

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

**EL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE DE
EDUCACIÓN SUPERIOR. ESTUDIO DE CASO**

Tesis para optar al Grado Académico de Maestro en Educación con mención en
Docencia Universitaria

BERTHA MARIA CUETO ABANTO

Presidente: Cesar Inca Mendoza Ayala

Asesor: Giovanna Aimee Mejia Cruz

Lector 1: Marcela Emperatriz Beriche Lezama

Lector 2: Ivonne Candissi Harvey Lopez

Lima – Perú

Octubre de 2023



UARM

Universidad
Antonio Ruiz
de Montoya

Anexo N.º 3 - Reglamento General de Grados y Títulos de Pregrado y Posgrado
Aprobado por Resolución Rectoral N° 194-2022-UARM-R y modificado por
Resolución Rectoral N° 040-2023-UARM-R

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por CUETO ABANTO, Bertha María*, quien solicita la obtención de su grado académico de maestra a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título “El aprendizaje colaborativo y la competencia comunicativa en un contexto de aprendizaje de Educación Superior. Estudio de caso.”

Por tanto, en nuestras condiciones de Asesora de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados Académicos, respectivamente, declaramos que el producto académico de CUETO ABANTO, Bertha María, ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 5% de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedamos de ustedes.

Firmado en Lima, el 11 del mes de setiembre de 2023.

Atentamente,

Giovanna Aimeé Mejía Cruz
Asesora

César Inca Mendoza Loyola
Secretario de la Comisión

* Conforme a lo establecido en el documento de identidad.

DEDICATORIA

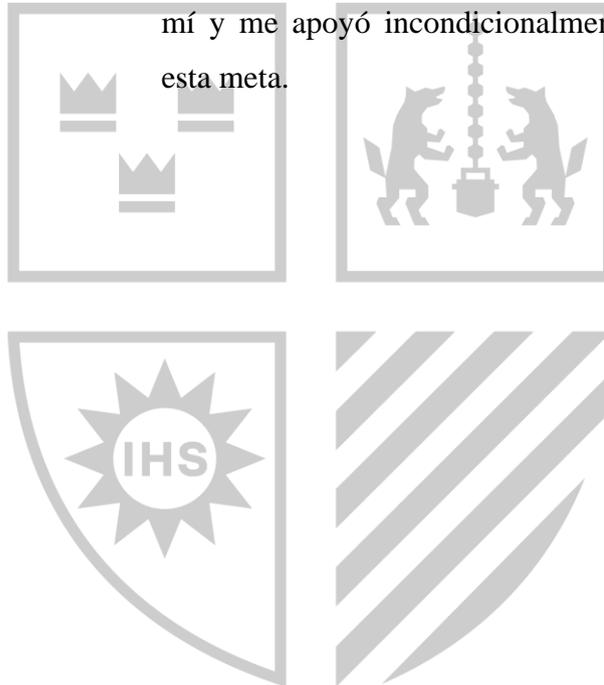
Dedico esta investigación a Dios, por acompañarme y darme fortalezas en los momentos más complejos de mi vida y por fortalecerme y llenarme de esperanzas con los momentos de felicidad. A Dastian Abel Orrillo Cueto, mi hijo, por ser la maravillosa fuerza que

logra realizar en mí cada objetivo y cada meta propuesta.



AGRADECIMIENTO

Mi eterno agradecimiento a Giovanna Mejía Cruz, mi asesora de tesis por su enorme paciencia e invaluable apoyo y comprensión en cada situación compleja que coincidió en mi formación como investigadora. A mi hermano Jorge Cueto Abanto porque siempre creyó en mí y me apoyó incondicionalmente para cumplir con esta meta.



RESUMEN

Esta investigación explora el uso de la estrategia del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas de un grupo de estudiantes de la UARM. Este estudio básico busca investigar cómo es que se vincula la metodología del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas. Se contó con la participación de 22 estudiantes de pregrado, quienes realizaron tres Focus Group, una práctica de evaluación de competencias comunicativas y una rúbrica de evaluación. Además, se contó con el apoyo de la docente, a quien se le realizó dos entrevistas para explorar el desarrollo de las competencias de sus estudiantes.

En base a los resultados de las pruebas aplicadas, se determinó que existe un vínculo entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas y se determinó que cuatro de las dimensiones de esta competencia lograron desarrollarse y una de ellas no y, por ello, es necesario la mejora del diseño de las estrategias en la dimensión emotiva, para que el desarrollo de las competencias comunicativas sea completo.

Finalmente, es evidente que se pueden evidenciar nuevos hallazgos, así como limitaciones del uso del aprendizaje colaborativo en la Educación Superior.

Palabras clave:

Competencia, competencia comunicativa, aprendizaje, Aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

This research explores the use of the collaborative learning strategy and the development of communicative skills of a group of UARM students. This basic study seeks to investigate how the methodology of collaborative learning and the development of communicative skills are linked. It was attended by 22 undergraduate students, who carried out three Focus Groups, a practice of evaluation of communicative competences and an evaluation rubric. Also, there was the support of the teacher, who was interviewed twice to explore the development of the competencies of her students.

Based on the results of the applied tests, it was determined that there is a link between collaborative learning and the development of communicative skills and it was determined that four of the dimensions of this competence managed to develop and one of them did not and, therefore, it is necessary to improve the design of strategies in the emotional dimension, so that the development of communicative skills is complete.

Finally, it is evident that new findings can be evidenced, as well as limitations of the use of collaborative learning in Higher Education.

Key words:

Competence, communicative competence, learning, collaborative learning

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	24
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO	613
1.1. ENFOQUE POR COMPETENCIAS.....	24
1.1.1. Formación por competencias	25
1.1.2. Definición de las competencias básicas en el proyecto DeSeCo	27
1.2. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y/O COMUNICATIVA.....	29
1.2.1. La competencia comunicativa como competencia básica o clave	30
1.2.2. De competencia lingüística a competencia comunicativa.....	33
1.2.3. Dimensiones de la competencia comunicativa	35
1.2.4. Desarrollo de la competencia discursiva y sociolingüística en los estudiantes universitarios	40
1.2.4.1 Discurso y competencia discursiva	42
1.2.4.1.1. Competencia discursiva oral	43
1.2.4.1.2 Competencia discursiva escrita.....	44
1.2.4.2 Competencia sociolingüística	45
1.3. APRENDIZAJE COLABORATIVO	47
1.3.1. Aprendizaje colaborativo	47
1.3.2. Investigaciones antecedentes	48
1.3.3. Conceptos básicos sobre la estrategia metodológica del Aprendizaje colaborativo	50

1.3.4. Aprendizaje colaborativo en contextos universitarios	52
1.3.5. Aprendizaje colaborativo frente al aprendizaje cooperativo.....	56
1.3.6. Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de competencias comunicativas.....	58
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO	61
2.1. DISEÑO METODOLÓGICO.....	61
2.1.1. Tema y problema de investigación	621
2.1.2. Objetivos de la investigación.....	632
2.1.3. Línea de investigación	652
2.1.4. Paradigma de la investigación, enfoque metodológico, nivel y tipo	673
2.1.5. Método de investigación.....	65
2.1.5.1. Categorías estudiadas.....	67
2.1.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información.....	720
2.1.6.1. Guía de observación.....	770
2.1.6.2. Guía de entrevista a la docente del curso.....	771
2.1.6.3. Focus group a los estudiantes del curso.....	782
2.1.6.4. Práctica evaluativa de competencias comunicativas.....	793
2.1.6.5. Rúbricas de evaluación	74
2.1.7. Validación de instrumentos	75
2.1.7.1 Juicio de expertos	75
2.1.7.2. Resultados de la validación de instrumentos	76
2.1.7.2.1. Guía de observación	77
2.1.7.2.2. Guía de entrevista a la docente del curso	77
2.1.7.2.3. Focus group a los estudiantes	78
2.1.7.2.4. Práctica de evaluación de competencias comunicativas.....	79
2.1.7.2.5. Rúbrica de evaluación	80

2.1.8. Procedimiento para procesar y organizar la información recogida.....	81
2.1.9. Importancia de la investigación	82
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	84
3.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	84
3.1.1. Identificación del uso del aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en el aula de clases	85
3.1.2. Dimensiones del Aprendizaje colaborativo.....	85
3.1.3. Identificación del desarrollo de las competencias comunicativa en los estudiantes de la UARM utilizando el Aprendizaje colaborativo como estrategia	94
3.1.3.1. Desarrollo de la competencia comunicativa gramatical.....	94
3.1.3.2. Desarrollo de la competencia comunicativa sociolingüística	100
3.1.3.3. Desarrollo de la competencia comunicativa discursiva	106
3.1.3.4. Desarrollo de la competencia comunicativa estratégica	113
3.1.3.5. Desarrollo de la competencia comunicativa emotiva.....	120
3.1.4. Repercusión del Aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa en los estudiantes de la UARM	125
CONCLUSIONES	130
RECOMENDACIONES.....	1323
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	152
ANEXO N° 1: INSTRUMENTO MATRIZ DE CONSITENCIA.....	1593
ANEXO N° 2: INSTRUMENTO GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA IDENTIFICAR Y DETALLAR LAS DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	1596
ANEXO N° 3: GUÍA DE ENTREVISTA A LA DOCENTE	1597
ANEXO N° 4: INSTRUMENTO FOCUS GROUP A LOS ESTUDIANTES	1599
ANEXO N° 5: PRÁCTICA EVALUATIVA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A LOS ESTUDIANTES	

.....1591

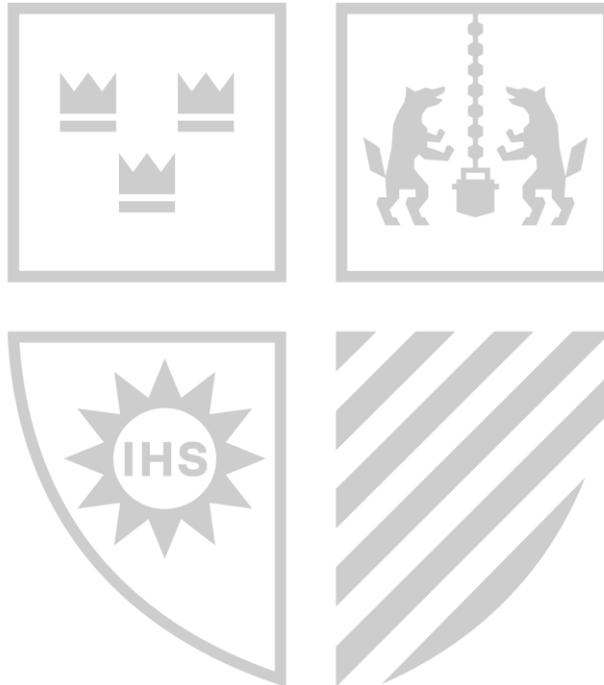
ANEXO N° 6: INSTRUMENTO RÚBRICA DE EVALUACIÓN..... 1655

ANEXO N° 7: MATRIZ DE INSTRUMENTOS 1755

ANEXO N° 8: PROTOCOLO DE VALIDACIÓN 1759

ANEXO N° 9: TABULACIÓN DE LA VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS
DE INVESTIGACIÓN206

ANEXO N° 10: INSTRUMENTO IV PRÁCTICA DE EVALUACIÓN DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A LOS ESTUDIANTES.....214



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Modelos de Competencia comunicativa.....	37
Tabla 2 Categorías y subcategorías de estudio.....	68
Tabla 3 Codificaciones y características de los docentes.....	76
Tabla 4. Dimensiones identificadas del Aprendizaje colaborativo.....	85



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1

Red de codificación entre el Aprendizaje colaborativo y la competencia gramatical	98
---	----

Figura 2

Red de codificación entre el Aprendizaje colaborativo y la competencia sociolingüística.....	105
--	-----

Figura 3

Red de codificación entre el Aprendizaje colaborativo y la competencia discursiva	112
---	-----

Figura 4

Red de codificación entre el Aprendizaje colaborativo y la competencia estratégica.....	119
---	-----

INTRODUCCIÓN

El mundo ha experimentado cambios acelerados y fundamentales. Se han producido cambios en las formas de relacionarse, en las formas de vivir, en las formas de obtener información, en los logros tecnológicos, etc. Este nuevo escenario social, cultural, económico y educativo plantea retos a los diferentes sistemas y, por lo tanto, exige cambios fundamentales. En el contexto educativo, se plantean retos ineludibles a las escuelas, universidades, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, a los docentes y estudiantes.

Particularmente, en el contexto de Educación Superior, se muestra aún, en algunas ocasiones, un panorama tradicional de instrucción, que se basa en un modelo pasivo en el cual hay una simple transferencia de información de parte del docente hacia el estudiante y en el que se pone énfasis en la masiva cantidad de conocimientos y no en la capacidad significativa de aprender. A pesar de la modernidad y los acelerados cambios, aún algunas clases universitarias son dictadas de manera magistral, es todavía común observar al docente como el protagonista y líder de las clases, adjudicándose las tareas de investigación y evaluación como exclusivas (Irigoin, 2018); por ello, se limita a transmitir el conocimiento y a encomendar a sus estudiantes las actividades que deben realizar bajo sus indicaciones, respondiendo a sus necesidades y adaptándose a su forma de evaluación. Por ende, los estudiantes conservan un estado pasivo frente al desarrollo de sus unidades didácticas, sin oportunidades de interacción y mucho menos de desarrollo de pensamiento crítico.

El docente, formado en un sistema educativo básico, conductual y organizativo, acostumbrado a su propia toma de decisiones, se resiste a la idea de cambiar un aprendizaje acumulativo y memorístico por uno formativo y significativo (Córica, 2020).

Como resultado de este tipo de formación, obtenemos estudiantes con un gran cúmulo de conocimientos y una vasta información teórica, pero con escasa o nula autonomía, sin manejo de liderazgo y con déficits en el desarrollo de sus competencias.

Es necesario, en esta medida, entender que las formas tradicionales de enseñanza se enfocan en la medición y repetición de conocimientos, por ello no permiten desarrollar en los estudiantes competencias y habilidades que, actualmente, la sociedad les exige (Pozo, 2001). Ante esta situación, es evidente que, el esquema tradicional que instituía al profesor con el rol exclusivo *del que enseña* y al estudiante con el rol exclusivo *del que aprende* ya no tiene cabida en un mundo moderno, tecnológico y globalizado (Maldonado, 2007). Actualmente, se presentan nuevas formas de aprendizaje en los cuales este es construido en base a la interacción entre estudiantes, docentes y el propio contexto; es decir, este es construido bajo un proceso social e interactivo lo que permite darle un valor significativo al aprendizaje (García & Lorente, 2017) obteniendo un aprendizaje activo, constructivo y duradero (Blancafort, C., González, J., Sisti, O. & Rivera, P., 2019).

Es la UNESCO (2023) quien promueve una educación inclusiva y transformadora proporcionando a los estudiantes los conocimientos, las competencias y los valores necesarios para su bienestar, adaptados a la rápida evolución del mundo laboral y en favor de un planeta sostenible. Estas nuevas formas de conocimiento conllevan a la utilización de modernas metodologías, las mismas que garantizan el desarrollo de las competencias básicas (OCDE, 2015) al sustituir el modelo de docencia tradicional centrado en la clase expositiva por otro en el que los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje (Bain, 2006; León, 2020).

Por lo tanto, es imperante la búsqueda de una formación profesional superior de calidad que permita brindar una enseñanza en donde se desarrollen las competencias necesarias del estudiante para que logre un desarrollo personal y profesional eficiente, y en donde se trabaje con maestros altamente calificados y capacitados, conscientes de la importancia del uso de metodologías activas que promuevan la interacción, organización y comunicación entre los estudiantes.

Es categórico el cambio de modelo centrado en el docente por un modelo centrado y basado en la necesidad de los estudiantes. Una de las estrategias que mejores resultados

ha tenido es la estrategia metodológica del aprendizaje colaborativo, la cual basa su trabajo en interacción, comunicación constante, responsabilidad, autonomía, reflexión y crítica, características que permitirán desarrollar sobre todo las competencias generales o básicas (Cholotío & Cardona, 2020; Guerra, M., Rodríguez, J., & Artiles, J., 2019).

El docente que basa su trabajo en el aprendizaje colaborativo genera capacidades para un estudio autónomo en el estudiante universitario, su participación en los grupos es de manera voluntaria, no dirige, solo guía el aprendizaje de sus estudiantes en base a su experiencia y su conocimiento; este docente además, está abierto a aceptar otros puntos de vista, pues comprende que el conocimiento se construye y este reajuste y cuestionamiento de conceptos forman el nuevo marco conceptual para generar nuevo conocimiento (González & Díaz, 2005; Guerrero & Lafita, 2019; Roselli, 2016).

Al respecto, se debe tener en cuenta que, desde la década de los noventa, aparecieron investigaciones en las que se evidencia un distanciamiento con la educación tradicional. Estas investigaciones reflejaban la necesidad de la participación activa de los estudiantes en los contextos de educación superior universitaria, además mostraban la necesidad de desarrollar en ellos la capacidad de aprendizaje autónomo a través de la participación activa y colaborativa (De Camilloni, 2020; Estupiñán, J.; Carpio, D.; Verdesoto, J. & Romero, V., 2016; Panitz, 1996; Vygotsky, 1988).

Huber (2008) resaltó, de manera general, la importancia de desarrollar metodologías participativas como las comunidades de práctica en donde se resalta el desarrollo de conocimiento colaborativo y reiterativo, ya que el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se construye activamente. Además, resaltó que estas metodologías favorecen la participación y la intercomunicación entre el estudiantado, y aumenta su responsabilidad compartida.

Guerra et al. (2019) plantearon una experiencia de innovación de aprendizaje cooperativo en Educación Superior basada en la participación activa y participativa de los estudiantes en donde estos tomaban decisiones en su propio proceso de aprendizaje; además esta experiencia reconoce la necesidad de metodologías innovadoras para que el estudiante adquiera habilidades y competencias relacionadas al trabajo compartido y con estas metodologías de aprendizaje activas dotarlos de recursos y estrategias que les permitirán saber aprender a lo largo de la vida.

La metodología colaborativa permite y promueve la comunicación, la interacción entre pares, la cooperación y un aprendizaje significativo, ya sea en un contexto presencial o virtual, por eso que como metodología fomenta el liderazgo, la responsabilidad y los objetivos comunes. Aplicar esta metodología en el contexto de educación universitaria beneficiaría a estudiantes y a docentes, ya que el aprendizaje colaborativo promueve el aprendizaje activo en los estudiantes haciéndolos partícipes de sus propios aprendizajes y al trabajar de esta manera, el docente ya no es el único que tiene un papel activo en el aula, sino que se configura como un mediador de los procesos y estrategias que facilitan el aprendizaje.

De manera transversal, el docente lograría que sus estudiantes interactúen y se comuniquen constantemente, desarrollando sus capacidades interpersonales, autonomía, liderazgo y sus capacidades analítico – reflexivas; ya que el desarrollo de estas competencias son las que exige el actual mercado laboral, en donde el contexto cambiante e innovador necesita un profesional de calidad que demuestre ser competente en su ámbito profesional y se encuentre completamente capacitado para desarrollarse en cualquier contexto laboral.

Es por esto que el nuevo modelo educativo introdujo el concepto de competencias en el currículo con el objetivo de hacer referencia al tipo de metas que debe exigirse en la acción educativa universitaria (Álvarez, 2000; Tinoco, 2001; Tobón, 2008).

Al respecto, Le Boterf (2002) expresó que un profesional es aquel capaz de lidiar con diversas situaciones, que pueden ir desde las más simples hasta las más complejas. Para ello debe saber cómo actuar en cada situación y reaccionar con pertinencia, utilizando estratégicamente sus diversos recursos y gestionándolos, de manera oportuna, en un determinado contexto.

Rogers (2006) enfatizó en la urgencia de una enseñanza superior cuyo objetivo específico sea preparar personas competentes que conozcan su campo de especialidad para que de esta manera pueda afrontar los desafíos mundiales que actualmente se presentan; personas con capacidad de análisis frente a los retos actuales y con capacidades de compromiso y expresión. El autor señalaba que es la formación por competencias la que permite formar a los estudiantes en ciudadanos competentes, capaces de actuar concretamente en el sentido de sus propios valores.

Más adelante, Carrillo, G., Pérez, L., & Vásquez A. (2018) señalan la importancia de las competencias en la Educación Superior y enfatizan su contribución en el logro de los principios formativos en el contexto superior. Asimismo, describen algunas actividades realizadas para desarrollar las diversas competencias, así como los retos, dificultades y ventajas del desarrollo de una asignatura bajo un programa de competencias.

Finalmente, Cejas, M., Manzano, M., Lema, L. & Andrade, L. (2019). manifestaron que el modelo por competencias responde a una formación en donde el proceso de aprendizaje y enseñanza tiene como objetivo lograr que las personas adquieran diversas habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes para un desempeño idóneo en distintos contextos profesionales.

El abordaje de estas competencias responde a los requerimientos actuales de trasladar, desde el contexto de aprendizaje, las destrezas, habilidades y conocimientos de las inéditas situaciones existentes en un campo profesional laboral logrando, de esta manera, ir más allá de la formación educativa y pasar a la profesionalización, a través de un aprendizaje significativo y obteniendo un conocimiento para toda la vida.

Todos los autores anteriormente mencionados concordaban en que, para formar profesionales capaces de responder a las exigencias de la sociedad actual, la formación por competencias en la Educación Superior es la más oportuna, puesto que asume que los estudiantes se convertirán en futuros profesionales y por ello, les propone desde su formación inicial, un modelo dinámico de aprendizaje autónomo, incluso constructivo que los preparará para sus futuras prácticas profesionales.

El Informe DeSeCo (2005) es uno de los documentos iniciales del proceso de reflexión sobre las competencias y fue elaborado por la OCDE. En este se hace referencia a las competencias como aquellas capacidades de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. El Parlamento Europeo (2006) definió el mismo término como aquella combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Como se puede observar competencia refiere a un concepto multivariado que refiere a un conjunto de capacidades desarrolladas de manera conjunta.

El documento *Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo* presenta a la *Competencia en lengua escrita* como una de las competencias propuestas finalmente por la Unión Europea (2018). En el caso de España, las

competencias clave en el Sistema Educativo Español fueron enumeradas y detalladas específicamente en la Orden ECD/65/2015, en la que se presentan las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria y el bachillerato, en esta orden se presenta la *Competencia en comunicación lingüística* como una clave del currículo, una competencia básica, la cual se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad y de autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Según Reyzábal (1993) esta competencia se planteaba como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis), centrándose en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente. Implica, además, el conocimiento y uso eficaz de sistemas de lenguas y códigos interdependientes, cuyo dominio conllevará al sujeto a estar en contacto con el entorno a través de diversos signos y señales, sin descartar el lenguaje verbal (oral y escrito). De manera que, la competencia lingüística se entiende como la capacidad lingüística y extralingüística para adecuar un texto a una determinada comunidad de habla (Núñez, 2016).

Es por ello que la competencia lingüística se basa y se desarrolla en una experiencia grupal, en la expresión de emociones, necesidades y motivaciones del propio sujeto y esto requiere un cúmulo de destrezas extralingüísticas relacionadas entre sí, ya que no solo es suficiente conocer y utilizar eficientemente las reglas gramaticales, sino también es necesario conocer las reglas socioculturales y pragmáticas del uso de esa lengua (Instituto Cervantes, 2002).

Debido a estas razones, el desarrollo de la competencia comunicativa requiere un docente que involucre participación, interacción, coevaluación y aprendizaje colaborativo de manera constante, pues sin estos recursos es casi imposible desarrollar esta competencia básica. Este desarrollo es relevante para el logro de competencias profesionales e interpersonales que se exigirá al estudiante en su campo profesional y social.

En síntesis, la inclusión del aprendizaje colaborativo en el contexto universitario significaría transformar una clase conductista en una clase planificada y desarrollada de manera constructivista en donde se consideren las estrategias interactivas y los

componentes socioafectivos. Aquí, la construcción del aprendizaje se produciría como resultado del intercambio de significados entre los actores del proceso, para esto es esencial el desarrollo efectivo de la competencia comunicativa, ya que está conlleva al desarrollo de las demás competencias de una manera dinámica e interactiva.

Es por todas estas razones que esta tesis tiene como objetivo general comprender cómo es que se vincula el Aprendizaje colaborativo utilizado como estrategia metodológica y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes universitarios de la UARM. Para ello, se debe indagar cómo es que se manifiesta este vínculo entre el aprendizaje colaborativo y la competencia comunicativa en estos estudiantes analizando su contexto; es decir, el aula universitaria.

Se deberá partir, entonces, de un diagnóstico del uso del Aprendizaje colaborativo en las sesiones de clase (guía de observación para verificar las dimensiones del Aprendizaje colaborativo en el aula) para, a continuación, poder evaluar si existe o no una mejora de la competencia comunicativa en los estudiantes al utilizar el Aprendizaje colaborativo como estrategia (guía de entrevista a la docente y focus group a los estudiantes) para, finalmente, analizar la repercusión de esta estrategia colaborativa en las dimensiones de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Para ello, la presente investigación está dividida en tres capítulos. El primer capítulo presenta el Marco Teórico de la investigación, el cual se especializa en tres aspectos fundamentales: En primer lugar, expone el estudio del enfoque por competencias, analizando la realidad del contexto educativo superior actual y las razones por las cuales este se desarrolla bajo el enfoque por competencias. Además, se presentan diversas definiciones del término competencia, enfocándose, fundamentalmente, en el análisis de las competencias básicas o también nombradas competencias clave y las características que estas le competen.

En segundo lugar, esta investigación expone el estudio especializado en la competencia comunicativa, en donde se explica la diferencia entre una competencia lingüística y una competencia comunicativa; luego, se identifica y analiza esta competencia como una competencia clave, holística, integradora y compleja en la Educación Superior. Además, se realiza un específico estudio de las diversas dimensiones y subdimensiones de esta competencia, para centrarse en el desarrollo de la competencia sociolingüística y

discursiva de los estudiantes.

En tercer lugar, el Marco Teórico expone el estudio de la estrategia metodológica del Aprendizaje colaborativo, para ello se parte desde su investigación y conceptos básicos sobre esta estrategia para luego analizar su uso en contextos universitarios para finalmente determinar la implicación del aprendizaje colaborativo en el desarrollo de competencias comunicativas, de esta manera se realiza el estudio, análisis y relación de la variable estudiada y la estrategia utilizada en esta primera parte.

El segundo capítulo de la investigación presenta el diseño metodológico y los resultados de la investigación. Esta parte de la investigación se especializa en el diseño metodológico de la misma y, para ello se presenta el tema y problema de la investigación, se establecen los objetivos de esta, se expone y fundamenta el enfoque metodológico, se presentan los instrumentos y los participantes de la investigación, se da cuenta del procedimiento, de la validación y de las estrategias de análisis de los datos empleados.

Finalmente, en el tercer capítulo de la investigación se expone el análisis y la discusión de los resultados de la investigación a partir de todos los datos recabados y se brinda las conclusiones de la investigación y las recomendaciones para futuros trabajos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

A continuación, se desarrolla, en primer lugar, un análisis y una explicación del uso del enfoque por competencias, así como la respectiva evolución de su estudio y aplicación en el campo educativo superior universitario. Asimismo, en base a una revisión y estudio de diversos autores, se hace una aproximación del concepto de competencia, para analizar e identificar a las competencias básicas o competencias clave.

Luego, se desarrolla específicamente concepciones teóricas relacionadas con la competencia comunicativa, iniciando con un análisis en el que se identifica a la competencia comunicativa como una competencia clave en la Educación Superior y se realiza una explicación de la diferencia entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa, reconociendo a esta última como una competencia compleja, holística e integradora. Se presenta, además, un estudio de las diversas dimensiones de la competencia comunicativa, partiendo desde dos dimensiones básicas: la dimensión lingüística y la dimensión estratégica, bajo las cuales se puede evidenciar múltiples dimensiones y subdimensiones que enriquecen, pero también complejizan el estudio de esta competencia para finalmente ubicarla e identificarla como una competencia clave en base al desarrollo de la competencia discursiva, psicolingüística y sociolingüística.

Finalmente, se desarrolla específicamente las concepciones teóricas relacionadas con el aprendizaje colaborativo, método estratégico de enseñanza y aprendizaje que investiga esta tesis. Se exponen los estudios de diversos autores, especialistas en esta metodología, se exponen casos en que el aprendizaje colaborativo ha sido utilizado en contextos universitarios, se realiza una diferenciación pertinente con el aprendizaje cooperativo y, finalmente, se da cuenta de la implicación del aprendizaje colaborativo con el desarrollo de las competencias comunicativas.

1.1. ENFOQUE POR COMPETENCIAS

El contexto educativo superior ha cambiado; no solo ha crecido aceleradamente, sino que se ha masificado. En el Perú, desde la década de 1990 se incrementó el número de instituciones de educación terciaria. En el Perú, desde la década de 1990, se observó un incremento en la creación de instituciones de educación terciaria, en donde se incluye la creación masiva de universidades (Figallo, 2015). No obstante, estas instituciones no contaron con entidades supervisoras hasta el año 2014 en donde se promulgó la –Nueva Ley Universitaria (ley N°30220) y con ella se crearon los organismos estatales reguladores como la Superintendencia Nacional de Educación Superior (SUNEDU) o el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), con el fin de asegurar los estándares mínimos de calidad de estas instituciones educativas.

Era cada vez mayor la cantidad de estudiantes que buscaban acceder a una educación superior. Esto implicaba una mayor oferta en la educación superior y una recepción de estudiantes con diversos antecedentes educativos, lo cual generaba un gran reto para los docentes e instituciones educativas de nivel superior a la hora de mantener el nivel académico (Biggs, 2005). Al respecto, los resultados de la evaluación internacional PISA (MINEDU, 2018) revelaron que es el Perú, el país de América Latina que mostró mayor crecimiento en las competencias científicas, matemáticas y de comprensión lectora. Estos datos permitieron evidenciar que, a pesar de que nuestro país mostraba mejoras en el nivel de aprendizaje, al subir de puntaje en las categorías mencionadas, y, pese, a la evidente mejora en comprensión lectora y en otras materias, aún se encontraba por debajo de otros muchos países, resultado que revelaba que los estudiantes de educación básica no alcanzaban aún las competencias científicas, matemáticas y de comprensión lectora esperadas.

Entonces, era evidente que la educación superior actual, en esta era de globalización del conocimiento, evidenciaba, desde hace algunos años ya, una crisis en la calidad educativa. Esta situación, en el Perú y en el mundo, conllevó a un cambio pedagógico a favor de la formación por competencias. El proceso de construcción de un nuevo currículo universitario basado en un enfoque por competencias se sustenta en la necesidad de implementar una reestructuración curricular con el objetivo de integrar este nuevo currículo a un proyecto de formación profesional acorde con un nuevo modelo educativo

que sea coherente con el contexto histórico socio cultural y con las características socio económicas, políticas y culturales de cada lugar.

1.1.1. Formación por competencias

Este modelo de formación fue definido por Tobón (2008) como el enfoque pedagógico orientado al proceso de enseñanza – aprendizaje que enfatiza el desempeño idóneo y la autorrealización en términos de capacidades y actitudes, como metas del aprendizaje del estudiante. Pero, la práctica pedagógica basada en el enfoque curricular por competencias no solo centra al estudiante, sino que requiere de acciones didácticas que median la relación saber, profesor y estudiante implicando una evaluación en los aprendizajes (Otero & Gómez, 2020). Es preciso resaltar aquí, que las competencias, desde el enfoque socio formativo, son una concepción asumida plenamente en la formación universitaria y se definen como procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos (Tobón, 2008), basándose en el aprendizaje activo y en la reflexión e integrando los diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y resolver problemas en base a la movilización de estos saberes (Delors, 1996), con el objetivo de un desarrollo personal y profesional en base a un compromiso ético.

Como resultado tenemos que, desde la perspectiva del enfoque socioformativo, el currículo, es presentado como el conjunto de actividades que se desarrolla con los estudiantes con el objetivo de trabajar, de manera colaborativa junto con el docente en la resolución de problemas acordes con los retos de la sociedad, ya que este enfoque enfatiza el trabajo con proyectos transversales que buscan contribuir al desarrollo social sostenible (Martínez, J., Tobón, S, y López E., 2019).

La formación por competencias es un proceso de enseñanza - aprendizaje en el que se presentan los cambios estratégicos de estudiantes y docentes en base a la resolución de problemas en contextos específicos con el propósito de lograr la formación integral de las personas a través de un programa educativo con un proceso de planificación, ejecución, evaluación y gestión de un proyecto educativo que fomente el dominio de una serie de competencias. Respecto a esta idea y con el objetivo de lograr una enseñanza que no se centre solo en clases magistrales ni que esté condicionada solo al hecho de transmitir conocimientos, fue que surgieron las competencias básicas y existencial respecto, varias

definiciones de competencias. Por ello es imprescindible definir las y detallar un poco más a fondo los diversos conceptos y clasificaciones que han surgido de las competencias, sobre todo en el contexto universitario, en donde se han realizado nuevas propuestas curriculares con el objetivo de brindar una calidad educativa eficaz para los estudiantes y futuros profesionales de acorde a las exigencias de un mundo globalizado en el cual se hace imperativo la necesidad de vivenciar aprendizajes y así formar nuevos líderes que no solo sean capaces de resolver problemas complejos en diferentes situaciones, sino que lo logren contribuyendo al desarrollo social, económico, cultural y ambiental; teniendo conciencia los conceptos de reto, flexibilidad y mejoramiento continuo (González, 2017; Tobón, 2013).

La red europea de información sobre educación Eurydice define las competencias como las capacidades de poner en práctica y organizar un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes para cumplir con ciertas tareas y, además de estas capacidades, los conocimientos y actitudes que permiten una participación eficaz en la vida política, social y cultural de la sociedad (Eurydice, 2002); es decir, las competencias no solo se desarrollan de manera personal sino social.

Perrenoud (2001) definía a las competencias como la aptitud con la que debe contar el estudiante para enfrentar eficazmente un conjunto de situaciones análogas movilizándolo de manera consciente y pertinente sus múltiples recursos cognitivos, tales como capacidades, saberes, valores, actitudes y esquemas de percepción, evaluación y razonamiento.

Para complementar esta idea, Monereo (2005) realiza una pertinente distinción entre estrategia y competencia, mientras que la estrategia es una acción específica para resolver un tipo contextualizado de problemas, la competencia es mucho más completa ya que requiere el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito de la actividad humana.

En base a lo presentado, se puede afirmar que una competencia es un conjunto de habilidades que permiten desempeñar adecuadamente una actividad y que involucra no solo un conocimiento específico sobre algo, sino el desarrollo de un saber complejo de algo específico, ya que implica dominar y disponer diversos recursos relacionados con los campos del saber conocer, saber hacer y saber ser. (Carrillo et al. 2018). Esto con la

finalidad de desarrollar exitosamente las actividades profesionales laborales desarrollando paralelamente el ser y quehacer humano a partir del análisis, reflexión, sentido crítico y creatividad permitiendo que una persona asuma situaciones de retos y resuelva situaciones problemáticas. (González, 2018; Tobón, 2008).

En síntesis y, para beneficio de esta investigación, una competencia se define como la manera en que una persona utiliza sus aptitudes personales (habilidades, actitudes, conocimientos, estrategias y experiencias) para resolver de manera eficaz un conflicto en un contexto determinado. Una competencia es más que conocimientos y destrezas, involucra la habilidad que tiene la persona para desempeñar adecuadamente una actividad o una tarea, le permite, además, enfrentar demandas complejas, asumir situaciones de riesgo y resolver situaciones problemáticas apoyándose en sus recursos psicosociales; todo esto como resultado de un aprendizaje significativo orientado a la autonomía del estudiante (Tobón, 2008).

1.1.2. Definición de las competencias básicas en el proyecto DeSeCo

En 1997, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) crearon el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) con la finalidad de supervisar la situación académica de los estudiantes al final de la escolaridad obligatoria y verificar si habían adquirido los conocimientos y capacidades necesarios para una eficaz participación en la sociedad.

Las evaluaciones tomadas a los estudiantes propiciaron la comparación de conocimientos y destrezas de estos, específicamente en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. La evaluación en estas materias se realizó teniendo en cuenta que el desarrollo de sus competencias definirá su éxito personal y profesional.

Debido a esto, nace el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, con el propósito de determinar cuáles son las competencias personales que serían imprescindibles para afrontar los retos de la sociedad y conforme a ello brindar un marco conceptual sólido que estableciese los objetivos que debía alcanzar cualquier sistema educativo que pretendiera fomentar la educación a lo largo de toda la vida. De esta manera, el desarrollo de estas competencias respondería a las exigencias individuales o sociales y permitiría dar soluciones a aquellos problemas a los que las personas se enfrentarían en su vida personal y profesional. (DeSeCo, 2005).

Es así como el proyecto DeSeCo identificó ese conjunto de competencias necesarias y aptitudes básicas para el desarrollo académico y profesional de todo individuo y las denominó competencias clave. De esta manera configuró un marco de competencias clave que consistió en un grupo específico de competencias unido en un enfoque integrado que formó parte de los currículos educativos. Según la identificación de estas competencias básicas en un ámbito educativo y laboral, estas fueron clasificadas según tres grandes necesidades:

Para la OCDE, era necesario, en primer lugar, que los estudiantes dominen y comprendan un amplio rango de herramientas, tanto físicas (en la tecnología de la información) como socioculturales (en el uso del lenguaje), las cuales podían adaptar a sus propios fines con el fin de interactuar efectivamente con el ambiente.

En segundo lugar, esta organización ha precisado, también, que, en un mundo tecnológizado e interdependiente, los estudiantes necesitan saber y poder comunicarse entre ellos, teniendo en cuenta y respetando sus diversos orígenes y la creación de grupos heterogéneos.

Finalmente, señaló que era necesario que los individuos puedan tomar la responsabilidad de manejar sus propias vidas, es decir, tener la capacidad de poder situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma.

Es evidente que estas tres categorías estaban interrelacionadas, y de manera conjunta, formaban la base para identificar a las competencias clave, ya que respondían a la demanda de competencias profesionales que exige un mundo moderno y globalizado, en el que los individuos se enfrentan a un mundo cada vez más diverso e interconectado. Es por esta razón que, en el marco de competencias se declaró fundamental la necesidad de que los individuos piensen y actúen reflexivamente, ya que deben dominar las tecnologías cambiantes y comprender la masiva cantidad de información que está disponible. La capacidad autónoma y reflexiva inciden de manera directa con las capacidades de adaptación a los cambios y el pensamiento crítico, de esta manera se relacionan estas capacidades individuales con el desarrollo de capacidades y competencias colectivas, pues está claro que los desafíos que enfrentan estos individuos no son solo particulares, sino que, actualmente deben responder a desafíos colectivos como sociedades, deben alcanzar metas que son cada vez más complejas requiriendo de un mayor dominio de

destrezas, capacidades y competencias unidas estrechamente.

En síntesis, el análisis de este marco hacia las competencias clave declaraba que este va mucho más allá del puro conocimiento y responsabilidad, pues aquí también se daba valor a la interacción, a la capacidad del individuo para ubicarse e interactuar eficazmente en un contexto social, pues esto no consiste solo en adaptabilidad, sino también en el desarrollo de la creatividad, motivación, innovación y liderazgo. Por ello, se puso énfasis en la importancia de atender, en el proceso de aprendizaje, las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. Era necesario la identificación de diversas estrategias para consolidar la información y convertirla en un aprendizaje significativo que respondiera a las problemáticas cotidianas de los individuos.

Precisamente, respondiendo a esta necesidad de centrarse en un proceso significativo en el aprendizaje, Monereo y Pozo (2007), autores relevantes en esta investigación corroboran que las competencias (básicas o clave) corresponden a un conjunto de recursos potenciales (saber qué, saber cómo y saber cuándo y por qué) que se activan y se ponen en acción en contextos problemáticos y reales, ya que estas aparecen para hacer frente a situaciones problemáticas que se dan en los diversos escenarios en que vivimos, por ello son necesarias y beneficiosas para todas las personas y para la sociedad en su conjunto.

Finalmente, Perrenaud (2010) afirmó que el enfoque de competencias se centraba en la necesidad de promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje, de esta manera el concepto no solo se amplía cuantitativamente, sino que se aplica a todas las dimensiones del desarrollo personal, de una manera cualitativa, logrando un concepto mucho más complejo y completo. De manera que se amplía el sentido de aprendizaje no solo a ámbitos académicos, sino a las prácticas sociales y a la vida.

1.2. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y/O COMUNICATIVA

La formación basada en competencias contribuyó a explicitar el carácter integral de una propuesta formativa (Yániz, 2015), específicamente en el ámbito educativo, propuso que el estudiante desarrolle desempeños, esto es, que el estudiante se forme en base a aprendizajes complejos que incluyen distintos tipos de recursos o saberes. Una competencia integra distintos tipos de saberes y es dinámica, estas características permiten a un individuo adaptarse a las características particulares de la situación que aborda para lograr un desempeño eficaz (Tardif, 2006). Por esta razón, la formación

basada en competencias representaba un enfoque pertinente y eficaz ya que permite formar estudiantes con muchas más capacidades en este contexto de gran producción del conocimiento y de tareas más complejas y multidisciplinares.

El currículo actual está basado en el desarrollo de las competencias, esto quiere decir que está orientado hacia el logro de las competencias básicas, por lo tanto, todas las asignaturas a cargo deben motivar su adquisición y desarrollo. Y la primera competencia, la que se configura como la base de todos los aprendizajes es la competencia lingüística (Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo; 2006).

1.2.1. La competencia comunicativa como competencia básica o clave

La competencia comunicativa o lingüística se encuentra dentro del conjunto de competencias básicas pues constituye uno de los aprendizajes imprescindibles para llevar una vida plena, ya que se sustenta en una adecuada utilización del lenguaje, al ser capaz de expresar e interpretar información (de manera oral y escrita) en diversos contextos. Esta competencia es básica en la formación de todo profesional por su carácter fundamental como instrumento de comunicación, de producción y de transformación de conocimiento, ya que permite tener capacidades para hablar, leer, escribir, escuchar, organizar, exponer, analizar, interpretar; además de poder expresar de manera eficaz, poder dialogar, expresar ideas y emociones, comunicarse, incluso en una lengua extranjera y, así, poder relacionarse y desenvolverse sin conflictos en múltiples contextos de la vida (Gràcia, M., Jarque, M., Astals, M. & Rouaz, K., 2020).

Ser competentes en comunicación lingüística supone, poseer una serie de recursos necesarios, para participar, mediante el lenguaje, en cualquier esfera del ámbito social. Especialmente, cuando el individuo es consciente de pertenecer a una comunidad académica debe apropiarse de las formas de leer y escribir de esa comunidad y debe identificar las características de esa cultura académica, pues aunque la competencia lingüística parte de las necesidades y motivaciones del individuo, esta se basa en la experiencia grupal, por ello requiere un cúmulo de destrezas extralingüísticas relacionadas entre sí, ya que el objetivo de desarrollar esta competencia es que las personas se comuniquen de manera eficaz y coherente, utilizando adecuadamente el lenguaje en cada situación (Molina, T., Quintero, G., Lizcano, C., y Burbano H., 2018; Reyzábal, 2012).

Es por esta razón que las competencias comunicativas fueron consideradas clave en un diseño curricular de calidad (Tijeras & Monsalve, 2018), pues eran las competencias que debían desarrollarse en todos los individuos, ya que condicionaban la adquisición de otras competencias básicas y transversales, todas necesarias para un desarrollo personal, académico, social, profesional y laboral. Esto nos lleva a concluir que la competencia comunicativa bajo todas sus dimensiones de estudio (lingüística, sociolingüística, pragmática, discursiva y estratégica) debe ser trabajada, desde la Educación Básica y desde una perspectiva múltiple, ya que junto al trabajo colaborativo y globalizado por parte de los docentes se logran óptimos resultados. Se debe interiorizar en la comunidad docente y académica que el desarrollo pleno de esta competencia requiere una optimización no solo en la Educación Superior, sino durante toda la vida pues es una competencia que jamás deja de desarrollarse ni involucrar a otras competencias en este desarrollo.

Por consiguiente, las competencias comunicativas constituyen una cátedra vital en la formación del estudiante universitario para que este pueda lograr mejores desempeños en su vida profesional. Por ello, el campo de estudio, desarrollo y aplicación de estas competencias es una tarea trascendental; a pesar de que muchos estudiantes creen, erróneamente, que 'hablar', 'leer', y 'escribir' son tareas sencillas, y, que, además, ya las saben (Agudelo, M.; Giraldo, L.; Correa, G.; Mesa A. & Martínez, S. 2021).

Es la comunidad docente la encargada de reflexionar la necesidad de un enfoque comunicativo integral en donde los docentes no sean los únicos encargados de transmitir información, sino que se planifiquen situaciones que faciliten el aprendizaje y en donde este no sea acumulativo. La comunidad docente debe motivar y guiar al estudiantado a la continuidad de una comunicación adecuada, oportuna, de acorde a la situación y al contexto que lo requiera, siempre siendo funcional respondiendo a las necesidades que se plantean como desafíos académicos y profesionales en los contextos actuales. De acorde a esta idea, Sanz (2005) identificó que tanto el conocimiento y la destreza de los recursos comunicativos verbales y no verbales de eficacia comunicativa son esenciales para una práctica eficaz en la actividad profesional.

Una capacidad imperante en el nivel superior universitario es que el estudiante debe desarrollar de manera autónoma un método de estudio eficaz que le permita aprender y no solo recordar los conocimientos adquiridos y, de esta manera, llevar a cabo su proceso

de apropiación de la vasta información solicitada en el proceso de formación a nivel universitario a partir de la cual, generalmente, es evaluado mediante la puesta en escena de diversas actividades académicas. Es en este proceso, en donde la cátedra de Competencias Comunicativas, se convierte en el espacio académico más favorable para que el estudiante, junto con la guía, orientación y supervisión del docente, pueda aprehender, analizar, cuestionar e interpretar las bases teóricas; además, con la planificación de las sesiones y actividades que se desarrollan en esta cátedra, el estudiante puede evaluar sus capacidades orales y lecto-escriturales, hecho que contribuirá a dar a conocer adecuadamente sus pensamientos, sus necesidades personales, académicas y profesionales lo cual conllevará a que su desempeño, en su vida personal, académica y profesional, sea de alta calidad (Agudelo et al., 2021).

Como ya se mencionó, desde el inicio de esta investigación, es fundamental la formación de individuos capaces de responder al devenir de los nuevos contextos educativos, científicos y tecnológicos que demandan los nuevos tiempos, mediante la formación de sujetos activos, críticos y participativos. El enfoque de la cátedra de Competencias Comunicativas alberga un espacio establecido en la importancia de escuchar, hablar, leer y escribir de manera adecuada y eficaz, es decir, en donde los estudiantes sean capaces de interpretar el sentido y la intencionalidad en un intercambio de ideas; ya que esta materia implica el desarrollo de múltiples capacidades lingüísticas y extralingüísticas asociadas con el sistema y el uso del lenguaje para poder llevar a cabo a cabo variadas acciones discursivas en diversas situaciones comunicativas (habla, escritura, información, redacción, argumentación, etc.). Es por ello que esta investigación, basada en los modelos tradicionales anteriores, se estructuró y estudió bajo cinco dimensiones: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica y competencia emotiva; para lograr un mejor estudio, una mejor comprensión y aprehensión de cada una de estas dimensiones (Bachman, 1990; Canale, 1983; Canale & Swain, 1980; Pulido, 2004).

El objetivo era estudiar, analizar y reflexionar seriamente sobre los diversos aspectos lingüísticos, discursivos y comunicativos y sus diversas dimensiones, pues como ya se anticipó no solo se evidenciaban en la oralidad o en la lectura, sino que intervenían en procesos como la comprensión e interpretación de textos, principalmente, de índole científico-académico, también en la producción de los mismos y estas actividades requerían de un mayor trabajo, dedicación y atención, debido a sus características

particulares. Específicamente, la producción de textos conlleva complejos procesos de índole cognitivo, lingüístico, incluso emocionales; por ello requiere de espacios y tiempos paulatinos, amplios, socioconstructivos y pertinentes, labor exclusiva del docente quien diseña las mejores estrategias para llevar a cabo este proceso pedagógico.

1.2.2. De competencia lingüística a competencia comunicativa

Antes de analizar las diversas dimensiones de la competencia comunicativa; era preciso realizar una evaluación analítica respecto al concepto de competencia lingüística y como esta cambia luego a competencia comunicativa debido a su carácter no solo intelectual, sino también al identificarse como una competencia compleja al abordar un campo sociológico y psicológico. El concepto competencia apareció desde la Gramática Generativa de Noam Chomsky (1965), en donde el lingüista propuso el término de competencia lingüística y con este se refiere a las capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación; es decir, explicó el conocimiento intuitivo y práctico de un hablante ideal capacitado para producir oraciones correctamente elaboradas. De esta manera, el término solo enfocaba el entorno específicamente lingüístico y en el conjunto de capacidades que a este incluyen, y es por esta razón que esta competencia por sí sola no garantizaba una buena comunicación, ya que la lingüística chomskiana solo relacionaba el término con las destrezas intelectuales.

Para Chomsky (1997), la competencia lingüística era específicamente el conjunto de conocimientos que permitía al hablante de una lengua comprender y producir una ilimitada cantidad de oraciones acordes con las reglas gramaticales, con una cantidad determinada y correcta de elementos. Para el autor, esta competencia surgía de manera innata y se centraba en las operaciones gramaticales, que tenía interiorizado el individuo, para después activarse, según se desarrollaba su capacidad lingüística.

Como se puede apreciar, el concepto que brindó Chomsky acerca de esta competencia estaba reducido solamente a la lingüística; ya que se centraba solo en el manejo del código lingüístico, sin incluir aspectos relacionados con lo social y pragmático. De manera general, la apreciación chomskiana de competencia lingüística se centraba en el saber innato que un hablante tenía de su lengua materna y el concepto de actuación lingüística hacía referencia al uso real de esta competencia lingüística.

Es, entonces, cuando apareció una noción más completa de competencia, y así surgió la

competencia comunicativa, liderada por Hymes (1971); esta competencia refería al uso del lenguaje, pero no solo en el plano gramatical, sino en actos específicos, concretos, sociales e históricamente situados, de comunicación. Este concepto partía desde el ámbito sociolingüístico, cuyo campo de estudio era precisamente la actuación lingüística. En este sentido, el concepto de Hymes ampliaba la noción de Chomsky, añadiéndole una dimensión sociolingüística, y concebía la idea de un acto comunicativo acorde a las demandas de su entorno, de esta manera lograba rebasar el contexto específicamente lingüístico y les daba espacio a otros aspectos como el social y el psicológico.

De esta manera se puede comprender que, el concepto de competencia comunicativa involucraba mucho más que la práctica gramatical o el código lingüístico (morfología, fonética, sintaxis y semántica), sino que consideraba el conocimiento de los aspectos sociales, culturales y pragmáticos; es decir, consideraba el nivel social de la lengua (Gumperz & Hymes, 1972). Es así como Hymes introdujo una visión más pragmática del lenguaje, en la que los aspectos socioculturales, resultaban determinantes de los actos comunicativos, ya que no bastaba solo conocer las reglas gramaticales del uso de la lengua, sino también tener la capacidad de desarrollarlos con el contexto.

Quintero y Molano (2009) en un estudio más moderno, identificaron las diferencias existentes entre la teoría de Chomsky y la teoría de Hymes, acerca de la competencia lingüística y la competencia comunicativa respectivamente, y concluyen que, para Chomsky la competencia lingüística era innata y universal; mientras que, para Hymes la competencia era expresamente comunicativa y obedecía a procesos de aprendizaje y a las condiciones del uso y del contexto del hablante.

De este modo, se evidenciaba la correspondencia entre la competencia comunicativa y la competencia lingüística, pues como ya se había mencionado no se puede identificar a la competencia comunicativa, sin antes analizar a la competencia lingüística. La comunicación lingüística se logra mediante el dominio de la competencia comunicativa, término que acuñó Hymes y que definía a la competencia comunicativa como un conjunto de saberes, habilidades, capacidades y conocimientos que participaban en las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que permitían que los hablantes de una comunidad lingüística se entendieran mediante una comunicación eficaz.

De manera general y para precisar la idea, la competencia comunicativa incluyó el

conocimiento de la gramática y el vocabulario de una lengua, además del conocimiento de las normas del habla de esa lengua, esto incluía hechos como saber de qué temas se podía hablar en diferentes contextos, saber las formas de tratamiento que debían utilizarse con las diferentes personas con las que se hablaba y en cada situación en particular; es decir, se tomaba en cuenta el contexto. La competencia comunicativa también incluía aspectos como el uso de una lengua (oral y escrita) con propiedad; es decir, teniendo en cuenta el entorno social en el que se encontraba y la relación que existía entre los interlocutores. Finalmente, esta competencia también tomaba en cuenta el uso y respuestas a los diferentes actos del habla, como, por ejemplo: mandatos, pedidos, disculpas, agradecimientos, etc.

Con el concepto ya comprendido y definido de manera holística es necesario especificar, a continuación, las dimensiones de esta compleja competencia.

1.2.3. Dimensiones de la competencia comunicativa

Debido a estas dos variables de estudio (cognitiva y sociopragmática) fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa, es que fue analizada, en un primer momento, por dos dimensiones básicas: la dimensión lingüística y la dimensión estratégica.

Siendo la dimensión lingüística la que estudiaba, en un primer momento, todo lo referente a la gramática tradicional y sus niveles: morfológico, sintáctico, fonético, fonológico y semántico (Chomsky, 1965). Luego se le añadió la capacidad y entendimiento de relacionar estos elementos con el contexto social y cultural en el que se llevaba a cabo el proceso comunicativo (Hymes, 1971).

De esta manera, la dimensión lingüística incluyó a la competencia discursiva, encargada de mostrar la capacidad de un individuo para comunicarse de manera adecuada y eficaz en una lengua, respetando las reglas gramaticales; a la competencia psicolingüística, la que refería a un componente principalmente subjetivo, ya que hacía referencia a factores de personalidad, componentes afectivos y a las características individuales del hablante y del interlocutor (nivel intelectual, cultural, motivación, edad, género y estrato social) y a la competencia sociolingüística, la que implicaba a los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje.

Según Hymes, la competencia sociolingüística poseía las reglas de interacción social; es decir, las reglas que nos llevaban a comprender las normas de comportamiento y expresiones de los miembros de una cultura específica, específicamente los que se refieren a su estructura social. Al respecto, Van Dijk (1980) consolidó mucho más a la competencia sociolingüística responsabilizándola de proponer esquemas mentales como resultado de la interacción de las mentes de una comunidad; un acto meramente social en el cual los miembros de una comunidad específica tienen una base común para calificar situaciones, sucesos y actos de habla.

Por otro lado, la dimensión estratégica de la competencia comunicativa estudiaba los factores relacionados con el uso efectivo de la lengua. Aquí se analizaba la utilización de los recursos verbales y los no verbales en un proceso comunicativo, pues el uso acertado de ambos permite al individuo un uso más efectivo de sus habilidades disponibles esté relacionado con el proceso comunicativo de la lengua o con mensajes no verbales (Bachman, 1990).

En base a un primer análisis de estas dos amplias dimensiones se afirmó que la competencia comunicativa tiene una estrecha relación con la situación en la que se desenvuelve el individuo, por lo tanto, su análisis y estudio requiere del contexto específico, ya que la competencia comunicativa se contextualiza y de acuerdo a esta contextualización se incorporan conceptos propios de ese ámbito, las cuales permitirán el desarrollo y las interrelaciones necesarias para comprender las exigencias comunicativas de los individuos que forman parte de ese contexto u organización.

Esto nos lleva a analizar que, aunque la competencia comunicativa es una noción que surgió en el seno de la Lingüística, existe una confluencia de estudios de diversas disciplinas como las de psicología, el área social y la cognición, quienes la convirtieron en su objeto de estudio, llegando incluso a reunirse para lograr análisis integradores del concepto. Por esta razón, su estudio y precisión necesitó de mayores investigaciones y, apareciendo en la década de los años ochenta, muchos más modelos de competencia comunicativa, entre ellos:

Tabla 1. Modelos de Competencia comunicativa. Adaptado de La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones por L. Bermúdez & L. González, 2011, Quórum académico, 8, p. 3-4.

Modelos de competencia comunicativa		
Autor	Competencia	Componentes
Canale y Swain(1980)	Competencia gramatical Competencia sociolingüística	Conocimiento de reglas gramaticales
Canale (1983)	Competencia discursiva Competencia estratégica	Conocimiento que rige la utilización de la lengua Habilidad para cohesionar textos Habilidades de hacer uso de recursos que activan procesos mentales
Bachman (1990)	Competencia organizativa Competencia pragmática	Competencia gramatical Competencia textual Competencia ilocutiva Competencia sociolingüística
Celce-Murcia, Dornyei y Thurrel (1995)	Competencia discursiva	Competencia lingüística Competencia sociolingüística Competencia accional Competencia estratégica
Correa (2001)	Competencia lingüística Competencia pragmática Competencia cultural Competencia técnica Competencia ideológica	Saberes del código de la lengua Saberes interiorizados sobre las formas de reconocer las intenciones de un discurso Saberes sobre el mundo social Expresión y manejo de la emotividad Interviene en la selección, estructuración y depuración de los elementos culturales y prácticas sociales
Pulido (2004)	Competencia afectiva	Conjunto de habilidades para reconocer, expresar y canalizar la vida emocional. Competencia que reúne recursos verbales y no verbales que evidencian una adaptación a la situación y al contexto que favorecen comunicarse de forma afectiva.

Como se puede observar en la tabla 1, son varios los autores y los estudios que demostraron que la competencia comunicativa es realmente compleja, ya que es el resultado de la suma de varias competencias y subcompetencias, ahora denominadas dimensiones. De aquí la necesidad de un estudio con una visión integral y multidisciplinaria, ya que debe analizar los componentes de cada dimensión, lo que nos lleva a identificarla como una competencia completamente estratégica que requiere tanto de lo individual como de lo colectivo para entablar relaciones saludables y productivas

en un clima organizacional.

La competencia comunicativa implica una serie de conocimientos, procesos y prácticas de diversos tipos en donde tanto emisor como receptor elaboran, producen o comprenden diversos discursos de acorde a la situación y al contexto de la comunicación.

Específicamente, una comunicación educativa efectiva, en un contexto educativo se caracteriza en relaciones positivas basadas en confianza, rasgo indispensable en el logro de objetivos en el campo educativo. Esto quiere decir que, si el objetivo es desarrollar en los estudiantes iniciativa, liderazgo y responsabilidad, lo que se tiene que hacer es demostrar confianza en ellos; los estudiantes deben aprender a interactuar y a comunicarse de tal forma que esta competencia desarrolle en ellos confianza, seguridad, tolerancia y valoración (Camacho & Sáenz, 2000).

Por su parte, y en un contexto mucho más específico, en relación con la interacción en un aula, Castellá et al. (2007) consideraron, al respecto que, una de las principales funciones del profesorado, era precisamente la de gestionar el aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal, ya que después de toda la información almacenada queda claro que el éxito o fracaso del aprendizaje de los estudiantes dependerá del desarrollo de sus habilidades comunicativas.

Para complementar el concepto, Romeú (2005) propuso un enfoque integrador de la competencia comunicativa y la definió como aquella competencia que integra las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. La autora incluyó en su concepto de competencia comunicativa a los procesos cognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo. En este concepto, la autora resaltó el componente cognitivo y el sociocultural; es decir, involucra los saberes culturales aprendidos (conocimientos, valores) y las motivaciones que tienen los individuos en un proceso no solo de comunicación, sino también de retroalimentación. Desde esta perspectiva, se evidenció que, la competencia comunicativa depende del contexto, cuenta con el otro y considera la posición social, lo que certifica su naturaleza estratégica.

De la misma manera, Niño (2008) precisó que la competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; es decir, saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios,

usos, reglas y normas) para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según las necesidades y propósitos de este.

Más adelante, Reyzabal (2012) logró consolidar mucho más el concepto de competencia comunicativa y afirmó que para que una comunicación sea eficaz debe considerarse los recursos sociales, culturales y psicológicos propios de cada contexto y circunstancias específicas. La autora explicó que esta competencia se basa y se desarrolla en las experiencias grupales, en base a las emociones, necesidades y motivaciones de cada uno de los individuos, es por esta razón que requiere de un cúmulo de destrezas extralingüísticas por parte de los hablantes e interlocutores, pues requiere saber la manera eficaz de comunicarse, en qué momento, con qué lenguajes, código o registro, hasta incluso saber en qué momento callarse. De manera que para que el sujeto pueda comunicarse eficazmente no le basta solo con pensar en su mensaje, sino que también debe identificar su intención comunicativa teniendo en cuenta los recursos pertinentes de acuerdo con el interlocutor al que se dirige, de esta manera puede negociar, intercambiar, resaltar, reforzar o incluso negar significados que el mensaje verbal a veces enuncia correctamente, pero inadecuadamente.

La misma autora destacó, desde años anteriores, la función compleja y social de la competencia comunicativa pues implica un uso eficaz de un sistema complejo y dinámico de lenguajes y códigos que son interdependientes, ya que esta función es la que permite que los individuos estén en contacto e interactúen a través de signos y señales, sobre todo en base a un lenguaje verbal (oral y escrito) (Reyzabal, 1993).

En las investigaciones anteriores observamos que estos autores definieron la competencia comunicativa en base a dos grandes dimensiones: la dimensión lingüística y la dimensión estratégica. Dentro de la dimensión lingüística, los autores tomaron como base primordial las normas gramaticales que deben cumplirse dentro de una lengua, pero también tomaron en cuenta el contexto sociocultural y es aquí donde coincidieron en darle espacio a la competencia discursiva (capacidad de un individuo para comunicarse de manera eficaz en una lengua), a la competencia psicolingüística (componentes subjetivos como la personalidad, componentes afectivos y las características del hablante) y a la competencia sociolingüística (convenciones sociales del uso de una lengua). Finalmente, se involucró la dimensión estratégica, al involucrarse el estudio de los recursos verbales y no verbales en el uso efectivo de la lengua.

En base a estas investigaciones tradicionales y modernas, se pudo analizar que es vital una comunicación eficaz; es decir una comunicación plena teniendo en cuenta la dimensión lingüística y la dimensión estratégica de la misma, en todos los contextos y no solo en un contexto educativo, ya que mediante esta se intercambian mensajes de necesidades socialmente básicas y así cada individuo interactúa, intercambia y se incluye o no en un grupo según la satisfacción y valoración no solo profesional o laboral sino y sobre todo como individuo.

En nuestra investigación, se realizó un análisis más acucioso al estudio de la dimensión lingüística, específicamente se estudió y se da detalles de la investigación en la competencia discursiva y en la competencia sociolingüística. A continuación, los detalles específicos de ambas dimensiones.

1.2.4 Desarrollo de la competencia discursiva y sociolingüística en los estudiantes universitarios

Esta última subsección se especializa en las dimensiones discursiva y sociolingüística de la competencia comunicativa, pues es necesario identificar que el componente cognitivo y sociocultural de esta competencia involucran los saberes culturales conseguidos y la cultura de los individuos con los que interactúan implicando ambos conocimientos en un constante proceso de retroalimentación.

Desde sus inicios, la competencia comunicativa trató aspectos de la lengua que su propio estudio estructural no tenía en cuenta. Este estudio no podía enfocarse solo en la forma para tener en cuenta el uso contextualizado de la lengua, ya que, si solo se ceñía a este estudio, el método de análisis de la lingüística que servía para estudiar la estructura no era adecuado para estudiar el todo de la competencia comunicativa.

Como categoría de análisis la dimensión lingüística incluye a las competencias discursiva y sociolingüística. La competencia discursiva es la capacidad que tiene una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, teniendo en cuenta no solo el aspecto lingüístico, sino también el contexto y la competencia sociolingüística implica a los aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso de esa lengua.

Bajo esta dimensión, el hablante debe ser capaz de utilizar armónicamente las formas gramaticales y diversos significados para lograr un contenido, ya sea un texto oral o

escrito, en diversos contextos de comunicación. La competencia discursiva requiere el dominio de habilidades y estrategias que permiten a los interlocutores producir e interpretar textos y relacionar las partes de un discurso entre sí; es decir relacionar nuestro discurso con el de los otros interlocutores con el fin de producir y comprender mensajes coherentes. Niño (2008) corroboró las capacidades que involucra esta competencia describiéndola como la facultad de asignar la macroestructura semántica y las relaciones de coherencia y cohesión.

Por otro lado, la sociolingüística comprende la relación entre lengua, cultura y sociedad. Esto parte desde la idea que la lengua no es una estructura uniforme sino heterogénea con diversas variaciones de uso dentro de una comunidad de habla. Según Hymes(1971) esta competencia posee las reglas de interacción social y la competencia cultural que conllevan a comprender las normas de comportamiento de los miembros de una cultura específica y la asimilación de todos los aspectos de esta. Por su parte, Van Dijk (1980) afirmó que la competencia sociolingüística propone que los esquemas mentales, las actitudes y los valores son el resultado de la interacción de las mentes de una comunidad, es decir un hecho social; los miembros de una comunidad tienen la base común para calificar situaciones, eventos y actos de habla.

En un estudio sociolingüístico, el individuo no se considera un hablante-oyente ideal sino un usuario concreto de una lengua que tiene características específicas: sexo, edad, clase social, roles, valores, creencias, etc., y, sobre todo, que pertenece a un grupo social y cultural determinado. La vida social se desarrolla a partir de las interacciones comunicativas entre los hablantes de una lengua. En estas interacciones, se pone a prueba la competencia comunicativa de los hablantes, es decir, su capacidad para adaptar su producción lingüística al contexto social y así utilizar su lengua de manera eficaz en diferentes contextos.

No olvidemos que el contexto social es uno de los factores más influyentes en el proceso de adquisición de una lengua; es el componente exclusivamente social quien nos hereda una lengua, de aquí la relevancia de considerar a la lengua en su contexto social incorporando el componente sociolingüístico de la comunicación en el proceso de aprendizaje.

Bajo estas definiciones, se logró comprender que la competencia comunicativa está

sujeta, no solo a los individuos, sino también al contexto, a las relaciones con los otros, al rol y a la posición social y cultural lo que determina que su análisis debe hacerse con una visión interrelacionada de todos estos componentes. Ambas dimensiones necesitan, para su desarrollo, de una interacción, de una comunicación, de un trabajo con un otro; es decir, los desarrollos de estas dimensiones no pueden darse de una manera individual, sino que necesariamente necesita de un trabajo constructivo y colaborativo.

Los miembros de una comunidad tienen la base común para calificar situaciones, eventos y actos de habla y son los estudiantes quienes, al encontrarse construyendo su formación académica profesional, deben, necesariamente, reconocer el valor de estas dimensiones y sus capacidades en su desarrollo no solo académico y profesional, sino personal. Por esto, se destacó la necesidad de desarrollar las dimensiones discursivas y sociolingüísticas en los estudiantes universitarios, pues, esquemas mentales, actitudes, valores y discursos son el resultado de la interacción de las mentes de una comunidad, es decir un hecho social (Van Dijk, 1980).

1.2.4.1. Discurso y competencia discursiva

Según este mismo autor, Van Dijk (2006) existe un gran número de definiciones de discurso. Una de estas definiciones, oportuna para nuestra investigación, resaltó la importancia comunicacional y funcional del uso de la lengua, por lo que considera como discurso al uso social de la lengua por parte de los hablantes en situaciones específicas. Otra definición que el mismo autor nos brinda es que el discurso es la interacción verbal que sirve a los usuarios de la lengua como ocasión para transmitir sus conocimientos, ideas o creencias.

Aclaró, también, una nueva teoría del contexto en que explica cómo los textos y las conversaciones se adaptan a su contexto o a su entorno social. Es por ello que todo estudio del discurso debe tener en cuenta la situación y circunstancia en las que el hablante emite un enunciado, ya que el discurso no es completo si se deja de lado el contexto (Van Dijk, 2012).

Entonces, no solo necesitamos de una lengua como herramienta para interactuar, sino que como usuarios de esta lengua debemos seleccionar los elementos léxicos, fónicos, gráficos y morfosintácticos que sean apropiados para producir enunciados en una

situación específica (Calsamiglia & Tusón, 2001). Es a través de esta competencia, que el hablante – oyente demuestra la habilidad de unir los conocimientos formales y lingüísticos de su lengua en un contenido y adecuar este a una situación específica. Esta habilidad se demuestra al unir las ideas tanto en el texto oral como en el texto escrito lo que nos lleva al reconocimiento de que la lengua va más allá del nivel de la oración, o sea, el nivel textual (Medina, 2006).

Para que un estudiante produzca un discurso amerita que este haya desarrollado y sea capaz de utilizar diversas habilidades, entre las cuales se encuentra la capacidad de unir una forma con un contenido teniendo en cuenta la situación específica de la producción del texto, ya sea este un discurso oral o uno escrito; es esto lo que definirá el desarrollo de su competencia discursiva.

1.2.4.1.1. Competencia discursiva oral

La interacción oral de los sujetos en diversos contextos es el primer nivel que debe considerarse en el estudio de competencias lingüístico-discursivas. Pues esta constante interacción no se centra solo en un estudio del conocimiento de una lengua oral, sino que sitúa a esta dentro de un contexto de uso. En una situación comunicativa oral, se tiene la presencia simultánea de interlocutores, quienes coinciden temporalmente compartiendo un espacio físico o, incluso, virtual. Son estas interacciones en donde se construyen no solo palabras y enunciados, sino también las relaciones interpersonales, en donde, en un contexto discursivo oral, incluso es necesaria, la interacción visual y emotiva para el éxito de la comunicación.

Un usuario de la lengua adquiere esta de manera espontánea, en un entorno social y la desarrolla en actividades cotidianas, esta lengua pasa a tener un uso formal cuando requiere de una formación específica orientada a interactuar oralmente en determinados contextos. Son las aulas académicas los espacios propicios para crear diferentes situaciones de comunicación. Son estos espacios los que, además, brindan herramientas lingüísticas y discursivas a los estudiantes para que pongan a prueba su capacidad de modificar su discurso oral en función de la eventualidad del contexto, según los propósitos y objetivos que se tengan en el desarrollo de su competencia discursiva. Esta toma de conciencia en los espacios académicos, sobre los usos orales en situaciones concretas, es un paso fundamental para garantizar una comunicación asertiva.

De acuerdo con la propuesta de Bajtín (1982) se propuso el uso de una lengua como un diálogo vivo y no como un código, ya que, como hemos analizado anteriormente, se debe reconocer la interacción y participación efectiva entre los sujetos que se hacen presentes en un discurso. Cuando el hablante hace uso de su lengua para interactuar toma en cuenta las voces de las otras personas en un intento de comprender cómo se dijeron esas palabras y con qué intención. Es esta secuencia de enunciados los que revelan la organización discursiva.

Al respecto, Van Dijk (2000) concibió el discurso oral como una manifestación práctica, social y cultural que se desarrolla a partir de la interacción entre enunciados propios y ajenos; el discurso va más allá de ser una serie ordenada de palabras, proposiciones y disposiciones, es una secuencia de actos mutuamente relacionados. Es aquí donde resalta la naturaleza interactiva y práctica de la lengua oral que se evidencia en la conversación conversaciones, diálogos y discursos cotidianos; pero también en la escritura y producción de textos.

1.2.4.1.2. Competencia discursiva escrita

Se entiende por competencia discursiva escrita a la capacidad que tienen los hablantes de interactuar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, comprendiendo o produciendo textos de manera eficiente; es decir textos con sentido que se perciban como un todo coherente y, además, que sean adecuados a la situación y al tema.

Desde el punto de vista gramatical, el texto ha sido entendido como una parte de la gramática de la lengua, en el que existen diversas unidades semánticas que van desde la palabra (unidad con menor contenido semántico) hasta llegar al texto (la unidad mayor), una unidad completa. En este sentido, la gramática del texto tiene como objetivo proporcionar una descripción explícita de las estructuras (gramaticales) de los textos, proceso en el cual se debe explicar las relaciones (semánticas) de la coherencia entre las oraciones y otros aspectos fundamentales del discurso.

Pero, este nivel de la gramática, el nivel textual, difícilmente puede analizarse y desarrollarse en el aula, si no se considera que el texto es asimismo una unidad comunicativa de carácter social; ya que cuando nos referimos a la competencia comunicativa del hablante no solo se toma en cuenta su capacidad lingüística sino

también, su destreza cultural; es decir las normas culturales que rigen los discursos lingüísticos de sus hablantes. Cuando se analiza la competencia discursiva escrita, esta no se centra solo en el hecho de escribir un texto respetando las normas gramaticales, sino que este esté conforme al contexto comunicativo en que se sitúa.

Por lo tanto, las actividades de expresión escrita deben favorecer a la formación de escritores competentes, es decir a usuarios capaces de adaptar su producción a un específico destinatario. Al respecto, Cassany (2005) resaltó la importancia de la escritura como un proceso social y no solo cognitivo. Se reconoce que el texto tiene como finalidad comunicar una intención, y si esto se logra, este se ha construido eficazmente.

Finalmente, se debe tener en cuenta que existe un proceso de composición del discurso escrito en el que se utilizan diversas estrategias durante el proceso de la escritura. El discurso producido debe resultar coherente (coherencia interna lógica semántica), adecuado a la situación comunicativa (coherencia temática), debe ser eficaz; es decir, cumplir con su propósito comunicativo, teniendo en cuenta la situación comunicativa y debe estar escrito cumpliendo con todas las normas gramaticales. Estos procesos son propios del desarrollo de la competencia discursiva escrita del estudiante para luego ser integrados en el aprendizaje desde el punto de vista textual y discursivo, refiriéndonos específicamente a la escritura y a la lectura pues ambas actividades son complementarias y necesarias en la comprensión de un discurso escrito.

1.2.4.2. Competencia sociolingüística

Ya se había mencionado que el aprendizaje de una lengua depende exclusivamente de un contexto social. Por ello una característica fundamental del aprendizaje de una lengua es su carácter social y cultural, así como también el desarrollo de destrezas comunicativas que se brindan en este espacio para lograr un uso adecuado según el contexto en el que el hablante se sitúa.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) estableció que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. (Instituto Cervantes, 2002).

Según esta información y las diversas investigaciones previas en este trabajo, es explícito que para que el estudiante logre alcanzar una adecuada competencia comunicativa no le basta solo el conocimiento del sistema lingüístico de su lengua, sino también el marco cultural y social en el que hará uso de ella. Esta actividad demanda, necesariamente una interacción con otros usuarios de su misma lengua; es decir el desarrollo de esta competencia necesita obligatoriamente de un factor social.

La sociolingüística estudia al lenguaje tal como es utilizado, pues es la disciplina que se ocupa de estudiar la relación entre el lenguaje y la sociedad, analizando los usos y las normas sociales en las cuales viven y se desenvuelven los usuarios de una determinada lengua. Esta disciplina ofrece, por ello, un marco para comprender la relación entre lengua, cultura y sociedad. Ya que los usuarios de una lengua pasan desde su nacimiento, casi de inmediato a ser parte de una vida social que se desarrolla a partir de las interacciones comunicativas entre los hablantes de una lengua. En estas interacciones, desde niveles muy básicos hasta escenarios complejos, se pone a prueba constantemente la competencia comunicativa de los hablantes, es decir, su capacidad para comportarse de manera apropiada y eficaz en diferentes situaciones.

Por estas razones, es de vital importancia considerar el contexto social de una lengua, para ello se debe tener en cuenta el componente sociolingüístico de la comunicación en el proceso de aprendizaje. Al respecto, volvemos a basarnos en el modelo desarrollado por Hymes (1971), quien refirió que el conocimiento de las reglas gramaticales no es suficiente para poder hablar una lengua, sino que se requiere el dominio de las normas sociolingüísticas para usar la lengua de manera adecuada. Esto implica conocimientos sociales tales como saber cuándo hablar y cuándo no, de qué hablar y de que no, con quién, dónde y en qué forma.

Es que la competencia sociolingüística incluye diversos aspectos en la interacción de los hablantes como el estatus que tienen, los roles que cumplen, el grado de formalidad, las normas de cortesía y, obviamente, las condiciones del contexto comunicativo.

Es evidente que todos tenemos conocimientos sobre una determinada lengua y las maneras de usarla, todos tenemos la capacidad de poner en práctica estos conocimientos en una comunicación concreta ya sea hablada, leída o escrita; pero es la competencia sociolingüística la que, exclusivamente comprende el conocimiento y las habilidades

necesarias para el uso de una lengua en diferentes contextos sociales en donde se presentan diversas variables, tales como: marcadores lingüísticos de relaciones sociales: (saludos, formas de tratamiento, interjecciones), normas de cortesía (expresión de interés, admiración, gratitud, arrepentimiento, descortesía, etc.), expresiones de la sabiduría popular (refranes, modismos, frases estereotipadas, etc.), diferentes registros (solemne, formal, neutral, informal, familiar, íntimo, etc.), diferentes dialectos y acentos (variedades según edad, género, clase social, región, grupo étnico y profesión), etc.

Finalmente, se observó que son diversos los aspectos que se incluyen dentro de esta competencia sociolingüística y que esta misma requiere de la competencia discursiva para su propia realización. Estos aspectos necesarios no solo en su manejo sino también en su comprensión dentro de un desarrollo integral de la competencia comunicativa son cualidades que todo estudiante universitario debería tener; ya que independientemente de los términos o los diversos criterios de clasificación, todos los modelos estudiados y clasificaciones reconocen a las competencias discursivas y sociolingüísticas como componentes básicos de la competencia comunicativa, ya que ambas competencias aseguran que la comunicación sea efectiva en una sociedad, por ello se configuran en la base de la construcción individual y social de una lengua, ya sea que se manifieste esta de manera oral u escrita.

1.3. APRENDIZAJE COLABORATIVO

1.3.1. Aprendizaje colaborativo

Como se expuso al inicio de nuestra investigación, uno de los problemas que, actualmente, enfrenta el contexto educativo superior son las formas o metodologías con que aún se sigue enseñando al estudiantado en las aulas universitarias. Este tema se convierte en un problema aún más puntilloso cuando se evidencia que los estudiantes no están logrando los resultados cognitivos y actitudinales esperados según los objetivos institucionales programados (López et al. 2018).

El aprendizaje cognitivo de los estudiantes en las aulas universitarias es tema de trascendental importancia en la actualidad y las diversas reflexiones alrededor del tema ha conllevado a discutir y proponer diversas propuestas metodológicas que proponen mejorar los resultados cognitivos, actitudinales y académicos (López et al. 2018).

Un factor importante a estudiar, entonces, es la innovación y aplicación de metodologías, estrategias y procedimientos en los procesos de enseñanza – aprendizaje, ya que es evidente que deben superarse las metodologías académicas tradicionales centradas y unilaterales que se basan, principalmente, en la figura del docente por otras metodologías que demuestren la importancia y necesidad de un empoderamiento estudiantil, pues a través de intercambios e interacciones académicas estudiantiles se supera el individualismo académico y se logra grupos socializados de aprendizaje (Silva & Maturana, 2017).

Una de las metodologías concordantes con lo descrito anterior, es el método del aprendizaje colaborativo, método que parece en el siglo XX y postula una evidente mejora en las estrategias de enseñanza – aprendizaje. A continuación, se presentan las pioneras investigaciones que se llevan a cabo alrededor de esta metodología con el objetivo de comprender su importancia y su implicancia en nuestro actual contexto educativo.

1.3.2. Investigaciones antecedentes

En base a pioneras investigaciones, Johnson y Smith (1993) nos explicaron el motivo por el cual el aprendizaje colaborativo debería establecerse como estrategia de enseñanza y aprendizaje, ya que, al conformar equipos de aprendizaje colaborativo en un grupo de trabajo, se aproxima a los estudiantes, de una manera lúdica, dinámica e interactiva a un contexto más concreto y eficaz. El resultado de este trabajo en equipo no será uniforme ni simple, sino por el contrario sería un producto enriquecido de ideas más complejas ya que ha demandado diferentes posturas y opiniones; en otras palabras, este producto sería de alta demanda cognitiva y significativa.

Más adelante, Johnson y Johnson (1999) reafirmó la idea que, en el aprendizaje colaborativo el éxito del educando dependerá del éxito que sus compañeros hayan obtenido en el objetivo propuesto. Además, resalta la interdependencia positiva en la que, a partir del trabajo en grupo colaborativo, se imparte el uso de la disciplina y la responsabilidad, ya que el alumnado no solo debe aprender el tema asignado, sino que debe asegurarse que sus compañeros logren el mismo aprendizaje.

Este enfoque planteaba que el aprendizaje no se transmite, sino que se construye, así la realidad social es una construcción humana que depende de la interacción social, pues para aprender se necesita de un entorno cultural ya que el aprendizaje es social. Este

planteamiento acerca este enfoque a la teoría de Vygotsky (1995), quien planteó la necesidad de una mediación para que se logren modificar las estructuras mentales y así lograr la adquisición de nuevos aprendizajes en base a la interacción social. El aprendizaje colaborativo se presenta como una estrategia representativa del socioconstructivismo.

Basado en el enfoque de esta teoría, en donde Vygotsky propuso que el aprendizaje se genera en un contexto social, en el cual los compañeros que forman parte de un grupo y quienes comprendieron más rápidamente y mejor el tema actúan, luego, como mediadores en lo que denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), en la que la interacción con los pares o compañeros juega un rol fundamental y eficaz en el desarrollo de habilidades y estrategias, logrando un aprendizaje significativo, ya que los estudiantes reconstruyen el conocimiento, primero en un plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual. Finalmente, la propuesta del autor fue que los docentes desarrollen actividades en base a estrategias metodológicas cooperativas o colaborativas en las que los estudiantes que desarrollen más rápidamente las capacidades o habilidades esperadas puedan apoyar a los compañeros que aún no logran desarrollarlas, empleando el concepto de ZDP.

Por su parte Piaget (1978) explicaba anteriormente que la interacción entre dos personas conlleva a una confrontación de puntos de vista diferentes lo que se convierte en un conflicto social en donde, estratégicamente, se propicia un espacio para la comunicación, para analizar y evaluar los diferentes puntos de vista, para evaluar los procesos de conciencia y también los procesos cognitivos, ya que la base final para conceptualizar el beneficio cognitivo del aprendizaje colaborativo consiste en lo que denomina co-construcción que son las conclusiones (nuevos conocimientos) a las que se llega después de un aprendizaje colaborativo producto de la interacción entre compañeros (Crook, 1998).

Son estas primeras investigaciones las que remiten que con la utilización de esta estrategia se genera un aprendizaje individual bastante enriquecedor; y motiva la construcción del conocimiento a través de la interacción. Este proceso da mejores y mayores resultados que cuando el proceso se realiza de manera individual. En este sentido, el aprender colaborativamente potencia el aprendizaje. Además de estas primeras investigaciones, existen muchas más investigaciones, que exponen una mejora en el nivel del proceso enseñanza-aprendizaje en diversos contextos educativos universitarios, además de

evidenciar una implicación positiva en la calidad de formación profesional (Cotán, García & López, 2021; Chafloque, Álvarez, Tamayo, Tello & Fernández, 2022; García, Becerra, Téllez & Vargas, 2022; Guerra, Rodríguez & Artiles, 2019).

1.3.3. Conceptos básicos sobre la estrategia metodológica del Aprendizaje colaborativo

Debido a que no existe una única definición para el concepto de aprendizaje colaborativo y el estudio y las diversas investigaciones acerca de él son abundantes en la comunidad académica, aquí se presentan algunas manifestaciones de autores representativos que terminarán de cimentar la base académica y profesional de esta metodología.

- Gokhale (1995) presentó al aprendizaje colaborativo como una metodología de instrucción, en el cual un grupo regular de estudiantes, con diversos niveles de rendimiento, trabajan juntos en pequeños grupos en base a un objetivo común. De una manera interactiva y colaborativa, los estudiantes se hacen responsables de su propio aprendizaje y el de los demás, de esta manera se logra que el éxito de un estudiante genere el éxito de los demás estudiantes.
- Panitz y Panitz (1998) precisó que el aprendizaje colaborativo se basa en un proceso de interacción cuya premisa básica es la construcción del consenso, en donde los miembros del grupo comparten la autoridad y la responsabilidad de las acciones y logros del mismo.
- Según Díaz Barriga (1999, como se citó en Anguiano et al., 2008) el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo esta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de experiencias. De esta manera prioriza la participación equitativa de todos los miembros en una comunidad de aprendizaje, compartiendo las responsabilidades y la toma de decisiones entre los participantes.
- Para Barros y Verdejo (2001), el método del aprendizaje colaborativo propicia en donde los estudiantes aprenden mediante un proceso en el que proponen e

intercambian propuestas, generando diálogo, interacción, análisis y reflexión de sus propias ideas y las de sus compañeros.

- Cabrera (2006, como se citó en Cabrera, 2008); lo define como –aquella situación en la que un grupo de personas establece un compromiso mutuo para desarrollar una tarea y en el que, solo la coordinación y relación de sus intercambios les permite alcanzar un logro común. De acuerdo con esto, esta estrategia implicaría desde su aplicación una responsabilidad para cumplir el objetivo, el mismo que se cumplirá con la ayuda y participación de todos.
- Rué (2009) definió el aprendizaje colaborativo como el resultado del trabajo individual más el trabajo de los demás. Entonces, el aprendizaje se genera mediante la colaboración de cada uno de los miembros del grupo dejando de lado el sentido competitivo
- Iborra e Izquierdo (2010) remiten que el aprendizaje colaborativo es un tipo de metodología docente activa, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula. En un grupo colaborativo existe una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro de este es responsable total de su propio aprendizaje y del aprendizaje de los restantes miembros del grupo, de esta manera enfatiza el valor de la interacción y de la responsabilidad compartida en la construcción del conocimiento.

Finalmente, gracias al aporte de las anteriores investigaciones, se precisó para esta tesis, que para la utilización, apropiación y manejo del aprendizaje colaborativo es necesario un contexto grupal y una interacción continua entre estudiantes. La comunidad de aprendizaje debe permitir la continua interacción entre todos sus miembros, un proceso reflexivo entre ellos; debe cederles un espacio para el intercambio de información que genere colaboración entre ellos y no una competencia; además debe compartirse entre los participantes la autoridad y la responsabilidad de las acciones y decisiones que se tomen para cumplir con la tarea porque el aprendizaje colaborativo es entendido como un proceso de construcción del conocimiento que se realiza de forma interactiva, por lo tanto, es una experiencia de carácter social.

Varios autores han investigado el aprendizaje colaborativo y coinciden en que este tiene su fundamento teórico en el constructivismo social (Revelo, Collazos & Jiménez, 2018; Rodríguez & Espinoza, 2017;), ya que para que los estudiantes logren el desarrollo de sus objetivos en común y la resolución de sus problemas necesitarán una constante y eficaz comunicación, interacción, interpretación y análisis de la información, compartir responsabilidades y toma de decisiones, es aquí donde es resaltante la identificación de esta metodología como una estrategia socioconstructiva y pertinente, también, el vínculo que se establece con la competencia comunicativa.

1.3.4. Aprendizaje colaborativo en contextos universitarios

El aprendizaje colaborativo se cimienta en el trabajo colaborativo y este constituye, actualmente, un modelo de aprendizaje interactivo y dinámico que se desarrolla en un contexto educativo y responde a un proceso en el cual cada estudiante construye su propio conocimiento a partir de la interacción que tiene con los otros. Los estudiantes, en este modelo, negocian y comparten significados, en una actividad coordinada, en donde los miembros del grupo comparten esfuerzos, talentos y competencias, al mismo tiempo que poseen una autoridad compartida de la responsabilidad y decisiones del grupo, de manera que, mediante una serie de transacciones logran las metas establecidas por consenso (Maldonado, 2007; Quic & Cardona, 2020). En esta estrategia metodológica, cada miembro es responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje de los demás, así se orientada a la resolución de problemas de una manera colaborativa.

En un aula en donde se aplica la estrategia de aprendizaje colaborativo, el diálogo e intercambio de información entre estudiantes y docente son básicos. Los estudiantes tienen un rol activo en todo momento y aprenden a dar y a recibir ayuda, enriqueciendo, bajo este proceso, sus procesos cognitivos. De esta manera, el trabajo colaborativo desarrolla en ellos habilidades y competencias necesarias en un mundo globalizado y cambiante en donde ellos deben enfrentar situaciones complejas a través de un rol activo y comunicativo dentro de un grupo. A continuación, algunos resultados de recientes investigaciones en las que el aprendizaje colaborativo ha sido la estrategia utilizada en aulas universitarias, sus beneficios, condiciones y logros en los estudiantes y docentes.

Guerra et al. (2019) desarrollaron una investigación en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), en la Facultad de Ciencias de la Educación (Las Palmas, España)

referida al aprendizaje colaborativo, detallando una innovadora experiencia de la aplicación de esta metodología en el alumnado universitario. La investigación evidencia, a través de un registro de observación, las carencias que presenta el alumnado universitario a la hora de trabajar en equipo, resaltando la falta de habilidades básicas como un aprendizaje autónomo, interacción social, escucha activa, etc. De esta manera se detecta, al inicio de la investigación, un grupo de la clase que necesita formación en habilidades de trabajo en equipo para el desarrollo de sus prácticas y su futuro profesional y, se detecta, a la vez, otro grupo de estudiantes que reconocen su falta de conocimiento en estrategias de resolución de conflictos necesarias para afrontar las diversas situaciones disruptivas que se ocasionan en el aula. A partir de aquí, los investigadores elaboran, implementan y evalúan un taller sobre resolución de conflictos al alumnado del grado de educación primaria, donde los formadores fueron el alumnado del grado de educación social.

Cabe destacar que los estudiantes consideraron que el aprendizaje colaborativo es un modelo metodológico activo, ya que consideraron que desarrolla múltiples dimensiones, entre ellas las habilidades sociales, el procesamiento grupal, la interacción entre estudiantes y la interdependencia positiva.

Solo un año después, Quic y Cardona (2020) realizaron una investigación en la Universidad de San Carlos de Guatemala, referida al aprovechamiento del aprendizaje colaborativo en la educación superior. El artículo de carácter cualitativo tiene como principal objetivo promover el uso de la metodología del aprendizaje colaborativo en un contexto universitario, de manera activa y beneficiosa a los estudiantes de la carrera de Contaduría Pública y Auditoría considerando las características de coordinación, comunicación, confianza, colaboración y compromiso para el trabajo en equipo. Finalmente, la investigación describe y explica la manifestación del Aprendizaje colaborativo en el área de influencia del estudio, se reconoce que trabajar en equipo es beneficioso, que los estudiantes aprenden a su ritmo sin poner en riesgo el cumplimiento de los objetivos y que los grupos alcanzan eficiencia y productividad y extiende los beneficios a diferentes ámbitos como en lo académico, social, familia, deportivo, religioso y político; aunque la investigación precisa que las cinco características propuestas no se cumplen completamente por lo que, finalmente, se sugiere implementar un soporte estratégico acorde para los trabajos en grupo.

Cotán et al. (2021) también realizaron una indagación referida específicamente al trabajo colaborativo en el contexto universitario, en España. En esta investigación de carácter cualitativo, se analizaron las principales potencialidades, beneficios e inconvenientes del trabajo colaborativo en entornos virtuales con el objetivo principal de conocer, desde la perspectiva de los estudiantes que cursan los Grados de Magisterio de Infantil y Educación Primaria en línea, las principales ventajas e inconvenientes que detectaban en la realización del trabajo colaborativo en entornos virtuales de Enseñanza Superior. Específicamente, la investigación propone analizar las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo en línea; así como conocer los procesos organizativos internos de los estudiantes respecto al trabajo colaborativo en línea y, finalmente, realizar propuestas de mejoras académicas hacia los docentes para el trabajo colaborativo en línea. Como resultado general de la investigación, se logra reconocer cómo el trabajo colaborativo influye en el aprendizaje de los estudiantes y cuáles eran las modalidades de organización más significativas, entre otros aspectos.

García et al. (2022) realizaron una investigación con en la que se analiza los beneficios educativos de la implementación de una experiencia de innovación docente articulada con la metodología del aprendizaje colaborativo y con el uso de una fuente de energía renovable en pro de atender problemas ambientales. La experiencia se desarrolla con un grupo de 32 profesores (en formación) de ciencias naturales y física de dos universidades colombianas, en donde se resalta el aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica ya que fomenta el diálogo e interacción en la articulación de conocimientos, procesos, valores para reflexiones y acciones críticas respecto a las problemáticas ambientales que futuros profesores asumen para alcanzar una formación pertinente en los estudiantes. Los resultados indican avances en el conocimiento de la problemática ambiental, el conocimiento de las energías renovables y sus implicaciones para la enseñanza.

Finalmente, Chafloque et al. (2022) elaboraron un artículo en el que, principalmente remite que el trabajo colaborativo es fundamental en la formación profesional del sector salud, ya que se configura como una cualidad necesaria en el personal de salud, ya que la atención se enfoca fundamentalmente en el paciente, lo cual desarrolla empatía en el profesional con la única intención de brindar una atención integral al paciente y aprender de manera colaborativa. El objetivo de la investigación fue analizar el aporte del trabajo colaborativo para fortalecer la empatía como parte de la formación del profesional de la

salud y la misma concluye en que el trabajo colaborativo como fundamento de la formación del profesional de la salud fortalece la empatía entre el equipo médico y el paciente.

Todas estas investigaciones especializadas en el estudio, implicancia y desarrollo del Aprendizaje colaborativo como estrategia utilizada en aulas académicas universitarias evidencian que esta metodología no refiere a un simple trabajo en grupo. Se reconoce en las mencionadas investigaciones las principales potencialidades, beneficios y, también, inconvenientes del trabajo colaborativo no solo en contextos presenciales de la Educación Superior, sino también en entornos virtuales. Todos estos procesos investigativos partieron desde un contexto de aprendizaje con parámetros colaborativos y buscaban el bien común de todos los integrantes del grupo, permitiendo que cada uno de ellos manifieste aportes u opiniones, de esta manera todos aportan al equipo ideas creativas y únicas y, así, desarrollan también estrategias de resolución de conflictos. La utilización del aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en estos contextos universitarios no solo permitió el desarrollo y el compartimiento de conocimientos, sino y sobre todo permitió que se desarrollen normas de convivencia basada en valores como el respeto a las ideas de los demás, el saber escuchar activamente, tolerancia a las ideas diferentes, se rescata y valora las opiniones contrarias a las suyas porque saben que estas fortalecen sus potencialidades a través del trabajo y, se reconoce la necesidad de todas estas características para lograr los objetivos trazados de una manera sostenible y reconociendo no un aprendizaje específico, sino un aprendizaje para toda la vida que sea vital en la resolución de los problemas actuales.

Además, se observó que, en las investigaciones presentadas anteriormente, resaltan también los roles modificados del docente y de los estudiantes, basando este cambio en la confianza de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, ellos mostraron una participación más activa y efectiva a través de participaciones, diálogos, negociaciones, etc. Se demuestra, por ello, la utilidad y pertinencia del trabajo colaborativo en la potenciación de los estudiantes universitarios, pues no solo logró mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino que además fortaleció sus habilidades sociales y emotivas.

Finalmente, se evidenció que esta metodología contribuyó a experiencias interactivas, dinámicas y significativas en el aprendizaje, características que fortalecen la Educación

Superior. Además, demostraron que, al emplearse el aprendizaje colaborativo como estrategia de aprendizaje, este no solo exigía que sea presentado a los estudiantes para que estos conozcan sus implicaciones, expectativas, compromisos y beneficios, sino que también requería de una serie de consideraciones para un real y efectivo desarrollo, incluyendo una adecuada preparación, conocimiento y aplicación de la estrategia por parte del docente.

Es indispensable, entonces, que tanto estudiantes como docentes comprendan efectivamente en qué consiste y cómo se desarrolla un aprendizaje colaborativo, ya que este solo logrará resultados efectivos si es que es asumido de manera consciente y comprometida por los actores que participan en ella, dado que su empleo requiere en todo momento el desarrollo de habilidades sociales de los miembros del grupo, además de concientización, participación y compromiso en los procesos conversacionales. Esto es sumamente importante ya que son estas competencias esenciales para un mundo laboral (trabajo en equipo, gestión de conflictos, iniciativa propia, etc.). A continuación, una pertinente aclaración y diferenciación de este aprendizaje colaborativo frente al aprendizaje cooperativo.

1.3.5. Aprendizaje colaborativo frente al aprendizaje cooperativo

La metodología del aprendizaje colaborativo se basa en la idea de que el conocimiento es el resultado de una construcción social y no un acto individual. Por ello, es aquí pertinente establecer la diferencia entre colaboración y cooperación (Barkley, Cross, & Major, 2007; Bruffee, 1993; Dillenbourg, 1999), aunque algunos autores los solían utilizar de modo indistinto como Guitert y Siménez (2000) Lucero (2004), Panitz y Panitz (1998) y Salinas (2000).

Bruffee (1993) manifestaba desde años anteriores que, describir el aprendizaje cooperativo y colaborativo como complementarios era subestimar las notables diferencias entre ambos. El autor señala esencialmente las marcadas diferencias en sus objetivos, ya que mientras que, en el trabajo cooperativo, la meta es trabajar en equipo, en armonía y apoyándose mutuamente para lograr el objetivo; la meta del trabajo colaborativo es desarrollar personas reflexivas, autónomas y elocuentes. Es por esta razón, finalmente, que señala al aprendizaje colaborativo como la más adecuada para los estudiantes universitarios.

En los términos de Dillenbourg (1999), el caso de la cooperación se definió como una división de funciones de acuerdo con la repartición de una tarea, esto da como resultado, un ensamblaje grupal; la colaboración, en cambio, se registra como un proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea y todos comparten la misma autoridad y responsabilidad dentro de ella.

Barkley et al. (2007) explicaron que la diferencia es más profunda, partiendo de una diferencia de bases epistemológicas. La línea de investigación sobre cooperación pertenece a una subcorriente piagetana del constructivismo, en esta línea, el trabajo cooperativo consiste en que los estudiantes trabajen juntos en una tarea común, compartan información y se ayuden mutuamente, mientras que el docente conserva su doble papel tradicional del saber y la autoridad en el aula.

Por el contrario, el aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista y responde a un enfoque sociocultural. La base de un aprendizaje colaborativo se reconoce en el valor de la interacción cognitiva entre pares, involucrando también al docente, o sea, engloba a todo el contexto de la enseñanza (comunidad de aprendizaje). Es por esto que, según los autores, se logra un contexto de aprendizaje colaborativo cuando los estudiantes trabajan juntos y comparten equitativamente la carga y responsabilidad del trabajo, mientras logran los resultados de aprendizaje previstos y guiados por el docente (Revelo et al., 2018).

Estudios modernos, corroboran las investigaciones anteriores, tales como, Díaz et al. (2021) quienes realizaron una investigación referida al aprendizaje colaborativo comparándolo con el aprendizaje tradicional en la formación investigativa en estudiantes de Medicina. Esta investigación fue un estudio observacional, analítico y transversal y fue llevada a cabo en la Facultad de Medicina de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo, en Perú. y permitió determinar la efectividad del método de aprendizaje colaborativo en comparación al aprendizaje tradicional en la formación investigativa.

Los resultados obtenidos en la investigación concluyeron que los estudiantes de Medicina se mostraron más receptivos y satisfechos con la efectividad del método del Aprendizaje colaborativo en el proceso de investigación científica en comparación al método tradicional de aprendizaje. De esta manera, se corrobora la eficacia del aprendizaje colaborativo en un acercamiento laboral ya que el trabajo y una participación equitativa

en equipo permite a los estudiantes adquirir y desarrollar competencias esenciales en el mundo laboral y desarrollar habilidades como el trabajo en equipo, integración de la información, creatividad, gestión de conflictos, iniciativa y el desarrollo de las habilidades comunicativas, entre otras. Estas herramientas no solo incrementaron la motivación del estudiantado, sino que al utilizar esta estrategia se logró también un aumento en el rendimiento académico, en la satisfacción y el nivel de implicación del aula.

Se observa, entonces que, en un mundo académico profesional no basta solo trabajar en equipo y cumplir un objetivo, sino que se requiere el desarrollo de competencias esenciales en un mundo laboral; los profesionales deben ser reflexivos, autónomos, creativos, deben tener iniciativa, gestionar los conflictos que se presenten en su ámbito laboral mediante el desarrollo de habilidades comunicativas. Estas habilidades y competencias son las que se desarrollan con el aprendizaje colaborativo, metodología que aproxima a los estudiantes a una formación profesional real y exigente.

1.3.6. Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de competencias comunicativas

De acuerdo con todo lo expuesto, se puede describir cómo es que se manifiesta el vínculo entre el aprendizaje colaborativo utilizado en el aula de clases universitaria y la competencia comunicativa, específicamente en la dimensión discursiva y sociolingüística, ya que, al tener un contexto de estudiantes universitarios, ellos han desarrollado anteriormente muchas competencias, entre ellas la competencia comunicativa. En este estudio, en el aula universitaria, el docente se apoyará en estas competencias ya logradas por los estudiantes para realizar la sesión de clases en donde implementará diversas estrategias, entre ellas, el aprendizaje colaborativo; metodología clave en esta tesis ya que como se ha explicado anteriormente, está basada en interacción, comunicación, apoyo y corresponsabilidad con el otro, y logra, según la teoría socioconstructivista, un aprendizaje significativo, que puede ser aplicado en cualquier contexto para generar soluciones a las diversas demandas que se presenten (Valderrama & Castaño, 2017). En este caso, las mejoras se evidencian en una comunicación más lograda y efectiva, contextualizando los discursos de los estudiantes, teniendo en cuenta los recursos no solamente lingüísticos, sino también, los cognitivos, los psicológicos e incluso, los socioculturales. La validación de estos recursos y el tomarlos en cuenta para la interacción, la comunicación y el trabajo colaborativo tendrá una efectiva mejora que

se evidenciará en los discursos efectuados en el aula.

Las investigaciones realizadas demostraron que realizar tareas y actividades que permiten la interacción y reflexión sobre las actividades que se van a realizar, favorece el aprendizaje. Bajo esta premisa, el aprendizaje colaborativo tuvo efectos positivos en la educación universitaria, es por ello que las investigaciones actuales buscan comprender los procesos significativos que ocurren al interior de los grupos, especialmente en términos de interacción entre los integrantes del grupo y entre estos y la tarea. La interacción, la responsabilidad compartida, la calidad de la comunicación y el uso de estrategias metacognitivas entre los estudiantes de un grupo son procesos sociales, que actualmente están calificados como necesarios para que el grupo logre sus objetivos del aprendizaje. Cuando una tarea es realizada colaborativamente, los procesos de coordinación y comunicación al interior del grupo permiten que los elementos de información sean divididos entre los integrantes, lo que conlleva a una ampliación de la reserva de capacidad cognitiva. Entonces, está demostrado que el aprendizaje colaborativo permite disminuir la carga cognitiva, lo que beneficia el aprendizaje de tareas de alta complejidad (Castellanos & Niño, 2020)

Por tanto, el factor tarea y la complejidad de esta es, también, un elemento importante para determinar si la colaboración es benéfica para los estudiantes o no. Frente a una tarea de alta complejidad, los estudiantes toman conciencia que no tienen la capacidad de procesamiento suficiente para realizarla de manera individual y deciden trabajar en grupo para poder dividir el procesamiento de la información entre los miembros del grupo, expandiendo su capacidad cognitiva. Entonces, las investigaciones deben, enfocarse ahora, a examinar los procesos colaborativos para buscar indicadores específicos de comunicación e interacción grupal. Por lo tanto, se puede anticipar que, para que las instituciones trabajen con estrategias colaborativas como base de sus modelos educativos, se debe garantizar como primera instancia que, las tareas de aprendizaje asignadas a los grupos cumplan con una determinada complejidad y no sea fácil de realizar individualmente. De lo contrario, es en vano emplear este tipo de estrategias.

Por ello, es necesario, también, que el profesorado conozca y comprenda los beneficios de la colaboración, ya que esto conllevará a conocer las interacciones entre sus estudiantes para potenciar el aprendizaje compartido entre ellos y el desarrollo de sus competencias. Ya que investigaciones anteriores demuestran que los maestros que trabajan en culturas

colaborativas adquieren y desarrollan actitudes más positivas hacia la enseñanza (Lozada, 2021). Por esto la importancia de diseñar y desarrollar metodologías más participativas, fundamentadas en la comunidad práctica donde el conocimiento es situado y el aprendizaje colaborativo (Hernández, N., Muñoz, P. & González, M. (2023), pues este tipo de metodología favorece la participación y la intercomunicación entre el estudiantado, y aumenta su responsabilidad compartida (una de las dimensiones más resaltantes del aprendizaje colaborativo).

Actualmente, muchas instituciones educativas superiores, especialmente universidades, ofrecen una variedad de cursos impartidos en base a una metodología colaborativa, sustentados en las investigaciones sobre sus beneficiosos efectos. Sin embargo, como se ha investigado en esta tesis, existen múltiples variables que influyen en este tipo de aprendizaje colaborativo. Una variable importante es el proceso eficaz de comunicación que se tiene que dar entre los miembros del grupo, ya que si no existe una comunicación eficaz entre los estudiantes no se puede intercambiar información relevante en torno a la tarea y, por lo tanto, la metodología del aprendizaje colaborativo como estrategia de enseñanza no cumpliría su función de favorecer la construcción de esquemas cognitivos.

Finalmente, es necesario, entonces que se identifique, primero, una comunicación eficaz y adecuada entre los miembros de un equipo que trabajará colaborativamente, pues sin una comunicación efectiva, las demás condiciones no podrán llevarse a cabo de una manera estratégica. Actualmente, a nivel nacional no existen investigaciones que traten de unir el desarrollo y eficacia de la acción comunicativa que ocurren dentro de los grupos y el aprendizaje colaborativo empleado como estrategia de aprendizaje por los estudiantes durante su aprendizaje, por lo que esta investigación es una base para futuros estudios al respecto.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo se detallará y fundamentará el diseño metodológico de la investigación. Se describirá, en primer lugar, el tema, problema, los objetivos, la importancia de la investigación; además, la línea, el paradigma, el enfoque, tipo y nivel de investigación; también, el método y las categorías de estudio y el método; asimismo, la descripción del caso, las técnicas de instrumento, procesamiento, recojo y organización de la información y; finalmente, las técnicas de análisis de los datos recabados.

2.1. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1.1. Tema y problema de investigación

La presente investigación se enfoca en el tema:

El aprendizaje colaborativo y la competencia comunicativa en un contexto de aprendizaje de Educación Superior.

Es por ello que, como problema de investigación, se plantea la siguiente interrogante:

¿Cómo es que se vincula la metodología del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM?

Pues a partir del análisis que se realizó en el contexto del aula universitaria se pudo investigar profundamente el vínculo entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de

la competencia comunicativa en este contexto superior.

2.1.2. Objetivo de la investigación

De acuerdo al planteamiento de este problema se establecieron los siguientes objetivos:

Objetivo general

El objetivo general de esta tesis es analizar cómo es que se vincula el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes universitarios de la UARM.

Objetivos específicos

- Identificar el uso del Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en las sesiones de clase
- Describir cómo es y cómo se manifiesta el vínculo entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM
- Determinar la repercusión del aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa de estudiantes de la UARM.

Se espera que, se pueda analizar cómo se manifiesta el vínculo entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la competencia comunicativa y que este sea de carácter positivo, con ello se aportaría a la comunidad docente el uso de esta metodología activa como una herramienta transformadora de su clase, al motivar el trabajo en equipo; así como también se espera aportar a una mayor reflexión sobre el uso de esta metodología en cuanto a su relación con el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

2.1.3. Línea de investigación

La tesis se encuentra dentro de la línea de investigación de Evaluación del aprendizaje en Educación Superior, ya que la utilización del aprendizaje colaborativo como una metodología interactiva dentro de las clases conlleva a una nueva forma de evaluación

(Iborra & Izquierdo, 2010).

El aprendizaje colaborativo es una estrategia metodológica basada en el constructivismo ya que promueve el aprendizaje activo y colaborativo en los estudiantes para de esta manera obtener logros más elevados, como un aprendizaje constructivo y una formación profesional competente. Por ello esta investigación podría convertirse en insumo de futuros estudios ya que explora minuciosamente un contexto de aplicación de esta estrategia metodológica en un aula universitaria.

2.1.4. Paradigma de la investigación, enfoque metodológico, nivel y tipo

Ante el problema de investigación y los objetivos que orientan el presente estudio, esta investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo (Krause, 1995), pues responde con su objeto específico de estudio a su pregunta epistemológica ¿cómo se manifiesta el vínculo entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la competencia comunicativa? Es esta vinculación entre aprendizaje colaborativo y competencia comunicativa la que queremos conocer. Para ello, la recolección y el análisis son datos fundamentales y es en base a esta información que podremos comprender y explicar cuál es el vínculo que existe entre sujeto y objeto estudiados.

Bajo un análisis particular, esta investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo cualitativo porque el proceso de esta investigación surge a partir de las percepciones y representaciones de los actores involucrados en ella y el objeto de la misma es la acción humana y no la conducta humana (paradigma positivista) (Creswell, 2014); en esta investigación es la vinculación entre aprendizaje colaborativo y competencia comunicativa la que queremos conocer y, es en base a la investigación de este proceso que podremos comprender y explicar cuál es el vínculo que existe entre sujeto y objeto estudiados; por ello su construcción teórica se basará en una comprensión teleológica más que en la explicación (Sánchez, 2013).

Se consideró necesario adoptar un enfoque cualitativo por las siguientes razones:

- Se buscaba analizar en profundidad los fenómenos que se presentan en este contexto educativo, en este caso en particular se busca describir, comprender e interpretar el fenómeno de estudio, desde las concepciones, experiencias y significados de los individuos (en este caso, la docente del curso y los estudiantes).

- Se buscaba obtener mayor y mejor información sobre cómo es que se manifiesta la aplicación del aprendizaje colaborativo en el desarrollo de las sesiones de clase, las condiciones básicas que se deben tener en cuenta para que el aprendizaje colaborativo motive como estrategia metodológica al desarrollo de la competencia comunicativa, así como la identificación de la repercusión del aprendizaje colaborativo en la competencia comunicativa de los estudiantes.
- Con respecto a la muestra, esta investigación involucraba pocos casos que, según procedimientos rigurosos, basados en el principio del punto de saturación, la amplitud de la muestra puede alcanzar una amplitud mínima de unidades. El punto de saturación del conocimiento consiste en el examen sucesivo de casos que se dejan de sumar y analizar cuando la información de nuevos casos se repite; es decir, se satura el contenido del conocimiento anterior (Mejía, 2000).
- Finalmente, esta investigación buscaba flexibilidad en esta indagación; la misma que pueda permitir identificar categorías emergentes en el proceso de investigación. Siendo un diseño flexible, el proceso de investigación se desarrolla de forma circular y no sigue un formato lineal y unidireccional como en un diseño estructurado. La flexibilidad de este diseño abarca no solo a la propuesta teórica, sino también al proceso, el cual debe estar liderado por un investigador cualitativo con una actitud creativa, abierta y expectante (Mendizábal, 2006).
- No se pretendía generalizar los datos, sino conocerlos a profundidad, a la población estudiada y la manera cómo desarrollan las categorías y/o constructos que se ha elegido.

En cuanto al nivel de la investigación es un estudio descriptivo (Veiga, J., Fuente, E & Zimmermann, M. 2008); ya que se busca describir cómo es y cómo se manifiesta el vínculo entre el aprendizaje colaborativo y la competencia comunicativa; es decir, el objetivo es caracterizar esta realidad concreta y no explicarla (Pérez, 1994). En cuanto al tipo de investigación, la investigación es básica (Álvarez, 2020), ya que solo se orienta a conocer el acto didáctico, a partir de lo observado en el aula, se analizará la realidad de esta y se conocerá cómo es que se vinculan el aprendizaje colaborativo y la competencia comunicativa; también es sincrónica (Salcedo, E. y León, I, 2003) porque estudia el fenómeno de interés dentro de un espacio físico, en un momento específico,

independiente del tiempo; es de carácter cualitativo (Corona, 2018; González, 2018), porque se orienta a descubrir el sentido y significado de las acciones humanas de un modo vivencialista, dentro de una práctica social cotidiana (aula de clases) utilizando una metodología interpretativa (Corona, 2018); y es una investigación de campo (Sandoval, 2022), ya que se realiza en una situación natural, en este caso, el aula y el contexto la acción educativa.

En resumen, la presente investigación se inserta dentro del paradigma interpretativo, posee un enfoque cualitativo, tiene un nivel descriptivo y es de tipo básica.

2.1.5. Método de investigación

Ubicaremos el estudio de casos como el método de investigación pertinente para esta tesis, ya que el desarrollo de este método permitió analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real utilizando múltiples fuentes de evidencia que, en esta investigación son de tipo cualitativo.

El estudio de caso (Canta & Quesada, 2021) es un método cualitativo de investigación particularista, esto significa que abarca solo una realidad en específico, lo que la constituye en un método muy eficaz para analizar situaciones únicas y concretas y poder abordarlas con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual (Creswel & Poth, 2018).

En palabras de Yin (1993), uno de los más renombrados investigadores del estudio de caso como metodología de investigación, un estudio de casos es una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real y en el que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas. El aporte de Remenyi (2012) es compatible con Yin, en especial cuando resalta el aporte empírico de los casos de estudio y cuando destaca el uso de datos tanto cualitativos como cuantitativos.

Es por ello que utilizaremos el estudio de caso como método de investigación ya que se pretende analizar y describir a profundidad el vínculo que tiene el aprendizaje colaborativo con el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes universitarios de la UARM. Utilizar este método de investigación permitirá elaborar razonamientos inductivos mediante el análisis detallado de las diversas informaciones que se recogerá en el caso (Rodríguez et al., 1996). El primer paso consiste en explicar

el contexto en el que se ubica el caso; luego, se describe el caso, sus características y las respectivas unidades de análisis.

Según la clasificación de Pérez (1994), se trata de un estudio de caso evaluativo ya que implicó en el desarrollo de la investigación abundante y profunda descripción y explicación para que se logre emitir juicios sobre la realidad que es objeto de estudio.

Por su finalidad, según la clasificación de Stake (2005) se trata de un estudio de caso instrumental porque el interés no está centrado en el caso investigado en sí, sino en las implicaciones de los resultados de la investigación; es decir, el interés va más allá del propio caso. En este caso la investigación se realizó con el apoyo de los 22 estudiantes del curso de Redacción avanzada, del quinto ciclo de la carrera de Educación y con el apoyo de la docente del curso. Su papel desempeñó un apoyo fundamental, facilitando el entendimiento del vínculo que surge entre el aprendizaje colaborativo utilizado como metodología colaborativa y el desarrollo de las competencias comunicativas. Es un caso explorado a fondo, sus contextos fueron examinados desde varias perspectivas, sus actividades académicas ordinarias fueron estudiadas al detalle para que los resultados apoyen al entendimiento de otros casos externos.

a) El contexto

El contexto lo constituye la Universidad Antonio Ruiz de Montoya UARM, universidad privada y católica, en la cual estudian los alumnos que conforman el caso. La UARM fue fundada en el año 2003. Se trata de una universidad particular sin fines de lucro ubicada en la ciudad de Lima, Perú, en el distrito de Pueblo Libre.

Es la primera universidad jesuita en el Perú y cuenta con 10 carreras académico-profesionales. Además de 5 programas de maestría. Actualmente cuenta con una planta académica de 101 profesores. Su población estudiantil es de 3920 estudiantes de pregrado y 195 alumnos de postgrado. Todos los docentes en la UARM son titulados en su respectiva especialidad y poseen gran experiencia en Educación Superior. Todos ellos cuentan con maestrías, la mayoría de ellos cuenta con doctorados. Los docentes se actualizan constantemente participando en diversos programas de capacitación con el fin de cumplir con el perfil del docente de la UARM, quien no solo presenta un alto nivel académico, sino también con una formación humanista íntegra.

En el 2017, la UARM obtuvo el licenciamiento institucional otorgado por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), siendo la decimotercera universidad peruana en lograr tal reconocimiento.

Para cumplir con el primer propósito se averiguó que los docentes de la UARM utilizan estrategias metodológicas socioconstructivas como el aprendizaje colaborativo en el desarrollo de sus clases, encontrando relevante investigar el curso de Redacción avanzada de una de las docentes de primer ciclo de la carrera de Educación.

b) El caso

El caso lo constituye un grupo de 22 estudiantes de quinto ciclo del curso de Redacción avanzada del periodo académico 2019 – II, de la carrera de Educación de la UARM con quienes se trabajó de manera intermitente y en su aula de clases. Para lograr variados detalles específicos en esta investigación se utilizó diversas técnicas e instrumentos de recojo de información para comprender, desde una pluralidad de perspectivas, cómo es que se vincula el desarrollo de sus competencias comunicativas con la utilización de la metodología del aprendizaje colaborativo.

Se trata de un estudio único, ya que su objeto de estudio es un solo fenómeno debido a que los 22 estudiantes que participan en la investigación constituyen personas que se asemejan unos a otros y, en cierta manera, son únicos (Stake, 2007).

2.1.5.1. Categorías estudiadas

En una investigación cualitativa, la información que se obtiene debe ser analizada, clasificada u ordenada en significados o en categorías (Schettini & Cortazzo, 2015). Se crea categorías a partir del contexto y objetivo de estudio y estas, a lo largo del proceso de análisis pueden continuar, pueden modificarse, eliminarse o bien pueden emerger otras.

En la Tabla 2 se muestra la organización de las categorías estudiadas: Concepciones de la competencia comunicativa y las concepciones del aprendizaje colaborativo, así como sus dimensiones y especificaciones de estudio. Tabla 2. Categorías y subcategorías de estudio.

Categoría	Subcategorías	Componentes
<p>Concepciones de la competencia comunicativa Hymes (1971)</p> <p>Desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de quinto ciclo del curso Redacción avanzada de la UARM</p>	<p>Competencia gramatical: se refiere al código lingüístico. Canale y Swain (1980) Bachman (1990)</p>	<p>Uso de las normas y reglas gramaticales</p> <p>Uso de los signos de puntuación y grafías</p>
	<p>Competencia sociolingüística: dominio de las normas socioculturales. Cómo se produce un mensaje y se entiende de acuerdo con los contextos. Se refiere a la relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación comunicativa. Canale y Swain (1980)</p>	<p>Pertinencia de la elaboración de los mensajes en un determinado contexto</p> <p>Interacción adecuada en un contexto académico</p>
	<p>Competencia discursiva: capacidad para adaptar las estructuras y los significados en el desarrollo de construcción o de interpretación de un texto oral o escrito. Canale (1983)</p>	<p>Cohesión y coherencia en la redacción</p> <p>Correcta estructura textual</p>
	<p>Competencia estratégica: elementos que afectan a la comunicación verbal y no verbal. El aspecto fundamental de esta competencia es buscar la efectividad de la comunicación. Canale (1983)</p>	<p>Comunicación eficaz</p> <p>Elementos verbales y no verbales en la comunicación</p>
	<p>Competencia emotiva: conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Pulido (2004)</p>	<p>Expresión de opiniones</p>
	<p>Diálogo interactivo: Slavin (1980) Barros y Verdejo (2001) Johnson, Johnson y Holubec (2013) Huber (2008) Borra e Izquierdo (2010)</p>	<p>Los integrantes del grupo distribuyen las tareas y participan en la búsqueda de soluciones.</p>
<p>Trabajo en equipo Slavin (1980) Gokhale (1995) Johnson, Johnson y Holubec (2013) Slavin (1980) Borra e Izquierdo (2010)</p>	<p>Se produce una cooperación en una actividad de escritura colaborativa</p>	

<p>Concepciones del aprendizaje colaborativo Johnson y Smith (1993)</p> <p>Utilización de esta estrategia metodológica en el aula</p>	<p>Construcción del conocimiento Johnson y Smith (1993) Gokhale (1995) Morrison (2005) Borra e Izquierdo (2010)</p>	<p>Los estudiantes se aproximan de una manera lúdica, dinámica e interactiva a un contexto más concreto y eficaz. Revisión de textos entre los estudiantes.</p>
	<p>Interdependencia positiva Johnson, Johnson y Holubec (2013) Cabrera (2006) Maldonado (2007) Gokhale (1995) Panitz y Panitz (1998) Díaz (1999) Borra e Izquierdo (2010)</p>	<p>Se refiere a la responsabilidad grupal El éxito del grupo depende de cada uno de sus miembros</p>
	<p>Responsabilidad individual y compartida Slavin (1980) Gokhale (1995) Panitz y Panitz (1998) Díaz (1999) Johnson, Johnson y Holubec (2013) Cabrera (2006) Maldonado (2007) Huber (2008) Borra e Izquierdo (2010)</p>	<p>Responsabilidad de cada miembro para lograr los objetivos como grupo de trabajo</p>
	<p>Objetivos claros del aprendizaje Gokhale (1995) Cabrera (2006) Huber (2008)</p>	<p>El aprendizaje es significativo, valorativo, autónomo, crítico y reflexivo.</p>
	<p>Desarrollo de las competencias definidas Slavin (1980) Morrison (2005) Maldonado (2007)</p>	<p>Utilización de listas de cotejo Uso de autoevaluaciones y coevaluaciones</p>
	<p>Espacios creativos y espacios que permiten reflexionar Barros y Verdejo (2001) Morrison (2005) Rué (2009)</p>	<p>Se genera colaboración entre los miembros del equipo, a través de la creatividad y reflexión. No se genera competitividad.</p>
	<p>Autonomía Slavin (1980) Morrison (2005)</p>	<p>Los estudiaban tomaban decisiones y asumían responsabilidad por cada tarea asignada dentro del equipo</p>
	<p>Retroalimentación significativa Johnson, Johnson y Holubec (2013)</p>	<p>Gestión y evaluación interna del equipo</p>

Evaluación formativa Johnson, Johnson y Holubec (2013) Morrison (2005)	Evaluación interna del equipo : listas de cotejo y coevaluaciones
Relaciones positivas Huber (2008) Slavin (1980)	Se da la participación y la intercomunicación entre los alumnos.
Docente guía Morrison (2005)	Muestra disposición y apoyo en todo el proceso de aprendizaje.
Estudiantes protagonistas Slavin (1980) Morrison (2005)	La revisión de textos se dio entre ellos mismos. Se motiva el análisis, debate y reflexión en los estudiantes
Enseñanza y aprendizaje flexible Johnson y Smith (1993) Morrison (2005)	El resultado del trabajo en equipo no es uniforme ni simple, sino ideas complejas, basadas en diferentes posturas y opiniones, de alta demanda cognitiva y significativa

Fuente: Elaboración propia

2.1.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información

El recojo de información se realizó durante el periodo académico 2019-II y para su realización se crearon cinco instrumentos: una guía de entrevista individual a la docente del curso, una guía de focus group a los estudiantes del curso, una prueba de competencias comunicativas dirigida a los estudiantes del curso, una rúbrica para evaluar cada una de las competencias que se registran en la prueba de competencias comunicativas que será aplicada a los estudiantes y una guía de observación de clase del aprendizaje colaborativo. Este fue necesario para identificar al aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica utilizado en clase.

2.1.6.1. Guía de observación

Antes de aplicar los instrumentos elaborados para esta investigación, se debió identificar, primero el uso del Aprendizaje colaborativo en el aula de clases, por eso el objetivo del

primer instrumento de evaluación, la guía de observación (Anexo II), de elaboración propia, validada por jueces expertos (Anexo VIII), fue diagnosticar el uso del Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en las sesiones de clases.

En esta guía de observación se presentaron las principales dimensiones del aprendizaje colaborativo, las cuales se pudieron identificar y detallar en el progreso de las observaciones. Para ello, se llevó a cabo continuas visitas y observaciones al salón durante varias semanas, así se registraron todos los datos interesantes y pertinentes para la investigación. Este instrumento sirvió para generar una base de datos con información más subjetiva como, por ejemplo, impresiones, sensaciones, curiosidades, emociones, actitudes, pareceres, emotividades, etc. que se darán en el escenario de la investigación, en este caso, el aula en donde se desarrollaron las clases.

Los ítems de esta guía de observación obtuvieron, por parte de dos jueces expertos, un 100% de regular a alta valoración, por lo que, se considera un instrumento válido.

Esta guía permitió un minucioso monitoreo (fueron diez los seguimientos que se realizó al grupo de estudiantes) respecto a un trabajo colaborativo realizado en el aula de clases. Se debe especificar antes, que todo el trabajo que se realizó fue en el aula. Las actividades programadas y los trabajos que fueron presentados siempre se realizaron en equipo. El trabajo individual que realizaron los estudiantes fueron siempre parte de un trabajo en equipo. Finalmente, se debe especificar que las observaciones de clases se dieron de manera intermitente en todo el ciclo, a la vez que se registraba la información pertinente para la investigación, se aplicaba a la docente del curso y a los estudiantes, los otros instrumentos. Posteriormente, se analizó todo lo observado y se realizó una investigación más detallada con la información obtenida en base a la observación y monitoreo constante.

Es necesario observar que, sin la utilización de la guía de observación no habría podido desarrollarse la aplicación de los demás instrumentos, ya que era necesario identificar el uso de la metodología del aprendizaje colaborativo en el aula para que se continuara con la investigación.

2.1.6.2. Guía de entrevista a la docente del curso

La guía de entrevista a la docente (Anexo III) fue una guía de elaboración propia y fue

validada por un juicio de expertos (Anexo VIII). Las preguntas que aparecen en la guía de entrevista particular a la docente fueron clasificadas según las subcategorías de las competencias comunicativas ya que tenían como objetivo informar el estado del desarrollo de las cinco dimensiones de las competencias comunicativas (gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y emotiva) que identificara la docente en sus estudiantes. Las interrogantes estaban clasificadas según estas cinco competencias para que se presentaran de manera ordenada y de esa manera se pudo investigar detalladamente cada una de ellas.

Esta entrevista se realizó al inicio de la investigación y también al final del ciclo académico 2019-II en las instalaciones de la UARM. Así se pudo evidenciar alguna evolución en alguna(s) de estas competencias en los estudiantes, según lo percibido por la docente, y además, se pudo identificar, también cómo es que se dio esto y debido a qué factores, es aquí en donde el estudio evidenció el aspecto resaltante de la investigación profunda.

En el método de estudio de caso, una entrevista posee un carácter abierto, esto beneficia a la profundidad de la investigación ya que se puede solicitar al entrevistado experiencias concretas en el contexto, así como también su punto de vista sobre situaciones significativas de un determinado aspecto (Yin, 2003). En este caso se solicitó a la docente diversas opiniones con respecto a las diversas dimensiones de las competencias comunicativas que tienen sus estudiantes, de este modo ayudará a explorar percepciones y también sus decisiones, con respecto a la metodología de su trabajo desde una perspectiva académica. Estas características son productivas en un estudio de caso.

Los ítems de esta guía de entrevista obtuvieron un 100% de regular a alta valoración por parte de dos jueces expertos; por lo tanto, se considera un instrumento confiable y válido.

2.1.6.3. Focus group a los estudiantes del curso

La información o datos que se pudo recolectar en la guía de entrevista fue comparada con los datos que arrojó el focus group (Anexo IV) que se aplicó a los estudiantes. Este instrumento de evaluación, de elaboración propia, validada por jueces expertos (Anexo VIII) tuvo como objetivo recaudar información que los estudiantes remitieron sobre la situación del desarrollo de sus competencias comunicativas antes y después de haber estudiado el ciclo académico, en el cual se utilizó como estrategia principal el aprendizaje

colaborativo.

La aplicación del focus group se realizó en el transcurso del ciclo académico y se dio en tres diferentes jornadas, en las mismas instalaciones de la UARM. En el primer grupo participaron siete estudiantes, en el segundo grupo participaron ocho estudiantes y en el tercer grupo participaron siete estudiantes; de esta manera se pudo interactuar con grupos pequeños y se indagó de manera más particular la opinión de los estudiantes acerca de cómo sentían o identificaban la aplicación del aprendizaje colaborativo en el desarrollo del curso y, también, si identificaron alguna relación de este método con el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Las interrogantes que presentó el focus group estuvieron diseñados, también, en diversas dimensiones, de manera que se pudo evidenciar si existía o no algún cambio, evolución o mejora en alguna de las competencias estudiadas. Estas preguntas permitieron explorar las actitudes, opiniones y comportamientos de los estudiantes frente a la estrategia utilizada y, también, frente al desarrollo de sus competencias; además permitió observar el proceso de consenso o desacuerdo con que respondían al tema de investigación.

Los ítems que forman parte del Focus group obtuvieron un 92,68 % de regular a alta valoración, por parte de tres jueces expertos, por lo tanto, se considera un instrumento confiable y válido.

2.1.6.4. Prueba de evaluación de competencias comunicativas

La evaluación de competencias comunicativas (Anexo V) que se aplicó a los estudiantes tuvo como central objetivo evaluar el desarrollo de las diversas competencias comunicativas de los jóvenes estudiantes. Este instrumento fue aplicado hacia finales del ciclo académico y en el propio salón de clases. Esta evaluación fue elaborada exclusivamente para esta investigación (elaboración propia) a partir de un texto publicado en el diario *El Comercio* y fue validada por jueces expertos (Anexo VIII).

El texto que forma parte de la evaluación se titula “¿De qué hablamos cuando hablamos de hablar?” y es un texto dinámico, curioso y ameno. El texto presenta diez preguntas de nivel básico para poder evaluar todas las dimensiones de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia discursiva, competencia estratégica, competencia sociolingüística y competencia emotiva. Cada una de estas dimensiones pudieron ser

evidenciadas en los ejercicios propuestos en la prueba evaluativa, pues cada una de estas dimensiones exigía que el estudiante realice o elabore ciertas prácticas académicas demostrando un desarrollo en estas competencias. De este modo se pudo evaluar si el desarrollo de estas competencias era el esperado, estaba en proceso o aún no se había desarrollado.

Los ítems que formaron parte de esta práctica evaluativa obtuvieron un 86,68% de regular a alta valoración por parte de tres jueces expertos; por lo tanto, se consideró un instrumento válido y confiable.

2.1.6.5. Rúbrica de evaluación

Finalmente, se utilizaron rúbricas de evaluación (Anexo VI), de elaboración propia y validada por jueces expertos (Anexo VIII) para poder evaluar la práctica de competencias comunicativas (instrumento N° 4) y de este modo, evaluar de manera objetiva y crítica el aprendizaje adquirido por los estudiantes y el nivel de desarrollo alcanzado en cada una de las competencias comunicativas que se registraban en la prueba de los estudiantes, haciendo que ellos mismos conozcan sus errores mediante una autoevaluación.

Los ítems que formaron parte de la rúbrica de evaluación obtuvieron un 66,7% de alta valoración, por parte de tres jueces expertos, por lo tanto, se consideró un instrumento confiable y válido.

Estas rúbricas de evaluación permitieron identificar los distintos niveles de desarrollo de cada una de las competencias investigadas, de esta manera cada una de estas pudo ser evaluada de manera detallada, ya que las rúbricas son los instrumentos idóneos para evaluar competencias porque permiten detallar de manera minuciosa las tareas complejas que conforman una competencia, así los estudiantes pudieron identificar el nivel de desarrollo en el que se encontraban. Estos dos últimos instrumentos evidenciaron directamente el desarrollo específico de sus competencias comunicativas y fueron trabajados en conjunto, ya que las rúbricas de evaluación fueron entregadas junto con las pruebas de evaluación para que los estudiantes identifiquen y reconozcan el nivel de desarrollo que habían logrado en cada competencia después de haber rendido la evaluación respectiva.

Tanto la guía de entrevista, el focus group, la práctica de competencias comunicativas,

las rúbricas de evaluación y la guía de observación tenían el propósito de corroborar el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes universitarios de la UARM utilizando el Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica, toda esta recolección de datos pasó a ser triangulada para su debida validez.

Esta triangulación, según Cortez (1997) permitió dar validez a la investigación, ya que según esta autora la triangulación de fuentes metodológicas o investigadoras lograbrindar confiabilidad, ya que la información obtenida por las diversas fuentes y analizada en diferente forma permite lograr mayores niveles de credibilidad. A esta triangulación, se le añadirá las particularidades de transferibilidad y verosimilitud de esta tesis, pues todos los datos con que se dio la triangulación provinieron de la docente del curso y de los estudiantes de este, así que la información fue recabada directamente de los personajes que participaban en el estudio de investigación lo que le da credibilidad a la información recabada. Esta característica permitirá que la información obtenida pueda ser transferida y aplicada a otros similares contextos, pues es una característica de la validez de una investigación que los resultados de una prueba se asocien con otra de la misma aptitud y la confiabilidad refiere al mismo grado de consistencia o repetibilidad de una prueba. De manera que, será previsible evidenciar un desarrollo de las competencias comunicativas en base al trabajo colaborativo en cualquier otro contexto educativo de nivel superior (Martínez, 2006).

2.1.7. Validación de instrumentos

Un estudio cualitativo busca validez y los diversos instrumentos diseñados para esta investigación fueron validados a través de un juicio de expertos, mediante el cual los docentes, expertos en sus materias, colaboraron con establecer la validez del contenido de cada instrumento y asegurar que estos sean confiables para su aplicación y, asegurar, además, la validez de los constructos de dichos instrumentos, ya que remitieron que cada instrumento medía lo que debía medir.

2.1.7.1. Juicio de expertos

Para la validación de instrumentos se solicitó, en primer lugar, el apoyo y colaboración de seis catedráticos expertos, cada uno de ellos en sus materias. A todos ellos se les habló de manera individual y se les solicitó su cooperación en la revisión y aporte en la validación de los instrumentos (Guía de observación, guía de entrevista a la docente del

curso, Focus group a los estudiantes, práctica evaluativa a los estudiantes y las rúbricas de evaluación), para ello se les envió vía correo electrónico, el documento con el cuadro de validación de los ítems y/o preguntas de los instrumentos y, además, una tabla con adicional información, explicando, previamente, las dimensiones que serán estudiadas en esta investigación, además de una explicación detallando especificaciones y la estructura de cada instrumento.

De este grupo de seis docentes, solo tres catedráticos respondieron a nuestra petición de validación de instrumentos, estos docentes se caracterizan por tener experiencia en el dictado de clases universitarias, son docentes especialistas en sus respectivas áreas y cuentan con estudios de posgrado, incluso, algunos de ellos cuentan con doctorado y actualmente se desempeñan como catedráticos en reconocidas universidades; por lo tanto, tienen la experiencia y el respaldo académico para poder validar nuestros instrumentos.

La siguiente tabla muestra la codificación que se le otorga a los docentes junto con breves características de su formación académica.

Tabla 3. Codificaciones y características de los docentes

Docente	Codificación	Características
D1	Experto 1	Docente investigador de la escuela de Literatura de la Facultad de Letras de la UNMSM
D2	Experto 2	Docente especialista en Lingüística y en Literatura, docente de la escuela de Literatura de la Facultad de Letras de la UNMSM
D3	Experta 3	Docente especialista en el área de inglés y computación, directora de Desarrollo Docente y Gestión Pedagógica de la Universidad Autónoma del Perú.

Fuente: Elaboración propia

En este juicio de expertos se solicitó juzgar la validez de los ítems para el recojo de información, además la suficiencia de estos; es decir, juzgar si cada uno de los ítems presentan los elementos necesarios para el recojo de información. En respuesta se recibieron juicios que consideran una regular a alta valoración de los instrumentos, lo que conlleva a calificar estos mismos como apropiados para el tema y problema investigados. Además, se recogieron sugerencias, opiniones y comentarios de los expertos.

2.1.7.2. Resultados de la validación de instrumentos

Es pertinente precisar, que para el Instrumento I (Guía de observación) y el Instrumento II (Guía de entrevista) se tuvo las valoraciones de dos jueces expertos y para los demás instrumentos (Focus group, práctica de evaluación y rúbrica de evaluación) se tuvo la valoración de tres jueces expertos.

A continuación, se detalla la valoración de este juicio de expertos, según cada instrumento de recojo de información y de acorde a las cinco dimensiones de estudio.

2.1.7.2.1. Guía de observación

En cuanto a los ítems de la Guía de observación (Anexo II), los expertos consideraron que estos ítems tienen una valoración de 50% regular y 50% alta.

De acorde a estos resultados, se recogieron, además, los comentarios finales de los docentes. El experto 1 recomendó que las 18 dimensiones debieron agruparse en subgrupos con un afán de totalidad, pues según su postura no se identifica un criterio organizador general.

El experto 2 consideró que las preguntas o ítems eran pertinentes porque logran recoger información necesaria para evaluar el aprendizaje colaborativo.

Como resultado, se obtuvo que los ítems de esta guía de observación tienen un 100% de regular a alta valoración, por lo que, se considera un instrumento válido.

2.1.7.2.2. Guía de entrevista a la docente del curso

En cuanto a los ítems de la Guía de entrevista (Anexo III), los expertos consideraron que estos ítems tienen una valoración de 50% regular y 50% alta.

El experto 1 consideró, en su comentario final, que este instrumento medía la opinión de los docentes, pero no medía de manera objetiva los logros alcanzados en el curso, consideró válido el instrumento al inicio del curso, pero consideró que, al final, debería de aplicarse un instrumento de evaluación más objetivo. De igual manera, consideró que este rol lo cumpliría definitivamente el instrumento propuesto al final; es decir, nuestras rúbricas.

El experto 2 consideró en sus comentarios que este instrumento era muy relevante para valorar al docente en sus diversas capacidades y aptitudes, además consideró al

instrumento minucioso ya que se divide en cinco apartados o ítems, esto permite una mejor y minuciosa exploración.

Como resultado, se obtuvo que los ítems de esta guía de entrevista tienen un 100% de regular a alta valoración; por lo tanto, se considera un instrumento válido.

Cabe precisar que, aunque el experto 1 consideró que los ítems no miden plenamente los logros alcanzados en el curso, consideró que las rúbricas complementarían idóneamente esta función, por lo que se consideró valioso el aporte de este instrumento, al ser parte de todo un proceso de análisis de información y resultados. Además, se resalta, junto con la valoración del experto 2 que los ítems que presenta este instrumento investigan la valoración y criterios de la docente tanto al inicio como al final de la investigación, lo que hace minuciosa esta exploración.

No se realizarán cambios en las preguntas o ítems por las razones antes mencionadas. Además, el instrumento contó con la aceptación de los docentes al considerarlo relevante para valorar las diversas capacidades de la docente y minucioso en su exploración.

2.1.7.2.3. Focus group a los estudiantes del curso

En cuanto a los ítems del Focus group (Anexo IV), los expertos consideraron que estos ítems tienen una valoración del 54,93% alta, 36,75% regular y 8,32% baja.

El experto 1 consideró que este instrumento permite medir el cambio probable de la opinión de los estudiantes respecto del curso. También consideró que este Focus group es una encuesta de evaluación de la aceptación del curso como un producto, por lo tanto, este tiene un valor de calidad. Además de ello, consideró que el siguiente instrumento (la práctica evaluativa) tiene una mejor función relacionada a los intereses académicos.

El experto 2 consideró que este instrumento valora las diversas competencias del estudiante y lo considera, al igual que el instrumento anterior, bastante detallado y minucioso.

La experta 3 cuestionó el ítem 1 y el ítem 2 de la competencia gramatical en donde se consulta a los estudiantes sobre la importancia y uso de las normas gramaticales. Cabe precisar al respecto que los estudiantes tienen nociones básicas de estas normas

gramaticales pues se encuentran en un curso de Redacción avanzada.

Como resultado, se obtiene que los ítems que forman parte del Focus group tienen un 92,68 % de regular a alta valoración; por lo tanto, se considera un instrumento válido.

Cabe precisar que los ítems 1, 2, 3, 22, 26 y 27 fueron valorados por dos docentes con una valoración regular y uno de ellos consideró una valoración alta; lo que lleva a cuestionar su pertinencia en este instrumento. Al respecto, es preciso enfatizar que la opinión de los estudiantes con respecto a las Normas gramaticales antes de iniciar el ciclo académico es información trascendental en esta investigación, al igual que la información del uso que tienen estos estudiantes de las normas gramaticales y de los cambios que han sufrido estos usos en su formación académica. Por otro lado, es información importante, también, en la investigación conocer acerca del uso del lenguaje no verbal que tienen los estudiantes, al igual que conocer su desarrollo durante el ciclo académico.

Por lo tanto, no se realizarán cambios en este instrumento, por las razones antes mencionadas. Además, el instrumento tiene un alto nivel de valoración por parte de la mayoría de los docentes.

2.1.7.2.4. Práctica evaluativa de competencias comunicativas

En cuanto a los ítems de la Práctica evaluativa (Anexo V), los expertos consideraron que estos ítems tienen una valoración del 82,22% alta, 4,46% regular y 13,32% baja.

El experto 1 consideró que no resulta claro el objetivo del único ítem de la competencia gramatical y, por otro lado, también remitió que no resulta claro el nexo entre los dos únicos ítems de la competencia sociolingüística. Cabe resaltar que el propio texto plantea información sobre el uso de las jergas, por lo tanto, el objetivo es conocer la opinión de los estudiantes a través del medio escrito; de la misma manera conocer su interpretación textual. Además, se da detalles de los componentes de esta competencia sociolingüística, en este caso se detalla la pertinencia de la elaboración de los mensajes en un determinado contexto. Por lo tanto, al preguntar por la comprensión de un mensaje se está apelando, en esta ocasión, a la comprensión del texto presentado en la práctica evaluativa, teniendo en cuenta el contexto de la propia lectura

El experto 2 consideró todas las preguntas o ítems como pertinentes y les brindó una valoración alta.

La experta 3, también, brindó una valoración alta a este instrumento.

Como resultado, se obtiene que los ítems que forman parte de la práctica evaluativa tienen un 86,68% de regular a alta valoración y 13,32 de baja valoración: por lo tanto, se considera un instrumento válido.

No se realizará cambios en este instrumento, ya que la mayoría de docentes lo considera pertinente y brindan una valoración de regular a alta.

2.1.7.2.5. Rúbricas de evaluación

Finalmente, en cuanto a los ítems de las Rúbricas de evaluación (Anexo VI), los expertos consideraron que estos tienen una valoración del 66,7% alta y 33.3% baja.

El experto 1 consideró que la rúbrica se corresponde con la división de competencias comunicativas planteadas al inicio.

El experto 2 consideró que cada uno de los ítems propuestos permite valorar adecuadamente las cinco competencias que considera una rúbrica de evaluación.

La experta 3 sugirió que los ítems sean más detallados y se consideren en niveles.

Como resultado, se obtuvo que los ítems que forman parte de la rúbrica de evaluación tienen un 66,7% de alta valoración y 33,3 de baja valoración: por lo tanto, se consideró un instrumento válido.

No se realizará cambios en este instrumento, ya que la mayoría de los expertos reconocieron su pertinencia en la valoración de las cinco competencias investigadas y su correspondencia con la división de las mismas competencias planteadas desde el inicio y le brindan una valoración alta.

A partir de las valoraciones y juicios brindados sobre la fiabilidad de los ítems que presentan los instrumentos presentados por parte de los expertos, se procedió a la aplicación de los mismos, iniciando con la observación del desarrollo de las clases y trabajando, de manera oportuna, según lo planteado, con los estudiantes y con la docente del curso.

Finalmente, cabe recordar nuevamente que solo se obtuvo dos opiniones de expertos

con respecto al primer instrumento (Guía de observación) (Anexo II) y segundo instrumento (Guía de entrevista) (Anexo III) y con los siguientes instrumentos: Focus Group (Anexo IV), Práctica evaluativa (Anexo V) y Rúbrica de evaluación (Anexo VI) sí se contó con la valoración de tres expertos; por ello, se decidió presentar una valoración de baja, media y alta para la medición de cada instrumento y así evidenciarla validez y confiabilidad de cada uno de ellos. El contenido de cada uno de estos instrumentos fue estudiado por un juicio de expertos, quienes revisaron los ítems o preguntas de estos instrumentos de investigación y la gran mayoría les adjudicaron una valoración de media a alta, hallaron pertinencia y precisión en la mayoría de los ítems o preguntas ya que cumplían con sus objetivos; por lo que todos los instrumentos obtuvieron validez y confiabilidad por parte de los expertos.

2.1.8. Procedimiento para procesar y organizar la información recogida

Una vez obtenidos las valoraciones del juicio de expertos (Anexo VIII) se procedió a la aplicación de los diversos instrumentos. El monitoreo de las clases se realizó intermitentemente durante el curso, las observaciones se dieron en diez ocasiones a lo largo de todo el ciclo, estas visitas se dieron al inicio de la investigación, luego cada dos semanas (evitando coincidir con las evaluaciones del curso) y al final del semestre, ya que se quería registrar la mayor cantidad de datos que emergieran durante las clases. Al mismo tiempo, se aplicaban los demás instrumentos, según el proceso y desarrollo del ciclo académico. En todo momento, tanto la docente del curso y los estudiantes de este mostraron gran disposición, apoyo y colaboración con la investigación.

Al respecto, los datos obtenidos en la guía de observación fueron registrados semana tras semana. Posteriormente, se analizaron y con los datos pertinentes se realizó un proceso de codificación manual más detallado con la identificación minuciosa de cada una de las dimensiones del aprendizaje colaborativo registrado en el aula.

Los datos obtenidos en la entrevista a la docente han pasado por un proceso de codificación abierta, en un primer momento, y por una codificación axial, luego, para poder analizar e interpretar esta información con ayuda del programa de análisis cualitativo ATLAS.ti, un programa que procesa datos textuales.

Finalmente, los datos e información obtenidos en el Focus Group, práctica de evaluación y las rúbricas de evaluación han pasado por un proceso de codificación manual; luego,

para poder analizar e interpretar esta cuantiosa y valiosa información se utilizó estrategias de identificación, selección, comparación, vinculación y contrastación de una manera escrita, procesando y analizando todos los datos textuales que se habían obtenido.

2.1.9. Importancia de la investigación

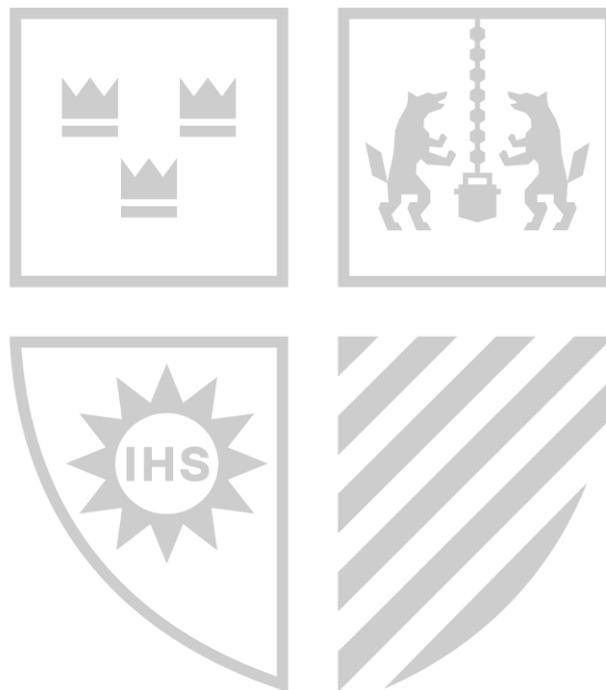
Esta investigación se justifica, desde la perspectiva teórica, al enriquecer el conocimiento pedagógico en el campo metodológico de la educación universitaria, ya que por medio del presente estudio se identificará cuál es el vínculo que tiene el aprendizaje colaborativo con el desarrollo de la competencia comunicativa, pues aún se observa que algunos docentes y estudiantes universitarios carecen de información o capacitación de este aporte teórico de enfoque socio constructivo en el desarrollo de sus competencias básicas (Guerra et al., 2018; Luna, 2018).

Desde la perspectiva metodológica, la investigación es un estudio de caso contextualizado en la UARM, en donde se busca analizar cuál es el vínculo que tiene el aprendizaje colaborativo con la competencia comunicativa en un grupo seleccionado de estudiantes universitarios. La investigación sobre la vinculación de la estrategia metodológica y el desarrollo de las competencias comunicativas brindará un aporte a la comunidad científica educativa, para de esta manera realizar una mejora en la utilización de esta estrategia metodológica en las aulas universitarias.

Y desde el punto de vista práctico, los resultados obtenidos en la investigación servirán, de manera estratégica a la docente del curso, especialmente en el análisis y reflexión del curso para seguir trabajando en la mejora del desarrollo de las competencias comunicativas de sus estudiantes. En el momento en el que se identifique los diversos desarrollos de las competencias, se podrá realizar mejoras en las estrategias y metodologías y así lograr mejores resultados, los cuales servirán a los demás docentes de la UARM ya que tendrán resultados de una investigación realizada directamente con sus estudiantes y estos datos resultarán valiosos para contribuir a la mejora de uno de los problemas más complejos en los contextos universitarios como lo es el que los estudiantes aprendan de una manera significativa teniendo como base la interacción y una constante y eficaz comunicación entre ellos, de modo que desarrollen, autonomía y aprendan a regular su aprendizaje. De esta manera, la investigación realizada aportará significativamente a la población estudiada; es decir aportará conocimiento a los

estudiantes de la UARM, a sus docentes y a la propia universidad.

Finalmente, la presente investigación nos permitirá conocer cómo es que se vincula el aprendizaje colaborativo y la competencia comunicativa en un contexto de aprendizaje de Educación Universitaria para de esta manera promover un aprendizaje constructivo y una formación profesional competente, y de esta pueda convertirse esta investigación en insumo de futuros estudios que puedan profundizar en este campo de la vida universitaria.



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este último capítulo se analiza e interpreta los datos acerca del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la UARM. En el primer acápite, se identifica el uso del aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en el aula de clases; en el segundo, se explica cómo es que se manifiesta el vínculo entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM y; finalmente, en el tercero, se describe la repercusión del aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa en los estudiantes de la UARM.

3.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Esta investigación tiene como objetivo general analizar cómo es que se vincula el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes universitarios del curso de Redacción avanzada de la UARM. Tal como ya se informó, para la recolección de datos se utilizaron cinco instrumentos, los cuales se centraron en tres aspectos fundamentales: identificación de la estrategia del Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en el aula de clases, describir cómo se manifiesta el vínculo entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM y, finalmente, determinar la repercusión del aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa de estudiantes de la UARM. Los datos obtenidos a través de estos instrumentos han sido integrados, procesados y analizados. A continuación, se analizan y discuten los resultados encontrados sobre cada objetivo específico de la investigación.

3.1.1. Identificación del uso del aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en el aula de clases

Para cumplir con el primer objetivo específico, se utilizó el primer instrumento, la Guía de observación, ya que esta tenía como objetivo diagnosticar el uso del Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en las sesiones de clases. Para ello, tal y como ya se mencionó, se llevó a cabo 10 visitas de observación al salón de clases. Las visitas se realizaron desde el inicio del curso, luego fueron realizadas alternadamente, con previa coordinación con la docente para que no se cruzara con alguna exposición de parte de ella o con las evaluaciones y, finalmente, las últimas observaciones fueron realizadas al final del ciclo académico, esto específicamente para registrar las exposiciones finales de los estudiantes. Así se registraron todos los datos interesantes y pertinentes para la investigación. Posteriormente, se analizó toda la información obtenida en base a lo observado y se identificó de manera detallada el uso de la metodología del aprendizaje colaborativo en el aula.

Antes de presentar las dimensiones que se tomaron en cuenta para la identificación del uso del Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de las clases, se debe reiterar que todo el trabajo se realizó en el aula y se debe especificar que las observaciones de clases se dieron de manera intermitente en todo el ciclo, a la vez que se registraba la información pertinente para la investigación, se aplicaba a la docente del curso y a los estudiantes, los otros instrumentos.

3.1.2. Dimensiones del Aprendizaje colaborativo

Tabla 4. Dimensiones identificadas del Aprendizaje colaborativo

DIMENSIONES	DEL	APRENDIZAJE COLABORATIVO
		Diálogo interactivo Slavin (1980) Barros y Verdejo (2001) 1 Johnson, Johnson y Holubec (2013) Huber (2008) Borra e Izquierdo (2010)
		Trabajo en equipo Gokhale (1995) 2 Johnson, Johnson y Holubec (2013) Slavin (1980) Borra e Izquierdo (2010)

Construcción del conocimiento Johnson y Smith (1993) Gokhale (1995)
Morrison (2005)
3 Borra e Izquierdo (2010)

Interdependencia positiva Johnson, Johnson y Holubec (2013) Cabrera (2006)
Maldonado (2007)
Gokhale (1995) Panitz y Panitz (1998) Díaz (1999)
4 Borra e Izquierdo (2010)

Responsabilidad individual
Slavin (1980)
Gokhale (1995) Panitz y Panitz (1998) Díaz (1999)
Johnson, Johnson y Holubec (2013) Cabrera (2006)
5 Maldonado (2007)
Huber (2008)
Borra e Izquierdo (2010)

Responsabilidad compartida
Slavin (1980)
Gokhale (1995) Panitz y Panitz (1998) Díaz (1999)
Johnson, Johnson y Holubec (2013) Cabrera (2006)
6 Maldonado (2007)
Huber (2008)
Borra e Izquierdo (2010)

Objetivos claros de aprendizaje
7 Gokhale (1995)
Cabrera (2006)
Huber (2008)

Desarrollo de competencias definidas
8 Slavin (1980)
Morrison (2005)
Maldonado (2007)

Espacios que permiten reflexionar
9 Barros y Verdejo (2001) Morrison (2005)
Rué (2009)

Espacios creativos Barros y Verdejo (2001) Morrison (2005)
10 Rué (2009)

11	Autonomía Slavin (1980) Morrison (2005)
12	Autorreflexión Barros y Verdejo (2001)Morrison (2005) Rué (2009)
13	Retroalimentación significativa Johnson, Johnson y Holubec (2013)
14	Evaluación formativa (autoevaluación, co -evaluación y hetero - evaluación) Johnson, Johnson y Holubec (2013)Morrison (2005)
15	Relaciones positivas Huber (2008) Slavin (1980)
16	Docente guía Morrison (2005)
17	Estudiantes protagonistas de la clase Slavin (1980) Morrison (2005)
18	Enseñanza y aprendizaje flexible Johnson y Smith (1993)Morrison (2005)

Fuente: Elaboración propia

Es necesario precisar aquí, que todo el proceso del curso de Redacción avanzada se dio en base a una escritura colaborativa. Los estudiantes trabajaron en equipos y dentro de estos equipos se formaron subequipos. Por ello, la cooperación y el diálogo interactivo entre todos los participantes era sumamente necesario.

En el primer monitoreo realizado a la clase, se observó que la docente indicaba a los estudiantes, los criterios que se toman en cuenta en un trabajo argumentativo, para ello, establece la idea en los estudiantes que ellos tienen que identificar qué marcas textuales aparecen en un texto de opinión. Finalmente, se observó, también, la realización de un diagnóstico inicial de los estudiantes respecto a la escritura y redacción.

...Ustedes ya tienen cursos precedentes a este, tienen nociones de Gramática y Normativa, lo que vamos a conseguir, ahora, es reconocer los criterios para la

elaboración, la escritura de un texto argumentativo... (D1)

...Antes de todas estas actividades, vamos a realizar la escritura de un pequeño texto, esto me servirá para conocer su situación académica con respecto a la redacción... y a definir las metodologías con que trabajaremos el curso... (D1)

En el segundo monitoreo, se observó que, a partir del diagnóstico inicial de los estudiantes con respecto a la escritura y redacción, la docente brindó recursos estratégicos que les ayudó a producir sus textos académicos. La docente recordaba a los estudiantes el proyecto de escritura colaborativa que debían realizar en equipos y les mencionaba que, para ello, debían ser capaces de comunicarse de forma crítica, creativa y pertinente promoviendo un ambiente de respeto y convivencia. Finalmente, se organizaron los equipos de trabajo y la docente presentó a los estudiantes las rúbricas con las que iban a ser evaluados, en este caso, las rúbricas eran para evaluar a los equipos.

...Chicos, recuerden todas las indicaciones que se ha dado en clase, respecto a todo este proceso con respecto a su redacción colaborativa. Vas a trabajar con tu compañero o con tu compañera, pero tienes que ser crítico en tus revisiones, tienes que ser pertinente con tus comentarios y ser, sobre todo objetivo, porque ese texto que estás revisando será parte de tu texto final como equipo, así que tiene que ser coherente, comprensible... (D1)

...He compartido con ustedes las rúbricas con que cada uno de sus equipos vana ser evaluados, todos tienen que revisar la rúbrica que subí al aula virtual para que así puedan precisar mejor cómo va a ser evaluado cada proceso... (D1)

En el tercer monitoreo, se observó que la clase se realizó en base a equipos evaluadores y equipos evaluados quienes interactuaban constantemente, ya que cumplían roles de evaluadores y evaluados, respectivamente y, por ello, se realizaban preguntas y consultas frecuentes unos a otros. Se identificó, la preferencia de los estudiantes por trabajar con un documento compartido. Se observó que utilizaron un mismo documento por equipo en donde ellos mismos crearon su trabajo en base a los modelos y a sus temas. También, se observó que la docente solo guiaba estos diversos procesos, se cercioraba del avance que cada equipo debía cumplir y realizaba preguntas que modelaban y dirigían las clases.

En la cuarta observación, se observó que, a partir de la creación de equipos que los estudiantes mismos conformaron, ellos necesitaban interactuar constantemente, ya que

fueron los estudiantes quienes decidieron el tema del cual iban a redactar y determinaron la manera cómo iban a trabajar, ya que la docente solo les brindó un formato para el ensayo final, pero fueron los estudiantes quienes decidieron la estructura y presentación del texto. Hubo consultas constantes entre los miembros del equipo sobre el tema y la manera cómo llevar a cabo su trabajo.

En la quinta observación, se evidenció que el diálogo y la interacción entre los integrantes de los equipos se había fortalecido. Los estudiantes lograban llegar a un consenso cuando algunos de los miembros tenían diferentes posiciones. Los miembros del equipo decidían, en grupo, escuchando las diferentes opiniones, la decisión que iban a tomar.

También se observó dificultades en el trabajo de algunos equipos. En el proceso de la elaboración de sus textos, los estudiantes se daban cuenta que requerían del trabajo de todos para lograr su texto final. Cada integrante del equipo debía cumplir con su labor para que el equipo pueda presentar su trabajo y en base a ello revisar el trabajo del otro equipo, cuando uno de los estudiantes no cumplía con su trabajo esto perjudicaba el trabajo de todo el equipo, pues una parte del trabajo se relaciona directamente con la otra.

Dado que la docente estaba cumpliendo con las fechas de revisiones, se observó que ella conllevaba a que los estudiantes identifiquen que el trabajo de su equipo depende del trabajo individual de cada uno de ellos. Se observó que el trabajo de un equipo dependía de la revisión del otro equipo, para ello el grupo necesitaba el compromiso y la responsabilidad de cada uno de los estudiantes, ya que, una vez más el trabajo individual permitía el logro del trabajo de su equipo y, a la vez, de los demás equipos.

... Felicito a los equipos que han cumplido con el cronograma de avances y han presentado hoy sus primeras revisiones en equipos y motivo a los demás grupos a que puedan darse un espacio y poder realizar sus revisiones antes de la próxima clase. Recuerden que si alguno de ustedes no cumple o no revisa el texto de su compañero o compañera este no podrá realizar efectivamente su trabajo. Cada uno de ustedes es pieza importante en el logro de sus trabajos grupales... (D1)

En la sexta observación, la docente ya había realizado una segunda revisión al trabajo de los estudiantes y se observó que los estudiantes trabajaban en equipo de manera cada vez más eficiente. Al formar subequipos dentro de los equipos, el trabajo de cada uno de los integrantes necesitaba y beneficiaba al otro. En los trabajos de equipo se designaron

roles entre los miembros del equipo. Cada uno ejercía una función y así colaboraban unos con otros a lograr un trabajo más rápido y eficiente. Los propios estudiantes se percataron que era indispensable que cada uno de los miembros del equipo cumpla y realice de manera efectiva su trabajo porque de ello dependía el logro del texto final. Al respecto, los estudiantes fueron capaces de brindarse colaboración y apoyo mutuo, expresaron mayores opiniones sobre sus propios trabajos; al igual que brindaron opiniones y sugerencias sobre el trabajo que revisaban en grupo para, de esa manera, mejorar el texto del otro equipo.

En el séptimo monitoreo, se observó el uso de listas de cotejo, lo que permitió una evaluación entre compañeros de clases, ya que tenían próximamente una nueva entrega de trabajo que exigía la redacción del tercer párrafo del texto. En el proceso de redacción de cada uno de los equipos, se observó que la docente guía brindó un espacio de reflexión de manera individual o colectiva (autoevaluación o coevaluación), acerca de sus fortalezas y/o debilidades en la actividad argumentativa. Para ello, los ejemplos y los materiales que se utilizaban en clases conllevaban a la reflexión. Además, se observó que, como este proceso también se da de manera colaborativa, eran los propios estudiantes quienes orientaban con indicaciones a sus compañeros y daban explicaciones extras. Hubo una constante revisión de sus textos entre ellos mismos.

...Les vuelvo a recomendar que antes de que inicies tu proceso de escritura, te tomes unos minutos y organices tus ideas en tu mente o escríbelas, ordénalas, dale una estructura a lo que vas a escribir. Cuando ya lo tienes claro en la mente, lo escribes en una hojita y así puedes ir dándole orden y sentido a tu texto... (D1)

En la octava observación, se evidenció mucho más desarrollo de empatía y tolerancia entre los estudiantes. Se observó mayor contacto visual entre los estudiantes, además de gestualizaciones y expresiones corporales. Se evidenció un entorno de confianza entre ellos. De lo contrario, se notó poco contacto visual y gestualización con la docente, detalle que no impedía que los estudiantes realizaran preguntas frecuentes a la docente, incluso preguntaban cuando no habían entendido bien una indicación.

La docente mostró en todo momento su disposición, respondió a las preguntas frecuentes de los estudiantes, y brindó explicaciones y/ o sugerencias cuando lo creyó apropiado. Además, se evidenció que la docente realizaba frecuentemente preguntas que

corroboraban la atención de los estudiantes. La docente motivaba al análisis, debate y reflexión. Ella valoraba todo el proceso de redacción de sus estudiantes, apreciando, por ejemplo, sus trabajos anteriores y conllevaba a un trabajo reflexivo de la valoración de estos procesos, resaltando el valor de los borradores. Generó, en los grupos, espacios para reflexionar sobre el proceso de escritura y la importancia en el marco del quehacer pedagógico. Para acompañar estos procesos reflexivos requirió constantemente de las preguntas y opiniones de sus estudiantes.

...Pero los borradores son igual de importantes que el texto final, chicos. Por favor, no descarten sus borradores, son parte de su proceso de maduración de sus textos. ¿Ustedes creen que los libros o novelas que leemos se escribieron así perfectos en una sola actividad? No. Todos utilizamos borradores antes de un texto final, por favor, no los desechen...(D1)

En la novena observación de la clase, los estudiantes realizaron una presentación previa a sus exposiciones finales. Aquí se observó que los estudiantes expusieron a la docente y a sus compañeros de clases sus posiciones, argumentando y defendiendo su trabajo. Se observó una retroalimentación por parte de la docente especificando las fortalezas que los estudiantes evidenciaban en sus presentaciones, además brindó estrategias para superar sus debilidades. La docente brindó una oportunidad más para afinar el texto; además ofreció una reprogramación de fechas de presentación final para aquellos equipos que no habían logrado culminar su trabajo, esto estuvo condicionado a sus avances.

Finalmente, en el décimo y último monitoreo, se observó algunas de las exposiciones de los trabajos en equipo, en donde los estudiantes presentaron su trabajo de manera formal, académica, utilizando todas las herramientas necesarias para la comprensión de su tema. Mantuvieron contacto visual con sus compañeros y con la docente y se mostraron receptivos a las observaciones. La retroalimentación final del trabajo se realizó a cada grupo. Cada integrante de cada equipo recibió una retroalimentación de acuerdo con el trabajo realizado y presentado. Se observó en esta actividad final que la docente resaltó la labor realizada por cada uno de ellos como parte de un gran trabajo final. Ella resaltó que cada uno de sus trabajos se había construido en base al conocimiento, apoyo y reciprocidad de cada uno de sus compañeros.

...Debo felicitar a todos los grupos porque todos han logrado llegar a la meta, unos

antes, otros después, algunos con menores problemas que otros, pero pudieron superar los inconvenientes, pudieron cumplir con sus labores académicas y permitieron que sus compañeros y compañeras lograran, también, su objetivo. Espero que este trabajo les haya enseñado a trabajar de una manera distinta en donde hayan podido reconocer el valor de su trabajo, su labor y el trabajo y esfuerzo de los demás...
(D1)

En todo este proceso detallado de la Guía de observación se demuestra en reiterados momentos, muchas de las dimensiones que se reconocen como parte de un Aprendizaje colaborativo. Al respecto, Slavin (1983) solo precisó dos factores que influyen en la eficacia del aprendizaje colaborativo: (a) las interacciones dentro del grupo (cómo los integrantes del grupo se distribuyen las tareas y cómo participan en la búsqueda de las soluciones) y (b) la responsabilidad de cada miembro para lograr los objetivos que tienen como grupo de trabajo; mientras que Johnson, Johnson, y Holubec (2013) especificaron cinco elementos indispensables para que se produzca una cooperación efectiva en una actividad de escritura colaborativa: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, gestión interna del equipo y evaluación interna del equipo.

En la guía de observación se registró la identificación de todas estas dimensiones en el desarrollo del curso investigado. En el grupo monitoreado, no solo se observó, diálogo, interactivo, responsabilidad individual y compartida, además de gestión y evaluación internas del equipo; sino que además pudo percibirse un sólido trabajo en equipo, con objetivos claros. Se pudo observar cómo los estudiantes construyeron su conocimiento en base a valores como compromiso y responsabilidad, cuando alguno de los estudiantes no cumplía con su trabajo esto perjudicaba el trabajo de todo el equipo, pues una parte del trabajo se relacionaba directamente con la otra. Así, los estudiantes identificaron que el trabajo de su equipo dependía del trabajo individual de cada uno de ellos y se podía observar cada vez un mayor compromiso por parte de todos los integrantes al momento de realizar el trabajo. Esto remite a tener en cuenta la necesidad e importancia de una responsabilidad individual, pues esta lleva a cada miembro del grupo a estar consciente de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros (Johnson, Johnson y Johnson, 1999) sino que su trabajo aportará y será parte de un trabajo mucho más logrado. Al igual que nos lleva a identificar, también una responsabilidad compartida, ya que cada uno de los miembros del grupo tenían un rol y una labor dentro de este y si uno de ellos

no cumplía perjudicaba no solo su propio trabajo sino el del equipo; de aquí que el trabajo de un compañero dependía, de manera directa del otro compañero, así que tenían que interactuar y trabajar juntos de una manera colaborativa, tenían que tomar decisiones y asumir responsabilidades dentro del grupo, convirtiéndose en los protagonistas de la clase bajo el apoyo de la docente guía.

Esta investigación demostró que la interdependencia positiva se relaciona estrechamente con la forma de interacción positiva que lograban los estudiantes como miembros de un equipo y se relacionaba también con el sentido de compromiso y responsabilidad por parte de ellos. Según Maldonado (2007) la responsabilidad grupal en el trabajo colaborativo es conocida en la literatura como interdependencia positiva. Esta se centraría, según la autora en la noción de que ninguno de los miembros, individualmente, podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. Según Huber(2008), este tipo de metodología favorece la participación y la intercomunicación entre el alumnado y aumenta su responsabilidad compartida. En esta investigación, los grupos basaron sus trabajos de redacción en una responsabilidad individual que conllevaba a una responsabilidad grupal, de este modo, en base a mucha interacción, participación y diálogo al compartir múltiples responsabilidades lograban exitosamente el objetivo.

Finalmente, este trabajo de redacción colaborativa se basó en la revisión de textos entre ellos mismos. Además, hubo listas de cotejo para guiar el trabajo en grupo, autoevaluaciones y coevaluaciones con el fin de que el estudiante sea consciente de su desempeño individual y compare su apreciación con la opinión de su equipo. Estos mecanismos de evaluación junto a un rol de docente guía que muestra disposición y apoyo en todo el proceso de aprendizaje y motiva el análisis, debate y reflexión en los estudiantes lograron que el Aprendizaje colaborativo se concrete en un aprendizaje significativo, valorativo, autónomo, crítico y reflexivo. En un contexto de evaluación formativa como este, la labor del docente guía es generar un clima de estimulación, interacción y modelaje, orientando y ayudando a que los alumnos construyan el conocimiento (Morrison, 2005).

Se evidencia, entonces, el rol guía de la docente del curso quien monitoreaba constantemente el proceso del trabajo y daba ejemplos e indicaciones cuando lo creía necesario. Ella ideó una serie de herramientas, para la evaluación interna del equipo y así consiguió que las personas del grupo se comprometieran con la tarea, y con el éxito de

todos sus miembros. De esta manera se promovió una evaluación grupal en lugar de una evaluación individual. Con este tipo de evaluación se persigue premiar el trabajo del grupo y la cooperación y evitar la competitividad.

De esta manera, la utilización del Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica fue corroborada en el aula, ya que mediante la observación y registro constante en el proceso de escritura colaborativa que realizaron los estudiantes se identificaron todas las dimensiones o características especificadas en nuestra guía de observación.

3.1.3. Identificación del desarrollo de las competencias comunicativa en los estudiantes de la UARM utilizando el Aprendizaje colaborativo como estrategia

Para el cumplimiento de los demás objetivos específicos se utilizaron la entrevista (inicial y final) a la docente, los Focus group con los estudiantes, la práctica de evaluación de las competencias comunicativas aplicada a los estudiantes y, finalmente las rúbricas para la evaluación de las prácticas realizadas, todos estos instrumentos para poder identificar la mejora de la competencia comunicativa en los estudiantes de la UARM utilizando el aprendizaje colaborativo como estrategia y evaluar la repercusión del aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa de estudiantes de la UARM evidenciando cómo se aplica esta metodología en el aula y de qué manera ha permitido el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

3.1.3.1. Desarrollo de la competencia comunicativa gramatical

En la entrevista inicial realizada a la docente, esta afirmó que, pese a haber llevado asignaturas propedéuticas en Gramática, los estudiantes presentaban un nivel todavía en desarrollo de la competencia gramatical, ya que ella aún evidenciaba algunas deficiencias en el curso, sobre todo en relación a una adecuada estructura oracional y a un uso correcto de las palabras:

... Por lo general, la mayoría ya ha pasado previamente por dos cursos de Lengua y otros que han pasado Metodología, entonces, en ese sentido, en esos cursos bases que son cursos propedéuticos enfatizan mucho lo que es esta parte gramatical, pero ya cuando vemos aquí en este grupo de Redacción avanzada, todavía hay ciertas deficiencias con relación, por ejemplo, a la estructura oracional, el uso de las palabras... (D1)

... No es que tampoco estén en un nivel básico, tienen ciertos conocimientos gramaticales,

pero aún no los dominan muy bien. Siento que, como son heterogéneos, están aún en un proceso desarrollo, aún les falta de hecho. Es que se piensa que las normas gramaticales los debes de aprender de memoria, cuando, al final, cualquier usuario o escritor puede hacer uso de recursos que es lo que también se promueven. Por ejemplo, no es que tengo dudas y me quedo ahí, sino que hay que prestar atención que hay fuentes a donde podemos recurrir. Entonces, esta parte de que ellos tengan claro este propósito totalmente, yo creo que aún no, creo que también están en proceso porque aún no comprenden la importancia sobre todo en este entorno académico... (D1)

El Focus group realizado a los estudiantes en el transcurso del ciclo académico remitió en cuanto a la importancia del uso de las Normas gramaticales que el conocimiento y uso de estas Normas no eran conocimientos de ese ciclo de estudio, sino que es el resultado de un cúmulo de conocimientos desde ciclos anteriores.

De esta manera, ante la pregunta de si ¿consideraban importante el uso de las normas gramaticales antes de iniciar el ciclo académico?, las múltiples respuestas coincidían en que hubo cursos anteriores que habían ido cimentando y fortaleciendo este conocimiento y dominio de las Normas gramaticales.

Sí. Claro porque los cursos que hemos llevado anteriormente también hacen bastante énfasis en el uso gramatical, en las Normas que hay. Entonces, ya hay un entrenamiento previo, uno ya va concientizando ya esta importancia (E1; F1)

Creo que es un proceso de aprendizaje, desde los ciclos anteriores ya nos iban recordando aleccionando el tema de la Redacción, el tema de la ortografía. O sea, yo siento que primero nos han dado las pautas y ahora es aplicar estos conocimientos previos. Entonces, ahora es de mucha más importancia el uso de estas normas (E1; F2)

Los cursos de Propedéutico, Lengua I, Lengua II, Antropología y Metrim nos dieron pautas y bases de la Gramática y Normas. Ahora: aplicación de todo lo aprendido anteriormente. Todo ha sido un proceso. Este curso completa con un mayor nivel lo que los demás cursos habían dado de manera básica. Además, el curso de Redacción da herramientas para preparar un mejor discurso, ya sea oral o escrito. Estamos reforzando y aplicando lo visto anteriormente (E3; F3)

Y en cuanto al respeto y uso de estas Normas gramaticales, los estudiantes declararon que

era necesario cumplir estas normas sobre todo en sus trabajos académicos. Muchos coincidieron que al inicio de sus carreras no prestaban mucha atención a estas Normas, pero luego, ya habían interiorizado muchas de estas, sobre todo cuando se trataba de trabajos en la Universidad.

Este uso y el respeto por escribir bien, respetar los signos y todas las Normas no es de ahora, sino que en cursos anteriores nos han ido formando y enseñando una correcta escritura por ejemplo o un correcto uso de las palabras también. (E2, F3)

Yo creo que sí cumplo, bueno creo que escribo bien, que respeto la escritura, las mayúsculas, los puntos, las comas, pero claro, ahora ya no es tan fácil porque ahora nos piden un texto y ahí todo es más complicado. Pero creo que sí respetas Normas, al menos trato de hacerlo. (E3, F3).

Yo uso estas Normas, pero por ejemplo sé escribir las oraciones bien escritas no, respetando las letras, el punto, la coma. Pero, cuando escribo párrafos completos, me desorienta un poco, no sé cuándo poner punto o cuando va una coma, porque esto es importante no, si no, no se va a entender (E3, F1)

En la entrevista final con la docente, esta afirmó que el desarrollo de las competencias gramaticales en sus estudiantes evidenciaba una notable mejora, que este progreso había sido paulatino, pues en cada entrega había una revisión de su parte que incluía una corrección en todo sentido, entonces, ella corregía puntos, comas, grafías, tildes, coherencia, discurso, todo en general.

Los primeros escritos que recibía, tenían bastantes correcciones respecto a la escritura de algunas palabras, respecto al uso de signos de puntuación, latildación, por ejemplo, era un problema; pero en cada corrección que se hacía, se iba evidenciando una mejora en este tema (D1)

Pero este proceso, no solo fue observado por la docente, en el plano de la escritura, sino que se percató que, incluso, los estudiantes habían corregido algunas palabras que eran pronunciadas incorrectamente.

...Sucede que en el grupo hay muchos estudiantes que, por distintas razones (no es exclusivo por su procedencia provinciana) hablan o pronuncian incorrectamente unas palabras y de la misma manera la escriben no, entonces yo corrijo estas palabras

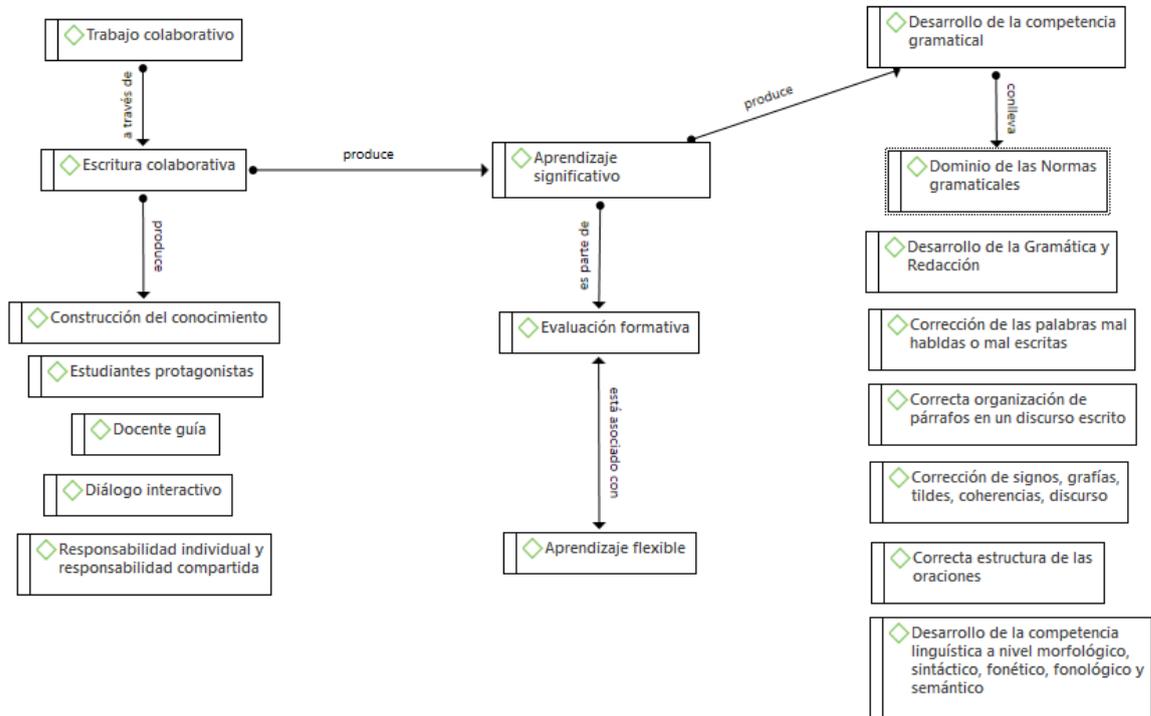
cuando hago las revisiones en línea y cuando los vuelvo a ver en el aula y hablamos sobre ello, ellos ya caen en la cuenta del error y corrigen. Entonces ya no escucho “dijistes” o “no entregastes”, sino “es que no me dijiste” o “no me entregaste... (D1)

En la práctica de competencias comunicativas y junto a ella la rúbrica de evaluación, estas destacaron que, efectivamente había un manejo de regular a alto nivel con respecto al uso de competencias gramaticales, incluso cuando, dentro de la práctica evaluativa se les pedía su opinión acerca del uso de jergas y lisuras, varias respuestas destacan que estas formas de hablar van en contra de las Normas gramaticales y que por esto no son las adecuadas en un contexto formal o académico. Se evidenció, además, que la mayoría de los estudiantes después de pasar por el proceso de escritura colaborativa escribía de manera eficiente; es decir, con correctas grafías, ubicando los signos de puntuación, respetando las mayúsculas. El tema de tildación y estructura oracional había sido superado en los estudiantes. Por lo mismo, en las Rúbricas de evaluación, la escala en que se ubicaba esta competencia gramatical de los estudiantes era la escala que valora esta competencia como lograda, ya que los estudiantes se expresaban con claridad, tanto en la manera verbal y escrita y mostraban dominio y respeto por las Normas gramaticales.

Como se mencionó anteriormente, todos los datos brindados a través de los diferentes instrumentos de evaluación pasaron por un proceso de codificación cualitativa, utilizando la herramienta ATLAS.ti.

En la Figura 1 se aprecia el gráfico que presenta el vínculo que se genera entre el Aprendizaje colaborativo y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Figura 1. Red de codificación entre el Aprendizaje colaborativo y la competencia comunicativa



Fuente: elaboración propia utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.

Después de un proceso de análisis de todos estos datos, se pudo evidenciar que la importancia de estas Normas gramaticales no había surgido en los estudiantes en este último ciclo de estudios, sino que esta importancia y conocimientos aparecen desde ciclos anteriores. En un inicio, los estudiantes declaraban que tenían conocimientos acerca de estas Normas, que tenían un dominio básico, pero no llegaban todavía a un conocimiento y dominio adecuado de estas, sobre todo en un contexto de Redacción. Esta información inicial coincidía con la perspectiva brindada por la docente del curso quien había afirmado que los estudiantes pese a que habían llevado curso especializados en Normas gramaticales, aún no tenían un conocimiento sólido de estas Normas.

Pero, esta situación evidenció un cambio hacia finales del ciclo académico, en donde la docente comunicó una notable mejora en cuanto al uso de las Normas gramaticales, este desarrollo se había ido dando de manera paulatina y se evidenciaba no solo en el plano escrito sino también en el uso oral. Se evidenció un manejo de regular a alto nivel en cuanto al uso de competencias gramaticales, ya que la mayoría de los estudiantes escribe de manera eficiente respetando grafía, signos de puntuación, mayúsculas, tildación, estructura oracional, etc.

Según lo planteado por Chomsky (1965), el grupo estudiado había desarrollado notablemente sus competencias lingüísticas evidenciando la mejora en los niveles morfológico, sintáctico, fonético, fonológico y semántico de su lengua y, además, se observó que no solo habían desarrollado la competencia lingüística sino también la competencia discursiva, ya que lograban comunicarse de manera adecuada y eficaz en su lengua (Canale, 1983).

De esta manera, se infirió que fue el curso de Redacción avanzada el que facilitó las pautas para aplicar todos los conocimientos previos que los estudiantes tenían de estas Normas gramaticales. Los estudiantes, verificaban que podían hablar y expresarse mejor que antes porque eran capaces de organizar sus ideas. Al tener un orden y una organización de ideas en un discurso oral podían elaborar y estructurar correctamente oraciones y párrafos en un discurso escrito. Al identificar sus capacidades en cuanto a su conocimiento del uso de estas Normas se generaba una mayor valoración al uso de estas.

Al respecto de todo este proceso, en el cual los estudiantes identificaron una progresiva inserción en el conocimiento y dominio de las Normas, primero ordenando y organizando sus ideas en el discurso oral, para luego, llegar al objetivo del curso y elaborar textos estructurados y coherentes. Carlino (2013) denominó alfabetización académica al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. De esta manera, con apoyo de los docentes y con un debido apoyo institucional, la alfabetización académica consiste en una labor máxima y comprometida en la cual los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia.

Finalmente, la autora señaló que las alfabetizaciones académicas incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. Lo que nos lleva a reflexionar en los cursos que han sido bases para el desarrollo de competencias comunicativas de estos estudiantes, pues los cursos que mencionaron como responsables de un desarrollo en sus competencias comunicativas son: Propedéutico, Lengua I, Lengua II, Metrim, Antropología y, obviamente Redacción avanzada. No se resaltaron más cursos en este contexto de desarrollo de competencias comunicativas.

Este grupo de estudiantes ha sido direccionado y guiado de una manera paulatina al uso

y dominio de las Normas gramaticales; es decir, los estudiantes han pasado por un proceso de alfabetización académica y, en esta dimensión comunicativa gramatical ellos refieren haber logrado una mejora en su discurso oral y en la organización de sus ideas, lo que conlleva a estructurar y cohesionar oraciones y párrafos. Este logro debe ser retribuido a los cursos que específicamente, tuvieron a su cargo la vinculación del desarrollo de la Gramática y Redacción.

3.1.3.2. Desarrollo de la competencia comunicativa sociolingüística

En la entrevista inicial, la docente informó que, en cuanto a la competencia sociolingüística de los estudiantes, ellos evidencian un proceso de desarrollo en cuanto al uso de las Normas sociolingüísticas. La mayoría de ellos respetaba y era consciente del contexto académico en el que se encontraban y se expresaban adecuadamente respetando estos contextos. Lo que sí, aún, no podían lograr era tener un dominio del uso oral en sus trabajos escritos pues había evidencias de registros orales en sus trabajos académicos, lo que llevaba a transgredir el formato académico formal.

... Digamos que hablando de la lengua y el contexto dónde te encuentras, toda esta idea de lo formal y los contextos y los usos que eliges para poder adecuar tu lenguaje al contexto. Aquí, creo que sí se esfuerzan por recordar en dónde se encuentran, sin embargo, es toda una premisa, todavía hay que aprender... En un texto académico hay ciertas características que, el texto, de alguna manera, trata de seguir. Entonces, en ciertas ocasiones este registro oral, no solo es cuestión de léxico, sino que va un poco más allá, una organización de las ideas, por ejemplo, este uso de lo oral en lo escrito todavía no lo dominan bien... (D1)

Esto significa que los estudiantes eran pertinentes en su comunicación oral pero la pertinencia en la forma escrita aún no se lograba, pues al transgredir el formato académico con registros orales se evidenciaba aún un poco dominio de los contextos formales escritos lo que llevó a repensar la visión holística de la competencia comunicativa que propone Romeú (2005) quien nos habló anteriormente de una competencia que integra diversas capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. En este caso, el grupo evidenciaba entre sus procesos cognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y su actuación sociocultural propiamente.

De acuerdo algunos estudios, desde la visión socioconstructivista, visión de Vigotsky, esta idea de construir el conocimiento con otros, estas relaciones sociales ayudan muchísimo. Y claro, viendo esta visión y aplicando a los estudiantes y viendo sus percepciones, ellos me comentaban que sí les ha ayudado mucho la interacción con sus compañeros cuando han trabajado en equipo al revisar los textos de otros compañeros porque en esta revisión e interacción con sus compañeros con relación a un texto de otro compañero de otro equipo han relacionado con su propio texto, de cómo deberían precisar más ellos mismos; es decir se dan cuenta de la informalidad en los textos y caen en la cuenta de que es necesario de que este “formalismo académico” semantenga también en la escritura (D1).

Otra evidencia de esto era que cuando algunos estudiantes (en su minoría) utilizaba el correo electrónico para enviar sus trabajos perdían el sentido de la formalidad, pues no se evidenciaba el asunto y, en ocasiones extremas, ni siquiera se presentaba un saludo por medio.

...A veces, por ejemplo, estamos trabajando en Drive, entonces pido que coloquen su nombre y, entonces, a veces, observo que, algunos olvidan incluso, el uso de las mayúsculas en su propio nombre... Ellos creen que, porque están en un documento compartido o en Drive que va más allá del asunto del aula virtual, se pierde un poco eso no, pero no saben o no se dan cuenta que estamos aún en una actividad académica que lo formal debe seguir. Y eso sí obliga a ver las competencias no solo en el aula, sino a revisarlas como un aprendizaje total... (D1).

En el Focus group, los estudiantes refirieron que estas Normas sociolingüísticas tenían una estrecha relación con el contexto, pues al dar información de cómo consideraban ellos el uso que tenían de las normas gramaticales en su vocabulario respecto a sus diferentes formas de expresarse, ellos refirieron que había una relación del uso de estas Normas con el contexto:

Depende mucho del contexto no. Porque hablamos con nuestros amigos de cierta manera, en la familia de cierta manera, cuando preparamos una exposición o discurso lo hacemos de otra manera, entonces, son diferentes formas y se suele o se relaciona más con que si tengo algo más preparado hago uso de estas Normas, es más formal (E2; F1)

Es muy diferente como lo escribes y cómo lo pronuncias en un diálogo de dos amigos, no estás al pendiente del orden, del verbo, del sujeto o predicado, simplemente importa comunicar el mensaje más que la estructura o la sintaxis que sí es muy importante en el mundo académico (E1; F2)

En mi caso es más dependiendo con las personas a las que vaya dirigido el mensaje. Al menos con mis amistades, con mis compañeras hay un tema de confianza para hablar y escribir de diferente manera porque sabes que ellas te van a entender; en cambio, cuando estás con un profesor o con otras personas tratas de tener un lenguaje más formal, utilizas un vocabulario más competente. El uso de estas Normas involucra la persona o personas a quienes te diriges(E3; F3)

No es que preparemos cada discurso que vamos a dar, pero si ubicamos cómo debemos de hablar en cada contexto y es el lugar, son las personas que están en ese lugar, la confianza o cercanía también tienen que ver en este aspecto. Involucra conocer un poco sobre los códigos sociales también (E5; F1)

Cambia, definitivamente (nuestra forma de hablar) cambia según el contexto. Creo que, principalmente, es cómo percibes a la otra persona. Es decir, tú percibes a alguien como tu compañera o amiga y tu lenguaje es más libre, más coloquial, más íntimo, pero tú sientes más respeto con tu profesor y, obviamente, no le hablas como le hablas a tu amiga, incluso cuando con algunos profesores tienes una comunicación mucho más estrecha, pero, aun así, el lenguaje que tú empleas no es el mismo (E3; F2)

Creo que depende sí de la persona, cuando estoy con desconocidos o con profesores, por ejemplo, cuidas de ser más serio, más formal, pero con mis amigos me permito hablar con jergas más cómodo y libre (E4, F3)

Los estudiantes identificaban, en cuanto a su entorno, dos contextos bien diferenciados, un contexto familiar y amical en donde el lenguaje era más libre e informal por estar en un entorno de confianza, en donde las expresiones aceptan, incluso, el uso de jergas y lisuras. En este contexto había una mayor expresividad, por lo que se evidencia aún más el uso de recursos no verbales en esta comunicación. Estos últimos aspectos se vinculaban también con una competencia emotiva, la cual será detallada y analizada más adelante.

Y el otro contexto académico – profesional que era formal, en donde se exige un lenguaje

académico y que se manifestaba no solo en el plano oral, sino también en la escritura, que era precisamente en donde había transgresiones de registros lingüísticos no formales; esto quiere decir que el plano del habla interfiere todavía en el plano de la escritura, lo que lleva a corroborar lo mencionado anteriormente por Niño (2008) quien afirma que la competencia comunicativa no es solo un conocimiento, sino también un saber aplicarlo, según las necesidades y propósitos del mismo. En este caso, el grupo tiene ya todo el conocimiento (competencia gramatical), pero aún presentan interferencias en la escritura y en un contexto académico (competencia sociolingüística).

En la entrevista final con la docente, ella precisó que las últimas revisiones que había hecho de los textos redactados colaborativamente habían superado la interferencia de registros lingüísticos coloquiales que presentaban al inicio o en el transcurso del ciclo académico. Identificaba también que han concientizado la necesidad de los aspectos académicos formales en la virtualidad, la superación de estas dificultades como un proceso paulatino, ya que después de cada revisión, se hacía énfasis también en este tipo de dificultades.

Las revisiones eran lo que todos temían, lo que no querían, pero han sido, finalmente, las que más han ayudado a superar problemas de todo tipo no. Además, no estoy hablando solo de mi revisión, sino de la revisión, sobre todo, de ellos mismos... Cuando el texto llegaba a mis manos ya había sufrido bastantes modificaciones gracias a las correcciones de los otros integrantes...

Era curioso porque escuchabas, por ejemplo: “ponle el punto final”, “eso se escribe con mayúscula”, “ahí no va esa palabra”, “comprensión lleva tilde” o ¿cómo vas a ponerlo así? (D1)

En los últimos mensajes que estos chicos me envían, por lo general, los que están atrasados con su presentación, ellos cuidan más estos aspectos que antes ni cuenta se daban, el asunto del mensaje, sus nombres, el saludo que es tan importante... Porque en eso se ha hecho énfasis siempre, un correo, un mensaje debe tener el mismo cuidado que el que tienes con la persona misma. Entonces siento que ellos cuidan más sus palabras, son más formales, respetan el ámbito académico, ahora en el aula virtual (D1)

En la revisión de las prácticas evaluativas, se pudo observar que, en cuanto al desarrollo de competencia social en los estudiantes, estos pudieron comprender efectivamente la

información presentada en el texto, la cual presentaba una lectura que comprendía un contexto académico formal y un contexto informal, en donde se presentaba el uso de jergas. Ante esta actividad de comprensión de lectura, los estudiantes captaron y entendieron muy bien la información de ambos contextos, precisando bien la información e incluso, mucho de ellos brindaron opiniones. En las Rúbricas de evaluación, la escala en que se ubicó esta competencia sociolingüística de los estudiantes fue la escala que valora esta competencia como lograda, ya que los estudiantes lograban expresar sus ideas, en forma verbal y escrita, utilizando contenido pertinente y relevante para el interlocutor, adaptando sus mensajes al contexto en el que se encuentra.

Después de analizar todos estos datos, procesar y vincular información, se pudo interpretar que el uso de las Normas sociolingüísticas, por parte de los estudiantes de este grupo, en un inicio se encontraba en un proceso de desarrollo, ya que no tenían aún un sólido uso y apropiación de las Normas sociolingüísticas, sobre todo en el formato escrito. Además, se pudo analizar, que los estudiantes no reparaban en que el contexto formal involucra todos los espacios académicos y no solo el aula de clase. Los estudiantes pensaban que la formalidad escapaba a los entornos virtuales y no era preciso tener el sentido de contexto formal académico cuando entregaban un trabajo o compartían un Drive colaborativo. Lo que quiere decir que aún no lograban un sentido completo de lo formal en un ámbito académico – profesional (competencia sociolingüística).

En cuanto a su expresión, lo enunciado por los estudiantes coincidía con la información brindada por la docente en cuanto a que la forma cómo se expresaban los estudiantes dependía de su contexto, también de las personas con las que estaban hablando, la confianza que tengan con ellas y, finalmente, del propio tema (si este es académico o no). Los estudiantes respetaban y eran conscientes del contexto (académico) en el que se encontraban y se expresaban con un nivel formal y académico correspondiente al ambiente universitario. Lo que no lograban era tener un dominio del uso oral en sus trabajos escritos pues había evidencias de registros orales en sus trabajos académicos.

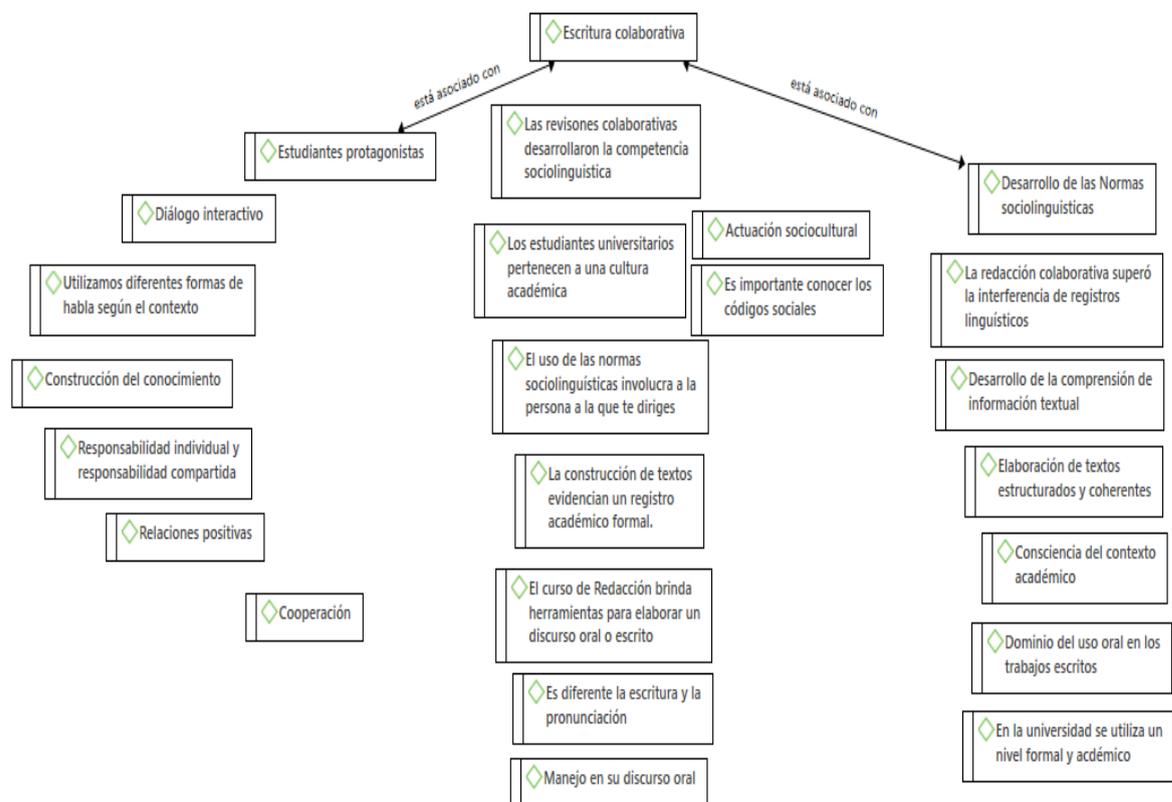
Pero esta situación cambió hacia finales de ciclo, ya que la docente reportó que las últimas revisiones de los textos redactados colaborativamente habían superado la transgresión de registros orales que presentaban al inicio. Además, se observó el desarrollo de la competencia social de los estudiantes en cuanto a la comprensión de información textual, tanto en un contexto formal como informal, como también en la expresión de sus ideas,

ya sea verbal o escrita, utilizando un contenido pertinente según su contexto e interlocutor.

De esta manera, se infirió que es el curso de Redacción avanzada, específicamente las revisiones constantes las que permitieron que los estudiantes no solo superen dificultades de tipo gramaticales, sino también las dificultades que tenían de llevar un registro informal, cotidiano en el habla, a un registro académico formal, en este caso la construcción de sus textos. Finalmente, sus textos tenían idoneidad y estaban escritos en un formato académico cumpliendo con los requisitos solicitados. La concientización y la delimitación de ambos niveles se evidenciaron no solo en los textos que presentaron a finales del ciclo académico, sino también en el cuidado del uso de los mensajes y escritos en el nivel virtual.

A continuación, en la Figura 2 se presenta la codificación del análisis cualitativo del aprendizaje colaborativo y la competencia sociolingüística.

Figura 2. Red de codificación entre el Aprendizaje colaborativo y la competencia sociolingüística



Fuente: elaboración propia utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.

Cuando los estudiantes incrementan su vocabulario con palabras académicas se relacionan mejor en la cultura académica en que se encuentran y tienen mayores recursos para expresarse de manera formal o informal según donde se ubiquen. También depende mucho el tema del que se esté hablando, teniendo en cuenta que cuando hay un tema académico este implica formalidad y requiere información e investigación, pero en un tema amical o casual no requiere elaboración y es más fácil.

Al respecto de estos resultados y vinculando las competencias gramaticales y sociales, es pertinente aquí presentar el tema de la literacidad académica (Zabala y Córdova, 2010), recurso absolutamente imperativo para la realización personal y profesional del universitario, ya que puede manifestarse como el conjunto de competencias que tiene una persona para recibir y analizar información en determinado contexto por medio de la lectura y poder transformarla en conocimiento posteriormente a través de la escritura.

Es debido a esto la importancia de una guía y una orientación en cuanto a los códigos sociales que insertan a los jóvenes estudiantes dentro de una cultura académica, pues es ideal que adquieran estos conocimientos gramaticales y sociolingüísticos de un modo guiado y explícito y no bajo un proceso lleno de confusiones y tensiones carente de una orientación clara. Al respecto, los estudiantes manifestaron expresarse más académicamente y sentirse más seguros en cuanto a una comunicación formal y académica, aunque claro, también lograban desenvolverse mejor en contextos no académicos, menos formales.

Lo imperante, tal y como afirmaron Zabala y Córdova (2010) es que los estudiantes que ingresan a la educación superior tienen el imperativo de adquirir nuevas formas de usar el lenguaje para encajar en la comunidad académica y es necesario, una vez más la guía, orientación y apoyo de todos los docentes para que esta inserción en una comunidad académica se haga evidente y sea el nivel del lenguaje en que los estudiantes empiecen a manifestarse en la mayoría de sus contextos. Esto es precisamente, lo que se evidenció y desarrolló en el curso de esta investigación.

3.1.3.3. Desarrollo de la competencia comunicativa discursiva

El objetivo principal del curso de Redacción avanzada era que los estudiantes fuesen capaces de elaborar y estructurar un texto coherente, pero como hemos podido inferir después de toda la información seleccionada, esta parte escrita se lograría si previamente

se enseña y se guía al joven estudiante en el proceso de organización y estructuración de sus ideas y sus expresiones en el discurso oral, para que, luego, puedan plasmarlas en un discurso escrito. Para que los estudiantes puedan pasar de un discurso oral a un discurso escrito tenían que desarrollar numerosas capacidades en cuanto a la actividad de redactar propiamente.

Este análisis nos llevó a la evaluación y análisis de la competencia discursiva, teniendo en cuenta que para que los estudiantes desarrollen una competencia en cuanto a organización y cohesión textual, necesitaban previamente un básico conocimiento y dominio de las Normas gramaticales, además, un desarrollo de cómo expresar las ideas en contextos formales escritos, ya que es muy común llevar los registros orales a la escritura. Se identificó, aquí, una relación de la competencia discursiva con la competencia sociolingüística y, también, con la competencia gramatical.

En la entrevista inicial, la docente informó que, en cuanto a la competencia discursiva, la acción de redactar era favorable con este grupo de estudiantes, aunque ellos mismos habían expresado que la redacción y la cohesión textual eran una dificultad que la mayoría tiene. La docente precisó que en los primeros textos redactados por los estudiantes solo hubo ideas sueltas y no una conexión o relación entre ellas, además no pudo identificar, en la mayoría de los casos, la idea central; de esta manera se perdía la estructura y el sentido del texto, pues si los estudiantes no lograban una cohesión entre sus ideas y sus párrafos, no lograrán un sentido textual.

...Entonces ahí ya, con relación ya básicamente a la cohesión, es una de las dificultades que todavía hay en la mayoría, organizar las ideas. Pueda que presentan un grupo de ideas dispersas en un párrafo, no se evidencia una idea central, tampoco características propias del género, digamos la postura, un comentario de opinión, una postura frente a una problemática, entonces eso hace que todo ello, que está todo interconectado como se sabe, entonces, hace que se pierda, no solamente en la estructura del género sino también el sentido, o sea no se alcanza. Solo hay ideas dispersas, amplias, no hay una idea central dentro de un párrafo y así otro párrafo y otro párrafo y cada idea va por su lado y no se logra el sentido del texto, esto falta, cohesión... (D1).

En el curso, la Redacción es vista como un proceso en la escritura, en la cual no se evalúa solamente la versión final, sino todo el proceso: la planificación, la textualización y la

revisión. Para la docente, el problema que resaltaba aquí era la poca valoración de los estudiantes a estos procesos, pues ellos solo centran su mirada en el texto como un producto final.

Esto de redactar, yo lo relaciono con todo el proceso de escritura, nosotros no evaluamos solo la versión final sino todo el proceso, desde la planificación, la textualización y la revisión que son tres fases continuas. El trabajo grande, el trabajo fuerte está ahí en cómo implica esos tres procesos... Entonces, la mayoría de los estudiantes, al inicio piensa algo como yo entrego mi texto y ya, yalo entregué y no hay una participación consciente, tampoco hay una revisión consciente tampoco. Por eso precisamente es la idea de los trabajos en equipo porque ellos ya no piensan solamente en el texto en sí, sino también en cada uno de estos procesos, de estas revisiones, además que piensen, también en para quién va dirigido (D1).

En el Focus group, eran muchas las dificultades que los estudiantes remitían respecto al proceso de redacción. Todos ellos coincidieron en afirmar que era un proceso bastante complejo y dedicado.

No podían ordenar ni estructurar mis ideas, tenían grandes problemas para iniciar mi redacción, pues no sabían cómo empezar. No podían darle sentido a lo que escribía por eso mismo porque no sabía cómo empezar (E4; F1)

Yo no podía darle sentido a lo que escribía porque escribía tal y como hablaba y redundaba y utilizaban mal los conectores y mi escritura, por ello no tenía sentido. Tampoco sabía escoger un tema, entonces cómo iba a estructurar un texto (E4; F3)

Tuve problemas con el uso de conectores y esto llevaba a que mis textos no tengan coherencia. También tenía problemas con los queísmos y dequeísmos y sobre todo de redundancia (E1, F3)

Tenía problemas para organizar bien mis oraciones, la presencia del verbo en la oración y la extensión de las oraciones me eran difíciles. La extensión de las oraciones era un gran problema para mí, pues no sabía cuándo iniciar y cuándo terminar mi oración (E5, F1)

Teníamos que escribir un texto en grupo y cuando lo hacíamos el otro grupo no entendía bien las ideas de nuestro texto, entonces te dabas cuenta que tu texto no se entendía, no

tenía coherencia”. Teníamos que reorganizar y ordenar todo (E1, F2)

Los estudiantes, al respecto, también manifestaron que, recién en la Universidad, la mayoría de ellos aprendieron el uso de conectores y cómo estos ayudaban a unir sus ideas, y recién aquí repararon en la idea en que un conector logra que se junte una idea con otra, sin conectores solo obtenían ideas dispersas y el texto no tenía sentido. Aprendieron, también que, al momento de redactar, todo debe basarse en un mismo tema, todo tiene que estar relacionado y que los párrafos deben seguir una mismalógica. Esta evidencia nos remite a lo planteado por Reyزابال (2012) quien presenta la función compleja y social de la competencia lingüística, pues como se percibió desde la mirada de los propios estudiantes, implicaba un uso eficaz de un sistema complejo y dinámico de lenguajes y códigos que son interdependientes y que interactúan, sobretodo en un lenguaje verbal, ya se oral o escrito y que, además, se basa y se desarrolla en experiencias grupales como lo fue este grupo de investigación, según sus circunstancias, necesidades y motivaciones. En este caso, se evidenció el carácter gramatical, lingüístico, discursivo y social de la lengua que los estudiantes debían desarrollar para construir, colaborativamente, sus textos.

Cuando estábamos ya avanzando con el texto, cuando uníamos una parte con la otra, entendí, ahí recién cómo utilizar los conectores. No era fácil tampoco, pero ya sabía cómo escribir mis ideas (E1, F3)

Yo me di cuenta que cuando revisaba los textos de mis compañeros, me daba cuenta de mis errores porque había textos que se entendían y otros que no. Ahí me di cuenta de que todos debíamos trabajar en base a lo mismo porque si no lo hacíamos así, no había coherencia en nuestro texto. Y claro, al momento de unir las ideas, los párrafos te obligan a usar conectores (E4, F3)

Anticipando las dificultades frente a la enseñanza de la Redacción, debido a su experiencia, la docente planificó el desarrollo de todo el curso bajo un enfoque socioconstructivo, y decidió que la estrategia aplicada en el aula de clases sería la escritura colaborativa. Esto lleva a recordar lo manifestado por Castellá et al. (2007) quienes consideraron que una de las principales funciones del profesorado, era precisamente la de gestionar el aula como espacio de comunicación y de relación interpersonal, ya que después de toda la información almacenada queda claro que el éxito o fracaso del

aprendizaje de los estudiantes dependerá del desarrollo de sus habilidades comunicativas. Así, en este grupo de investigación, los estudiantes con apoyo y guía de la docente redactaron en equipos (colaborativamente sus textos) y fueron las interacciones, diálogos y relaciones sociales entre ellos, las principales condiciones que se evidenciaron en los grupos y las que decidieron el producto.

En base a mi experiencia, el trabajo de redactar un texto siempre es bastante complejo y muchas veces no se logra una coherencia o una cohesión plena, por eso desde hace algunos años decidí que este sea un trabajo basado en la colaboración en donde la evaluación no sea solo de un texto finalizado, sino que esta se base en el proceso y que sea este proceso sea lo más complejo, pero también lo que más aporte a cada estudiante (D1)

La aplicación de la escritura colaborativa utilizada como estrategia metodológica para el desarrollo del curso generó una apreciación por parte de los estudiantes en cuanto a la redacción colaborativa y los resultados que lograron con este medio:

Redactar colaborativamente es muy complejo, pero el trabajo sale mejor porque son diversas ideas las que deben lograr unirse y esto solo se va a lograr en base al diálogo. Ahora si los integrantes de un equipo no se reúnen, no dialogan y no comparten sus ideas, no va a funcionar (E4; F1)

En cierta parte, yo sé que es bueno redactar en equipo, pero yo considero que es un punto a favor cuando ya te conoces con las otras personas porque ya se conocen, ya nos entendemos, conocemos las ideas que cada uno aporta y podemos redactar bien los trabajos (E4; F2)

Sí es posible redactar colaborativamente, pero aparte de la cantidad, también importa la afinidad y los conocimientos que la otra persona tiene para aportar al trabajo (E7; F2)

Yo considero que un buen trabajo debe ser bien coordinado, desde elegir un tema hasta definir cómo va a ser la presentación final de este, para ello tienes que dialogar, interactuar, exponer tus puntos de vista, llegar a un acuerdo y ya luego, empezar a trabajar porque si no hay coordinación, no funciona (E1; F3)

Estas apreciaciones, por parte de los estudiantes en cuanto al trabajo colaborativo que realizaron, permitió determinar que redactar en equipos es enriquecedor, pero el tema

debía ser afín a todos y debía realizarse entre pocas personas sino los estudiantes terminaban segmentando todo y eso no era un trabajo colaborativo.

En la entrevista final, la docente informó que los últimos textos redactados colaborativamente fueron textos con una estructura definida, con ideas que tenían cohesión y coherencia. Le fue posible identificar ya el tema de cada trabajo, al igual que la idea principal en cada uno de ellos. Los estudiantes habían logrado superar, en todo este proceso de escritura colaborativa, los grandes problemas de estructura, cohesión y coherencia en la redacción textual; es decir los estudiantes habían desarrollado sus competencias gramaticales, sociolingüísticas y discursivas en el proceso de escritura colaborativa.

En la práctica evaluativa realizada a los estudiantes, se pudo evidenciar que en la parte en donde se les pedía redactar un párrafo, ellos lograron redactar un párrafo con su opinión de manera coherente, en donde sus ideas se presentaban de manera ordenada y era posible comprender eficazmente su opinión. Si bien es cierto, la práctica evaluativa pedía solo un párrafo, hubo muchos de ellos que lograron redactar dos párrafos en cuanto a diversas ideas. Por lo mismo, en las Rúbricas de evaluación, la escala en que se ubicó esta competencia discursiva de los estudiantes es la escala que valora esta competencia como lograda, ya que los estudiantes lograron construir textos con calidad y precisión en su redacción, teniendo en cuenta la coherencia y cohesión de sus ideas, superando las expectativas de escribir un solo párrafo.

Después de analizar toda la información expuesta, se remitió que, desde el inicio, tanto la docente como los estudiantes manifestaban las dificultades que se evidencian al momento en que los estudiantes inician su redacción, pues no sabían cómo organizar sus ideas y ordenarlas de una manera coherente en el texto. Tanto la docente del curso como los estudiantes confirmaron la ausencia de cohesión y coherencia en los primeros trabajos, pues la gran mayoría de ellos confirmaban que al inicio del proceso de redacción les dificultaba mucho organizar sus ideas, por lo tanto, organizar un texto era una tarea bastante compleja.

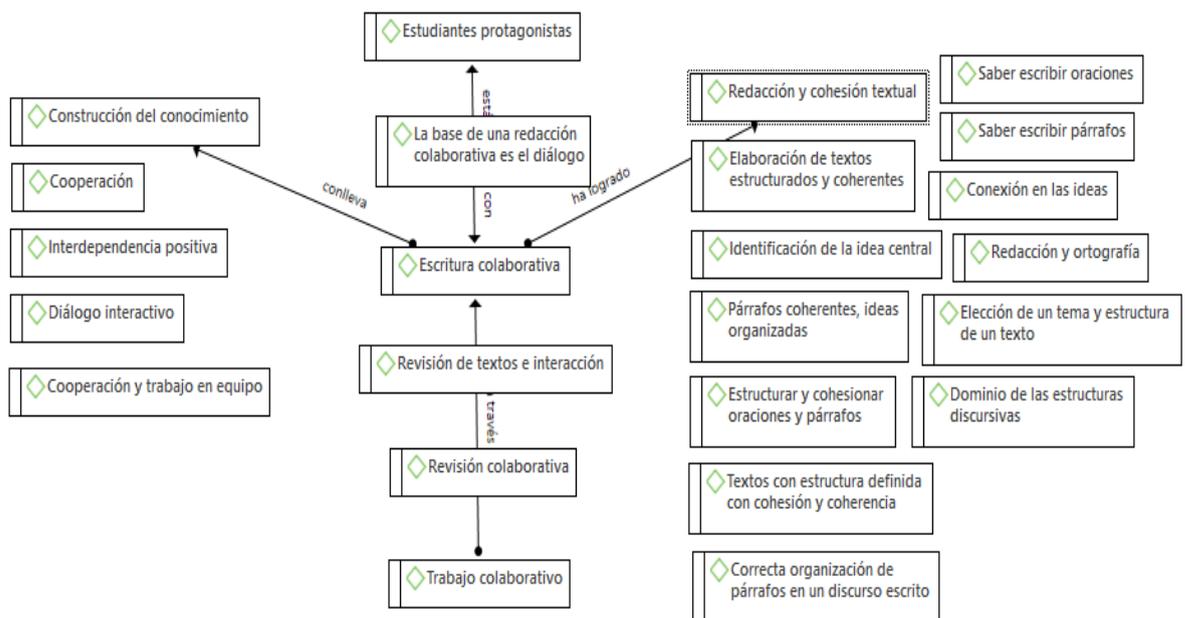
Pero esta situación cambió de manera notable hacia finales del curso, en donde la docente precisó que el proceso de escritura colaborativa fue un proceso bastante minucioso y complicado, pero había evidenciado resultados bastante alentadores. Los estudiantes,

finalmente, redactaban de manera ordenada y estructurada, dándole sentido y coherencia a sus textos, en donde se podía observar conexión en las ideas, identificación de la idea central y sentido textual.

De esta manera, se infirió que fue el curso de Redacción avanzada, específicamente, el uso de una escritura colaborativa; es decir el uso de una estrategia colaborativa, la que permitió que los estudiantes superen las dificultades que tenían en cuando al inicio y al proceso de redacción. Finalmente, sus textos eran coherentes, bien estructurados y cumplían con el formato que se les había indicado desde el inicio del curso.

A continuación, en la Figura 3 la codificación del análisis cualitativo del aprendizaje colaborativo y la competencia discursiva

Figura 3. Red de codificación entre el Aprendizaje colaborativo y la competencia discursiva



Fuente: elaboración propia utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.

Al respecto de los resultados en cuanto a la apreciación de los estudiantes frente a una escritura colaborativa, para que una escritura sea realmente colaborativa es imprescindible la cooperación entre todos los participantes. Solo mediante la cooperación y el trabajo en equipo se puede conseguir un texto de calidad y representativo de todos los coautores y para que se produzca una cooperación efectiva en una actividad de escritura colaborativa es necesario que se respeten, como anteriormente se había

mencionado, varias condiciones: Interacción (presencial o virtual), interdependencia positiva, responsabilidad individual y compartida, desarrollo de las habilidades sociales, relaciones positivas, estudiantes protagonistas y una evaluación formativa corroborando de esta manera lo manifestado por varios autores (Slavin, 1980, Gokhale, 1995; Johnson, Johnson y Holubec, 2013).

3.1.3.4. Desarrollo de la competencia comunicativa estratégica

Para poder estudiar completamente el desarrollo de las competencias comunicativas en estos jóvenes estudiantes y poder identificar una mejora en ellas y evaluar la repercusión del aprendizaje colaborativo en las dimensiones de esta competencia se tuvo que investigar también sobre el desarrollo de las competencias estratégicas y emotivas en los estudiantes (Canale, 1983; Correa, 2001). Competencias que aseguran una comunicación eficaz mediante una expresividad pertinente, haciendo uso de todos los recursos (verbales y no verbales) que aseguran, fortalecen y desarrollan un mejor desenvolvimiento en la comunicación.

En la entrevista inicial, en cuanto a las competencias estratégicas, la docente informó que los estudiantes evidenciaban un proceso de desarrollo en cuanto a una comunicación eficaz, pues muchos de ellos no logran entender el propósito de un mensaje o no logran enunciarlo adecuadamente, entonces, si no se cumple el propósito en una comunicación no hay una comunicación eficaz.

Claro, si no se logra el propósito del texto, pues no hay una comunicación eficaz. Lo que ha pasado en esta última clase, yo pedí, en ese momento, la revisión ya redactada, ellos estaban en proceso de revisión de los textos de sus compañeros, entonces, en ese sentido, veía en ciertas ocasiones que no, no se había entendido (D1)

En el momento de las revisiones, los estudiantes tenían que revisar y comunicar a sus compañeros algunas sugerencias para la mejora del trabajo y esto solo se logró parcialmente. Al respecto, la docente del curso señaló que ellos tenían más conocimiento y experiencia en textos expositivos y, al pedirles una opinión, sugerencia o posturas, se evidencia un problema, pues no podían elaborar aún una opinión personal.

Esta información permitió analizar que, la eficacia también dependía de la clase de texto que se les daba a los estudiantes y dependía mucho de las consignas y de cómo se

acompañaba este proceso, pues la mayoría de las consignas, sin ningún tipo de acompañamiento solo lograban un resumen o una repetición de ideas. Una vez más se destacaba que los estudiantes no lograban desarrollar, aún, un pensamiento crítico.

En este punto es valorativo el trabajo en grupos reducidos, pues estos se convierten en pequeñas comunidades de aprendizaje donde impera un clima de confianza que permite a los integrantes construir conocimiento, a partir de ciclos sistemáticos de reflexión. En este sentido, el objetivo de la práctica reflexiva en las pequeñas comunidades de aprendizaje permite los estudiantes desarrollar y manifestar sus pensamientos críticos (Balaguer, M., Pujol, M. & Graell M., 2018).

Según lo observado por la docente del curso, se evidenció que la intención textual se comprende mejor si se brinda un acompañamiento. Se pudo analizar, entonces, que la eficacia depende de las estrategias utilizadas en clase, de la clase de texto que se les dé a los estudiantes, de las consignas y de cómo se acompaña este proceso. Con esto se remite a lo expuesto anteriormente por Camacho y Sáenz (2000) quienes afirmaron que para desarrollar en estudiantes iniciativa, liderazgo, responsabilidad y opinión crítica, lo que se tiene que hacer es demostrar confianza en ellos; así ellos aprenden a interactuar y a comunicarse de tal forma que la competencia comunicativa desarrolla en ellos confianza, seguridad, tolerancia y valoración.

...Yo creo que logran comprender una intención con ayuda de un acompañamiento todavía y sobre todo si lo hacen con responsabilidad...(D1)

La docente también observó, al respecto, que eran muy pocos los estudiantes que apoyan su comunicación oral en los recursos de la comunicación no verbal gestual, pues los estudiantes no son muy gestuales y carecen mucho de expresiones gestuales y/o corporales que ayuden a lograr una comunicación más eficaz.

...Son pocos, sí, en realidad, son pocos. Y como que no todos cuando participan, que es lo que no sé cómo hacer, bueno estoy tratando de experimentar. Lo que pasa es que, a veces, cuando responde alguien por ahí, siento solo la voz o sus miradas, solo se centran en mí, entonces, trato de que superen esto porque no está hablando conmigo, estamos en un salón, está hablando con todos. Si hablamos de comunicación no verbal gestual, son muy pocos los que la utilizan... (D1).

La competencia estratégica tiene como objetivo el desarrollo de una comunicación eficaz, pues dependerá de esta eficacia en el lenguaje (oral o escrito) la comprensión del mensaje y, por lo tanto, el desenvolvimiento de todas las demás acciones.

En el Focus group, se indagó sobre la eficacia que perciben los estudiantes en sus comunicaciones:

...Es que se tiene que tener en cuenta que nuestros trabajos son en equipo, entonces, tenemos que llegar a una comunicación eficaz de alguna manera... (E4; F1)

El conocernos entre nosotros, el interactuar ayuda a que nuestra comunicación sea más eficaz, nos entendemos mejor, ya sea hablando o escribiendo (E3; F2)

Sí, yo creo que sí llegamos a tener una comunicación efectiva entre nosotros y al llegar a una misma idea hace que la comunicación con el docente sea más eficaz porque nos comunicamos ya no individualmente o dispersamente, sino como equipo (E4; F2)

... Sí, claro. Se ve el ejemplo aquí no, cuando estamos reunidos, podemos conversar, entendemos las preguntas y todos dialogamos, no hay nadie quien se sienta excluido. Una experiencia se ve enlazada con otra y nos damos cuenta, a partir de ello, que nuestra comunicación es, ahora, mejor... (E2; F3)

En este sentido, los estudiantes identificaron, también que hay recursos que acompañan a la comunicación oral sobre todo que permiten interpretar más allá de un significado literal, aquí intervienen, entonces, los recursos no verbales que, también, son parte importante de la comunicación. De esta forma, podemos remitir a lo manifestado, nuevamente por Reyزابال (2012) al asegurar que una comunicación eficaz debe tener en cuenta no solo las costumbres sociales y los hábitos culturales, sino también las variantes psicológicas propias de cada momento y circunstancias específicas. Se observa en el grupo cómo es los estudiantes requerían no solo de destrezas lingüísticas, sino también de destrezas extralingüísticas para saber comunicarse eficazmente.

...Esto de los gestos y recursos no verbales sí apoyan mucho porque muchas veces, al menos en mí, un gesto dice mucho más que mis palabras, al menos en mis estados de ánimo suelo ser muy expresiva, pero con mis gestos, en mi rostro se puede ver cómo me siento, lo que muchas veces no digo con mis palabras... (E3; F1)

Las expresiones o los gestos en el rostro de tu amigo o amiga te dicen si está aburrido, si te está prestando atención o si no le interesa lo que estás hablando, aunque a veces, no te lo diga (E4; F1)

Yo creo que los gestos y los movimientos corporales condicionan mucho en una comunicación. Por ejemplo, cuando ves que la persona no te está atendiendo, sus gestos son indiferentes (E3; F2)

Creo que en algún momento es inconsciente y luego, se vuelve consciente porque utilizas la comunicación no verbal como un apoyo en la comunicación oral y te das cuenta que puedes enfatizar lo que has dicho con esos recursos(E7; F3)

En la entrevista final la docente informó que si bien los estudiantes lograron comunicarse de una manera más efectiva a las pocas semanas de trabajo (entre ellos), poco a poco han ido logrando la misma eficacia con ella. Además, algo que había sido superado definitivamente era el uso de la comunicación no verbal gestual, pues los estudiantes eran muy poco expresivos en cuanto a sus gestos, incluso con las miradas, pero esta situación cambió al final de las presentaciones.

Después de haber trabajado todos estos meses juntos, los estudiantes ya no tienen problemas para dirigirse al salón como tal. Cuando pido a alguien del grupo que comunique su avance, él o ella se para y comenta, pero ya no centra solo su mirada en mí o mira al infinito, sino que mantiene la vista en todos. Sus manos, su cuerpo se convierten, también en un soporte (D1)

Cuando realizo mis retroalimentaciones al grupo, es común que los alumnos te miren, te sigan con sus miradas, te brinden opiniones, por ejemplo. Al inicio yo les hablaba y ellos solo escuchaban no brindaban sus puntos de vista (D1)

En los resultados de la práctica evaluativa realizada a los estudiantes, se pudo evidenciar que en lo que respecta al desarrollo de la competencia estratégica, ellos lograron comprender la intención que tenía el autor en el texto, además de evidenciar la preferencia de una exposición frente a una lectura, pues prefieren dialogar o exponer un tema, antes que leerlo. De la misma manera fue calificada la rúbrica de evaluación en un nivel en que identificó esta competencia como lograda, ya que los estudiantes eran capaces de construir y transmitir mensajes con claridad, organización, precisión y eficacia, además,

esta eficacia se dio tanto de manera verbal como de manera escrita.

Con respecto a todos los datos brindados se pudo analizar que, al inicio, los estudiantes percibieron lograr una comunicación efectiva entre ellos e, incluso, ellos aseveraron lograr una comunicación estrecha y efectiva con la docente del curso. Esta idea, por parte de los estudiantes, difería medianamente con la idea inicial que nos transmitió la docente, pues ella remitió que los estudiaban mostraban un nivel de desarrollo en cuanto a su comunicación eficaz al no poder comprender totalmente el propósito de un mensaje al no lograr enunciar adecuadamente un mensaje. En lo que a los trabajos en grupo respecta, los estudiantes debían expresar sus opiniones y dar valoraciones con respecto al trabajo revisado, acción que al ser percibida por la docente no se lograba dar eficazmente, pues los estudiantes no eran capaces de enunciar adecuadamente sus opiniones y mucho menos de dar valoraciones críticas. En un inicio, los estudiantes creían comunicarse eficazmente, pero al ser observados y monitoreados por un experto en comunicación se pudo percibir que esta competencia aún se encontraba en pleno desarrollo, sobre todo en el proceso de construcción de juicios críticos.

Esta situación mejoró, de manera notable, hacia finales del ciclo, en donde los estudiantes, identificaron que era necesario que la comunicación sea efectiva para así transmitir sus ideas a los otros y, sobre todo, ideas transformadas en juicios críticos. Al tener trabajos colaborativos no solo se tenía que lograr una comunicación eficaz, ya que comunicar las ideas contribuía a la mejora del producto final, sino que esta comunicación debía basarse en juicios críticos que valoraban el trabajo individual y el trabajo en equipo. Se evidenció que al tener una mejor comunicación entre ellos y al demostrarse más confianza, esto se transmitía inmediatamente a la relación con la docente, pues logrando una comunicación eficaz entre ellos podían comunicarse eficazmente, también, con la docente. Esto les permitió un mayor vínculo de confianza, diálogo e interacción.

También se identificó que, dentro de una comunicación eficaz, tal y como lo han manifestado varios autores (Romeú, 2005; Niño, 2008; Reyzabal, 2012); es necesario el uso de recursos no verbales, como los gestos o movimientos corporales que apoyan a la comunicación, ya que mediante los gestos se pueden percibir los estados de ánimo o la atención del oyente. De alguna manera, son los gestos y los movimientos corporales los recursos extralingüísticos que condicionan y refuerzan la comunicación.

Los estudiantes identificaron que la interacción entre ellos logra que la interacción con la docente sea mucho más estrecha y directa, por ende, la comunicación es mucho más eficaz en todo el equipo de trabajo y, por último, identificaron que cuando la comunicación era ineficaz era porque había un desfase o no se obtenía respuesta, entonces, obviamente, no se podía dar una comunicación efectiva.

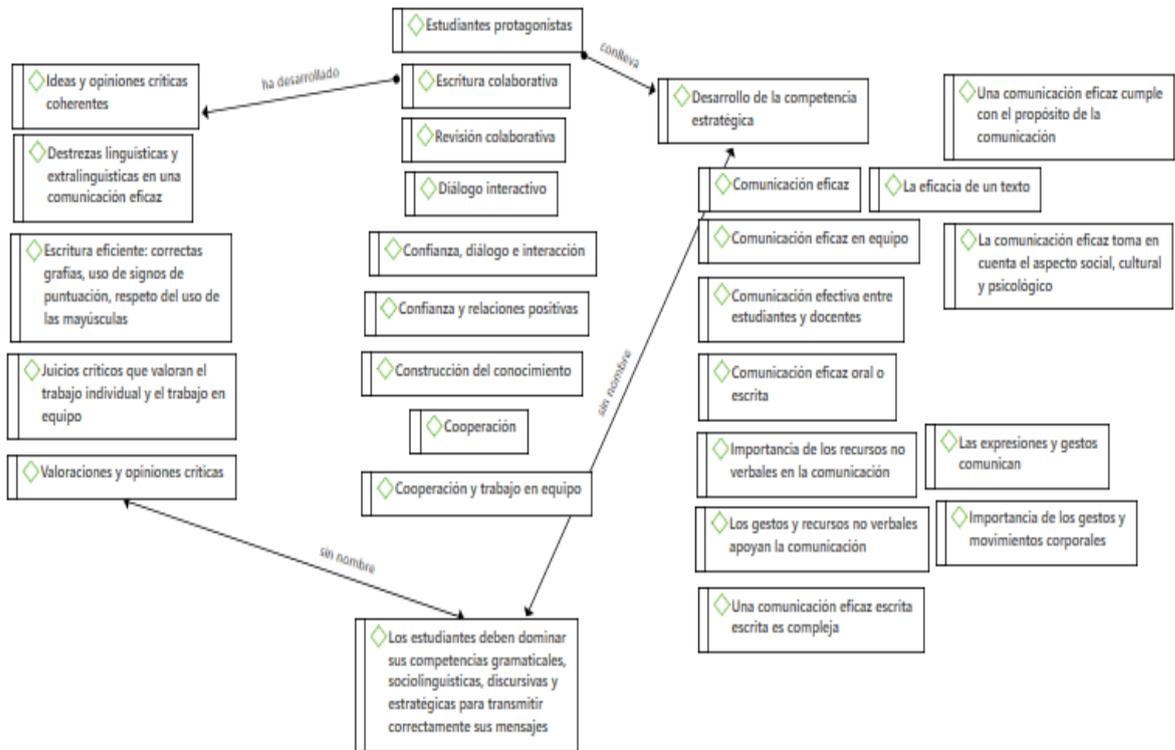
Al respecto Halliday (1982) afirmó que los estudios de alternancia de códigos ratifican la idea de que el lenguaje no cumple solamente una función comunicativa, en el sentido de transmisión de significados referenciales, sino también una función vinculada con el desarrollo de relaciones interpersonales. Esto significa que cuando hablamos siempre comunicamos más de lo que implica la decodificación del significado literal de las palabras y de sus combinaciones.

Debemos resaltar que esta función compleja y holística de la competencia comunicativa es la que la convierte en una competencia clave para el desarrollo de las demás competencias en los estudiantes. Los estudiantes del grupo de investigación afirman que, en todo el proceso de escritura, no es suficiente solo las competencias gramaticales, sino que a estas se añaden las competencias lingüísticas, también las discursivas y, además las competencias estratégicas, ya que la comunicación debe ser eficaz para que pueda darse una comunicación efectiva, porque si existe algún desfase en el desarrollo de estas competencias el objetivo no podría ser cumplido. Adicionalmente a todo este hallazgo, también, se resalta la importancia y necesidad de recursos no verbales, tales como gestos, miradas y otras señas que consolidan una comunicación efectiva, ya que como, ahora sabemos, una comunicación va mucho más allá del habla o la escritura, sino que involucra diversas competencias y una decodificación que va más allá de lo puramente literal.

Se infirió una vez más que fue el curso de Redacción avanzada, específicamente la necesidad de un diálogo interactivo y constante lo que permitió el desarrollo de una comunicación eficaz. Finalmente, los estudiantes lograron expresar sus ideas y opiniones críticas de manera coherente, con eficacia, utilizando tanto los recursos verbales y no verbales.

A continuación, en la Figura 4 se presenta la codificación del análisis cualitativo del aprendizaje colaborativo y la competencia estratégica

Figura 4. Red de codificación entre el Aprendizaje colaborativo y la competencia estratégica



Fuente: elaboración propia utilizando el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti.

Lograr una comunicación eficaz en el medio escrito es más complejo porque no se posee los recursos de interacción y diálogo, por ello los estudiantes debían dominar y apropiarse de las competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas para poder transmitir correctamente sus mensajes. Los estudiantes adquirieron en este proceso de alfabetización y literacidad académica una necesidad de involucrarse con lo que escribían y de transmitir su voz. Esta academicidad podía generar conflictos con las formas de construir conocimiento de algunas personas, es por esto que Zabala y Córdova, (2010) señalaron que estos procesos deben ser correctamente diseñados y guiados para que los estudiantes no se sientan mortificados al vincularse con la comunidad académica.

Los autores respaldaron lo anunciado por los estudiantes, ya que se puede interpretar que más allá de comunicar algo, prevalecía el sentido de interactuar, de relacionarse interpersonalmente con la otra persona, así se logró un grado mayor de confianza que permitió ir más allá de una simple decodificación de palabras, sino que se trató de un conjunto total de lo que se está diciendo (literalmente) y lo que se quiere decir.

3.1.3.5. Desarrollo de la competencia comunicativa emotiva

Para que los estudiantes logren comunicar los sentimientos o emociones que pueden generarse en un contexto académico de manera pertinente, se necesita el desarrollo y manejo de todas las demás competencias comunicativas anteriormente señaladas.

En la entrevista inicial, la propia docente identificó e informó la estrecha correspondencia entre la competencia emotiva con todas las competencias anteriormente vistas. Según lo enunciado por ella, los estudiantes evidenciaban un notable progreso en cuanto a su competencia comunicativa emotiva oral, pues eran capaces de expresar sus opiniones de manera pertinente y acertada, pero aún no desarrollaban esta competencia a nivel escrito.

A pesar de que los textos académicos tienen un lenguaje formal y son rígidos en su estructura, los estudiantes identificaron que un texto es capaz de generar emociones y sentimientos, de tal manera que un texto puede tener un lenguaje intenso y romper con la rigidez del lenguaje y no salirse de lo formal. Para ello, la docente trabajó con los estudiantes la identificación del uso de las metáforas para expresar las emociones en el lenguaje escrito.

... Un texto que les presenté de un material que encontré interesante, un fragmento de Savater me parece, en donde, a pesar de que era un texto ubicado dentro de lo académico, él utiliza un lenguaje bastante intenso, no era coloquial, pero de alguna manera mostraba sus emociones. Entonces, claro, de poder hacer eso, sí se puede, pero como a veces el texto académico lo vemos como tan rígido en su estructura, es más no, en los textos que nos solicitan leer, tienen un lenguaje formal, expresiones, académicas... (D1).

Aquí están surgiendo ciertas emociones, sentimientos frente a un texto y es importante que el autor de este texto lo sepa para que él o ella se dé cuenta que también en el lector se generan emociones frente al texto que está leyendo, pero también es importante decir por qué no, no es un asunto de decir me siento mal ya, sino identificar en el texto qué es lo que hace que te sientas así y qué bueno porque esto hace ver que estás compenetrado con tu compañero (D1).

Se evidenció que, a pesar de que el uso de las metáforas se relaciona solo con Literatura o poesía y su uso se considere informal, los estudiantes habían identificado que las metáforas ayudaban a la comprensión de un texto científico y esto fortalecía su esfuerzo

de adaptar sus mensajes a un lenguaje formal. Surgieron emociones frente a un texto y era importante identificar qué era aquello que producía emociones en el texto y no solo sentirse bien o mal frente a un escrito. Esta capacidad debía ser desarrollada en los estudiantes, ya que esto permitiría una mejor comprensión con el trabajo y sus compañeros. Los estudiantes mejoraron su competencia emotiva en un ámbito oral, esto se evidenciaba en la expresión de sus emociones de una manera más clara. También se evidenció en la construcción de críticas constructivas y en el hecho de empezar a adaptar algunas de sus opiniones a un lenguaje formal. Pero, aún no lograban transmitir emociones a través de un lenguaje escrito, esto evidenciaba que no se desarrollaba aún, su capacidad reflexiva.

En el Focus group, los estudiantes informaron, con respecto a la competencia emotiva, cómo era que expresan sus emociones en sus diversos entornos a través de las palabras.

... A mí me cuesta un montón, tanto en el ámbito académico como en lo personal. Yo puedo hablarte un montón acerca de un tema, pero en el sentido de decir mis emociones, compartir lo que siento no, no me es fácil, eso no lo puedo expresar... (E3; F1)

...También cuando se redacta, es muy difícil identificar términos que expresen tus sentimientos... (E1; F2).

... A mí me pasa que suelo explotar a veces, cuando siento que ya es la gota que derramó el vaso, entonces, sí expreso mi molestia, mi malestar, pero tal vez no de buena manera (E4; F3)

Yo, a veces, lo digo, a veces no, pero dependiendo de cuánto sea la intensidad, yo trato de pensar una mejor respuesta en uno o dos días (E2; F3).

En la entrevista final, la docente informó que los estudiantes aún se resistían a la transmisión de información respecto a sus sentimientos u emociones y reconoce que en el proceso que se ha llevado a cabo con ellos no se le brindaba un espacio para el desarrollo de estas capacidades. Por lo tanto, era consecuente que no haya una manifestación o desarrollo de la competencia emotiva cuando no se había brindado un espacio o se había trabajado en función de esta.

... Es que la preocupación central en el curso es que ellos redacten, bueno, mi preocupación en este grupo es que logren su texto colaborativamente, pero es cierto es

importante dar espacio a las emociones a saber cómo se sientes, a transmitir los sentimientos no ya sean positivos o negativos, pero no, eso no ha sido considerado... (D1)

... Este grupo logró superar varias dificultades a lo largo del curso, he notado una evolución académica en ella y, claro, el trabajo en equipo, las revisiones colaborativas, la escritura colaborativa influye en todo este desarrollo, los textos finales no son impecables, pero son buenos, algunos muy buenos, pero claro se pidió un texto final argumentativo y es muy difícil que en este se hayan trabajado las emociones... (D1)

En la práctica evaluativa, los resultados consideraron que cuando se les pedía a los estudiantes expresarse sobre un sentimiento o una emoción generada a partir del texto, esta no había sido identificada o simplemente no precisan qué elementos suscitaron esa emoción o sentimiento. De la misma manera, ubicamos esta percepción en la rúbrica, ya que esta competencia fue valorada aún en proceso debido a que los estudiantes aún no eran capaces de expresar sus sentimientos o emociones de una manera acertada.

Todos estos resultados permitieron analizar que, pese a que la docente del curso había ayudado, mediante fuentes teóricas, a que los estudiantes identifiquen que los textos científicos no son completamente enmarcados o rígidos y que se puede presentar en ellos un lenguaje metafórico, los estudiantes aún no desarrollan plenamente la competencia emotiva, pues ellos mismos consideraban que aún no se mostraban dispuestos a transmitir información respecto a sus sentimientos o emociones de manera oral y la limitación era mucho mayor al hacerlo de manera escrita.

Se concluyó que fue la competencia emotiva, la que menos se había desarrollado en el curso, pues los estudiantes no estaban propensos a transmitir información respecto a sus sentimientos o emociones de manera oral y se sentían muy limitados al hacerlo de manera escrita.

Con respecto a esta competencia emotiva, Merchán, Bermejo & González (2014) remitieron que el expresar emociones producen múltiples beneficios, incluso a nivel social, pues se establecen relaciones laborales más personales, cuando se comparten cosas entre compañeros de grupo, se tiene la sensación de unir lazos entre ellos, se desarrolla mayor complicidad y cercanía.

En cuanto al grupo investigado, se había evidenciado un diálogo interactivo muy elevado, se había dado constantes revisiones y retroalimentaciones entre ellos mismos, se ha desarrollado relaciones positivas entre ellos, pero todo había sido dirigido bajo un marco de contexto académico, especializado en un proceso de Redacción, en donde no se había propiciado un espacio idóneo para el desarrollo de esta última competencia. Tal como remitimos anteriormente, según Castellá et al. (2007) es sumamente necesario gestionar el aula como un espacio de comunicación, interacción, crítica y creatividad para que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas. En el grupo investigado se cumplió con la gestión del aula y las disposiciones adecuadas, pero todo se enfocó a un objetivo académico, mas no un objetivo emotivo.

Esta información conllevaría a una nueva investigación y nuevas preguntas, ya que los estudiantes han superado varios problemas en cuanto a las anteriores competencias, pero en esta última no hubo muestras de un mínimo desarrollo, cabe resaltar que la propia docente reconoce que no brindó espacio o estrategias para ello.

Pese a que la competencia emotiva no evidenció desarrollo, es importante no dejar de identificar la relación que tiene esta con las demás competencias, pues como hemos analizado, todas estas dimensiones de la competencia comunicativa se encuentran estrechamente vinculadas.

Por otro lado, las capacidades que los estudiantes desarrollaron en este complejo proceso de escribir y comunicarse en un contexto académico y que se identifican dentro de las competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas, según lo remitido por ellos mismos son: hablar y expresarse mejor, organizar sus ideas para una argumentación; elaborar argumentos y reconocer las partes de un texto; organizar, ordenar y expresar sus ideas en grupo; producir y revisar un texto; identificar los errores en un texto ajeno al propio; identificar sus propios errores; estructurar un ensayo; estructurar una tesis: utilizar mejor los conectores; lograr coherencia y cohesión en sus textos; relacionar las ideas y párrafos en el texto; lograr un texto cohesionado y coherente; ser más sociables; desarrollar nuevas capacidades para comunicarse más y mejor.

Castelló (2007) afirmó que los logros que alcanzan los estudiantes al pasar por un proceso de composición de textos académicos son:

- Regulación de la escritura

- Planificación antes y durante la escritura
- Organización de la información
- Escribir o textualizar
- Revisión
- Confianza
- Reflexión

En base a estos logros remitidos, se puede confrontar lo investigado en el grupo la teoría de Castelló (2007) y concluir que en el desarrollo de la investigación todos estos procesos fueron evidenciados y manifestados, tanto por la docente como por los estudiantes, logrando como resultado un grupo de estudiantes con confianza, que después de pasar por varios procesos de planificación, organización, escritura y revisión, desarrollaron con confianza, autonomía y reflexión la redacción de un texto expositivo de manera eficaz.

Por otro lado, más adelante, Castelló, Bañales y Vega (2010) remitieron que la aplicación de la escritura colaborativa permite lograr:

- Mejor calidad de los documentos
- Niveles de motivación más elevados de los estudiantes
- Mejoras en las relaciones entre los compañeros y mejoras en la conciencia sobre los procesos de trabajo en equipo
- Incremento de las habilidades metacognitivas
- Incremento de la regulación del proceso de escritura
- Más oportunidades de aprender los contenidos disciplinares a través de la argumentación entre iguales

Al contrastar lo enunciado por los autores, con lo afirmado por la docente del grupo de investigación y por los estudiantes, se pudo observar gratificadamente que, en este caso específico, los logros presentados por los autores (Castelló, 2007; Castelló et al., 2010) habían sido cumplidos en el proceso del trabajo académico. Y como resultado se obtuvo

un grupo de estudiantes que aprendió a trabajar de manera motivada, respetuosa, interactiva, en base a buenas relaciones interpersonales, mientras elaboraba un texto expositivo y obteniendo, de esta manera, mayores habilidades cognitivas y mayores habilidades sociales.

Se pudo afirmar que, después del minucioso análisis de la Guía de observación que esta investigación, en primer lugar, ha permitido diagnosticar el uso del Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en las sesiones de clase.

Lo analizado en la entrevista (inicial y final) a la docente, junto con lo revisado y analizado en el Focus group de los estudiantes y las prácticas de evaluación y las rúbricas nos permitió determinar de manera total, el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM utilizando el aprendizaje colaborativo como estrategia, pues se evidenció mejoras en las competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas.

3.1.4. Repercusión del Aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa en los estudiantes de la UARM

Después de obtener los resultados de los cinco instrumentos de evaluación que fueron aplicados al grupo de estudiantes de la UARM, esta valiosa información permitió evaluar la repercusión del Aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa de estudiantes de la UARM y condujo al logro del objetivo general que era evaluar el desarrollo las competencias comunicativas en los estudiantes universitarios del curso de Redacción avanzada de la UARM utilizando el Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica.

Se pudo evidenciar, mediante la Guía de entrevista realizada a la docente y en base a las declaraciones de los mismos estudiantes en el Focus group, que en el aula el trabajo se desarrolló en base a la cooperación y al trabajo en equipo. Se ha podido, también, identificar, desde un inicio gracias a la Guía de observación, interacción entre los estudiantes, responsabilidad (individual y grupal), un desarrollo de habilidades sociales en todo el proceso de intercambio de ideas y consensos (negociación) para, finalmente, llegar a un proceso reflexivo en cuanto a una autoevaluación de grupo en base a la coordinación, organización, responsabilidad y compromiso de los propios integrantes con el resultado del trabajo final.

De esta manera, el aprendizaje fue representado como una actividad social y las aulas representaron una comunidad de aprendizaje superior en la que se promovió el diálogo, la interacción colaborativa entre estudiantes y docente y el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes se presentó en la escritura colaborativa como herramienta que propició la cooperación y el trabajo en equipo (Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1980).

Todo el proceso de escritura colaborativa sacó a relucir el papel de corregidores que habían desarrollado los estudiantes al revisar el trabajo de otros equipos. Este rol permitió tener una nueva percepción de los estudiantes hacia un trabajo colaborativo en donde ellos debían asumir una mayor responsabilidad y, también, ayudó a que identificaran cómo todo este complejo proceso había ayudado en el desarrollo de sus capacidades:

Debo resaltar bastante la importancia de las revisiones porque es cierto hemos llevado redacción en Lengua I, Lengua II, Antropología y en Metrim, pero jamás revisábamos a otro su trabajo y esto requiere mucho más esfuerzo y trabajo, al momento de revisar recién te das cuenta de los errores que tú mismo estás cometiendo. Corrigiendo es la mejor forma de darte cuenta de tus errores porque si dominas algo dices esto está mal y si tienes ese mismo error dices: yo hago lo mismo. Además, influye bastante aquí la responsabilidad de ser maestro pues no, no solo vamos a enseñar sino también a corregir y también, entonces, nos va enseñando esto (E6; F2)

El tener que revisar otros trabajos, siento que me ayudó a comunicar lo que pienso de una manera correcta, pertinente (E2; F1)

El hecho de formar grupos y de trabajar en equipo y el hecho de revisar el trabajo de los otros me ha permitido expresar mi punto de vista y expresar mis ideas (E6; E3)

Con respecto a estos últimos datos, es preciso señalar que varios autores destacaron que, mediante la cooperación, los estudiantes adoptan el rol de mediadores sociales del aprendizaje de otros compañeros, creando andamiajes que les permiten ayudarse recíprocamente (Donato, 1994; Rogoff, 1994). Además, en este proceso de dar y recibir conocimiento ayuda y posibilita la externalización de las ideas y la retroalimentación inmediata y ajustada entre los compañeros (Coll y Colomina, 1990; Vygotsky, 1993).

La escritura colaborativa y la revisión entre equipos creó en los estudiantes una sensación de responsabilidad compleja frente a un trabajo en equipo, pero, también, una satisfacción

al ver un resultado positivo y un trabajo bien desarrollado finalmente. En todo este proceso, compañeros y docente fortalecieron y ayudaron al desarrollo de competencias y capacidades.

Según lo que ellos mismos manifiestan es el trabajo colaborativo lo que les permitió desarrollar más capacidades. El hecho de formar grupos y trabajar en equipos ha permitido que cada uno exprese su punto de vista y argumenten sus razones, ya que este proceso les permitió dialogar, aprender nuevas ideas, lograr un consenso y redactar un texto bien estructurado. En cuanto a la revisión en equipo, esto les ha permitido tener mayor interacción, mayor diálogo, aprendizaje, identificación, conocerse y comunicarse de una manera más eficiente; además les permitió aprender más uno del otro, comunicarse más eficientemente porque tenían más confianza y transmitían lo que pensaban o sentían respecto al trabajo del otro.

Pero, para poder desarrollar sus competencias comunicativas y haber superado los problemas que tenían antes de iniciar el proceso de Redacción, los estudiantes, tal como se esperaba, necesitaron de herramientas y materiales que guiarán a entender este proceso de Redacción. Uno de los materiales, brindado por la docente y que, según ellos mismos, ayudó mucho en este proceso fue el modelo argumentativo de Toulmin (2007), modelo que sirvió para que los estudiantes comprendieran de una manera sencilla y guiada el complejo proceso de redacción y al cual ellos se refieren en el Focus Group como -el cuadrito:

Este cuadrito, este orden que la profesora nos ha dado en este trabajo colaborativo realmente ayuda a que puedas plasmar de una manera más ordenado nuestro argumento al momento de redactarlo. Antes, en otros cursos sí ha habido pautas y esquemas, pero no con esta estructura, de esta formata clara tan detallada, es mucho más específico para redactar (E2; F2)

En Redacción, este cuadrito que te guía en donde está la garantía y todo eso es excelente para redactar precisamente un texto coherente, porque todo estaba unido, había una estructura organizativa para redactar (E4; F1)

Ese esquema, el que ha guiado nuestro trabajo, el que el texto sea coherente se nos ha hecho más fácil porque a pesar de que algunos quieren ir por su lado, pero yo digo, pero si seguimos el orden de este esquema todo va a surgir más fácil porque con ese esquema

una idea tiene que salir de la otra. Entonces, el texto será coherente, estará cohesionado (E3; F3)

No conocía este nuevo esquema y siento que esto ha mejorado mucho la estructuración de un argumento, puedo exponer mejor una postura. Noto que, de alguna manera, he incrementado mi vocabulario, pero sobre todo, siento que desarrollado más mi diseño de estructuración (E4; F2)

El método, al cual los estudiantes refieren como “el cuadrito” (modelo de Toulmin propuesto en un cuadro con una estructura organizativa para poder redactar) facilitó en este trabajo colaborativo un orden y precisión del argumento al momento de redactarlo. La estructura era clara, entendible y detallada. Los cuadros y ejercicios que presentaba este “cuadrito” ayudaron a organizar las ideas y permitió plasmarlas de manera ordenada en el texto. Este cuadrito guio cada elemento que era parte de su modelo argumentativo y fue considerado muy oportuno para redactar y lograr un texto coherente, sobre todo en un trabajo colaborativo, porque había una estructura organizativa en él. Este esquema ha guiado el trabajo y ha ayudado a que el texto producido sea coherente, ha facilitado la labor de redactar porque tiene un orden para guiarse y lograr que una idea suceda a otra. Para los estudiantes era sencillo con este esquema entender cómo una idea se desprendía de otra y se lograba una unidad. Finalmente, se concluyó que fue este esquema el que permitió que los estudiantes mejoraran la estructura de sus argumentos, expusieran mejor sus posturas y, obviamente, logran una redacción eficaz en equipo.

Podemos afirmar que, hasta ese momento, el grupo de estudiantes ya había sido involucrado e insertado, de una manera paulatina y muy académica, dentro de una alfabetización y una literacidad académicas, pues ya estaban registrando sus conocimientos formales y profesionales en escritos académicos. Este proceso ha sido llevado a cabo en base a varios factores, puntuales y necesarios en el desarrollo de sus capacidades: trabajo en equipo, redacción colaborativa, interacción, relaciones sociales y el modelo de Toulmin, herramienta teórica que, según los propios estudiantes, fue la herramienta más valiosa para específicamente redactar de una manera ordenada y sencilla. Hemos observado, a lo largo del proceso de la investigación, cómo es que las competencias gramaticales se insertan y dependen, de alguna manera, de las competencias sociolingüísticas que tienen los estudiantes y a estas competencias, tenía que aunarse la competencia discursiva para poder concretar la inserción de los estudiantes

en una comunidad académica escrita que era el objetivo del curso.

Todos los resultados investigados permitieron identificar una influencia de mejora en el desarrollo de las competencias comunicativas, específicamente en las competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas. El desarrollo de estas mismas empezó a identificarse en las primeras sesiones de clases en donde ya se había empezado a trabajar colaborativamente, basándose el desarrollo de las clases en interacción, comunicación, apoyo y corresponsabilidad con el otro. Esto, según la teoría socioconstructivista se convirtió en un aprendizaje significativo, que dura para toda la vida y que puede ser aplicado en cualquier situación para generar soluciones a las diversas demandas que se presenten (Zabalza, 2007).

Para finalizar esta investigación, se debe regresar a la Teoría del constructivismo social de Vygostky (1995), tomada como referencia teórica en la tesis, que ha identificado y ha explicado la metodología de Aprendizaje colaborativo utilizada por la docente del aula, quien para una efectividad en este proceso organiza y planifica sus sesiones en aula, partiendo de la idea que el aprendizaje del individuo se va construyendo de manera social e interactiva cuando se inserta en un proceso social y demostrando con ello, que una sesión de clases en donde se utiliza el aprendizaje colaborativo como metodología permite un mejor diálogo, una mayor interacción, permite que los estudiantes se vuelvan los protagonistas de las clases, asumiendo diversas responsabilidades y beneficiándolos en el desarrollo de sus competencias.

CONCLUSIONES

El análisis de la evaluación del desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes universitarios de la UARM utilizando el Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica, se dividió en tres aspectos: la identificación del Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica utilizada en el aula de clases, el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM utilizando el Aprendizaje colaborativo como estrategia y la repercusión del Aprendizaje colaborativo en las dimensiones de las competencias comunicativas de los estudiantes de la UARM.

Respecto a la identificación del uso del aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en el aula de clases de un grupo de estudiantes de la UARM se llegó a las siguientes conclusiones:

- El diálogo interactivo, el trabajo en equipo y los objetivos claros del aprendizaje fueron las dimensiones básicas para el trabajo de redacción colaborativa, sin estas dimensiones claves no se pueden desarrollar las demás dimensiones.
- La construcción del conocimiento, la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y compartida y la autonomía son las dimensiones que se desprendieron a partir de un diálogo constante y de las relaciones positivas entre los estudiantes de la UARM.

- El desarrollo de competencias definidas, una constante retroalimentación significativa, junto a evaluaciones formativas fueron las dimensiones que permitieron un aprendizaje y una enseñanza flexible en el curso de Redacción avanzada de los estudiantes de la UARM.
- Finalmente, el rol de la docente guía provocó análisis, reflexión, compromiso y responsabilidad en los estudiantes, esto conllevó a que ellos mismos construyeran su propio aprendizaje y se convirtieran en los protagonistas de la clase.

Respecto a la identificación del desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM utilizando el Aprendizaje colaborativo como estrategia, se llegó a las siguientes conclusiones:

- El curso de Redacción avanzada facilitó las pautas para aplicar todos los conocimientos previos que los estudiantes tenían en cuanto a Normas gramaticales. Al permitirles realizar múltiples correcciones, las capacidades en cuanto a su conocimiento de estas normas se desplegaron y se logró el desarrollo de las competencias gramaticales.
- Las revisiones constantes permitieron a los estudiantes superar las dificultades que tenían en cuanto a un registro académico formal, en este caso la construcción de sus textos. Se concientizó en ellos los aspectos centrales de un formato académico en el nivel oral, escrito y virtual y finalmente se logró el desarrollo de la competencia sociolingüística.
- El uso de una escritura colaborativa permitió que los estudiantes superen las dificultades que tenían en cuanto a la redacción académica textual. Las constantes revisiones en equipo y el propio proceso de redacción colaborativa permitieron el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes.
- La necesidad de un diálogo interactivo y constante permitió el desarrollo de la competencia estratégica logrando que los estudiantes desarrollaran una comunicación eficaz y elaboraran opiniones críticas utilizando tanto los recursos verbales y no verbales.
- La competencia emotiva fue la única competencia que no evidenció

desarrollo en el curso.

Respecto a la repercusión del aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa en los estudiantes de la UARM, se llegó a las siguientes conclusiones:

- El trabajo en el aula basado en la cooperación y al trabajo en equipo permitió el desarrollo de las competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas en los estudiantes.
- El proceso de escritura colaborativa, junto con la revisión entre equipos permitió el desarrollo de las competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursiva y estratégicas, además de responsabilidad y construcción de nuevos conocimientos.
- El trabajo colaborativo permitió el desarrollo de diversas competencias académicas, como también competencias socioemocionales. Esta metodología no solo permitió el desarrollo de aprendizajes cognitivos, sino también el desarrollo de habilidades sociales; ambos aspectos necesarios para una formación integral profesional y académica.
- La retroalimentación constante, junto al rol del docente guía permitió que la docente guiará el aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades constantes para el desarrollo de las competencias mencionadas.
- El trabajo colaborativo desarrollado en el aula no favoreció espacios para el desarrollo de la competencia emotiva.
- El aula de aprendizaje del curso de Redacción avanzada de los estudiantes de Educación de la UARM, corroboraron la utilidad del aprendizaje colaborativo, al tener un trabajo acompañado y guiado, en donde se construyó conocimiento en base a diálogos interactivos, elaboración de opiniones, retroalimentaciones constantes y coevaluaciones formativas, de una manera dinámica y paulatina; así se manifestó la teoría socioconstructiva en este contexto de aprendizaje universitario.

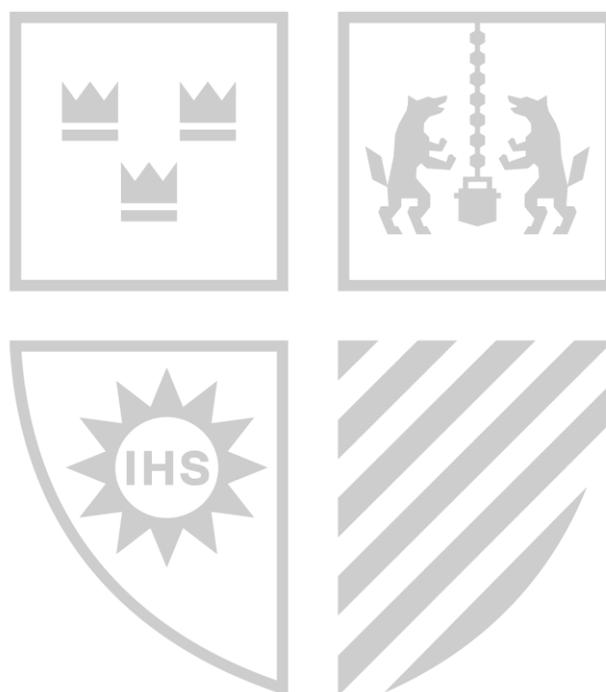
RECOMENDACIONES

De acuerdo con los resultados y las conclusiones de la investigación se presentan las siguientes recomendaciones:

- Desde el punto de vista epistemológico, se recomienda ampliar las investigaciones sobre el tema de competencia comunicativa emotiva dado que esta investigación no brindó las condiciones para su conocimiento. Ampliar la investigación sobre esta dimensión en función de su desarrollo, condiciones, procesos y resultados.
- Desde el punto de vista metodológico, se sugiere continuar la investigación, manteniendo el método de estudio, pero variando las técnicas de investigación, teniendo en cuenta un estudio más especializado y favorable en cuanto al desarrollo de las competencias emotivas. Por otro lado, no es suficiente recoger solo la información sobre competencias comunicativas de la docente de un curso de Redacción, es importante ampliar la investigación hacia docentes de otros cursos. Además, se recomienda que, para una próxima investigación, se realice un segundo proceso de validación de instrumentos para que de esta manera la investigación presente una consistencia más profunda.
- En relación al currículo y de acuerdo a su nivel de concreción, se recomienda explicitar la enseñanza del Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica para garantizar con ello su aplicación en el aula.
- Se recomienda orientar a los docentes en la utilización del Aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica con el propósito de insertar de

manera progresiva esta estrategia en los cursos de las aulas universitarias. Esta metodología implica un cambio en los modelos de enseñanza – aprendizaje.

- Desde la perspectiva de la aplicación de esta investigación, se recomienda compartir los resultados de la investigación con los docentes de la institución universitaria que ha contribuido con la investigación y en base a una reflexión y sensibilización, diseñar un plan de trabajo docente.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, M.; Giraldo, L.; Correa, G.; Mesa A. y Martínez, S. (2021). *Competencias comunicativas en la educación superior: Fundamentos, procesos y productos*. Editorial UTP. <https://doi.org/10.22517/9789587225129>
- Álvarez, L. (2000). La Educación Basada en Competencias: Implicaciones, Retos, Perspectivas. *Didac* N° 36, pp. 26 – 33. <https://biblat.unam.mx/hevila/e-BIBLAT/CLASE/cla217708.pdf>
- Álvarez, A. (2020). Clasificación de las investigaciones. *Universidad de Lima. Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas, Carrera de Negocios Internacionales*. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/10818>
- Anguiano, M.; Clavo, A.; Plascencia, C., Ruíz, A., García, E., y Guerra, R. (2008). Andragogía, aprendizaje colaborativo y cooperativo. Intervención de Trabajo Social. *Margen* N° 48. <http://www.margen.org/suscri/margen48/andrag.html>
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera et al. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Edelsa.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia
- Bajtín, M. (1982) El problema de los géneros discursivos, en *Estética de la creación verbal* (248 – 293), Siglo XXI.

- Balaguer, M., Pujol, M. y Graell M. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la competencia comunicativa en la Educación Superior. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 54-61. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3592>
- Barkley, E., Croos, P. y Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Barros, B., & Verdejo, M. (2001). Entornos para la realización de actividades de aprendizaje. *Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 5(12), 39-49. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1254904>
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea Ediciones.
- Blancafort, C., González, J., Sisti, O. y Rivera, P. (2019). El aprendizaje significativo en la era de las tecnologías digitales. En P. Rivera-Vargas, P. Neut., P. Luccini, S. Pascual y P. Prunera (Ed.) (2018). *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* Vol.1. ((pp. 69-78). Albacete: LiberLibro
- Bruffee, K. (1993). *Collaborative Learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press.
- Cabrera, E. (2008). *La colaboración en el aula: Más que uno más uno*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Camacho, S. y Sáenz, O. (2000) *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. Editorial Marfil.

- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-83). Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
<https://www.researchgate.net/publication/31260438>
- Canta, J. y Quesada, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775-786. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n.º 57.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.
- Carrillo, G., Pérez, L., y Vásquez A. (2018). El desarrollo de competencias en la educación superior: una experiencia con la competencia aprendizaje autónomo. *En Blanco Y Negro*, 9(1), 68-81.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/20543/20421>
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco Libros.
- Castellá, J. et.al. (2007). *Entender (se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Graó.
- Castellanos, J. y Niño. S. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea, una aproximación empírica al discurso socioemocional de los estudiantes. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol 22, N° 20.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e20.2329>
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8 (22), 1253 – 1282.
<https://www.researchgate.net/publication/288437392> Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica Estado de la cuestión

- Castelló. M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos*. Graó.
- Cejas, M., Manzano, M., Lema, L. y Andrade, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*. 25 (1) 94-101. Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>
- Chafloque, K., Huertas, Álvarez, F., Tamayo, R., Flores y Fernández. M. (2022). Trabajo colaborativo para fortalecer la empatía como parte de la formación del profesional de salud. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 626-636. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.363>
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. & Dieterich Heinz (1997). *La aldea global*. Txalaparta.
- Cholotío, P. y Cardona, M. (2020). El aprendizaje colaborativo en la educación superior. *Revista Guatemalteca de Educación Superior*. 3 (1), 6-18. <https://doi.org/10.46954/revistages.v1i1.1>
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación, II Psicología de la Educación* (pp 335 – 352). Alianza Editorial.
- Collazos, C A; Mendoza, J; (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), pp. 61-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Consejo de Europa (2002) (MCER), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Anaya.
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea.
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), pp. 255-272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>

- Corona J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Revista de Comunicación*, nº 144, 69-76. <http://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>.
- Correa, J. (2001). Asedios a una pragmática de la cognición y el lenguaje. En LEONGOMEZ, J.B. (coord.). *Lenguaje y cognición* (pp. 75-92). Editores Instituto Caro y Cuervo.
- Cortez. G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Revista Educación y Ciencia*. 1 (15) pp. 77 -82. [https://studylib.es/doc/5425606/confiabilidad -y-validez-en-estudios-cualitativos](https://studylib.es/doc/5425606/confiabilidad-y-validez-en-estudios-cualitativos)
- Cotán, A., García, I., y Gallardo J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. *Educación*, 30 (58), 147-168. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.007>
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* SAGE Publications.
- Creswell, J., y Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry y Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo*. Ediciones Morata
- De Camilloni., A. (2020). La integración de la participación de los estudiantes en proyectos de extensión como componente del currículo universitario. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(1), 13-29. <https://doi.org/10.2916/inter.7.1.3>
- Delors,J. (1996). La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO.
- DeSeCo (2005). *The definition and selection of key competencies*, resumen ejecutivo, OCDE

- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (111) pp. 7–36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>
- Díaz, A., Mercado, Miguel. y Ruiz, M. (2021). Método de aprendizaje colaborativo vs aprendizaje tradicional en la formación investigativa en estudiantes de medicina. *Revista Científica Ciencia Médica*, 24(2), 108-115. <https://doi.org/10.51581/rccm.v24i2.399>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg, *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches Vol I* pp. 1-19 <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.14.pdf>
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf, & G. Appel (Eds.), *Vygostkian approaches to second language research* (pp. 33-56). Ablex.
- Estupiñán, J., Carpio, D., Verdesoto, J. & Romero, V. (2016). Participación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior en Ecuador. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 1(2), 35–50. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/5>
- Eurydice (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad europea de Eurydice.
- Figallo, F. (2015). Cambios y tendencias en la educación superior. *En Cognición, neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior* (pp. 315-341). Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, C., Mayor, C. y Gallego, M. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 111-134. <http://hdl.handle.net/11441/16399>

- García E. y Lorente R. (2017). De receptor pasivo a protagonista activo del proceso de enseñanza-aprendizaje: redefinición del rol del alumnado en la Educación Superior. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(84),120-153.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31054991006>
- García, R. (2015). Evaluación por competencias en la educación universitaria: alcances y desafíos. En G. Carrillo (Ed.), *I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior. Ponencias y debate* pp. 87-117. Fondo editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- García, Juan., Becerra, D., Téllez M. y Sánchez, A. (2022). Aprendizaje colaborativo en el estudio de energías renovables: un camino hacia la formación del profesorado. *Formación universitaria*, 15(6), 71 – 82.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000600071>
- Gràcia, Marta, Jarque, Maria-Josep, Astals, Marta, & Rouaz, Kholoud. (2020). Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(30), 115-136. 2020.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.591>
- Gokhale, A. (1995). Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7 (1) pp. 2–30.
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>
- González A (2007). *Investigación cualitativa*. Editorial Ecimed
- González C. y Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, Vol.Nº8,21-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2040744>
- González, G. (2018). Las competencias y el enfoque socioformativo: Una propuesta para transformar la educación. En S. Tobón (Coordinador), *Foro de Evaluación Socioformativa*. Centro Universitario MARCO
- Goodman, P. (1973). *La des-educación obligatoria*. Fontanell

- Guerra, M., Rodríguez, J, & Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Guerrero, María & Lafita, Martha. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales*. 25 (2). 131-140. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059953011/28059953011.pdf>
- Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). *Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje*. Edit. Gedisa.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1964). *La etnografía de la comunicación*. Antropologist American.
- Halliday, M. (1982) El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y su significado. Fondo de Cultura Económica
- Hernández, N., Muñoz, P. González, M. (2023). Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación a distancia* 26(1) pp. 39.
<https://www.redalyc.org//articulo.oa?id=331473090003>
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, número extraordinario 1, pp. 59-81.
http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_04.pdf
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En: M. Llobera et al., 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa.
- Iborra, A., & Izquierdo, M. (2010): ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la actividad grupal, *Revista General de Información y Documentación*, 20 (2010) pp. 221-241. <https://core.ac.uk/download/pdf/38822101.pdf>

- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Irigoin, M. (2018). La docencia en educación superior. Hacia una comunidad educativa. *Revista Calidad en la Educación*. N°15 pp. 1 -11. <https://doi.org/10.31619/caledu.n15.453>
- Janssen J, Kirschner F, Erkens G, Kirschner PA. (2010) Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational Psychology Review*. N°;22 pp. 139–154. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-010-9131-x.pdf>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Aiqué.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (2013). *Cooperation in the classroom* (9°ed.). Edina, MN: Interaction Book Company
- Johnson, D., Johnson, R. & K. Smith (1991): *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, Minnesota, Interaction Book Company.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, N° 7 pp. 19 - 40. https://www.researchgate.net/publication/215561167_La_investigacion_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafios
- Lacasa, P. (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Ed. Visor.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. le édition revue et mise à jour de Compétence et navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.

- León, M. (2020). Evaluación del Aprendizaje autónomo. *Revista Científica Internacional*, 3 (1) pp. 103-109. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.25>
- López, E, et. al. (2018). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Ediciones OCTAEDRO.
- Lozada A. (2021). *Trabajo colaborativo e interdisciplinario en la docencia universitaria. Maestría en investigación y docencia universitaria*. Universidad Católica de Trujillo.
- Luna M. (2018). El enfoque socioformativo y la gestión del conocimiento: una nueva opción para la educación universitaria. En L. G. Juárez-Hernández y S. Tobón (Coords.), *Cuarto Congreso Internacional en Socioformación y Sociedad del Conocimiento*. CIFE.
- Lucero, M. (2003). Entre el trabajo y el aprendizaje colaborativos, *Revista Iberoamericana de Educación.*, 33(1) pp. 1–20
<https://rieoei.org/RIE/article/view/2923/384>
- Maldonado, M. (2007b). El trabajo Colaborativo en el aula universitaria. *Revista Laurus*, 13 (23) pp. 263 – 278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista Laurus*, 14 (28), pp. 158-180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>
- Malpica, M. (1996). El punto de vista pedagógico. En A. Argüelles (Ed). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 123 – 140) Limusa.
- Martínez, J., Tobón, S, y López E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), pp. 43-63. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.200

- Martínez, J., Tobón, S, y Soto J. (2021). Ejes claves del modelo educativo socioformativo para la formación universitaria en el marco de la transformación hacia el desarrollo social sostenible. *Formación universitaria*, 14(1), pp. 53- 66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000100053>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la método oía cualitativa. *Paradigma*, 27(2), pp 07 – 33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2347875>
- Medina R. (2006). Principios metodológicos para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. *LUZ Educar desde la Ciencia*. 5(3) pp. 1 – 13. <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/240>
- Mejía. J. (2000) El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales* Año 4 (5), pp. 165 – 177 <https://www.researchgate.net/publication/332191750> El muestreo en la investigación cualitativa
- Mendizábal, N. (2006) Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa en Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, 65-105. Gedisa.
- Merchán, M. y González J. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1 (1), 91-99. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.30>
- Molina, T., Quintero, G., Lizcano, C., y Burbano H. (2018). Creencias y competencias lingüísticas en estudiantes universitarios latinoamericanos ¿son complementarios o se contraponen?. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 246- 255. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a19>
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Graó.

- Monereo, C. y Pozo, J. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (370), 12-18
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. Editorial Pearson.
- Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Ecoe Ediciones.
- Núñez Cortés, J. A. (2016). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, 14(20), 467-488. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023>
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving, PISA, OECD Publishing.
- Otero, A. y Gomez, A. (2020). Enfoque Curricular por Competencias y su implicación en la acción didáctica. En *La investigación y la proyección social en el siglo XXI* (131 – 143). Editorial Fundación LASIRC
- Panitz, T. (1996). A Definition of Collaborative vs. Cooperative Learning.
- Panitz, T. y Panitz, P. (1998). *Encouraging the use of collaborative learning in Higher Education*. Garland Publishing
- Pedrero, E. (2018). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Ediciones OCTAEDRO.
- Pérez G.(1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la escuela*. J. C. Sáez editor
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo XXI.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2016a). Modelo educativo PUCP. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pozo, Juan Ignacio (2001), *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*, Morata
- Quic, P. y Cardona, M. (2020). El aprendizaje colaborativo en la educación superior.

Revista Guatemalteca de Educación Superior, 3(1), pp. 6-18. DOI: <https://doi.org/10.46954/revistages.v1i1.1>

Quintero, M. y Molano, M. (2009). Concepciones y creencias acerca de las competencias en Colombia: una investigación desde la teoría crítica de la educación. *Revista del centro de investigación*. 8 (32), pp. 39-55. <https://biblat.unam.mx/hevila/>

Remenyi, D. (2012). *Case Study Research*. Academic Publishing International

Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 63-77. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/876/2012_Reyzabal

Reyzábal, M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. La Muralla.

Revelo, O., Collazos, C. y Jiménez, J. (2017). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura, *TecnoLógicas.*, 21 (41) pp. 115–134. <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Aljibe

Rodríguez, R. y Espinoza, L. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 86- 109. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.274>

Rogers, S. (2006). Evidence-Based Interventions for Language Development in Young Children with Autism. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social & Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Intervention, Diagnosis, & Intervention*. (pp.143 – 179). Guilford Press.

Rogoff, B. (1994). *Developing understanding of the idea of communities of learners*. *Mind, Culture and Activity*.

- Roméu, A. (2005). El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural. *Luz Educar desde la Ciencia* 18 (3) pp. 18 – 25. <https://redalyc.org/journal/5891/589163662002/589163662002.pdf>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), pp. 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Narcea, S. A. Ediciones.
- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En Cabero, J. (ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp 199 -227). Síntesis
- Salcedo, E. y León, I (2003). Observación sincrónica y observación diacrónica. *Borradores de Método*. <https://www.researchgate.net/publication/4937516>
- Sanabria, M. y Riobueno, G. (2017). Solucionando dificultades en el aula: una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. *Revista Cuidarte*, 8(3), pp.1907-1918. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v8i3.456>
- Sánchez, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Revista interdisciplinaria Entelequía*, N° 16 pp 91 – 102. <https://www.researchgate.net/publication/257842598>
- Sandoval, E. (2022). El trabajo de campo en la investigación social en tiempos de pandemia. *Espacio Abierto*, 31(3), pp.10-22. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12272203001>
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Graó.
- Saville. M. (2005) *La etnografía de la comunicación: Una introducción*.

Schettini, P. e Cortazzo, I. (2015) *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*.

Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa.

Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>

Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), pp.117-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179450594006>

Slavin, R. (1983). *Aprendizaje cooperativo*. Nueva York: Longman.

Stake, R. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Morata

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

Tijeras, A. y Monsalve, L. (2018). Desarrollo de la competencia comunicativa en la formación inicial del profesorado. *Atenas* 5 (45) pp. 86-99. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055153006/478055153006.pdf>

Tinoco, M.(2001): *Educación basada en competencias en el ámbito de la Educación Superior* en Didac.37. México UIA

Tobón, S. (2008). *Formación basada en competencias en la Educación Superior: El enfoque complejo*. Editorial Universidad Autónoma de Guadalajara.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. ECOE.

Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*.

Mount Dora. Kresearch.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Península.

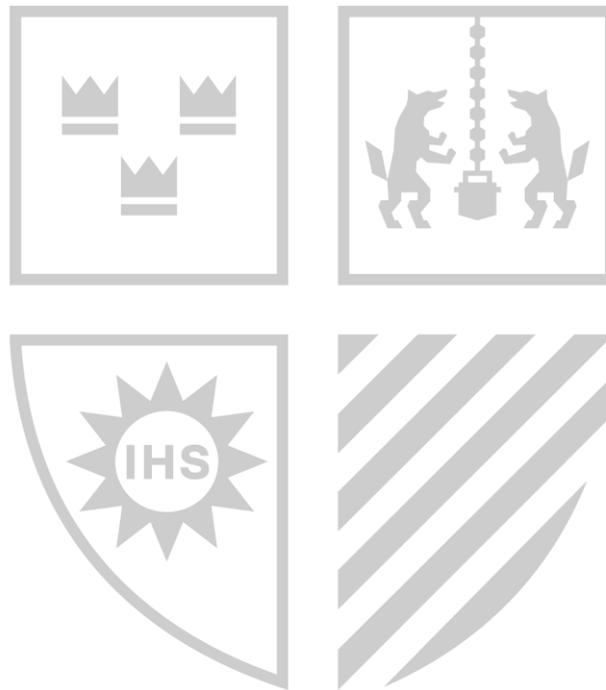
UNESCO (2022): *Transformación para el futuro. Transformar la educación para el futuro* - [UNESCO Biblioteca Digital](#)

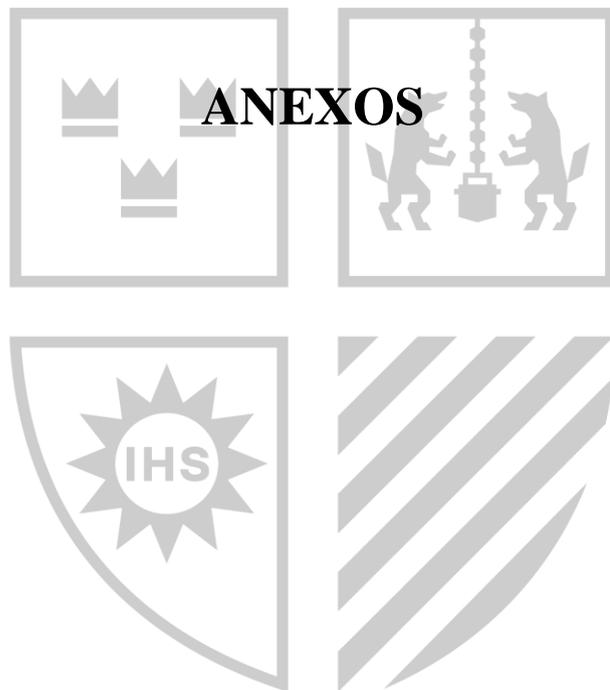
- Valderrama, M, Castaño, G. (2017). Solucionando dificultades en el aula: una estrategia usando el aprendizaje basado en problemas. *Revista CUIDARTE* 8 (3) pp. 1907 – 1918 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359552589018>
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Siglo XXI ediciones.
- Van Dijk, T. (Comp.) 2006. *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque socioeconómico*. Gedisa
- Veiga, J., Fuente, E & Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 81-88.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465546X2008000100011&lng=es.
- Villardón, L. (2016). El porqué de las competencias genéricas en educación superior. En C. Díaz (Ed.), II Encuentro Internacional Universitario. *Las competencias genéricas en la educación superior. Ponencias y conversatorio* (pp.15-44). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vygotsky, L (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Editorial Grijalbo, México.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Planeta.
- Yániz, C. (2015). Las competencias genéricas como finalidad educativa. En L. Villardón Gallego (Coord.), *Competencias genéricas en la educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 13-23). NarceaEdiciones.
- Yin, R. (1993) *Applications of case study research*. Sage Publications.
- Yin, R. (2003). *Case study research, Design and methods*. Third Edition. London: Sage Publication.
- Zabalza, M. (2007) *El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria*. [El nuevo

perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica] Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. <https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/conferencia.pdf>

Zañartu, L. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías* (28). <http://contextoeducativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

Zavala, V; Córdova, G. (2010). *Decir y callar: Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.



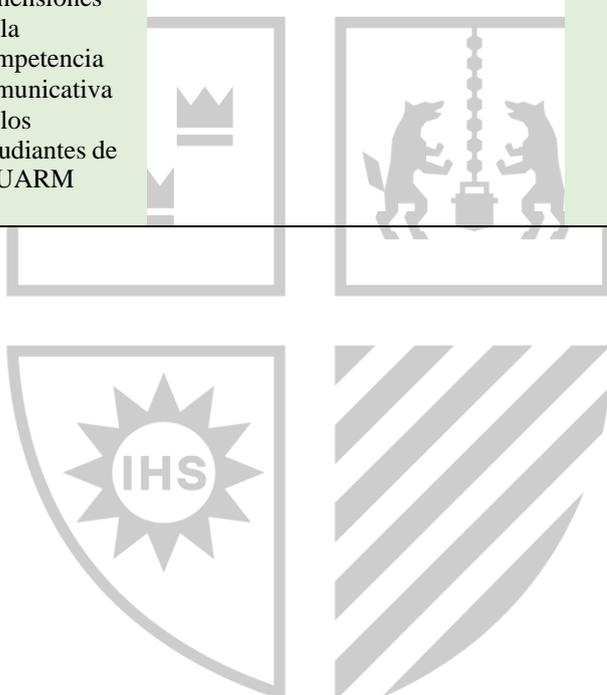


ANEXO N° 1: INSTRUMENTO MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema general	Objetivos	Constructos		Instrumentos	Enfoque y diseño metodológico
		Categorías o variables	Subcategorías o dimensiones		
Pregunta general	Objetivo general	Competencias comunicativas	Competencia gramatical	Guía de observación	La investigación es un estudio de caso, ya que abarca solo una realidad en específico, en este caso se pretende comprender y describir a profundidad el vínculo que tiene el aprendizaje colaborativo con el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM. Tiene un enfoque cualitativo.
¿Cómo es que se vincula el aprendizaje colaborativo con el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM?	Investigar cómo es que se vincula el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM		Competencia sociolingüística	Guía de entrevista	
			Competencia discursiva	Focus group	
			Competencia estratégica	Práctica evaluativa de competencias comunicativas	
			Competencia emotiva	Rúbricas de evaluación	
		Aprendizaje colaborativo	Diálogo interactivo		
			Trabajo en equipo		
			Construcción del conocimiento		
			Interdependenci		

	<p>a positiva</p> <p>Responsabilidad individual y compartida</p> <p>Objetivos claros del aprendizaje</p> <p>Desarrollo de las competencias definidas</p> <p>Espacios que permiten reflexionar</p> <p>Espacios creativos</p> <p>Autonomía</p> <p>Retroalimentación significativa</p> <p>Evaluación formativa</p> <p>Relaciones positivas</p> <p>Docente guía</p> <p>Estudiantes protagonistas</p> <p>Enseñanza y aprendizaje flexible</p>	
--	--	--

Preguntas específicas	Objetivos específicos	Unidades de análisis (participantes, caso, etc.)
¿De qué manera se identifica el uso del aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en el aula de clases?	Identificar el uso del aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica en las sesiones de clase	El caso lo constituye un grupo de 22 estudiantes de quinto ciclo del curso de Redacción avanzada del periodo académico 2019 – II, de la carrera de Educación de la UARM
¿Cómo es y	Describir	

<p>cómo se manifiesta el vínculo entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM?</p>	<p>cómo es y cómo se manifiesta el vínculo entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la UARM</p>		
<p>¿De qué manera repercute el aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa de los estudiantes de la UARM</p>	<p>Investigar la repercusión del aprendizaje colaborativo en las dimensiones de la competencia comunicativa de los estudiantes de la UARM</p>		

**ANEXO N° 2: INSTRUMENTO GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA
IDENTIFICAR Y DETALLAR LAS DIMENSIONES DEL
APRENDIZAJE COLABORATIVO**

DIMENSIONES DE		SE IDENTIFICA	NO SE IDENTIFICA	OBSERVACIONES
LAPRENDIZAJE COLABORATIVO				
1	Diálogo interactivo			
2	Trabajo en equipo			
3	Reciprocidad o construcción del conocimiento			
4	Interdependencia positiva			
5	Responsabilidad individual			
6	Responsabilidad compartida			
7	Objetivos claros de aprendizaje			
8	Desarrollo de competencias definidas			
9	Espacios que permiten reflexionar			
10	Espacios creativos			
11	Autonomía			
12	Autoreflexión			
13	Retroalimentación significativa			
14	Evaluación formativa (autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación)			
15	Relaciones positivas			
16	Docente guía			
17	Estudiantes protagonistas de la clase			
18	Enseñanza y aprendizaje flexible			

ANEXO N° 3: INSTRUMENTO GUÍA DE ENTREVISTA A LA DOCENTE

1. Competencia gramatical

En su opinión, como guía y mediador de sus estudiantes podría indicarme

1. ¿cómo observa que utilizan sus estudiantes las reglas gramaticales?
2. ¿Cómo considera usted el uso del vocabulario de sus estudiantes?
3. ¿Qué opinión le merece el uso del sistema lingüístico por parte de ellos?
4. ¿Qué opinión tiene acerca de su forma de hablar?
5. ¿Usted cree que ellos tienen claro el propósito de estas normas gramaticales?

2. Competencia sociolingüística

1. ¿Cómo considera usted el uso de las normas sociolingüísticas por parte de sus estudiantes?
2. ¿Cómo es que utilizan sus estudiantes los significados de los signos según cada contexto?
3. ¿La forma de hablar que tienen ellos de hablar es siempre la misma?
4. Usted, como docente, ¿piensa que la interacción y la búsqueda de relaciones sociales, en espacios académicos como en su clase, es importante para ellos?
5. ¿Por qué?
6. ¿Cómo considera la pertinencia de los mensajes de sus estudiantes?
7. ¿Siente que ellos saben cómo hablar, cómo expresarse en cada contexto?
8. ¿Cree usted que ellos tienen idea de las normas sociolingüísticas?
9. ¿Sus alumnos utilizan jergas?
10. ¿Cómo ve usted este uso de las jergas?

3. Competencia discursiva

1. ¿Cómo considera la capacidad de sus estudiantes para poder cohesionar textos?

2. ¿Qué opinión le merece la manera en que sus estudiantes redactan sus textos académicos?
3. ¿Cómo siente que ven sus estudiantes la acción de redactar?
4. ¿Cree que es posible realizar un proceso constructivo de redacción de manera colaborativa?
5. ¿Cree que esto beneficia o dificulta el trabajo de redacción a tus estudiantes?

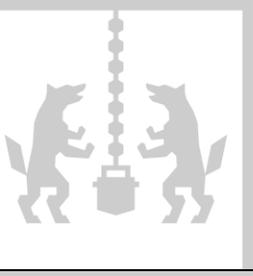
4. Competencia estratégica

1. ¿Cómo considera usted la capacidad de sus estudiantes para lograr una comunicación eficaz?
2. ¿Qué opinión le merece los discursos que ellos realizan en sus exposiciones y la efectividad de sus mensajes en sus oyentes?
3. ¿Utilizan sus estudiantes recursos verbales y no verbales cuando brindan una información?
4. ¿Cuál es su opinión acerca de la capacidad que tienen sus estudiantes para reconocer la intención de un discurso?
5. ¿Considera que el trabajo colaborativo motiva a sus estudiantes a desarrollar una mejor comunicación? ¿Por qué cree esto?

5. Competencia emotiva

1. ¿Cuál es la opinión que le merece la capacidad comunicativa emocional de sus estudiantes?
2. ¿Cuál es su opinión con respecto a la expresión que tienen sus estudiantes en cuanto a su emotividad?
3. En su experiencia como docente ¿qué opinión tiene de sus estudiantes en cuanto a la capacidad de expresar sus opiniones de manera completamente manera pertinente y acertada en un grupo académico?
4. ¿Ayuda en esta acción la interacción y trabajo en equipo constante entre ellos?

ANEXO N° 4: INSTRUMENTO FOCUS GROUP A LOS ESTUDIANTES

COMPETENCIAS A EVALUAR	DESCRIPCIÓN	PREGUNTAS	DURACIÓN
INICIO	Bienvenida (recibimiento con algunos bocadillos) Presentación de los objetivos del focus group a los estudiantes: conocer sus puntos de vista y sus experiencias en cuando al uso y desarrollo de sus competencias comunicativas utilizando el aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica)		5 min
DESARROLLO			
COMPETENCIA GRAMATICAL	Antes de iniciar el estudio de esta primera dimensión, se precisó con los estudiantes la definición de Normas gramaticales y se especificó la indagación del uso de estas normas antes y después del ciclo académico que cursaban	En cuanto a las normas gramaticales, ¿consideraban importante el uso de las normas gramaticales antes de iniciar el ciclo académico? ¿Cómo consideran el uso que tienes de las normas gramaticales en su vocabulario? ¿Siempre ha sido así o creen que ha cambiado al transcurrir el ciclo académico? Con respecto a su forma de hablar, ¿Crees que se demuestra algún cambio respecto a este último ciclo académico? ¿Cómo es que se ha dado este cambio	20 min
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	En esta segunda dimensión, se pidió a los estudiantes un acto de reflexión en cuanto a su manera o forma de hablar; se precisó además la contextualización de niveles formales e informales de la lengua.	¿Su forma de hablar es siempre la misma o cambias según el contexto en el que se encuentran? ¿y cómo saben cómo hablar en cada uno de esos contextos? ¿Sienten que la interacción y las relaciones sociales es importantes entre ustedes? ¿Por qué? ¿Cómo es la manera que tienen de hablar con sus profes, con sus amigos, con la gente en sus trabajos o en sus casas?	20 min

<p>COMPETENCIA DISCURSIVA</p>	<p>En esta tercera dimensión, se precisó a los estudiantes la importancia en esta investigación del análisis de la redacción de sus trabajos académicos en este curso. Además de ello, se precisó sobre la identificación y valoración del aprendizaje colaborativo como estrategia metodológica</p>	<p>Con respecto a la elaboración de sus trabajos académicos, ¿Se les presentaban dificultades al momento de redactar sus trabajos académicos? ¿Cuáles eran estos problemas? ¿Cómo es ahora? ¿Sienten que han superado estos problemas? Al iniciar su ciclo académico ¿tenían noción de la importancia de la coherencia y cohesión en tus trabajos académicos? ¿Y, ahora, cuál es tu opinión sobre coherencia y cohesión en tus trabajos? ¿Piensan ustedes que es posible realizar un trabajo de redacción de manera colaborativa? ¿Les facilitaría la redacción o sienten que sería más complejo? ¿Por qué?</p>	<p>20 min</p>
<p>COMPETENCIA ESTRATÉGICA</p>	<p>En esta dimensión, se precisó a los estudiantes la identificación de la efectividad de sus mensajes, además un análisis de la interacción con los demás y, por último, un reconocimiento al uso del lenguaje no verbal en su comunicación</p>	<p>¿Consideran que su comunicación es efectiva con sus compañeros y docentes? ¿Creen ustedes que el trabajo en equipo y la interacción constante entre ustedes ha ayudado a mejorar su comunicación? ¿Cómo consideras, ahora, la efectividad de tus mensajes al momento de enunciarlos en un ámbito académico? ¿Qué tan importante sienten que es el lenguaje no verbal en una comunicación? ¿Utilizaron siempre el lenguaje no verbal? ¿Eran conscientes de que tenían ese recurso para comunicarse?</p>	<p>20 min</p>
<p>COMPETENCIA EMOTIVA</p>	<p>Finalmente, se precisó en los estudiantes un análisis en cuanto a su desarrollo emotivo y la capacidad de expresar sus sentimientos o emociones.</p>	<p>¿Cómo es que expresan sus emociones en sus diversos entornos a través de las palabras? ¿Siempre fue así? ¿Han notado un desarrollo de esta capacidad a partir del curso? ¿Qué estrategias utilizadas en el curso sientes que te ha ayudado a expresar mejor tus emociones?</p>	<p>15 min</p>
<p>CIERRE</p>	<p>Agradecimiento y Conclusiones</p>		

ANEXO N° 5: INSTRUMENTO PRÁCTICA EVALUATIVA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A LOS ESTUDIANTES

Apellidos y nombres: _

Ciclo: _____ Escuela: _____ Facultad: _____

1. Lee muy atentamente el siguiente texto. Si es necesario hacer una relectura puedes volver al texto cuantas veces sea necesario.

¿De qué hablamos cuando hablamos de hablar?

Tanta energía y recursos invertidos en consignar palabras como recutecu, chamba o pituco nos llevan a preguntarnos cuál es la importancia de los peruanismos, por qué es necesario fijarlos en un diccionario, pero, ante todo, qué son.

Muchas personas confunden los peruanismos con las jergas, sin embargo, si bien comparten ciertas características, estos dos conceptos hacen referencia a diferentes tipos de palabras. –En el uso más extendido, jerga se entiende como el conjunto de palabras que corresponden a un registro [según el DRAE, registro es el –modo de expresarse que se adopta en función de las circunstancias] bastante coloquial de la lengua, por lo que muchas veces son catalogadas como usos ‘incorrectos’. Tal es el caso de jato por casa; taba por zapato o zapatilla; jamear por comer, ente muchos otros, nos dice Bendezú. Pero, además, la jerga se define también por criterios sociales: se trata de un vocabulario que surge dentro de una subcultura o un grupo social determinado —como el de los jóvenes, o profesionales de ciertas disciplinas, de modo que podemos hablar de jerga médica, náutica o periodística, por ejemplo—, y que luego puede rebasar estos límites y extenderse a otros grupos, explica Yvette Bürki, profesora peruana de Lingüística Hispánica de la Universidad de Berna, en Suiza.

Los peruanismos, por otro lado, sigue Bürki, –son palabras, giros y locuciones que, sin importar su procedencia, se emplean en el español hablado en el Perú, y sus hablantes los sienten como parte de su patrimonio lingüístico. Su criterio de definición

es diferencial, y se basa precisamente en su difusión y su importancia cultural. Un peruano dirá chifa en lugar de restaurante chino, o kion en lugar de jengibrell. De modo que el registro no es un elemento determinante, sino que los peruanismos pueden ser tanto términos coloquiales como formales. Tomemos como ejemplo la palabra palta: en otros países recibe el nombre de aguacate, pero no por ello nuestra palta se convierte en un vocablo vulgar; por otro lado, también encontramos palabras que sí corresponden al registro coloquial como chibolo, típica del habla peruana. –Hay peruanismos que son jergas, pero existen también muchos otros que corresponden a usos más formales o, al menos, no tan coloquiales, del castellano. En ese sentido, las jergas usadas por los peruanos al hablar castellano son también peruanismos^{ll}, puntualiza Bendezú.

Así, como reza la sabiduría popular, el peruano no tiene enamorada, tiene jerma; no se asusta, se paltea; no come, jamea; no duerme, jatea; no camina, latea; no protesta, pitea; no es curioso, es sapo; no es burlón, es cachoso; no es estudioso, es chancón; no se golpea, se saca el ancho; no se avergüenza, se arrocha; no piensa, cranea; no entiende, manya; no argumenta, florea; no se molesta, se asa; no tiene amigos, tiene patas; no tiene mal gusto, es guachafo (o huachafo); no pierde el tiempo, huevea; y así infinitamente...

Pero queda pendiente una precisión: ¿son los peruanismos palabras propias del español del Perú pero que también podemos encontrar en otros países, o son usos exclusivamente peruanos? Para Bendezú, estos no tienen por qué ser privativos del país. Hay peruanismos como choclo que se utilizan en otros países, como también palabras como huaico, que también es considerada un quechuismo y solo se encuentra aquí. De igual manera, según nos comenta Calvo, "DiPerú" no ha optado por ninguno de estos caminos dicotómicos, y ha llegado a incluir neologismos y anglicismos aún no admitidos en el DRAE, pero que ya son utilizados ampliamente por un número considerable de hispanohablantes —esta idea se alzó justamente como unos de los criterios de selección más importante de los vocablos—. Precisamente por esta indefinición, "DiPerú" se presenta como un proyecto abierto a la constante renovación, ya que se corregirán los excesos en el diccionario y se recopilarán constantemente nuevas propuestas.

Tomado de El Comercio

Alvaro Jasui Chero 12.06.2016 / 08:15 pm

2. Después de leer el texto y realizar un proceso autorreflexivo a partir de él, porfavor, desarrolla las siguientes preguntas.

1. Competencia gramatical

¿Qué opinión tienes acerca del uso de jergas y lisuras en la comunicación?

2. Competencia sociolingüística

¿Consideras que has comprendido el mensaje del texto anterior? De ser así,

¿Cuál sería este mensaje?

3. Competencia discursiva

Redacta un párrafo en el cual puedas expresar tu opinión acerca del uso de losperuanismo y jergas en nuestra sociedad

4. Competencia estratégica

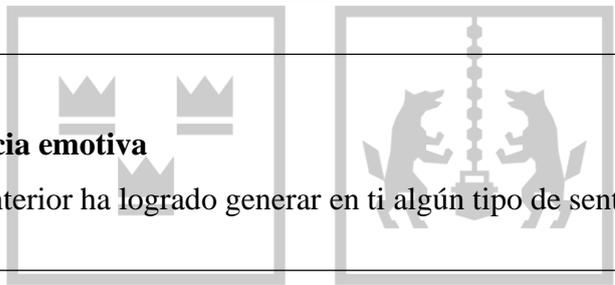
¿Cuál consideras que ha sido la intención del texto leído anteriormente?

¿Crees que hubieses comprendido mejor la idea del texto si alguien lo hubiese expuesto personalmente o considera que esto no tiene importancia para la comprensión textual?

Según el texto anterior, ¿cuál es el criterio de selección que define la selección de los vocablos más importantes en una sociedad?

5. Competencia emotiva

¿El texto anterior ha logrado generar en ti algún tipo de sentimiento o emoción?



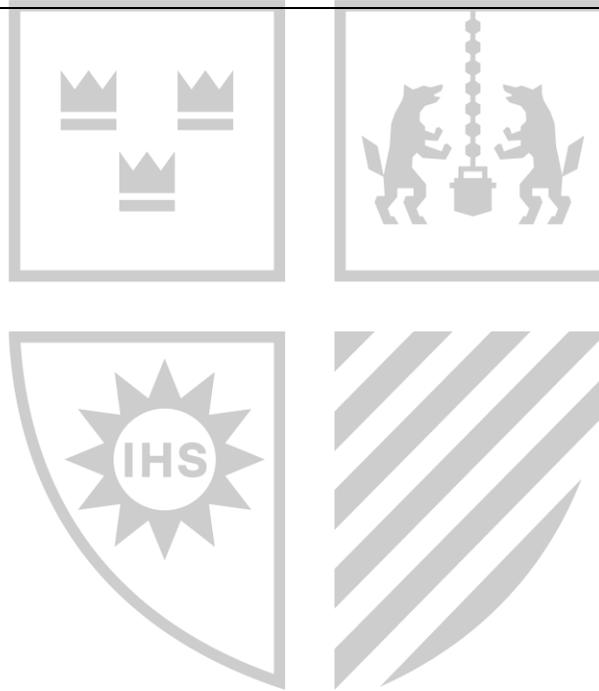
De ser así, ¿Puedes explicar cuál?

¿Qué elementos crees que han suscitado esta emoción o sentimiento?

ANEXO N° 6: INSTRUMENTO RÚBRICA DE EVALUACIÓN
RÚBRICA DE EVALUACIÓN
COMPETENCIA GRAMATICAL “COMUNICACIÓN” (Nivel 1)

COMPETENCIA	Competencia gramatical: Se expresa con claridad, en forma verbal y escrita, mostrando dominio y respeto por las Normas gramaticales.		
ASPECTO A EVALUAR	EN INICIO (1 – 2)	EN PROCESO (3 -4)	LOGRADO (5)
C.1.1. Estructura	Muestra un conocimiento básico respecto a las Normas.	Muestra un conocimiento poco profundo respecto a las Normas.	Muestra un conocimiento amplio respecto a las Normas.
C.1.2. Desarrollo de las ideas	Las ideas se expresan o redactan de manera inadecuada, evidenciando un desconocimiento de las Normas gramaticales.	Las ideas expresadas o redactadas respetan, en cierta parte, las Normas gramaticales.	Las ideas se expresan o redactan de manera adecuada, evidenciando un respeto y conocimiento de las Normas gramaticales.
	El texto tiene errores ortográficos y gramaticales (frases mal construidas, demasiado largas o inacabadas, problemas de cohesión, puntuación, etc.)	El texto es correcto y casi no presenta errores ortográficos ni gramaticales.	El texto está correctamente escrito, tanto desde el punto de vista ortográfico como gramatical o textual.
C.1.3. Transmisión del mensaje	Su forma de hablar evidencia un desapego de las Normas gramaticales	Su forma de hablar, a veces, transgrede las Normas gramaticales.	Su forma de hablar respeta, en todo momento, las Normas gramaticales.
Puntaje TOTAL:			
OBSERVACIONES			

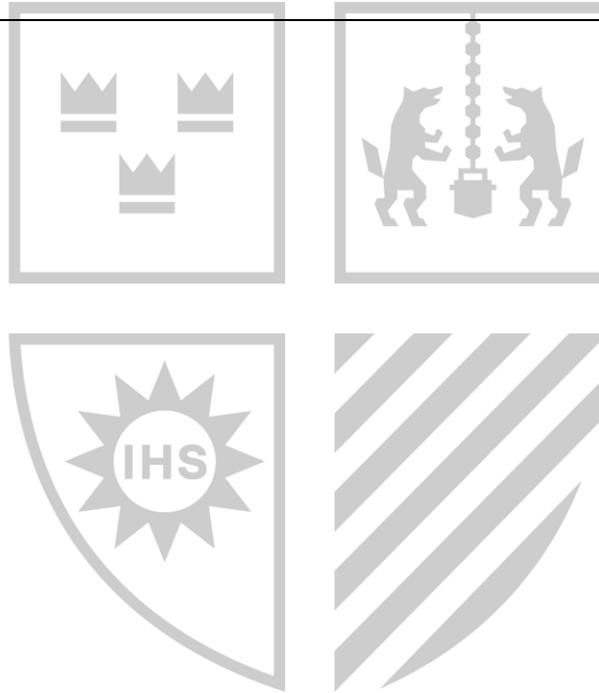
FORTALEZAS ENCONTRADAS	
OPORTUNIDADES DE MEJORA	



RÚBRICA DE EVALUACIÓN
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA “COMUNICACIÓN” (Nivel 2)

COMPETENCIA A	Competencia sociolingüística: Expresa sus ideas, en forma verbal y escrita, utilizando contenido útil y relevante para el tipo de interlocutor, adaptando sus mensajes al contexto en el que se encuentra.		
ASPECTO A EVALUAR	EN INICIO (1 – 2)	EN PROCESO (3 -4)	LOGRADO (5)
C.2.1 Estructura	Utiliza palabras y expresiones comprensibles y pertinentes, sin embargo, no son ni académicas ni especializadas.	En algunos casos, utiliza palabras o expresiones académicas especializadas (tecnicismos) que aportan a la comprensión del mensaje	Utiliza palabras o expresiones académicas y especializadas (tecnicismos) que aportan y enriquecen la presentación.
C.2.2. Transmisión del mensaje Transmisión del mensaje	No muestra especial interés en actuar para conseguir una buena comunicación.	Mantiene una actitud respetuosa que favorece la comunicación.	Mantiene una actitud que estimula el diálogo constructivo y permite una comunicación abierta y sincera.
	Habla de una manera coloquial sin tener en cuenta el contexto en el que se encuentra.	Cuida su forma de hablar y evidencia esfuerzos en respetar el contexto en el que se encuentra	Habla de una manera formal, de acorde al espacio y contexto en donde se encuentra.
C.2.3. Adaptación a la audiencia	No tiene en cuenta las características de la audiencia.	Tiene en cuenta las características de la audiencia y adapta el discurso.	Adapta el discurso a las características de la audiencia y es capaz de mantener su atención.
Puntaje TOTAL:			
OBSERVACIONES			

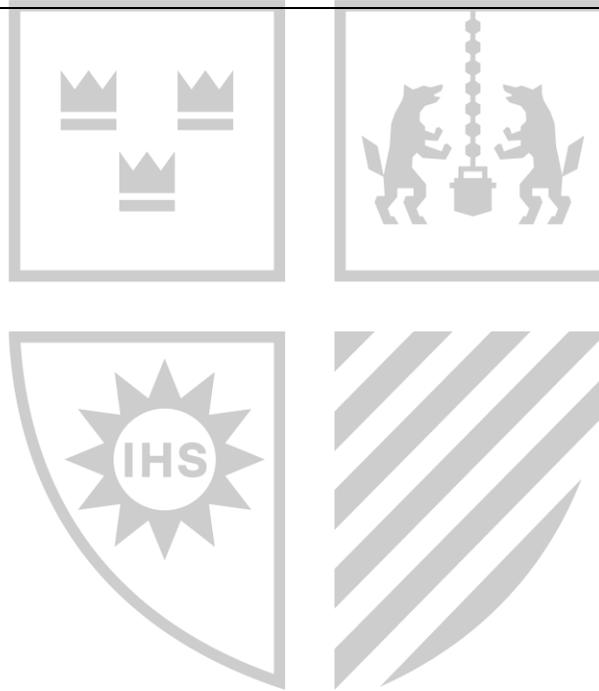
FORTALEZAS ENCONTRADAS	
OPORTUNIDADES DE MEJORA	



RÚBRICA DE EVALUACIÓN
COMPETENCIA DISCURSIVA “COMUNICACIÓN” (Nivel 3)

COMPETENCIA A	Comunicación discursiva: Construye textos con claridad y precisión en su redacción, teniendo en cuenta la coherencia para la verificación y comprensión de sus mensajes.		
ASPECTO A EVALUAR	EN INICIO (1 – 2)	EN PROCESO (3 -4)	LOGRADO (5)
C3.1. Estructura del mensaje	El texto no evidencia una estructura básica de Introducción, desarrollo y conclusiones	El texto presenta evidencia de una estructura básica: Introducción, desarrollo y conclusiones, pero las ideas no son coherentes con la estructura.	El texto evidencia una estructura básica de Introducción, desarrollo y conclusiones y las ideas desarrolladas son coherentes con esta estructura.
C3.2. Desarrollo del contenido	Desarrolla las ideas parcialmente, cuenta con algunos ejemplos y evidencias que pueden estar relacionados al propósito de la presentación	Desarrolla las ideas, la presentación cuenta con ejemplos y evidencias relacionadas al propósito de la presentación.	Desarrolla las ideas de manera suficiente, la presentación cuenta con diversos ejemplos y evidencias que responden al propósito de la presentación.
C3.3. Transmisión del mensaje	Las ideas son ambiguas y presentan contradicciones que afectan la comprensión.	Las ideas son comprensibles, pero la distribución de la información es un poco desordenada.	Expone las ideas de forma clara y ordenada.
C3.4. Recursos de soporte	El texto no respeta los signos de puntuación, presenta faltas ortográficas o algunos otros errores gramaticales.	El texto respeta, medianamente, el uso de las Normas gramaticales.	El texto respeta los signos de puntuación, no presenta faltas ortográficas o algunos otros errores gramaticales.
Puntaje TOTAL:			
OBSERVACIONES			

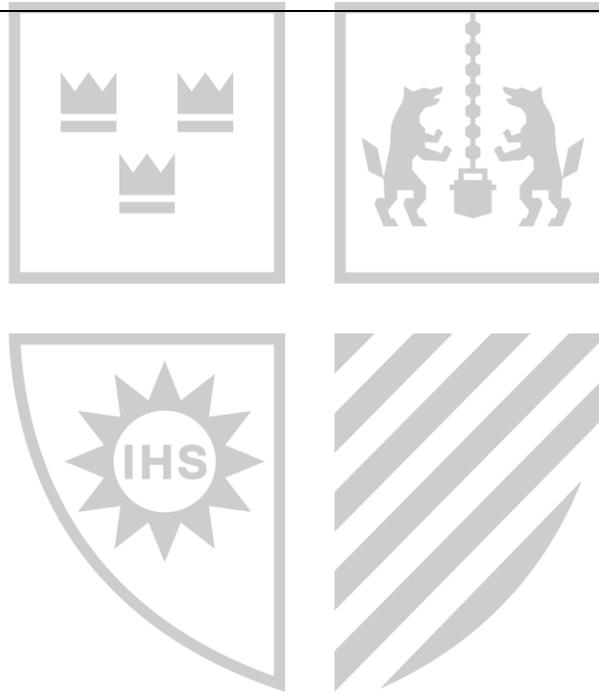
FORTALEZAS ENCONTRADAS	
OPORTUNIDAD DE MEJORA	



RÚBRICA DE EVALUACIÓN
COMPETENCIA ESTRATÉGICA “COMUNICACIÓN” (Nivel 4)

COMPETENCIA	Competencia estratégica: Construye y transmite mensajes con claridad, precisión y eficacia, en forma verbal y escrita, logrando una comunicación eficaz.		
ASPECTO A EVALUAR	EN INICIO (1 – 2)	EN PROCESO (3 -4)	LOGRADO (5)
C.4.1. Estructura del mensaje	El mensaje no se encuentra estructurado.	Estructura el mensaje de manera clara y se mantiene durante la presentación.	El mensaje está estructurado claramente, y se mantiene durante la presentación. La estructura facilita la coherencia del mensaje.
C.4.2. Desarrollo del contenido	Desarrolla las ideas parcialmente, cuenta con algunos ejemplos y evidencias que pueden estar relacionados al propósito de la presentación	Desarrolla las ideas, la presentación cuenta con ejemplos y evidencias relacionadas al propósito de la presentación.	Desarrolla las ideas de manera suficiente, la presentación cuenta con diversos ejemplos y evidencias que responden al propósito de la presentación.
C.4.3. Transmisión del mensaje	La postura, gestos, contacto visual y expresión son adecuados, pero en algunas ocasiones pueden interferir en la comprensión del mensaje y la conexión de la audiencia.	Demuestra confianza a través de la postura, gestos, contacto visual y expresión. Permiten la comprensión del mensaje y mantienen la conexión de la audiencia.	Demuestra confianza a través de la postura, gestos, contacto visual y expresión. Permiten la comprensión del mensaje y hacen que la presentación oral sea interesante para la audiencia.
C.1.4. Relación con sus interlocutores	No se muestra muy interesado en escuchar las ideas de los demás.	Se muestra dispuesto a exponer sus ideas y a escuchar las de los demás.	Dice lo que piensa de una manera asertiva en relación con las opiniones de los demás.
Puntaje TOTAL:			
OBSERVACIONES			

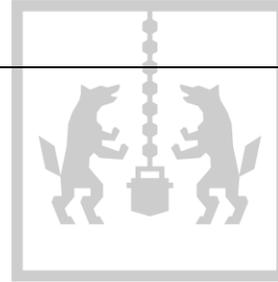
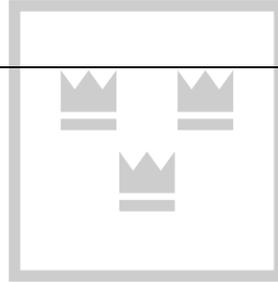
FORTALEZAS ENCONTRADAS	
OPORTUNIDADES DE MEJORA	



RÚBRICA DE EVALUACIÓN
COMPETENCIA EMOTIVA “COMUNICACIÓN” (Nivel 5)

COMPETENCIA	Competencia emotiva: Expresa sus emociones de una manera acertada y pertinente motivando la interacción y trabajo de manera constructiva.		
ASPECTO A EVALUAR	EN INICIO (1 – 2)	EN PROCESO (3 -4)	LOGRADO (5)
C.5.1. Uso de terminología apropiada	Manifiesta sus ideas y emociones de una manera impertinente al contexto.	En algunos casos, utiliza palabras o expresiones de una manera no adecuada al contexto.	Manifiesta sus ideas o emociones con palabras o expresiones pertinentes al contexto que aportan y enriquecen la comunicación.
C.5.2. Desarrollo de las ideas	Se expresa con nerviosismo y tiende a bloquearse.	A pesar de un cierto nerviosismo, su expresión es aceptable.	Se expresa con de forma tranquila y correcta.
	No muestra especial interés en actuar para conseguir una buena comunicación.	Mantiene una actitud respetuosa que favorece la comunicación.	Mantiene una actitud que estimula el diálogo constructivo y permite una comunicación abierta y sincera.
C.5.3. Relación con sus interlocutores	No se muestra muy interesado en escuchar las ideas de los demás.	Se muestra dispuesto a exponer sus ideas y a escuchar las de los demás.	Dice lo que piensa de una manera asertiva en relación con las opiniones de los demás.
C.5.4 Adaptación a la audiencia	No tiene en cuenta las características de la audiencia y se muestra indiferente o fastidiado ante ellas.	Tiene en cuenta las características la audiencia y adapta su discurso de manera pertinente al contexto.	Adapta el discurso a las características de la audiencia y mantiene su atención con un discurso pertinente.
Puntaje TOTAL:			

OBSERVACIONES	
FORTALEZAS ENCONTRADAS	
OPORTUNIDADES DE MEJORA	



ANEXO N° 7: MATRIZ DE INSTRUMENTOS

Categoría	Subcategorías	Instrumento : Entrevista a los docentes	Instrumento: Focus group a los estudiantes	Instrumento: Práctica evaluativa de competencias comunicativas a los estudiantes (Texto de trabajo: HablaPerú, tomado de El Comercio)	Instrumento: Rúbricas de evaluación
<p>Competencia comunicativa La competencia comunicativa como conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito. (Reyzabal, 2012).</p>	<p>Competencia gramatical: se refiere al código lingüístico.</p>	<p>En su opinión, como guía y mediador de sus estudiantes podría indicarme ¿cómo observa que utilizan sus estudiantes las reglas gramaticales? ¿Cómo considera usted el uso del vocabulario de sus estudiantes? ¿Qué opinión le merece el uso del sistema lingüístico por parte de ellos?</p>	<p>En cuanto a las normas gramaticales, ¿Consideraban importante el uso de las reglas que orientan al uso adecuado de la lengua antes de iniciar el ciclo académico? ¿Cómo consideran el uso que tienes de las normas gramaticales en su vocabulario? ¿Siempre ha sido así o creen que ha cambiado al transcurrir el ciclo académico? Con respecto a su forma de hablar, ¿Crees que se demuestra algún cambio respecto a este último ciclo académico? ¿Cómo es que se ha dado este cambio?</p>	<p>¿Qué opinión tienes acerca del uso de jergas y expresiones en la comunicación?</p>	<p>Se expresa con claridad, en forma verbal y escrita, mostrando dominio y respeto por las Normas gramaticales.</p>

	<p>Competencia sociolingüística: dominio de las normas socioculturales. Cómo se produce un mensaje y se entiende de acuerdo a los contextos. Se refiere a la relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación comunicativa.</p>	<p>¿Cómo considera usted el uso de las normas socioculturales por parte de los estudiantes? ¿Cómo considera la pertinencia de los mensajes que sus estudiantes formulan en los diversos contextos en que se encuentran? ¿Crees que es importante la interacción y las relaciones sociales entre los estudiantes?</p>	<p>¿Su forma de hablar es siempre la misma o cambia según el contexto en el que se encuentran? ¿y cómo saben cómo hablar en cada uno de esos contextos? ¿Sienten que la interacción y las relaciones sociales es importantes entre ustedes? ¿Por qué?</p> <p>¿Cómo es la manera que tienen de hablar con sus profes, con sus amigos, con la gente en sus trabajos o en sus casas?</p>	<p>¿Consideras que has comprendido el mensaje del texto anterior? De ser así, ¿Cuál sería este mensaje?</p>	<p>Expresa sus ideas, en forma verbal y escrita, utilizando contenido útil y relevante para el tipo de interlocutor, adaptando sus mensajes al contexto en el que se encuentra.</p>
	<p>Competencia discursiva: Es la capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de la construcción o de interpretación de un texto oral o escrito.</p>	<p>¿Cómo considera la capacidad de los estudiantes para poder cohesionar textos? ¿Qué opinión le merece la manera en que sus estudiantes redactan sus textos académicos? ¿Cómo sientes que ven tus estudiantes la acción de redactar? ¿Crees que es posible realizar un proceso constructivo de redacción de</p>	<p>Con respecto a la elaboración de sus trabajos académicos, ¿Se les presentaban dificultades al momento de redactar sus trabajos académicos? ¿Cuáles eran? ¿Cómo es ahora? ¿Sientes que las has superado?</p> <p>¿Piensan ustedes que es posible realizar un trabajo de redacción de manera colaborativa? ¿Les facilitaría la redacción o sienten que sería más compleja? ¿Por qué? Al iniciar su ciclo académico, ¿tenían noción de la importancia de la coherencia y cohesión en tus trabajos académicos? ¿Y, ahora, cuál es su opinión sobre coherencia y cohesión en sus</p>	<p>Redacta un párrafo en el cual puedas expresar tu opinión acerca del uso de los peruanismos y jergas en nuestra sociedad</p>	<p>Construye textos con claridad y precisión en su redacción, teniendo en cuenta la coherencia para la verificación y comprensión de sus mensajes.</p>

		manera colaborativa? ¿Crees que esto beneficia o dificulta el trabajo de redacción a tus estudiantes?	trabajos?		
	<p>Competencia estratégica: elementos</p> <p>que afectan a la comunicación verbal y no verbal. El aspecto fundamental de esta competencia es buscar la efectividad de la comunicación.</p>	<p>¿Cómo considera usted la capacidad de sus estudiantes para lograr una comunicación eficaz? ¿Qué opinión le merece los discursos que ellos realizan en sus exposiciones y la efectividad de sus mensajes en sus oyentes? ¿utilizan sus estudiantes recursos verbales y no verbales cuando brindan una información? ¿cuál es su opinión acerca de la capacidad que tienen sus estudiantes para reconocer la intención de un discurso?</p> <p>¿Consideras que el trabajo colaborativo motiva a tus estudiantes</p> <p>a desarrollar una mejor comunicación?</p>	<p>¿Consideran que su comunicación es efectiva con sus compañeros y docentes? ¿Creen ustedes que el trabajo en equipo y la interacción constante entre ustedes ha ayudado a mejorar su comunicación? ¿Cómo consideras, ahora, la efectividad de tus mensajes al momento de enunciarlos en un ámbito académico? ¿Qué tan importantes sienten que es el lenguaje no verbal en una comunicación? ¿utilizaron siempre este lenguaje no verbal? ¿eran conscientes de que tenían ese recurso para comunicarse?</p>	<p>¿Cuál consideras que ha sido la intención del texto leído anteriormente?</p> <p>¿Crees que hubieses comprendido mejor la idea del texto o más rápido la idea del texto si alguien lo hubiese expuesto personalmente o considera que esto no tiene importancia para la comprensión textual?</p> <p>Según el texto anterior, ¿cuál es el criterio de selección que define la selección de los vocablos más importantes en una sociedad?</p>	<p>Construye y transmite mensajes con claridad, precisión y eficacia, en forma verbal y escrita, logrando</p> <p>una comunicación eficaz</p>

		¿Por qué crees esto?			
	<p>Competencia emotiva:</p> <p>conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales</p>	<p>a la expresión que tienen sus estudiantes en cuanto a su motividad?</p> <p>En su experiencia como docente ¿cuál es la opinión que tiene de sus estudiantes en cuanto a la capacidad de expresar sus opiniones de manera completamente pertinente y acertada en un grupo académico?</p> <p>¿Ayuda en esta acción la interacción y trabajo en equipo constante entre ellos?</p>	<p>¿Cómo es que expresan sus emociones en sus diversos entornos a través de las palabras? ¿Siempre fue así?</p> <p>¿Han notado un desarrollo de esta capacidad a partir del curso? ¿Qué estrategias utilizadas en el curso sientes que te ha ayudado a expresar mejor tus emociones?</p>	<p>¿El texto anterior ha logrado generar en ti algún tipo de sentimiento o emoción?</p> <p>¿Puedes explicar cuál?</p>	<p>Expresa sus emociones de una manera acertada y pertinente motivando la interacción y trabajo de manera constructiva.</p>

ANEXO N° 8: PROTOCOLO DE VALIDACIÓN

Validación de los ítems o las preguntas del instrumento D1

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

Instrumento N° 1: GUÍA DE OBSERVACIÓN

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugerencias
		Alto	Regular	Bajo	
DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO					
1	Diálogo interactivo		✓		
2	Trabajo en equipo		✓		
3	Reciprocidad o construcción del conocimiento		✓		
4	Interdependencia positiva		✓		
5	Responsabilidad individual		✓		
6	Responsabilidad compartida		✓		
7	Objetivos claros de aprendizaje		✓		
8	Desarrollo de competencias definidas		✓		
9	Espacios que permiten reflexionar		✓		
10	Espacios creativos				
11	Autonomía				
12	Autoreflexión				
13	Retroalimentación significativa				
14	Evaluación formativa (autoevaluación, co - evaluación y hetero - evaluación)		✓		
15	Relaciones positivas				
16	Docente guía				
17	Estudiantes protagonistas de la clase		✓		
18	Enseñanza y aprendizaje flexible		✓		

Comentario final:

Estas 18 dimensiones deberían agruparse en subgrupos y con un afán de totalidad.

La lista podría continuar y nada permite entender que hay un criterio organizador general.

Dicho de otro modo, la lista no permite observar ningún objetivo precisado previamente.

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N° 2: GUÍA DE ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL CURSO

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugerencias
		Alto	Regular	Bajo	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	En su opinión, como guía y mediador de sus estudiantes podría indicarme ¿cómo observa que utilizan sus estudiantes las reglas gramaticales?		✓		
2	¿Cómo considera usted el uso del vocabulario de sus estudiantes?		✓		
3	¿Qué opinión le merece el uso del sistemalingüístico por parte de ellos?		✓		
4	¿Qué opinión tiene acerca de su forma de hablar?		✓		
5	¿Usted cree que ellos tienen claro el propósito de estas normas gramaticales?		✓		
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
6	¿Cómo considera usted el uso de las normassociolingüísticas por parte de sus estudiantes?		✓		
7	¿Cómo es que utilizan sus estudiantes los significados de los signos según cada contexto?		✓		
8	¿La forma de hablar que tienen ellos de hablar es siempre la misma?		✓		
9	Usted, como docente, ¿piensa que la interacción y la búsqueda de relaciones sociales, en espacios académicos como en su clase, es importante para ellos? ¿Por qué?		✓		
10	¿Cómo consideras la pertinencia de los mensajes de sus estudiantes?		✓		
11	¿Siente que ellos saben cómo hablar, cómo expresarse en cada contexto?		✓		
12	¿Cree usted que ellos tienen idea de las normassociolingüísticas?		✓		
13	¿Sus alumnos utilizan jergas?		✓		
14	¿Cómo ve usted este uso de las jergas?		✓		
COMPETENCIA DISCURSIVA					
15	¿Cómo considera la capacidad de sus estudiantes para poder cohesionar textos?		✓		
16	¿Qué opinión le merece la manera en que sus estudiantes redactan sus textos académicos?		✓		

17	¿Cómo siente que ven sus estudiantes la acción de redactar?		✓		
18	¿Cree que es posible realizar un proceso constructivo de redacción de manera colaborativa?		✓		
19	¿Cree que esto beneficia o dificulta el trabajo de redacción a tus estudiantes?		✓		
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
20	¿Cómo considera usted la capacidad de sus estudiantes para lograr una comunicación eficaz?		✓		
21	¿Qué opinión le merece los discursos que ellos realizan en sus exposiciones y la efectividad de sus mensajes en sus oyentes?		✓		
22	¿Utilizan sus estudiantes recursos verbales y no verbales cuando brindan una información?		✓		
23	¿Cuál es su opinión acerca de la capacidad que tienen sus estudiantes para reconocer la intención de un discurso?		✓		
24	¿Considera que el trabajo colaborativo motiva a sus estudiantes a desarrollar una mejor comunicación?		✓		
25	¿Por qué cree esto?		✓		
COMPETENCIA EMOTIVA					
26	¿Cuál es la opinión que le merece la capacidad comunicativa emocional de sus estudiantes?		✓		
27	¿Cuál es su opinión con respecto a la expresión que tienen sus estudiantes en cuanto a su emotividad?		✓		
28	¿Qué opinión tiene de sus estudiantes en cuanto a la capacidad de expresar sus opiniones de manera completamente manera pertinente y acertada en un grupo académico?		✓		
29	¿Ayuda en esta acción la interacción y trabajo en equipo constante entre ellos?		✓		

Comentario final: Este instrumento mide la opinión de los profesores. Pero no mide de manera objetiva, los logros realizados en el curso. Al inicio, la guía sirve para que los profesores sepan a qué apuntar en el desarrollo de su curso, pero al final debería aplicarse un instrumento de evaluación de resultados más objetivo. Este rol, en todo caso, lo cumpliría el instrumento propuesto al final.

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N° 3: FOCUS GROUP A LOS ESTUDIANTES DEL CURSO

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugere n c i a s
		Alto	Regula r	Baj o	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	En cuanto a las normas gramaticales, ¿Consideraban importante el uso de las normas gramaticales antes de iniciar el ciclo académico?		✓		
2	¿Cómo consideran el uso que tienes de las normas gramaticales en su vocabulario?		✓		
3	¿Siempre ha sido así o creen que ha cambiado al transcurrir el ciclo académico?		✓		
4	Con respecto a su forma de hablar, ¿Crees que se demuestra algún cambio respecto a este último ciclo académico?		✓		
5	¿Cómo es que se ha dado este cambio?		✓		
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
6	¿Su forma de hablar es siempre la misma o cambia según el contexto en el que se encuentran?			✓	
7	¿Cómo saben cómo hablar en cada uno de esos contextos?	✓			
8	¿Sienten que la interacción y las relaciones sociales es importantes entre ustedes?		✓		
9	¿Cómo es la manera que tienen de hablar con sus profes, con sus amigos, con la gente en sus trabajos o en sus casas?			✓	
COMPETENCIA DISCURSIVA					
10	Con respecto a la elaboración de sus trabajos académicos, ¿Se les presentaban dificultades al momento de redactar sus trabajos académicos?	✓			
11	¿Cuáles eran estos problemas?	✓			
12	¿Cómo es ahora?	✓			
13	¿Sienten que han superado estos problemas?	✓			
14	Al iniciar su ciclo académico, ¿tenían noción de la importancia de la coherencia y cohesión en tus trabajos académicos?		✓		

15	Y, ahora, ¿cuál es su opinión sobre coherencia y cohesión en sus trabajos?		✓		
16	¿Piensan ustedes que es posible realizar un trabajo de redacción de manera colaborativa?		✓		
17	¿Les facilitaría la redacción o sienten que serían más compleja? ¿Por qué?		✓		
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
18	¿Consideran que su comunicación es efectiva con sus compañeros y docentes?		✓		
19	¿Creen ustedes que el trabajo en equipo y la interacción constante entre ustedes ha ayudado a mejorar su comunicación?		✓		
20	¿Cómo consideras, ahora, la efectividad de tus mensajes al momento de enunciarlos en un ámbito académico?		✓		
21	¿Qué tan importante sienten que es el lenguaje verbal en una comunicación?		✓		
22	¿Utilizaron siempre este lenguaje no verbal?		✓		
23	¿Eran conscientes de que tenían ese recurso para comunicarse?		✓		
COMPETENCIA EMOTIVA					
24	¿Cómo es que expresan sus emociones en sus diversos entornos a través de las palabras?			✓	
25	¿Siempre fue así?			✓	
26	¿Han notado un desarrollo de esta capacidad a partir del curso?		✓		
27	¿Qué estrategias utilizadas en el curso sientes que te ha ayudado a expresar mejor tus emociones?		✓		

Comentario final: Este instrumento permitiría medir el cambio probable de la opinión de los estudiantes respecto del curso. Es una encuesta de evaluación de la aceptación del curso como un producto. Tiene, entonces, un valor de control de calidad. El siguiente instrumento tiene una función mejor relacionada con intereses académicos.

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con una (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

(x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N° 4: PRÁCTICA EVALUATIVA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugerencias
		Alto	Regular	Bajo	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	¿Qué opinión tienes acerca del uso de jergas y expresiones en la comunicación?			✓	
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
2	¿Consideras que has comprendido el mensaje del texto anterior?			✓	
3	De ser así, ¿cuál sería este mensaje?			✓	
COMPETENCIA DISCURSIVA					
4	Redacta un párrafo en el cual puedas expresar tu opinión acerca del uso de los peruanismos y jergas en nuestra sociedad	✓			
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
5	¿Cuál consideras que ha sido la intención del texto leído anteriormente?	✓			
6	¿Crees que hubieses comprendido mejor la idea del texto si alguien lo hubiese expuesto personalmente o considera que esto no tiene importancia para la comprensión textual?	✓			
7	Según el texto anterior, ¿cuál es el criterio de selección que define la selección de los vocablos más importantes en una sociedad?	✓			
COMPETENCIA EMOTIVA					
8	¿El texto anterior ha logrado generar en ti algún tipo de sentimiento u emoción?		✓		
9	Si es así, ¿Puedes explicar cuál?		✓		
10	¿Qué elementos crees que han suscitado esta emoción o sentimiento?	✓			

Comentario final: No resulta claro el objetivo del ítem de la competencia gramatical. No resulta claro el nexo entre el ítem de las competencias sociolingüísticas y las definiciones que se dan al inicio sobre dicha competencia.

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

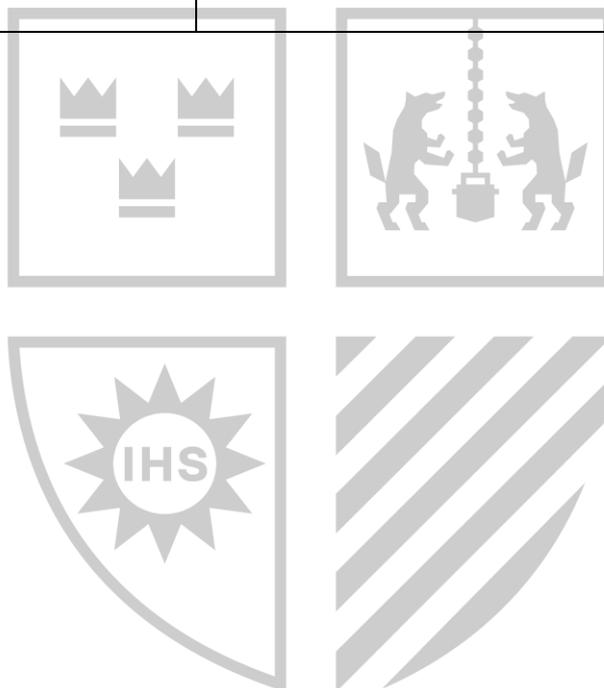
INSTRUMENTO N° 5: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugere ncias
		Alto	Regu lar	Baj o	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	Conocimiento de las Normas gramaticales	✓			
2	Respeto de las Normas gramaticales en la escritura	✓			
3	Respeto de las Normas ortográficas	✓			
4	Respeto de las Normas gramaticales en la comunicación oral	✓			
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
5	Uso de palabras y expresiones académicas	✓			
6	Actitud en la comunicación	✓			
7	Adecuación del nivel de la lengua al contexto	✓			
8	Adecuación del nivel de la lengua a la audiencia	✓			
COMPETENCIA DISCURSIVA					
9	Estructura textual				
10	Desarrollo de ideas				
11	Coherencia y cohesión textual				
12	Respeto de las reglas ortográficas y gramaticales en la redacción textual	✓			
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
13	Mensaje estructurado	✓			
14	Ejemplos y evidencias en el desarrollo de ideas	✓			
15	Comunicación no verbal	✓			
16	Interés en la comunicación	✓			
COMPETENCIA EMOTIVA					
17	Manifestación de ideas y emociones	✓			
18	Expresión oral	✓			
19	Interés y actitud en la comunicación				
20	Comunicación asertiva	✓			
21	Discurso pertinente a la audiencia	✓			

Comentario final: La rúbrica se corresponde con la división de las competencias comunicativas planteadas al inicio.

4. INFORMACION DEL ESPECIALISTA

Nombres y Apellidos:	Marcos Javier Mondoñedo Murillo
DNI:	08689010
Profesión:	Docente universitario
Especialidad:	Literatura
Cargo que desempeña actualmente:	Docente investigador de la Facultad de Letras de la Facultad de Letras de la UNMSM.
Instituto donde labora:	Escuela de Literatura de la Facultad de Letras de la UNMSM
Firma:	



Validación de los ítems o las preguntas del instrumentoD2

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N°1: GUÍA DE OBSERVACIÓN

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugerencias
		Alto	Regular	Bajo	
DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO					
1	Diálogo interactivo	X			
2	Trabajo en equipo	X			
3	Reciprocidad o construcción del conocimiento	X			
4	Interdependencia positiva	X			
5	Responsabilidad individual	X			
6	Responsabilidad compartida	X			
7	Objetivos claros de aprendizaje	X			
8	Desarrollo de competencias definidas	X			
9	Espacios que permiten reflexionar	X			
10	Espacios creativos	X			
11	Autonomía	X			
12	Autoreflexión	X			
13	Retroalimentación significativa	X			
14	Evaluación formativa (autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación)	X			
15	Relaciones positivas	X			
16	Docente guía	X			
17	Estudiantes protagonistas de la clase	X			
18	Enseñanza y aprendizaje flexible	X			

Comentario final:

Considero que las preguntas o Ítem son pertinentes porque logran recoger la información necesaria para evaluar el aprendizaje colaborativo.

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N°2: GUÍA DE ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL CURSO

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugere ncias
		Al to	Regula r	Baj o	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	En su opinión, como guía y mediador de sus estudiantes podría indicarme ¿cómo observa que utilizan sus estudiantes las reglas gramaticales?	X			
2	¿Cómo considera usted el uso del vocabulario de sus estudiantes?	X			
3	¿Qué opinión le merece el uso del sistema lingüístico por parte de ellos?	X			
4	¿Qué opinión tiene acerca de su forma de hablar?	X			
5	¿Usted cree que ellos tienen claro el propósito de estas normas gramaticales?	X			
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
6	¿Cómo considera usted el uso de las normas sociolingüísticas por parte de sus estudiantes?	X			
7	¿Cómo es que utilizan sus estudiantes los significados de los signos según cada contexto?	X			
8	¿La forma de hablar que tienen ellos de hablar es siempre la misma?	X			
9	Usted, como docente, ¿piensa que la interacción y la búsqueda de relaciones sociales, en espacios académicos como en su clase, es importante para ellos? ¿Por qué?	X			
10	¿Cómo consideras la pertinencia de los mensajes de sus estudiantes?	X			
11	¿Siente que ellos saben cómo hablar, cómo expresarse en cada contexto?	X			
12	¿Cree usted que ellos tienen idea de las normas sociolingüísticas?	X			
13	¿Sus alumnos utilizan jergas?	X			
14	¿Cómo ve usted este uso de las jergas?	X			
COMPETENCIA DISCURSIVA					
15	¿Cómo considera la capacidad de sus estudiantes para poder cohesionar textos?	X			
16	¿Qué opinión le merece la manera en que sus estudiantes redactan sus textos académicos?	X			
17	¿Cómo siente que ven sus estudiantes la acción de redactar?	X			

18	¿Cree que es posible realizar un proceso constructivo de redacción de manera colaborativa?	X			
19	¿Cree que esto beneficia o dificulta el trabajo de redacción a tus estudiantes?	X			
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
20	¿Cómo considera usted la capacidad de sus estudiantes para lograr una comunicación eficaz?	X			
21	¿Qué opinión le merece los discursos que ellos realizan en sus exposiciones y la efectividad de sus mensajes en sus oyentes?	X			
22	¿Utilizan sus estudiantes recursos verbales y no verbales cuando brindan una información?	X			
23	¿Cuál es su opinión acerca de la capacidad que tienen sus estudiantes para reconocer la intención de un discurso?	X			
24	¿Considera que el trabajo colaborativo motiva a sus estudiantes a desarrollar una mejor comunicación?	X			
25	¿Por qué cree esto?	X			
COMPETENCIA EMOTIVA					
26	¿Cuál es la opinión que le merece la capacidad comunicativa emocional de sus estudiantes?	X			
27	¿Cuál es su opinión con respecto a la expresión que tienen sus estudiantes en cuanto a su emotividad?	X			
28	¿Qué opinión tiene de sus estudiantes en cuanto a la capacidad de expresar sus opiniones de manera completamente manera pertinente y acertada en un grupo académico?	X			
29	¿Ayuda en esta acción la interacción y trabajo en equipo constante entre ellos?	X			

Comentario final: Este instrumento es muy relevante para valorar al docente en sus diversas capacidades y aptitudes. Es un instrumento minucioso ya que lo divide en cinco apartados, esto permite una mejor exploración.

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N°3: FOCUS GROUP A LOS ESTUDIANTES DEL CURSO

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugere ncias
		Al to	Regula r	Baj o	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	En cuanto a las normas gramaticales, ¿Consideraban importante el uso de las normas gramaticales antes de iniciar el ciclo académico?	X			
2	¿Cómo consideran el uso que tienes de las normas gramaticales en su vocabulario?	X			
3	¿Siempre ha sido así o creen que ha cambiado al transcurrir el ciclo académico?	X			
4	Con respecto a su forma de hablar, ¿Crees que se demuestra algún cambio respecto a este último ciclo académico?	X			
5	¿Cómo es que se ha dado este cambio?	X			
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
6	¿Su forma de hablar es siempre la misma o cambia según el contexto en el que se encuentran?	X			
7	¿Cómo saben cómo hablar en cada uno de esos contextos?	X			
8	¿Sienten que la interacción y las relaciones sociales es importantes entre ustedes?	X			
9	¿Cómo es la manera que tienen de hablar con sus profes, con sus amigos, con la gente en sus trabajos o en sus casas?	X			
COMPETENCIA DISCURSIVA					
10	Con respecto a la elaboración de sus trabajos académicos, ¿Se les presentaban dificultades al momento de redactar sus trabajos académicos?	X			
11	¿Cuáles eran estos problemas?	X			
12	¿Cómo es ahora?	X			
13	¿Sienten que han superado estos problemas?	X			
14	Al iniciar su ciclo académico, ¿tenían noción de la importancia de la coherencia y cohesión en tus trabajos académicos?	X			
15	Y, ahora, ¿cuál es su opinión sobre coherencia y cohesión en sus trabajos?	X			
16	¿Piensan ustedes que es posible realizar un trabajo de redacción de manera colaborativa?	X			

17	¿Les facilitaría la redacción o sienten que serían más compleja? ¿Por qué?	X			
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
18	¿Consideran que su comunicación es efectiva con sus compañeros y docentes?	X			
19	¿Creen ustedes que el trabajo en equipo y la interacción constante entre ustedes ha ayudado a mejorar su comunicación?	X			
20	¿Cómo consideras, ahora, la efectividad de tus mensajes al momento de enunciarlos en un ámbito académico?	X			
21	¿Qué tan importante sienten que es el lenguaje verbal en una comunicación?	X			
22	¿Utilizaron siempre este lenguaje no verbal?	X			
23	¿Eran conscientes de que tenían ese recurso para comunicarse?	X			
COMPETENCIA EMOTIVA					
24	¿Cómo es que expresan sus emociones en sus diversos entornos a través de las palabras?	X			
25	¿Siempre fue así?	X			
26	¿Han notado un desarrollo de esta capacidad a partir del curso?	X			
27	¿Qué estrategias utilizadas en el curso sientes que te ha ayudado a expresar mejor tus emociones?	X			

Comentario final: Este instrumento valora las diversas competencias del alumno, al igual que instrumento de los docentes es bastante minucioso.

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N°4: PRÁCTICA EVALUATIVA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugere ncias
		Al to	Regula r	Baj o	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	¿Qué opinión tienes acerca del uso de jergas y lisuras en la comunicación?	X			
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
2	¿Consideras que has comprendido el mensaje del texto anterior?	X			
3	De ser así, ¿cuál sería este mensaje?	X			
COMPETENCIA DISCURSIVA					
4	Redacta un párrafo en el cual puedas expresar tu opinión acerca del uso de los peruanismos y jergas en nuestra sociedad	X			
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
5	¿Cuál consideras que ha sido la intención del texto leído anteriormente?	X			
6	¿Crees que hubieses comprendido mejor la idea del texto si alguien lo hubiese expuesto personalmente o considera que esto no tiene importancia para la comprensión textual?	X			
7	Según el texto anterior, ¿cuál es el criterio de selección que define la selección de los vocablos más importantes en una sociedad?	X			
COMPETENCIA EMOTIVA					
8	¿El texto anterior ha logrado generar en ti algún tipo de sentimiento u emoción?	X			
9	Si es así, ¿Puedes explicar cuál?	X			
10	¿Qué elementos crees que han suscitado esta emoción o sentimiento?	X			

Comentario final:

Considero que todas las preguntas o ítems son pertinentes.

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N°5: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

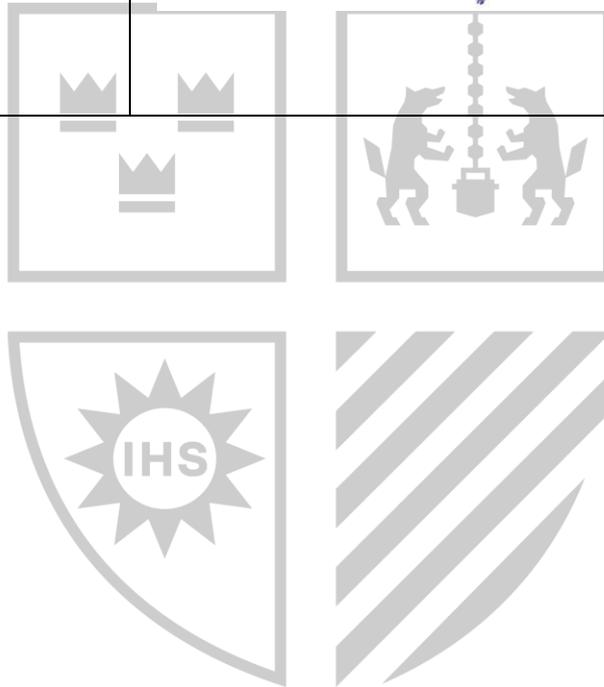
N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugerencias
		Alto	Regular	Bajo	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	Conocimiento de las Normas gramaticales	X			
2	Respeto de las Normas gramaticales en la escritura	X			
3	Respeto de las Normas ortográficas	X			
4	Respeto de las Normas gramaticales en la comunicación oral	X			
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
5	Uso de palabras y expresiones académicas	X			
6	Actitud en la comunicación	X			
7	Adecuación del nivel de la lengua al contexto	X			
8	Adecuación del nivel de la lengua a la audiencia	X			
COMPETENCIA DISCURSIVA					
9	Estructura textual	X			
10	Desarrollo de ideas	X			
11	Coherencia y cohesión textual	X			
12	Respeto de las reglas ortográficas y gramaticales en la redacción textual	X			
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
13	Mensaje estructurado	X			
14	Ejemplos y evidencias en el desarrollo de ideas	X			
15	Comunicación no verbal	X			
16	Interés en la comunicación	X			
COMPETENCIA EMOTIVA					
17	Manifestación de ideas y emociones	X			
18	Expresión oral	X			
19	Interés y actitud en la comunicación	X			
20	Comunicación asertiva	X			
21	Discurso pertinente a la audiencia	X			

Comentario final:

Cada uno de los ítems propuestos permite valorar adecuadamente las cinco competencias que considera una rúbrica de evaluación.

INFORMACION DEL ESPECIALISTA

Nombres y Apellidos:	Mauro Félix Mamani Macedo
DNI:	29468963
Profesión:	Lingüística y literatura
Especialidad:	Literatura
Cargo que desempeña actualmente:	Docente
Instituto donde labora:	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Firma:	



Validación de los ítems o las preguntas del instrumento D3

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N°1: GUÍA DE OBSERVACIÓN

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugere ncias
		Alt o	Regula r	Baj o	
DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO					
1	Diálogo interactivo				
2	Trabajo en equipo				
3	Reciprocidad o construcción del conocimiento				
4	Interdependencia positiva				
5	Responsabilidad individual				
6	Responsabilidad compartida				
7	Objetivos claros de aprendizaje				
8	Desarrollo de competencias definidas				
9	Espacios que permiten reflexionar				
10	Espacios creativos				
11	Autonomía				
12	Autoreflexión				
13	Retroalimentación significativa				
14	Evaluación formativa (autoevaluación, co - evaluación y hetero - evaluación)				
15	Relaciones positivas				
16	Docente guía				
17	Estudiantes protagonistas de la clase				
18	Enseñanza y aprendizaje flexible				

Comentario final:

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

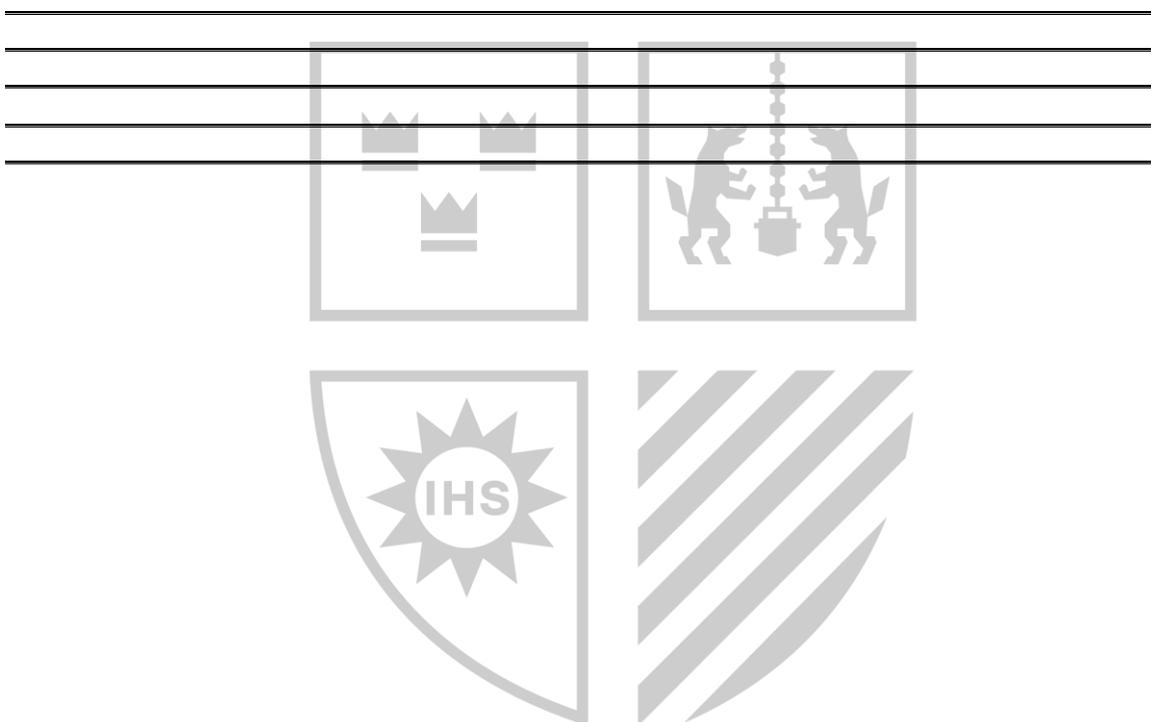
INSTRUMENTO N°2: GUÍA DE ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL CURSO

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugerencias
		Alto	Regular	Bajo	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	En su opinión, como guía y mediador de sus estudiantes podría indicarme ¿cómo observa que utilizan sus estudiantes las reglas gramaticales?				
2	¿Cómo considera usted el uso del vocabulario de sus estudiantes?				¿Cuál sería el vocabulario correcto? ¿Qué pasaría si un docente usa lenguaje poco formal?
3	¿Qué opinión le merece el uso del sistema lingüístico por parte de ellos?				
4	¿Qué opinión tiene acerca de su forma de hablar?				A qué se refiere con forma de hablar. ¿Procedencia? ¿Uso de palabras soeces? ¿Se podría colocar ejemplos? Cada docente podría tener supercepción sobre la forma de hablar.
5	¿Usted cree que ellos tienen claro el propósito de estas normas gramaticales?				
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
6	¿Cómo considera usted el uso de las normas sociolingüísticas por parte de sus estudiantes?				

7	¿Cómo es que utilizan sus estudiantes los signos de los signos según cada contexto?				
8	¿La forma de hablar que tienen ellos de hablar es siempre la misma?				
9	Usted, como docente, ¿piensa que la interacción y la búsqueda de relaciones sociales, en espacios académicos como en su clase, es importante para ellos? ¿Por qué?				
10	¿Cómo consideras la pertinencia de los mensajes de sus estudiantes?				
11	¿Siente que ellos saben cómo hablar, cómo expresarse en cada contexto?				
12	¿Cree usted que ellos tienen idea de las normas sociolingüísticas?				
13	¿Sus alumnos utilizan jergas?				
14	¿Cómo ve usted este uso de las jergas?				
COMPETENCIA DISCURSIVA					
15	¿Cómo considera la capacidad de sus estudiantes para poder cohesionar textos?				
16	¿Qué opinión le merece la manera en que sus estudiantes redactan sus textos académicos?				
17	¿Cómo siente que ven sus estudiantes la acción de redactar?				
18	¿Cree que es posible realizar un proceso constructivo de redacción de manera colaborativa?				
19	¿Cree que esto beneficia o dificulta el trabajo de redacción a tus estudiantes?				
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
20	¿Cómo considera usted la capacidad de sus estudiantes para lograr una comunicación eficaz?				
21	¿Qué opinión le merece los discursos que ellos realizan en sus exposiciones y la efectividad de sus mensajes en sus oyentes?				
22	¿Utilizan sus estudiantes recursos verbales y no verbales cuando brindan una información?				
23	¿Cuál es su opinión acerca de la capacidad que tienen sus estudiantes para reconocer la intención de un discurso?				
24	¿Considera que el trabajo colaborativo motiva a sus estudiantes a desarrollar una mejor comunicación?				
25	¿Por qué cree esto?				
COMPETENCIA EMOTIVA					

26	¿Cuál es la opinión que le merece la capacidad comunicativa emocional de sus estudiantes?				
27	¿Cuál es su opinión con respecto a la expresión que tienen sus estudiantes en cuanto a su motivación?				
28	¿Qué opinión tiene de sus estudiantes en cuanto a la capacidad de expresar sus opiniones de manera completamente pertinente y acertada en un grupo académico?				
29	¿Ayuda en esta acción la interacción y trabajo en equipo constante entre ellos?				

Comentario final:



Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N°3: FOCUS GROUP A LOS ESTUDIANTES DEL CURSO

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugerencias
		Alto	Regular	Bajo	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	En cuanto a las normas gramaticales, ¿Consideraban importante el uso de las normas gramaticales antes de iniciar el ciclo académico?		x		¿Se podría colocar el ejemplo de cuáles serían las normas gramaticales?
2	¿Cómo consideran el uso que tienes de las normas gramaticales en su vocabulario?		x		¿Se puede colocar algún ejemplo? O en todo caso ¿cómo asegurar que ellos entiendan la pregunta?
3	¿Siempre ha sido así o creen que ha cambiado al transcurrir el ciclo académico?		x		
4	Con respecto a su forma de hablar, ¿Crees que se demuestra algún cambio respecto a este último ciclo académico?	x			
5	¿Cómo es que se ha dado este cambio?	x			
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
6	¿Su forma de hablar es siempre la misma o cambia según el contexto en el que se encuentran?	x			
7	¿Cómo saben cómo hablar en cada uno de esos contextos?			x	
8	¿Sienten que la interacción y las relaciones sociales es importantes entre ustedes?	x			
9	¿Cómo es la manera que tienen de hablar con sus profes, con sus amigos, con la gente en sus trabajos o en sus casas?		x		
COMPETENCIA DISCURSIVA					

10	Con respecto a la elaboración de sus trabajos académicos, ¿Se les presentaban dificultades al momento de redactar sus trabajos académicos?		x		
11	¿Cuáles eran estos problemas?		x		
12	¿Cómo es ahora?		x		
13	¿Sienten que han superado estos problemas?		x		
14	Al iniciar su ciclo académico, ¿tenían noción de la importancia de la coherencia y cohesión en tus trabajos académicos?	x			
15	Y, ahora, ¿cuál es su opinión sobre coherencia y cohesión en sus trabajos?	x			
16	¿Piensan ustedes que es posible realizar un trabajo de redacción de manera colaborativa?	x			
17	¿Les facilitarían la redacción o sienten que serían más compleja? ¿Por qué?	x			

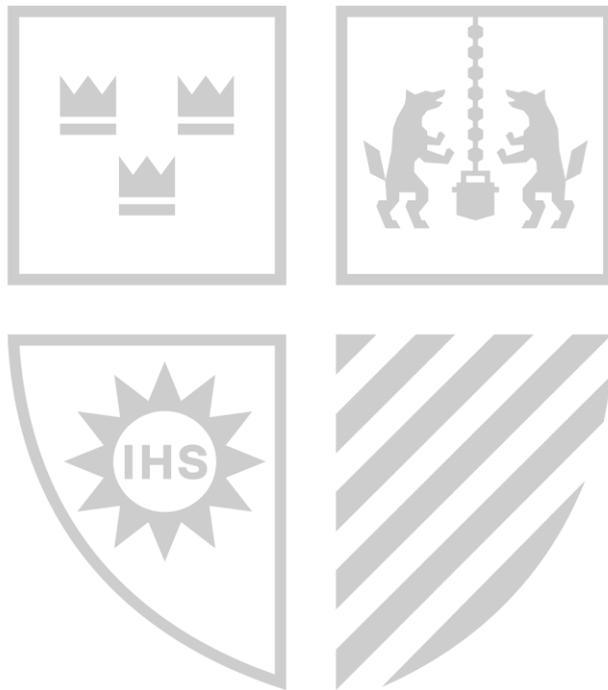
COMPETENCIA ESTRATÉGICA

1 8	¿Consideran que su comunicación es efectiva con sus compañeros y docentes?	x			
1 9	¿Creen ustedes que el trabajo en equipo y la interacción constante entre ustedes ha ayudado a mejorar su comunicación?	x			
2 0	¿Cómo consideras, ahora, la efectividad de tus mensajes al momento de enunciarlos en un ámbito académico?	x			
2 1	¿Qué tan importante sienten que es el lenguaje verbal en una comunicación?	x			
2 2	¿Utilizaron siempre este lenguaje no verbal?		x		
2 3	¿Eran conscientes de que tenían ese recurso para comunicarse?	x			

COMPETENCIA EMOTIVA

2 4	¿Cómo es que expresan sus emociones en sus diversos entornos a través de las palabras?	x			
2 5	¿Siempre fue así?		x		
2 6	¿Han notado un desarrollo de esta capacidad a partir del curso?		x		
2 7	¿Qué estrategias utilizadas en el curso sienten que te ha ayudado a expresar mejor tus emociones?		x		

Comentario final:



Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N°4: PRÁCTICA EVALUATIVA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugerencias
		Alto	Regular	Bajo	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	¿Qué opinión tienes acerca del uso de jergas y luras en la comunicación?	x			
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
2	¿Consideras que has comprendido el mensaje del texto anterior?	x			
3	De ser así, ¿cuál sería este mensaje?	x			
COMPETENCIA DISCURSIVA					
4	Redacta un párrafo en el cual puedas expresar tu opinión acerca del uso de los peruanismos y jergas en nuestra sociedad	x			
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
5	¿Cuál consideras que ha sido la intención del texto leído anteriormente?	x			
6	¿Crees que hubieses comprendido mejor la idea del texto si alguien lo hubiese expuesto personalmente o considera que esto no tiene importancia para la comprensión textual?	x			
7	Según el texto anterior, ¿cuál es el criterio de selección que define la selección de los vocablos más importantes en una sociedad?	x			
COMPETENCIA EMOTIVA					
8	¿El texto anterior ha logrado generar en tí algún tipo de sentimiento u emoción?	x			
9	Ser así, ¿Puedes explicar cuál?	x			
10	¿Qué elementos crees que han suscitado esta emoción o sentimiento?	x			

Comentario final:

Validación de los ítems o preguntas del instrumento

A continuación, lea cada uno de los ítems o preguntas y desde su punto de vista, marque con un aspa (x) en la columna de opciones de respuesta correspondiente y opine, sugiera o recomiende, de acuerdo con su valoración.

INSTRUMENTO N°3: FOCUS GROUP A LOS ESTUDIANTES DEL CURSO

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugere ncias
		Al to	Regul ar	Ba jo	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	En cuanto a las normas gramaticales, ¿Consideraban importante el uso de las normas gramaticales antes de iniciar el ciclo académico?		x		¿Se podría colocar el ejemplo de cuáles serían las normas gramaticales?
2	¿Cómo consideran el uso que tienes de las normas gramaticales en su vocabulario?		x		¿Se puede colocar algún ejemplo? O en todo caso ¿cómo asegurar que ellos entiendan la pregunta?
3	¿Siempre ha sido así o creen que ha cambiado al transcurrir el ciclo académico?		x		
4	Con respecto a su forma de hablar, ¿Crees que se demuestra algún cambio respecto a este último ciclo académico?	x			
5	¿Cómo es que se ha dado este cambio?	x			
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
6	¿Su forma de hablar es siempre la misma o cambia según el contexto en el que se encuentran?	x			
7	¿Cómo saben cómo hablar en cada uno de esos contextos?			x	

8	¿Sienten que la interacción y las relaciones sociales es importantes entre ustedes?	x			
9	¿Cómo es la manera que tienen de hablar con sus profes, con sus amigos, con la gente en sus trabajos o en sus casas?		x		
COMPETENCIA DISCURSIVA					
10	Con respecto a la elaboración de sus trabajos académicos, ¿Se les presentaban dificultades al momento de redactar sus trabajos académicos?		x		
11	¿Cuáles eran estos problemas?		x		
12	¿Cómo es ahora?		x		
13	¿Sienten que han superado estos problemas?		x		
14	Al iniciar su ciclo académico, ¿tenían noción de la importancia de la coherencia y cohesión en tus trabajos académicos?	x			
15	Y, ahora, ¿cuál es su opinión sobre coherencia y cohesión en sus trabajos?	x			
16	¿Piensan ustedes que es posible realizar un trabajo de redacción de manera colaborativa?	x			
17	¿Les facilitaría la redacción o sienten que sería más compleja? ¿Por qué?	x			
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
18	¿Consideran que su comunicación es efectiva con sus compañeros y docentes?	x			
19	¿Creen ustedes que el trabajo en equipo y la interacción constante entre ustedes ha ayudado a mejorar su comunicación?	x			
20	¿Cómo consideras, ahora, la efectividad de tus mensajes al momento de enunciarlos en un ámbito académico?	x			
21	¿Qué tan importante sienten que es el lenguaje verbal en una comunicación?	x			
22	¿Utilizaron siempre este lenguaje no verbal?		x		
23	¿Eran conscientes de que tenían ese recurso para comunicarse?	x			
COMPETENCIA EMOTIVA					

24	¿Cómo es que expresan sus emociones en sus diversos entornos a través de las palabras?	x			
25	¿Siempre fue así?		x		
26	¿Han notado un desarrollo de esta capacidad a partir del curso?		x		
27	¿Qué estrategias utilizadas en el curso sientes que te ha ayudado a expresar mejor tus emociones?		x		

Comentario final:

INFORMACION DEL ESPECIALISTA

Nombres y Apellidos:	Julissa Huaman Larios
DNI:	16789692
Profesión:	Docente
Especialidad:	Inglés y computación
Cargo que desempeña actualmente:	Directora de Desarrollo Docente y Gestión Pedagógica
Instituto donde labora:	Universidad Autónoma del Perú
Firma:	

ANEXO N° 9: TABULACIÓN DE LA VALORACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

INSTRUMENTO N°1: GUÍA DE OBSERVACIÓN

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración		
		Alto	Regular	Bajo
1	Diálogo interactivo	1	1	
2	Trabajo en equipo	1	1	
3	Reciprocidad o construcción del conocimiento	1	1	
4	Interdependencia positiva	1	1	
5	Responsabilidad individual	1	1	
6	Responsabilidad compartida	1	1	
7	Objetivos claros de aprendizaje	1	1	
8	Desarrollo de competencias definidas	1	1	
9	Espacios que permiten reflexionar	1	1	
10	Espacios creativos	1	1	
11	Autonomía	1	1	
12	Autoreflexión	1	1	
13	Retroalimentación significativa	1	1	
14	Evaluación formativa (autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación)	1	1	
15	Relaciones positivas	1	1	
16	Docente guía	1	1	
17	Estudiantes protagonistas de la clase	1	1	
18	Enseñanza y aprendizaje flexible	1	1	

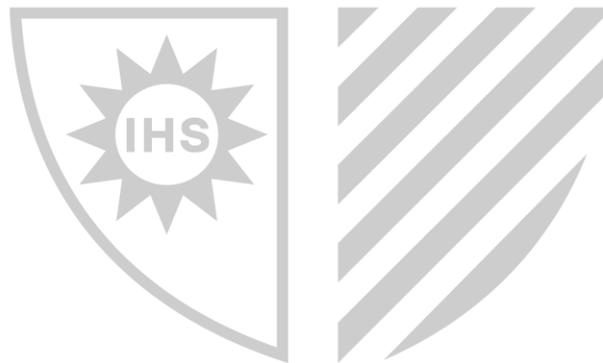
En el Instrumento 1 se contó con la opinión de dos expertos: 1 experto valoró los ítems de manera alta y el otro experto valoró los ítems de manera regular.

**INSTRUMENTO N°2:
GUÍA DE ENTREVISTA A LA DOCENTE DEL CURSO**

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración		
		Alto	Regular	Bajo
1	En su opinión, como guía y mediador de sus estudiantes podría indicarme ¿cómo observa que utilizan sus estudiantes las reglas gramaticales?	1	1	
2	¿Cómo considera usted el uso del vocabulario de sus estudiantes?	1	1	
3	¿Qué opinión le merece el uso del sistema lingüístico por parte de ellos?	1	1	
4	¿Qué opinión tiene acerca de su forma de hablar?	1	1	
5	¿Usted cree que ellos tienen claro el propósito de estas normas gramaticales?	1	1	
6	¿Cómo considera usted el uso de sociolingüísticas por parte de sus estudiantes?	1	1	
7	¿Cómo es que utilizan sus estudiantes los significados de los signos según cada contexto?	1	1	
8	¿La forma de hablar que tienen ellos de hablar es siempre la misma?	1	1	
9	Usted, como docente, ¿piensa que la interacción y la búsqueda de relaciones sociales, en espacios académicos como en su clase, es importante para ellos? ¿Por qué?	1	1	
10	¿Cómo consideras la pertinencia de los mensajes de sus estudiantes?	1	1	
11	¿Siente que ellos saben cómo hablar, cómo expresarse en cada contexto?	1	1	
12	¿Cree usted que ellos tienen ideas o sociolingüísticas en ellas?	1	1	
13	¿Sus alumnos utilizan jergas?	1	1	
14	¿Cómo ve usted este uso de las jergas?	1	1	
15	¿Cómo considera la capacidad de sus estudiantes para poder cohesionar textos?	1	1	
16	¿Qué opinión le merece la manera en que sus estudiantes redactan sus textos académicos?	1	1	
17	¿Cómo siente que ven sus estudiantes la acción de redactar?	1	1	
18	¿Cree que es posible realizar un proceso constructivo de redacción de manera colaborativa?	1	1	
19	¿Cree que esto beneficia o dificulta el trabajo de redacción a tus estudiantes?	1	1	
20	¿Cómo considera usted la capacidad de sus estudiantes para lograr una comunicación eficaz?	1	1	

21	¿Qué opinión le merece los discursos que ellos realizan en sus exposiciones y la efectividad de sus mensajes en sus oyentes?	1	1	
22	¿Utilizan sus estudiantes recursos verbales y no verbales cuando brindan una información?	1	1	
23	¿Cuál es su opinión acerca de la capacidad que tienen sus estudiantes para reconocer la intención de un discurso?	1	1	
24	¿Considera que el trabajo colaborativo motiva a sus estudiantes a desarrollar una mejor comunicación?	1	1	
25	¿Por qué cree esto?	1	1	
26	¿Cuál es la opinión que le merece la capacidad comunicativa emocional de sus estudiantes?	1	1	
27	¿Cuál es su opinión con respecto a la expresión que tienen sus estudiantes en cuanto a su emotividad?	1	1	
28	¿Qué opinión tiene de sus estudiantes en cuanto a la capacidad de expresar sus opiniones de manera completamente pertinente y acertada en un grupo académico?	1	1	
29	¿Ayuda en esta acción la interacción y trabajo en equipo constante entre ellos?	1	1	

En el Instrumento 2 se contó con la opinión de dos expertos: 1 experto valoró los ítems de manera alta y el otro experto valoró los ítems de manera regular.

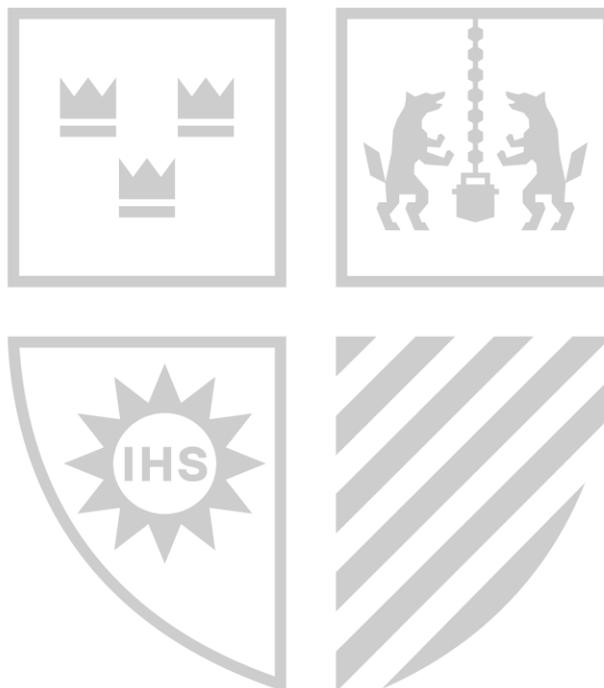


**INSTRUMENTO N°3:
FOCUS GROUP A LOS ESTUDIANTES DEL CURSO**

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración		
		Alto	Regular	Bajo
1	En cuanto a las normas gramaticales, ¿Consideraban importante el uso de las normas gramaticales antes de iniciar el ciclo académico?	1	2	
2	¿Cómo consideran el uso que tienes de las normas gramaticales en su vocabulario?	1	2	
3	¿Siempre ha sido así o creen que ha cambiado al transcurrir el ciclo académico?	1	2	
4	Con respecto a su forma de hablar, ¿Crees que se demuestra algún cambio respecto a este último ciclo académico?	2	1	
5	¿Cómo es que se ha dado este cambio?	2	1	
6	¿Su forma de hablar es siempre la misma o cambia según el contexto en el que se encuentran?	2		1
7	¿Cómo saben cómo hablar en cada uno de esos contextos?	2		1
8	¿Sienten que la interacción y las relaciones sociales es importantes entre ustedes?	2	1	
9	¿Cómo es la manera que tienen de hablar con sus profes, con sus amigos, con la gente en sus trabajos o en sus casas?	1	1	1
10	Con respecto a la elaboración de sus trabajos académicos, ¿Se les presentaban dificultades al momento de redactar sus trabajos académicos?	2	1	
11	¿Cuáles eran estos problemas?	2	1	
12	¿Cómo es ahora?	2	1	
13	¿Sienten que han superado estos problemas?	2	1	
14	Al iniciar su ciclo académico, ¿tenían noción de la importancia de la coherencia y cohesión en tus trabajos académicos?	2	1	
15	Y, ahora, ¿cuál es su opinión sobre coherencia y cohesión en sus trabajos?	2	1	
16	¿Piensan ustedes que es posible realizar un trabajo de redacción de manera colaborativa?	2	1	
17	¿Les facilitaría la redacción o sienten que sería más compleja? ¿Por qué?	2	1	
18	¿Consideran que su comunicación es efectiva con sus compañeros y docentes?	2	1	
19	¿Creen ustedes que el trabajo en equipo y la interacción constante entre ustedes ha ayudado a mejorar su comunicación?	2	1	
20	¿Cómo consideras, ahora, la efectividad de tus mensajes al momento de enunciarlos en un ámbito académico?	2	1	
21	¿Qué tan importante sienten que es el lenguaje no verbal en una comunicación?	2	1	

22	¿Utilizaron siempre este lenguaje no verbal?	1	2	
23	¿Eran conscientes de que tenían ese recurso para comunicarse?	2	1	
24	¿Cómo es que expresan sus emociones en sus diversos entornos a través de las palabras?	2		1
25	¿Siempre fue así?	1	1	1
26	¿Han notado un desarrollo de esta capacidad a partir del curso?	1	2	
27	¿Qué estrategias utilizadas en el curso sientes que te ha ayudado a expresar mejor tus emociones?	1	2	

En el Instrumento 3 se contó con la opinión de tres expertos. En donde la mayoría de los ítems obtuvieron una valoración regular a alta, a excepción de los ítems 6,7,9,24 y 25, que fue calificado por uno de los expertos con una valoración baja.



**INSTRUMENTO N°4:
PRÁCTICA EVALUATIVA DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración		
		Alto	Regular	Bajo
1	¿Qué opinión tienes acerca del uso de jergas y lisuras en la comunicación?	2		1
2	¿Consideras que has comprendido el mensaje del texto anterior?	2		1
3	De ser así, ¿cuál sería este mensaje?	2		1
4	Redacta un párrafo en el cual puedas expresar tu opinión acerca del uso de los peruanismos y jergas en nuestra sociedad	3		
5	¿Cuál consideras que ha sido la intención del texto leído anteriormente?	3		
6	¿Crees que hubieses comprendido mejor la idea del texto si alguien lo hubiese expuesto personalmente o considera que esto no tiene importancia para la comprensión textual?	3		
7	Según el texto anterior, ¿cuál es el criterio de selección que define la selección de los vocablos más importantes en una sociedad?	3		
8	¿El texto anterior ha logrado generar en ti algún tipo de sentimiento u emoción?	2	1	
9	Si es así, ¿Puedes explicar cuál?	2	1	
10	¿Qué elementos crees que han suscitado esta emoción o sentimiento?	3		

En el Instrumento 4 se contó con la opinión de tres expertos. En donde la mayoría de los ítems obtuvieron una valoración alta, a excepción de los ítems 8 y 9 que obtuvieron una valoración regular por uno de los expertos y los ítems 1, 2 y 3 que obtuvieron, también, una valoración baja por uno de los expertos.

INSTRUMENTO N°5: RÚBRICA DE EVALUACIÓN

N° de Ítem	Ítem o pregunta	Valoración			Sugere ncias
		Alt o	Regu lar	Bajo	
COMPETENCIA GRAMATICAL					
1	Conocimiento de las Normas gramaticales	2		1	
2	Respeto de las Normas gramaticales en la escritura	2		1	
3	Respeto de las Normas ortográficas	2		1	
4	Respeto de las Normas gramaticales en la comunicación oral	2		1	
COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA					
5	Uso de palabras y expresiones académicas	2		1	
6	Actitud en la comunicación	2		1	
7	Adecuación del nivel de la lengua al contexto	2		1	
8	Adecuación del nivel de la lengua a la audiencia	2		1	
COMPETENCIA DISCURSIVA					
9	Estructura textual	2		1	
10	Desarrollo de ideas	2		1	
11	Coherencia y cohesión textual	2		1	
12	Respeto de las reglas ortográficas y gramaticales en la redacción textual	2		1	
COMPETENCIA ESTRATÉGICA					
13	Mensaje estructurado	2		1	
14	Ejemplos y evidencias en el desarrollo de ideas	2		1	
15	Comunicación no verbal	2		1	
16	Interés en la comunicación	2		1	
COMPETENCIA EMOTIVA					
17	Manifestación de ideas y emociones	2		1	
18	Expresión oral	2		1	
19	Interés y actitud en la comunicación	2		1	
20	Comunicación asertiva	2		1	
21	Discurso pertinente a la audiencia	2		1	

En el Instrumento 5 se contó con la opinión de tres expertos. Dos de los expertos consideraron los ítems con alta valoración y uno de ellos consideró los ítems con una baja valoración.

CONCLUSIONES

En este proceso de validación, se obtuvo dos opiniones de expertos con respecto al primer (Guía de observación) y segundo instrumento (Guía de entrevista) y para los siguientes instrumentos: tercer instrumento (Focus group), cuarto instrumento (Práctica evaluativa) y quinto instrumento (Rúbrica de evaluación) sí se contó con la valoración de los tres expertos, los cuales manifestaron la correspondencia entre la mayoría de instrumentos, la minuciosidad de estos al dividirlos en cinco apartados o dimensiones y la pertinencia de la mayoría de los ítems o preguntas porque lograban recoger la información necesaria para evaluar el aprendizaje colaborativo; al igual que manifestaron la relevancia de la mayoría de instrumentos para valorar las capacidades y aptitudes del docente a cargo y también, valorar las diversas competencias del estudiante. La valoración de los expertos se ubicó entre una valoración baja, media y alta para poder evidenciar la validez y confiabilidad de cada uno de estos instrumentos de la investigación, ya que, a pesar de presentar observaciones, la mayoría de los expertos brindaron una valoración de media a alta.

ANEXO N° 10: INSTRUMENTO IV PRÁCTICA DE EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS A LOS ESTUDIANTES

