en el segundo lugar en productividad se situó la cuarta BOA, pero las posibilidades de uso están limitada a las acciones lógicas y en tercer lugar la BOA de segundo tipo”.

2.2.1. Importancia

La teoría de la Base Orientadora de la Acción es pertinente en tanto permite que el sujeto que realiza la parte orientadora de la acción se apoya en el contenido de la misma para la ejecución en sí (Talizina, 2000). Según dicha autora, diversos estudios demostraron que la efectividad y éxito de la base orientadora está relación con el grado de la generalidad de los conocimientos que componen las orientaciones y de lo completo de estas condiciones. Asimismo, afirma que la efectividad de la acción también depende del hecho de con qué medio se obtiene dicha base orientadora. En este sentido, la parte orientadora de la acción tiene como objetivo dirigir la construcción correcta y racional de la ejecución (Talizina, 2000).

Frente a todo lo expuesto anteriormente, se concluye con la definición de los conceptos más relevantes relacionados con esta investigación.



PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Capítulo I: Diseño metodológico

1.1. Método de investigación

La presente investigación sigue un enfoque cuantitativo, con diseño cuasiexperimental. En tal sentido, se busca medir la influencia del enfoque de aprendizaje colaborativo a través del uso de la herramienta TIC Colaboraciones para promover el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita en los estudiantes del curso de Nivelación de Redacción de una universidad privada de Lima.

En efecto, es una investigación cuasiexperimental, pues los sujetos no se asignaron aleatoriamente, sino que ya estaban conformados. En este sentido, se manipuló al menos una variable (independiente) para evidenciar su influencia o efecto en otra variable (dependiente). Según Sampieri (2014), en ese tipo de diseño, el investigador realiza una intervención en el grupo experimental (GE) y se comparan los resultados con el grupo control (GC), al cual no se le ha realizado ninguna intervención.

Diseño cuasiexperimental es el siguiente:

| | | | |
|----|----|----|----|
| GE | 01 | X | 02 |
| GC | 01 | -- | 02 |

Donde:

GE: grupo experimental

GC: grupo control

X: tratamiento (uso de word online de Colaboraciones)

01: pretest

02: posttest

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

- Determinar la influencia del enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones en el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita por parte de los alumnos del curso de Nivelación de Redacción en una universidad privada de Lima

1.2.2. Objetivos específicos

- Determinar la influencia del enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones en el desarrollo de la sintaxis por parte de los alumnos del curso de Nivelación de una universidad privada de Lima
- Determinar la influencia del enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones en el desarrollo de las estrategias de explicación por parte de los alumnos del curso de Nivelación de una universidad privada de Lima
- Determinar si existe diferencia estadística significativa en los resultados del postest respecto del desarrollo de la sintaxis entre el grupo control y el experimental de una universidad privada de Lima
- Determinar si existe diferencia estadística significativa en los resultados del postest respecto del desarrollo de las estrategias de explicación entre el grupo control y el experimental de una universidad privada de Lima

1.3. Población y muestra

Se tomó como población a los estudiantes del curso de Nivelación de Redacción de una universidad privada de Lima. Respecto del nivel socioeconómico (NSE) al que pertenecen en Lima Centro (zona 4), el mayor porcentaje de la población pertenece al nivel socioeconómico C (45 %) según APEIM-2016. Por lo tanto, el alumnado posiblemente viva en zonas desfavorecidas o de alto índice de inseguridad ciudadana.

Para efectos de la presente investigación, la selección de la muestra fue no probabilística; es decir, fue seleccionada intencionalmente sobre la base de un criterio: porcentaje de asistencia. De esta manera, está representada por dos secciones inscritas en el ciclo académico 2018-2 de la universidad en cuestión. De tal forma, una de las secciones fue el grupo experimental (GE) y la otra, el grupo control (GC): sección 6836 (GC) y sección 9900 (GE). El primer grupo está

constituido por 32 alumnos; mientras que el segundo, por 33. Sin embargo, no se trabajó con los grupos completos, porque se consideró que el criterio de selección de los alumnos que participarían estaría en función del porcentaje de asistencia a las clases, y la asistencia tanto al pretest como el postest. Por ello, se estimó que con un 85 % de asistencia al curso podían ser incluidos en la investigación. Con esto, se busca que los resultados no se vean distorsionados por datos escogidos intencionalmente.

Al respecto, la muestra estará constituida por 23 alumnos distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 3

Distribución de la muestra

| | Hombres | Mujeres | Total |
|--------------|---------|---------|-------|
| Sección 6836 | 6 | 5 | 11 |
| Sección 9900 | 7 | 5 | 12 |
| Total | 15 | 10 | 23 |

Elaboración propia (2017)

1.4. Variables

1.4.1. Variable independiente: uso de word online de Colaboraciones

- *Definición conceptual:* Colaboraciones es una herramienta tecnológica que permite entregar instrucción de manera participativa y flexible a través de audio, video, textos y otras formas digitales. Un de las herramientas que incluye Colaboraciones es un *word online* de *Microsoft Office*, el cual permite el trabajo colaborativo entre los estudiantes y el docente.
- *Definición operacional:* el uso de dicha herramienta se realizó durante todo el ciclo académico en el 2018. Se implementó su uso en ejercicios de práctica previos a las evaluaciones tanto grupales como individuales. Asimismo, se utilizó en las evaluaciones grupal debido a la naturaleza de la herramienta que permite el trabajo colaborativo.

1.4.2. Variable dependiente: habilidades de comunicación escrita

- *Definición conceptual:* es la capacidad o destreza, que forma parte de la competencia de comunicación efectiva, en la ejecución o resolución de un problema o situación comunicativa a través de las habilidades lingüísticas. Para efectos de la investigación, esta variable presentará dos dimensiones: sintaxis y estrategias de explicación.
- *Definición operacional:* las habilidades de comunicación escrita se adquieren o se promueven con la práctica escritural. Por ello, se contemplaron siempre ejercicios de redacción en los que se estimulará la redacción de textos expositivos.

A partir de la matriz de consistencia,³ se elaboró un cuadro en el que se operacionalizan las variables del estudio. Para efectos del análisis de la variable dependiente, esta presenta dos dimensiones: sintaxis y estrategias de explicación como habilidades de comunicación escrita, las cuales se corresponden con los objetivos específicos de la investigación. Los indicadores para estas dimensiones son construcción oracional, y uso de aclaración y ejemplificación respectivamente; pues estos son los criterios que el curso contempla en su rúbrica de evaluación. Cada dimensión se presenta en el siguiente cuadro.

Tabla 4
Operacionalización de variables

| Variable dependiente | Dimensiones | Indicadores | Instrumentos |
|-------------------------------------|----------------------------|---|--------------|
| Habilidades de comunicación escrita | Sintaxis | Construcción oracional: construye oraciones con un verbo principal. Construye oraciones siguiendo la estructura lógica de las mismas. Usa el punto seguido para indicar el término de la oración. | Rúbrica |
| | Estrategias de explicación | Aclaración: explica una idea a partir de la reformulación con palabras más sencillas. Ejemplificación: explica una idea mediante un caso registrado o | |

³ Ver anexo 1

| | | | |
|------------------------|-------------------|--|-----------------|
| | | ejemplo. | |
| Variable independiente | Dimensiones | Indicadores | Instrumentos |
| Uso de Colaboraciones | Retroalimentación | Intervención de agente mediador: el docente proporciona “ayudas”. Los compañeros proporcionan “ayudas”. | Lista de cotejo |
| | Roles de trabajo | Distribución de roles o responsabilidades: asume la elaboración de una parte del trabajo en cada etapa. Asume la revisión del trabajo de sus compañeros. | |
| | Interacción | Opción de comentarios: comenta los aportes de sus compañeros. Considera los comentarios del docente para reformular sus ideas. | |

Elaboración propia (2017)

1.5. Técnicas e instrumentos

Se empleó una técnica directa, la observación. Se utilizaron tres instrumentos para recoger los datos en función de los objetivos planteados. El primero será una rúbrica⁴ elaborada por la investigadora. Esta tiene como objetivo recoger la información referida a las habilidades de comunicación escrita, lo cual se corresponde con los objetivos específicos. Además, se utilizará en los ejercicios de redacción previos a las evaluaciones grupales. En este sentido, esta rúbrica busca medir el desempeño de cada estudiante dentro en las actividades de trabajo colaborativo como ejercicios de redacción. Este instrumento, entonces, no busca colocar un puntaje, sino solo identificar el nivel de logro alcanzado hasta ese momento antes de las evaluaciones.

El segundo instrumento será la rúbrica⁵ que utiliza la universidad para el curso en cuestión; sin embargo, se le hizo pequeñas modificaciones considerando la autorización de los coordinadores del curso. Por un lado, esta rúbrica se utilizó en dos momentos: se usó para medir el desempeño inicial (pretest) de los alumnos de ambos grupos de la experiencia, así como el

⁴ Ver anexo 2

⁵ Ver anexo 3

nivel de logro alcanzado al final del ciclo académico (postest); es decir, buscaba medir los conocimientos previos con los que iniciaban y el nivel de logro con que finalizaban estos grupos respecto de las habilidades de comunicación escrita.

En este sentido, el pretest y el postest⁶ consisten en dos pruebas que presentan una consigna de redacción a partir de una pregunta y fuentes de lectura previa. Es decir, los alumnos debían redactar un párrafo académico expositivo a partir de la pregunta asignada. Para ello, se elaboró una consigna de redacción que se aplicó el primer día. Por otro lado, esta rúbrica se usó en las evaluaciones grupales y tiene como objetivo recoger información, también, sobre las habilidades de comunicación escrita contempladas en los objetivos de la investigación. No obstante, este instrumento sí permite colocar un puntaje por cada dimensión, sintaxis y estrategias de explicación, pues por ser una evaluación de la universidad se necesitó colocar una nota de todo el producto. Además, esta rúbrica se utiliza para evaluar a todo el grupo y no a cada integrante.

El último instrumento es una lista de cotejo⁷ que tiene como objetivo recopilar la información referida a los aspectos técnicos y pedagógicos de la herramienta TIC considerada como variable independiente, *word online* de Colaboraciones. Esta lista se usó en la evaluación grupal (TA2) y en los ejercicios de redacción previos a dicha evaluación.

1.5. 1. Validación de los instrumentos

La validez de los instrumentos se determinó bajo la modalidad de validación por juicio de expertos a través de la ficha de validación de expertos. Dicha ficha fue entregada a tres expertos con el grado de magíster especialistas en el tema de investigación.

Respecto de la rúbrica elaborada por la investigadora, se hicieron observaciones en cuanto a la precisión de los criterios: porcentajes, términos. Además, uno de los especialistas observó acertadamente que debía incluirse el componente TIC (el uso de la herramienta) dentro de cada indicador de la rúbrica. En este sentido, se levantaron dichas observaciones según las sugerencias brindadas.

⁶ Ver anexo 4

⁷ Ver anexo 5

Respecto, de la lista de cotejo, se sugirió precisar e incluir más indicadores para los aspectos técnico pedagógico del uso de la herramienta. De igual forma, se siguió dichos comentarios y se levantaron las observaciones.

1.6. Procedimiento para organizar y analizar los resultados

Se procedió de la siguiente manera:

- a) Se elaboraron o modificaron, en el caso de la rúbrica de la universidad, los instrumentos de la investigación.
- b) Se presentó el proyecto de investigación en la universidad en cuestión para solicitar el permiso para realizar la investigación.
- c) Se aplicó la prueba pretest tanto en el grupo experimental como en el grupo control.
- d) Se desarrolló la intervención durante todo el ciclo académico en el grupo experimental.
- e) Se aplicó el postest tanto en el grupo experimental como en el control.
- f) Los datos obtenidos fueron tabulados en hojas de excel y organizados según cada ejercicio o prueba.
- g) Los datos organizados y tabulados fueron procesados en el programa estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Los datos que se trataron fueron los referidos al pretest y postest. Además, se analizaron los resultados de la evaluación grupal, Tarea Académica 2, en ambos grupos, experimental y control. También, se procesaron los datos sobre los ejercicios de redacción para el grupo experimental.
- h) Se procedió al análisis e interpretación de los datos procesados y se elaboró las conclusiones y recomendaciones.

1.7. Descripción de la intervención

El tratamiento aplicado al grupo experimental consiste en el diseño didáctico de las sesiones del curso Nivelación de Redacción en función del enfoque de aprendizaje colaborativo soportado por TIC para la promoción de dos habilidades de comunicación escrita. En este sentido, se procedió de la siguiente manera:

- a) Se diseñó el cronograma de actividades para todo el ciclo académico regular del 2018-2019. En este diseño, se consideró la integración de la herramienta Colaboraciones (uso del

- word online*) en las sesiones previas a evaluaciones y en evaluaciones grupales (Tarea Académica 1 y Tarea Académica 2) de manera que se trabajó presencial y virtualmente.
- b) Las actividades diseñadas para desarrollar las habilidades de comunicación escrita consideradas en esta investigación, en cada sesión, fueron pautadas para facilitar el trabajo de los estudiantes y el monitoreo por parte de los docentes. Las actividades de redacción o producción textual se iniciaban en la sesión presencial y se continuaban de manera virtual para lo cual se establecieron plazos de entrega de las producciones.
 - c) Se trabajaron temas transversales que buscaron propiciar la redacción. En la mayoría de los casos, se permitió que los alumnos escogieran temas afines a su carrera o de su propio interés.



Capítulo II: Análisis e interpretación de los resultados

2.1. Presentación y análisis de los datos

En la presente investigación, se realizó una prueba inicial (pretest) y una prueba final (postest) para determinar la influencia del uso de la herramienta Colaboraciones en el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita en los alumnos del curso de Nivelación de Redacción en una universidad privada de Lima.

En este sentido, los datos obtenidos muestran la situación inicial y final de ambos grupos: control y experimental.

En primer lugar, se aplicó los estadísticos de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk para determinar si hay o no normalidad en la data, para cada una de las dos dimensiones de la variable dependiente.

Es importante precisar que este estadístico servirá para ver si se rechaza o no la hipótesis nula (si sale por debajo de 0.5 o por encima de 0.5), pero principalmente para saber con qué estadístico trabajar.

Tabla 5
Pruebas de normalidad para sintaxis

| | Grupo | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------|--------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Pretest | Grupo Control | ,353 | 11 | ,000 | ,649 | 11 | ,000 |
| | Grupo Experimental | ,417 | 12 | ,000 | ,608 | 12 | ,000 |
| Postest | Grupo Control | ,300 | 11 | ,007 | ,793 | 11 | ,008 |
| | Grupo Experimental | ,499 | 12 | ,000 | ,465 | 12 | ,000 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

La intención de colocar el gráfico de la campana es para demostrar que cuando los gráficos exceden esas líneas, es decir, cuando sobresalen es porque es una data no normal o asimétrica.

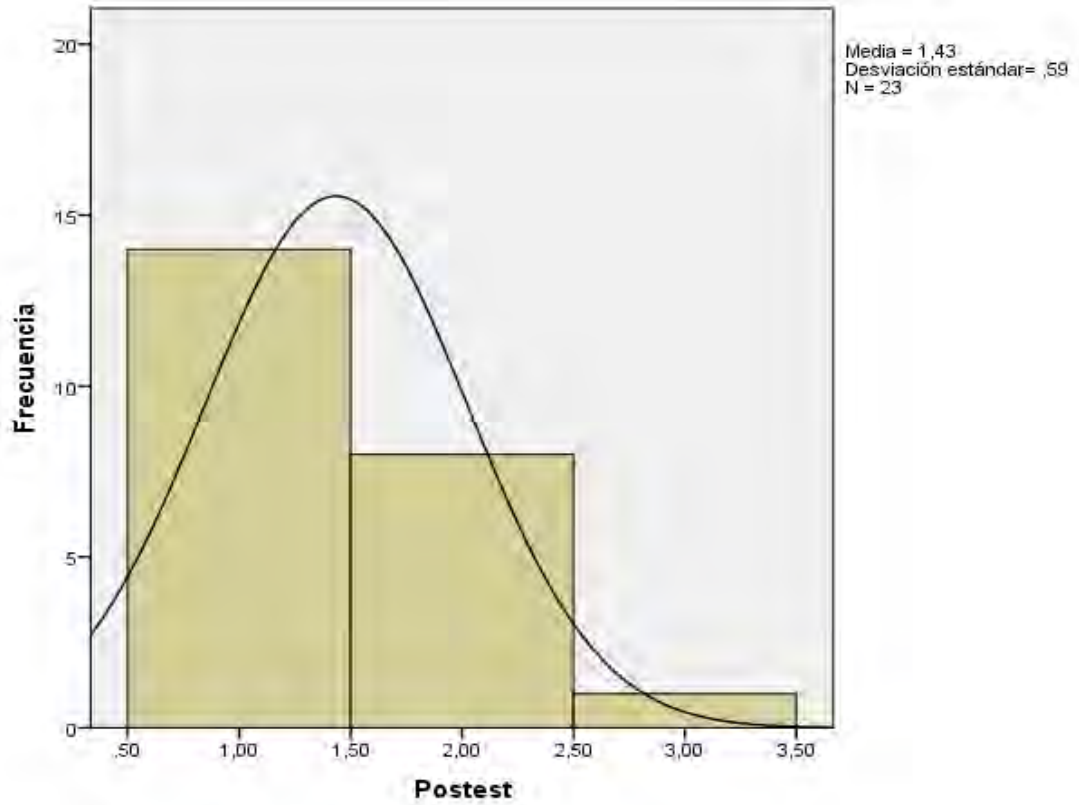


Gráfico 1. Normalidad para sintaxis (postest)

Tabla 6
Pruebas de normalidad – estrategias de explicación

| | Grupo | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|---------|--------------------|---------------------------------|----|------|--------------|----|------|
| | | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Pretest | Grupo Control | ,528 | 11 | ,000 | ,345 | 11 | ,000 |
| | Grupo Experimental | ,530 | 12 | ,000 | ,327 | 12 | ,000 |
| Postest | Grupo Control | ,353 | 11 | ,000 | ,649 | 11 | ,000 |
| | Grupo Experimental | ,398 | 12 | ,000 | ,699 | 12 | ,001 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

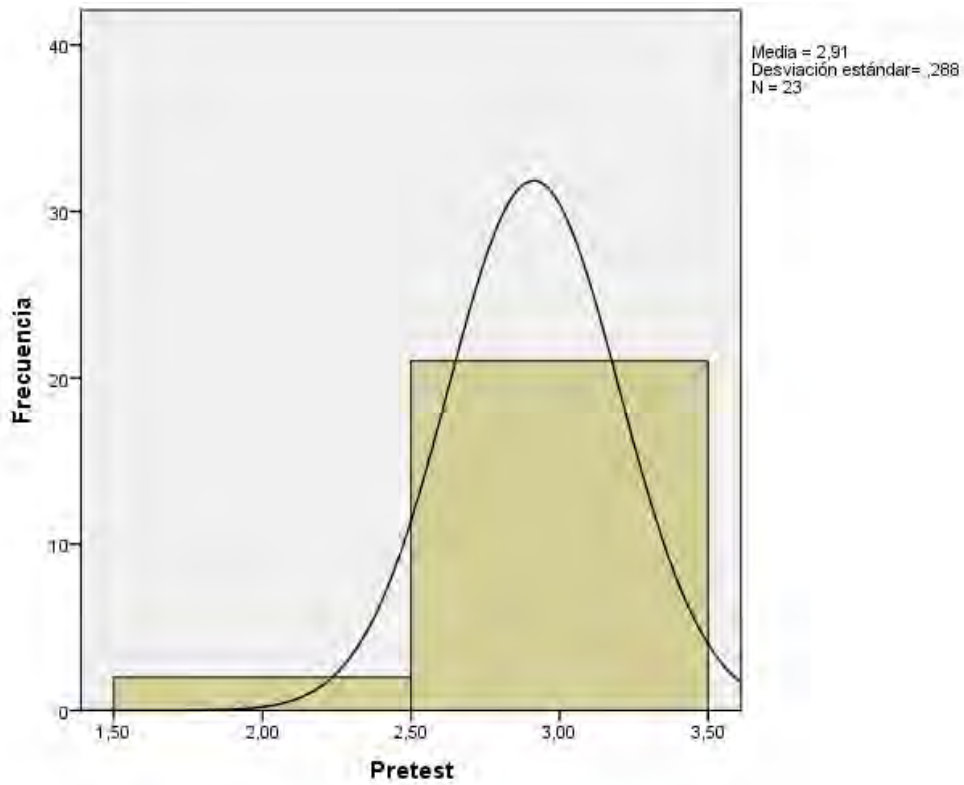


Gráfico 2. Normalidad para estrategias de explicación (pretest)

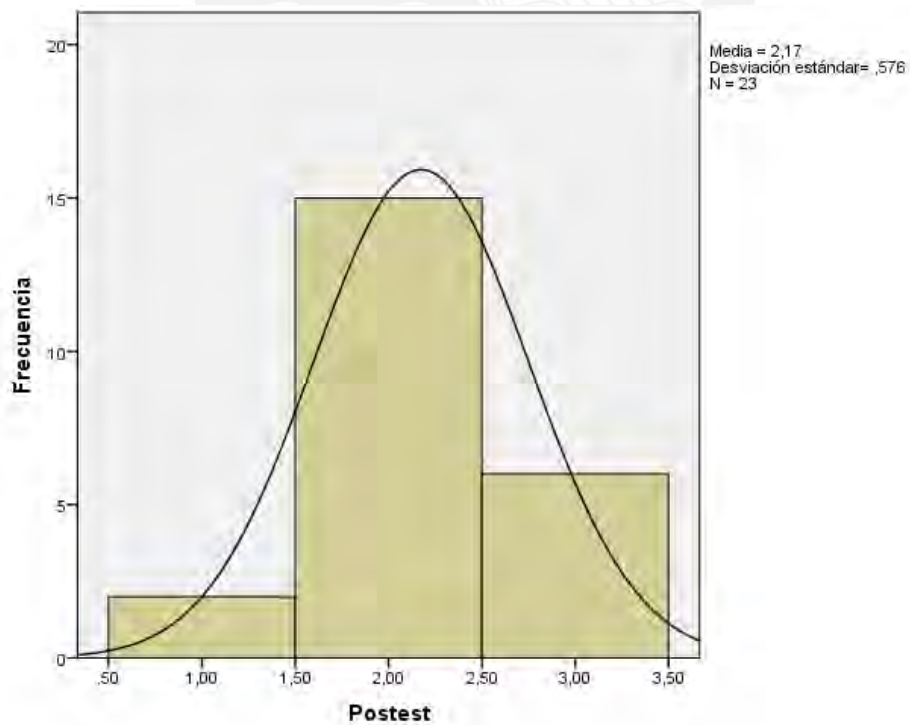


Gráfico 3. Normalidad para estrategias de explicación (posttest)

Al respecto, se encontró que no existe normalidad en ambas dimensiones, sintaxis y estrategias de explicación; ya que el resultado es menor a 0.05; es decir, los datos se distribuyen de manera anormal (asimetría) por lo que se definió que se analizará los datos con la prueba de K de Kruskal – Wallis, tanto para el pretest como para el postest, porque ese estadístico se usa para muestras relacionadas asimétricas, en la variable indicada y en cada uno de los grupos (control y experimental) y así se pueda confirmar cada una de las hipótesis específicas. Esto se aplica porque al ser una data con distribución no normal (asimétrica) le corresponde este estadístico, ya que los demás estadísticos corresponden a datos que no encajan con los de esta investigación, tanto en medida, como en que si son muestras relacionadas, que no es el caso:

Tabla 7
Prueba de Kruskal-Wallis para habilidades de comunicación

| | | Rangos | |
|-------------|--------------------|--------|----------------|
| | Grupo | N | Rango promedio |
| Pretest | Grupo Control | 11 | 11,27 |
| | Grupo Experimental | 12 | 12,67 |
| | Total | 23 | |
| Postes t | Grupo Control | 11 | 14,09 |
| | Grupo Experimental | 12 | 10,08 |
| | Total | 23 | |

| Estadísticos de prueba ^{a,b} | | |
|---------------------------------------|-------------|-------------|
| | Pretest | Postest |
| Chi-cuadrado | ,339 | 2,578 |
| gl | 1 | 1 |
| Sig. asintótica | ,561 | ,108 |

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo

Se encontró que sí hay diferencia estadística significativa entre el pre test y el post test, lo cual se sustenta en el Pvalor (Sig. asintomática), que aparece resaltado y en donde ambos están por encima de 0.05.

Tabla 8
Prueba de Kruskal-Wallis para sintaxis

| Rangos | | | |
|---------------|--------------------|----|----------------|
| | Grupo | N | Rango promedio |
| Pretest | Grupo Control | 11 | 11,27 |
| | Grupo Experimental | 12 | 12,67 |
| | Total | 23 | |
| Postes t | Grupo Control | 11 | 14,91 |
| | Grupo Experimental | 12 | 9,33 |
| | Total | 23 | |

Estadísticos de prueba^{a,b}

| | Pretest | Postest |
|------------------------|-------------|-------------|
| Chi-cuadrado | ,339 | 5,287 |
| gl | 1 | 1 |
| Sig. asintótica | ,561 | ,021 |

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo

Se encontró que sí hay diferencia estadística significativa entre el pre test y el post test, lo cual se sustenta en el Pvalor (Sig. asintomática), ya que uno está por debajo de 0.05 y el otro es mayor a 0.05.

Tabla 9
Prueba de Kruskal-Wallis para la habilidad estrategias de explicación

| Rangos | | | |
|---------------|--------------------|----|----------------|
| | Grupo | N | Rango promedio |
| Pretest | Grupo Control | 11 | 12,50 |
| | Grupo Experimental | 12 | 11,54 |
| | Total | 23 | |
| Postes t | Grupo Control | 11 | 14,77 |
| | Grupo Experimental | 12 | 9,46 |
| | Total | 23 | |

Estadísticos de prueba^{a,b}

| | Pretest | Postest |
|------------------------|-------------|-------------|
| Chi-cuadrado | ,917 | 4,994 |
| gl | 1 | 1 |
| Sig. asintótica | ,338 | ,025 |

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: Grupo

Se encontró que sí hay diferencia estadística significativa entre el pre test y el post test, lo cual se sustenta en el Pvalor (Sig. asintomática), ya que uno está por debajo de 0.05 y el otro es mayor a 0.05.

En segundo lugar, se realizarán las comparaciones entre el grupo control y el grupo experimental respecto de los resultados obtenidos sobre habilidades de comunicación escrita (tanto en sintaxis como en estrategias de explicación).

2.1.1. Resultados respecto de la variable habilidades de comunicación escrita

A continuación, se analizarán los resultados obtenidos para la variable dependiente.

En ese sentido, primero, se mostrará la comparación de los resultados obtenidos en el pre y postest entre el grupo experimental y el control respecto de las habilidades de comunicación escrita en general, sintaxis y estrategias de explicación. Segundo, se compararán los resultados obtenidos por cada habilidad en el pre y postest entre el grupo experimental y el control. Tercero, se mostrarán los resultados dentro del grupo experimental en cuanto a las habilidades de comunicación escrita tanto en los ejercicios de redacción como en la evaluación grupal Tarea Académica 2 (TA2). Finalmente, se compararán los resultados obtenidos respecto de las habilidades de comunicación escrita en la Tarea Académica 2 (TA2) entre el grupo experimental y el control.

2.1.1.1. Comparación entre el grupo control y experimental respecto de los resultados obtenidos en el pretest y postest sobre habilidades de comunicación escrita

Tabla 10
Pretest - variable habilidades de comunicación escrita

| | | Grupo | | | |
|---------|------------|---------------|--------------------|-------|--------|
| | | Grupo Control | Grupo Experimental | Total | |
| Pretest | Intermedio | Recuento | 5 | 4 | 9 |
| | | % del total | 21,7% | 17,4% | 39,1% |
| | Básico | Recuento | 6 | 8 | 14 |
| | | % del total | 26,1% | 34,8% | 60,9% |
| Total | | Recuento | 11 | 12 | 23 |
| | | % del total | 47,8% | 52,2% | 100,0% |

Tabla 11
Postest - variable habilidades de comunicación escrita

| Postes | Logrado | Recuento | Grupo | | Total |
|--------|-------------|-------------|---------------|--------------------|-------|
| | | | Grupo Control | Grupo Experimental | |
| | | | 3 | 7 | 10 |
| | | % del total | 13,0% | 30,4% | 43,5% |
| | Intermedio | Recuento | 7 | 5 | 12 |
| | | % del total | 30,4% | 21,7% | 52,2% |
| | Básico | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | | % del total | 4,3% | 0,0% | 4,3% |
| Total | Recuento | 11 | 12 | 23 | |
| | % del total | 47,8% | 52,2% | 100,0% | |

En las tablas mostradas, el recuento es la distribución de los alumnos, pero en valor absoluto (números algebraicos). Esto es parte del proceso: después de recopilar los datos, se procede a su recuento para expresarlos de forma ordenada y para que sea más fácil trabajar con ellos. Y en cuanto a toda la variable dependiente y considerando ambas habilidades, se puede mostrar que, para el postest, no hay un solo alumno en nivel básico en el grupo experimental y se tiene más de la mitad en nivel logrado. En cuanto al grupo control, no está demás mencionar que solo uno finaliza en nivel básico.

2.1.1.2. Comparación entre el grupo control y el experimental antes y después de la intervención por cada habilidad

a) Sintaxis

Tabla 12
Pretest – sintaxis

| Pretest | Intermedio | Recuento | Grupo | | Total |
|---------|------------|-------------|---------------|--------------------|--------|
| | | | Grupo Control | Grupo Experimental | |
| | | | 5 | 4 | 9 |
| | | % del total | 21,7% | 17,4% | 39,1% |
| | Básico | Recuento | 6 | 8 | 14 |
| | | % del total | 26,1% | 34,8% | 60,9% |
| | Total | Recuento | 11 | 12 | 23 |
| | | % del total | 47,8% | 52,2% | 100,0% |

Tabla 13
Postest – sintaxis

| Postes | Logrado | Recuento | Grupo | | Total |
|--------|-------------|-------------|---------------|--------------------|-------|
| | | | Grupo Control | Grupo Experimental | |
| t | | % del total | 4 | 10 | 14 |
| | | | 17,4% | 43,5% | 60,9% |
| | Intermedio | Recuento | 6 | 2 | 8 |
| | | % del total | 26,1% | 8,7% | 34,8% |
| | Básico | Recuento | 1 | 0 | 1 |
| | | % del total | 4,3% | 0,0% | 4,3% |
| Total | Recuento | 11 | 12 | 23 | |
| | % del total | 47,8% | 52,2% | 100,0% | |

Se aprecia, al comparar ambos momentos, que hay una mejora en el rendimiento de los alumnos del grupo experimental, luego de la intervención; es decir, más de la mitad de los alumnos se encuentran en el nivel logrado, sólo dos están en intermedio y no hay un solo alumno que se encuentre en el nivel básico. Sin embargo, en el grupo control también hay mejora, pero no muy significativa.

b) Estrategias de explicación

Tabla 14
Pretest - estrategias de explicación

| Pretest | Intermedio | Recuento | Grupo | | Total |
|---------|------------|-------------|---------------|--------------------|--------|
| | | | Grupo Control | Grupo Experimental | |
| t | | % del total | 0 | 1 | 1 |
| | | | 0,0% | 4,3% | 4,3% |
| | Básico | Recuento | 11 | 11 | 22 |
| | | % del total | 47,8% | 47,8% | 95,7% |
| | Total | Recuento | 11 | 12 | 23 |
| | | % del total | 47,8% | 52,2% | 100,0% |

Tabla 15
Postest - estrategias de explicación

| Postes | Logrado | Recuento | Grupo | | Total |
|--------|---------|-------------|---------------|--------------------|-------|
| | | | Grupo Control | Grupo Experimental | |
| t | | % del total | 0 | 2 | 2 |
| | | | 0,0% | 8,7% | 8,7% |

| | | | | |
|------------|-------------|-------|-------|--------|
| Intermedio | Recuento | 6 | 9 | 15 |
| | % del total | 26,1% | 39,1% | 65,2% |
| Básico | Recuento | 5 | 1 | 6 |
| | % del total | 21,7% | 4,3% | 26,1% |
| Total | Recuento | 11 | 12 | 23 |
| | % del total | 47,8% | 52,2% | 100,0% |

En cuanto a la habilidad indicada, se registra, también, una mejora significativa en el grupo experimental, ya que menos del 5 % se ubica en el nivel básico y más de la mitad está en el nivel intermedio, lo cual es notoriamente mejor al pre test. En cuanto al grupo control, no se encuentra nada significativo que resaltar.

2.1.1.3. Resultados dentro del grupo experimental respecto de las habilidades de comunicación escrita

a) Habilidades de comunicación escrita en los ejercicios de redacción: sintaxis y estrategias de explicación

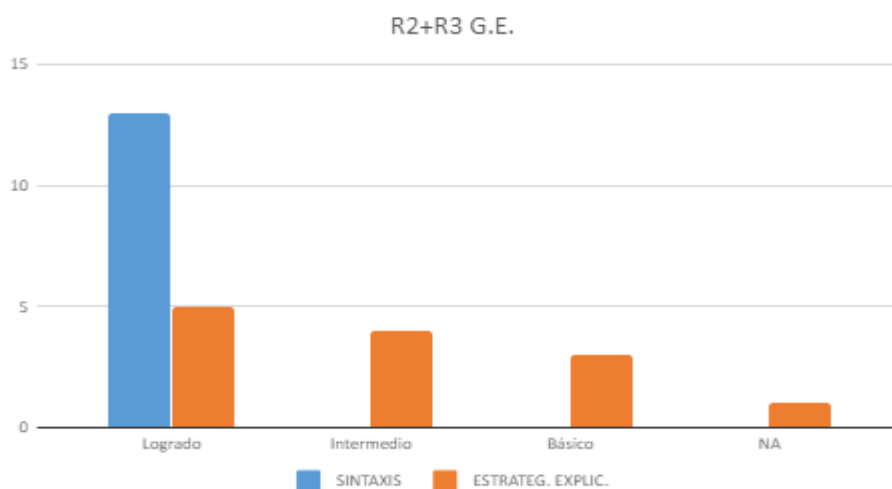


Gráfico 4. Ejercicios de redacción 1 y 2 (R2 y R3)

Se observa que, en cuanto a estos ejercicios, la tendencia en sintaxis es hacia el nivel máximo (logrado) y, en cuanto a estrategias de explicación, se puede afirmar que hay un cierto nivel de paridad y esto se puede observar en la cantidad de alumnos que obtuvieron resultados en los tres niveles de calificación.

b) Habilidades de comunicación escrita en la evaluación grupal TA2: sintaxis y estrategias de explicación

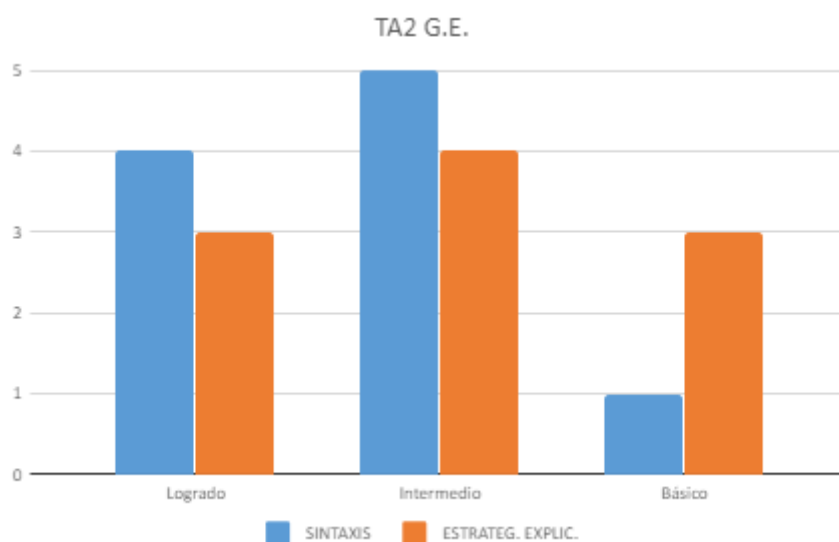


Gráfico 5. Evaluación grupal - Tarea Académica 2 (TA2)

En lo que respecta a este apartado, lo que se observa es que hay una especie de distribución equitativa en cuanto a los tres niveles de calificación, por lo que se puede hacer énfasis, en todo caso, en el nivel intermedio tanto para sintaxis como para estrategias de explicación.

2.1.1.4. Comparación entre grupo control y experimental en la evaluación grupal TA2 respecto de las habilidades de comunicación escrita: sintaxis y estrategias de explicación

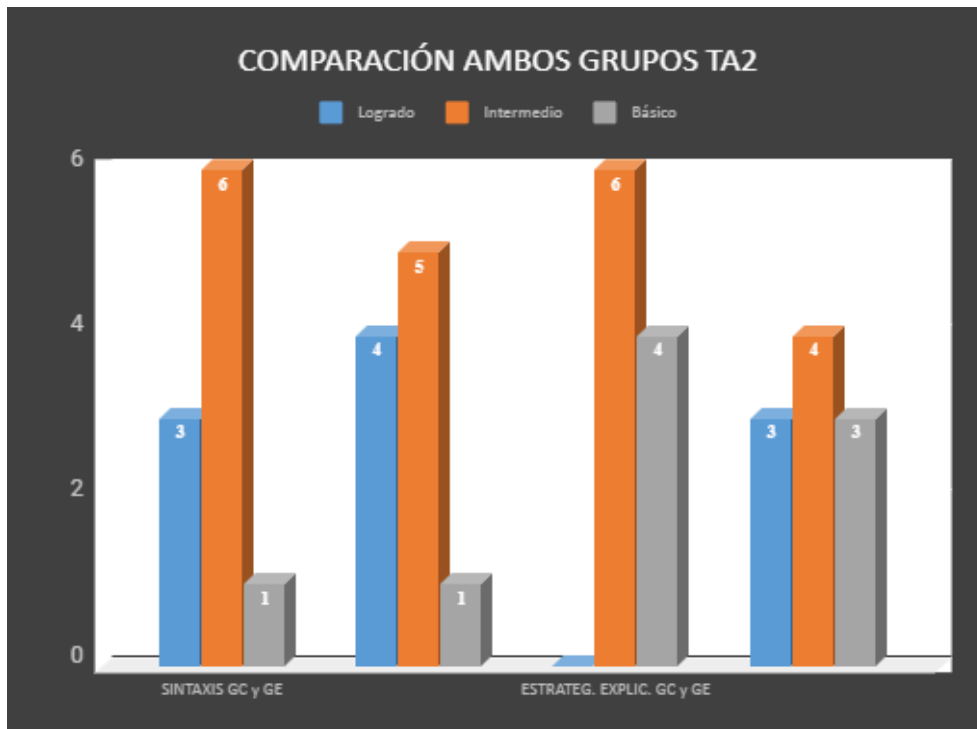


Gráfico 6. Comparación de ambos grupos en la Tarea Académica 2

En el cuadro de la evaluación grupal Tarea Académica 2 (TA2), se observa (de izquierda a derecha) que, en cuanto a la dimensión sintaxis, el grupo experimental tiene más alumnos en el nivel logrado y respecto del nivel intermedio, es casi similar. Por otro lado, para la habilidad de estrategias de explicación, el grupo experimental tiene más alumnos en logrado y menos alumnos en nivel básico, respecto del grupo control.

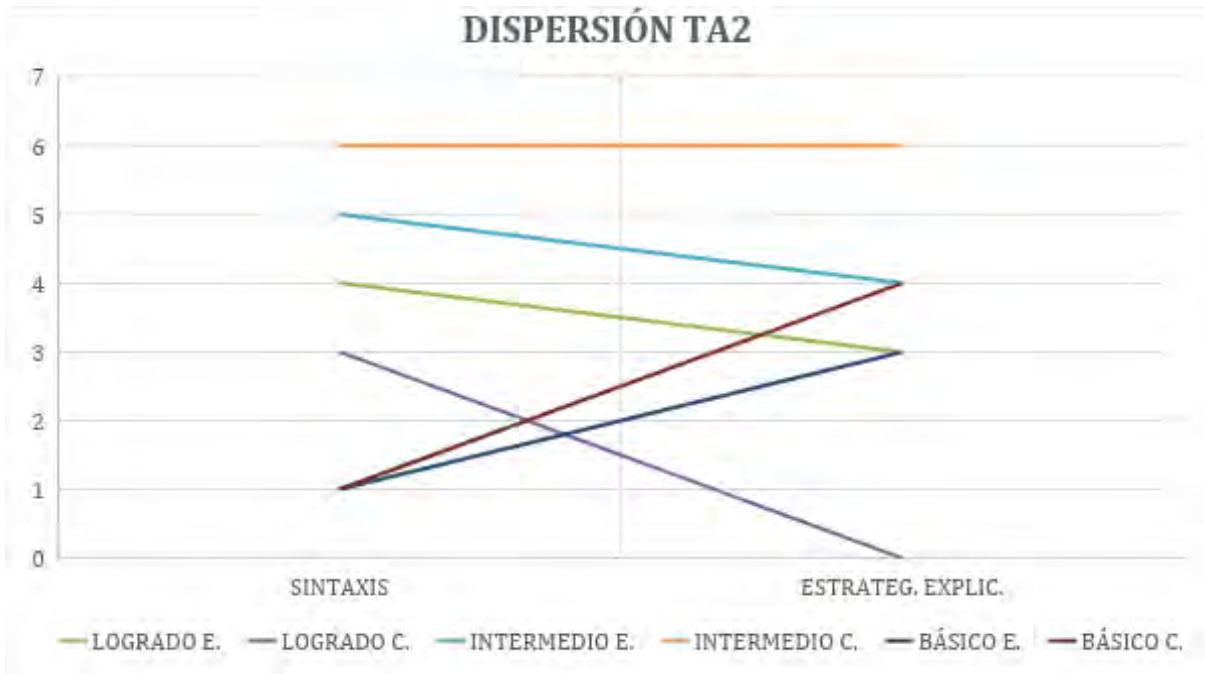


Gráfico 7. Dispersión de evaluación grupal Tarea Académica 2

Lo que se puede observar en el gráfico de dispersión es, en primer lugar, que la tendencia del grupo control es hacia la estabilidad en el nivel intermedio en su gran mayoría, pero seguidamente, lo que se visualiza es que tanto el nivel logrado, como el nivel intermedio en el grupo experimental presentan una estabilidad en los niveles máximos; es decir, existe más alumnos en esos niveles comparados con los del grupo control.

2.1.2. Resultados respecto de la variable uso de Colaboraciones

a) Uso del *word online* de Colaboraciones en los ejercicios de redacción

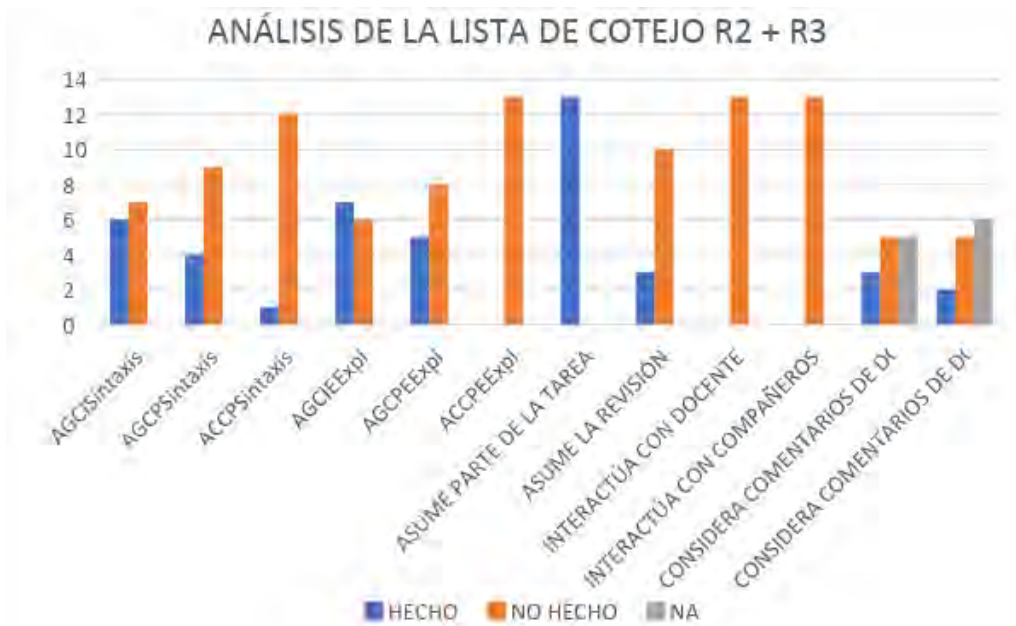


Gráfico 8. Análisis de lista de cotejo para ejercicios de redacción 1 y 2 (R1 y R2)

b) Uso del *word online* de Colaboraciones en la evaluación grupal TA2

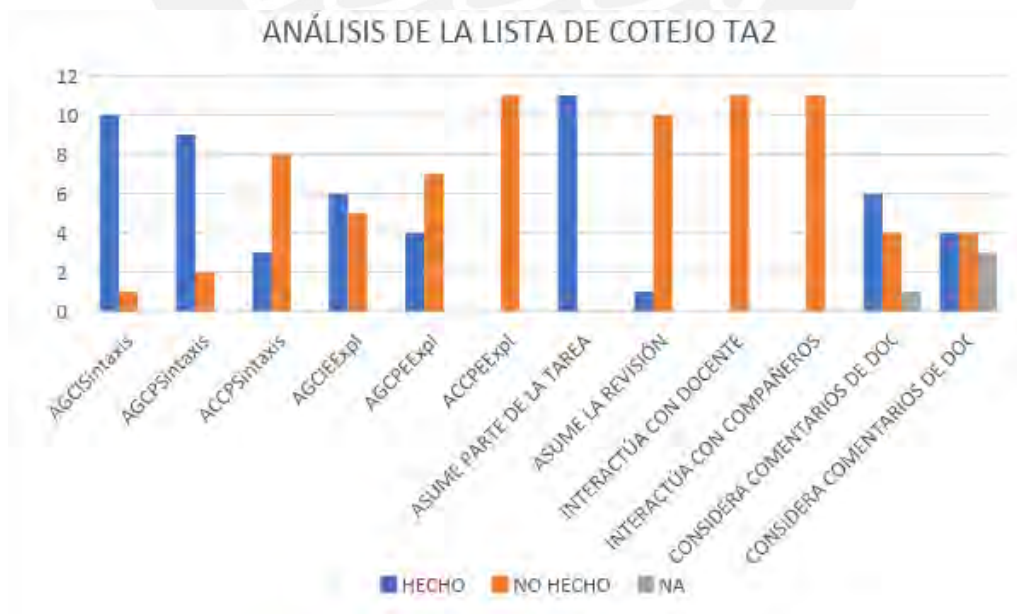


Gráfico 9. Análisis de la lista de cotejo para la Tarea Académica 2

Luego de haber realizado el instrumento indicado en el gráfico, para ambas pruebas (R2-R3 y TA2), se observa que los alumnos asimilan muy bien las ayudas que el docente les pueda brindar, aunque con mejor desenvolvimiento en lo que respecta a Sintaxis. Por otro lado, queda demostrado que casi la totalidad de los alumnos no interactúa ni con el docente ni con sus compañeros. Finalmente, se observa que en cuanto a la consideración de los consejos de otras personas hay una ligera ventaja por parte del si acepta comentarios.

2.2. Discusión

Respecto de la variable dependiente, habilidades de comunicación escrita, competencia de tipo instrumental, pues comprende habilidades lingüísticas, es considerada un conjunto de saberes o conocimientos relacionados con las habilidades para construir oraciones gramaticalmente correctas y las de explicación que se exige como básicas para la formación de los alumnos de primer ciclo (Benavides y Aguirre, 2015). En general, según los resultados de la investigación, no hay un solo alumno del grupo experimental que se encuentre en el nivel básico: más de la mitad se encuentra en el nivel logrado; mientras que en el grupo control, cabe resaltar, solo un alumno finalizó en el básico.

Respecto de la habilidad de sintaxis, es entendida como la habilidad para la construcción oracional gramaticalmente correcta. En relación a los resultados obtenidos, se observó una mejora en el rendimiento del grupo experimental, pues más de la mitad finalizó en el nivel logrado, solo dos en intermedio y ninguno en el nivel básico respecto de pretest, en el cual más de la mitad se encontraba en básico. También, hay mejora en el grupo control, pero esta no es muy significativa. De este modo, se puede afirmar que cuando cada alumno del grupo experimental se enfrenta a una situación comunicativa de manera individual, y ya no dentro de los parámetros de trabajo colaborativo, puede desenvolverse autónomamente y demostrar que maneja esta habilidad.

Por otro lado, en relación con la habilidad de estrategias de explicación, para Aguirre *et al.* (2010) estas facilitan la comprensión de un tema en tanto resuelven dudas o la falta de información sobre el mismo. Por tanto, es de suma importancia que los alumnos de dicho curso, de primer ciclo, logren manejar esta habilidad. En efecto, los resultados de la intervención demuestran que hubo una mejora significativa en el grupo experimental, pues menos del 5 %

se encuentra en el nivel básico para el posttest, respecto del pretest en el que casi todos, excepto uno, estaban en el nivel básico. Además, más de la mitad finalizó en el nivel intermedio. Respecto del grupo control, no se registra nada significativo en dicha habilidad.

En relación con la variable independiente, uso de Colaboraciones, se puede afirmar que está relacionada con el aprendizaje colaborativo; pero, en este caso, será soportado por una TIC: *word online* de Colaboraciones. Para Bonk & Cunningham (2009), existe un principio relacionado al respecto: *scaffolded learning*, que consiste en las diversas formas de proporcionar soporte o asistencia por parte de un experto o un compañero con mayor capacidad quien le permite al aprendiz lograr la tarea o resolver un problema que no hubiera sido posible de conseguir sin aquella ayuda; sin embargo, esto le permitirá aplicar estrategias para realizarlo progresivamente de manera independiente. En efecto, en esta investigación, dicho principio se observó a través del documento en línea en el que los alumnos trabajaron la composición textual en equipo.

Al respecto, si se comparan los resultados obtenidos en la evaluación grupal Tarea Académica 2 (TA2) en ambos grupos, es posible observar diferencias. En el grupo experimental, en el que se utilizó el *word online* de Colaboraciones para dicha evaluación, se puede afirmar que la herramienta permitió que la docente brinde niveles de ayuda a cada alumno a través de la opción comentarios. De hecho, en la mayoría de los casos, solo fue necesario proporcionar el nivel general completo e independiente y el general completo para ambas habilidades, situación que no fue posible en el trabajo presencial o en físico del grupo control. Entonces, esto contribuyó con el resultado que obtuvieron los alumnos en dicha evaluación: en sintaxis, el grupo experimental tiene más alumnos en el nivel logrado y respecto del nivel intermedio, es casi similar. Por otro lado, para estrategias de explicación, el grupo experimental tiene más alumnos en logrado y menos alumnos en nivel básico, respecto del grupo control. Frente a dichos resultados, se reafirma lo sustentado por Dillenburg & Schneider (1995) (citados en Curtis & Lawson, 2001), y Jeong & Hmelo-Silver (2016), así como lo afirmado por Calzadilla (sf): gracias al trabajo colaborativo el aprendiz puede recibir retroalimentación, y las estrategias de metacognición que surgen en el proceso permiten que regule su desempeño y optimice su rendimiento. En este sentido, cada vez que la docente brinda un nivel de ayuda al estudiante para levantar alguna observación, esto representa el punto de partida o referencia para la autorregulación del aprendiz en relación con el desarrollo de alguna de las habilidades de comunicación escrita consideradas como parte de los objetivos de la tarea o producción textual

colaborativa. En efecto, eso se sustenta en lo afirmado por Hadwin *et al.* (2011, p. 68) (citados por Schoor, Narcis, Körndle, 2015, p. 98): “*Self-regulation of learning ‘refers to a learner’s deliberate planning, monitoring, and regulating of cognitive, behavioral, and motivational/emotional processes toward completion of an academic task/goal’* ”. Incluso, dicho trabajo realizado por la profesora dentro del documento en línea reafirma lo sustentado por Collazos y Mendoza (2006): el docente debe ser el mediador cognitivo de manera que su rol dentro de ese proceso debería estar asociado a la de guía, quien brinde pistas o ayudas y provea de retroalimentación.

En cuanto a ello, la retroalimentación, también, debería ser ofrecida por los miembros del equipo, así como se recibe y se brinda ánimos para el trabajo, lo cual es considerado para Jeong & Hmelo-Silver (2016) como interdependencia positiva. Esto es un principio del aprendizaje colaborativo, pero cuando este es soportado o asistido por computador, puede concretizarse a través de alguna de las opciones de la herramienta digital: en este caso, la opción comentarios o el chat del *word online*. Sin embargo, si se observan los resultados de la evaluación grupal TA2, los alumnos del grupo experimental no asumieron, en la mayoría de los casos, la revisión del trabajo de sus compañeros; ni interactuaban a través de los comentarios para buscar retroalimentación. No obstante, Jeong & Hmelo-Silver (2016) y Bishnoi (2017) reconocen que la interdependencia es un rasgo del aprendizaje colaborativo que será efectivo si existe la necesidad de dividir el trabajo en roles complementarios, lo cual implica el establecimiento de objetivos grupales, así como la responsabilidad individual. En ese sentido, los alumnos del grupo experimental sí asumieron roles o responsabilidad de una parte del trabajo, pues la herramienta permite que los alumnos distinguan con un color sus aportes en el documento en línea de Colaboraciones. Esto pudo ser monitorizado por la docente con lo que se respalda lo afirmado por Bustos (2009): se puede hacer un seguimiento pormenorizado del trabajo de cada estudiante. Sin embargo, es posible conjeturar que algunos desperfectos técnicos, tanto de la plataforma educativa a través de la cual se accedía al *word online* como de los propios ordenadores o dispositivos de los estudiantes, impidieron que interactúen entre ellos. No obstante, fuera de dichos percances, algunos autores afirman que para asegurar la interacción es menester una adecuada planificación de las actividades colaborativas Calzadilla (s.f). En ese sentido, los resultados obtenidos están en función de los plazos establecidos para dicho trabajo y las instrucciones precisas de cómo trabajar en el documento en línea; así como de la manera de implementar dicha tarea según Tudge (citado por Calzadilla, s.f; y Carrió, 2007), como por ejemplo la del trabajo en equipos de 3 hasta máximo de 5 integrantes.

Ante las observaciones encontradas respecto de las características del aprendizaje colaborativo en un entorno virtual, se reafirma lo siguiente: la herramienta *word online* representa un espacio ideal para aprovechar al máximo los principios el aprendizaje colaborativo asistido por computador. Por tanto, trabajar bajo un enfoque de aprendizaje colaborativo soportado por las TIC contribuye, en concordancia con Guitert y Pérez-Mateo (2013), con la construcción activa de conocimiento.



CONCLUSIONES

- En general, el uso de la herramienta *word online* de Colaboraciones resultó provechosa para los alumnos en tanto contribuyó con la promoción de las habilidades de comunicación escrita. Cabe resaltar que algunos de los problemas relacionados con su uso estuvieron relacionados con fallas técnicas de la propia plataforma en la que se encuentra dicha herramienta o de los propios ordenadores o dispositivos de los estudiantes.
- El nivel de rendimiento académico respecto de las habilidades de comunicación escrita promedio del grupo experimental mostró mejora por el uso de la herramienta *word online* de Colaboraciones. En este sentido, los resultados del postest demuestran que la herramienta *word online* de Colaboraciones ayudó significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental.
- Los resultados obtenidos para la habilidad sintaxis demuestran que la influencia del uso de la herramienta es significativa, pues más de la mitad finalizó en el nivel logrado; solo dos, en nivel intermedio; y ninguno en básico.
- Los resultados obtenidos para la habilidad estrategias de explicación demuestran que la influencia del uso de la herramienta es significativa, pues menos del 5 % se ubica en el nivel básico y más de la mitad está en el nivel intermedio, lo cual es notoriamente mejor al pre test.
- El rol del profesor, dentro de este proceso, es evidentemente la de una figura que participa activamente en la construcción del conocimiento en tanto es facilitador u orientador, así como el agente mediador que brinda retroalimentación.
- A partir del uso de *word online* de Colaboraciones, se puede monitorizar o hacer un seguimiento pormenorizado del trabajo de cada alumno. En este sentido, se pudo identificar que cada alumno asumió una parte del trabajo de la redacción. Esto, por tanto, permite que la evaluación del proceso de redacción sea continua a través de la observación y retroalimentación constantes.

RECOMENDACIONES

Para los investigadores y docentes:

- Se recomienda que la herramienta *word online* de Colaboraciones sea aplicada en otros contextos institucionales universitarios de gestión privada o pública, porque se ha comprobado que puede promover el desarrollo de habilidades de comunicación escrita y permite el monitoreo de cada alumno por parte del docente.
- Se recomienda que la herramienta *word online* de Colaboraciones sea integrada dentro de un diseño pedagógico que contemple las formas de implementación de trabajo colaborativo.
- Se recomienda que la herramienta en cuestión sea aplicada a otras áreas de estudio relacionadas a las letras como, por ejemplo, los cursos de investigación.
- Se recomienda que las actividades diseñadas que integren dicha herramienta, *word online* de Colaboraciones, consideren claramente los roles de los alumnos en el trabajo colaborativo; pero que estos alternen distintamente en cada actividad.
- Se recomienda que el uso e integración de la herramienta en el diseño didáctico de las sesiones de clase sea como un medio que permita el acompañamiento y que se establezcan tiempos para ese monitoreo.
- En vista de los resultados, se recomienda que los docentes dediquen más tiempo al trabajo de la sintaxis como habilidad de comunicación escrita a partir del diseño de actividades pautadas de trabajo colaborativo.
- Sobre la base de la investigación realizada, se recomienda que para realizar la labor docente a partir de este enfoque colaborativo soportado por las TIC, el perfil del docente debe comprender las siguientes características: paciente, organizado, empático, colaborador y facilitador a través de “ayudas”, estimulante de interacción, fomentador de actitudes positivas para el trabajo en equipo soportado por TIC. Esto se debe a que realizar una labor de ese tipo implica dedicación de un tiempo adicional fuera del

establecido en las horas presenciales, planificación de ese tiempo para atender a las diversas necesidades de los alumnos, establecimiento de un vínculo cercano que proyecte confianza y respeto hacia ellos, y motivación para el trabajo en equipo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, M. *et al.* (2010). *Redactar en la universidad. Conceptos y técnicas fundamentales*. Lima, Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).

Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de tic para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Educación, Comunicación y Tecnología* 6(12), 1-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989798>

Álvarez, G., Bassa, L. (2013). ICTs and collaborative learning: a case study of a class blog for improving the writing skills of pre-university students. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (2), 254-268. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=875b2f3c-b23c-4e9d-9dcb-8d3e285a0757%40sessionmgr4010> (versión inglés)

Álvarez, T., Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, (18), 29-60. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144>

Álvarez, T., Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. *Revista Folios*, (32), 73-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932035005>

Barkley, E.; Cross, P. & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Belloch, C. (2014). Las tecnologías de la información y comunicación (T.I.C.) en el aprendizaje. *Research Gate*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/241765382>

- Benavides, M; Aguirre, M. (2015). El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias. *Blanco & Negro* 6(1), 1-12.
Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13727/14351>
- Benítez, M. y Ávila, J. (2012). Los profesores de la Educación Superior y la integración de la Tecnología Educativa. *TLATEMOANI Revista Académica de Investigación* (10), 1-12.
Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/10/blag.pdf>
- Bernaza, G., Douglas, C. (2005). Directo a la diana: sobre la orientación del estudiante para aprender. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/754Bernaza.PDF>
- Bishnoi, N. (2017). Collaborative learning: A learning tool advantages and disadvantages. *Indian Journal of Health and Well-being* 8(8), 850-852. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=8914cc78-3ff6-4c72-8f4e-468cb5aa3874%40sessionmgr4006>
- Bonk, C., Cunningham, D. (2009). Searching for Learner-Centered, Constructivist, and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. En C. Bonk. (Ed), K. King. (Ed), *Electronic Collaborators. Learner-Centered Technologies for Literacy Apprenticeship, and Discourse* (pp. 25-50). New York, Estados Unidos: Ediciones Routledge.
- Bustos, A. (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Diciembre-Sin mes, 33-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427211004.pdf>
- Caldera, R., Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37). 247-255 Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102007000200010&script=sci_arttext&tlng=pt

- Calzadilla, M. (s.f). Aprendizaje colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. OEI- Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2016/04/Calzadilla-aprendizaje-colaborativo1.pdf>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49(3), pp. 3-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf>
- Carlino, P. (2009). “Escribir, leer y aprender en la universidad”. Una introducción a la alfabetización académica. UBA- Facultad de Ciencias Sociales- Profesorado en Relaciones de Trabajo. Recuperado de <http://www.relacionesdeltrabajo.fsoc.uba.ar/prod/alfabetizacion%20academica.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Carneiro, M. (2011). *Manual de redacción superior*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Carrió, M. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 4-10. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/41141241_Ventajas_del_uso_de_la_tecnologia_en_el_aprendizaje_colaborativo
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Epúries.
- Cassany, D. (2014). *Describir el escribir*. Barcelona, España: Paidós
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos*, 35(51-52), 149-162. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>

Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos, CECTyTE. (s.f). *Guía para el registro, seguimiento y evaluación del logro de competencias genéricas*. Recuperado de http://www.itace.edu.mx/wp-content/uploads/2017/09/guia-regis.eval_com_gener_v2-16-final-2017.pdf

Colma, E., Maldonado, C., Sánchez, M. (2014). Estrategias para redactar textos en contextos académicos. En M. Aguirre, C. Maldonado, C.

Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), pp. 61-76. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v9n2/v9n2a06.pdf>

Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de textos y textos especializados. *Revista de Filología*, 24, pp. 77-90. Recuperado de http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/documentos_para-descarga/Dialnet-TextosTiposDeTextoYTextosEspecializados-2100070.pdf

Curtis, D., Lawson, M. (2001). Exploring collaborative online learning. *JALN*, 5(1), pp. 21-34. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/30b5/b12979f7b12c758c997509ec82e46abfee5.pdf>

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (2007). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.

Ferrucci, G., Pastor, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de habilidades lingüísticas básicas de una universidad privada de Lima*. (Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5030/FERRUCCI_GABRIELA_PASTOR_CLAUDIA_DESARROLLO_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5030/FERRUCCI_GABRIELA_PASTOR_CLAUDIA_DESARROLLO_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1)

Flower, L., Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1b87/33d4ead43f5298891eb38608747ace09dfc6.pdf>

Garcés, M. (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Recuperado de https://books.google.com.pe/books?id=vBJnwbeDtfUC&pg=PA88&lpg=PA88&dq=1a+aclara%C3%B3n+como+estrategia+discursiva&source=bl&ots=JntFOI-mey&sig=hf8o2ZbPLfRFMW_013vRLMbIxTk&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjH97Ts2c_bAhXM0VMKHbmeCRc4ChDoAQgmMAA#v=onepage&q=reformulaci%C3%B3n&f=false

García, H., Ortiz, A., Martínez, J., y Tintorer, O. (2009). La teoría de la actividad de formación por etapas de las acciones mentales en la resolución de problemas. *Revista Científica Internacional*, 2(9), 3-25. Recuperado de <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/viewFile/94/93>

García-Sanz, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 87-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>

Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica Lengua y Literatura*, 15, 77-104. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407>

Guitert, M.; Pérez-Mateo, M.; (2013). La colaboración en red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, Sin mes, 10-31. <http://www.redalyc.org/html/2010/201025739004/>

Jeong, H., Hmelo-Silver, C. (2016). Seven Affordances of Computer-Supported Collaborative Learning: How to Support Collaborative Learning? How Can Technologies Help? *Educational Psychologist*, 51(2), 247–265. DOI: 10.1080/00461520.2016.1158654

- Lee, B.; Abdullah, S. & Kiu, S. (2016). Supportive learning: linear learning and collaborative learning. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 15(2). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1096438.pdf>
- Lock, J., Johnson, C. (2015). Triangulating assessment of online collaborative learning. *The Quarterly Review of Distance Education*, 16(4), 61–70. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=917fe50b-ee42-4261-ba59-657c573da6be%40sessionmgr4010>
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35(51-52), 217-230. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100014>
- Pérez, A. (2007). *Cuadernos de Educación de Cantabria. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF
- Pérez, N. (2014). *Influencia del uso de la plataforma Educaplay en el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos en el área de inglés en alumnos de 1er. año de secundaria de una institución educativa particular de Lima*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Integración e innovación educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* [versión electrónica]. Madrid, España: Asociación de academias de la lengua española. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Real Academia Española. (2010). *Manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española*. España: Espasa Libros, S. L.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y el uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1), 1-16. Recuperado de <https://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>

Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. USA: McGraw-Hill / Interamericana editores.

Schoor, C., Narcis, S., Körndle, H. (2015). Regulating during cooperative and collaborative learning: A theory-based review of terms and concepts. *Educational Psychologist*, 50(2), 97-119. DOI: 10.1080/00461520.2015.1038540

Sotomayor, G. (2010). Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2). *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 34, pp. 1-16. Recuperado de <http://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/423/159>

Talizina N.F. (2000). *Psicología pedagógica*. México. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Universidad de Deusto. (2001). *Marco pedagógico UD. Orientaciones generales*.

Recuperado de

http://www.deusto.es/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Expires&blobheadername2=content-type&blobheadername3=MDT-Type&blobheadername4=Content-Disposition&blobheadervalue1=Thu%2C+10+Dec+2020+16%3A00%3A00+GMT&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=abinary%3Bcharset%3DU TF-8&blobheadervalue4=inline%3Bfilename%3D%2203_Marco_pedagogico_ud_-_ud_marko_pedagogikoa+%281%29.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs &blobwhere=1344401012675&ssbinary=true

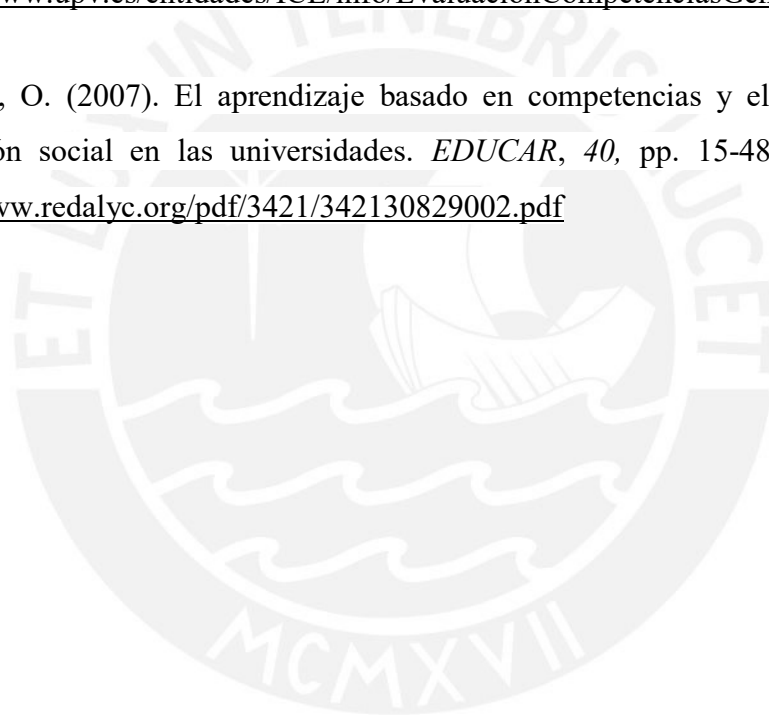
Vergara, E. (2015). *La construcción cooperativa de textos académicos en el Edublog grupal de los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana*. (Tesis para optar el grado de Magíster en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación). Pontificia

Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/6742/VERGARA_A GURTO_ELENA_CONSTRUCCION.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Villa, A.; Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Recuperado de <http://biblio.upmx.mx/textos/14633.pdf>

Villa, A.; Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170. Recuperado de <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/EvaluacionCompetenciasGenericas.pdf>

Villa, A.; Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *EDUCAR*, 40, pp. 15-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130829002.pdf>



ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

| PROBLEMA | OBJETIVO | HIPÓTESIS | DISEÑO METODOLÓGICO |
|---|---|---|---|
| <p>Problema general <i>¿Cuál es la influencia del enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones en el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita por parte de los alumnos del curso Nivelación de Redacción de una universidad privada de Lima?</i></p> | <p>Objetivo general Determinar si el enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones incrementa el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita por los alumnos del curso de Nivelación de Redacción en una universidad privada de Lima</p> | <p>Hipótesis general El desarrollo de habilidades de comunicación escrita es significativo a partir del enfoque colaborativo a través del uso de la herramienta TIC Colaboraciones por parte de los estudiantes del curso Nivelación de Redacción de una universidad privada de Lima.</p> | <p>Paradigma, nivel, tipo y diseño Paradigma positivista Nivel descriptivo cuasiexperimental Enfoque cuantitativo Diseño cuasiexperimental</p> |
| <p>Problemas específicos <i>¿Cuál es la influencia del enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones en el desarrollo de la sintaxis por parte de los alumnos del curso Nivelación</i></p> | <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar si el enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones incrementa el desarrollo de la sintaxis por | <p>Hipótesis específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El desarrollo de la sintaxis es significativo a partir del enfoque colaborativo a través del uso de la herramienta TIC | <p>Muestra e instrumentos de recolección de datos Muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sección experimental del curso Nivelación de Redacción de 38 alumnos aproximadamente ● Sección de control del |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p><i>de Redacción de una universidad privada de Lima?</i></p> <p><i>¿Cuál es la influencia del enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones en el desarrollo de las estrategias de explicación por parte de los alumnos del curso Nivelación de Redacción de una universidad privada de Lima?</i></p> <p><i>¿Existe diferencia estadística respecto del desarrollo de la sintaxis entre el grupo control y el experimental en los resultados del posttest?</i></p> <p><i>¿Existe diferencia estadística respecto del desarrollo de las estrategias de explicación entre el</i></p> | <p>parte de los alumnos del curso de Nivelación de una universidad privada de Lima</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Determinar si el enfoque colaborativo a partir del uso de la herramienta TIC Colaboraciones incrementa el desarrollo de las estrategias de explicación por parte de los alumnos del curso de Nivelación de una universidad privada de Lima ● Determinar si existe diferencia estadística en los resultados del posttest respecto del desarrollo de la sintaxis entre el grupo control y el experimental ● Determinar si existe diferencia estadística en los resultados del posttest respecto del desarrollo de las estrategias de explicación | <p>Colaboraciones por parte de los estudiantes del curso Nivelación de Redacción de una universidad privada de Lima.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El desarrollo de las estrategias de explicación es significativo a partir del enfoque colaborativo a través del uso de la herramienta TIC Colaboraciones por parte de los estudiantes del curso Nivelación de Redacción de una universidad privada de Lima. ● Existe diferencia estadísticamente significativa en el | <p>curso de Nivelación de Redacción de 30 o 40 alumnos aproximadamente</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Listas de cotejo ● Rúbrica |
|---|---|--|---|

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p><i>grupo control y el experimental en los resultados del posttest?</i></p> | <p>entre el grupo control y el experimental</p> | <p>desarrollo de la sintaxis entre el grupo control y el experimental.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Existe diferencia estadísticamente significativa en el desarrollo de las estrategias de explicación entre el grupo control y el experimental. | |
|---|---|--|--|

Anexo 2: Rúbrica elaborada por la investigadora

| Dimensión | Indicadores | Básico | Intermedio | Logrado |
|----------------------------|-------------------------------------|--|--|---|
| Sintaxis | Construcción oracional | De todas las oraciones que construye en el <i>word online</i> de Colaboraciones, hasta el 25 % presentan una estructura lógica incompleta o carece de sentido completo. | De todas las oraciones que construye en el <i>word online</i> de Colaboraciones, entre el 25 % y 60 % presentan una estructura lógica desordenada o solo con verbo subordinado, pero pese a ello se entiende. | De todas las oraciones que construye en el <i>word online</i> de Colaboraciones, entre el 60 % y 100 % presentan una estructura lógica constituida por sujeto, al menos un verbo principal, complemento; sentido completo y punto seguido. |
| Estrategias de explicación | Uso de aclaración y ejemplificación | De todas las ideas que formula en el <i>word online</i> de Colaboraciones, hasta el 25 % las explica a través de la reformulación, sin mantener el significado original o está distorsionado. En otras situaciones, lo hace a través de casos sin relación a la idea anterior y sin detallarlos. | De todas las ideas que formula en el <i>word online</i> de Colaboraciones, entre el 25 % y 60 % las explica a través de la reformulación, pero sin usar palabras más sencillas, sino solo con palabras similares. En otras situaciones, lo hace a través de casos relacionados a la idea anterior, pero sin detallarlos. | De todas las ideas que formula en el <i>word online</i> de Colaboraciones, entre el 60 % y 100 % las explica a través de la reformulación con palabras más sencillas, sin tecnicismos y mantiene el significado original. En otras situaciones, lo hace a través de casos relacionados y los detalla para concretizar la idea anterior. |

Anexo 3: Rúbrica de la universidad modificada

| Dimensión | Indicador | Básico | Intermedio | Logrado |
|-----------------|--|--|---|--|
| Macroestructura | Solidez en el desarrollo del tema propuesto (0.75) | La información del texto no es sólida: presenta las ideas del esquema, pero no las explica con aclaraciones ni ejemplos. (0.25) | La información del texto es medianamente sólida: presenta las ideas del esquema, pero solo algunas las explica con aclaraciones y ejemplos. (0.5) | La información del texto es sólida: presenta las ideas del esquema y las explica con aclaraciones y ejemplos. (0.75) |
| Sintaxis | Adecuación gramatical (5) | El texto incurre en errores de construcción de oraciones: no son oraciones, o si lo son carecen de sentido lógico. Estos errores afectan la comprensión del texto. (1.5) | El texto presenta algunos errores de construcción de oraciones: solo presentan verbos subordinados. Pese a ello, se entiende. (3) | El texto presenta oraciones gramaticalmente correctas: todas son oraciones y con sentido lógico. Por eso, se comprende cabalmente las ideas del texto. (5) |

Anexo 4: Pre y postest

NIVELACIÓN DE REDACCIÓN

Ciclo 2018-2

Sesión 1A

EXAMEN DIAGNÓSTICO

INDICACIONES PARA EL ALUMNO

Escriba en forma ordenada y con letra legible: cuide su redacción.

El examen debe ser desarrollado únicamente con lapicero. En caso contrario, no tendrá derecho a reclamar.

No arranque hojas de este cuadernillo ni use hojas adicionales.

Apague y guarde su celular o cualquier otro dispositivo electrónico.

Indicación para la redacción:

A partir de la siguiente información, redacta un párrafo académico sobre la siguiente indicación:

Explica cuáles son las medidas más efectivas para prevenir Enfermedades de Transmisión Sexual (ETS)

El párrafo debe tener las siguientes características:

Debe explicar detalladamente el tema solicitado.

Debe estar redactado en un bloque.

Debe evidenciar una jerarquía de ideas.

Debe estar construido a partir de oraciones coherentes.

NIVELACIÓN DE REDACCIÓN

Ciclo 2018-2

Sesión 1A

EXAMEN FINAL

INDICACIONES PARA EL ALUMNO

Escriba en forma ordenada y con letra legible: cuide su redacción.

El examen debe ser desarrollado únicamente con lapicero. En caso contrario, no tendrá derecho a reclamar.

No arranque hojas de este cuadernillo ni use hojas adicionales.

Apague y guarde su celular o cualquier otro dispositivo electrónico.

Indicación para la redacción:

A partir de la siguiente información, redacta un párrafo académico sobre la siguiente indicación:

Explica cuáles fueron los efectos de que Juliana se rebele en contra de don Pedro.

El párrafo debe tener las siguientes características:

1. Debe explicar detalladamente el tema solicitado.
2. Debe estar redactado en un bloque.
3. Debe evidenciar una jerarquía de ideas.
4. Debe estar construido a partir de oraciones coherentes.

Anexo 5: Lista de cotejo

| Dimensión | Indicadores | Hecho | No realizado |
|-------------------|---|-------|--------------|
| Retroalimentación | El docente proporciona un nivel de ayuda general completa e independiente ⁸ a través de comentarios que promueven la mejora de la construcción oracional. | | |
| | El docente proporciona un nivel de ayuda general completa ⁹ a través de comentarios que promueven la mejora de la construcción oracional. | | |
| | El docente proporciona un nivel de ayuda concreta completa ¹⁰ a través de comentarios que promueven la mejora de la construcción oracional. | | |
| | El docente proporciona un nivel de ayuda general completa e independiente a través de comentarios que promueven la mejora de las estrategias de explicación. | | |
| | El docente proporciona un nivel de ayuda general completa a través de comentarios que promueven la mejora de las estrategias de explicación. | | |
| | El docente proporciona un nivel de ayuda concreta completa a través de comentarios que promueven la mejora de las estrategias de explicación. | | |
| Roles de trabajo | Asume la elaboración de una parte de la redacción o el trabajo. | | |

⁸Revisar niveles de ayuda

⁹ Revisar niveles de ayuda

¹⁰ Revisar niveles de ayuda

| | | | |
|----------------|--|--|--|
| | Asume la revisión del trabajo de sus compañeros a través de comentarios que promueven la mejora de la producción textual. | | |
| Interactividad | Interactúa con el docente a través de comentarios de manera que busca retroalimentación. | | |
| | Interactúa con sus compañeros a través de comentarios de manera que busca retroalimentación. | | |
| | Considera los comentarios del docente para reelaborar sus construcciones oracionales de manera que lo sombreado por el docente muestra modificaciones. | | |
| | Considera los comentarios del docente para reelaborar sus explicaciones de manera que lo sombreado por el docente muestra modificaciones. | | |

Niveles de ayuda

Los niveles de ayuda brindados por la docente se realizaron a través de la opción comentarios de la herramienta TIC utilizada: word online de Colaboraciones

- **Nivel de ayuda general completa e independiente (boa tipo 3):** el docente proporciona información general que ayude al estudiante a resolver su observación; pero esta información no es completa. Si el alumno no supera las observaciones con este nivel de ayuda, el docente proporcionará el siguiente nivel de ayuda.
- **Nivel de ayuda general completa (boa tipo 4):** el docente proporcionará información un poco más detallada (ni poca ni mucha) que ayude al estudiante a resolver su observación. Si el alumno no supera las observaciones con este nivel de ayuda, el docente proporcionará el siguiente nivel de ayuda.
- **Nivel de ayuda particular (boa tipo 2):** el docente proporciona información muy específica que ayude al estudiante a resolver su observación.

| Indicador | | Nivel de ayuda general completa e independiente (boa tipo 3) | Nivel de ayuda general completa (boa tipo 4) | Nivel de ayuda concreta completa (boa tipo 2) |
|---------------------------|---|--|---|---|
| Construcción oracional | Construye oraciones con verbo principal, sigue la estructura lógica de la oración y señala el fin con punto seguido | <p>¿Presenta verbo principal?</p> <p>Reformula la estructura de la oración.</p> <p>¿Cuántas oraciones hay?</p> <p>Señaliza el fin de la oración.</p> | <p>Falta el verbo principal.</p> <p>El verbo principal no está subordinado por “que, quien, cual, etc.”</p> <p>Utiliza el signo de puntuación adecuado para finalizar la oración.</p> | <p>El verbo es una acción o estado que está conjugado con una persona y no está subordinado por “que, quien, cual, etc”. Ejm: “La violencia de género es un problema muy grave. (el verbo es ES, está en tercera persona)</p> <p>Termina en punto seguido.</p> |
| Estrategias e explicación | Usa aclaraciones | Reformula la idea. | Usa un conector de aclaración y reformula la idea con palabras más simples. | Usa conectores como “Es decir, En otras palabras” y explica la idea con palabras más simples. Ejm: La discriminación de género representa una problemática de gran envergadura social. Es decir, es una situación que afecta a los los ciudadanos.” |
| | Usa ejemplos | Ejemplifica una idea. | Usa un conector de ejemplificación y usa un caso para explicar la idea. | Usa un conector como “Por ejemplo” para ilustrar lo anterior y usa un caso que explique la idea. Ejm: Perú destacó siempre en sus encuentros futbolísticos previos al mundial. Por ejemplo, en marzo de este año, la selección peruana de fútbol le ganó 2 a 0 a Croacia. |