



UNIVERSIDAD NACIONAL “SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO”

ESCUELA DE POSGRADO

LAS ESTRATEGIAS COLABORATIVAS EN LA REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE LA UNASAM, HUARAZ, 2021

Tesis para optar el grado de Maestro
en Educación

Mención: Docencia en Educación Superior

DANTE RODRIGO BARRAZA URBANO

Asesor: **MAG. ROLANDO PATRICIO ROCA ZARZOZA**

Huaraz - Áncash - Perú

2023

Nº de Registro: **T0942**





UNIVERSIDAD NACIONAL
"SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO"
ESCUELA DE POSTGRADO

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS

Los miembros del Jurado de Sustentación de Tesis, que suscriben, reunidos en acto público en el auditorio de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional "Santiago Antúnez de Mayolo" para calificar la Tesis presentada por el:

Bachiller : DANTE RODRIGO BARRAZA URBANO

Título : "LAS ESTRATEGIAS COLABORATIVAS EN LA REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADEMICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE LA UNASAM – HUARAZ, 2021".

Después de haber escuchado la sustentación, las respuestas a las preguntas y observaciones finales, la declaramos:

Apto, con el calificativo de Calorosa (14)

De conformidad al Reglamento General a la Escuela de Postgrado y al Reglamento de Normas y Procedimientos para optar los Grados Académicos de Maestría, queda en condición de ser aprobado por el Consejo de la Escuela de Postgrado y recibir el Grado Académico de Maestría en **EDUCACIÓN** con Mención en **DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR** a otorgarse por el Honorable Consejo Universitario de la UNASAM.o

Huaraz, 13 de octubre del 2022

Mag. Macedonio Clemente Villafan Broncano
PRESIDENTE

Mag. Leonel Alexander Menacho López
SECRETARIO

Mag. Isaac Jonatan Morales Cerna
VOCAL

Anexo de la R.C.U N° 126 -2022 -UNASAM
ANEXO 1
INFORME DE SIMILITUD.

El que suscribe (asesor) del trabajo de investigación titulado:

LAS ESTRATEGIAS COLABORATIVAS EN LA REDACCIÓN DE RESEÑAS
ACADÉMICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL

Presentado por: DANTE RODRIGO BARRAZA URBANO

con DNI N°: 43902755

para optar el Grado de Maestro en:

Educación

Informo que el documento del trabajo anteriormente indicado ha sido sometido a revisión, mediante la plataforma de evaluación de similitud, conforme al Artículo 11° del presente reglamento y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de : 17% de similitud.

Evaluación y acciones del reporte de similitud para trabajos de investigación, tesis posgrado, textos, libros, revistas, artículos científicos, material de enseñanza y otros (Art. 11, inc 2 y 3)

Porcentaje	Evaluación y acciones	Seleccione donde corresponda
Del 1 al 20%	Esta dentro del rango aceptable de similitud y podrá pasar al siguiente paso según sea el caso.	<input checked="" type="radio"/>
Del 21 al 30%	Devolver al autor para las correcciones y se presente nuevamente el trabajo en evaluación.	<input type="radio"/>
Mayores al 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes; sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	<input type="radio"/>

Por tanto, en mi condición de **Asesor responsable**, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto la primera hoja del reporte del software anti-plagio.

Huaraz, 02/10/2023



Apellidos y Nombres: ROLANDO PATRICIO ROCA ZARZOZA

DNI N°: 31673912

Se adjunta:

1. Reporte completo Generado por la plataforma de evaluación de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

Reporte de Similitud T033_43902755_M.docx

RECUENTO DE PALABRAS

34366 Words

RECUENTO DE PÁGINAS

198 Pages

FECHA DE ENTREGA

Oct 2, 2023 11:20 AM GMT-5

RECUENTO DE CARACTERES

194180 Characters

TAMAÑO DEL ARCHIVO

4.7MB

FECHA DEL INFORME

Oct 2, 2023 11:22 AM GMT-5**● 17% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 14% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 12% Base de datos de trabajos entregados
- 3% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● Excluir del Reporte de Similitud

- Material bibliográfico
- Material citado
- Bloques de texto excluidos manualmente
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 8 palabras)

MIEMBROS DEL JURADO

Magíster Macedonio Clemente Villafán Broncano

Presidente



A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'M. Villafán', is written over a horizontal line.

Magíster Leonel Alexander Menacho López

Secretario



A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'L. Menacho', is written over a horizontal line.

Magíster Isaac Jonatan Morales Cerna

Vocal



A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'I. Morales', is written over a horizontal line.

ASESOR

Magíster Rolando Patricio Roca Zarzoza



AGRADECIMIENTOS

- ✓ Al universo, y a las personas que siempre me apoyan. Para ellos, mi mayor esfuerzo, compromiso y la deuda eterna de mi superación personal y profesional.
- ✓ A la UNASAM, por acogerme en sus claustros y a los catedráticos, por sus brillantes clases que aportaron conocimientos valiosos y me formaron a nivel de posgrado.
- ✓ A mi asesor, Mg. Rolando Roca Zarzoza, por su imprescindible apoyo para materializar esta investigación.
- ✓ A mi familia y a mi pareja, por ser la inspiración para concretar mis objetivos.

Al universo y a la vida.

A mi padre amado, Pablo Absalón Barraza Cabanillas

A mi madre adorada e incondicional, Fara Urbano Serafín.



ÍNDICE

	Página
Resumen	viii
Abstract	ix
INTRODUCCIÓN	10-12
Capítulo I	
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13-21
1.1. Planteamiento y formulación del problema	13
1.2. Objetivos	19
1.3. Justificación	19
1.4. Delimitación	21
1.5. Ética de la investigación	21
Capítulo II	
MARCO TEÓRICO	22-66
2.1. Antecedentes de Investigación	22
2.2. Bases teóricas	30
2.3. Definición de términos	55
2.4. Hipótesis	62
2.5. Variables	63
Capítulo III	
METODOLOGÍA	67-80
3.1. Tipo de investigación	67
3.2. Diseño de investigación	68
3.3. Población y muestra	69
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	70
3.5. Plan de procesamiento y análisis estadístico de datos	72
Capítulo IV	
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	81-115
4.1. Presentación de resultados	81

	Página
4.2. Prueba de hipótesis	93
4.3. Discusión	108
Conclusiones	116
Recomendaciones	117
Referencias bibliográficas	118
Anexos	125



RESUMEN

El propósito de esta investigación fue demostrar la influencia del uso de las estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam-Huaraz, 2021. El diseño empleado fue cuasiexperimental, con aplicación del pre y postest, a los grupos experimental y de control. La muestra estuvo compuesta por 26 estudiantes. La técnica aplicada fue la observación y los instrumentos de recolección de datos fueron las sesiones de aprendizaje, el cuestionario y la rúbrica. Para determinar la validez de los instrumentos se recurrió al juicio de expertos y para la confiabilidad se calculó el Alfa de Cronbach con los resultados de la prueba piloto. Para corroborar la hipótesis se utilizó la prueba de Shapiro – Wilk, pues la distribución de datos no fue normal y el P-valor resultó ,000. Luego de aplicar las estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas, se comprobó que la primera variable influyó significativamente en la segunda, pues en el pretest 7 estudiantes se ubicaron el nivel en inicio (53,8 %) y 6 estudiantes en el nivel en proceso (46,2 %), a diferencia de los resultados del postest donde se evidenció un cambio positivo, pues se observó que solo 3 estudiantes se ubicaron en el nivel en proceso (23,1 %), 7 estudiantes en el nivel sobresaliente (53,8 %) y 3 estudiantes en el nivel excelente (23,1 %), respectivamente.

Palabras clave: estrategias colaborativas, reseñas académicas.

ABSTRACT

The purpose of this research was to demonstrate the influence of the use of collaborative strategies in writing academic reviews on students of the IV cycle of Communication, Linguistics and Literature at Unasam-Huaraz, 2021. The design used was quasi-experimental, with application of the pre and posttest, to the experimental and control groups. The sample was made up of 26 students. The technique applied was observation and the data collection instruments were the learning sessions, the questionnaire, and the rubric. To determine the validity of the instruments, expert judgment was used and for reliability Cronbach's Alpha was calculated with the results of the pilot test. To corroborate the hypothesis, the Shapiro-Wilk test was used, since the data distribution was not normal, and the P-value was .000. After applying collaborative strategies in writing academic reviews, it was found that the first variable significantly influenced the second, since in the pretest 7 students were placed at the beginning level (53.8%) and 6 students were at the level at process (46.2%), unlike the results of the post-test where a positive change was evident, since it was observed that only 3 students were located at the level in process (23.1%), 7 students at the outstanding level (53.8%) and 3 students at the excellent level (23.1%), respectively.

Keywords: collaborative strategies, academic reviews.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se titula: *Las estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del cuarto ciclo de Comunicación Lingüística y Literatura, Unasam, Huaraz-2021.*

Este tema proviene de la dificultad encontrada en la UNASAM, ya que se evidencia un escaso conocimiento y una insuficiente práctica de redacción de textos académicos (monografía, ensayo, artículo, reseña); por ello se hace necesaria la aplicación de una serie de estrategias colaborativas (basadas en el trabajo en equipo) que solucionen este problema.

Según Barkley et al. (2012), estas dinámicas de trabajo en equipo tienen denominaciones concretas: diálogo, enseñanza recíproca entre compañeros, resolución de problemas, organizadores de información gráfica, redacción, etc. Cada una de estas estrategias pueden emplearse de diverso modo en las sesiones de clase y es posible crear otras según los objetivos pedagógicos.

En este sentido, es sustancial considerar la disposición estudiantil en el proceso de redacción de textos académicos (antes, durante y después) empleando una metodología basada en las estrategias colaborativas, como parte formativa en su preparación profesional. Asimismo, es fundamental conocer la estructura de una reseña académica (contextualización, evaluación y conclusión), como tópico de esta investigación para redactarla de manera eficiente.

Así pues, en la aplicación de estrategias colaborativas para la redacción de reseñas académicas, se debe considerar también la movilización que los estudiantes realizan de sus conocimientos (saberes previos y experiencias) hacia los nuevos saberes de modo progresivo, construyendo así, su aprendizaje significativo.

La dinámica de trabajar colaborativamente optimiza el aprendizaje y es pertinente como metodología de aprendizaje en el sistema educativo actual, pues desarrolla estudiantes con competencias comunicativas y con capacidad de análisis, crítica, interpretación y creatividad en cuanto a la lectura y a la redacción. Para lograr estas capacidades, los estudiantes aplicarán una serie de estrategias colaborativas, las que le ayudarán a trabajar con efectividad en equipo. Las más importantes son: labor dual, pensamientos colectivos, rueda de ideas, votación, tasación de decisiones, debate, foro, subgrupos de discusión, controversia organizada y grupos de investigación (Delgado y Solano, 2009).

Ahora bien, para brindar un panorama organizacional a este informe final de investigación, el presente trabajo se ha desarrollado en cuatro capítulos. El Capítulo I, titulado Problema de investigación, contiene los siguientes subtemas: el planteamiento y formulación del problema, los objetivos, la justificación, la delimitación y la ética de la investigación.

El Capítulo II (referido al Marco teórico), detalla los antecedentes de investigación, las bases teóricas, la definición de términos, las hipótesis y las variables independiente y dependiente (estrategias colaborativas y redacción de reseñas académicas, respectivamente).

El Capítulo III (Metodología), se enfoca en el tipo y en el diseño de investigación, la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el plan de procesamiento y el análisis estadístico de datos.

El Capítulo IV, titulado Resultados y Discusión, comprende: presentación de resultados, prueba de hipótesis y discusión. Asimismo, se presentan las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos en

este informe científico. Finalmente, es necesario precisar que se utilizó el programa SPSS para el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos durante la aplicación del procedimiento metodológico, lo que evidenció una mejora significativa en el grupo experimental, respecto del grupo de control. A partir de lo anterior se concluye que las estrategias colaborativas influyen en la redacción de reseñas académicas.

El autor

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento y formulación del problema

En la actualidad, la redacción se concibe como una competencia sustancial para el desenvolvimiento en los entornos académicos, pues permite que los estudiantes expresen sus ideas de manera coordinada presentando información relevante sobre un tema de su interés. Ahora bien, al hablar de redacción de reseñas académicas, la entendemos como un quehacer focalizado que consiste en evaluar, comentar y recomendar un texto académico a futuros lectores, ya que es una actividad que exige del autor mayores destrezas y habilidades para estructurar textos y reflexionar sobre las producciones recientes. Según Navarro y Abramovich (2012) “es un género discursivo que tiene como prioridad describir y evaluar textos de distintos tipos” (p. 39). No obstante, la redacción de reseñas académicas, al ser una actividad procesal en la que intervienen una serie de elementos, tales como: tiempo, investigación, planificación, redacción y revisión (Mostacero, 2013), es desdeñada por los mismos estudiantes, quienes postergan e improvisan la actividad de redacción, debido al tiempo que toma estructurar un texto, así como los procesos de lectura y revisión de las referencias bibliográficas. Desde nuestra experiencia como docente de las asignaturas de Comunicación oral y escrita y Metodología del trabajo universitario (impartidas en las distintas facultades y escuelas profesionales de la Unasam), se ha observado que la producción textual es una contrariedad generalizada, pues esta práctica se ve seriamente mellada ante la prevalencia de múltiples dificultades (procrastinación, desinterés, falta de cultura investigadora, escasa lectura, plagio,

entre otras) que se evidencian cuando los estudiantes de pregrado intentan plasmar los pensamientos, las ideas y las investigaciones en la hoja o en la pantalla en blanco.

Según la percepción de Hernández (2015), las complicaciones escriturales se deben a que los criterios de desempeño académico están focalizados en el conocimiento de los contenidos curriculares de manera regular, donde la redacción no tiene un espacio preferencial. La contrariedad se intensifica aún más por los hábitos de estudio (procrastinación, desmotivación, estilos de aprendizaje, organización, responsabilidad, etc) y el rezago estudiantil. Así también, sobre lo anterior, Fregoso (2008) menciona que, quienes se desempeñan en el ámbito educador, a cualquier estrato académico, perciben con frecuencia las limitaciones que tienen los educandos concernientes a la inteligibilidad de su expresión escrita, actividad enjundiosa del trabajo escolar y elemento medular de infraestructura intelectual a desarrollar por todos los educandos, de manera peculiar, los universitarios. El déficit escritural (del que adolece la población) ha sido escasamente documentado respecto del concerniente a la lectura. Esta última es reconocida en los más diversos sistemas educativos a todo nivel y a escala global, involucrando, sobre todo, a los educandos y a los maestros. Esta situación se gesta a causa de la creciente importancia concedida a la complicación lectora y no al problema de la producción textual.

El tema de la redacción ha cobrado importancia recientemente y existen evidencias sobre la preocupación por mejorarla, a raíz de las investigaciones, informes y estudios para recabar información al respecto. Así tenemos, por ejemplo, según refiere Niquén (2020) en el ámbito internacional, el Informe de resultados del Tercer

Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2015) que precisa, respecto a la evaluación escritural de los educandos latinoamericanos de tercer y sexto grados, que los territorios que evidencian un desempeño más significativo que el promedio relacionado al predominio de habilidades discursivas son: Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala y México, mostrando desempeños más deficientes que el promedio normal, Brasil, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y República Dominicana. Así pues, el dominio del discurso evalúa el género textual (si corresponde con los rasgos de la carta), el registro (acomodación lexical y sintaxis) y la preeminencia del fin comunicativo y de la sucesión argumentativa. Ahora bien, en lo referente a la categoría textual, que mide aspectos coherentes y cohesivos (eje temático, unidad informativa y vinculación oracional), las cifras obtenidas por los educandos de la nación peruana no se diferencian de modo significativo del resultado de otros territorios. Solamente, con referencia al dominio convencional de legibilidad, el territorio peruano se encuentra entre los países con un desempeño significativamente más importante que el promedio junto con Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Uruguay y el estado mexicano de Nuevo León. Las normativas de legibilidad aluden a criterios como la segmentación lexemática, la ortografía incipiente y el manejo de signos de puntuación. El más enjundioso criterio articulador no es la normatividad, sino la efectiva recepción textual.

En el contexto nacional, siguiendo la misma orientación planteada por Niquén (2020), los resultados, en base a los niveles de logro de la EM (Evaluación Muestral a estudiantes MINEDU, 2018), refieren que el 20,2 % de estudiantes concretó los aprendizajes esperados para 2° grado de secundaria en redacción, un 56 % se posicionó en el nivel de proceso y un 23,8 % en inicio. Estos resultados son más

efectivos que los obtenidos en el 2015 (12,6 %, 66,9 % y 20,5 % se concentró en los niveles de logro satisfactorio, en proceso y en inicio, respectivamente). Un alarmante 80 % de educandos se posicionó en el 2018 entre los estándares de logro, de proceso e inicio. Desde la perspectiva del Minedu, el nivel de proceso considera un logro relativo del aprendizaje, y el de inicio, una asimilación cognoscitiva muy incipiente respecto a lo que se espera para el grado.

Así pues, en los trabajos universitarios se evidencia, en mayor grado, las deficiencias que manifiestan los educandos en la producción escrita, pues no saben concatenar sus ideas, no definen sus intereses lectores, no argumentan con solidez sus juicios valorativos, así como presentan una ortografía deficiente y producen párrafos breves, con ausencia de coherencia y cohesión. Además, no redactan a partir de sus propias ideas, sino que se conforman con el uso de otros textos similares, copiando y pegando, sin revisar ni referenciar las fuentes empleadas. Desde la concepción de Niquén (2020), las dificultades de los educandos universitarios se asocian con deficientes ambientes pedagógicos que no han estimulado de manera óptima en ellos la escritura y la lectura, provocando limitadas oportunidades para interactuar con múltiples textos durante su formación básica. En el sistema de enseñanza-aprendizaje del período escolar han descollado “textos descriptivos sobre aquellos que exigen análisis y que requieren habilidades de pensamiento complejo” (p. 4).

La deficiencia en la redacción académica en el ámbito universitario se debe a que muchos educandos de la educación básica regular carecen de recursos y orientaciones esenciales para redactar con eficiencia. Al respecto, Ramos (2011) considera que el detonante para que los alumnos de pregrado redacten textos breves

y con deficiencias se gesta en el espacio educativo porque no entendieron que la producción escrita es una poderosa herramienta de comunicación social.

De persistir el problema, es muy evidente que los educandos continúen con una formación profesional carente de competencias, debido al desconocimiento de los procesos de redacción y de la falta de práctica colaborativa. Esto desembocará en una escritura académica deficiente, recordando que en la sociedad globalizada rige la era de la información, en la que se hace imperioso aportar con textos de difusión de libros, revistas, artículos, obras literarias, etc.

El problema requiere una solución rápida y eficaz, pues los estudiantes universitarios necesitan mejorar el desempeño en la redacción académica, a partir de prácticas constantes desde oraciones sencillas, hasta párrafos completos, empleando citas de autoridad para fundamentar con mayor solidez sus opiniones e ideas sobre un tema. En ese sentido, el estudio experimentó con la variable independiente (estrategias colaborativas) para mejorar la redacción de reseñas académicas, considerando tres dimensiones del aprendizaje colaborativo: Responsabilidad individual y grupal, Prácticas interpersonales y de equipo y Evaluación grupal, de las que se desprendieron las siguientes estrategias: el encuadre, los diálogos simultáneos, la rueda de ideas, la evaluación recíproca, la comisión evaluadora, la simetría de la participación, el debate crítico pautado y el debate público. De esta manera, los resultados de la investigación permitieron comprender el postulado de Chehaybar (2012), quien afirma que las estrategias colaborativas se convierten en un instrumento eficaz para el maestro, una herramienta poderosa la cual, aunada a una estrategia sistemática y comprometida de acción pedagógica, generará grandes logros en el sistema educativo al permitir

la colaboración descollante y consciente de todos los agentes implicados en el proceso.

Por todo lo expuesto, esta investigación hurgó en antecedentes y bases teóricas (con una serie de clases didácticas) para demostrar la eficacia de la variable independiente (estrategias colaborativas) sobre la variable dependiente (redacción de reseñas académicas). De esa manera, se respondió a la pregunta de la investigación: ¿Cómo influyen las estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021?

1.1.1. Formulación del problema

Problema general

¿Cómo influyen las estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021?

Problemas específicos

- ✓ ¿Cómo influye la responsabilidad individual y grupal en la **contextualización** de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021?
- ✓ ¿De qué manera influyen las prácticas personales y de equipo en la **evaluación** de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021?
- ✓ ¿De qué manera influye la evaluación grupal en la **conclusión** de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Demostrar la influencia del uso de estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.

1.2.2. Objetivos específicos

- ✓ Evaluar la influencia de la responsabilidad individual y grupal en la **contextualización** de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.
- ✓ Analizar la influencia y de la interacción estimuladora en la **evaluación** de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.
- ✓ Probar la influencia de la evaluación grupal en la **conclusión** de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.

1.3. Justificación

Es necesario utilizar las estrategias colaborativas puesto que servirán para mejorar la redacción de reseñas académicas en los educandos de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam. Esta investigación impactará de manera directa y positiva en los estudiantes del IV ciclo de esta especialidad. Y de manera indirecta se beneficiará a la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo de Huaraz, Áncash. Por ello, se resalta la utilidad a partir de los siguientes valores: teórico, práctico y metodológico.

En cuanto al valor teórico, esta investigación se realizó con el propósito de agregar al conocimiento existente el uso y aplicación de las estrategias colaborativas en contextos académicos con el fin de desarrollar habilidades en los estudiantes en la redacción de reseñas académicas (Navarro y Abramovich, 2012).

Los resultados se sistematizaron en un enfoque metodológico novedoso, para ser incorporado como conocimiento al servicio de las ciencias de la educación, pues se demostró que, al practicar estrategias colaborativas, la redacción de reseñas académicas resulta un trabajo interesante y productivo. Si consideramos esta propuesta para otros textos académicos, como la monografía, el ensayo, el artículo académico y el informe de investigación sin duda que será un aporte medular en cuanto a la redacción en contextos de educación superior.

Respecto del valor práctico, esta indagación se efectuó porque existe la necesidad de mejorar la redacción de reseñas académicas en contextos universitarios a partir del uso de las estrategias colaborativas, confiriendo así importancia al trabajo en equipo, a la lectura y a la redacción.

En lo referente al valor metodológico, el hecho de emplear estrategias colaborativas (como aporte novedoso) supone conocer diversas técnicas tendientes a ser examinadas por el juicio científico (a partir del modelo cuantitativo –cuasi experimental). Luego de que estos sean demostrados en cuanto a su validez y confiabilidad, se utilizarán en posteriores trabajos de investigación y en otras instituciones educativas-universitarias en mejora de la redacción académica.

1.4. Delimitación

Para el desarrollo de esta investigación se tuvo en cuenta a los alumnos del cuarto ciclo de la carrera profesional de Educación, en la escuela de Comunicación, Lingüística y Literatura. Para nuestro caso, nos abocamos a la redacción de reseñas académicas con el propósito de afianzar la práctica de este tipo de escritura para un óptimo desempeño profesional de los estudiantes en los contextos actuales.

1.5. Ética de la investigación

El presente estudio no atentó contra la vida, salud y privacidad de las personas involucradas en la población y muestra de estudio.

Por otro lado, se cumplió estrictamente con citar todas las referencias empleadas en la investigación para sustentar con solidez el aporte metodológico y así arribar a conclusiones y resultados más fehacientes.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de investigación

En las siguientes líneas, se citan y comentan estudios que abarcan de modo más exhaustivo los aspectos teóricos y aplicativos del aprendizaje colaborativo y sus estrategias, en el contexto educativo.

Antecedentes internacionales

- ✓ Snyder (2006) realizó la investigación: *Cooperative Learning Groups in the Middle School Mathematics Classrooms* (artículo de investigación) en la que se planteó el objetivo de evidenciar los beneficios pedagógicos del trabajo colaborativo y las ventajas actitudinales hacia las Matemáticas entre educandos del octavo grado del Learner Public School, de la ciudad de Shickley, Estado de Nebraska, Estados Unidos. Para ello trabajó con una muestra de 11 estudiantes (2 mujeres y 9 varones) quienes experimentaron colaborativamente y después fueron encuestados sobre sus actitudes y efectos ante las Matemáticas. La investigación fue aplicada, de diseño cuasiexperimental. Para justipreciar los resultados en Matemáticas se emplearon promedios semanales de actividades, pruebas y trabajo colaborativo grupal (ejercicios y problemas), así como la redacción de un ensayo. Para tasar las actitudes hacia las Matemáticas y el aprendizaje colaborativo, los cuestionarios estructurados fueron instrumentos esenciales (se administraron escala Likert de 1 a 5) al principio y término del periodo lectivo. El corte longitudinal de la investigación fue para resultados académicos y transversal para actitudes. En cuanto a resultados académicos, en

la muestra, los promedios se elevaron en 3,5 %, el 100 % de alumnos aprobaron el ensayo escrito y 55 % de ellos recibieron la máxima calificación (A). Comparativamente, resultados previos del mismo grupo mostraron que al menos 18 % obtuvieron un promedio desaprobatorio y solo un 36 % obtuvieron la calificación A. En cuanto a actitudes hacia el trabajo colaborativo, las medias en ítems de los cuestionarios no difirieron significativamente. Pero sí se apreció que fueron mayores en lo referido a entender conceptos matemáticos cuando el alumno trabaja en grupo (4,3 contra 4,18). Las mayores diferencias fueron registradas en todos los 6 ítems referidos a actitudes hacia las Matemáticas; mostrando una apreciación superior luego de aplicado el método de aprendizaje colaborativo. Finalmente, Snyder halló que el trabajo colaborativo conduce al progresivo incremento en los resultados de los alumnos, independientemente de que los alumnos hayan elegido su grupo o que fueran asignados a uno. Además, las actitudes hacia el trabajo colaborativo son favorables, pero dicha apreciación es menor en el caso de alumnos que inicialmente reportan no sentirse a gusto trabajando en grupo.

- ✓ Yun (2006) realizó la investigación: *What effects does peer group study have on student's learning in Commerce Mathematics?* (conferencia internacional), conducido con alumnos del segundo semestre de Matemáticas en la preparatoria del Curtin University of Technology, Sarawak Campus, Malasia, se planteó el objetivo de explorar e identificar ventajas del trabajo colaborativo en el aprendizaje de las Matemáticas. De 100 alumnos seleccionó una muestra de 73 participantes, de distinto grupo étnico (54 % chinos malasios, 27 % malasios

nativos, 6 % malayos, 6 % africanos, 4 % chinos, 2 % indios malayos y 1 % de Medio Este).

- ✓ Freeman et al. (2014) realizaron la investigación: *Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics* (artículo de investigación), conducida en la Universidad de California, San Francisco, Estados Unidos, con el objetivo de demostrar si existe una mejora en los resultados de exámenes en cursos de Ciencias y Matemáticas en los que se implementaron estrategias de aprendizaje colaborativo. Condujeron un metaanálisis de 225 estudios, seleccionados de un total de 642 artículos científicos, en los que se reportaron datos de exámenes en Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. La investigación fue aplicada, con un diseño cuantitativo que consistió en el análisis de las bases de datos de cada estudio. Se empleó un modelo para calcular efectos aleatorios y el tamaño de los efectos, con el aplicativo Comprehensive Meta-Analysis. Los resultados mostraron que, en promedio, el desempeño de los estudiantes aumentó en el orden de las 0,47 desviaciones estándar ante la aplicación del aprendizaje colaborativo (para una muestra de 158 estudios). Los resultados promedio en las evaluaciones mejoraron en 6 % en las secciones con alumnos que participaron del aprendizaje colaborativo, en comparación con salones en los que se conduce la enseñanza tradicional. Para el segundo grupo –enseñanza tradicional– los alumnos tuvieron una probabilidad 50 % mayor de fallar las evaluaciones del curso, en comparación con los alumnos que participaron del aprendizaje colaborativo. Sobre la base de sus resultados, Freeman et al. (2014) no hallaron evidencia empírica a favor de emplear métodos tradicionales de enseñanza, sino que la

evidencia indicó que las estrategias de aprendizaje colaborativo explican mejor el mayor desempeño en las evaluaciones de los cursos de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

Antecedentes nacionales:

- ✓ Ramírez (2017) realizó la investigación: *El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de contabilidad de instituciones financieras de una universidad pública de la región Huánuco* (tesis de maestría), con el propósito de demostrar cómo influye el aprendizaje colaborativo en la materialización de los aprendizajes en los ámbitos cognitivos, procedimentales y actitudinales, durante el periodo lectivo del Curso de Contabilidad de Instituciones Financieras en una universidad estatal. Así, la población se conformó con 25 estudiantes y la muestra fue de tipo censal. El diseño investigativo que se empleó fue preexperimental, al aplicar un pre y postest enfocados en el rendimiento académico. Para ello se implementó el diseño de un programa educacional, aplicado en 12 sesiones, más dos sesiones pedagógicas añadidas, una al inicio para la coordinación y alcances del programa, así como la metodología a seguir y una sesión al final para aplicar la posprueba. El programa y la prueba de rendimiento académico se sometieron al análisis de validez de AIKEN y la prueba de confiabilidad de Kuder–Richardson ($KR20 \geq 0.74$), con lo que se evidenció la validez y seguridad del instrumento para ser aplicado en óptimas condiciones. Respecto de los resultados, se determinó que no fue paramétrica, el estadístico empleado fue Willcoxon y el hallazgo mayor fue encontrar una influencia significativa después de aplicado el programa ($Z -$

4,380; Sig. Asintót. (bilateral) ,000), con lo que se demostró la hipótesis general de la investigación.

- ✓ Izquierdo (2017) realizó la investigación: *Efectividad de estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes de 1ro. de secundaria en el área de Matemáticas, de la IEP San Benito de Palermo, Arequipa* (tesis de licenciatura), con el fin de comprobar si las estrategias colaborativas eran efectivas en educandos del área de Matemáticas del primer grado de secundaria de la I.E.P. San Benito de Palermo, distrito de Socabaya, Arequipa. La metodología fue de tipo aplicada, cuasiexperimental, con enfoque cuantitativo, puesto que se buscó analizar las capacidades desarrolladas por los educandos en el área de Matemáticas a partir de las estrategias de aprendizaje colaborativo. Asimismo, se buscó establecer si dichas estrategias influían positivamente en los resultados educacionales en la prueba evaluativa del área de Matemáticas, para lo que se consideró un grupo de control. La muestra se sustentó en 28 educandos del 1er grado de secundaria del centro particular San Benito de Palermo, Socabaya, Arequipa. Se empleó la prueba como instrumento sustancial. Las conclusiones arribadas afirman que el grado de desempeño hallado en el área de Matemáticas fue mayor en el grupo experimental de aquellos educandos que aplicaron una metodología colaborativa, en contraste con el grupo de control de discentes que continuaron con el método cotidiano. De esta manera, respecto del grupo experimental, el 36,4 % concretó el nivel de logro previsto (calificativos de 14 a 17), el 9,1 % superó las metas de aprendizaje y arribó al nivel destacado (notas de 18 a 20), el 54,4 % llegó al nivel en proceso (calificaciones de 11 a 13), y no hubo registro de educandos en el nivel en inicio (calificaciones de 0 a 10), más

alejado de las metas de logro previstas. Lo más significativo fueron las diferencias estadísticas, como se derivó del análisis de varianza efectuado, que brindó un p-valor de 0,03584, menor al nivel de significancia de 0,05; por lo que se determinó que las estrategias de aprendizaje colaborativo resultan altamente efectivas e influyen de modo positivo en el desempeño en Matemáticas. En definitiva, las cifras estadísticas permitieron aseverar que las diferencias en desempeño se demuestran más por un tratamiento disímil entre el grupo experimental y el grupo de control, más que por diferencias internas. Por lo tanto, la realidad experimental alcanzada apoya el planteamiento de que un enfoque de aprendizaje colaborativo es altamente eficiente, a diferencia de un enfoque canónico educacional.

- ✓ Mendoza (2022) realizó la investigación: *Estrategias de Aprendizaje y Trabajo Colaborativo en estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021* (tesis de maestría), con la finalidad de determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el trabajo colaborativo en estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021. La metodología se basó en el enfoque cuantitativo y el tipo de estudio fue básico. Asimismo, el nivel fue descriptivo correlacional, con enfoque transversal, con diseño no experimental. La población estuvo constituida por 258 estudiantes que estaban realizando sus prácticas preprofesionales en ciclo XI. La muestra estuvo constituida por 154 estudiantes, elegidos mediante el muestro probabilístico. La técnica empleada fue la encuesta y el instrumento utilizado fue un cuestionario. Para evaluar las estrategias de aprendizaje, y el trabajo colaborativo se utilizaron los cuestionarios. Los resultados demostraron la existencia de una relación directa entre las estrategias de aprendizaje y el trabajo

colaborativo en estudiantes de educación superior. El coeficiente de correlación Rho Spearman obtenido fue de 0,724.

- ✓ Cachay (2018) realizó la investigación: *El trabajo colaborativo como estrategia para mejorar la redacción de documentos administrativos oficiales en los estudiantes de Derecho de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, filial Huánuco, ciclo I, semestre II – 2018* (tesis de maestría), para determinar la influencia del trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza para mejorar la redacción general de documentos en los estudiantes de Derecho de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote Filial Huánuco, Ciclo I, Semestre I – 2018. Metodológicamente, la investigación fue aplicada a nivel experimental teniendo como diseño un estudio preexperimental, con pretest y posttest con un solo grupo. La población estuvo constituida por 78 estudiantes de Derecho de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote Filial Huánuco y la muestra estuvo conformada por 27 alumnos del Ciclo I, Semestre I – 2018. Se manejó como instrumento de obtención de datos un cuestionario del cual se midió el grado de confiabilidad utilizando el estadístico alfa de Cronbach, cuyo procesamiento se realizó mediante el programa estadístico SPSS 22. Los resultados iniciales obtenidos sobre el uso del trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza en la redacción general de documentos inicialmente fue de promedio 22.74 puntos, lo que posteriormente se incrementó a 49.63. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis de investigación: el trabajo colaborativo como estrategia de enseñanza mejora significativamente la redacción general de documentos administrativos oficiales en los estudiantes de Derecho de la

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote Filial Huánuco, Ciclo I, Semestre I – 2018.

- ✓ Pacheco (2021) realizó la investigación: *Aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior en la enseñanza virtual* (tesis doctoral), con el objetivo de demostrar cómo el aprendizaje colaborativo fortalece las habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior mediante la enseñanza virtual con un enfoque cuantitativo de tipo aplicada y diseño cuasiexperimental. Se usó una muestra no probabilística de 44 estudiantes del primer ciclo del nivel de educación superior no universitaria dividido en dos grupos: uno de control y el otro experimental, se utilizó un instrumento con un cuestionario de 52 ítems denominado Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) que midió el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición, dicha prueba se aplicó como pretest y postest. Se aplicó un programa de aprendizaje colaborativo mediante la enseñanza virtual sobre el grupo experimental, concluyendo con efectos significativos para fortalecer las habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior en la enseñanza virtual; el resultado fue $t=0,343$ con $\text{Sig}=0,733$ y al sobrepasar el valor de significancia ($p>0,05$), se sostuvo que ambos grupos presentaron condiciones iniciales similares. En efecto, el postest del grupo experimental mostró una media de 216,36 a diferencia de una media de 195,86 del grupo de control, con un valor $\text{Sig}=0,017$, mostrándose así condiciones diferentes y afirmando que el aprendizaje colaborativo fortalece las habilidades metacognitivas.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Estrategias colaborativas

Según Calzadilla (2002), es un postulado constructivista que se apoya en múltiples miradas para arrostrar un problema en concreto, al desarrollar tolerancia a partir de la diversidad y de las habilidades para reelaborar una alternativa grupal. En este sentido, promueve procesos de diálogo que aportan al cotejo de diversos enfoques y a la negociación en base a la discusión.

En este proceso de aprendizaje, cada sujeto debe asumir su propio ritmo y mostrar sus potencialidades, imprimiendo su autonomía y aportando lo más valioso que posee para obtener resultados altamente sinérgicos.

Para esto, se tiene que realizar lo siguiente: un estudio de las capacidades, deficiencias y posibilidades de cada miembro, establecer metas conjuntas, elaborar un cronograma de acciones viables con compromisos delimitados y reuniones evaluativas del avance, revisión constante del progreso en conjunto. cuidado de las relaciones socioafectivas y debates en base al producto definitivo.

Gracias a estas actividades, es posible facilitar los procesos cognitivos de observación, análisis, síntesis, seguir instrucciones, comparar, clasificar, adoptar decisiones y dar soluciones efectivas a los problemas. Si a esto le sumamos el aporte de la tecnología, complementamos el aprendizaje con chats, correos electrónicos, videoconferencias, listas de discusión, navegación compartida. etc.

El AC es un modo de aprendizaje que se materializa mediante el involucramiento de dos o más sujetos para indagar datos o para explorar y así generar la asimilación o intelecto compartido de una definición, problema o situación adversa. En este proceso de aprendizaje, cada uno de los participantes está obligado a buscar información y su contribuir al equipo, generando una interdependencia benéfica.

Así, la materialización de una evidencia en equipo es más elemental que las contribuciones individuales. En este sentido, desde la perspectiva de Scagnoli, (2005), el AC se focaliza en los siguientes elementos: interdependencia positiva (todos se concentran en un objetivo comunitario), fomento de la interacción (todos se ayudan), responsabilidad individual (cada sujeto aporta valor al grupo), habilidades y destrezas de quehacer en grupo (cada miembro debe comunicarse y ayudar a resolver conflictos) e interacción positiva (cada integrante procura una óptima relación cooperativa a partir de críticas constructivas). El rol del educador es guiar y facilitar de manera dinámica ese proceso de comunicación y de conocimiento.

Ahora bien, Para Arnaiz (1987) es un aprendizaje grupal en el que los sujetos involucrados se inician en lo siguiente: pensamiento, observación, escucha, vinculación de las propias opiniones con las ajenas, aceptación de pensamientos diferentes y formulación de conjeturas como tarea grupal.

En este sentido, no se trata solo de brindar información, sino también de procurar que sus integrantes agreguen y manejen con eficacia los instrumentos de indagación, considerando los diversos roles que deberán ser asumidos con responsabilidad: a) iniciador y contribuidor; b) el que busca

información; c) el que busca opinión; d) el elaborador: expone y sugiere; e) el compendiador; f) el integrador y el coordinador; g) el orientador; h) el que está en desacuerdo; i) el que evalúa y critica; j) el estimulador y k) el teórico en procedimientos. Cada uno de estos papeles son esenciales para concretar las diversas metas trazadas, siempre apelando a una conducción del grupo de manera democrática; es decir, buscando el bienestar común.

Desde la perspectiva de Barkley et al. (2012), son las dinámicas de aprendizaje diseñadas y enfocadas para dos personas o pequeños grupos dinámicos y desarrolladas por ellos. Los rasgos medulares del AC son los siguientes: a) la organización con propósitos definidos, pues los docentes implementan las dinámicas de aprendizaje intencional para los educandos. Pueden hacerlo eligiéndolas de entre un grupo de tareas preestructuradas, o pueden realizarlas planificando sus propias estructuras; b) todos los participantes del equipo deben activar su compromiso de trabajo juntos para hacer factibles los objetivos señalados.

Si algún integrante del equipo realiza solo una asignación, mientras el resto solo mira, no se efectiviza un aprendizaje colaborativo. Si a cada participante del grupo se le encomienda la misma tarea o si todos ejecutan múltiples actividades que, juntas, se amalgaman en un proyecto de mayor envergadura, todos los educandos deben aportar de manera equitativa; c) el tercer rasgo del aprendizaje colaborativo es que condicione una enseñanza que trascienda. Cuando los educandos participan cohesionados en una actividad que implica la colaboración, deben ampliar sus saberes o comprender de manera exhaustiva los tópicos más esenciales de la asignatura.

La tarea encargada al equipo debe tener una estructura definida para que los objetivos de aprendizaje de la materia sean concretados. Es sumamente atractivo trasladar la responsabilidad a los educandos y volver a la clase más vibrante con una metodología dinámica desarrollada en pequeños grupos, pero pierde el sentido auténtico si los educandos no materializan las metas de enseñanza pretendidas; unos objetivos compartidos por el educador y los discentes. Por todo ello, el aprendizaje colaborativo implica el trabajo de dos o más educandos para que compartan (de manera equilibrada) la carga laboral mientras estos se encaminan hacia los resultados de aprendizaje definidos.

2.2.1.1. Definición

Según Delgado y Solano (2009) son técnicas para cimentar un saber de modo grupal utilizando estructuras comunicativas de colaboración. Los productos siempre serán socializados por el equipo humano, puesto que es decisivo el aporte de todos los sujetos de modo cooperativo con suma disposición al intercambio y debate de ideas grupales.

Así, el educador dictaminará las normas, el diseño del taller y procederá con el rastreo pedagógico y la valoración permanente.

A partir de lo anterior, es importante mantener y perfeccionar la calidad educativa apelando a los recursos audiovisuales. Por ello, no se puede trasladar meramente a las plataformas virtuales todos los recursos pedagógicos y acciones que se emplearon en el espacio presencial, sino que se debe trabajar con programas audiovisuales y que, mayoritariamente, cumplan con ser interactivos y con múltiples actividades promotoras del aprendizaje colaborativo mediante recursos lúdicos y asignaciones cuyo

objetivo sea fomentar el pensamiento crítico y la discusión dinámica, puesto que es imprescindible cautivar al educando hacia este ámbito, al proveerle de los recursos y orientaciones apropiadas para que complete las asignaciones y materialice así, provechosamente, las consignas planteadas.

Considerando la postura teórica de Roselli (2016) las estrategias colaborativas son técnicas minuciosas planificadas con una intención definida y pautadas con previsión, pues aluden a los diversos factores asociados a cualquier contexto pedagógico de saberes y son: interacción con los demás agentes involucrados, negociación y establecimiento de disposiciones, estructuración de la actividad, asimilación informativa, elaboración de conceptos, redacción comunicativa. No son las únicas posibilidades; cada educador puede cimentar su bagaje metodológico personal en base a estas referencias esclarecedoras.

Sobre todo, no todas deben aplicarse de manera improvisada y en conjunto. Lo aconsejable es un uso gradual, sin descuidar que la consigna ulterior sería la consolidación de una propuesta metodológica basada en la colaboración global y no limitarse al uso de algunas estrategias colaborativas espontáneas. La auténtica noción de la colaboración en el aprendizaje involucra una reestructuración holística de la manera de ser pedagógica; es decir, el reordenamiento de los basamentos de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, es recomendable referirnos de estrategias para fomentar la interacción colaborativa. Así, es necesario recordar lo siguiente: por conceptualización, la actuación estratégica es un componente más vasto que el de técnica; las

últimas se eligen (estrictamente) en base a las estrategias. Por sí mismas, las técnicas son un avión sin piloto.

Por su parte, Collazos y Mendoza (2006) mencionan que son actividades de aprendizaje, de las cuales depende el éxito de una persona y de los demás agentes. Este punto es denominado interdependencia positiva. La interdependencia es el medio por el cual se concreta y alienta la colaboración dentro de los equipos de trabajo.

Entendido así, los educandos tienen un aliciente para colaborar. Las actividades grupales son colaborativas cuando generan interdependencia positiva entre sus agentes involucrados. Se parte de la siguiente premisa: “todos remamos o todos nos hundimos”. Tal disposición es esencial para los grupos productivos, ya sea en actividades físicas o en espacios intelectuales. La interdependencia positiva es la particularidad medular dentro de un ámbito de colaboración. Esta puede adaptarse a diversas maneras: objetivo, tarea, roles, recursos, enemigo y recompensa. Las estrategias colaborativas permiten que los educandos se comprometan con la dinámica enseñanza-aprendizaje, ya que deben cumplir los siguientes requisitos:

- Ser comprometidos con el aprendizaje. Asumen individualmente su aprendizaje y se autorregulan de manera constante. Precisan los objetivos del aprendizaje y las dificultades que resaltan en su entorno, comprendiendo qué actividades concretas están vinculadas con sus consignas y empleando estándares de prevalencia para justipreciar en qué medida han cristalizado dichas metas.

- Estar animados para aprender. Hallan diversión y entusiasmo en el aprendizaje. Muestran vehemencia para solucionar dificultades y asimilar propuestas teóricas y definiciones. Para estos educandos, el aprendizaje es muy alentador.
- Evidenciar modos colaborativos. Comprenden que el sistema de aprendizaje es comunitario. Están “abiertos” a oír las opiniones de los otros y a vincularlas de manera eficiente; manifiestan empatía con sus semejantes y una mente liberal para cohesionar las ideas opuestas. Tienen la destreza para detectar las potencialidades de los agentes del grupo.
- Ser estratégicos. Constantemente crean y depuran el aprendizaje y las tácticas para solucionar dificultades. Esta capacidad metacognitiva implica cimentar propuestas cargados de saberes y de recursos, incluso cuando los enfoques contengan información complicada y modificable. Estos educandos tienen habilidad de emplear y modificar ágilmente el conocimiento con el objetivo de solucionar los conflictos de manera creativa y de establecer vinculaciones en múltiples grados.

Para Chehaybar (2012), son las técnicas que activan los impulsos y las aspiraciones particulares, estimulando tanto el dinamismo interno como el externo, de tal manera que se agrupen y encaucen hacia las metas del equipo. Así, se fomentan la gestación de una organización grupal, para que la estructura brinde resultados de manera efectiva.

Las técnicas, por sí mismas, no son suficientes para concretar los objetivos. Tan solo son puentes para cristalizar diversas metas, a partir de las condiciones aplicativas, la dinámica de los agentes, los tópicos tratados en la

asignatura, la disposición grupal y la pericia del educador para efectivizarlas. Cada estrategia tiene rasgos diversos que la convierten en apta para equipos concretos en innumerables situaciones.

Para elegir la técnica precisa en cada caso, en primer lugar, deben respetarse los objetivos a cristalizar. Hay técnicas que expresan la integración grupal, al comunicarse, observar, manifestar creatividad, debatir, analizar, estudiar, detectar roles, reflexionar, agilizar los procesos de aprendizaje, aprehender conceptos, etc. Por todo ello, al seleccionar la técnica, se debe priorizar la finalidad que se desea alcanzar y esta debe establecerse de manera clara y con anticipación.

Las técnicas se conciben según su naturaleza y grado de complejidad. En definitiva, es enjundioso que el maestro conozca, además de las técnicas, al equipo y a su manera de desenvolverse y cuál es la técnica más idónea para concretar lo propuesto. De la misma manera, es medular saber si el equipo es numeroso o reducido. El profesor, a partir de su vivencia, puede ajustar las técnicas y aplicar los cambios requeridos, o emplear las más pertinentes, según los contextos.

Los rasgos de los integrantes en el grupo humano es otro factor categórico en la elección de las técnicas: la edad, el grado instruccional, las motivaciones, las expectativas, la predisposición y la experiencia vital, entre otros, que impactan en la dinámica. En definitiva, las metodologías están supeditadas a la capacidad y destreza del educador para ejecutarlas.

Ahora bien, el maestro siempre será libre de escoger, según sus aptitudes y potencialidades, aquellas técnicas que sean más similares a su creatividad e

imaginación. Las vivencias le irán señalando los ajustes más convenientes ante contextos específicos. Al desarrollar la sesión pedagógica con técnicas grupales, el profesor fomenta el dinamismo del sistema enseñar-aprender; cuando estas son empleadas de manera adecuada, gestan en el educando y en él mismo una conciencia cuestionadora, desarrollando al máximo la creatividad, el apoyo mutuo y la razón de compromiso y de actividad grupal. A partir de lo anteriormente descrito, las técnicas grupales se convierten en un instrumento eficaz para el maestro, una herramienta poderosa la cual, aunada a una técnica sistemática y cohesionada con la acción pedagógica, generará logros importantes en el sistema educativo al permitir la colaboración descollante y consciente de cada factor con implicancia procesal.

2.2.1.2. Tipos de estrategias

Según Barkley et al. (2012), estas pueden clasificarse en cinco grandes grupos:

1. Diálogo: Reflexiona, forma parejas y expresa sus opiniones, rueda de pensamientos, equipos de conversación, para platicar, pagar ficha; entrevista en tres pasos y debates críticos.
2. Enseñanza recíproca entre compañeros: Anotaciones por pares, celdas de aprendizaje, la pecera, juego de roles, rompecabezas y equipos de pruebas.
3. Resolución de problemas: Salida a contrariedades por pares con un pensamiento para socializarlo, pasa el problema, estudio casuístico, resolución sistemática de dificultades, grupos de análisis e investigación.

4. Organizadores de información gráfica: Asociación por intereses afines, tabla de equipo, matriz grupal, cadenas secuenciales y redes de vocablos.

5. Redacción: Diarios para la conversación, mesa redonda, ensayos diádicos, revisión por el integrante, escritura en colaboración, antologías grupales y seminario sobre una ponencia.

Para Arnaiz (1987) las principales estrategias, encaminadas a un efectivo aprendizaje colaborativo, son las siguientes: la asamblea (grupo en pleno para abordar un asunto o problema, informar y tomar decisiones), diálogos simultáneos (grupo de dos para la discusión o tratado de un tema específico), mesa redonda (grupos de pocos integrantes con perspectivas divergentes sobre un tópico, dirigidos por un moderador), diálogo o debate público (comunicación entre dos personas que interactúan de forma coloquial sobre un tópico consensuado y siguiendo un guión), torbellino de ideas/brainstorming (promoción del máximo número de ideas para descubrir nuevos conceptos, soluciones y seleccionar las propuestas más válidas y llegar a consensos), entrevista (una persona conocedora de un tema concreto es interrogada por un estudioso o por un grupo), dramatización/role-playing (grupo de alumnos que simboliza una específica situación real ante el resto de integrantes, asumiendo los roles que el contexto implica), Phillips 66 (agrupamiento de alumnos para discutir sobre un tema precisado por el docente, de las aportes conceptuales se generan conclusiones generales), panel (grupo de alumnos o invitados conocedores del tema que discuten en forma dialógica procurando dar una visión completa del mismo), simposio (equipo de educandos que expone ante la clase de forma organizada los

diversos aspectos de un mismo tópico), debate dirigido (discusión sobre un tema polémico donde participan todos) y comisiones (organización de uno o varios grupos para abarcar un tema o problema específico complejo).

En opinión de Delgado y Solano (2009), las principales técnicas que benefician la colaboración en un trabajo son: labor dual (establecer asignaciones agrupando en parejas, comparar logros con un educando, entrevistar, intercambiar los productos para corregirlos), pensamientos colectivos (plantear un número de reflexiones o saberes que cada agente grupal tenga acerca de un tópico concreto y que, con la moderación del educador, se arribe a una síntesis de manera colectiva, acuerdo global), rueda de ideas (el equipo se descompone en subgrupos, aportan de manera organizada y elijen las cinco ideas más ejemplificadoras de la situación o problemática dada por el profesor), votación (cada persona del equipo o subgrupo brinda reflexiones, propuestas sugerentes o respuestas al tópico determinado por el educador, que luego son llevadas a votación), tasación de decisiones (realización de un análisis previo o posterior a una determinación según sea conveniente, con la consigna de precisar aspectos benéficos y nocivos, consecuencias, entre otros), debate y foro (diálogo abierto con rasgos formales con un moderador que puede ser el maestro, quien dará el inicio al debate, aclarará vocablos o cualquier otro aspecto peliagudo y finiquitará la actividad por medio de conclusiones), subgrupos de discusión (el educador reparte a los educandos en subgrupos de 4 o 5 personas, se les presenta un asunto para analizar desde múltiples enfoques; los subgrupos deberán socializar sus determinaciones o resultados al grupo y, según la orientación,

pueden entablar una polémica), controversia organizada (se divide el grupo en dos numerosos subgrupos, el profesor establece un tópico y a cada equipo se le requiere la búsqueda de aspectos positivos o negativos del asunto sugerido), grupos de investigación (se le plantea al equipo una situación conflictiva y cada microgrupo analizará una parte del mismo).

Los integrantes del subgrupo deberán investigar exhaustivamente con el objetivo de volverse conocedores del tópico y socializarán sus saberes con los demás agentes grupales), juegos de rol (su fin es analizar los diversos comportamientos y reacciones de los educandos ante amenazas o contextos particulares, pues se representan “papeles”; vale decir, las actitudes individuales), estudio de casos (su meta es arribar a conclusiones o a plantear alternativas sobre un contexto específico), dinámica de proyectos (parte de un tópico ya sea planteado por el maestro o por los educandos, se trabaja en sesiones que generarán resultados de forma sumativa para constituir el producto definitivo, el cual puede ser socializado con el afán de provocar reacciones y comentarios) y el afiche (con el fin de presentar, de manera simbólica, la postura grupal sobre un tópico concreto).

Asimismo, Calzadilla (2005) considera las siguientes: a) Interacción en pares (unificación de equipos con sujetos de múltiples niveles de habilidad que se desempeñan de forma estructurada y conjunta); b) grupos colaborativos (principiantes de diverso rango de destreza, género y lugar de origen: el triunfo colectivo depende del éxito particular) y c) tutorío de pares (educandos con mayor habilidad sirven de coaches a los sujetos de menor nivel, pues se trabaja en forma conjunta).

Estas estrategias combinan instrucción, formación académica, grupo familiar, entorno social y rendimiento profesional. Finalmente, otra de sus ventajas es que permiten recibir retroalimentación para así conocer de manera más acuciosa su ritmo particular de aprendizaje, lo que permite aplicar con facilidad las técnicas basadas en la metacognición para encaminar el desempeño y optimizar el rendimiento; también incrementa los detonantes motivacionales, pues alberga subjetividades de pertenencia y de cohesión, con la ayuda de objetivos y atribuciones compartidas, lo que coadyuva a la integración grupal, con la estimulación del ser productivo y responsable.

2.2.2. Redacción de reseñas académicas:

2.2.2.1. Definición:

Desde la perspectiva de Castro (2014) es una clase textual que brinda al especialista de una específica materia una representación reducida y calificativa del contenido de un texto de última aparición. La consigna de la reseña es informar; en otras palabras, transmitir o recepcionar datos, a partir del enfoque adoptado en la vinculación. Tal información alude a un evento destacable que es valedero para el autor y para el receptor de la comunidad investigadora, como lo es la edición de un libro, un artículo de investigación, una revista, una monografía o una tesis doctoral.

Además de la supremacía informativa, la reseña se ciñe a la manifestación, para la cual se basa en descargar afecto, presentarse de manera particular y revelar una apreciación interdisciplinaria. En todas las reseñas se explicitan las opiniones de los reseñadores, quienes generan juicios valorativos sobre el producto académico. Tal valoración, por lo general, se cimenta en la

decodificación de otros textos de los autores o de otros investigadores, recurso que hace que los reseñadores se muestren como vastos conocedores en el tópico, como integrantes del entorno científico de su especialidad. Así, la función de expresividad se evidencia con las selecciones lexicales de calificativos, tanto con valoración positiva (investigadores más renombrados, valioso conocedor, modo inefable, etc) como negativa (título errado).

En este tipo de textos, el autor supone que, a partir de las opiniones vertidas por él sobre la valía del texto reseñado, el receptor se animará por hallarlo y leerlo, o, decidirá no hacerlo. En resumen, las funciones de la reseña son: exponer, expresar, comandar y contactar, puesto que, en esta, el autor socializa de modo valorativo sobre un texto publicado para que el receptor adopte la decisión con respecto a la misma, para lo cual pretende capturar la atención en la recepción de sus impresiones.

Para Durán y Rodríguez (2009) la reseña, más que una producción sintética, debe contener un sistema enunciativo (descripción-exposición) y uno argumentativo, con el fin de persuadir e informar sobre los méritos o falencias de la obra reseñada. Al usar un sistema discursivo, se pone de manifiesto la perspectiva global del tópico, cómo se compone, sus minucias, los objetivos trazados, se comenta sobre las evidencias o las proyecciones temáticas. En definitiva, se parafrasean los aportes teóricos del estudioso. Asociar esta estructura descriptivo-expositiva con la argumentativa, evidencia la postura crítico-reflexiva del reseñador en el momento de enfatizar la importancia del tópico tratado, las propuestas, las falencias y la intención comunicativa del investigador, se enfoca en algunos de sus teorizaciones para discrepar o

concordar, estudia el t3pico tratado o le3do, entre otros aportes. A partir de lo anterior, la reseña (por su formato discursivo) difiere del resumen por mostrar de manera arm3nica la descripci3n- exposici3n y la argumentaci3n.

Seg3n Navarro y Abramovich (2012), es un g3nero discursivo cuya finalidad esencial es descomponer y conferir un valor determinado a producciones intelectuales tipolog3a variada. La evaluaci3n es fundamental, ya que permite diferenciarlo de otros g3neros afines, como el resumen, la revisi3n bibliogr3fica o el informe de lectura. Evaluar equivale a conferir valores positivos o negativos a m3ltiples aristas del texto a resear. Entendida as3, la reseña agrega el comentario del sujeto reseador sobre la obra que se est3 detallando. En los otros g3neros, las valoraciones resultan secundarias; lo elemental es ofrecer una descripci3n concisa y lo m3s imparcial posible de los contenidos textuales.

De manera global, las reseas se interesan en libros publicados en la actualidad, ya que genera atenci3n para los receptores al actualizarse sobre recientes divulgaciones intelectuales. Ya que resulta imposible leer todos los textos acad3micos que se publican diariamente, las reseas funcionan como l3neas orientadoras y sucintas para formarnos una idea global sobre qu3 tem3ticas son abordadas por un autor (descripci3n) y conocer una postura leg3tima sobre su calidad (evaluaci3n).

En el caso de las reseas acad3micas, estas aparecen en revistas de la misma condici3n subordinadas a espacios universitarios o espacios investigativos especializados, espec3ficamente asociadas con las Ciencias Sociales y las

Humanidades. En algunos casos pueden figurar con otras denominaciones: “acotación bibliográfica”, “galera de corrección” o “crítica de libros”.

Por lo general, las reseñas se enfocan en libros actuales que de atención para aquellos que laboran en el ámbito que concierne a la revista. En otras palabras, se trata de libros especializados en múltiples ramas del saber científico y humanístico. Así, las revistas revisadas por científicos y conocedores invierten un tiempo considerable a ponerse al tanto sobre alcances intelectuales contemporáneos.

Justamente, la comunidad de pares –sujetos que se desempeñan en un entorno específico– son los receptores virtuales de las reseñas. El reseñador, escogido entre uno de aquellos conocedores, se encauza a sus pares y, en buena cuenta, redacta en base a las presuposiciones compartidas con ellos. Todo ello tiene la siguiente significación: para redactar una excelente reseña hay que profundizar sobre el tema abordado en el texto y, sobre todo, la disciplina enfocada. Las acotaciones del reseñador se vinculan con la línea del conocimiento en la que se desarrolló la obra reseñada.

A pesar de esto, los reseñadores son científicos que lindan con la juventud y que están en la búsqueda de una inicial opción para socializar de manera pública. Gracias a esto, las reseñas se convierten en una magnífica ocasión para entenderse con el reglamento de cada disciplina o especialidad, acceder a libros gratuitos para reseñar y acercarse a las publicaciones más recientes y que generan expectativas.

Quienes ejercen de modo más profesional la tarea investigadora dejan progresivamente de redactar reseñas académicas para enfocarse en artículos

de investigación. La reseña académica producida en las especialidades de las carreras universitarias no persigue el fin de detallar y asumir una valoración acerca de publicaciones novedosas, sino que se plantea objetivos didáctico-pedagógicos, como estructurar y manejar la lectura bibliográfica de la materia u otra bibliografía del área especializada del saber. Así, se pretende que el educando desarrolle y emplee capacidades lectoras y de redacción de textos de índole científica y académica, como también las de discernir lo esencial de lo secundario en el texto reseñado y así expresar una lectura crítico-reflexiva propia.

Por esta razón, en las reseñas académicas redactadas, en el camino formativo, por lo general, se reseñan artefactos textuales incompletos (como un capítulo) y que no fueron dados a conocer en el contexto actual. Por otro lado, el educando- reseñador no tiene la intención de dar a conocer a los pares evaluadores sobre una novedad editorial, sino demostrar a los maestros, quienes han hurgado a profundidad el libro reseñado, que han realizado una lectura organizada, minuciosa y crítica. La presentación redactada facilita a los catedráticos evaluar estas capacidades lectoras y escriturales del educando, así como la ocasión de ofrecer una opinión crítica fundamentada en esa área específica del saber científico.

2.2.2.2. Tipos de reseña:

Desde la concepción de Navarro y Abramovich (2012), aunque las reseñas recurren al esquema tradicional, mixtura de descripción y evaluación, “no existe una tipología única de reseñas” (p. 39). Hay reseñas de textos literarios, estadísticos o filosóficos. Hay otras muy concisas, como aquellas que

aparecen en las contratapas de los textos, que solo evalúan lo positivo. Hay otras reseñas, mucho más amplias, que evalúan varios textos sobre un tópico concreto, evidenciando aportes particulares del reseñador. Hay reseñas de artículos, de cuentos, de novelas o libros enteros, e incluso de antologías. Para el entorno de la universidad toma relieve la reseña académica, en otras palabras, aquella que se circunscribe a textos o a productos académicos de alto nivel. Un libro académico es una edición cuyas líneas discursivas y linderos de circulación se vinculan a los entornos universitarios u otros espacios de investigación, si bien pueden tener un público más selecto.

Durán y Rodríguez (2009) afirman que, en el espacio científico-académico, siguiendo a Mostacero (2001), se proponen tres tipos de reseña: la canónica, la metacrítica y la integrada. La primera es la reseña académica estándar, la que se vincula más al contenido literal que a la crítica; y es, por lo general, de breve extensión, adiciona la acotación de textos tradicionales. Tiene como nombre reseña resumen y es usada normalmente para manifestar los comentarios iniciales del tema reseñado, es el primer acercamiento al tópico central. Ahora bien, la reseña metacrítica emplea mayor cantidad de páginas, pues agrega notas y referencias bibliográficas, diversas opiniones, neologismos, tecnicismos, etc.

Por su parte, Mostacero (2001) enfatiza que, en este tercer tipo de reseña, se emplea un metalenguaje y muchos tecnicismos tan característicos de un autor conocedor en su oficio, que no solo se concentra en el tema, sino en una mayor amplitud, pues es un escritor competente y avezado. Este tipo de reseña es empleado para los párrafos de los antecedentes del anteproyecto de trabajo de

estudios superiores. La reseña integrada se gesta en dos sucesos de labor intelectual. En la primera situación, se usa la reseña metacrítica para evidenciar su perspectiva; es decir, el metalenguaje. En la segunda, el reseñador debe considerar a múltiples estudiosos curtidos en la metacrítica, bajo un mismo tema. Este tipo de reseña puede usarse en trabajos de ascenso, de grado, anteproyectos de tesis, concretamente, en el marco teórico de una investigación.

Teniendo en cuenta estos conceptos, se deduce que, en la primera, la reseña canónica, el escritor-lector trabaja con exhaustividad el discurso expositivo, con escasos elementos argumentales y críticos, lo cual constituye la fase iniciática de redacción textual. En la segunda, la reseña metacrítica, el escritor-lector ahonda en el tópico, en base a la relación expositivo-argumentativa; este sistema (exposición- argumentación) se construye en el inicio, desarrollo y conclusión del texto escrito. Luego de ello, el escritor-lector emplea los modos cognitivos esenciales (inferencia, comparación, crítica, etc), lo que constituiría la segunda etapa de redacción. En la tercera, la reseña integrada, se crea un metatexto que supera lo cognoscitivo, pues, además de colegir, contrastar, juzgar, se desarrolla una metacognición. El escritor-autor elabora un producto textual inédito, considerando un tópico frecuente, ya que establece la convergencia de varios enfoques y se reflexiona sobre cuál es el punto o tópico semejante que figura en estos investigadores. Así, para Mostacero (2013), existen reseñas vinculadas al espacio académico y del área lingüística cuya superestructura es elemental: “encabezamiento, cuerpo y nombre del reseñador” (p. 179). La primera y la tercera destacan por

acopiar puntos casi invariables cuando se refiere a libros, capítulos de libros o artículos de investigación; emplean, asimismo, un espacio mínimo. En la segunda parte la reseña se convierte en un producto discursivo con alto nivel retórico. Aquí se tiene que prestar a la espontánea estructuración de capítulos o subdivisiones que tiene el texto base y así presentar un producto textual más sugerente, con la consigna de capturar el interés del receptor y convencerlo para que halle el texto y lo lea. Si es el caso de una reseña crítica, el receptor será beneficiado con una doble opinión, la que planteó el autor de la obra y la que se desprende del comentario del reseñador. Las mejores reseñas difunden e incrementan la expectativa por recepcionar por la obra y conocer a su autor.

2.2.2.3. Procedimiento de redacción de reseñas:

Durán y Rodríguez (2009) mencionan que, para redactar una reseña, el receptor debe tener ciertos rasgos, como los siguientes: tener competencia lingüística vinculada con el tópico, conocer el bagaje lexical que se domina, conocimiento o búsqueda referente al tema; vale decir, un lector que establece una interacción textual y que es capaz de entenderlo. Esto se traduce como un receptor experto o especializado. Para dilucidar lo anterior, un lingüista que lea un tópico sobre matrices y ecuaciones de segundo grado no será capaz de reseñar con el mismo nivel de detalle que un auténtico especialista.

Así también, al redactar una reseña el lector-redactor se ciñe a tres reflexiones: la primera, seleccionar los datos según el interés del público a quien se dirige; la segunda, organizar la información de manera minuciosa y selectiva; y la tercera, asumir y mostrar una postura crítica de la obra leída.

La dinámica escrituraria se sistematiza en tres fases de redacción: planificar, plasmar por escrito y corregir (evaluar). Los primeros articulan los procesos cognitivos, el último, los metacognitivos. Además, contiene un mecanismo controlador, un proceso metacognitivo, “el monitor” (regula y determina en qué situación interactúa personalmente). El proceso inicial, planificar, abarca la representación mental de los segmentos informativos que contendrá la obra. Cada palabra clave puede simbolizar una segmentación íntegra y cohesiva de ideas.

La materialización de lo anterior implica tres subprocesos: generar ideas, ajustarlas a un sistema lingüístico y plantear objetivos. Generar ideas incluye la indagación de datos de la memoria a largo plazo. Todo esto se dará de modo organizado y completo. En otros casos, serán ideas independientes, fragmentadas e incluso opuestas. Al constituir ideas se estructurarán los datos según las necesidades de la situación comunicativa. Cuando las informaciones fueron gestadas de forma confusa, este subproceso las organizará y las unificará, confiriéndoles una estructura general.

Este subproceso asume un rol decisivo en el descubrimiento y en la presentación de ideas novedosas, pues se encarga de estructurar los argumentos o ideas que cohesionan una tesis o tópico en forma global, de secuenciarlos a partir de razonamientos, de hallar los casos necesarios, entre otros. Así también desarrolla y elabora los rasgos textuales (la coherencia textual es elaborada por el autor).

Formular objetivos encauzará el proceso composicional. Las consignas son de procedimiento o de contenido. Lo fundamental de este subproceso es que

el redactor pueda crear y establecer de manera espontánea estos objetivos que encaminarán todo el proceso de redacción.

En contadas ocasiones, el escritor utiliza los objetivos aprehendidos y guardados en la memoria a largo plazo sin pulirlos.

En el segundo proceso de escribir, “la redacción”, el autor transforma el texto a una imagen cognoscitiva en lenguaje escrito, entendible para el receptor, ya que manifiesta, legibiliza y convierte estas representaciones abstractas en una organización concreta del lenguaje discursivo.

El tercer y último proceso escriturario, denominado “examinar” (evaluar), se da cuando los autores deciden releer, de manera consciente, todo lo que han organizado y plasmado textualmente con anterioridad. Las ideas, las frases redactadas, los planes y los objetivos planificado se analizan de modo minucioso.

Este proceso se articula en base a los siguientes ejes: la evaluación y la revisión. En el primero, el autor aprecia su redacción, demostrando que el texto respondió, de manera satisfactoria, a los requerimientos del auditorio. En cuanto al segundo eje, el autor cambia algunos puntos escriturales o de los planes y los corrige, aplicando múltiples criterios.

Según Navarro y Abramovich (2012) se tiene que partir considerando lo siguiente: Primero, contextualizar el texto en el tópico, en la disciplina, en la obra y en el itinerario académico del creador, en la antología o editorial, etc. La perspectiva es muy global y aparece contenido que no está evidenciado en el texto reseñado. ¿Cuál es el tópico del libro?, ¿quién es su autor?, ¿qué aporta el libro a la disciplina? Este es el punto más complicado de la reseña

porque implica tener un conocimiento exhaustivo del t3pico y de la disciplina. Podr3a evaluarse de manera positiva algunos puntos generales del libro o de su autor. Segundo, una descripci3n minuciosa de los cap3tulos del texto o de los t3picos abordados. Las descripciones adicionan evaluaciones positivas y negativas de cada punto destacable. Las evaluaciones tienen un fundamento s3lido y, en el caso ser negativas, es normal actuar de manera sutil y deferente. Asimismo, se emplean citas de manera textual cuando sean necesarias. El rese3ador puede aportar su enfoque particular, pero siempre vinculando las peculiaridades del producto textual rese3ado. Esta fase puede ser m3s o menos extensa, seg3n lo permitido por la revista donde se publicar3 la rese3a o, en el caso particular de la rese3a universitaria, de las prescripciones dadas por los educadores.

Tercero, una concisa conclusi3n y sinopsis de lo descrito. A su vez, el libro es contextualizado a posteridad: qui3n lo leer3, a qui3n le ser3 de utilidad, qu3 modificaciones traer3 para la especialidad, qu3 implicar3 para la plasmaci3n escritural del creador intelectual. Regularmente se agrega una evaluaci3n general que sintetice las evaluaciones positivas y negativas anteriores y, al final, recomiende o desaconseje su lectura.

¿C3mo redactar una rese3a universitaria? En el momento de la recepci3n textual:

- 1) Leer el libro o art3culo apuntando en los m3rgenes. Considerar la introducci3n y la bibliograf3a (para contextualizar), al 3ndice (para estructurar la descripci3n) y las conclusiones (para redactar la contextualizaci3n, las evaluaciones y cierre).

- 2) Indagar en la literatura disponible que viabilice la contextualización de la reseña. Puede revisarse un manual de la disciplina o la bibliografía referida por el mismo texto o artículo, o consultar a un docente o colega. En determinadas páginas virtuales (como portales de bibliotecas o universidades), puede revisarse otras publicaciones del investigador y su filiación institucional.
- 3) Discriminar entre los conceptos académicos empleados, así como las hipótesis sostenidas por el autor y por los datos.
- 4) Identificar las debilidades, contradicciones, omisiones y falencias en el texto o artículo. Esto ayudará a cimentar mejor las estimaciones descalificativas.
- 5) Especificar en qué puntos se aporta a la disciplina. Esto contribuirá a que las evaluaciones positivas tengan mayor fundamento. Al momento de planificar la reseña:
 - a) Bosquejar de modo conciso sobre lo que se dirá en cada una de sus partes. Agregar lo siguiente: contextualización, descripción, evaluaciones y conclusión.
 - b) Precisar si cada sección textual descrita será abundante o concisa, así como someter a una evaluación parcial o global.

Durante la escritura de la reseña:

- 1) Discernir tanto el espíritu del autor como el del reseñador de modo claro. Como se dijo en líneas anteriores, los verbos de cita (“el autor sostiene que...”) son muy útiles para esto.

- 2) Agregar citas textuales si son utilitarias para sintetizar una determinada posición del autor, ejemplificar una definición o argumentar una reflexión.
- 3) Presentar la posición del reseñador y su justificación es muy imprescindible, puesto que es una de las competencias que los educandos deben concretar al ejercitarse de manera dinámica.
- 4) No dejar de lado ningún dato importante del texto reseñado: autor, año, título, lugar de publicación y editorial.
- 5) Agregar las referencias bibliográficas solo si se consultaron otros textos, aparte del reseñado.

Para redactar una reseña se necesita: a) disponer de un bagaje conceptual previo sobre el texto a leer, b) tener conocimiento amplio del ámbito temático y disciplinario, c) conocer la superestructura y la redacción de cada parte, d) dominar las normas de citación y referenciación, e) conocer a la audiencia y a sus necesidades: intereses y motivaciones, f) manifestarse en voz alta y tasar el desempeño particular. Y para el caso de los educandos universitarios en ciclos iniciales, se requiere que “consulten un material adicional que sirva de referencia para empezar con su redacción” (Mostacero, 2013, p. 178).

Por su parte, Castro (2014) afirma que las reseñas deben agregar datos textuales sobre referencias bibliográficas, antecedentes del autor, fuentes, métodos aplicados, propósito comunicativo, estructuración, contenidos abordados, énfasis reflexivo en los puntos desfavorables, aportes y nombre del reseñador. Asimismo, es necesario emplear procedimientos discursivos como: especificación, fundamentación y explicación, descripción – argumentación y objetividad. En cuanto a su organización, se presenta tres

partes con categorías específicas. Una inicial, vinculada con la categoría referencias bibliográficas (que contiene título y presentación); un núcleo textual, referida a la categoría comentario (que incluye información y fuentes); y opcionales (antecedentes del autor, propósito, organización de la obra, metodología) y las respectivas valoraciones. Finalmente, la parte terminal, que se articula en base a las categorías evaluación (análisis crítico negativo y positivo) e identidad del reseñador.

2.3. Definición de términos

- a) Estrategias colaborativas:** Son una serie de procedimientos que facilitan los procesos de aprendizaje: interdependencia positiva (prescribir una asignación sencilla y una meta en equipo), responsabilidad individual y grupal (enfrentar con responsabilidad la concreción de los objetivos y asumir el reto de completar el trabajo), interacción estimuladora, frente a frente (trabajar juntos en una misma actividad para fomentar el éxito grupal), prácticas interpersonales y grupales (direccionar, decidir, generar confianza, establecer lazos comunicativos y solucionar dificultades) y evaluación en equipos; es decir, en qué porcentaje están materializando sus metas (Johnson et al., 1999, p. 2).
- b) Aprendizaje colaborativo:** Es el aprendizaje grupal en el que los educandos son sujetos dinámicos que construyen en equipo tanto la información recibida del educador como la que ellos mismos indagan y hallan. Así, el maestro es un coordinador del sistema enseñanza-aprendizaje y los agentes grupales se complementan entre sí y asisten a una experiencia dinámica que aviva el gusto por el quehacer investigativo y por el hallazgo

de soluciones a problemas reales de forma comunitaria para una transformación social (Chehaybar, 2012. p. 16).

c) Procesos grupales: Son fases sucesivas que mejoran el aprendizaje en equipo y son: el trabajo conjunto (incrementa los conocimientos, desarrolla competencias cooperativas y de resolución de conflictos), la controversia y el conflicto, la ayuda mutua, la equidad en la participación y la división del trabajo. Las actividades que fomentan esto son: responsabilidad individual, reconocimiento de pares, aprendizaje dialógico y el debate académico, reconocimiento de los riesgos y amenazas (González y Díaz, 2005, p. 30).

d) Fortalezas colaborativas: Son los baluartes del trabajo en equipo. Se consideran: interdependencia positiva, tendencia a la interacción, responsabilidad particular, trabajo comunitario e interacción positiva. Se enfatiza el diálogo y la comunicación (los estudiantes comentan y responden a sus pares, mientras el docente es guía y moderador), la comunicación en texto (desarrollo del pensamiento crítico con foros y debates, reflexión y moderación interactiva), el trabajo interdisciplinario (delegación de tareas), la identidad grupal y el conocimiento comunitario, con foros, diarios reflexivos y formación de pequeños grupos, construyendo una comunidad de aprendizaje (Scagnoli, 2005, p. 10).

e) Grupos operativos: Son equipos colaborativos en los que se aprende a reflexionar, a mirar con atención, a escuchar, a vincular las propias opiniones con las ajenas, a aceptar pensamientos diferentes y a plantear hipótesis globales. En estos equipos se transmite información y sus integrantes emplean con eficacia los instrumentos de investigación. Los

papeles asumidos por los integrantes son: iniciador y contribuidor, el que indaga, el que busca opiniones, el elaborador, el que compendia, el que integra y el coordinador, el orientador, el que objeta, el que evalúa y critica, el estimulador, el especialista en procedimientos y el que registra (Arnaiz, 1987, p. 7).

f) Grupos de discusión: Son tipos de interacción en que existe el intercambio en un grupo a lo largo de una situación problemática. En los grupos de discusión los integrantes entienden que deben designar a un coordinador y a un secretario. En esta clase de relación se emplea la red comunicativa y la participación vinculada. El grupo progresa, obtiene más datos sobre el tópico, esclarece incertidumbres, amplifica sus saberes y arriba a conclusiones. Los agentes deben considerar que un trabajo de discusión implica una responsabilidad compartida y comprender que la función del coordinador consiste en entender, reformular, aclarar, plantear preguntas y conducir al grupo a la materialización, revalorando el tiempo destinado a la labor (Chehaybar, 2012, p. 107).

g) Roles colaborativos: Son los papeles que los educandos poseen al estar comprometidos con su sistema de enseñanza- aprendizaje: ser responsables con el aprendizaje (autónomo y regulador), detallar las consignas de aprendizaje y las dificultades significativas, entender qué actividades se vinculan con sus metas y usar estándares de excelencia para evaluar dichos objetivos, tener motivación para aprender, evidenciar pasión para solucionar conflictos y comprender ideas y conceptos, ser colaborativos, recepcionar y articular las ideas de los compañeros, demostrar rasgos empáticos y un

pensamiento liberal para tratar con ideas discordantes, poseer la destreza para conocer las potencialidades de los demás y ser estratégicos y creativos (Collazos, 2006, p. 66).

h) Interdependencia positiva: Esta dimensión relaciona a los educandos de tal manera que ninguno de ellos podrá finalizar la tarea a menos que todos la realicen. La interdependencia positiva permite que la labor individual sea esencial para que el equipo concrete sus aspiraciones y así, cada sujeto guarda algo clave y medular por aportar a la labor grupal debido a los recursos con que cuenta, al rol desempeñado y a su responsabilidad en la actividad. Así, las dos etapas fundamentales para desarrollar la interdependencia positiva son: formular objetivos que se focalicen en fijar recompensas, a vitalizar y a reforzar la interdependencia positiva en base a los logros, agregando formas novedosas de interdependencia: respecto de los materiales, las recompensas o celebraciones; los roles, las identidades, etc (Johnson et al., 1999, p. 33).

i) Reseña académica: Es un género textual que busca describir y evaluar artefactos cognoscitivos de diverso tipo. La evaluación es fundamental puesto que implica conferir valores positivos o negativos a múltiples puntos de la obra reseñada. De tal modo que la reseña incorpora el comentario del reseñador sobre el texto descrito. Lo enjundioso es describir de modo conciso y equitativo los contenidos textuales. De manera habitual, las reseñas enfocan libros de publicación reciente que capturan la atención de los receptores para actualizarse. Como es utópico pensar en leer todos los textos que aparecen diariamente, las reseñas terminan siendo guías concisas

para formarnos ideas sobre qué asuntos se estudian en un libro (descripción) y leer un comentario valedero sobre su calidad; es decir, la evaluación (Navarro y Abramovich, 2012, p. 39).

j) Reseña canónica: Es la reseña estándar, la que se acerca más al resumen que a la crítica; y es, por lo general, de pocas páginas, pues incluye la opinión comentada de textos considerados canónicos. Se denomina reseña resumen, pues sintetiza los aspectos fundamentales del texto. Se usa para manifestar los comentarios iniciales acerca del tópico reseñado, es el primer acercamiento temático. En definitiva, en la reseña canónica, el escritor-lector trabaja con hondura el discurso expositivo, con escasas herramientas argumentales y críticas, lo cual constituye la primera fase de textualización (Durán y Rodríguez, 2009, p. 71).

k) Reseña metacrítica: Utiliza mayor amplitud insertando notas y referencias bibliográficas, diversos comentarios, neologismos, tecnicismos, etc. Además, se emplea metalenguaje y tecnicismos característicos de un redactor competente. Asimismo, se aplica para la redacción de los antecedentes del anteproyecto de trabajo de grado o de posgrado. En conclusión, en la reseña metacrítica, el escritor-lector ahonda en el tópico, basándose en la matización eficaz de los recursos expositivos y argumentativos; esta estructura se trabaja en el inicio, desarrollo y cierre de la obra escrita. En ese espacio, el escritor-lector emplea con eficacia los procesos cognitivos: es capaz de inferir, comparar, criticar, entre otros, considerándose como la segunda etapa de redacción (Durán y Rodríguez, 2009, p. 71).

l) Reseña integrada: Se consolida con dos situaciones de redacción académica.

En la primera, el reseñador manifiesta su perspectiva; es decir, el metalenguaje. En la segunda, debe agrupar múltiples investigadores tratados en la metacrítica, bajo un tema en común. En esta reseña se gesta un metatexto, los procesos superan lo intelectual, además de colegir, cotejar, enjuiciar, se desarrolla una actividad metacognitiva. El escritor-autor redacta un texto particular, basándose en un tema similar, ya que pretende establecer las vinculaciones de diversos enfoques de múltiples autores y se reflexiona sobre cuál es la perspectiva o tópico común existente en estos investigadores (Durán y Rodríguez, 2009, p. 71).

m) Comento: Categoría esencial de una reseña, la cual se compone de dos divisiones obligatorias (contenido y fuentes) y cuatro optativas (antecedentes del autor, intención textual, método de trabajo, organización textual). Los antecedentes integran un párrafo con datos referentes a tópicos específicos, idiomas en los que publica sus trabajos, pertenencia a agrupaciones científicas y referencia a textos de data anterior. En las fuentes empleadas, se mencionan datos sobre los antecedentes en que el autor ha cimentado su investigación. El método de trabajo precisa el modo a seguir evidenciado por el autor en la obra, etapas seguidas, instrumentos empleados, etc. El fin de la obra detalla la intención del autor (macroacto) apelando a los sustantivos: objetivo, fin, finalidad, propósito y verbos específicos: apuntar, pretender, tender, buscar, entre otros (Castro, 2014, p. 172).

n) Evaluación: Es una categoría compuesta de valoraciones expresadas con caracterizaciones calificativas y frases modalizadoras. Abarca dos subcategorías recurrentes: crítica negativa y positiva. La primera refiere los puntos deficientes textuales, evidenciados (en su mayoría) de manera atenuada, a través de condicionales y fórmulas de cortesía (si hubiera que hacer alguna crítica...). También se adiciona sugerencias acerca de cómo, a un juicio particular, se mejoraría el texto. En cuanto a la segunda, esta refiere el aporte textual: sus aportes y las del investigador a la especialidad y/o a futuras investigaciones a partir de palabras nominales: contribución, aporte; y verbales: proveer, dar, etc (Castro, 2014, p. 174).

o) Reseña crítica: Es un género que implica un dominio riguroso de la estrategia de condensación de términos; es decir, discriminar la información resaltante de la que aporta insuficientes datos, evitando deformar las posturas teóricas del autor; distanciarse de las posiciones ajenas para plantear los pensamientos personales; compendiar en unas cuantas páginas, lo que el texto principal presenta. Para compendiar de manera adecuada se requiere de lo siguiente: selección, abstracción, reelaboración, la síntesis, la paráfrasis, las inferencias o las representaciones cognitivas más abstractas. En definitiva, se necesita: a) agenciarse de saberes previos, b) dominar el campo temático y disciplinario, c) conocer la superestructura y redacción de cada párrafo, d) dominar el sistema de citación y referenciación, e) identificar a la audiencia y sus necesidades, f) expresarse en voz alta y evaluar el aporte personal (Mostacero, 2013, p. 177).

p) Metacognición: Designa un conjunto de operaciones, actividades y procedimientos actuantes en la cognición, esto es, lo que sigue a la cognición. Además, se entiende como la actividad mental que permite la transformación de otros procesos mentales (la memoria, la atención, la anticipación, la inferencia, etc.) en objetos reflexivos y de autoconocimiento. Esto sucede cuando se aplican estrategias nemotécnicas (meta-memoria), cuando un sujeto se inquiere a sí mismo para verificar si ha comprendido lo escuchado o leído (meta-comprensión) o si se percata del orden procedimental para ensamblar un objeto (metaatención). Con esto se controla y autorregula el funcionamiento y rendimiento académico del individuo por medio de los saberes y las vivencias anteriores, gracias la planificación o autorregulación, el monitoreo y la supervisión o evaluación. (Mostacero, 2013, p. 175).

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

El uso de estrategias colaborativas influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.

2.4.2. Hipótesis específicas:

- ✓ La responsabilidad individual y grupal influyen significativamente en la **contextualización** de los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.
- ✓ Las prácticas interpersonales y de equipo influyen significativamente en la **evaluación** de los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.

- ✓ La evaluación grupal influye significativamente en la **conclusión** de los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.

2.5. Variables

- ✓ **Variable Independiente:** Estrategias colaborativas.
- ✓ **Variable Dependiente:** Redacción de reseñas académicas.

2.5.1. Operacionalización de variables

Tabla 1

Matriz de operacionalización de variables

Variable Independiente	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Instrumentos de recolección de datos
ESTRATEGIAS COLABORATIVAS	Según Johnson et al. (1999), son procedimientos encaminados a facilitar los procesos de aprendizaje, los cuales consideran: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, las prácticas interpersonales y grupales y la evaluación grupal.	Responsabilidad individual y grupal Prácticas interpersonales y de equipo	- Asumen roles de manera individual. - Emplean y comparten recursos tecnológicos. - Exponen sus borradores. - Evalúan sus textos entre pares. - Intercambian sus borradores.	- Aplican el encuadre y diálogos simultáneos. - Definen metas y se asignan roles: Líder – compañero. - Aplican la rueda de ideas mediante videollamadas. - Trabajan en equipo, se reúnen en un tiempo acordado por ambos. - Colaboran mutuamente, identificando fortalezas y debilidades. - Evalúan recíprocamente sus trabajos. - Aportan sus perspectivas desde su lectura personal. - Aplican la estrategia: comisión evaluadora. - Corrigen mutua y previamente su trabajo de redacción. - Revisan y exponen su avance.	Inicial En desarrollo Logrado	Sesiones de aprendizaje Técnica: observación

- Evaluación grupal
- Evalúan su aporte individual en el grupo.
 - Exponen y revisan sus borradores textuales.
 - Aplican la estrategia Simetría de la participación.
 - Corrigen mutua y previamente su trabajo de redacción.
 - Exponen y revisan colaborativamente su reseña: estilo, concisión, coherencia y cohesión.
 - Emplean la estrategia debate crítico pautado.
 - Corrigen mutua y previamente su trabajo de redacción.
 - Coordinan, se organizan y diseñan una presentación de su reseña.
 - Exponen y presentan sus reseñas terminadas.
 - Realizan valoraciones finales con la estrategia debate público.

Variables Dependiente	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Instrumentos de Recolección de Datos
	Desde la perspectiva de Castro (2014), es una clase textual que brinda al	Contextualización	- Leen e identifican al autor, el tema, y la importancia del artículo.	- Identifican la estructura de la reseña académica. - Elijen el texto académico a reseñar y emplean conectores discursivos. - Identifican el tema, proponiendo título y las ideas principales.	Inicial En desarrollo Satisfactorio	Rúbrica Técnica: Observación



<p>REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS</p>	<p>investigador de una disciplina en concreto, una descripción sucinta y valorativa del contenido textual de aparición novedosa.</p>	<p>- Referencian en APA.</p>	<p>Excelente</p>
	<p>Evaluación</p>	<p>- Evalúan el aporte crítico del autor del artículo leído.</p>	<p>- Parfrasean las ideas de los autores. - Revisan y exponen sus avances (transmiten sus opiniones). - Deducen y escriben la intención comunicativa del autor. - Reconocen con neutralidad los aspectos positivos y negativos de un texto.</p>
<p>Conclusión</p>	<p>- Redactan conclusiones sobre lo leído.</p>	<p>- Redactan un resumen del texto: inicio, desarrollo y conclusiones. - Relacionan el aporte de la lectura con otros autores en sus conclusiones. - Argumentan su postura crítica respecto de lo leído.</p>	



CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

Para esta investigación se empleó el método experimental. Desde la perspectiva teórica de Cohen y Manion (1990), el rasgo principal de la investigación experimental es modificar significativamente el valor de una variable (la independiente: estrategias colaborativas) y analizar los efectos de dicha modificación en otra variable (dependiente: redacción de reseñas académicas). De la misma manera, el estudio fue de campo, porque, a diferencia de los experimentos en entornos específicos (laboratorio), la operación con la variable independiente ocurrió en un espacio natural. Por esta razón, los experimentos de campo son trazados para poseer validez interna y para obtener mayor validez externa.

Ahora bien, luego de determinado el problema y los objetivos del trabajo de investigación, el estudio se vinculó con una investigación aplicada, con enfoque cuantitativo, puesto que se pretendió dar respuestas a problemas específicos con el objetivo de hallar mejores soluciones que puedan aplicarse en contextos determinados. Según la mirada teórica de Vargas (2009), en la investigación aplicada no se refuta el conocimiento esencial, sino que este se emplea en un campo especializado; en este caso, la certidumbre de emplear estrategias de aprendizaje colaborativo. Respecto al enfoque cuantitativo, el objetivo fue analizar matemáticamente la relación entre las variables – independiente y dependiente– a través del análisis estadístico a partir de una evidencia empírica cuantificable.

3.2. Diseño de investigación

Respecto a su diseño, la investigación correspondió al tipo cuasiexperimental, con grupo de control y de corte longitudinal. Desde el enfoque de Cohen y Manion (1990), la mayor parte de las indagaciones en el ámbito educativo son cuasiexperimentales en lugar de ser experimentos puros. La diferencia medular con los experimentos radica en que el estudioso encamina su investigación con grupos intactos; vale decir, que han sido organizados por medios diversos de manera azarosa; en este caso, son grupos de educandos que han sido establecidos en base a criterios administrativo-curriculares. La investigación se desarrolló con dos secciones de ciclos semejantes: un grupo experimental y otro grupo de control. Estos grupos representan la muestra del trabajo de investigación.

Siguiendo a Hernández et al. (2014), tenemos lo siguiente:

G.E.: O1	X	O3
<hr/>		
G.C.: O2		O4

Donde:

G.E.: Grupo experimental.

G.C.: Grupo de control.

X: Variable independiente a experimentar.

O1: Observación al grupo experimental en el pretest.

O2: Observación al grupo de control en el pretest.

O3: Observación al grupo experimental en el postest.

O4: Observación al grupo de control en el postest.

3.3. Población y muestra

Alarcón (2008) conceptualiza la muestra censal como aquella en la que se incluyen todas las unidades de una determinada investigación. Por ello, cuando la población a investigar es catalogada como universo, población y muestra, se emplea una muestra censal. Para este caso particular, el problema se ubicó en el cuarto ciclo de la especialidad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la UNASAM-Huaraz.

El grupo experimental estuvo conformado por 13 estudiantes. Para el grupo de control, se consideró a 13 estudiantes. Se trabajó con el conjunto de estudiantes de la escuela profesional de Comunicación Lingüística y Literatura, asignados a dos grupos por la escuela de Educación. En un principio, la investigación se proyectó con un total de 20 a 25 estudiantes en el grupo experimental; sin embargo, con los inconvenientes tecnológicos y de la pandemia Covid-19 (conexión, problemas económicos, problemas de salud, etc.) muchos de ellos se vieron obligados a retirarse de la asignatura o inasistiendo progresivamente, quedando solo con el número que figura en el presente informe. El estudio se desarrolló teniendo como base a un escenario virtual. En el contexto de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, se empleó la plataforma Microsoft Teams y, en un primer momento, se tuvieron muchos escollos en cuanto a la asistencia virtual de los educandos, por carecer de un plan de contingencia en cuanto a datos móviles, dispositivos de conexión, etc.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de observación y la rúbrica fueron utilizadas para ambas variables. Estas fueron validadas previamente y redactadas considerando los siguientes puntos: individualidad, afirmación, legibilidad, objetividad y coherencia. Esto coadyuvó a que los estudiantes respondieran objetiva y claramente, sin ningún tipo de sesgo.

Para la variable dependiente: Redacción de reseñas académicas, se empleó la rúbrica con escala ordinal, considerando el siguiente puntaje: inicial (8-14), en desarrollo (15–20), satisfactorio (21–26) y excelente (27–32). Para determinar la validez de los instrumentos de la recolección de datos, se recurrieron al juicio de expertos y para establecer la confiabilidad se calculó el Alfa de Crombach con los resultados al aplicar la prueba piloto.

Ahora bien, la validación de expertos se refiere a la medida en que un instrumento aparentemente mide la variable en cuestión, desde la concepción de Hernández et al. (2014). Por todo ello, en este estudio, el juicio de expertos permitió evaluar el instrumento de investigación, con la participación de tres especialistas en el campo educativo. A continuación se puede observar al detalle la ficha técnica que sirve como sustento de la investigación:

Nombre de escala:	Escala decimal de 0 a 32.
Autor:	El investigador.
Instrumento:	Cuestionario.
Forma de aplicación:	De forma individual, por el docente o el instructor de prácticas.

Objetivos: Medir capacidades correspondientes al área redacción de reseñas académicas.

Finalidad: Identificar la efectividad de las estrategias de aprendizaje colaborativo sobre capacidades de redacción de reseñas académicas.

Población para aplicar: Estudiantes del cuarto ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura.

Tiempo de aplicación: 60 a 70 minutos.

Evaluación: Determinar el nivel de capacidades para resolver coherencia; cohesión, adecuación y aspectos ortográficos.

Validez: Por juicio de expertos y confiriendo la denominación de “aplicable” al instrumento.

Confiabilidad: Presenta un coeficiente de 0.817 según el Alfa de Cronbach, lo que evidencia la fiabilidad del instrumento.

✓ Validación de instrumentos

Hernández y Col (2014) precisan que la validez es el grado en que un instrumento mide (de manera real) la variable que pretende medir. En tal sentido, los instrumentos de recolección de datos aplicados en la investigación han sido validados mediante la opinión de tres expertos, como figura a continuación.

Tabla 2*Validación de instrumentos por juicio de expertos.*

Nº	Expertos	Valoración de los instrumentos
1	Camones Bazan Eling	86 %
2	Gonzales Ortiz Yvett	90 %
3	More López Jesús	89 %
Total		88.3 %

Nota: Datos tomados de la ficha de validación de expertos (2021).

✓ Nivel de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach

Luego de que el instrumento haya sido validado por el juicio de expertos, el instrumento fue sometido a una prueba piloto con la consigna de comprobar su confiabilidad mediante la prueba de Alfa de Cronbach.

Tabla 3*Confiabilidad de las variables.*

Variable	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Estrategias colaborativas	,817	07
Redacción de reseñas académicas	,813	04

Nota: Datos tomados de la prueba estadística Alfa de Cronbach (2021).

El valor teórico de Alfa oscila entre 0 y 1. Por tanto los resultados indican que ambos instrumentos presentan una buena fiabilidad, ya que la variable Estrategias colaborativas es 0,817 y la variable Redacción de reseñas académicas es 0,803.

3.5. Plan de procesamiento y análisis estadístico de datos:

Para el procesamiento de los datos se empleó la técnica estadística y para la prueba de hipótesis se empleó la prueba T de student con muestras igualadas.

El sistema aplicado para el proceso del pretest y postest se basa en 8 actividades (a partir de la lectura de un artículo académico, uno para el pretest y otro para el postest), las que contemplan:

1. Precisar el tema central de la lectura.

En este ítem se explora la identificación del tópico central en la lectura, para así comprender mejor la temática abordada en el texto. Tal como lo refieren Cassany, et al. (1998), este proceso de tematización es el cimiento de la progresión de la información textual.

2. Mencionar las ideas principales (al menos, 3) y secundarias (por lo menos, 4) de la lectura.

Esta pregunta indaga sobre la comprensión de los párrafos para entender a cabalidad el artículo leído. Tal como lo precisan Cassany, et al. (1998), esta unidad significativa y visual implica el desarrollo de una única idea completa, diferente a la de los otros párrafos, aunque siempre refiriéndose al tema capital.

3. Referenciar los datos de la lectura en formato APA (ficha técnica del artículo).

Este ítem pretende indagar en los conocimientos que posee el estudiante para ubicar correctamente los datos del autor, el año de publicación, el título del artículo, el nombre de la revista, el número, el volumen, las páginas y el enlace o *link* para acceder al trabajo académico.

4. Inferir y redactar la intención comunicativa del autor: persuadir, informar, apelar, advertir, argumentar, concientizar, etc.

Esta pregunta busca evaluar la capacidad de identificar la finalidad del emisor en su estructura discursiva.

5. Evaluar con neutralidad (igualdad) los aspectos positivos y negativos del artículo mediante un cuadro comparativo.

Este ítem pretende tasar los aportes de las ideas vertidas en el artículo académico, sopesando entre lo que se considera valioso (sobre todo, la novedad y la originalidad) y débil (ideas opuestas a la del receptor, ideas incompletas o poco sustentadas, etc). Para ello puede emplear adjetivos valorativos como riguroso, meritorio, imprescindible, etc.

6. Redactar un resumen del contenido del texto, considerando un inicio, un desarrollo y las conclusiones. Incluya un título.

Esta pregunta surge en la estructura textual que presenta un discurso expositivo-argumentativo, lo cual implica el respeto de esta organización al momento de redactar la reseña académica.

7. Relacionar el aporte de la lectura con la de otros autores mediante un párrafo explicativo. Emplee citas en formato APA.

Este ítem se orienta a la redacción de párrafos en los que se condensan, tanto el tema como las ideas principales, a partir de las ideas atribuidas al autor. A esto se suma el hecho de agregar citas de algún otro autor sobre el tema tratado, a manera de reafirmación, objeción o comentario de lo expuesto. Lo del título corresponde a la parte creativa que se desarrolla en la reseña académica.

8. Mencionar y argumentar la posición crítica sobre el tema de la lectura.

Este último ítem requiere de la contribución personal del lector en cuanto a la

recepción del artículo académico, lo que influye en la valoración positiva de lo leído.

Finalmente, cada uno de estos ítems tienen un calificativo por puntos, respectivamente, que fueron categorizados según la siguiente tabla:

Tabla 4

Categorización de los niveles de calificación e intervalos.

Nivel	Intervalo
Inicial	8- 14
En desarrollo	15-20
Satisfactorio	21-26
Excelente	27-32

Nota: Datos tomados de la rúbrica (2021).

A partir de esta tabla, entonces, asumimos que el estudiante con menor desempeño o en la fase inicial obtendrá entre 8 y 14 puntos, mientras que el estudiante considerado excelente obtendrá entre 27 y 32 puntos al resolver todas las actividades solicitadas.

Es necesario precisar que este conjunto de actividades está fundamentado en el instrumento de evaluación, el cual es la rúbrica, la que sirvió para articular los indicadores de la variable dependiente (redacción de reseñas académicas) en una valoración de 1 (inicial), 2 (en desarrollo), 3 (satisfactorio) y 4 (excelente):

Tabla 5

Criterios y descriptores acerca de las reseñas académicas.

Criterios	Descriptores
Encabezado	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe la ficha técnica del texto de manera correcta, según las normas APA. - Escribe un título atrayente y preciso, relacionado con la unidad temática del texto. - Estructura y resume las argumentaciones en forma de párrafos.

Síntesis	<ul style="list-style-type: none"> - Es preciso y claro al sintetizar la tesis del autor. - Emplea un conector discursivo de cierre en su párrafo final. - Parafrasea el texto, generando discusión.
Comentario crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Cita fuentes para argumentar o refutar las ideas, proponiendo y reforzando su opinión con citas pertinentes. - Escribe con fluidez, uniendo proposiciones, frases y oraciones con coherencia y manteniendo la unidad temática. - Evidencia creatividad en el uso de lenguaje, así como variedad y legibilidad.
Manejo del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona términos adecuados al contexto, empleando un lenguaje académico. - Organiza progresivamente la información, manteniendo correspondencia entre la unidad temática y la realidad.
Coherencia y cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - Evita la contradicción entre los párrafos y la unidad temática, ni implícita ni explícitamente. - Emplea adecuadamente los signos de puntuación. - Carece de errores ortográficos. - Emplea apropiadamente conectores discursivos.

Nota: Datos tomados de la rúbrica (2021).

La tabla 5 sintetiza el sistema de calificación, en base a lo anteriormente explicado.

Los descriptores determinan el puntaje alcanzado, debido a que todo está articulado con las pruebas del pre y postest al grupo experimental y de control. Asimismo, cada criterio corresponde con la organización de una reseña académica (Navarro y Abramovich, 2012):

1. Contextualización: tema, autor, año e importancia de la publicación.
2. Descripción y evaluación: tópicos enfocados, perspectiva que se sigue, hipótesis propuestas, puntos débiles y fuertes.
3. Conclusión: visión global de la obra, recomendaciones.

✓ **Procedimiento metodológico: Para el pretest:**

Lectura silenciosa del artículo: *La RAE y el rechazo al lenguaje inclusivo*, de Julia Moretti (ver Anexos).

Orientaciones generales de parte del mediador. Aplicación y resolución del pretest.

Aplicación de la variable independiente: Operacionalización de la V.I.

Aprendizaje esperado: Redacta reseñas académicas utilizando las estrategias colaborativas.

- Procedimiento metodológico: El trabajo investigativo se basó en sesiones de aprendizaje, según lo siguiente:

Sesión 1:

Explicación sobre la reseña académica: concepto, utilidad, estructura. Elección del texto a reseñar:

1. Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de Educación*. Vol. 3, N° 5. (pp. 25-49). Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza.
2. Mora, R. (2021). La manipulación cultural y estrategias para superarla: el caso peruano. *Revista Ciencias y Humanidades*. Vol. XII, No. 12, enero-junio.
3. Carbonell, X. (2020). La industria de los videojuegos contra el trastorno de juego por Internet: el partido del siglo. *Aloma*. 38 (1), 39-48.
4. Gómez, M. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por COVID-19. *RED. Revista de Educación a Distancia*. Núm. 65, Vol. 21. Artíc. 10, 08-01.
5. De la Torre, M. (2020). Covid-19: la sociedad cautiva en el espacio global. *Estudios de la Paz y el Conflicto. Revista Latinoamericana IUDPAS-UNAH*. Volumen 1, Número 2, julio-diciembre. pp. 150-161.
6. Izcara, S. (2020). El sustrato cultural del feminicidio. *Oikos Polis, Revista latinoamericana de Ciencias Económicas y Sociales*. Vol.5 n°2, 137-173, jul-dic.

7. Pérez, A. (2020). Ensayo: La clonación: más allá de sí mismo. *Protrepis*, año 9, número 17, noviembre – abril.
 8. Becerra, J. et al. (2021). Uso problemático de las redes sociales y teléfono móvil: impulsividad y horas de uso. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Volumen 10, número 19, enero- junio.
 9. Martínez-Taboas, A. (2020). Pandemias, COVID-19 y Salud Mental: ¿Qué sabemos actualmente? *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2), 143-152.
 10. Picón, M. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro educacional N°34*, pp. 11-34.
 11. Cantón, M. (2020). El lenguaje no verbal en las redes sociales. *Sabir: International Bulletin of Applied Linguistics*. 1,2: 5-32.
 12. Yauri Montero, M. (2020). Regionalismo y literatura huarasina actual. *Saber Discursivo*. Vol. 1, Núm. 1, enero-diciembre, pp. 155 – 170.
 13. Julca Guerrero, F., & Nivin Vargas, L. (2020). Una aproximación al desarrollo sociocultural de Huaraz. *Saber Discursivo*, 1(1), pp. 106-121.
- Empleo de conectores discursivos. Ejercicios prácticos.
 - Estrategia colaborativa: Encuadre y diálogos simultáneos. Definen metas y se asignan responsabilidades: Líder–compañero.
 - Anotan su meta y compromiso por escrito.
 - Actividad asincrónica: Concordar y discordar / Redacción empleando conectores discursivos.

Sesión 2: Identificando el tema, proponiendo título y las ideas principales

Estrategia colaborativa: Tormenta de ideas en cadena o rueda de ideas.

Trabajan en equipo, se reúnen en un tiempo acordado por ambos.

Sesión 3: Referenciando en APA: ejercicios prácticos.

Parfraseo: modalidades. Revisión y exposición del avance.

Estrategia colaborativa: Transmisión mediada de opiniones.

Colaboran mutuamente, identificando fortalezas y debilidades.

Sesión 4: Deduciendo y presentando la intención comunicativa del autor.

Reconociendo con neutralidad los aspectos positivos y negativos de un texto.

Revisión y exposición del avance.

Estrategia colaborativa: Evaluación recíproca por pareja.

Aportan sus perspectivas desde su lectura personal.

Sesión 5: Redactando un resumen del texto: inicio, desarrollo conclusiones.

Exposición y revisión del borrador. Estrategia colaborativa: Comisión evaluadora.

Corrigen mutua y previamente su trabajo de redacción.

Sesión 6: Relacionar el aporte de la lectura con otros autores.

Argumentar la postura crítica respecto de lo leído. Exposición y revisión del borrador.

Estrategia colaborativa: Simetría de la participación.

Corrigen mutua y previamente su trabajo de redacción.

Sesión 7: Exposición y revisión colaborativa de la reseña: estilo, concisión, coherencia y cohesión.

Estrategia colaborativa: Debate crítico pautado.

Corrigen mutuamente su trabajo de redacción.

Sesión 8: Exposición y presentación de las reseñas terminadas.

Valoraciones finales. Estrategia colaborativa: debate público.

Coordinan, se organizan y diseñan una presentación de su reseña (la plataforma para las actividades asincrónicas fue Google Classroom).

Procedimiento metodológico para el postest:

Lectura silenciosa del artículo: *Impacto de las tic en la enseñanza: hacia un cambio de paradigma en la clase de lengua y literatura, COVID 19*, de Andrea Fernanda Rodrigo (ver en Anexos).

Orientaciones generales de parte del mediador. Aplicación y resolución del postest.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo es de suma importancia para la presente investigación. Para ello es necesario mencionar que los instrumentos de acopio de datos estuvieron debidamente validados con el fin de garantizar la idoneidad de los resultados y hallazgos del trabajo, pues es a través de estos que se determina la concreción de los objetivos y la comprobación de las hipótesis y la generalización de las conclusiones en el ámbito educativo.

4.1. Presentación de resultados

Por un lado, fue necesario validar los instrumentos de acopio de datos, solicitando la veredicto de expertos en asuntos educativos. En efecto, dicha revisión y validación estuvo a cargo de los siguientes profesionales: Dr. Manuel Jesús More López, Mg. Yvette Nataly Gonzáles Ortiz y Mg. Eling Camones Bazán (ver tabla 1), quienes cumplieron con responsabilidad y objetividad.

Ahora bien, por otro lado, fue imprescindible desarrollar la prueba de confiabilidad denominada Alpha de Cronbach para determinar dicha validez. Para ello, se realizó por variables, solo para ser más específicos. Los resultados se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 6

Alfa de Cronbach.

Variable	Alfa de Cronbach	Nº de elementos
Estrategias colaborativas	,817	07
Redacción de reseñas académicas	,813	04

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

Descripción e interpretación:

Como se puede evidenciar en la tabla anterior, las preguntas del cuestionario correspondientes a la variable 1 “Estrategias colaborativas” arrojan una fiabilidad de ,817, la cual (según los expertos) es altamente confiable.

Ahora, siguiendo el mismo procedimiento con la variable 2 “Redacción de reseñas académicas”, se obtiene ,813. Asimismo, se observa que los estudiantes de la muestra, que hacen el 100 %, responden preguntas del cuestionario relacionados con la variable dependiente, de cuyo análisis se obtiene un ,813 de validez, lo cual significa también un alto grado de confiabilidad del instrumento.

4.2. Presentación de resultados estadísticos descriptivos del grupo control pretest:

Una vez verificada la validez y confiabilidad del instrumento, se procedió a tomar la prueba pretest a los dos grupos y, especialmente, a los estudiantes del IV ciclo de la Carrera Profesional de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM, Huaraz, 2021. Dicha prueba se aplicó en función de los objetivos de la investigación, los cuales resultaron utilitarios a fin de verificar el logro de estos.

El objetivo general se caracteriza por plantear como meta, lo que sigue a continuación:

“Demostrar la influencia del uso de estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM– Huaraz- 2021”.

En la tabla que a continuación se presenta, se describe las medidas de tendencia central, con valores numéricos y valores promedio, que tienden a localizar la parte central de los datos: media, mediana y moda.

Tabla 7*Estadísticos referentes a las dimensiones de la V.D.*

		Contextualización	Evaluación	Conclusión
N	Válidos	13	13	13
	Perdidos	0	0	0
	Media	6,15	6,54	4,15
	Mediana	8,00	7,00	4,00
	Moda	8	7	4
	Desv. Desviación	2,075	,877	,899
	Mínimo	4	5	3
	Máximo	8	7	6

Nota: Datos recabados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

En este caso pertenecen al grupo de control correspondiente al IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM – Huaraz- 2021. Es necesario indicar que la media representa el promedio o punto de equilibrio de la distribución y está influida por valores extremos; la mediana representa la posición central de una distribución cuando se la ordena de menor a mayor y la moda es el valor que tiene mayor frecuencia absoluta.

Los datos se presentan de la siguiente manera: la media (en las tres dimensiones) adquiere los valores 6,15; (conceptualización), 6,54 (evaluación), y 4,15 (conclusión), respectivamente, lo cual representa el promedio de la suma de todas las respuestas de los estudiantes con referencia a la redacción de reseñas académicas y la división del resultado entre el número total de estudiantes, representa los valores en frecuencias y punto de equilibrio de la distribución de los datos.

Asimismo, los valores en cuanto a la mediana a son 8,00; 7,0 y 4,00. Esto indica que estas cifras se agrupan en torno al centro cuando se ordenan de menor a mayor, o viceversa; es decir, es el valor de la variable que ocupa la posición central.

En cuanto a la moda, los valores 8,7 y 4 son datos que se repiten con mayor incidencia, pues aparecen dentro del conjunto de datos analizados.

Ahora bien, en cuanto a las medidas de dispersión, las que pretenden evaluar en qué medida los datos difieren o varían entre sí (dispersándose con respecto a su media aritmética) se presentan igualmente en la tabla anterior. Asimismo, la desviación estándar evidencia que los datos varían en valores como: 2,075, ,877, ,899, respectivamente. Esto quiere decir que dichos valores son un promedio de la distancia de las observaciones con respecto de la media.

Respecto de los calificativos, en la siguiente tabla se puede observar las notas obtenidas por los estudiantes del grupo control.

Tabla 8

Notas pretest del grupo de control.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En inicio	5	38,5	38,5	38,5
	En proceso	8	61,5	61,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

Descripción e interpretación:

En la tabla 8 se evidencia que 5 estudiantes se encuentran el nivel en inicio, esto constituye el 38,5 % de porcentaje acumulado. Ahora, en cuanto al nivel en proceso, 8 estudiantes (que representan el 61,5 % de porcentaje válido) se encuentran en ese nivel. Es de observar que ningún estudiante alcanza los niveles sobresaliente ni excelente, respectivamente.



4.3. Presentación de resultados estadísticos descriptivos del grupo experimental, pretest:

De igual modo, es imprescindible mencionar el objetivo general de la investigación, a fin de verificar su logro: “Demostrar la influencia del uso de estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM– Huaraz- 2021.”

Tabla 9

Estadísticos

		Contextualización	Evaluación	Conclusión
N	Válido	13	13	13
	Perdidos	0	0	0
	Media	4,00	5,46	3,31
	Mediana	4,00	5,00	3,00
	Moda	4	5	3
Desv. Desviación		,000	,519	,480
	Mínimo	4	5	3
	Máximo	4	6	4

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

Descripción e interpretación:

En la tabla anterior se puede observar que el número de estudiantes en el grupo experimental también fue de 13 en total. A partir de esto, los valores de la media en cada dimensión son: 4,00; 5,46; 3,31 respectivamente. Lo cual significa que, de la sumatoria de todos los datos y la división de estos, se obtiene los promedios referentes a la redacción de reseñas académicas, porcentajes que tienden agruparse en torno del centro. Asimismo, los valores en cuanto a la mediana son de 4,00; 5,00 y 3,00. Esto quiere decir que las respuestas se agrupan en torno al centro, valor de la variable que ocupa la posición central.

Ahora bien, en cuanto a la moda, es necesario anotar que los valores son: 4, 5 y 3.

Esto significa que dichas cifras se repiten con mayor incidencia.

Respecto de las medidas de dispersión, medidas cuyos datos difieren, estas varían entre sí; es decir, se dispersan con respecto de la media con relación a las tres dimensiones, a saber: ,000; ,529; ,480 respectivamente, revelando que son un promedio de la distancia de las observaciones con respecto de la media.

Ahora bien, de modo concreto, en cuanto a las notas del pretest obtenidas por el grupo experimental, los datos se presentan así:

Tabla 10

Notas pretest del grupo experimental.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En inicio	7	53,8	53,8	53,8
	En proceso	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

Descripción e interpretación:

7 estudiantes se encuentran el nivel en inicio, lo cual significa que el 53,80 % de estudiantes adquieren el mismo porcentaje acumulado. Ahora, en cuanto al nivel en proceso, 6 estudiantes (que conforman el 46,20 %), completan el 100 % del porcentaje.

Es importante señalar que no aparecen estudiantes en los niveles sobresaliente ni excelente.

4.4. Presentación de tablas estadísticas comparativas de notas del grupo experimental y de control pretest:

Como se observa en las siguientes tablas, los grupos del estudio parten casi con los mismos valores, pues no se halla grandes diferencias entre estos.

Tabla 11

Notas pretest del grupo de control.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En inicio	5	38,5	38,5	38,5
	En proceso	8	61,5	61,5	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

Tabla 12

Notas pretest del grupo experimental.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En inicio	7	53,8	53,8	53,8
	En proceso	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

Como se puede evidenciar en las tablas anteriores, los estudiantes del grupo de control y del grupo experimental se comportan casi de la misma forma frente a la variable redacción de reseñas académicas. Sin embargo, es necesario establecer que los grupos no son homogéneos estrictamente hablando, porque, por ejemplo, en el rango “En inicio” en el grupo control se tiene a 5 estudiantes y en el grupo experimental se tiene a 7 estudiantes. Lo mismo sucede en el nivel “En proceso” del grupo control, el cual tiene 8 estudiantes, pero el grupo experimental solo cuenta con 6 estudiantes. En definitiva, en lo que sí son homogéneos es en cuanto a los niveles sobresaliente y excelente, rangos en que no figura ningún estudiante.

4.5. Presentación de resultados estadísticos descriptivos del grupo de control posttest:

Ahora bien, en cuanto a la tabla que a continuación se presenta, se evidencia que las medidas de tendencia central como la media, mediana y la moda, así como los valores de dispersión a través de la desviación estándar, adquieren diferentes valores.

Tabla 13
Estadísticos

		Contextualización	Evaluación	Conclusión
N	Válido	13	13	13
	Perdidos	0	0	0
	Media	6,15	6,54	4,15
	Mediana	8,00	7,00	4,00
	Moda	8	7	4
	Desv.	2,075	,877	,899
	Desviación			
	Mínimo	4	5	3
	Máximo	8	7	6

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).



Los valores de la media de las dimensiones de la variable son: 6,15; 6,54; y 4,15. Esto significa que los promedios de los calificativos de los estudiantes adquieren un valor promedio lo cual constituye la media aritmética.

Por otro lado, la mediana adquiere un valor de 8,00; 7,00; y 4,00. Es decir, constituye el valor medio de la distribución de los datos.

En cuanto a la moda, tiene a 8, 7 y 4 como valor que más se repite, en el grupo de control.

Ahora, en cuanto a la desviación estándar, los valores son 2,075, ,877; y ,899. Esto indica que los datos se dispersan del centro que es el promedio o medio de la distribución. Es decir, los valores se alejan del medio que representa la media.

Para ser más específicos, a continuación, se presenta la tabla referida a las notas de los estudiantes del grupo de control postest.

Tabla 14

Notas del grupo de control postest.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En inicio	4	30,8	30,8	30,8
	En proceso	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

Interpretación:

Claramente se observa que hay 4 estudiantes que representan el 30,8 %, pues alcanzan el nivel “En inicio” y 9 estudiantes alcanzan el nivel “En proceso”, logrando un 69,2 %. A partir de estos resultados, es importante señalar que no hay notas de los niveles Sobresaliente ni Excelente.



4.6. Presentación de resultados estadísticos descriptivos del grupo experimental posttest:

Tabla 14

Estadísticos

		Contextualización	Evaluación	Conclusión
N	Válido	13	13	13
	Perdidos	0	0	0
	Media	8,62	8,62	6,46
	Mediana	9,00	9,00	6,00
	Moda	9	9	6
	Desv. Desviación	1,261	1,325	1,198
	Mínimo	6	6	4
	Máximo	11	12	8

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

Interpretación:

Las medidas de tendencia central como la media, mediana y moda se presentan de la siguiente manera: la media de las tres dimensiones es: 8,62; 8,62; y 6,46, respectivamente. Esto indica que los promedios de los calificativos estudiantiles giran en torno a esa media aritmética.

La mediana de igual modo en las dos primeras dimensiones es: 9,00 y en la tercera dimensión es 6,00. Esto quiere decir que los datos tienden a irse al centro, adquiriendo ese valor, lo cual indica que los valores estrictamente se ubican al medio de la distribución de los datos.

Ahora bien, en cuanto a la moda, la cual es 9 en ambas dimensiones y 6 en la tercera dimensión, esta indica que estos valores son los que más se repiten en las frecuencias.

En cuanto a la desviación estándar, el valor es 1,261 para la dimensión 1; 1,325 para la dimensión 2, y 1,198 para la dimensión 3. Estas números indican que las cifras se dispersan con relación a la a la media. Estadísticamente, estos resultados significan que, con relación al promedio, los valores se dispersan. Es decir, se distancian del promedio.

En la tabla que sigue se presenta las notas del grupo experimental posttest.

Tabla 15

Notas grupo experimental posttest.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	3	23,1	23,1	23,1
	Sobresaliente	7	53,8	53,8	76,9
	Excelente	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Nota: Datos tomados del estadístico Alfa de Cronbach (2021).

Interpretación:

En la tabla anterior se puede visualizar que ha habido un gran cambio de conducta de los estudiantes del grupo experimental. En efecto, se observa que en el nivel “En inicio” no hay ningún estudiante. Es decir, es 0 %. En el nivel “En proceso” se encuentran solo 3 estudiantes, lo que hace un 23,1 %; en el nivel sobresaliente se ubican 7 estudiantes con un 53,8 % y en el nivel excelente hay 3 estudiantes, con 23,1 %. Esto explica que efectivamente, la redacción de reseñas académicas es significativa por cuanto los resultados así lo demuestran.

4.7. Presentación de tablas estadísticas comparativas de notas del grupo de control y grupo experimental posttest:

Tabla 16

Notas grupo de control posttest.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En inicio	4	30,8	30,8	30,8
	En proceso	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Nota: Datos tomados del rúbrica para evaluar la redacción de reseñas académicas (2021).

Tabla 17

Notas del grupo experimental posttest.

		f	%	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	En proceso	3	23,1	23,1	23,1
	Sobresaliente	7	53,8	53,8	76,9
	Excelente	3	23,1	23,1	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Nota: Datos tomados del rúbrica para evaluar la redacción de reseñas académicas (2021).

Interpretación:

A partir de las tablas se observa que en el nivel “En inicio” en el posttest del grupo control hay 4 estudiantes. En el nivel “En proceso” hay 9 estudiantes y ningún estudiante en los niveles Sobresaliente y Excelente.

Sin embargo, en el posttest del grupo experimental los datos son muy diferentes; es decir, se ubican 3 estudiantes en el nivel “En proceso”. Hay 7 estudiantes en el nivel “Sobresaliente” y 3 en el nivel Excelente.

Esto es significativo, pues el grupo experimental con el posttest muestran alto grado de cambio de conducta frente a la redacción de reseñas académicas, pues fueron expuestos a la influencia de la variable independiente (estrategias colaborativas). Ahora bien, en el siguiente acápite que sigue se presenta el análisis estadístico inferencial, a fin de comprobar las hipótesis, proceso de suma importancia pues con esto se llega a demostrar que, efectivamente, la variable independiente determina una mejora en la dependiente.

4.2. Prueba de Hipótesis

4.2.1. Estadística inferencial y comprobación de la hipótesis general

En primer lugar, es necesario establecer con claridad que la estadística inferencial se emplea con el objeto de predecir un comportamiento de un grupo de una muestra con cierto nivel de confianza y de cómo se comporta la población en general en estudio.

En el caso particular de la presente investigación, se está trabajando con un nivel de confianza de 95 % por ser un estudio educativo social y con un margen de error de 5 %.

En ese sentido, cabe seguir el protocolo establecido para la demostración de las hipótesis tanto general como específicos, a fin de comprobar que “El uso de estrategias colaborativas influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM – Huaraz- 2021.”

Dicho protocolo es el siguiente:

a) Formulación de hipótesis estadísticas

Es necesario formular las hipótesis estadísticas primero, a saber:

1) Hipótesis alternativa

“El uso de estrategias colaborativas influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM – Huaraz- 2021”.

2) Hipótesis nula

“El uso de estrategias colaborativas no influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM – Huaraz- 2021”.

b) Establecer el valor de la significancia

En los estudios sociales el valor de la significancia difiere en un 95% de confianza de la comprobación de las hipótesis, pues se está trabajando con seres que tienen voluntad propia incluso para cambiarte los resultados. Ello no ocurre con seres que no tienen voluntad como en las investigaciones físico-naturales. Por ello, de común acuerdo, se establece que el valor de la significancia en investigaciones sociales siempre se considera 0,05; es decir, 5 % de error que se está dispuesto a admitir. Esto permite establecer que es el 95% de confianza del resultado del estudio.

c) Establecer el p-valor calculado

Se considera al P-valor como el elemento de suma importancia para tomar decisiones. En ese sentido, se sabe que cuando se desarrolla cualquier estadístico de prueba, si el P-valor es mayor o igual a alfa, 0,05, se acepta la hipótesis nula, pero si el P-valor es menor a alfa, es decir a 0,05, entonces se acepta la hipótesis alternativa. Esto decide finalmente el estudio.

d) Establecer las pruebas de normalidad

Desarrollar este proceso es muy importante pues va a permitir tomar decisiones con relación a cuál prueba a de utilizarse para comprobar las hipótesis.

Según autoridades en Investigación, hay dos estadísticos para analizar la normalidad de la distribución de los datos que se requieren utilizar para el tipo de estudio que se está realizando, Kolgomorov Smirnov y Shapiro-Wilk.

Ambos estadísticos tienen algunos requisitos que se debe cumplir para utilizar uno u el otro y establecer la normalidad o no de la distribución de los datos. Efectivamente, por ejemplo, Kolgomorov Smirnov, exige que la muestra sea igual o mayor (\geq) que 30. Además, cuando se realiza la prueba de normalidad de la distribución de los datos nos debe arrojar normalidad. Entonces, ¿cómo se sabe que la distribución es normal? Cuando el nivel de significancia o P. valor es mayor ($>$) que 0,05.

Por otro lado, el estadístico Shapiro-Wilk requiere que la muestra sea igual o menor (\leq) que 30 y que el nivel de significancia sea menor ($<$) que 0,05.

En el caso particular del presente estudio, el tamaño de la muestra, del grupo control es 13 y del grupo experimental es también 13. En tal sentido, se podría asumir cualquier estadístico pues nivel de significancia o P-valor es ,000 en ambos grupos, pero la prueba de normalidad nos indica que debemos utilizar Shapiro Wilk porque la distribución de datos no es normal y el P. valor es ,000.

Tabla 18

Pruebas de normalidad pretest del grupo de control.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Notas	,392	13	,000	,628	13	,000

Nota: Datos tomados de los estadísticos Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (2021).

Tabla 19

Pruebas de normalidad pretest del grupo experimental.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Notas	,352	13	,000	,646	13	,000

Nota: Datos tomados de los estadísticos Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (2021).

Tabla 20

Pruebas de normalidad del posttest, grupo de control.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Notas	,392	13	,000	,628	13	,000

Nota: Datos tomados de los estadísticos Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (2021).

Tabla 21

Pruebas de normalidad del posttest, grupo experimental.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Notas	,269	13	,011	,820	13	,012

Nota: Datos tomados de los estadísticos Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (2021).

Como se puede observar, el P-valor en ambos estadísticos es menor que ,05, es decir, son: ,011 por un lado y ,012 por el otro. Por esa razón se considera al estadístico Shapiro-Wilk pues el n° de la muestra es menor que 30. Por lo tanto, cabe asumir como que las 4 pruebas nos indican que las distribuciones de datos NO son normales. El otro paso necesario que dar en el proceso de comprobación de la hipótesis general es el de determinar si los grupos son homogéneos o por lo menos son similares en su comportamiento.

En ese sentido, es necesario recurrir a la prueba de homogeneidad de varianza u homogénea de Anova.

e) La prueba de homogeneidad de varianza

Tabla 22

Prueba de homogeneidad de varianza.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	f	Sig.
Notas pretest control	Entre grupos	104,000	1	104,000	58,570	,000
	Dentro de grupos	42,615	24	1,776		
	Total	146,615	25			
Notas postest control	Entre grupos	277,885	1	277,885	130,572	,000
	Dentro de grupos	51,077	24	2,128		
	Total	328,962	25			
Notas pretest experimental	Entre grupos	104,000	1	104,000	58,570	,000
	Dentro de grupos	42,615	24	1,776		
	Total	146,615	25			
Notas postest experimental	Entre grupos	277,885	1	277,885	130,572	,000
	Dentro de grupos	51,077	24	2,128		
	Total	328,962	25			

Nota: Datos tomados de la prueba de homogeneidad de varianza de Anova (2021).

Según las tablas anteriores, como el sig. resulta ,000 en todos los casos; es decir, son menores que 0,05, se puede concluir que los datos provienen de una distribución no normal y no son homogéneas, por ello se asume que las varianzas no son iguales. Ahora bien, después de haber cumplido con los pasos necesarios para comprobar la hipótesis general se requiere decidir cuál estadígrafo se ha de utilizar para la prueba estadística que compruebe nuestra hipótesis general. En ese sentido, es importante señalar que puesto que los grupos no son homogéneos ni tienen una distribución normal y la muestra es pequeña en ambos grupos, entonces se necesita utilizar la prueba estadística de Mann Whitney.

Tabla 23

Estadísticos de prueba de Mann Whitney.

	Notas pretest control	Notas posttest control	Notas pretest experimental	Notas posttest experimental
U de Mann-Whitney	,000	,000	,000	,000
W de Wilcoxon	91,000	91,000	91,000	91,000
Z	-4,382	-4,365	-4,382	-4,365
Sig. asintótica(bilateral)	,000	,000	,000	,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,000	,000	,000	,000

Nota: Datos tomados de la prueba de Mann Whitney (2021).

Como se puede observar en la tabla anterior, la significación asintótica, o sea sig (bilateral); es decir, el p-valor, en todas las notas, tiene un valor de ,000, menor que ,05, esto permite concluir la hipótesis nula es rechazada, la cual afirma que: “El uso de estrategias colaborativas no influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM – Huaraz- 2021”.

Es decir, debemos quedarnos con la hipótesis alternativa (del presente trabajo de investigación) la cual dice: “El uso de estrategias colaborativas influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM – Huaraz- 2021”. Con esto queda comprobado la hipótesis general, pues efectivamente, se comprueba que el P. valor es menor a ,050. Entonces, es verdad de que el uso de estrategias colaborativas influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la UNASAM – Huaraz- 2021. Este dato es susceptible de generalización, pues ha quedado demostrado en la práctica su veracidad.

Ahora bien, siguiendo con la lógica de investigación se requiere desarrollar el mismo procedimiento para comprobar las hipótesis específicas. Esto se presenta a continuación.

4.2.2. Comprobación de las hipótesis específicas

Como es evidente, se tiene que seguir el mismo protocolo para la hipótesis general, pero con data específica por dimensiones.

4.2.2.1. Comprobación de la hipótesis específica n° 1

a) Formulación de hipótesis estadística específica n° 1

1) Hipótesis Nula

“La responsabilidad individual y grupal NO influyen la contextualización”

2) Hipótesis Alternativa

“La responsabilidad individual y grupal influyen en la contextualización”

b) Establecer el valor de la significancia

Como se expresó en líneas anteriores, el valor de la significancia bordea en un 95 % de confianza de la comprobación de las hipótesis, pues se está trabajando con estudiantes que tienen voluntad propia incluso para cambiar los resultados. Ello no ocurre con seres que no tienen voluntad como en las investigaciones físico-naturales. Por ello, de común acuerdo se establece que el valor de la significancia en investigaciones sociales siempre se considera 95 % de confianza; es decir, se tiene en cuenta un 5 % de error que se está dispuesto a asumir.

c) Establecer el p-valor calculado

Así como se hizo arriba, se considera al P-valor como el elemento clave para tomar decisiones. En ese sentido, se sabe que cuando se desarrolla cualquier estadístico de prueba, si el P-valor es mayor o igual a alfa, es decir a 0,05, se acepta la hipótesis nula, pero si el P-valor es menor al alfa, es decir a 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto decide finalmente la idoneidad del proceso.

d) Establecer las pruebas de normalidad hipótesis específica n° 1

Tabla 24

Pruebas de normalidad.

	Grupo de control	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Contextualización	Grupo de control	,431	13	,000	,592	13	,000
	Grupo experimental	.	13	.	.	13	.

a. Corrección de significación de Lilliefors.

Nota: Datos tomados de la prueba Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (2021).

Según se puede evidenciar en la tabla anterior, las distribuciones de los datos no son normales pues el valor del SIG (significancia) es ,000 en ambos estadísticos. En tal sentido, según las autoridades en investigación, se requiere utilizar un estadístico no paramétrico como, por ejemplo, Mann-Whitney, para comprobar la hipótesis específica en cuestión.

e) La prueba de homogeneidad de varianza

Ahora, es necesario desarrollar la prueba de homogeneidad de varianza para determinar si se está frente a una igualdad de varianza o no.

Tabla 25

Prueba de homogeneidad de varianzas.

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
	Se basa en la media	69,120	1	24	,000
	Se basa en la mediana	5,333	1	24	,030
Contextualización	Se basa en la mediana y con gl ajustado	5,333	1	12,000	,040
	Se basa en la media recortada	53,848	1	24	,000

Nota: Datos tomados del Estadístico de Levene (2021).

Como se puede observar en la tabla anterior, el P-valor (SIG) de la dimensión 1 es menor en todos los casos. Esto nos permite afirmar que estamos frente a una distribución de datos que no tiene homogeneidad de varianza. Todo ello nos permite utilizar el estadístico de Mann Whitney para comprobar la hipótesis n° 1.

f) La prueba de hipótesis específica n° 1

Tabla 26

Estadísticos de prueba.

	Contextualización
U de Mann-Whitney	52,000
W de Wilcoxon	143,000
Z	-1,828
Sig. asintótica(bilateral)	,008

Nota: Datos tomados del estadístico U de Mann-Whitney (2021).

Como el Sig asintótico bilateral es ,008; es decir, menor que ,05, se puede concluir que se debe rechazar la hipótesis nula que dice: “La responsabilidad individual y grupal no influyen significativamente en la contextualización” y en su lugar se acepta la hipótesis alternativa que dice: “La responsabilidad individual y grupal influyen significativamente en la contextualización”. En definitiva, es verdad que la responsabilidad individual y grupal determinan la contextualización.

4.2.2.2. Comprobación de la hipótesis específica n° 2

a) Formulación de hipótesis estadística específica n° 2

1) Hipótesis nula

“Las prácticas interpersonales y de equipo no influyen significativamente en la evaluación”.

2) Hipótesis alternativa

“Las prácticas interpersonales y de equipo influyen significativamente en la evaluación”.

b) Establecer el valor de la significancia

Como en los casos anteriores, es necesario puntualizar que, el valor de la significancia se considera en un 95 % de confianza para la comprobación de las hipótesis, pues se está trabajando con estudiantes que pueden cambiar los resultados

manipulando el experimento, si así lo decidieran. Por ello, de común acuerdo, se establece que el valor de la significancia en investigaciones sociales siempre se considera 95 % de confianza; es decir, se tiene en cuenta un 5 % de error que se está dispuesto a asumir.

c) Establecer el P-valor calculado

Ya se había indicado que se considera al P-valor como el elemento clave para tomar decisiones referentes al rechazo o aceptación de las hipótesis. En ese sentido, se sabe que cuando se desarrolla cualquier estadístico de prueba, si el P-valor es mayor o igual a alfa (0,05,) se acepta la hipótesis nula, pero si el P-valor es menor que alfa; es decir, a 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto decide (finalmente) el logro de los objetivos.

d) Establecer las pruebas de normalidad

Tabla 27

Pruebas de normalidad.

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Evaluación	,221	26	,002	,830	26	,001

Nota: Datos tomados de la prueba Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (2021).

Como se puede observar, el sig (P-valor) es ,000, esto quiere decir que se está frente a una distribución de datos no normales. Y eso permite decidir que se sigue utilizando el estadístico de Mann-Whitney para la comprobación de la hipótesis específica N° 2, pues es un estadístico no paramétrico.

e) La prueba de homogeneidad de varianza

Es necesario ahora desarrollar la prueba de homogeneidad de varianza para determinar si se está frente a una igualdad de varianza o no.

Tabla 28*Prueba de homogeneidad de varianzas.*

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Evaluación	Se basa en la media	1,834	1	24	,049
	Se basa en la mediana	,615	1	24	,040
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,615	1	23,859	,040
	Se basa en la media recortada	1,834	1	24	,048

Nota: Datos tomados del estadístico de Levene (2021).

Según la tabla anterior, la prueba de homogeneidad de varianzas nos muestra que no existe homogeneidad, pues el SIG en todos los casos es menor a ,050, por ello se requiere utilizar la prueba de Mann-Whitney para comprobar la hipótesis específica 2.

f) Prueba de hipótesis específica n° 2

Tabla 29*Estadísticos de prueba.*

	Evaluación
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	91,000
Z	-4,507
Sig. asintótica(bilateral)	,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,000 ^b

Nota: Datos tomados de los estadísticos de prueba (2021).

A partir de la tabla anterior y según la información de la prueba estadística de Mann-Whitney, es necesario rechazar la hipótesis nula, que dice: “Las prácticas interpersonales y de equipo no influyen significativamente en la evaluación”, pues el Sig o P-valor es ,000 y, menor que 0.05 y, por lo tanto, se debe aceptar la hipótesis alternativa que dice:

“Las prácticas interpersonales y de equipo influyen significativamente en la evaluación.”

Con todo esto queda comprobado que es verdad que las prácticas interpersonales y de equipo influyen significativamente en la evaluación.

4.2.2.3. Comprobación de la hipótesis específica n° 3

a) Formulación de hipótesis estadística específica n° 3

1) Hipótesis Nula

“La evaluación grupal no influye significativamente en la conclusión.”

2) Hipótesis Alternativa

“La evaluación grupal influye significativamente en la conclusión.”

b) Establecer el valor de la significancia

Por última vez, es necesario remarcar que, el valor de la significancia que se asume es 95 % de confianza para admitir como válido, pues se está trabajando con estudiantes que pueden cambiar los resultados manipulando el experimento si así lo decidieran. Por ello, de común acuerdo, se establece que el valor de la significancia en investigaciones sociales siempre se considera 95 % de confianza; es decir, se considera un 5 % de error que se está dispuesto a tolerar.

c) Establecer el P-valor calculado

Es crucial dejar establecido de modo contundente que se está considerando al P-valor como el elemento clave para tomar decisiones referentes al rechazo o aceptación de las hipótesis. En ese sentido, se sabe que cuando se desarrolla cualquier estadístico de prueba, si el P-valor es mayor o igual a alfa; es decir a 0,05, se acepta la hipótesis nula, pero si el P-valor es menor que alfa, a 0,05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto decide la idoneidad del estudio.

d) Establecer las pruebas de normalidad

Tabla 30

Pruebas de normalidad.

Conclusión	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
	,212	26	,004	,887	26	,008

Nota: Datos tomados de los estadísticos de prueba Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (2021).

De igual forma, según la tabla anterior, la prueba de normalidad que se desarrolla evidencia que los datos de la distribución no son normales, pues el Sig o P. valor es ,008. En otras palabras, menor que ,050. En tal sentido se tiene que desarrollar la prueba estadística de Mann-Whitney, pues es una prueba no paramétrica.

e) Prueba de homogeneidad de varianza

Tabla 31*Prueba de homogeneidad de varianzas.*

		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Conclusión	Se basa en la media	,025	1	24	,006
	Se basa en la mediana	,034	1	24	,005
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,034	1	23,803	,005
	Se basa en la media recortada	,062	1	24	,016

Nota: Datos tomados del estadístico de Levene (2021).

A partir de la tabla anterior, se puede observar que el SIG es menor en todos los casos. En ese sentido, se concluye que los datos no son homogéneos. Todo esto nos indica que se ha de utilizar el estadígrafo de Mann Whitney para comprobar la hipótesis específica n° 3.

f) Prueba de hipótesis específica n° 3

Tabla 32*Estadísticos de prueba.*

	Conclusión
U de Mann-Whitney	16,000
W de Wilcoxon	107,000
Z	-3,674
Sig. asintótica(bilateral)	,000
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	,000

Nota: Datos tomados de los estadísticos U de Mann-Whitney W de Wilcoxon (2021).

De igual manera, según la información de la prueba estadística de Mann-Whitney en la tabla anterior, es necesario rechazar la hipótesis nula, pues el Sig o P-valor es ,000, es decir, también es menor que ,050, por lo tanto, se debe aceptar la hipótesis alternativa que dice: “La evaluación grupal influye significativamente en la conclusión” y se debe rechazar la hipótesis nula que dice lo siguiente: “La evaluación grupal no influye significativamente en la conclusión”.

En definitiva, es verdad la afirmación que la evaluación grupal influye significativamente en la conclusión.

4.3. Discusión

En primer lugar, es necesario referirse a las características de una estadística descriptiva e inferencial. Esto porque, de acuerdo con los trabajos relacionados al tema de estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes y citados en el presente trabajo, muchos autores se limitan a enunciar conclusiones empleando métodos descriptivos para resumir características de un grupo definido de datos, examinando tendencias o distribuciones, a través de medidas de tendencia central como la media, mediana, moda o medidas de variabilidad como la varianza, desviación estándar, la frecuencia en porcentajes y de ocurrencia de un hecho.

Ahora bien, es muy distinto es el concepto de una estadística inferencial, pues es a través de esta que se puede generalizar, inferir comportamientos de un grupo humano, examinando diferencias respecto de otros grupos. Reconocer si las variables están asociadas y si se establecen determinados grados de relación o de causalidad, comparando promedios entre grupos para predecir una variable a partir de otra, son rasgos de este tipo de estadística. En las siguientes líneas se discuten

los principales hallazgos respecto de los antecedentes considerados en la presente investigación.

Snyder (2006) en su investigación denominada *Collaborative Learning Groups in the Middle School Mathematics Classrooms* (artículo de investigación), se planteó el objetivo de evidenciar que el trabajo colaborativo entre educandos era beneficioso en términos educativos y de actitudes hacia las Matemáticas del octavo grado del Learner Public School, de la ciudad de Shickley, Estado de Nebraska, Estados Unidos, y para esto trabajó con una muestra de 11 alumnos (2 mujeres y 9 varones) que participaron de la experiencia colaborativa y luego fueron encuestados sobre sus actitudes y resultados ante las Matemáticas.

A nuestro juicio, el proceso de encuesta no fue adecuado pues no controló ninguna variable extraña sino que solo se limitó a determinar valoraciones de los sujetos de la investigación. Asimismo, el estudio también desarrolló un diseño cuasiexperimental, pero cuando desarrolló con los educandos los cuestionarios semanalmente, se ciñó a presentar meramente la estadística descriptiva enunciando diferencias porcentuales. En otras palabras, no desarrolló ningún estadígrafo que compruebe o desestime las hipótesis nulas o alternativas.

En cambio, el proceso seguido en el presente trabajo ha sido distinto. Para ello se aplicó un pretest a dos grupos (experimental y de control) con un cuestionario previamente validado por expertos y sometidos a su fiabilidad con el Alfa de Cronbach. El proceso de análisis consistió en utilizar dos tipos de estadística, una descriptiva (para determinar las particularidades de los datos con medidas de tendencia central) y una estadística inferencial, a través de la cual se ha determinado el P-valor de o grado de significancia de las pruebas estadísticas.

En todos los casos se han rechazado las hipótesis nulas apelando al estadístico de Mann Whitney para la hipótesis general y las hipótesis específicas. A través de estos estadígrafos se ha comprobado las hipótesis alternativas, pues en todos los casos el P. valor fue igual a 0,000; es decir, es verdad que el uso de estrategias colaborativas influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación Lingüística y Literatura de la UNASAM Huaraz-2021.

Con relación a Yun (2006) en su estudio *What Effects Does Peer Group Study Have on Student's Learning in Commerce Mathematics?* (conferencia internacional), conducido con alumnos del segundo semestre de Matemáticas en la preparatoria del Curtin University of Technology, Sarawak Campus, Malasia, se planteó el objetivo de explorar e identificar beneficios del trabajo colaborativo en el aprendizaje de las Matemáticas. De 100 educandos seleccionó una muestra de 73 participantes de distinto grupo étnico (54 % chinos malasios, 27 % malasios nativos, 6 % malayos, 6 % africanos, 4 % chinos, 2 % indios malayos, 1 % de medio este). El diseño de investigación fue de carácter mixto; es decir, fue cualitativo y cuantitativo al mismo tiempo. Para el proceso cualitativo utilizó un diseño cualitativo (conocido como fenomenológico) a través del estudio de casos y recopiló información a través de un cuestionario de 4 preguntas cuya interpretación fue subjetiva y apreciativa, ya que obedeció igualmente a estados de ánimo de los sujetos de investigación. Sin embargo, presentó datos estadísticos inferenciales indicando que ha utilizado el estadígrafo de T de Student, cuyos valores fueron: de -1,688 y con $p > 0,05$. En definitiva, se aceptó la hipótesis nula y rechazó la hipótesis alternativa, pues el P-valor fue mayor que 0,050. No obstante, no se puede afirmar con certeza que hubo

una mejora significativa en las actitudes hacia las matemáticas en un contexto de aplicación del aprendizaje colaborativo, aun cuando el citado autor así lo afirme.

Ahora bien, en el presente trabajo de investigación (caracterizado por ser cuasiexperimental con dos grupos independientes), el estadístico de prueba han sido las pruebas no paramétricas para las variables de estudio. Según nuestro entender, el trabajo es más confiable y los resultados se pueden generalizar a toda la población, pues en nuestro caso el P-valor es menor a 0,050.

Con relación a Freeman et al. (2014) en su estudio denominado *Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics* (artículo de investigación), conducido en la Universidad de California, San Francisco, Estados Unidos con el objetivo de investigar si existe una mejora en los resultados de exámenes en cursos de Ciencias y Matemáticas en los alumnos que se implementaron estrategias de aprendizaje colaborativo, los resultados evidenciaron que, en promedio, el desempeño de los educandos aumentó en el orden de las 0,47 desviaciones estándar ante la aplicación del aprendizaje colaborativo (para una muestra de 158 estudios). Los resultados promedio en las evaluaciones mejoraron en 6 % en las secciones con educandos que participaron del aprendizaje colaborativo, en comparación con las aulas en las que la enseñanza tradicional tiene primacía. El inconveniente radica en que no desarrolló ningún estadígrafo para comprobar dicha afirmación.

El trabajo desarrollado en el presente informe es de naturaleza cuasiexperimental con dos grupos independientes, de ahí que controle más variables, por lo tanto, las conclusiones arribadas comprueban que, de modo evidente, las estrategias colaborativas influyen significativamente en la redacción de reseñas académicas en

los alumnos. Así lo demuestran las hipótesis comprobadas, pues el P-valor es menor que 0,050.

En cuanto a Ramírez (2017) quien realizó una investigación titulada *El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de Contabilidad de instituciones financieras de una universidad pública de la región Huánuco* (tesis de maestría), con el propósito de precisar la influencia del aprendizaje colaborativo en el logro de los aprendizajes en sus tres dimensiones (cognitivas, procedimentales y actitudinales), empleó un diseño preexperimental de un solo grupo experimental y de control al mismo tiempo.

Lo anterior constituye una desventaja pues, cuando se aplica la prueba pretest y posttest a un solo grupo, no se puede controlar el efecto pretest, lo que significa que los resultados no son necesariamente confiables, pues los educandos ya tenían conocimiento previo del instrumento al cual iban a ser sometidos. El hecho de que se concluya que la influencia es significativa, pues el P. valor es ,000 respectivamente, utilizando Willcoxon, no es garantía de generalización (justamente por su diseño preexperimental).

En la investigación presentada (con diseño cuasiexperimental de dos grupos no homogéneos, los cuales son dos muestras diferentes), no se presenta el fenómeno pretest, ya que son grupos diferentes. De ahí que el resultado de la prueba de hipótesis resulte confiable, ya que el P. valor fue menor que el alfa de 0,050.

Por otro lado, Izquierdo (2017) quien desarrolló una investigación titulada *Efectividad de estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes de 1ro. de secundaria en el área de Matemáticas, de la IEP San Benito de Palermo, Arequipa* (tesis de licenciatura), con el fin de determinar la efectividad del uso de estrategias

colaborativas de aprendizaje asistido en estudiantes del área de Matemáticas del primer grado de secundaria de la I.E.P. San Benito de Palermo, distrito de Socabaya, Arequipa, utilizó mayormente una estadística descriptiva para afirmar que los datos revelan porcentajes mayores que comprueban cambio de conducta en porcentajes. Asimismo, hizo alusión a que se demostró la hipótesis a través de un análisis de varianza, el cual arrojó que el P. valor 0,000, fue menor que 0,050 y de ahí se concluyó que la hipótesis nula debe ser rechazada.

Lo que se tiene que decir frente al trabajo anterior es que, el análisis de una varianza no necesariamente permite demostrar una hipótesis ya que es solo un paso del protocolo que constituye la probanza de la hipótesis general.

Ahora bien, el proceso seguido en el presente trabajo fue diferente: se utilizó un estadígrafo, en este caso de Mann Whitney, para comprobar las hipótesis y no solo las varianzas.

Por su parte, Mendoza (2022) desarrolló una investigación denominada *Estrategias de Aprendizaje y Trabajo Colaborativo en estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021* (tesis de maestría), con la finalidad de determinar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el trabajo colaborativo en estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021, con el cual estableció grados de relación entre las variables estrategias de aprendizaje y el trabajo colaborativo, llegando a afirmar que el grado de relación (según el coeficiente de correlación Rho Spearman obtenido) fue de 0,724. Obviamente, esta cifra se diferencia del trabajo que aquí se presenta, pues no se busca determinar relación alguna, sino interdependencia directa de la variable A sobre la variable B (A determina a B). Para demostrar dicha afirmación, se apeló a la estadística inferencial.

En cuanto a Cachay (2018) quien desarrolló una investigación titulada *El trabajo colaborativo como estrategia para mejorar la redacción de documentos administrativos oficiales en los estudiantes de Derecho de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, filial Huánuco, ciclo I, semestre II – 2018* (tesis de maestría), para determinar la influencia del trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para mejorar la redacción administrativa en los estudiantes de Derecho de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote Filial Huánuco, Ciclo I, Semestre I – 2018, desarrolló su trabajo con un diseño preexperimental, con un solo grupo de control y experimento no equivalente.

Como se dijo antes, este diseño no permite generalizar los resultados, pues se presentó el fenómeno pretest, arriba explicado. El trabajo presentado tiene un diseño cuasiexperimental con dos grupos independientes con pretest y posttest a los dos grupos y una comparación de sus medias, mediana y moda. Los resultados evidenciaron que el P. valor obtenido o demostrado fue de 0,000, menor al alfa, el cual es 0,050.

En relación al trabajo de Pacheco (2021), quien desarrolló una investigación denominada *Aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior en la enseñanza virtual* (tesis doctoral), con el objetivo de demostrar cómo el aprendizaje colaborativo fortalece las habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior mediante la enseñanza virtual con un enfoque cuantitativo de tipo aplicada y diseño cuasiexperimental, se puede decir que, como el resultado fue $t=0,343$ con $\text{Sig}=0,733$ y, al sobrepasar el valor de significancia ($p>0,05$), necesariamente se debe aceptar la hipótesis nula y rechazar la hipótesis del investigador. Es decir, quedó

demostrado que el aprendizaje colaborativo no robustece las habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior en la modalidad virtual.

Para el caso de la investigación, la realidad difiere de la anterior; es decir, quedó demostrado que cuando se aplica estrategias colaborativas en la enseñanza y aprendizaje, estas influyen significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes.



CONCLUSIONES

1. El uso de estrategias colaborativas influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación Lingüística y Literatura de la Unasam-Huaraz, 2021. Esto se visualiza en la comprobación de la hipótesis en cuestión con el estadístico paramétrico de Mann Whitney, el cual arroja que el P-valor es ,000. En otras palabras, es menor a ,050, lo cual significa un porcentaje de 5 % de margen de error que se puede aceptar por tratarse de un trabajo de tipo educativo-social.
2. La responsabilidad individual y grupal influyen significativamente en la contextualización. Esto se comprueba también con el estadístico de Mann Whitney, pues así lo exige el proceso no paramétrico. Igualmente, el P-valor obtenido según el Sig asintótico bilateral es ,008; es decir, menor que 0,05.
3. Las prácticas interpersonales y de equipo influyen en la evaluación. Con esta afirmación queda comprobado que es verdad que las prácticas interpersonales y de equipo influyen significativamente en la evaluación, pues el Sig o P-valor es ,000 y menor que 0.05, así lo demuestran las cifras y, por lo tanto, se debe aceptar la hipótesis alternativa.
4. La evaluación grupal influye en la conclusión. En efecto, según la información de la prueba estadística de Mann Whitney, es necesario aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula. Es decir, es verdad la afirmación que la evaluación grupal influye significativamente en la conclusión.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere a los docentes que utilicen textos especializados (artículos académicos) y con criterios adecuados, enfocados en la redacción como actividad cognoscitiva inherente en la institución en la que se encuentran.
2. Se recomienda a los catedráticos que incorporen las estrategias colaborativas en su quehacer universitario.
3. Se sugiere que las actividades de redacción académica deben estar relacionadas con el trabajo en equipo para el logro de competencias, así como en la cohesión y coherencia.
4. Se recomienda incluir en el currículum de la formación docente (institutos y universidades) el desarrollo de las estrategias colaborativas para fortalecer las capacidades comunicativas del futuro docente.
5. Se sugiere a las autoridades educativas alentar a los docentes a promover la responsabilidad individual y grupal de los estudiantes, a fin de lograr la contextualización de sus aprendizajes.
6. Se sugiere a los profesores fomentar (en los estudiantes) las prácticas interpersonales y de equipo, pues influyen en forma determinante en la evaluación.
7. Se recomienda a los educadores considerar que la evaluación grupal influye en la conclusión en forma efectiva, pues quedó demostrado que la evaluación grupal influye significativamente en la conclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento* (segunda edición). Editorial Universitaria URP.
- Arnaiz, P. (1987). *Aprendizaje en grupo en el aula*. Editorial Graó.
- Barkley, E.; Cross, P. K. y Howell Major, C. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Ediciones Morata, S. L.
- Cachay Tello, J. D. (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia para mejorar la redacción de documentos administrativos oficiales en los estudiantes de Derecho de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, filial Huánuco, ciclo I, semestre II - 2018*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote].
<http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/20477>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Castro, E. (2014). *La reseña. Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Comunic-arte Editorial.
- Chehaybar, E. (2012). *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. UNAM, Instituto de Investigaciones sobre La Universidad y la Educación, Colección educación.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Muralla.



- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006) Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490204>
- Cotán Fernández, A., Martínez Valderrey, V., García Lázaro, I., Gil- Mediavilla, M. y Gallardo-López, J. A. (2020). El trabajo colaborativo online como herramienta didáctica en Espacios de Enseñanza Superior (EEES). Percepciones de los estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria. *Revista d Innovació Docent Universitària*, 12, 82-94.
<https://doi.org/10.1344/RIDU2020.12.9>
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-21.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058027>
- Durán, M. y Rodríguez, A. (2009). Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación. *Opción*, 25 (60), 68-80. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012531006>
- Erkens, M. y Bodemer, D. (2019). Improving collaborative learning: Guiding knowledge exchange through the provision of information about learning partners and learning contents. *Computers and Education*, 128, 452-472.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.009>
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough M., Smith M.K., Okoroafor N., Jordt, H. y Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 110(23), 8410–8415. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24821756/>

Fregoso Peralta, G. (2008). Problemas del estudiante universitario con la redacción Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría. *Revista Universidad EAFIT*, 44 (149), 9-22.

<https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/16754>

González, G. y Díaz, L. (2005). Aprendizaje colaborativo: una experiencia desde las aulas universitarias. *Educación y Educadores*, 8, 21-44.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400804>

Grandez, M. (2015). *Estrategias de aprendizaje cooperativo y su influencia en el desarrollo de habilidades cognitivas de alumnos de la I.E. Ofelia Velásquez, Tarapoto, 2014*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/6900/Grandez_gm-Resumen.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Hernández Rodríguez, E. (2015). Intervención educativa para fomentar la redacción de reseñas en el bachillerato. *Innovación educativa*. 15 (69), 115-140.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n69/v15n69a8.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. Mc. Graw Hill Education.

Izquierdo, E. (2017). *Efectividad de estrategias de aprendizaje colaborativo en estudiantes de Iro. de secundaria en el área de Matemáticas, de la IEP San Benito de Palermo, Arequipa*. [Tesis de Licenciatura, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21838/Izquierdo_QE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Johnson, D.; Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós SAICF.
- Lizcano Dallos, A. R.; Parra Valencia, J.A. y Pineda Ballesteros, E. (2016). Categorías ontológicas en el aprendizaje colaborativo: la solución de casos matemáticos. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 48, 100-115.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/767/1289>
- Medina, D. (2018). El rol de las universidades peruanas frente a la investigación y el desarrollo tecnológico. *Propósitos y Representaciones*. 6 (2), 703-737.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.244>
- Mendoza Mendoza, P. M. (2022). *Estrategias de Aprendizaje y Trabajo Colaborativo en Estudiantes de una Universidad Pública de Lima, 2021*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/84951/Mendoza_MPM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mostacero, R. (2013). Construcción de la reseña crítica mediante estrategias metacognitivas. *Lenguaje*, 41 (1), 169-200.
<http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v41n1/v41n1a08.pdf>
- Navarro, F. y Abramovich, A. (2012). La reseña académica. *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Coordinado por Lucía Natale. 1a ed. Universidad Nacional de General Sarmiento.

<https://www.escriurayaprendizaje.cl/wp-content/uploads/2020/05/Navarro- -Abramovich 2012 La-resena-academica.pdf>

Niquén Miranda, P. (2020). *Adaptación de la prueba diagnóstica del desempeño en redacción académica en estudiantes de primer año de educación superior de una universidad de Lima, 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8190/Adaptacion_NiquenMiranda_Perla.pdf?sequence=1

Pacheco Claros, L. E. (2021). *Aprendizaje colaborativo para el fortalecimiento de habilidades metacognitivas en estudiantes de educación superior en la enseñanza virtual*. [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/68529/Pacheco_CLE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pérez, A. (2010). Efectos del aprendizaje colaborativo en el uso de estrategias de afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42 (3), 481–492.

<http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-79951743681&partnerID=40&md5=fd8c2a18e88280221189bc05d00bd6a7>

Pilcón, K. (2020). *Estrategias andragógicas y aprendizaje colaborativo en una universidad privada de Trujillo*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59217/Pilc%c3%b3n_FKL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ramírez, S. (2017). *El aprendizaje colaborativo y su influencia en el logro del aprendizaje en el curso de Contabilidad de instituciones financieras de una universidad pública de la región Huánuco*. [Tesis de Maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

<https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/1450>

Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*. Portal de revistas UPC. 5 (1).

<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/5/153>

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4 (1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Scagnoli, N. (2005). *Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia*. College of Education. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1-15.

<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativo-scagnoli.pdf>

Snyder, S. S. (2006). Cooperative Learning Groups in the Middle School Mathematics Classroom. *Action Research Projects*. 30.

<https://digitalcommons.unl.edu/mathmidactionresearch/30>

Vargas Cordero, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33 (1), 155-165.

<https://www.redalyc.org/pdf/440/44015082010.pdf>

Yun Lau, C. (2006). *What Effects Does Peer Group Study Have on Student's Learning in Commerce? Part of the Educational Methods Commons*. [International Conference, Edith Cowan University].

<https://ro.ecu.edu.au/ceducom>



ANEXOS





Anexo 01: Matriz de Consistencia

Título: Las estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de la carrera profesional de comunicación, lingüística y literatura de la Unasam, Huaraz, 2021.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA						
¿Cómo influyen las estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz-2021?	Demostrar la influencia del uso de estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz-2021.	El uso de estrategias colaborativas influye significativamente en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.	La presente investigación es de tipo aplicada, porque se trata de aplicar la VI para ver su efecto en la VD. Según los medios a emplearse será de carácter experimental. Por el nivel de conocimiento que se adquieren, es explicativa.	Conformada por estudiantes de la escuela de Comunicación, Lingüística y Literatura del IV ciclo de la FCSEC-UNASAM.						
<p>¿Cómo influye la responsabilidad individual y grupal en la contextualización de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021?</p> <p>¿De qué manera influyen las prácticas personales y de equipo en la evaluación de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz-2021?</p>	<p>Evaluar la influencia de la responsabilidad individual y grupal en la contextualización de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.</p> <p>Analizar la influencia y de la interacción estimuladora en la evaluación de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz-2021.</p>	<p>La responsabilidad individual y grupal influyen significativamente en la contextualización de los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz-2021.</p> <p>Las prácticas interpersonales y de equipo influyen significativamente en la evaluación de los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.</p>	<p>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>El diseño de investigación será el cuasi experimental con dos grupos que nos permitirá trabajar con un grupo de control y experimental a la vez, con el siguiente esquema:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>G.E.: O1</td> <td>X</td> <td>O3</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="border-top: 1px solid black;">G.C.: O2</td> <td>O4</td> </tr> </table> <p>Donde: G.E.: Grupo experimental. G.C.: Grupo de control. X: Variable independiente a experimentar.</p>	G.E.: O1	X	O3	G.C.: O2		O4	<p>MUESTRA</p> <p>Conformada por 13 estudiantes del cuarto ciclo de la escuela profesional de Comunicación, Lingüística y Literatura, FCSEC, UNASAM, 2021.</p>
G.E.: O1	X	O3								
G.C.: O2		O4								





<p>¿De qué manera influye la evaluación grupal en la conclusión de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz-2021?</p>	<p>Probar la influencia de la evaluación grupal en la conclusión de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz-2021.</p>	<p>La evaluación grupal influye significativamente en la conclusión de los estudiantes del IV ciclo de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Unasam – Huaraz- 2021.</p>	<p>O1: Observación al grupo experimental en el pretest. O2: Observación al grupo de control en el pretest. O3: Observación al grupo experimental en el postest. O4: Observación al grupo de control en el postest.</p>	
---	--	--	--	--





Anexo 02: Rúbrica para la evaluación de la variable dependiente (redacción de reseñas académicas)

Título: Las estrategias colaborativas en la redacción de reseñas académicas en los estudiantes del IV ciclo de la carrera profesional de comunicación, lingüística y literatura de la Unasam, Huaraz, 2021.

Aplicador: Lic. Rodrigo Barraza Urbano

CRITERIOS (Basados en las dimensiones: contextualización, evaluación y conclusión)	DESCRPTORES				PUNTAJE OBTENIDO
	INICIAL 1	EN DESARROLLO 2	SATISFACTORIO 3	EXCELENTE 4	
ENCABEZADO	<ul style="list-style-type: none"> - No escribe la ficha técnica del texto según las normas APA. - No propone ningún título. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe inadecuadamente la ficha técnica del texto, sin considerar las normas APA. - Escribe el título del texto original. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe la ficha técnica del texto, pero presenta algunos errores en el formato APA. - Escribe un título relacionado con la unidad temática del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe la ficha técnica del texto de manera correcta, según las normas APA. - Escribe un título atrayente y preciso, relacionado con la unidad temática del texto. 	
SÍNTESIS	<ul style="list-style-type: none"> - No estructura ni resume las argumentaciones en forma de párrafos. - No discrimina ni - No conoce los conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura y resume una argumentación en forma de párrafo. - Es difuso al sintetizar la tesis del autor. - No emplea conectores discursivos de cierre en su párrafo final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura y resume (parcialmente) las argumentaciones en forma de párrafos. - Es poco preciso y claro al sintetizar la tesis del autor. - Emplea varios conectores discursivos de cierre en su párrafo final. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estructura y resume las argumentaciones en forma de párrafos. - Es preciso y claro al sintetizar la tesis del autor. - Emplea un conector discursivo de cierre en su párrafo final. 	



<p>COMENTARIO CRÍTICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No parafrasea el texto. - No cita fuentes para argumentar o refutar las ideas. - No expresa su posición crítica, quedándose en lo repetitivo y literal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parafrasea una parte del texto. - Cita una fuente para argumentar o refutar las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parafrasea el texto, sin generar discusión. - Cita fuentes para argumentar o refutar las ideas, sin proponer ni reforzar su opinión con citas pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parafrasea el texto, generando discusión. - Cita fuentes para argumentar o refutar las ideas, proponiendo y reforzando su opinión con citas pertinentes. 	
<p>MANEJO DEL LENGUAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe con vicios del lenguaje: redundancias, solecismos, barbarismos, etc, perdiendo unidad temática. - Carece de creatividad en el uso del lenguaje y con ilegibilidad. - No selecciona términos adecuados al contexto, empleando expresiones coloquiales y escribiendo de forma conversacional o informal (jergas juveniles). 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe sin fluidez, sin unir proposiciones, frases y oraciones con coherencia, sin mantener la unidad temática. - Evidencia mínima creatividad en el uso de lenguaje y poca variedad y legibilidad. - Selecciona escasos términos adecuados al contexto, empleando algunas expresiones coloquiales y escribiendo de forma conversacional o informal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe con poca fluidez, uniendo algunas proposiciones, frases y oraciones con coherencia, tratando de mantener la unidad temática. - Evidencia creatividad en el uso de lenguaje, así como mediana variedad y legibilidad. - Selecciona algunos términos adecuados al contexto, sin emplear un lenguaje académico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escribe con fluidez, uniendo proposiciones, frases y oraciones con coherencia y manteniendo la unidad temática. - Evidencia creatividad en el uso de lenguaje, así como variedad y legibilidad. - Selecciona términos adecuados al contexto, empleando un lenguaje académico. 	





COHESIÓN Y COHERENCIA	<ul style="list-style-type: none">- No organiza la información y no mantiene correspondencia entre la unidad temática y la realidad.- Evidencia contradicciones entre los párrafos y la unidad temática.- Emplea deficientemente los signos de puntuación.- Evidencia innumerables errores ortográficos.- No emplea conectores.	<ul style="list-style-type: none">- Organiza la información, pero muestra dificultades para mantener la correspondencia entre la unidad temática y la realidad.- Evidencia contradicción entre los párrafos y la unidad temática.- Emplea deficientemente los signos de puntuación.- Evidencia errores ortográficos.- Emplea los mismos conectores.	<ul style="list-style-type: none">- Organiza la información, manteniendo mediana correspondencia entre la unidad temática y la realidad.- Evidencia poca contradicción entre los párrafos y la unidad temática.- Emplea medianamente los signos de puntuación.- Evidencia algunos errores ortográficos.- Emplea conectores discursivos.	<ul style="list-style-type: none">- Organiza progresivamente la información, manteniendo correspondencia entre la unidad temática y la realidad.- Evita la contradicción entre los párrafos y la unidad temática, ni implícita ni explícitamente.- Emplea adecuadamente los signos de puntuación.- Carece de errores ortográficos.- Emplea apropiadamente los conectores.	
------------------------------	---	---	---	---	--



Anexo 03: Validación por juicio de expertos





FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE EL JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO	CARGO O INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	AUTOR DEL INSTRUMENTO
MORE LÓPEZ JESÚS MANUEL	DOCENTE DE LA UNASAM	V.I: SESIONES DE APRENDIZAJE V.D: RÚBRICA	Lic. Rodrigo Barraza Urbano
TÍTULO DEL PROYECTO: LAS ESTRATEGIAS COLABORATIVAS EN LA REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE LA UNASAM, HUARAZ, 2021.			

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	RELACION: VARIABLE Y DIMENSIÓN		RELACION: DIMENSIÓN E INDICADOR		RELACION: INDICADOR E ÍTEM		CLARIDAD		RELEVANCIA		PERTINENCIA		OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES		
				SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO			
ESTRATEGIAS COLABORATIVAS	INTERDEPENDENCIA POSITIVA	- Enuncian y escriben la meta a lograr: redactar una reseña académica.	- Seleccionan el texto a reseñar: artículo o libro.	X		X		X		X		X		X				
			- Eligen la estructura de su texto: inicio, desarrollo, conclusiones.	X		X		X		X		X		X		X		
			- Seleccionan el tipo de lenguaje a emplear: estándar o especializado.	X		X		X		X		X		X		X		





RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL	- Asumen roles de manera individual.	- Designan los roles a representar: el colaborador, el que busca información, el integrador y el coordinador. - Elaboran su bosquejo de redacción.	X		X		X		X		X		
	- Evalúan su progreso grupal.	- Miden sus progresos según tablas valorativas y de cumplimiento.	X		X		X		X		X		
INTERACCIÓN ESTIMULADORA	- Emplean y comparten recursos tecnológicos.	- Indagan en parejas en buscadores académicos: scielo.org y google académico.	X		X		X		X		X		
	- Exponen sus borradores.	Emplean videollamadas para presentar sus textos.	X		X		X		X		X		
	- Evalúan sus textos entre pares.	- Califican del 1-10 los trabajos redactados, según criterios específicos: estructura, lenguaje, argumentación y postura crítica.	X		X		X		X		X		
PRÁCTICAS INTERPERSONALES Y DE EQUIPO	- Toman decisiones atinadas a favor del objetivo principal.	- Corrigen los textos mutuamente.	X		X		X		X		X		
	- Crean un clima de confianza entre los integrantes.	- Destacan los aspectos positivos de su redacción.	X		X		X		X		X		
	- Intercambian sus borradores.	- Corrigen sus errores de redacción.	X		X		X		X		X		
EVALUACIÓN GRUPAL	- Analizan en qué porcentaje están alcanzando el objetivo principal.	- Identifican la falta de cohesión y de coherencia en los textos.	X		X		X		X		X		
	- Determinan qué acciones de sus miembros son positivas o negativas.	- Evalúan los textos, considerando el aporte individual y las responsabilidades.	X		X		X		X		X		X





		- Toman decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.	- Unifican las ideas en un texto final. - Resaltan el aporte individual.	X		X		X		X		X		
REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS	ENCABEZADO	- Escribe los datos generales de una reseña: ficha técnica y título.	- Escribe la ficha técnica del texto de manera correcta, según las normas APA.	X		X		X		X		X		
			- Escribe un título atrayente y preciso, relacionado con la unidad temática del texto.	X		X		X		X		X		
	SÍNTESIS	- Elabora una conclusión del texto leído.	- Estructura y resume las argumentaciones en forma de párrafos.	X		X		X		X		X		
			- Es preciso y claro al sintetizar la tesis del autor.	X		X		X		X		X		
			- Emplea un conector discursivo de cierre en su párrafo final.	X		X		X		X		X		X
	COMENTARIO CRÍTICO	- Plantea y redacta su juicio valorativo.	- Parafrasea el texto, generando discusión.	X		X		X		X		X		
			- Cita fuentes para argumentar o refutar las ideas, proponiendo y reforzando su opinión con citas pertinentes.	X		X		X		X		X		
	MANEJO DEL LENGUAJE	- Emplea un nivel lingüístico adecuado.	- Escribe con fluidez, uniendo proposiciones, frases y oraciones con coherencia y manteniendo la unidad temática.	X		X		X		X		X		
			- Evidencia creatividad en el uso de lenguaje, así como variedad y legibilidad.	X		X		X		X		X		
			- Selecciona términos adecuados al contexto, empleando un lenguaje académico.	X		X		X		X		X		





COHERENCIA Y COHESIÓN	- Redacta con propiedad.	- Organiza progresivamente la información, manteniendo correspondencia entre la unidad temática y la realidad. - Evita la contradicción entre los párrafos y la unidad temática, ni implícita ni explícitamente.	X		X		X		X		X		
		- Emplea adecuadamente los signos de puntuación.	X		X		X		X		X		
		- Carece de errores ortográficos.	X		X		X		X		X		
		- Emplea apropiadamente de conectores discursivos.	X		X		X		X		X		

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

APLICABLE X] APLICABLE DESPUÉS DE CORREGIR [] NO APLICABLE []

IV. DATOS COMPLEMENTARIOS

LUGAR Y FECHA: Barranca/ 25-08-2021

Nº CELULAR: 945809081

FIRMA:

Huaraz, 25 de agosto del 2021





FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE EL JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO	CARGO O INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	AUTOR DEL INSTRUMENTO
GONZALES ORTIZ YVETT NATHALY	DOCENTE DE LA FCSEC	V.I: TABLERO ACTANCIAL V.D: PRODUCCIÓN DE CUETOS	Lic. Rodrigo Barraza Urbano
TÍTULO DEL PROYECTO: LAS ESTRATEGIAS COLABORATIVAS EN LA REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE LA UNASAM, HUARAZ, 2021.			

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	RELACION: VARIAB LE Y DIMENSIÓN		RELACION: DIMENSIÓN E INDICADOR		RELACION: INDICADOR E ÍTEM		CLARIDAD		RELEVANCIA		PERTINENCIA		OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES	
				SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
ESTRATEGIAS COLABORATIVAS	INTERDEPENDENCIA POSITIVA	- Enuncian y escriben la meta a lograr: redactar una reseña académica.	- Seleccionan el texto a reseñar: artículo o libro.							X		X		X			
			- Elaboran la estructura de su texto: inicio, desarrollo, conclusiones.								X		X		X		
			- Seleccionan el tipo de lenguaje a emplear: estándar o especializado.								X		X		X		





RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL	- Asumen roles de manera individual.	- Designan los roles a representar: el colaborador, el que busca información, el integrador y el coordinador. - Elaboran su bosquejo de redacción.								X		X		X		
	- Evalúan su progreso grupal.	- Miden sus progresos según tablas valorativas y de cumplimiento.								X		X		X		
INTERACCIÓN ESTIMULADORA	- Emplean y comparten recursos tecnológicos.	- Indagan en parejas en buscadores académicos: scielo.org y google académico.								X		X		X		
	- Exponen sus borradores.	Emplean videollamadas para presentar sus textos.								X		X		X		
	- Evalúan sus textos entre pares.	- Califican del 1-10 los trabajos redactados, según criterios específicos: estructura, lenguaje, argumentación y postura crítica.								X		X		X		
PRÁCTICAS INTERPERSONALES Y DE EQUIPO	- Toman decisiones atinadas a favor del objetivo principal.	- Corrigen los textos mutuamente.								X		X		X		
	- Crean un clima de confianza entre los integrantes.	- Destacan los aspectos positivos de su redacción.								X		X		X		
	- Intercambian sus borradores.	- Corrigen sus errores de redacción.								X		X		X		
EVALUACIÓN GRUPAL	- Analizan en qué porcentaje están alcanzando el objetivo principal.	- Identifican la falta de cohesión y de coherencia en los textos.								X		X		X		
	- Determinan qué acciones de sus miembros son positivas o negativas.	- Evalúan los textos, considerando el aporte individual y las responsabilidades.								X				X		





		- Toman decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.	- Unifican las ideas en un texto final. - Resaltan el aporte individual.							X	X	X			
REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS	ENCABEZADO	- Escribe los datos generales de una reseña: ficha técnica y título.	- Escribe la ficha técnica del texto de manera correcta, según las normas APA.							X	X	X			
			- Escribe un título atrayente y preciso, relacionado con la unidad temática del texto.						X	X	X				
	SÍNTESIS	- Elabora una conclusión del texto leído.	- Estructura y resume las argumentaciones en forma de párrafos.								X	X	X		
			- Es preciso y claro al sintetizar la tesis del autor.								X	X	X		
			- Emplea un conector discursivo de cierre en su párrafo final.								X	X	X		
	COMENTARIO CRÍTICO	- Plantea y redacta su juicio valorativo.	- Parafrasea el texto, generando discusión.								X	X	X		
			- Cita fuentes para argumentar o refutar las ideas, proponiendo y reforzando su opinión con citas pertinentes.								X	X	X		
	MANEJO DEL LENGUAJE	- Emplea un nivel lingüístico adecuado.	- Escribe con fluidez, uniendo proposiciones, frases y oraciones con coherencia y manteniendo la unidad temática.								X	X	X		
			- Evidencia creatividad en el uso de lenguaje, así como variedad y legibilidad.								X	X	X		
			- Selecciona términos adecuados al contexto, empleando un lenguaje académico.								X	X	X		





COHERENCIA Y COHESIÓN	- Redacta con propiedad.	- Organiza progresivamente la información, manteniendo correspondencia entre la unidad temática y la realidad.								X		X		X			
		- Evita la contradicción entre los párrafos y la unidad temática, ni implícita ni explícitamente.									X		X		X		
		- Emplea adecuadamente los signos de puntuación.									X		X		X		
		- Carece de errores ortográficos.									X		X		X		
		- Emplea apropiadamente de conectores discursivos.								X		X		X			

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

APLICABLE X] APLICABLE DESPUÉS DE CORREGIR [] NO APLICABLE []

IV. DATOS COMPLEMENTARIOS

LUGAR Y FECHA:

Nº CELULAR: 968456399

FIRMA:

Huaraz, 26/08/2021





FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN MEDIANTE EL JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS INFORMATIVOS

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO	CARGO O INSTITUCIÓN DONDE LABORA	NOMBRE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	AUTOR DEL INSTRUMENTO
CAMONES BAZAN ELING LEVINGSTONE	DOCENTE DE LA UNASAM	V.I: TABLERO ACTANCIAL V.D: PRODUCCIÓN DE CUENTOS	Lic. Rodrigo Barraza Urbano
TÍTULO DEL PROYECTO: LAS ESTRATEGIAS COLABORATIVAS EN LA REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE LA UNASAM, HUARAZ, 2021.			

II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEM	RELACION: VARIABLE Y DIMENSIÓN		RELACION: DIMENSIÓN E ÍTEM		RELACION: INDICADOR E ÍTEM		CLARIDAD		RELEVANCIA		PERTINENCIA		OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES	
				SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO		
ESTRATEGIAS COLABORATIVAS	INTERDEPENDENCIA POSITIVA	- Enuncian y escriben la meta a lograr: redactar una reseña académica.	- Seleccionan el texto a reseñar: artículo o libro.	X		X		X		X		X		X			
			- Eligen la estructura de su texto: inicio, desarrollo, conclusiones.	X		X		X		X		X		X			
			- Seleccionan el tipo de lenguaje a emplear: estándar o especializado.	X		X		X		X		X		X			
RESPONSABILIDAD		- Asumen roles de manera individual.	- Designan los roles a representar: el colaborador, el que busca	X		X		X		X		X		X			





INDIVIDUAL Y GRUPAL		información, el integrador y el coordinador. - Elaboran su bosquejo de redacción.																
	- Evalúan su progreso grupal.	- Miden sus progresos según tablas valorativas y de cumplimiento.	X		X		X		X		X		X					
INTERACCIÓN ESTIMULADORA	- Emplean y comparten recursos tecnológicos.	- Indagan en parejas en buscadores académicos: scielo.org y google académico.	X		X		X		X		X		X					
	- Exponen sus borradores.	Emplean videollamadas para presentar sus textos.	X		X		X		X		X		X					
	- Evalúan sus textos entre pares.	- Califican del 1-10 los trabajos redactados, según criterios específicos: estructura, lenguaje, argumentación y postura crítica.	X		X		X		X		X		X					
PRÁCTICAS INTERPERSONALES Y DE EQUIPO	- Toman decisiones atinadas a favor del objetivo principal.	- Corrigen los textos mutuamente.	X		X		X		X		X		X					
	- Crean un clima de confianza entre los integrantes.	- Destacan los aspectos positivos de su redacción.	X		X		X		X		X		X					
	- Intercambian sus borradores.	- Corrigen sus errores de redacción.	X		X		X		X		X		X					
EVALUACIÓN GRUPAL	- Analizan en qué porcentaje están alcanzando el objetivo principal.	- Identifican la falta de cohesión y de coherencia en los textos.	X		X		X		X		X		X					
	- Determinan qué acciones de sus miembros son positivas o negativas.	- Evalúan los textos, considerando el aporte individual y las responsabilidades.	X		X		X		X		X		X			X		
	- Toman decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.	- Unifican las ideas en un texto final. - Resaltan el aporte individual.	X		X		X		X		X		X					





REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS	ENCABEZADO	- Escribe los datos generales de una reseña: ficha técnica y título.	- Escribe la ficha técnica del texto de manera correcta, según las normas APA.	X		X		X		X		X		
			- Escribe un título atrayente y preciso, relacionado con la unidad temática del texto.	X		X		X		X		X		
	SÍNTESIS	- Elabora una conclusión del texto leído.	- Estructura y resume las argumentaciones en forma de párrafos.	X		X		X		X		X		
			- Es preciso y claro al sintetizar la tesis del autor.	X		X		X		X		X		
			- Emplea un conector discursivo de cierre en su párrafo final.	X		X		X		X			X	
	COMENTARIO CRÍTICO	- Plantea y redacta su juicio valorativo.	- Parafrasea el texto, generando discusión.	X		X		X		X		X		
			- Cita fuentes para argumentar o refutar las ideas, proponiendo y reforzando su opinión con citas pertinentes.	X		X		X		X		X		
	MANEJO DEL LENGUAJE	- Emplea un nivel lingüístico adecuado.	- Escribe con fluidez, uniendo proposiciones, frases y oraciones con coherencia y manteniendo la unidad temática.	X		X		X		X		X		
			- Evidencia creatividad en el uso de lenguaje, así como variedad y legibilidad.	X		X		X		X		X		
			- Selecciona términos adecuados al contexto, empleando un lenguaje académico.	X		X		X		X		X		
	COHERENCIA Y COHESIÓN	- Redacta con propiedad.	- Organiza progresivamente la información, manteniendo correspondencia entre la unidad temática y la realidad. - Evita la contradicción entre los párrafos y la unidad temática, ni implícita ni explícitamente.	X		X		X		X		X		





			- Emplea adecuadamente los signos de puntuación.	X		X		X		X		X		
			- Carece de errores ortográficos.	X		X		X		X		X		
			- Emplea apropiadamente de conectores discursivos.	X		X		X		X		X		

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

APLICABLE X] APLICABLE DESPUÉS DE CORREGIR [] NO APLICABLE []

IV. DATOS COMPLEMENTARIOS

LUGAR Y FECHA: Huaraz/ 25-08-2021

Nº CELULAR: 957893431

FIRMA:





Anexo 04: Sesiones de aprendizaje virtual

- 1. INSTITUCIÓN:** Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
- 2. FACULTAD:** Educación **ESCUELA:** Comunicación, Lingüística y Literatura.
- 3. N° SESIÓN:** Semana 1
- 4. FECHA:** 31 – 03 - 21 **DOCENTE:** Lic. Rodrigo Barraza Urbano
- 5. HORAS AULA VIRTUAL:** 3 **HORAS FUERA DEL AULA VIRTUAL:** 1
- 6. RESULTADO DE APRENDIZAJE:** Resolver el cuestionario (pretest).
- 7. SECUENCIA DIDÁCTICA-ESQUEMA:**

MOMENTO	MOMENTOS PEDAGÓGICOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS TECNOLÓGICOS	TIEMPO
Asincrónico	Investigación previa	<ul style="list-style-type: none">- Se adecúa la rúbrica para la recolección de datos.- Se lee el texto: <i>La RAE y el rechazo al lenguaje inclusivo</i>, de Julia Moretti.- Se redacta el cuestionario de actividades a partir del texto anterior.	Plataforma Microsoft Teams Búsqueda en Google académico YouTube Bases de datos para recopilar la información más precisa y actualizada.	4h.





<p>Sincrónico</p> <p>(en la interacción: whatsapp,meet, zoom, etc.)</p>	<p>Motiva</p>	<p>Actividades permanentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludo. - Agradecimiento y presentación del objetivo del trabajo de investigación. <p>Motivación</p>	<p>Microsoft Teams</p> <p>Pdf</p> <p>PPTs</p>	<p>5´</p> <p>15´</p>
	<p>Explora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta el texto en pdf y se comparte a los estudiantes. - Se explica el objetivo del cuestionario. - Se recogen los saberes previos en general. - Se comparte el cuestionario con la clase: <p>Antes de la lectura: El docente y los estudiantes exploran juntos algunos conceptos claves del tema usando diversos recursos digitales para comprender el proceso Lecturas guiadas de aprendizaje. Se muestra el texto. Durante la lectura: Responde a las siguientes preguntas: ¿qué son las reseñas académicas? ¿Cuáles son sus características?</p>	<p>Microsoft Teams</p> <p>Whatsaapp</p> <p>Búsqueda en google</p> <p>YouTube</p> <p>Videos</p> <p>Lecturas guiadas</p> <p>Chat</p>	<p>30´</p>

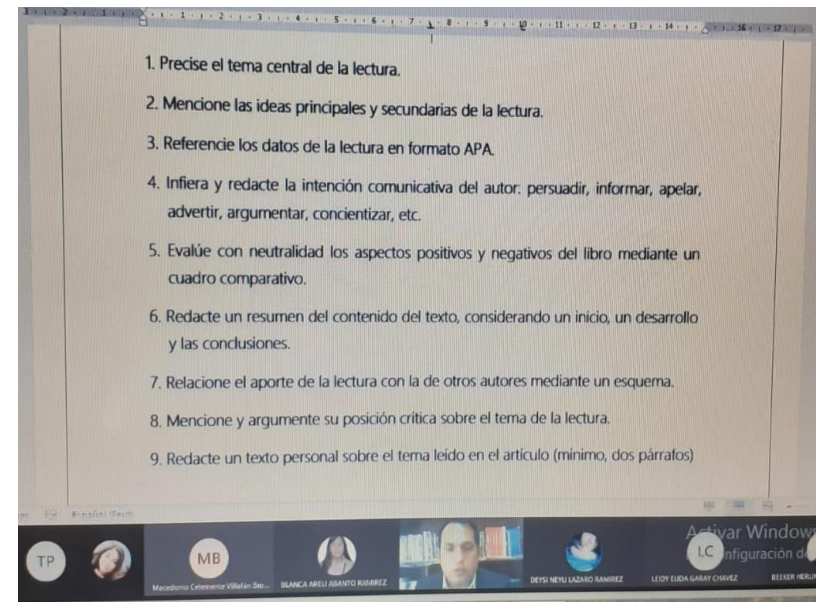




		Después de la lectura: Resuelven los ítems del cuestionario.		
	Aplica (es la reflexión del aprendizaje)	- Se hacen preguntas de reflexión o metacognición - ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Qué me falta aprender?	Chat, audios, foro de reflexión, Kahoot, Google classroom.	10'
Asincrónico (después de la sesión)	Crea (ejercicio práctico, producto).	- Entrega del cuestionario mediante envío a la plataforma Google.	Cuestionario resuelto.	30'
	Evalúa	- Revisa y evalúa las evidencias.	Rúbrica	

Capturas de pantalla de la sesión







- 1. INSTITUCIÓN:** Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
- 2. FACULTAD:** Educación **ESCUELA:** Comunicación, Lingüística y Literatura.
- 3. N° SESIÓN:** Semana 2
- 4. FECHA:** 07 – 04 - 21 **DOCENTE:** Lic. Rodrigo Barraza Urbano
- 5. HORAS AULA VIRTUAL:** 3 **HORAS FUERA DEL AULA VIRTUAL:** 1
- 6. RESULTADO DE APRENDIZAJE:** La reseña académica: concepto, utilidad, estructura. Elección del texto a reseñar.
- 7. SECUENCIA DIDÁCTICA-ESQUEMA:**

MOMENTO	MOMENTOS PEDAGÓGICOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS TECNOLÓGICOS	TIEMPO
Asincrónico	Investigación previa	<ul style="list-style-type: none">- Se precisan las competencias, capacidades y productos de la semana.- Se lee el texto: <i>La reseña académica</i>, de Federico Navarro y Ana Luz Abramovich.- Se identifica el tema, la idea principal e ideas principales de cada párrafo.- Se identifica la estructura de la reseña (inicio, desarrollo, cierre)- Se preparan diapositivas ilustrativas para la clase sincrónica.- Se revisa el enfoque comunicativo textual que corresponde a la redacción de textos.	Plataforma Microsoft Teams Búsqueda en Google académico YouTube Bases de datos para recopilar la información más precisa y actualizada.	4h.





		-El docente revisa el foro de consultas, las tareas en whatsapp, etc. brindando retroalimentación.		
Sincrónico (en la interacción: whatsapp,meet, zoom, etc.)	Motiva	Actividades permanentes: - Saludo. (Proyección de diapositivas referentes a las reseñas académicas). - Indicaciones para participar en el grupo (acuerdos de convivencia) - Estrategia colaborativa: Encuadre y diálogos simultáneos. Motivación: - Preguntas retadoras sobre el tema: ¿qué saben acerca de las reseñas académicas? ¿qué características tienen, cuál es su utilidad? - Se recogen los saberes previos. - Se menciona el propósito de la sesión, el trabajo práctico al finalizar la sesión y cuál es la estrategia de evaluación.	Microsoft Teams Pdf	5' 15'
	Explora	- Elección del texto a reseñar. - El docente y los estudiantes conversan sobre la definición y estructura, de las reseñas, a partir de ejemplos prácticos. - Empleo de conectores discursivos. Ejercicios prácticos. - Crean oraciones en grupos sobre el uso de enlaces en una redacción.	PPTs. Microsoft Teams Whatsaapp Búsqueda en google YouTube Videos Lecturas guiadas	30'






		<ul style="list-style-type: none">- Definen metas y se asignan responsabilidades: Líder – compañero.- Anotan su meta y compromiso por escrito.	Chat	
	Aplica (es la reflexión del aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none">- Se hacen preguntas de reflexión o metacognición- ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Qué me falta aprender?	Chat, audios, foro de reflexión, Kahoot, Google classroom.	10´
Asincrónico (después de la sesión)	Crea (ejercicio práctico, producto).	<ul style="list-style-type: none">- Elaborar personalmente oraciones con los diversos conectores discursivos.- El estudiante realiza el trabajo práctico y lo sube a la plataforma, whatsapp, Google classroom, etc.	Cuestionario resuelto.	30´
	Evalúa	<ul style="list-style-type: none">- Revisa y evalúa los trabajos o evidencias.- Retroalimenta, hace comentarios que sirvan para mejorar el aprendizaje.	Rúbrica	

Capturas de pantalla de la sesión

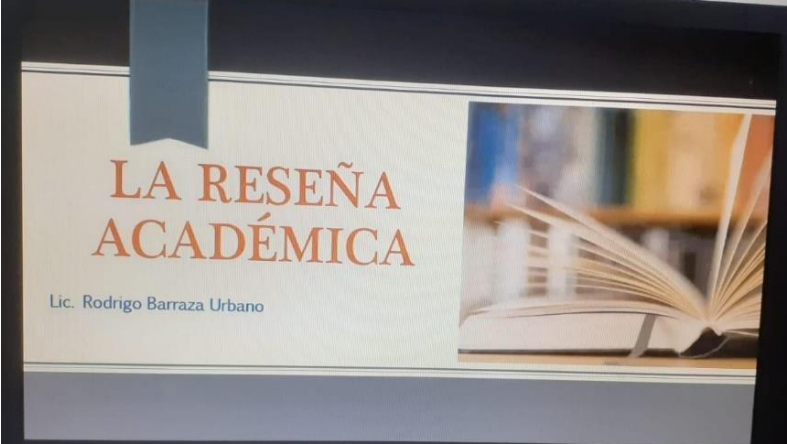




Algo esencial



- Para el ámbito universitario, interesa la reseña académica; es decir, aquella que aborda libros o artículos académicos.
- Para escribir una buena reseña hay que conocer a fondo el tema que trata el libro y, sobre todo, la disciplina en la que se inserta.
- Los comentarios del reseñador se conectan con el área de saber en la que se produjo la obra reseñada (Motta-Roth & Rabuske Hendges, 2010, p. 28).



LA RESEÑA ACADÉMICA

Lic. Rodrigo Barraza Urbano





- 1. INSTITUCIÓN:** Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
- 2. FACULTAD:** Educación **ESCUELA:** Comunicación, Lingüística y Literatura.
- 3. N° SESIÓN:** Semana 3
- 4. FECHA:** 14 – 04 - 21 **DOCENTE:** Lic. Rodrigo Barraza Urbano
- 5. HORAS AULA VIRTUAL:** 3 **HORAS FUERA DEL AULA VIRTUAL:** 1
- 6. RESULTADO DE APRENDIZAJE:** Identificando el tema, proponiendo título y las ideas principales.
- 7. SECUENCIA DIDÁCTICA-ESQUEMA:**

MOMENTO	MOMENTOS PEDAGÓGICOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS TECNOLÓGICOS	TIEMPO
Asincrónico	Investigación previa	<ul style="list-style-type: none">- Se precisan las competencias, capacidades y productos de la semana.- Se lee el texto: <i>Enseñar lengua</i>, de Daniel Cassany.- Se identifica el tema, la idea principal e ideas principales de cada párrafo.- Se preparan diapositivas ilustrativas para la clase sincrónica.- Se revisa el enfoque comunicativo textual que corresponde a la comprensión y redacción de textos.-El docente revisa el foro de consultas, las tareas en whatsapp, etc. brindando retroalimentación.	Plataforma Microsoft Teams Búsqueda en Google académico YouTube Bases de datos para recopilar la información más precisa y actualizada.	4h.

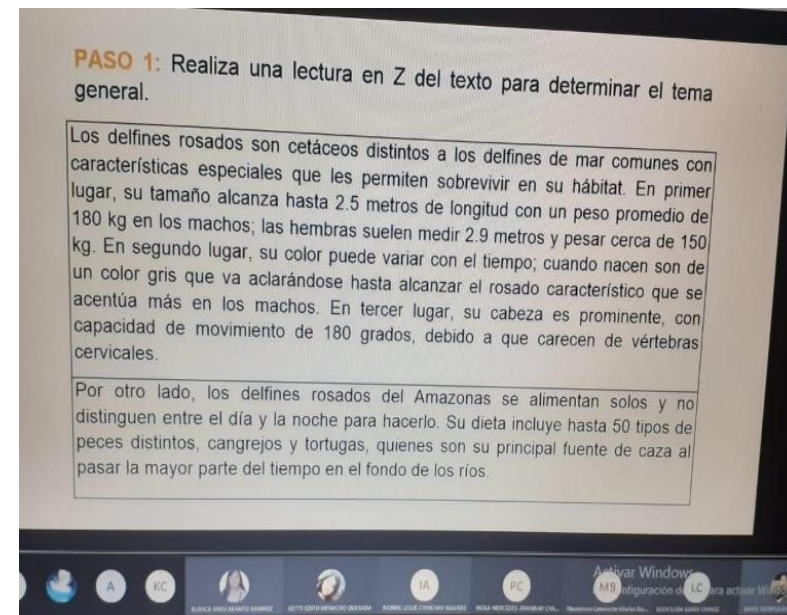
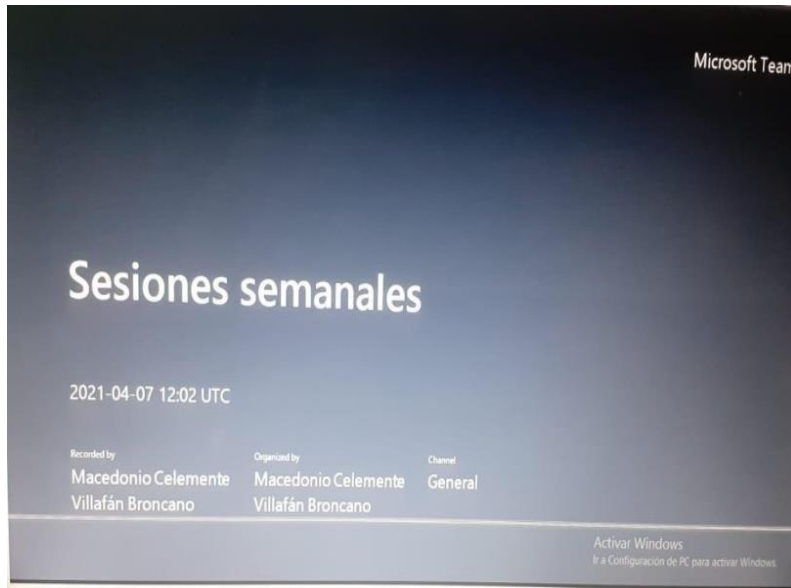




		- Dialogan sobre sus hallazgos y se corrigen colaborativamente.		
	Aplica (es la reflexión del aprendizaje)	- Se hacen preguntas de reflexión o metacognición - ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Qué me falta aprender?	Chat, audios, foro de reflexión, Kahoot, Google classroom.	10´
Asincrónico (después de la sesión)	Crea (ejercicio práctico, producto).	- Elaborar personalmente un cuadro con las ideas principales y secundarias de sus artículos. - El estudiante realiza el trabajo práctico y lo sube a la plataforma, whatsapp, Google classroom, etc.	Cuestionario resuelto.	30´
	Evalúa	- Revisa y evalúa los trabajos o evidencias. - Retroalimenta, hace comentarios que sirvan para mejorar el aprendizaje.	Rúbrica	

Capturas de pantalla de la sesión







(en la interacción: whatsapp,meet, zoom, etc.)		- Indicaciones para participar en el grupo (acuerdos de convivencia) - Estrategia colaborativa: Transmisión mediada de opiniones.		15´
	Explora	Motivación: - Preguntas retadoras sobre el tema: ¿qué saben acerca del formato Apa, séptima edición? ¿saben citar y parafrasear correctamente? - Se recogen los saberes previos. - Se menciona el propósito de la sesión, el trabajo práctico al finalizar la sesión y cuál es la estrategia de evaluación. - Estrategia colaborativa: Transmisión mediada de opiniones. - Colaboran mutuamente, identificando fortalezas y debilidades. - Leen los artículos académicos que les tocó y aplican lo aprendido en clase. - Trabajan en equipo, se reúnen en un tiempo acordado para emplear los tipos de parafraseo y realizar el citado de sus textos para sus reseñas. - El docente y los estudiantes socializan sobre sus evidencias, a partir de ejemplos prácticos. - Dialogan sobre sus hallazgos y se corrigen colaborativamente.	PPTs. Microsoft Teams Whatsaapp Búsqueda en google YouTube Videos Lecturas guiadas Chat	30´

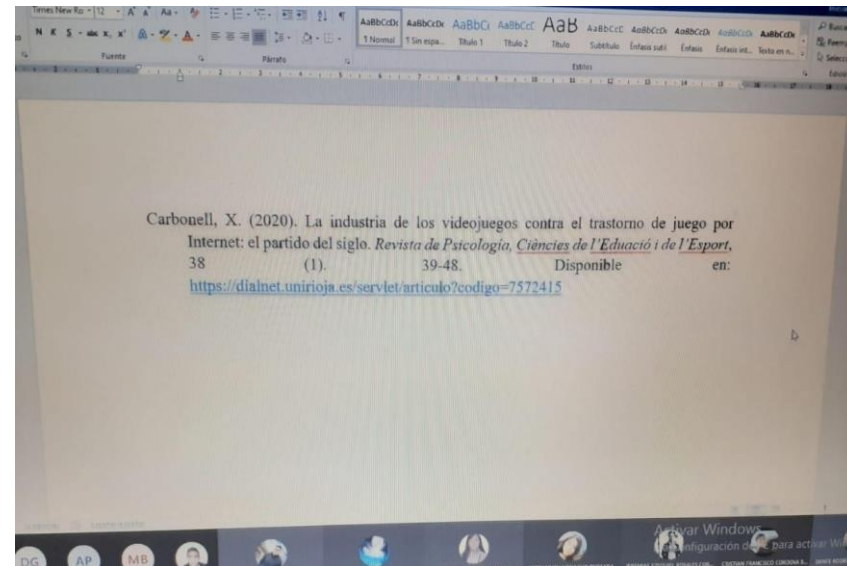
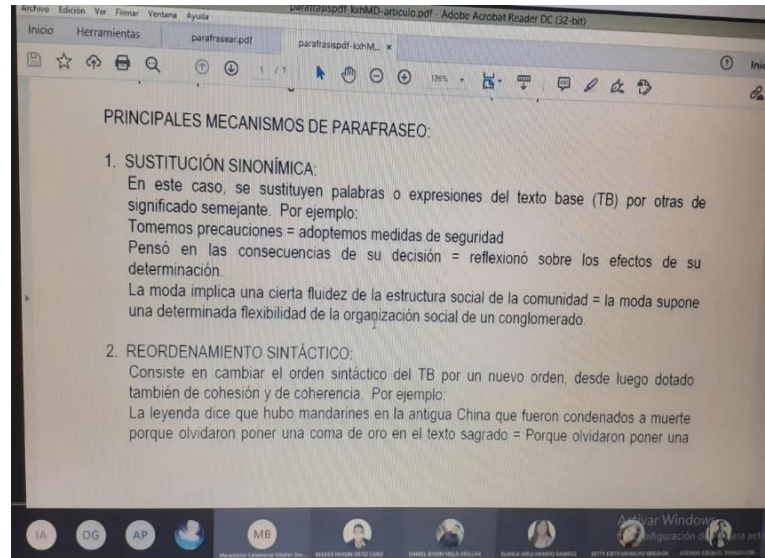




	Aplica (es la reflexión del aprendizaje)	- Se hacen preguntas de reflexión o metacognición - ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Qué me falta aprender?	Chat, audios, foro de reflexión, Kahoot, Google classroom.	10'
Asincrónico (después de la sesión)	Crea (ejercicio práctico, producto).	- Parafrasea personalmente las partes más sustanciales de sus artículos y aportes de otros autores. - El estudiante realiza el trabajo práctico y lo sube a la plataforma, whatsapp, Google classroom, etc.	Cuestionario resuelto.	30'
	Evalúa	- Revisa y evalúa los trabajos o evidencias. - Retroalimenta, hace comentarios que sirvan para mejorar el aprendizaje.	Rúbrica	

Capturas de pantalla de la sesión







1. **INSTITUCIÓN:** Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

2. **FACULTAD:** Educación

ESCUELA: Comunicación, Lingüística y Literatura.

3. **Nº SESIÓN:** Semana 5

4. **FECHA:** 28 – 04 - 21

DOCENTE: Lic. Rodrigo Barraza Urbano

5. **HORAS AULA VIRTUAL:** 3

HORAS FUERA DEL AULA VIRTUAL: 1

6. **RESULTADO DE APRENDIZAJE:** Deduciendo y presentando la intención comunicativa del autor.

Reconociendo con neutralidad los aspectos positivos y negativos de un texto. Revisión y exposición del avance.

7. **SECUENCIA DIDÁCTICA-ESQUEMA:**

MOMENTO	MOMENTOS PEDAGÓGICOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS TECNOLÓGICOS	TIEMPO
Asincrónico	Investigación previa	<ul style="list-style-type: none">- Se precisan las competencias, capacidades y productos de la semana.- Se lee el texto: <i>La intención comunicativa</i>. Disponible en: https://www.mined.gob.sv/materiales/3cymedia_11/9/La%20intenci%C3%B3n%20comunicativa.pdf- Se indaga en la estrategia para identificar la intención comunicativa en un texto, así como la valoración de aspectos positivos y negativos, respecto de las ideas en un artículo académico.- Se preparan diapositivas ilustrativas para la clase sincrónica.	Plataforma Microsoft Teams Búsqueda en Google académico YouTube Bases de datos para recopilar la información más precisa y actualizada.	4h.





		<ul style="list-style-type: none">- Se revisa el enfoque comunicativo textual que corresponde a la comprensión y redacción de textos.-El docente revisa el foro de consultas, las tareas en whatsapp, etc. brindando retroalimentación.		
Sincrónico (en la interacción: whatsapp,meet, zoom, etc.)	Motiva	Actividades permanentes: <ul style="list-style-type: none">- Saludo. (Proyección de diapositivas referentes a la intención comunicativa y a los juicios de valor).- Indicaciones para participar en el grupo (acuerdos de convivencia)- Estrategia colaborativa: Evaluación recíproca por pareja. Motivación: <ul style="list-style-type: none">- Preguntas retadoras sobre el tema: ¿qué saben acerca de la intención comunicativa en un texto? ¿saben plantear juicios de valor sobre un texto académico?- Se recogen los saberes previos.- Se menciona el propósito de la sesión, el trabajo práctico al finalizar la sesión y cuál es la estrategia de evaluación.	Microsoft Teams Pdf	5' 15'
	Explora	<ul style="list-style-type: none">- Estrategia colaborativa: Evaluación recíproca por pareja.- Aportan sus perspectivas desde su lectura personal.- Leen los artículos académicos que les tocó y aplican lo aprendido en clase.	PPTs. Microsoft Teams Whatsaapp Búsqueda en google YouTube	30'

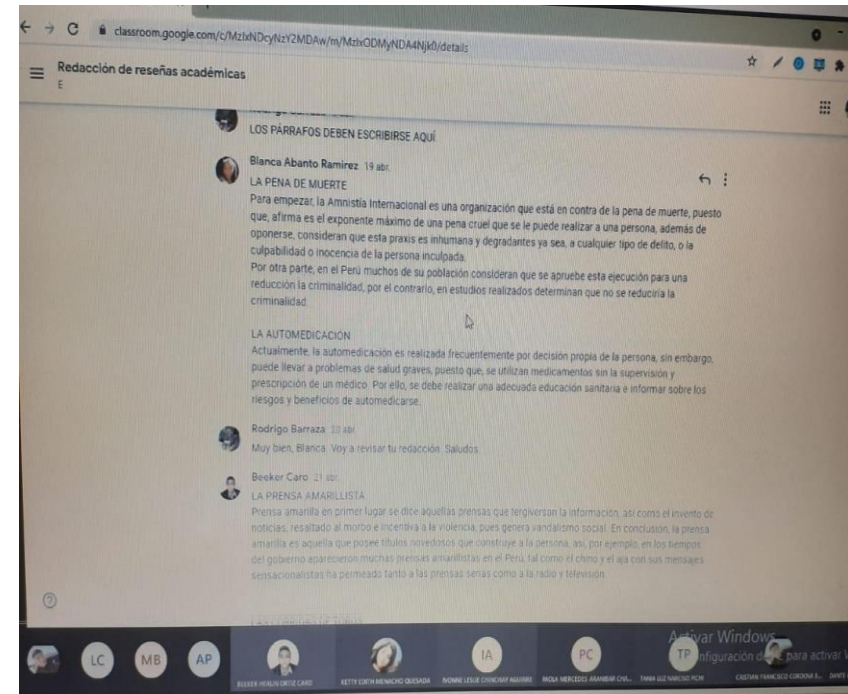
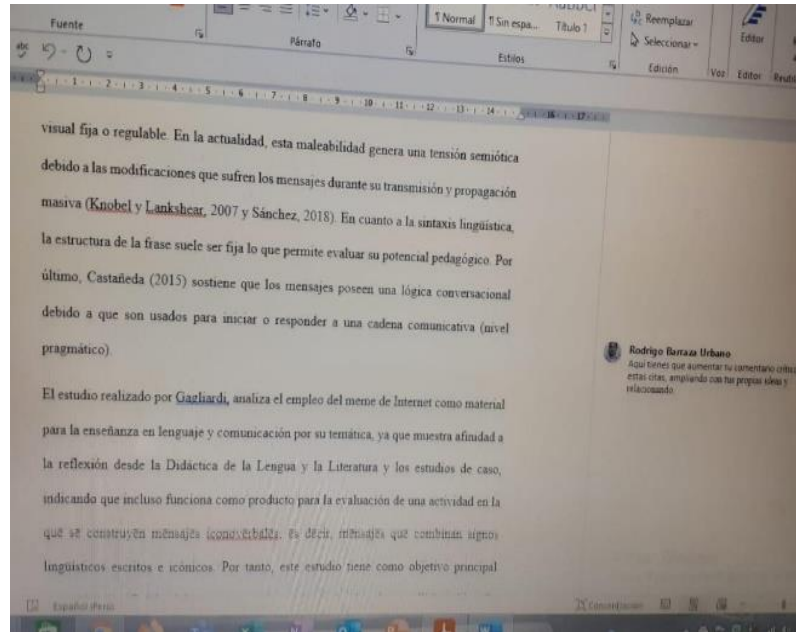




		<ul style="list-style-type: none">- Trabajan en equipo, se reúnen en un tiempo acordado para realizar el juicio de valor de sus textos para sus reseñas.- El docente y los estudiantes socializan sobre sus evidencias, a partir de ejemplos prácticos.- Dialogan sobre sus hallazgos y se corrigen colaborativamente.	Videos Lecturas guiadas Chat	
	Aplica (es la reflexión del aprendizaje)	<ul style="list-style-type: none">- Se hacen preguntas de reflexión y metacognición- ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Qué me falta aprender?	Chat, audios, foro de reflexión, Kahoot, Google classroom.	10'
Asincrónico (después de la sesión)	Crea (ejercicio práctico, producto).	<ul style="list-style-type: none">- Emite juicios de valor sobre las ideas más sustanciales de los autores de sus artículos, comparando sus aportes y aspectos deficientes.- El estudiante realiza el trabajo práctico y lo sube a la plataforma, whatsapp, Google classroom, etc.	Cuestionario resuelto.	30'
	Evalúa	<ul style="list-style-type: none">- Revisa y evalúa los trabajos o evidencias.- Retroalimenta, hace comentarios que sirvan para mejorar el aprendizaje.	Rúbrica	

Capturas de pantalla de la sesión







1. **INSTITUCIÓN:** Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

2. **FACULTAD:** Educación

ESCUELA: Comunicación, Lingüística y Literatura.

3. **Nº SESIÓN:** Semana 6

4. **FECHA:** 05 – 05 - 21

DOCENTE: Lic. Rodrigo Barraza Urbano

5. **HORAS AULA VIRTUAL:** 3

HORAS FUERA DEL AULA VIRTUAL: 1

6. **RESULTADO DE APRENDIZAJE:** Redactando un resumen del texto: inicio, desarrollo y conclusiones. Exposición y revisión del borrador.

7. **SECUENCIA DIDÁCTICA-ESQUEMA:**

MOMENTO	MOMENTOS PEDAGÓGICOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS TECNOLÓGICOS	TIEMPO
Asincrónico	Investigación previa	<ul style="list-style-type: none">- Se precisan las competencias, capacidades y productos de la semana.- Se lee el texto: <i>La reseña académica</i>, Federico Navarro y Ana Luz Abramovich.- Se indaga en la estructura de un resumen, relacionado a la reseña académica.- Se preparan diapositivas ilustrativas para la clase sincrónica.- Se revisa el enfoque comunicativo textual que corresponde a la comprensión y redacción de textos.	Plataforma Microsoft Teams Búsqueda en Google académico YouTube Bases de datos para recopilar la información más precisa y actualizada.	4h.





		-El docente revisa el foro de consultas, las tareas en whatsapp, etc. brindando retroalimentación.		
<p>Sincrónico</p> <p>(en la interacción: whatsapp,meet, zoom, etc.)</p>	<p>Motiva</p>	<p>Actividades permanentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludo. (Proyección de diapositivas referentes a la intención comunicativa y a los juicios de valor). - Indicaciones para participar en el grupo (acuerdos de convivencia) - Estrategia colaborativa: Comisión evaluadora. 	<p>Microsoft Teams Pdf</p>	<p>5´</p> <p>15´</p>
	<p>Explora</p>	<p>Motivación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntas retadoras sobre el tema: ¿qué saben acerca de las partes de un resumen de un texto académico? ¿saben plantearlo e iniciarlo? - Se recogen los saberes previos. - Se menciona el propósito de la sesión, el trabajo práctico al finalizar la sesión y cuál es la estrategia de evaluación. 	<p>PPTs. Microsoft Teams Whatsaapp Búsqueda en google YouTube Videos Lecturas guiadas Chat</p>	<p>30´</p>
	<p>Aplica (es la reflexión del aprendizaje)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia colaborativa: Comisión evaluadora. - Aportan sus perspectivas desde su lectura personal. - Leen los artículos académicos que les tocó y aplican lo aprendido en clase. - Trabajan en equipo, se reúnen en un tiempo acordado para corregirse mutuamente su trabajo de redacción. - El docente y los estudiantes socializan sobre sus evidencias, a partir de ejemplos prácticos. 	<p>Chat, audios, foro de reflexión, Kahoot, Google classroom.</p>	<p>10´</p>

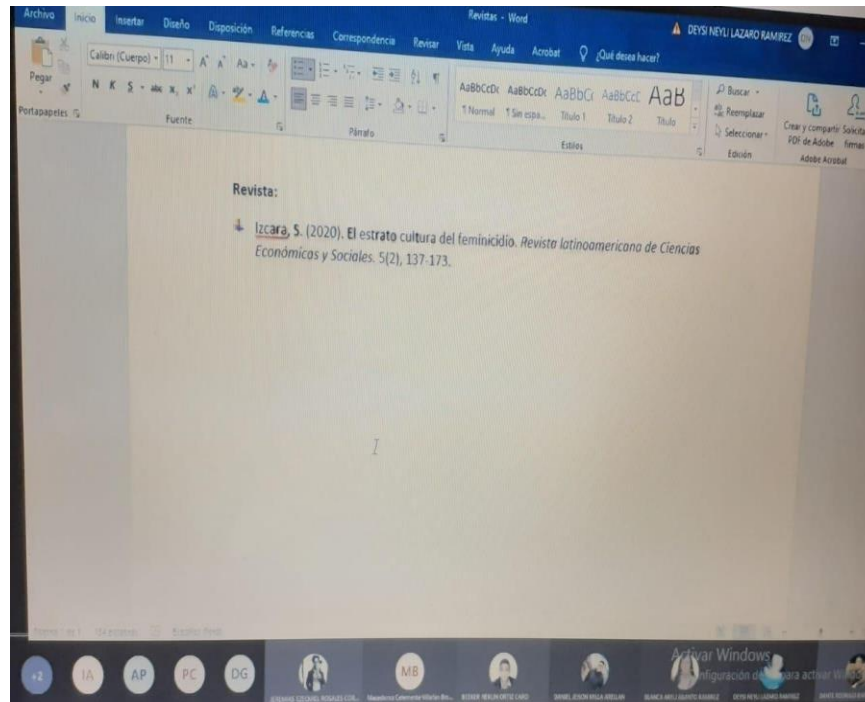




		- Dialogan sobre sus hallazgos y se corrigen colaborativamente.		
Asincrónico (después de la sesión)	Crea (ejercicio práctico, producto).	- Se hacen preguntas de reflexión y metacognición - ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Qué me falta aprender? - Redactan un resumen sobre las ideas más sustanciales de sus artículos, considerando el inicio, desarrollo y conclusiones. - El estudiante realiza el trabajo práctico y lo sube a la plataforma, whatsapp, Google classroom, etc.	Cuestionario resuelto.	30´
	Evalúa	- Revisa y evalúa los trabajos o evidencias. - Retroalimenta, hace comentarios que sirvan para mejorar el aprendizaje.	Rúbrica	

Capturas de pantalla de la sesión





Redacción de reseñas académicas

Novedades Trabajo en clase **Personas** Calificaciones

- Ieslle chinchay
- Ronald Chinchay
- Cristian Cordova Bustamante
- dania elida flores garcia
- Dania Flores garcia
- Leidy Elida Garay Chavez
- Deysi Lazaro
- Ketty Menacho Quesada
- Daniel Milla Arellan





1. **INSTITUCIÓN:** Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

2. **FACULTAD:** Educación

ESCUELA: Comunicación, Lingüística y Literatura.

3. **Nº SESIÓN:** Semana 7

4. **FECHA:** 12 – 05 - 21

DOCENTE: Lic. Rodrigo Barraza Urbano

5. **HORAS AULA VIRTUAL:** 3

HORAS FUERA DEL AULA VIRTUAL: 1

6. **RESULTADO DE APRENDIZAJE:** Relacionar el aporte de la lectura con otros autores. Argumentar la postura crítica respecto de lo leído. Exposición y revisión del borrador.

7. **SECUENCIA DIDÁCTICA-ESQUEMA:**

MOMENTO	MOMENTOS PEDAGÓGICOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS TECNOLÓGICOS	TIEMPO
Asincrónico	Investigación previa	<ul style="list-style-type: none">- Se precisan las competencias, capacidades y productos de la semana.- Se lee el texto: Escritura académica, de la teoría a la práctica, de Juan Antonio Núñez Cortés.- Se indaga en las formas de argumentación, relacionadas a la reseña académica.- Se preparan diapositivas ilustrativas para la clase sincrónica.- Se revisa el enfoque comunicativo textual que corresponde a la comprensión y redacción de textos.	Plataforma Microsoft Teams Búsqueda en Google académico YouTube Bases de datos para recopilar la información más precisa y actualizada.	4h.





		-El docente revisa el foro de consultas, las tareas en whatsapp, etc. brindando retroalimentación.		
Sincrónico (en la interacción: whatsapp,meet, zoom, etc.)	Motiva	- Se recogen los saberes previos. - Se menciona el propósito de la sesión, el trabajo práctico al finalizar la sesión y cuál es la estrategia de evaluación.	Microsoft Teams Pdf	5' 15'
	Explora	- Estrategia colaborativa: Simetría de la participación. - Corrigen mutua y previamente su trabajo de redacción. - Leen los artículos académicos que les tocó y aplican lo aprendido en clase. - Trabajan en equipo, se reúnen en un tiempo acordado para corregirse mutuamente su trabajo de redacción. - El docente y los estudiantes socializan sobre sus evidencias, a partir de ejemplos prácticos. - Dialogan sobre sus hallazgos y se corrigen colaborativamente.	PPTs. Microsoft Teams Whatsaapp Búsqueda en google YouTube Videos Lecturas guiadas Chat	30'
	Aplica (es la reflexión del aprendizaje)	- Se hacen preguntas de reflexión y metacognición - ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Qué me falta aprender?	Chat, audios, foro de reflexión, Kahoot, Google classroom.	10'
Asincrónico (después de la sesión)	Crea (ejercicio práctico, producto).	- Redactan párrafos el aporte de la lectura, relacionándola con el de otros autores. - Argumentan la postura crítica respecto de lo leído. Exposición y revisión del borrador.	Cuestionario resuelto.	30'

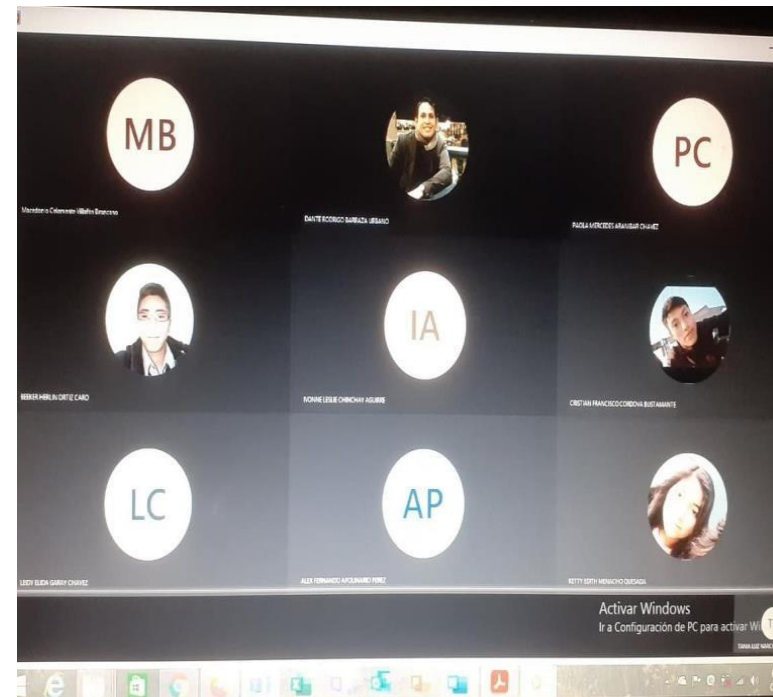
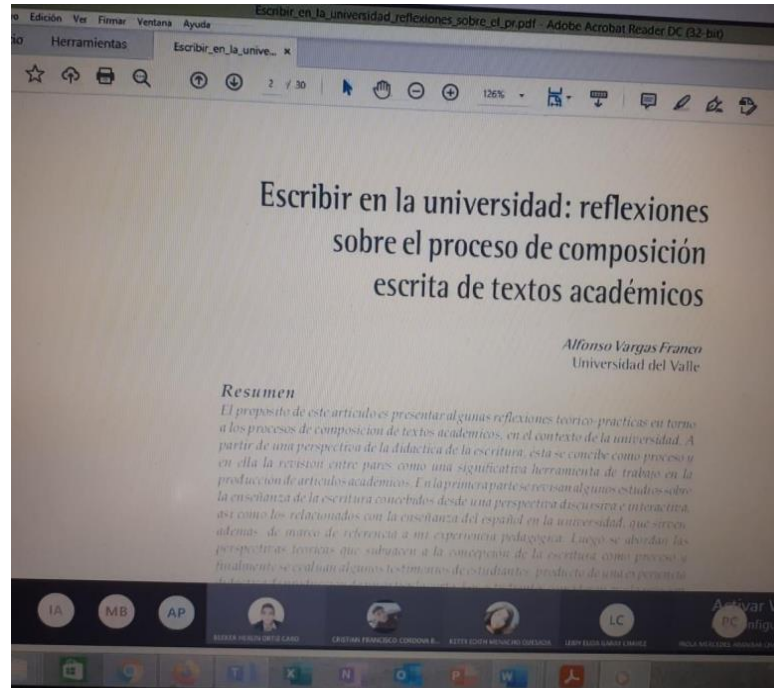




		- El estudiante realiza el trabajo práctico y lo sube a la plataforma, whatsapp, Google classroom, etc.		
	Evalúa	- Revisa y evalúa los trabajos o evidencias. - Retroalimenta, hace comentarios que sirvan para mejorar el aprendizaje.	Rúbrica	

Capturas de pantalla de la sesión







1. **INSTITUCIÓN:** Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo

2. **FACULTAD:** Educación

ESCUELA: Comunicación, Lingüística y Literatura.

3. **Nº SESIÓN:** Semana 8

4. **FECHA:** 19 – 05 - 21

DOCENTE: Lic. Rodrigo Barraza Urbano

5. **HORAS AULA VIRTUAL:** 3

HORAS FUERA DEL AULA VIRTUAL: 1

6. **RESULTADO DE APRENDIZAJE:** Exposición y revisión colaborativa de la reseña: estilo, concisión, coherencia y cohesión. Resolver el cuestionario (postest).

7. **SECUENCIA DIDÁCTICA-ESQUEMA:**

MOMENTO	MOMENTOS PEDAGÓGICOS	ESTRATEGIAS/ACTIVIDADES	RECURSOS TECNOLÓGICOS	TIEMPO
Asincrónico	Investigación previa	<ul style="list-style-type: none">- Se precisan las competencias, capacidades y productos de la semana.- Se lee el texto: Escritura académica, de la teoría a la práctica, de Juan Antonio Núñez Cortés.- Se indaga en las propiedades textuales (estilo, presentación, coherencia y cohesión), relacionadas a la reseña académica.- Se preparan diapositivas ilustrativas para la clase sincrónica.- Se revisa el enfoque comunicativo textual que corresponde a la comprensión y redacción de textos.	Plataforma Microsoft Teams Búsqueda en Google académico YouTube Bases de datos para recopilar la información más precisa y actualizada.	4h.





		-El docente revisa el foro de consultas, las tareas en whatsapp, etc. brindando retroalimentación.		
Sincrónico (en la interacción: whatsapp,meet, zoom, etc.)	Motiva	Actividades permanentes: - Saludo. (Proyección de diapositivas referentes a las propiedades textuales). - Indicaciones para participar en el grupo (acuerdos de convivencia) - Estrategia colaborativa: Debate crítico pautado.	Microsoft Teams Pdf	5' 15'
	Explora	Motivación: - Preguntas retadoras sobre el tema: ¿qué saben acerca de las propiedades de un texto académico? ¿saben identificarlas? - Se recogen los saberes previos. - Se menciona el propósito de la sesión, el trabajo práctico al finalizar la sesión y cuál es la estrategia de evaluación. - Estrategia colaborativa: Debate crítico pautado. - Corrigen mutua y previamente su trabajo de redacción. - Leen los artículos académicos que les tocó y aplican lo aprendido en clase. - Trabajan en equipo, se reúnen en un tiempo acordado para corregirse mutuamente su trabajo de redacción. - El docente y los estudiantes socializan sobre sus evidencias, a partir de ejemplos prácticos.	PPTs. Microsoft Teams Whatsaapp Búsqueda en google YouTube Videos Lecturas guiadas Chat	30'

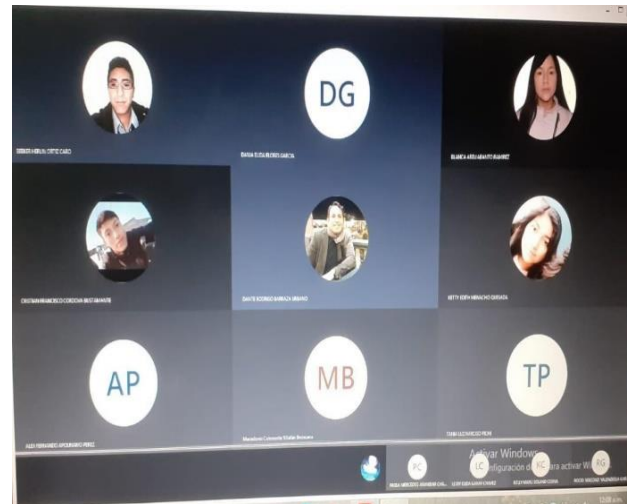
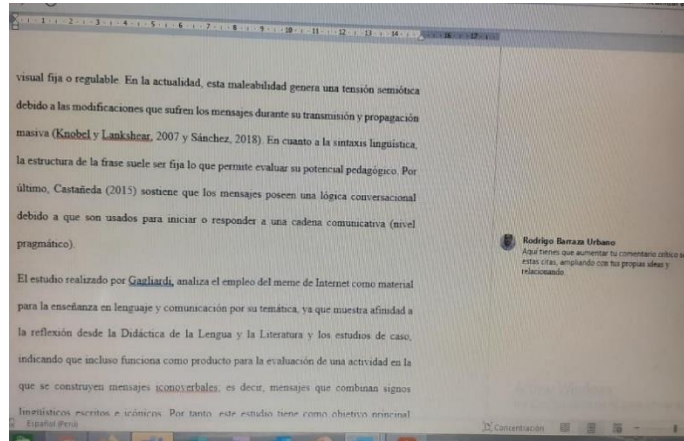




		- Dialogan sobre sus hallazgos y se corrigen colaborativamente.		
	Aplica (es la reflexión del aprendizaje)	- Se hacen preguntas de reflexión y metacognición - ¿Qué aprendí? ¿Cómo aprendí? ¿Qué me falta aprender?	Chat, audios, foro de reflexión, Kahoot, Google classroom.	10´
Asincrónico (después de la sesión)	Crea (ejercicio práctico, producto).	- Exposición y revisión del borrador de manera colaborativa, sometiendo a juicio general su trabajo académico. - El estudiante corrige y sube a la plataforma, whatsapp, Google classroom, etc.	Cuestionario resuelto.	30´
	Evalúa	- Revisa y evalúa los trabajos o evidencias. - Retroalimenta, hace comentarios que sirvan para mejorar el aprendizaje.	Rúbrica	

Capturas de pantalla de la sesión







Anexo 05: Resultados del grupo experimental y de control

Pretest grupo experimental

N°	ESTUDIANTES	REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS													
		D1: CONTEXTUALIZACIÓN				D2: EVALUACIÓN				D3: CONCLUSIÓN					
		P-1	P-2	P-3	SUMA	P-4	P-5	P-6	SUMA	P-7	P-8	SUMA	UMA V	SUMA	NOTA
1	E1	1	2	1	4	2	1	2	5	1	2	3	12	12	12
2	E2	2	2	1	5	2	2	2	6	2	1	3	14	14	14
3	E3	1	2	2	5	3	2	2	7	1	1	2	14	14	14
4	E4	2	2	1	5	2	1	2	5	2	2	4	14	14	14
5	E5	2	1	1	4	2	2	2	6	1	2	3	13	13	13
6	E6	1	2	2	5	2	2	1	5	2	2	4	14	14	14
7	E7	1	2	1	4	1	2	2	5	1	2	3	12	12	12
8	E8	1	1	2	4	2	1	3	6	2	1	3	13	13	13
9	E9	2	2	1	5	2	2	2	6	1	2	3	14	14	14
10	E10	1	2	1	4	2	1	2	5	2	2	4	13	13	13
11	E11	1	2	2	5	1	2	2	5	2	2	4	14	14	14
12	E12	1	2	1	4	2	2	1	5	2	1	3	12	12	12
13	E13	2	1	1	4	2	2	2	6	1	2	3	13	13	13





Postest grupo experimental

N°	ESTUDIANTES	REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS													
		D1: CONTEXTUALIZACIÓN				D2: EVALUACIÓN				D3: CONCLUSIÓN					
		P-1	P-2	P-3	SUMA	P-4	P-5	P-6	SUMA	P-7	P-8	SUMA	UMA V	SUMA	NOTA
1	E1	3	3	3	9	2	2	3	7	2	2	4	20	20	20
2	E2	3	4	4	11	3	3	3	9	1	3	4	24	24	24
3	E3	3	3	3	9	3	3	2	8	3	3	6	23	23	23
4	E4	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	6	24	24	24
5	E5	1	3	3	7	3	3	2	8	3	3	6	21	21	21
6	E6	2	2	2	6	2	3	3	8	3	3	6	20	20	20
7	E7	2	3	3	8	3	3	3	9	3	3	6	23	23	23
8	E8	3	3	2	8	3	3	3	9	2	3	5	22	22	22
9	E9	3	3	3	9	2	3	2	7	3	3	6	22	22	22
10	E10	2	3	3	8	3	3	3	9	3	3	6	23	23	23
11	E11	2	2	3	7	3	3	2	8	3	3	6	21	21	21
12	E12	3	3	3	9	3	3	3	9	2	3	5	23	23	23
13	E13	3	2	3	8	3	3	3	9	3	3	6	23	23	23





Pretest grupo de control

N°	ESTUDIANTES	REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS													
		D1: CONTEXTUALIZACIÓN				D2: EVALUACIÓN				D3: CONCLUSIÓN					
		P-1	P-2	P-3	SUMA	P-4	P-5	P-6	SUMA	P-7	P-8	SUMA	UMA V	SUMA	NOTA
1	E1	2	3	2	7	2	2	3	7	1	1	2	16	16	16
2	E2	2	3	3	8	2	2	3	7	2	3	5	20	20	20
3	E3	2	1	2	5	2	2	2	6	2	2	4	15	15	15
4	E4	2	2	1	5	2	2	3	7	2	2	4	16	16	16
5	E5	2	1	2	5	2	2	3	7	2	2	4	16	16	16
6	E6	2	3	2	7	2	3	2	7	2	2	4	18	18	18
7	E7	2	3	2	7	2	3	2	7	2	3	5	19	19	19
8	E8	1	1	2	4	2	2	3	7	2	2	4	15	15	15
9	E9	1	2	2	5	2	2	3	7	2	2	4	16	16	16
10	E10	2	3	3	8	2	2	2	6	2	2	4	18	18	18
11	E11	1	3	3	7	2	2	3	7	1	2	3	17	17	17
12	E12	2	3	3	8	2	2	3	7	2	2	4	19	19	19
13	E13	2	3	3	8	2	2	2	6	3	2	5	19	19	19





Postest grupo de control


N°	ESTUDIANTES	REDACCIÓN DE RESEÑAS ACADÉMICAS													
		D1: CONTEXTUALIZACIÓN				D2: EVALUACIÓN				D3: CONCLUSIÓN					
		P-1	P-2	P-3	SUMA	P-4	P-5	P-6	SUMA	P-7	P-8	SUMA	UMA V	SUMA V	NOTA
1	E1	2	1	1	4	2	1	2	5	2	1	3	12	12	12
2	E2	2	3	2	7	3	2	2	7	2	2	4	18	18	18
3	E3	1	2	2	5	2	2	3	7	2	2	4	16	16	16
4	E4	1	1	1	3	2	2	3	7	2	2	4	14	14	14
5	E5	1	2	2	5	2	2	1	5	3	2	5	15	15	15
6	E6	3	3	1	7	2	1	2	5	2	2	4	16	16	16
7	E7	1	3	2	6	2	2	2	6	2	2	4	16	16	16
8	E8	1	2	2	5	2	3	3	8	2	2	4	17	17	17
9	E9	1	2	2	5	2	2	2	6	2	2	4	15	15	15
10	E10	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	4	16	2	2
11	E11	3	2	2	7	2	2	2	6	2	2	4	17	17	17
12	E12	2	2	2	6	2	2	2	6	2	1	3	15	15	15
13	E13	2	2	2	6	2	2	2	6	3	2	5	17	17	17





Anexo 06: Evidencias de reseñas académicas

Mora, F. (2020). La manipulación cultural y estrategias para superarla: el caso peruano. *Revista Ciencias y Humanidades*, 12(12), pp. 158-176.



Félix Mora es un filósofo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Actualmente, cuenta con el título de Licenciado y tiene los grados de Magister y Doctor. Tiene especial interés en el área de la cultura, la lógica, la epistemología y la filosofía analítica. Es autor del libro *El valor de la lógica. Ensayo apologético* (2019) y *Quechua: problema y posibilidad* (2020), es el ganador del Premio de Lógica Francisco Miro Quesada.

El presente artículo pretende informar sobre la manipulación cultural, centrado en el caso peruano. La cultura nos sirve de como arma de manipulación donde se forman nuestras perspectivas sobre la realidad, informa sobre el uso de la cultura en la escala social, según el socioculturalismo las valoraciones de las personas se dan de acuerdo a su

Idiomas: Español (Perú)

Gagliardi, L. (2020). Memes en la clase de lengua y literatura: qué, para qué y cómo. *Convergencias. Revista de Educación*, Vol. 3 (Nº 5), pág. 25-49, disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/3199>

La educación ha pasado por un proceso de evolución y adaptación necesarios en nuestra actual sociedad globalizada. En este afán de mejorar las estrategias educativas se ha planteado el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) como recurso educativo. El estudio de Lucas Gagliardi propone generar la convergencia entre un fenómeno de las TIC como es el meme de Internet como recurso didáctico y la disciplina escolar de Lengua y la Literatura, con el propósito de analizar una serie de interrogantes poco discutidas o no resueltas sobre el uso de los memes como recurso didáctico; fomentar el análisis de los contenidos de clase realizando un estudio de experiencias educativas contextualizadas y así advertir las ventajas y dificultades existentes en el uso de los memes dentro de un aula.





Anexo 07: Solicitud para aplicación del proyecto de investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO
"Una Nueva Universidad para el Desarrollo"
Ciudad Universitaria Pabellón "H" – Teléfono (043) 640020 anexo 1406
HUARAZ - ÁULAS - PIURA



"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Huaraz, "Capital de la Amistad
Internacional", 31 de marzo de 2021.

OFICIO N° 058-2021-UNASAM-FCSEC-DEP. EDUC./DIR.

Señor Mag.
MACEDONIO CLEMENTE VILLAFÁN BRONCANO
Docente Adscrito al Departamento Académico de Educación
PRESENTE.-

Asunto : Solicito incidencias para fase experimental de proyecto.
Ref. : Solicitud Bach. Dante Rodrigo BARRAZA URBANO, de fecha 29 de marzo de 2021.

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en atención al documento de la referencia (cuya copia adjunto en 2 folios), solicito se sirva brindarle las facilidades al **Bach. Dante Rodrigo Barraza Urbano** alumno del Programa de Maestría en Educación con Mención en Docencia en Educación Superior de la Escuela de Postgrado de esta Casa Superior de Estudios, para que realice mediante el programa **Microsoft Teams** la fase experimental del proyecto titulado: **LAS ESTRATEGIAS COLABORATIVAS EN LA REDACCION DE RESENAS ACADÉMICAS EN LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE LA UNASAM-HUARAZ-2021**, a sus alumnos de la asignatura Taller de Redacción de Textos Académicos que tiene a cargo los días miércoles de 7:00 a 10:00 a.m. en el Programa de estudios **EDUCACIÓN: COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA**, a partir del 31 de marzo hasta el 26 de mayo de 2021.

Agradeciendo la atención que merezca el presente, me suscribo de usted.

Atentamente.

Mag. **JUSTA V. ESTRADA GARRO**
Directora (e) de la EP. EDUCACIÓN.

C.C. MAG. JUSTA V. ESTRADA GARRO
DIR. EP. EDUCACIÓN
UNASAM



Elaborado con:





Anexo 08: Constancia de aplicación del proyecto de investigación



UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO
"Una Nueva Universidad para el Desarrollo"
Ciudad Universitaria Pabelón "H" – Teléfono (043) 640020 anexo 1406
HUARAZ - ÁNCASH - PERÚ



"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

CONSTANCIA N° 091-2021-FCSEK-DEP. EDUC./DIR.

EL QUE SUSCRIBE, DIRECTOR (e) DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCACIÓN, DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL "SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO"

HACE CONSTAR:

Que, el Lic. DANTE RODRIGO BARRAJA URBANO Docente contratado en la categoría auxiliar a tiempo completo adscrito al Departamento académico de Educación, realizó mediante el programa Microsoft Teams, la fase experimental de su proyecto de tesis titulado "AN ESTUDIO COLABORATIVO EN LA REDACCIÓN DE RESUMEN ACADÉMICOS EN LOS ESTUDIANTES DEL IV CICLO DE LA CARRERA PROFESIONAL DE COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA DE LA UNASAM-HUARAZ-2021", del 31 de marzo al 26 de mayo de 2021, en la siguiente asignatura:

PROGRAMA DE ESTUDIOS	ASIGNATURA	CICLO	DOCENTE	HORA
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN, LINGÜÍSTICA Y LITERATURA	TALLER DE REDACCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	IV	MSc. NARCISO CLEMENTE VILLALÁN BRONCANO	66 7 a 10 a.m.

Se expide la presente, a solicitud del interesado para los fines que considere conveniente.

Huaraz, "Capital de la Amistad Internacional", 01 de octubre de 2021.



 UNASAM
 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
 DIRECCIÓN DE ESCUELA DE EDUCACIÓN
 Dr. Enrique Carmilo Huamán Celmi
 DIRECTOR (e)
 ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

CC BY-NC-ND

Email: info@unasam.edu.pe





Anexo 09: Artículo inicial para redactar la reseña académica



Julia Moretti

Resumen: El feminismo trajo el cuestionamiento de muchas actitudes, prácticas sociales e ideas que estaban muy instaladas en la sociedad. Una de ellas es la puesta en práctica del lenguaje inclusivo en escuelas, universidades y en la vida cotidiana en general. Sin embargo, la Real Academia Española, que se postula como la verdad absoluta del lenguaje y el habla, rechaza la inclusión del femenino en el discurso y si bien se suele tomar a la RAE como bandera legítima aunque acepta palabras como "muriérgalo", si esta entidad no lo acepta, ellos/as tampoco. Este artículo pretende demostrar cómo al lenguaje inclusivo todavía le falta un largo trecho para recorrer y acomodarse a los cambios que la sociedad ya está experimentando.

Palabras clave: lenguaje - inclusión - género - feminismo.

El feminismo colándose en cada aspecto de nuestras vidas hizo que empezáramos a replantearnos prácticas sociales e ideas, actuales y de hace años; quizá desde que éramos niñas y niños. Puede resultar raro al principio caer en la cuenta de que hicimos y dijimos cosas que eran y son machistas; o peor aún, ser conscientes del ejercicio de violencia sobre el colectivo de mujeres, porque lo teníamos naturalizado o creíamos que eran "cosas que pasaban" y que "eran así".

En este sentido, empezamos a darnos cuenta de las violencias más gruesas que coinciden con los principales reclamos del pensamiento feminista: el acoso callejero, el aborto clandestino, las violaciones, los femicidios, el salario desigual aun realizando las mismas tareas que un varón, etc.

Sin embargo, hay un tema que genera todavía mucha resistencia y es el uso del lenguaje inclusivo en sus diversas acepciones, pero principalmente dos de ellas: la x y la e reemplazando el masculino para abarcar al femenino y a la diversidad sexual. La utilización del lenguaje inclusivo no es un capricho, no es

sólo para molestar. Por más que nos hayan hecho creer que no hace falta decir "todos y todas" porque en el "todos" estamos incluidas, lo cierto es que en el masculino que supuestamente incluye escondida una práctica de invisibilización que excluye y restringe la participación de las mujeres y nuestro modo de desenvolvernos y participar en el mundo, pero sobre todo, de nombrarnos.

En internet hay mucho material sobre cómo empezar a utilizar el lenguaje inclusivo, principalmente en el aula y con niño/as pequeños/as y por qué es tan necesario. En algunas de las páginas se rescata una anécdota escolar basada en un diálogo entre la maestra y una alumna:

- Señora maestra, ¿cómo se forma el femenino?
- Partiendo del masculino, la 'o' final se sustituye por la 'a'.
- Señora maestra, ¿y el masculino cómo se forma?
- El masculino no se forma, existe (de la Peña Palacios, 2007)

En un sistema en el que las mujeres todavía tenemos que demostrar que somos capaces de hacer las mismas tareas que los varones, el lenguaje no escapa a ello. La predominación de lo masculino está en la esfera del trabajo, en los salarios más altos, en los cargos más importantes... Está. En contraposición, la mujer tiene que insertarse con esfuerzo en aquellos lugares, aparecer, formarse y, fundamentalmente, nombrarse.

Lo que no se nombra, ¿existe?

La utilización de un masculino genérico que incluye a hombres y mujeres esconde una histórica invisibilización de lo femenino que, frente a otras problemáticas, puede parecer secundario, pero que es necesario prestarle atención. Las mujeres conformamos la mitad de la población, es decir, no somos una minoría. Sin embargo, no tenemos las mismas oportunidades que los varones socialmente, laboralmente, etc. pero eso no quiere decir que no haya (ni haya habido) mujeres científicas, médicas, escritoras, ingenieras o diseñadoras,

Pero en la vida cotidiana, ¿cuántas veces nos topamos con noticias que empiezan: "investigadores encuentran...", "científicos descubren...", "académicos concluyeron que..."? ¿Acaso no había mujeres investigadoras en el grupo? Hasta a las propias





mujeres nos cuesta incluirnos cuando hablamos de nosotras mismas: decimos "uno" en vez de "una" y "nosotros" en lugar de "nosotras".

Si el genérico es masculino es porque, sabemos, así como las mujeres fuimos históricamente oprimidas, los varones fueron históricamente los opresores y esto no podemos separarlo de cómo construimos el lenguaje todos los días. Rocío Piñero, sobre el lenguaje inclusivo, escribe: "Hay una relación indisoluble entre la imposición del masculino genérico como norma lingüística y la dominación masculina que reproduce las relaciones de poder entre los géneros en los niveles social, cultural, económico y político".

En estos últimos años presenciamos cambios en el paradigma y el imaginario social acerca del género y la situación que vivimos las mujeres. Son pequeños avances y logros después de años de lucha que empezaron, como suele decirse, "las brujas que no pudieron quemar", siglos antes de que nació el feminismo. Entonces, ¿por qué hay tanta resistencia a utilizar el femenino? Si logramos un avance en la concientización sobre la desigualdad de género en nuestra sociedad, ¿por qué no permitimos modificar el lenguaje que utilizamos?

Esta intransigencia en el nivel del discurso y las palabras hace parecer que el lenguaje fuera algo estático, imposible de cambiar. Al respecto, la periodista Paula Giménez explica que hay tres posturas principales en relación a este tema: primero, que así como la cultura cambia, también lo hace nuestra manera de comunicarnos, entonces no hace falta cambiar el idioma porque cambiará cuando la cultura también lo haga. Segundo, que la historia la escribe quien gana, así que hay que empezar a visibilizar una sociedad con más apertura sexual y diversidad. Y por último, el idioma no es machista o feminista; lo es sólo en la manera de utilizarlo (Giménez, 2018).

De este modo, si tomamos la primera cuestión mencionada por Giménez, a medida que estamos observando cambios en la sociedad y en nuestra manera de vivir, de a poco empezaremos a ver modificaciones en cómo escribimos, cómo hablamos y cómo nos referimos al otro o a la otra. Pero si vemos que aún hay quienes se oponen a hacer las oraciones más largas y a agregar un "/as" cuando redactan, resulta interesante indagar por qué toman esta decisión que, dicho sea de paso, es política.

La Real Academia Española como estandarte

En 2012, la RAE rechazó el lenguaje alegando que algunos de estos modismos, como por ejemplo "los alumnos y las alumnas", son "artificiosos e innecesarios desde el punto de vista lingüístico", según su propia página web. Asimismo y en el mismo caso, explicitan que "es incorrecto emplear el femenino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto". De esta manera, si en un grupo de estudiantes, aun cuando la mayoría de ellos/as son mujeres, es incorrecto decir "los alumnos y las alumnas" y, en consecuencia, se debe decir "los alumnos".

Resulta curioso pensar que la RAE no acepta no sólo la utilización del femenino como genérico, sino tampoco la inclusión del femenino en un caso en el que hay mayoría de mujeres en un grupo, contraponiéndolo con la acepción de palabras nuevas que decide incluir cada año y que suenan ridículas, como por ejemplo: toballa, murciégalo, almóndiga... Sin embargo se muestra fervientemente en contra de "los alumnos y las alumnas".

En este sentido, las personas que se amparan en la Real Academia Española para no utilizar el lenguaje inclusivo hacen uso de la misma estrategia que la flamante e incuestionable academia. Siguiendo esta línea, en enero de este año el portal digital *Infobae* publicó una nota titulada "'Chicks' y 'maestr@s' ¿el lenguaje inclusivo de los jóvenes en las redes sociales se trasladará a las aulas?" y retomaré algunos de los comentarios. En un artículo titulado "La militancia mala" y publicado por la revista *Letras*, mencioné que los comentarios en los diarios online "merecen un análisis aparte, exponen una cuestión relevante y reiterada en las plataformas web de información" (Moretti, 2017):

"Luciano Andrés Márquez: Los docentes que permitan el lenguaje inclusivo merecen que se les retire de su cargo".

"Germán Fure: Hay problemas más serios".

"Sergio Roland: No es lenguaje inclusivo, es lenguaje ideologizado.

La dinámica de la lengua es bienvenida cuando ocurre por espontaneidad, no cuando se trata de lenguajes creados por ingenieros sociales para imponer una ideología" (*Infobae*, 2018).

28 | Letras

APRENDER A ESCRIBIR | 27





Volvamos y repasemos: tres varones privilegiados, muy cómodos en sus casas, detrás de una pantalla, opinando que el lenguaje inclusivo no es realmente necesario y que hay cosas más importantes. Importantes ¿para quiénes? ¿Para ellos? Además, ¿podría ser causal de despido de una docente el hecho de que incluya a las niñas en el discurso? Para Luciano, sí. Y para muchos más también.

Pero por otro lado, en *Twitter* suele verse que quienes están en contra de utilizar la "x" o la "e" basándose en la RAE, utilizan en su vocabulario cotidiano la palabra "feminazi" para hacer referencia al movimiento feminista, precisamente a las feministas. Es un término inexistente y está muy, muy lejos de asemejarse al nazismo. Sin embargo, para aquellos que pretenden deslegitimar una lucha de hace siglos, parece muy acertada. Como escribió Laura Bates en *Everyday Sexism*: "Es más fácil comparar a las feministas con los nazis que analizar tus propios privilegios, leer a De Beauvoir y escuchar lo que las mujeres tienen para decir" (Bates, 2012).

De igual modo, si seguimos hablando de pequeñas contradicciones que tiene la sociedad con el lenguaje inclusivo, podemos hacer referencia a dos palabras que tienen acepciones y aceptaciones diferentes. En español, la palabra "sirvienta" también puede ser "sirvienta". Es más, la mujer está más asociada a las tareas de cuidado, atención y de servir; es decir, la sociedad legítima y clausura a la mujer en ese espacio como "lo aceptable". En esta línea, un 76% del trabajo doméstico no remunerado es realizado por mujeres según una encuesta realizada por el INDEC (*Infobae*, 2017), pero nadie parece alarmarse. En contraposición, la palabra "presidenta" hace ruido, molesta, incomoda. Una mujer en un lugar de poder desencaja porque ese ámbito no le pertenece y ni hablar de nombrarse como "la presidenta" y no "la presidente". En el mundo, sólo 57 países han tenido en algún momento de su historia una presidenta o primera ministra mujer (*El País*, 2017).

Mientras tanto, nosotras y nosotros seguimos

Si en estos últimos años empezamos a ver una concientización de la desigualdad de género a nivel social, producto de años de luchas iniciados por las primeras agrupaciones y organizaciones feministas, la cuestión del lenguaje inclusivo puede

llegar a ser un tópico con el que haya que tener un poco más de paciencia.

Como mencionaba Giménez, una de las posturas que ella rescata en su nota es la que dice que no es necesario cambiar el lenguaje porque cambiará solo en el momento en el que la cultura también cambie. Estamos viviendo una modificación en nuestras prácticas, modos de vivir y de ser y de entender al otro y a la otra. Entonces, ¿por qué no comenzar a ejercitar la modificación de nuestro lenguaje? En este sentido, "hay mucha resistencia a las modificaciones de tan raíz, somos seres sociales y es a través de la palabra que formamos vínculos, lazos, ideas y cultura" (Giménez, 2018). Sin embargo, es un error pensar que "el idioma existe desde siempre, que es estático y fijo" (Giménez, 2018).

Mientras tanto, en varios ambientes educativos, lo que diga la RAE y el prestigio que tenga entre las altas esferas de la sociedad, no importa. Respecto a lo que escriben las y los estudiantes en el primer año de la carrera de Comunicación Social en la Universidad Nacional de La Plata, "es importante observar la presencia del lenguaje inclusivo [...] no en sentido causal sino como una decisión política" ya que "responde al posicionamiento y necesidad de visibilizar un compromiso ante la realidad" (Lagneaux, 2017).

Agregar un "/as" o reemplazar una "o" por una "x" o una "e" va más allá del "esfuerzo" por escribir de más o que suponga una dificultad al momento de la lectura. Estamos viviendo una era de cambio, de reflexión de nuestras prácticas. Este es el momento para subvertir lo que nos enseñaron y atrevernos a desafiar y cuestionar el lenguaje y, principalmente, dejar de entenderlo como algo neutral que no necesita ser modificado. Los/as futuros/as comunicadores/as ya comenzaron a incursionar e indagar en la revolución del lenguaje. Va a llevar tiempo, práctica y paciencia. Pero de disputarle a la academia y ponerse al hombro la lucha por una mayor inclusión, no se vuelve.

Bibliografía

- Bates, L. (2012). *Everyday sexism*. Londres, Reino Unido: Simon & Schuster.
- De la Peña Palacios, E. (2007). "Fórmulas para la igualdad n° 5. Cómo hablamos, lenguaje no sexista". Proyecto NÉMESIS, Iniciativa Comunitaria EQUAL, España. [En línea]. Recuperado el 2/5/2018 de: <https://docplayer.es/8664471-Lenguaje-no-sexista-metodologicas.html>





Anexo 10: Evidencias del problema de investigación

Por ejemplo, para el caso de redacción de párrafos cortos empleando conectores discursivos, a partir de temas encargados, se evidenciaron los siguientes errores (resaltados en rojo):

LA PENA DE MUERTE

Para empezar, la Amnistía Internacional es una organización que está en contra de la pena de muerte, puesto que, afirma es el exponente máximo de una pena cruel que se le puede realizar a una persona, además de oponerse, consideran que esta praxis es inhumana y degradantes **ya sea**, a cualquier tipo de delito, o la culpabilidad o inocencia de la persona **inculpada**. Por otra parte, en el Perú **muchos de** su población **consideran** que se apruebe esta ejecución para una reducción la **criminalidad, por el contrario**, en estudios realizados determinan que no se reduciría **la criminalidad**.

LA AUTOMEDICACIÓN

Actualmente, la automedicación es realizada frecuentemente por decisión propia de la persona, **sin embargo**, puede llevar a problemas de salud graves, puesto que, se utilizan medicamentos sin la supervisión y prescripción de un médico. Por ello, se debe realizar una adecuada educación sanitaria e informar sobre los riesgos y beneficios de automedicarse.

LA PRENSA AMARILLISTA

Prensa amarilla **en primer lugar** se dice aquellas prensas que tergiversan la información, así como **el invento** de noticias, **resaltado** al morbo e incentiva a la violencia, pues genera vandalismo social. En conclusión, la prensa amarilla es aquella que posee títulos novedosos que construye a la persona, así,





por ejemplo, en los tiempos del gobierno aparecieron muchas **prensas amarillistas** en el Perú, tal como **el chino y el aja** con sus mensajes sensacionalistas ha **permeado** tanto a **las prensas serias** como a la radio y televisión.

LAS CORRIDAS DE TOROS

En primer lugar, **es considerada** por parte de la sociedad como una tradición, ya que **lleva** en nuestro país desde el siglo XII; aunque existieron reyes como Carlos III que durante su mandato quisieron abolirla, pero sin éxito. En la actualidad tras la prohibición del toro de la vega que es un **icono** de los festejos taurinos se ha dado un paso muy importante, aunque de un largo camino, para acabar con este espectáculo, **por otro lado** las asociaciones animalistas y algunos partidos políticos denuncian el trato que se les da a estos animales y apuestan por crear una reserva natural en las dehesas; **sin embargo** es una opción poco aceptada por las ganaderías. Por ejemplo, en el último informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los festejos taurinos, en los que se incluye la lidia, han descendido un 7,1% respecto a 2014 y la edad media de los aficionados **que acudieron** a las corridas ronda entre 55 y 74 años. En síntesis, con estos datos **pueden hacer sopesar** que cada vez existe menos afición por parte de los jóvenes **y que puede conllevar en** un futuro próximo a su desaparición, **por otra parte** los niños ya no quieren ser toreros, puesto que declara un forma de atrocidad este **espectáculo**.

LOS LIBROS DIGITALES

Los libros **digitales**, también conocidos como libros electrónicos, e-book o eBook son publicaciones **digitales** de los textos, estos pueden ser **leído** desde dispositivos dedicados a la lectura **electrónica**. **Por ejemplo**, Tablet, celular, PC, laptop, entre otros. **Por lo tantos** los libros digitales son más cómodos para su traslado y la conexión a estos puede ser variado, **muchas** veces se requiere el uso del internet, **muchas otras no**. En definitiva, los libros digitales son una muestra de lo mucho que ha evolucionado la tecnología.





Anexo 11: Evidencias del grupo experimental acerca de la redacción de reseñas

SITUACIÓN INICIAL:

LECTURA: La RAE y el rechazo al lenguaje inclusivo

ACTIVIDADES

Complete las siguientes actividades y de manera concreta.

- 1. Precise el tema central de la lectura.** Inclusión de género en el lenguaje (2p.)
- 2. Mencione las ideas principales (al menos, 3) y secundarias (por lo menos, 4) de la lectura.** (1p.)

Las ideas principales: Lenguaje inclusivo, los derechos de las mujeres, La RAE.

Las ideas secundarias: Cambios sociales, culturales, políticos y económicos, el idioma, organizaciones feministas, imposición del género masculino.

- 3. Referencie los datos de la lectura en formato APA (ficha técnica del artículo).** (1p.) Moretti, J. (). ¿La RAE y el rechazo al lenguaje inclusivo? *Aprende a escribir*, Vol. n°.

- 4. Infiera y redacte la intención comunicativa del autor: persuadir, informar, apelar, advertir, argumentar, concientizar, etc.** (2p.)

El autor busca argumentar las ideas del lenguaje inclusivo con respecto a la transformación cultural, social, económica y política. A lo largo de los años se ha propuesto personalizar la presencia de lo femenino al escribir, hablar y representar no permitiendo incurrir en el sexismo lingüístico.





5. Evalúe con neutralidad (igualdad) los aspectos positivos y negativos del artículo mediante un cuadro comparativo. (2p.)

Los aspectos positivos	Los aspectos negativos
La RAE como estandarte La reflexión en una era de cambios Cuestionar e indagar el lenguaje Resistencia a los cambios	Los varones privilegiados

6. Redacte un resumen del contenido del texto, considerando un inicio, un desarrollo y las conclusiones. Incluya un título. (2p.)

Sobre la RAE en el lenguaje inclusivo

Las normas empleadas en la academia no reflejan un mundo con avances, moderno, transformado pues estás aún “cuidan” la lengua donde sus normas se resisten al cambio que se propone.

En los últimos años la Academia responde a una actitud patriarcal lo que ha hecho que no sólo en el diccionario y las definiciones se impregno esta tendencia, sino que la estructura de las instituciones aún sigue siendo patriarcal.

Entonces por qué no pueden tener en cuenta el criterio del género, para combatir estas disconformidades las instituciones, las organizaciones, la sociedad, entre otros. Debe incluir vías menos sexistas donde se dé entrada a la transparencia de género.

7. Relacione el aporte de la lectura con la de otros autores mediante un párrafo explicativo. Emplee citas en formato APA. (1p.)





En contexto se analizan algunas propuestas del uso del lenguaje inclusivo en cuestión de la oralidad y la ortografía. El tema es conocido por la cantidad de algunas investigaciones con la mirada de "la falta de visualización de la mujer, la lengua en donde los niveles socioeconómicos se percataron del papel que juega y reflexionar al respecto" (Patricia, 2007).

8. Mencione y argumente su posición crítica sobre el tema de la lectura. (2p.)

Las herramientas para emplear un lenguaje sin sexismo son posibles, por extraño que pueda parecer para algunas academias u organizaciones reconocidas, al referirse al lenguaje inclusivo se refiere a la decisión de nombrar las cosas según como pasan en la realidad y no como nos dicen que debemos decir las cosas.

Sin embargo, el uso o la forma de expresarse de manera inclusiva altera algunas concepciones culturales o incluso el feminismo o la discriminación por consecuente se tiene que cuidar al emplear de forma natural en el que no provoqué rechazo lo escuchen o los del alrededor.

SITUACIÓN FINAL (al haber aplicado las estrategias colaborativas):

Impacto de las tic en la enseñanza: hacia un cambio de paradigma en la clase de lengua y literatura, COVID 19

ACTIVIDADES:

- Complete las siguientes actividades de manera individual y de manera concreta.

1. Precise el tema central de la lectura.

Enseñanza del lenguaje y la literatura mediante el empleo de la herramienta virtual NooJ **3p**

2. Mencione las ideas principales (al menos, 3) y secundarias (por lo menos, 4) de la lectura.





I.P

1. El empleo de herramientas tecnológicas que nos permitan conjugar verbos, ya que nos permiten ver cómo están estructurados internamente.
2. La herramienta Nooj permite procesar el lenguaje e interactuar con ella.
3. Ventajas que brinda la herramienta virtual Nooj.

I.S.

1. Contar con una herramienta que permita configurar nuestros propios diccionarios y gramáticas, asignar las etiquetas de acuerdo con la descripción lingüística y poder trabajar con textos tomados de un corpus determinado.
2. Recursos y tutoriales adaptados a cada lengua en particular.
3. Incorporación de NooJ como propuesta didáctica como recurso educativo.
4. uso del NooJ para cargar un texto y así poder explicar los contenidos, Texto, Oración y Sintagma. 3p

3. Referencie los datos de la lectura en formato APA (ficha técnica del artículo).

Rodrigo, A. Mendez. B. y Oliva, I. (2021). Impacto de las TIC en la enseñanza: hacia un cambio de paradigma en la clase de lengua y literatura, COVID-19. Aprendo Con NooJ, (1). <https://doi.org/10.35305/an.vi1.2> 3p

4. Infiera y redacte la intención comunicativa del autor: persuadir, informar, apelar, advertir, argumentar, concientizar, etc.





En el presente artículo los autores buscan informar acerca de la herramienta Nooj, y su aplicación como un recurso didáctico para la enseñanza del lenguaje y la literatura. 3p

5. Evalúe con neutralidad (igualdad) los aspectos positivos y negativos del artículo mediante un cuadro comparativo.

Aspectos positivos	Aspectos negativos
Informa sobre una herramienta nueva que puede ser aprovechado en la educación remota especialmente en la enseñanza del lenguaje y literatura.	Emplea el lenguaje técnico. Herramienta que necesita capacitación para su posterior aplicación.

3p

6. Redacte un resumen del contenido del texto, considerando un inicio, un desarrollo y las conclusiones. Incluya un título.

Desde los avances, disponemos de numerosos dispositivos que están procesando el lenguaje, otras aplicaciones en tanto nos permiten conjugar un verbo, buscar palabras en diccionarios online, resumir y hasta traducir. Pero es muy poco frecuente entrar para ver cómo están configurados internamente, al trabajar las etiquetas semánticas, verbo, nombre, adjetivo, se pone en juego explicar por qué cada ítem recibe esa etiqueta y a su vez tomar conciencia de que no hay compartimentos estancos, de modo tal que una construcción nominal no siempre tiene





a un nombre como núcleo, ya que puede haber un adjetivo ocupando esa posición. Al procesar textos reales, se toma nota entonces de todos los posibles candidatos para ocupar la posición de núcleo. Sin embargo, no resulta fácil el acceso a una herramienta que pueda procesar el lenguaje y que nos permita interactuar con ella. Afortunadamente tenemos una herramienta que reúne estos requisitos: es el caso de la herramienta NooJ en el marco del proyecto de aplicación pedagógica, las ventajas que supone para nosotros trabajar con esta herramienta en la que el usuario puede crear sus propios diccionarios y gramáticas electrónicas asimismo es posible analizar y generar textos en forma automática. El NooJ es una propuesta didáctica concreta y se pretende usar el NooJ como recurso educativo. 3p

7. Relacione el aporte de la lectura con la de otros autores mediante un párrafo explicativo. Emplee citas en formato APA.

El empleo de la herramienta NooJ como recurso didáctico, es una excelente propuesta, ya que cumple con muchas de las exigencias de procesar e interactiva con el lenguaje. Maldonado (2019) utiliza en NooJ para poder realizar análisis morfológico, sintáctico y semántico de las lenguas, es su trabajo de investigación sobre “detección automática de enumeración en un corpus de columnas de opinión y noticias sobre movimiento feminista y Caso Punta. Proyección para el análisis retórico”. Por otro lado, Tramallino y Arnal (2019), estudiaron sobre los problemas en el nivel sintáctico observadas en la interlengua de aprendientes brasileños del español y lograr mediante el uso del sistema NooJ que los estudiantes detecten y corrijan formas y estructuras desvaídas en las producciones textuales. 3p





8. Mencione y argumente su posición crítica sobre el tema de la lectura.

Los docentes deben capacitarse y escoger de manera selectiva las herramientas que más ayudaran a su labor educativa, el avance tecnológico brinda diversas herramientas virtuales de las cuales se puede hacer uso en la educación remota, es el caso del NooJ que contribuye como propuesta didáctica para la enseñanza en el lenguaje y literatura. Esta herramienta permite procesar el lenguaje y permite interactuar con ella. 3p

Ejemplo de reseña académica (redacción de un estudiante de la muestra, a partir de las estrategias colaborativas)

Picón, M. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro educacional*, N° 34, 11. pp. 11- 34.

María Laura Picón tiene una amplia formación académica, es doctora en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de Buenos

35 FORO EDUCACIONAL



Aires. Docente Titular de Filosofía y Antropología, Lógica y Epistemología y Ética y sus fundamentos.

El presente artículo científico realizado por la autora pretende informar sobre la sostenibilidad de la modalidad virtual, haciendo diversas comparaciones entre dos modalidades: la presencialidad y la virtualidad.

A causa de la pandemia la educación se vio en la necesidad de evolucionar en la manera de enseñar y aprender, revitalizar el aprendizaje continuo, aprovechar los métodos de enseñanza flexibles, las tecnologías digitales y la modernización de los planes de estudios. La educación, en todo el mundo, ha sido una de las primeras actividades que tuvo que reinventarse para poder salir adelante.





La pandemia nos obliga a cambiar de hábitos en todos los aspectos de nuestra vida, no salimos, nos encontramos aislados, la aparición de la Covid-19 nos limitó a quedarnos en casa, a estudiar haciendo uso de la tecnología y acceder a las clases remotas, desde una computadora, tablet, celular, etc. La autora sostiene que “La virtualidad o presencialidad son modalidades que conllevan métodos diferentes y la enseñanza a distancia tiene dos pilares fundamentales: la sincronía y la asincronía” (Picón, 2020, p. 17). Así, se puede afirmar que la virtualidad no es diferente a la presencialidad ya que estas solo son modalidades y la educación es un proceso dinámico que se puede dar tanto en un aula y de manera remota.

Frente a la situación que atraviesa el mundo entero, nuestro país no es ajeno a la pandemia, es por ello que se han adoptado diversas medidas para la continuación de la educación, pasando de una modalidad presencial a la virtualidad. El artículo presenta y expone aspectos relevantes en cuanto la virtualidad y su viabilidad, parte de los cambios que nos exige la epidemia, un cambio de los hábitos tan arraigados que tenemos para así adaptarnos a la situación actual. Nos limita a quedarnos en casa, sin embargo, la educación no es estática, sino dinámica, en el cual el docente tiene un papel fundamental sin importar la modalidad, cumple la función de ser un guía, mediador, acompañando al estudiante en el proceso de adquisición de sus aprendizajes.

El docente es un guía, alguien que facilita el proceso de aprendizaje, esto también se da en la virtualidad, ya que el docente siempre estará en constante interacción con sus estudiantes, brindando el apoyo en cuanto a sus necesidades e intereses. En todo el proceso de enseñanza y aprendizaje el rol del docente es vital.

La necesidad de la enseñanza remota cobro más importancia a raíz de la pandemia del covid 19. Si bien es cierto que se hacen uso de la tecnología, antes de lo virtual la educación a distancia ya existía. Era mínimo y a partir de la aparición se hizo imprescindible la educación remota, desde casa. Sin embargo, debemos destacar las deficiencias que se tuvo al iniciar la educación de manera remota, en la que tanto docentes como estudiantes no estaban a la altura de abordar una enseñanza remota, la situación de la pandemia no dejó tiempo para prepararnos para brindar ni recibir las clases de manera virtual. Debido a que las reglas del mundo digital son diferentes al de la presencialidad. Sin embargo, los actores educativos se han ido adaptando a esta nueva modalidad para la continuidad de las clases.





Las clases impartidas de manera remota son un instrumento de enseñanza y aprendizaje en donde se proponen diversos tipos de interacción. A diferencia de las diversas actividades que los docentes realizaban en las aulas de clases en la virtualidad se estimula a los docentes a desarrollar actividades colaborativas de manera virtual y también se favorece el uso de los diversos dispositivos.

La virtualidad es viable y se sustenta en la presencia de dos elementos esenciales. Para que haya educación es imprescindible que estén ambos elementos (docente, estudiantes), lo que se ha cambiado es solo la modalidad más no los elementos esenciales.

En cuanto al docente afirma que sea cual sea la modalidad el docente se adapta, cambia y se renueva, si bien en la modalidad de la presencialidad los docentes siempre estaban buscando la manera más adecuada de llegar a sus estudiantes para que estos adquieran los aprendizajes. Pero como bien sabemos no todos los estudiantes son iguales, es así como el docente siempre busca cambiar sus métodos y estrategias para poder llegar a cada uno de ellos. Es por ello que en la virtualidad el docente también se adapta y se renueva, la virtualidad no es sinónimo de docente pasivo, sino todo lo contrario. Por su parte los estudiantes también son participantes activos. Sin embargo, cabe destacar que los estudiantes en la educación virtual tienden a sentirse abandonados. Pero si hay interacción y trabajos colaborativos esto no sucederá, siempre es importante la participación del estudiante. El acto educativo es una relación, sea cual sea el medio utilizado. Así, mediante los aportes de los estudiantes el docente también puede saber si sus estudiantes se están apropiando de los contenidos o no.

Una de las ventajas que podemos destacar en la modalidad virtual es el de que podemos acceder a diversas herramientas didácticas que esta ofrece, así como la obtención de diversos y una gran variedad de materiales. Incluso la asincrónica ajustar el horario al estudiante a diferencia de la otra modalidad. Otro de los puntos en los que la autora enfatiza es el de que la virtualidad excede la esfera privada, si bien en la otra modalidad todo estaba en el aula de clases, ahora ya no, porque cada estudiante está en casa con su familia y los contenidos también a disposición del estudiante cuando este necesite recurrir a ellos, asimismo existe una gran cantidad de agentes implicados en la educación remota, asimismo en el contexto virtual se puede hacer uso de diversas plataformas sin embargo no son las únicas plataformas ion de dos plataformas: sin embargo solo haremos mención del Microsoft Teams y el Zoom,





(Rodríguez, 2020, p.17) manifiesta en cuanto al teams “ofrece la posibilidad de crear uno o varios equipos de clases por cada experiencia educativa, esta funcionalidad puede resultar provechosa para dar el debido seguimiento remoto a distintos equipos a la vez que conforman los estudiantes” al igual que en la presencialidad el docente agrupa sus y realiza el seguimiento a sus estudiantes. Otra de las herramientas que contribuye como apoyo a la nueva modalidad es el Zoom en la cual los estudiantes y docentes podrán aprovechar los beneficios de estas plataformas como son: chat en vivo, participar en remoto utilizando su micrófono y su cámara, los estudiantes pueden observar los apuntes o presentación de aquel que expone en este caso podrían ser los docentes y también los mismos estudiantes, conversar en grupos de chat, dentro de la misma sala, asimismo se puede realizar grabaciones de las clases desarrollada.

En cuanto a las desventajas que presenta tiene estrecha relación con los espacios físicos los cuales son los que van a disponer de mejor o peor manera al proceso de enseñanza y aprendizaje. Otro de los aspectos negativos que se puede resaltar es que la urgencia por el uso de la enseñanza virtual o remota visibilizo el desconocimiento en el uso de las tecnologías por los actores educativos.

La autora invita a la reflexión por parte de los lectores acerca de la viabilidad de la enseñanza en entornos virtuales, el rol del docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje, del estudiante, el uso de los recursos y el tiempo. Enfatizando en las diferencias que existen entre ambas modalidades y los beneficios que trae la virtualidad para con la situación que atravesamos por la pandemia.

Vale hacer algunas aclaraciones sobre las particularidades del artículo elegido. En primer lugar, la educación remota no es sinónimo de pasividad, tal y como lo afirma la autora ya que no se busca volver más pasivos a los docentes. Sino todo lo contrario el docente siempre está renovándose, adaptándose y esto se refleja en cualquiera de las dos modalidades, aunque al principio por las exigencias de la pandemia y la necesidad de enseñar de manera virtual los actores educativos no se encontraban preparados para poder ingresar en esta nueva modalidad. Sin embargo, es importante resaltar los diversos beneficios que trae esta nueva modalidad en el ámbito de la educación.

Al respecto, Zuñiga (2012) manifiesta que:





“haciendo referencia al uso de la tecnología través de la educación virtual, como uno de los recursos que es de gran apoyo para lograr metas de aprendizaje en los alumnos a través de las actividades que se pueden diseñar con estas herramientas, se puede concluir que los alumnos desarrollan competencias que les sirven tanto en su entorno académico como personal por las diferentes temáticas que se pueden trabajar con estos medios” (p. 51)

El artículo presenta y expone aspectos relevantes en cuanto la virtualidad y su viabilidad. Asimismo, Picón realiza las comparaciones entre ambas modalidades. En este sentido se señala que la virtualidad es totalmente viable todo esto en cuando ambos actores principales estén los docentes y estudiantes, el acto educativo se puede llevar a cabo. Sin embargo, lo primero que tenemos que entender es que el elemento principal para enseñar y aprender en estos tiempos es la flexibilidad. La Covid-19 no solo nos obligó a adoptar una modalidad distinta, sino a abordar un nuevo modo de entender la educación. La nueva forma de educar en esta modalidad remota nos obliga en primera instancia a reconfigurar el espacio físico y el tiempo, es decir, las clases son tomadas por los alumnos desde sus hogares y en un horario que el mismo alumno decide, todo esto gracias al internet.

La autora enfatiza en la viabilidad de la educación remota ya que mientras se cuente con los actores principales (docentes y estudiantes) y gracias al avance de la tecnología que nos brinda diversas herramientas tecnológicas, mediante las cuales se puede acceder a la educación, generándose la interacción mediante videoconferencias, chats, foros, entre otros. La educación virtual es únicamente un cambio de modalidad frente a la presencialidad que conlleva diversos métodos, pero el rol del docente es importante en cualquier modalidad, por ello, en entornos virtuales el docente siempre va a estar allí apoyando y orientando a los estudiantes, haciendo las clases más dinámicas y haciendo uso de diversos recursos.

