

Oralidad y escritura desde un enfoque colaborativo

Claudine Glenda Benoit Ríos
cbenoit@ucsc.cl
Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile

Resumen

El aprendizaje a nivel universitario involucra el despliegue de diversas estrategias para que el proceso se desarrolle sistemáticamente. En ocasiones, tareas académicas transversales como comunicarse verbalmente o escribir, se tratan desde una perspectiva individual y como parte de un producto de evaluación, soslayando el potencial del trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, en el artículo se propone como objetivo principal, determinar la importancia que estudiantes universitarios asignan a la oralidad y escritura, desde un enfoque colaborativo. Del mismo modo, se analizan las limitantes asociadas a la ejecución de estas dos tareas de procesamiento lingüístico. El estudio de carácter descriptivo involucra análisis cuantitativo y cualitativo, a partir de respuestas a un cuestionario. Los informantes son 42 estudiantes de pedagogía en lenguaje de una universidad chilena. Los resultados muestran que las principales limitaciones para implementar el trabajo colaborativo en aula, son los tiempos implicados, falta de interés y motivación e influencia de factores emocionales. También, se sugiere estrecha relación entre implementación del enfoque y desarrollo de habilidades sociales, además del fortalecimiento de valores como respeto, empatía y capacidad de reflexión.

Palabras clave: Oralidad, escritura, habilidad cognitiva, enfoque colaborativo.

Orality and writing from a collaborative approach

Abstract

Learning at the university level involves the deployment of various strategies so that the process is systematically developed. Sometimes, transverse academic tasks such as communicating verbally or writing, are treated from an individual perspective and as part of an evaluation product, overlooking the potential of collaborative work as a pedagogical strategy to carry out the teaching-learning process. In this context, the main objective of the article is to determine the importance that university students assign to orality and writing, from a collaborative approach. In the same way, the limitations associated with the execution of these two linguistic processing tasks are analyzed. The descriptive study involves quantitative and qualitative analysis, based on responses to a questionnaire. The informants are 42 pedagogy students in the language of a Chilean university. The results show that the main limitations

to implement collaborative work in the classroom are the times involved, lack of interest and motivation and influence of emotional factors. Also, a close relationship is suggested between the implementation of the approach and the development of social skills, as well as the strengthening of values such as respect, empathy and capacity for reflection.

Key words: Orality, writing, cognitive ability, collaborative approach.

Antecedentes teóricos

En el ámbito universitario, la oralidad y escritura se presentan como tareas transversales al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea en diferentes niveles de formación como en distintas áreas de especialización. Su implementación en el aula implica poner en práctica una serie de estrategias para lograr aprendizaje significativo en los alumnos; sin embargo, la elección de las mismas requiere contextualizar el proceso y reconocer diferencias existentes entre estudiantes. Una de las estrategias que ha resultado ser efectiva en el aula ha sido el trabajo colaborativo, dada su incidencia en el desarrollo de habilidades sociales y reforzamiento de valores necesarios para el desempeño del futuro educador.

En la práctica, tareas académicas como expresarse verbalmente ante el curso o escribir informes, muchas veces se ejecutan desde una perspectiva individual y como parte de un producto de evaluación, dejando de lado el potencial que constituye el trabajo colaborativo como estrategia pedagógica, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tratar la oralidad y la escritura desde un enfoque colaborativo, reporta el desarrollo de habilidades necesarias para el desenvolvimiento efectivo del estudiante en cada una de las actividades a las que se ve expuesto. Dentro de las destrezas potenciadas para el enfoque colaborativo, se encuentran las sociales básicas y complejas. Estas últimas adquieren gran importancia debido a la consolidación de cada estudiante como ser social y comunicativo.

El trabajo colaborativo en el aula se entiende como estrategia pedagógica y didáctica para la toma de decisiones, la reflexión y construcción de conocimientos por parte de un grupo de estudiantes que se reúnen para el logro de objetivos académicos. Según Revelo, Collazos y Jiménez (2018), la incorporación del trabajo colaborativo, en tanto estrategia didáctica, requiere empleo de técnicas para llevar

a la práctica constante de la estrategia. Siguiendo sus planteamientos, este tipo de trabajo en aula, forma parte de “un modelo de aprendizaje interactivo” (p. 117), en el que los estudiantes construyen, de manera colectiva y consensuada, conocimientos y los integran en sus propios procesos de aprendizaje.

Si bien el aprendizaje colaborativo requiere la implementación de variadas estrategias en el aula, existen algunos componentes que deben compartir las diferentes actividades académicas que se asuman desde este enfoque. De acuerdo con Amante, Romero y García (2007), los factores determinantes son: a) Interdependencia positiva, que conlleva, por parte del docente, planificación e implementación de actividades para que los integrantes del grupo de colaboración se involucren en aprendizajes específicos. b) Responsabilidad individual y grupal, donde, a partir de objetivos definidos por el grupo, cada participante cumple un rol particular. c) Interacción estimuladora, en la que una parte de la tarea se desarrolla de forma individual y otra se ejecuta de manera interactiva. d) Actitudes y habilidades personales y grupales, con las que el profesor debe enseñar a los integrantes del grupo el mecanismo para realizar tareas de manera grupal y delimitar tareas individuales. e) Valoración de la evaluación grupal, a fin de fomentar la cooperación que se da entre los participantes del grupo de trabajo.

La consideración de los factores anteriores en el proceso de planificación de las actividades al interior del aula, promueven la autonomía del estudiante y la colaboración entre los integrantes del grupo. Desde esta perspectiva, el tipo de metodología hace posible la introducción de importantes cambios en los papeles que desempeñan estudiantes y docentes (Jarauta, 2014). En cuanto a los aprendices, se les demanda mayor responsabilidad en su proceso de formación, al identificar y delimitar objetivos de aprendizaje y al autorregular tareas que harán posible el éxito en su aprendizaje. En tanto a los docentes, se les presenta el desafío de generar ambientes que estimulen el aprendizaje entre los estudiantes, miembros de un grupo de colaboración, comprometidos en la tarea académica.

Para el profesor, adoptar un enfoque colaborativo en la planificación de actividades, implica visualizar una participación activa del alumnado

en las diferentes fases de trabajo, en cada una de las cuales, tendrá la oportunidad de verificar sus avances, tanto desde una perspectiva personal como social. Aparte de los efectos positivos en los alumnos luego de la implementación de un modelo de aprendizaje de esta naturaleza (Martínez de Ojeda y Méndez, 2017), se proyecta el desarrollo de habilidades sociales, como la responsabilidad, solidaridad y empatía entre los miembros del grupo (Cañero, Mónaco y Montoya (2019), las cuales son de gran valor en la sociedad actual, exigente y de cambios constantes.

La planificación de tareas de producción oral y escrita desde un enfoque colaborativo, supone la toma de decisiones relevantes, no solamente desde una mirada conceptual, sino principalmente desde la visión de colaboración que puede generarse entre los diferentes integrantes del grupo de trabajo. En algunos casos, las decisiones son didácticas; en otras, lingüísticas o sociales. La importancia de ello radica en determinar formas de trabajo que permitan el cumplimiento de los propósitos y de la forma en que se ha decidido llevar a cabo la tarea. En este sentido, Velkova (2011) afirma que una adecuada planificación asegura el interés, claridad, coherencia y progresión de la comunicación para el cumplimiento de los objetivos planteados.

Tanto para la oralidad como para la escritura, los miembros del grupo —con apoyo del profesor— deben propiciar diversas etapas de trabajo colaborativo; entre ellas, planificación de la tarea que se llevará a cabo, selección del tema y procedimientos de acción, diseño de la tarea, momentos más relevantes para la ejecución, implementación de la tarea (presentación oral o escrita) y evaluación (edición de pares, retroalimentación por los integrantes del grupo y por el profesor) y reescritura o repetición en el caso de la exposición oral. En las distintas fases consensuadas al interior del grupo de colaboración, cada estudiante debe cumplir un rol activo, participativo y crítico para, consecuentemente, una búsqueda de desempeños óptimos en la asignatura.

En la organización e implementación de tareas de producción, se desarrollan diferentes habilidades comunicativas y de expresión oral y para la planificación de un discurso, tales como definición de propósitos, documentación bibliográfica, organización de la información recopilada y adecuación del discurso al auditorio y,

además, las habilidades necesarias para la puesta en escena de un discurso oral y escrito (Fernández, Torío, Viñuela et al., 2008). Las destrezas comunicativas serían transversales en cualquiera de los dos tipos de discurso, pues implican conocimiento acerca de normas, empleo de estructuras fundamentales y adecuación del lenguaje a diferentes contextos en los que se emprenderá la tarea.

Si bien la oralidad y la escritura son procesos diferenciados, con códigos específicos (Cassany, 1997), Villar (2011) sostiene que la exposición oral exhibe cierto grado de dependencia respecto del texto escrito, dado que en el proceso de elaboración, los alumnos emplean recursos inherentes a la producción escrita. Además, ambos procesos son complejos para el estudiante y suponen diversas limitaciones para su tratamiento, tanto desde la perspectiva individual, autónoma o colaborativa. En cualquiera de los dos procesos de producción lingüística, se hace necesario el desarrollo sistemático de diversas habilidades lingüísticas, comunicativas, cognitivas y sociales; incluso desde antes del ingreso del estudiante a la universidad. En este contexto, Carlino (2005) refiere que las dificultades que evidencian los estudiantes universitarios para acceder a textos académicos y a tareas de producción, estarían relacionadas con falencias experimentadas en enseñanza primaria y secundaria.

Independiente de las falencias traídas desde la educación media, Ferreira (2014) sostiene que es importante entender “que el nivel universitario requiere por su misma naturaleza, la construcción y aplicación de estrategias de comprensión y producción de textos mucho más complejas que las que el estudiante maneja” (p. 25); por ello, docentes deben brindar a los alumnos, procesos de aprendizajes más efectivos y coherentes con las exigencias del sistema. Por su parte, Ferrari y Bassa (2017) señalan que las problemáticas presentadas por alumnos universitarios, no solamente deben ser concebidas como parte de un desafío que requiere ser comprendido, sino fundamentalmente “como una realidad en la que se puede intervenir desde la práctica docente” (p.123). Dicha práctica —que comienza en los primeros años de formación universitaria del futuro profesor— entraña una inserción concreta en el trabajo docente y un perfeccionamiento de estrategias para llevar a cabo el trabajo en aula.

Como se señaló, a pesar de los beneficios que reporta la implementación de un enfoque colaborativo para llevar a cabo tareas de producción lingüística, existen diversas limitaciones, entre las que cabe mencionar el nivel de conocimiento de cada estudiante, diferentes habilidades de las que dispone, factores motivacionales frente a una tarea o tema en particular, rasgos de la personalidad y factores emocionales involucrados en la tarea. Por ejemplo, si un alumno evidencia problemas para desempeñarse eficazmente de manera oral, podría, según Manolescu (2013), decidir mantenerse en silencio y rehuir la comunicación con sus compañeros, lo que, en definitiva, influiría en el desempeño de todo el grupo de colaboración.

En muchas ocasiones, las tareas académicas se ven constreñidas por la poca motivación que evidencian los estudiantes para ejecutar actividades con sus compañeros. Efectivamente, Passarotto (2012) señala que una de las características de los jóvenes, es la falta de interés por la realización de tareas con otros, lo que, a su vez, llevaría a una disminución gradual de interacciones sociales. Tanto en tareas de producción oral como escrita, factores emocionales como la timidez, podrían generar inseguridad en el estudiante e incluso miedo a cometer errores. También podría pasar que, durante la implementación de técnicas colaborativas para la resolución de problemas, un alumno no sienta confianza en sus competencias o en su nivel de conocimientos y ello podría ir en desmedro de las soluciones efectivas que debería proponer al grupo de trabajo.

En el contexto descrito, el presente estudio se propone determinar la importancia que estudiantes universitarios asignan a la oralidad y escritura, tratada desde un enfoque colaborativo. Del mismo modo, se pretende analizar las habilidades sociales básicas y complejas desarrolladas en el estudiante bajo este enfoque y las principales limitantes asociadas a la puesta en práctica en aula de estas dos tareas de procesamiento lingüístico, tan importantes en el desarrollo social de las personas y en la vida universitaria.

Metodología

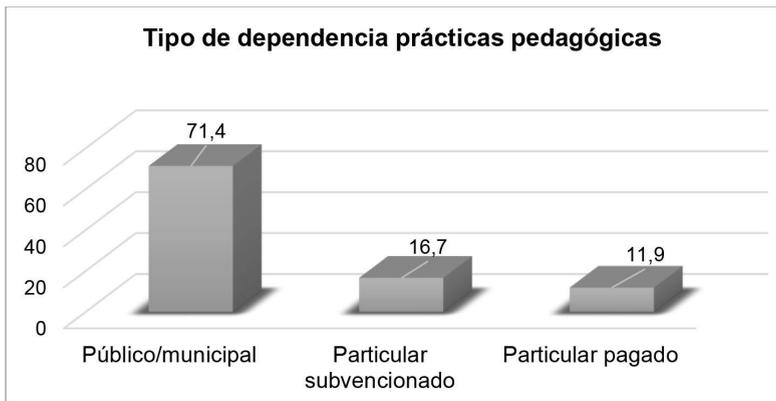
La investigación llevada a cabo corresponde a un estudio de naturaleza descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El instrumento para la recolección de datos fue un cuestionario, que hizo

posible dos tipos de análisis: uno cualitativo, mediante el corpus textual emergente de las respuestas abiertas, elaborado bajo el enfoque de la teoría fundamentada y el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002; Vieytes, 2004), y otro cuantitativo (análisis estadístico descriptivo), en concreto, el análisis de frecuencia absoluta.

El objetivo general de esta investigación es analizar la oralidad y escritura desde un enfoque colaborativo. Los objetivos específicos son: (1) establecer la relevancia asignada por profesores en formación al trabajo de la oralidad y escritura desde un enfoque colaborativo (2) Identificar habilidades sociales básicas y complejas potenciadas por el enfoque colaborativo (3) determinar principales limitantes asociadas a la implementación del enfoque colaborativo para trabajar la oralidad y escritura en la universidad.

La población participante corresponde a 42 estudiantes de cuarto año de pedagogía de una universidad de la Región del Biobío, Chile. Su edad promedio es de 22,8 años. La mayoría de los participantes ha realizado entre 3 y 6 prácticas pedagógicas en colegios de la zona.

Gráfico 1.
Tipo de establecimientos donde realizan prácticas



En el gráfico 1 se detalla el tipo de establecimiento en el que realizan las prácticas los sujetos participantes, con el fin de contextualizar la experiencia que declaran en los discursos evidenciados en el presente estudio.

A fin de cumplir con el objetivo de investigación, se aplicó un instrumento de tipo cualitativo (cuestionario online) conformado por preguntas cuantitativas, cuyas respuestas requerían la selección de alternativas y por cuestionamientos abiertos, que comprendían ahondar en algún fenómeno de interés en el tópico investigado y justificar frente a la elección de las alternativas presentadas.

Resultados

Los hallazgos de la presente investigación se agrupan en tres focos principales. El primero da cuenta de la importancia de tratar la oralidad y escritura desde un enfoque colaborativo, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. El segundo, se relaciona con las habilidades sociales básicas y complejas potenciadas por el enfoque colaborativo y el tercero plantea la relación con las limitantes experimentadas por docentes y estudiantes para la implementación de actividades de producción desde un enfoque colaborativo.

1. Importancia de abordar la oralidad y escritura desde un enfoque colaborativo

Implementar un enfoque colaborativo en el trabajo de discursos orales y escritos en aula, potencia diferentes capacidades y habilidades en el estudiante y en el grupo de colaboración. Aparte de los aspectos de carácter académico, como la capacidad de resolver problemas atingentes a la temática analizada e investigada o habilidad cognitiva de jerarquizar ideas por su relevancia, se ponen en acción factores afectivos y valóricos, como respeto por las opiniones del otro, tolerancia y solidaridad demostrada en la integración al grupo de aquellos estudiantes a los que se les hace más difícil el trabajo académico o que demuestran mayores dificultades para expresar sus ideas o participar frente al grupo curso.

En relación con lo antes señalado, 95% de los informantes hace alusión al hecho de que el trabajo colaborativo en el aula potencia el compromiso de los estudiantes que evidencian mayores dificultades de aprendizaje y mejora su participación al interior de los grupos conformados. Uno de los estudiantes refiere que este enfoque “ayuda a que el alumno sea capaz de aceptar las diferencias y opiniones contrarias a la suya, sea capaz de gestar debates significativos

con otros y, de este modo, poder sacar conclusiones en conjunto” (Informante 5). Mientras otro señala que “aprender a trabajar en equipo implica desarrollo de tolerancia y respeto frente a diferencias de opinión con sus compañeros, lo que fomentaría el diálogo efectivo entre pares para compartir ideas u opiniones” (Informante 3). Según los discursos evidenciados, un trabajo de esta naturaleza pone de relieve la capacidad para valorar y respetar la opinión de otros, a objeto de reflexionar sobre aspectos de relevancia para el proceso.

En este sentido, el enfoque propiciaría beneficios mutuos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los estudiantes más aventajados, se ganaría en tolerancia frente a quienes se les hace más difícil el trabajo; en cambio, para estos últimos, se avanzaría en las capacidades sociales necesarias para atreverse a compartir sus puntos de vista y a perder el miedo a equivocarse. Con un trabajo constante y sistemático bajo este enfoque, “los estudiantes se acostumbran a interactuar con los pares, además de aprender a desenvolverse en diversas situaciones” (informante 7). En otras palabras, el aprendizaje sería recíproco y facilitaría procesos de retroalimentación entre pares:

Permite reforzar nuestros conocimientos y aprender también de la otra persona, ya que puede potenciar mis habilidades. Los estudiantes aprenden de sus compañeros por medio del andamiaje, por lo tanto, trabajar colaborativamente les ayuda a escuchar y formular opiniones de manera grupal, enriqueciendo conocimientos y habilidades. (Informante 9)

Otro de los aspectos que se desprende de esta investigación es la importancia de las técnicas de retroalimentación que son posibles generar cuando se realizan tareas académicas desde una perspectiva de colaboración. En efecto, cuando se trabaja de manera colaborativa, se despliegan diferentes instancias para comentar, evaluar, retroalimentar o redefinir las actividades llevadas a cabo: “trabajar de forma colaborativa ayuda a escuchar las diferentes opiniones de los demás, a potenciar el trabajo en equipo y a una toma de decisiones que surgen de la retroalimentación entre pares” (Informante 8). Esto es factible dada la participación de varias personas en el proceso: compañeros de grupo, profesores, otros grupos; lo que, según los informantes del estudio, hace posible el desarrollo de la metacognición.

Derivado de lo anterior, el trabajo colaborativo y la consiguiente reflexión que se suscita en el proceso de producción de textos permite un mejoramiento del rendimiento académico y, por consecuencia, el asentamiento de aprendizajes significativos. De acuerdo con los participantes de la investigación:

Este tipo de trabajo favorece un aprendizaje más significativo, dado que existe el diálogo en función de la tarea y es dicho diálogo permanente el que posibilita reflexionar en torno al trabajo, se acoge el saber ajeno, se dejan entrever los errores y se enmiendan en conjunto para el mejoramiento de los aprendizajes. (Informante 13).

En última instancia, la oralidad y la escritura desde un enfoque colaborativo faculta analizar las dificultades que se presentan entre los estudiantes a la hora de producir textos orales o escritos. Tanto para identificar dichas falencias, como para buscar alternativas de solución; el desarrollo de la capacidad lingüística es un factor determinante. Una buena comunicación entre los sujetos participantes, permea las diferentes fases del trabajo en equipo y potencia la resolución de problemas en todo ámbito de cosas. Para los profesores en formación de este estudio “el intercambio de ideas y el diálogo respetuoso es de suma importancia para llegar a un consenso, trabajar conforme a lineamientos y mejorar nuestro desempeño” (Informante 1). Agregan que este fortalecimiento comunicativo a través del enfoque de colaboración, a su vez, potencia su rol como futuros profesores y los acerca a la verdadera definición de las problemáticas que serán relevantes para su desempeño diario.

Creo que, como futuros docentes, trabajar la oralidad y escritura desde un enfoque colaborativo, ayuda a nuestros alumnos a generar un diálogo, a crear ideas de manera conjunta para complementar el trabajo de cada uno. Todo ello favorece un mejor aprendizaje por parte de los alumnos y que puedan expresarse de buena manera, ya sea de forma escrita u oral. (Informante 40)

En ese rol, el estudiante trabaja por él y por los otros. Sus intereses son los mismos que su grupo de colaboración y sus acciones se materializan en operaciones que van desde la definición de un

tema hasta la reflexión sistemática y permanente frente a cada nuevo conocimiento. Su forma de actuación le permite “potenciar la capacidad de retener e integrar nuevos contenidos y, al mismo tiempo, de poder explicarlos a otros” (Informante 16). En la medida en que el estudiante sea capaz de verbalizar sus conocimientos podrá constatar que el verdadero aprendizaje ya se ha internalizado y que las capacidades que posee podrá extrapolarlas a sus futuros estudiantes, a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje que surge desde su propia experiencia.

2. Habilidades potenciadas por el enfoque colaborativo

Los hallazgos del presente estudio dan cuenta de que la implementación de un enfoque colaborativo frente a tareas académicas, hace posible el desarrollo de habilidades sociales. Este tipo de habilidades se define como el conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que permite la relación con otros (Dongil y Cano, 2014). En tanto conjunto de capacidades, se identifican habilidades sociales básicas y complejas, todas declaradas de gran valor para el estudiante en su etapa de formación, como también para el profesor, quien diariamente debe mantener relaciones interpersonales efectivas con sus estudiantes, ya sea para construir aprendizajes como para destinar parte de su tiempo a resolver situaciones conflictivas al interior del aula.

Dentro de las habilidades sociales básicas declaradas por los informantes de este estudio se encuentran escuchar, iniciar y mantener una conversación y formular preguntas. La puesta en práctica de tales habilidades, se relacionan con consensuar ideas fundamentales, establecer roles y trabajar con base a metas establecidas. La mayoría de los informantes señala que el enfoque colaborativo potencia las habilidades sociales cruciales para el futuro profesional de los estudiantes y las habilidades comunicativas requeridas para un óptimo desempeño laboral. A continuación, se presentan algunos ejemplos que respaldan estas ideas.

Tabla 1

Discursos de los informantes sobre habilidades sociales básicas

Respuesta individual

Informante 7: “Puesto que nos desenvolvemos en una sociedad, la colaboración y el diálogo son fundamentales para el logro de las metas propuestas. Un enfoque en el que se trabaja con otros potencia habilidades comunicativas, la capacidad de escuchar a otros y la argumentación”.

Informante16: “La importancia de trabajar la oralidad y escritura con un enfoque colaborativo se basa en que estamos constantemente comunicándonos, pues somos seres sociales e interactivos. Aprender a comunicarnos con el resto y expresarnos de manera efectiva, es la base sólida de un profesor”.

Informante 22: “Creo que tanto la escritura como la oralidad son más ‘sencillas’ de forma colaborativa, ya que el estudiante no se encontrará solo al momento de enfrentar un problema. Además, genera habilidades comunicativas, introspectivas e incluso da paso a una reflexión más profunda sobre el tema abordado”.

Informante 30: “La capacidad de comunicar y expresar sus pensamientos es fundamental para lograr un objetivo que tenga en común con su agrupación de trabajo”.

Informante 37: “La importancia que tiene es que ayuda al estudiante a relacionarse con otras personas de manera más fluida y sin miedo”.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las habilidades sociales complejas, la población participante remarca el valor de ellas para llevar a cabo procesos de reflexión, toma de decisiones y retroalimentación en las distintas etapas del trabajo colaborativo. De acuerdo con esta idea, uno de los informantes declara que “el trabajo colaborativo genera que los y las estudiantes puedan ampliar su visión de mundo, puesto que, conociendo lo que piensa el resto de sus compañeros, es capaz de debatir de forma respetuosa y aprender a trabajar con el otro, aunque tengan distintos pensamientos” (Informante 6). Esta concepción se relaciona directamente con la empatía, habilidad social compleja de gran importancia en la implementación de un trabajo colaborativo al interior del aula universitaria.

En la tabla 2, se dan a conocer los diferentes tipos de habilidades sociales complejas que los profesores en formación consideran que se fomenta con el trabajo colaborativo. Al mismo tiempo, sus discursos dejan entrever la importancia de que

estas habilidades se desarrollen en los diferentes niveles de formación educacional, en especial el universitario, en el caso de aquellos estudiantes que han elegido ser docentes en el futuro.

Tabla 2
Habilidades sociales complejas fomentadas por el enfoque colaborativo

Tipo de habilidad social compleja	Frecuencia	%
Empatía	35	83,3
Inteligencia emocional	05	11,9
Asertividad	02	4,8
Respeto de turnos de habla	40	95,2
Capacidad de comunicar sentimientos y emociones	07	16,7
Capacidad de definir un problema y evaluar soluciones	30	71,4
Modulación de la expresión emocional	05	11,9
Conciencia de errores cometidos	26	61,9
Capacidad de dar a conocer puntos de vista	42	100
Capacidad de ser conscientes de sus aportes al grupo	39	92,8

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con los resultados, 100% de los profesores en formación considera que con el enfoque colaborativo se desarrolla “la capacidad de dar a conocer los puntos de vista”, habilidad que resulta ser de gran importancia para motivar el trabajo, mejorar el desplante y poder consensuar ideas. En segundo lugar, con 95,2% se encuentra “el respeto por los turnos de habla”, habilidad comunicativa de gran valor, pues promueve la atención a la diversidad y fomenta la participación activa de todos los integrantes del grupo, independiente de las dificultades emocionales, de personalidad o rendimiento académico que los alumnos puedan presentar. En tercer lugar, 83,3% de los informantes declara que la metodología colaborativa promueve “la empatía” al interior de los grupos de trabajo y se acercan a la descripción de Cañero, Mónaco y Montoya (2019), acerca de que la empatía, en conjunto con la inteligencia emocional “ayudan a afrontar las nuevas exigencias vitales” (p. 20). Tal capacidad participa en la resolución de problemas y saber enfrentar los diversos desafíos que impone la educación universitaria actual.

Junto con las habilidades antes mencionadas, destaca el valor que se otorga a la “capacidad de reconocer los aportes al grupo y de valorarlos”, lo que es posible en la medida en que se pone al

servicio del trabajo las habilidades comunicativas, en especial, la de argumentar para convencer al otro, pero, al mismo tiempo, para lograr consenso sobre opiniones similares.

La importancia del trabajo colaborativo se cimienta en el choque de opiniones. Si bien los estudiantes comparten una realidad similar, siempre tendrán opiniones diferentes desde las cuales, de una u otra manera, podrán llegar a un consenso con el fin de encontrar verdad y razón en los temas que abordan de manera grupal. (Informante 36)

Estas habilidades se relacionan con aspectos valóricos requeridos para un trabajo armonioso, sistemático y progresivo. Su desarrollo hace posible mejorar el rendimiento del grupo y también el desempeño individual: “el trabajar con otras perspectivas, ser más tolerante y respetuoso con los demás, permite complementar o desarrollar más las ideas propias” (Informante 6). Otras habilidades como escuchar, adquieren preponderancia para establecer lazos afectivos al interior de los grupos de trabajo y, también, para proyectar esa capacidad en su futuro desempeño laboral.

En tiempos cada vez más individualistas, donde no importa tanto la opinión del otro, es indispensable desarrollar la habilidad de escuchar y de negociar turnos. Un enfoque colaborativo anula el relativismo absoluto que puede ser nocivo. La colaboración es diálogo, es decir, estímulos que no están en uno y que necesitamos si el fin es comunicar, convencer y dejarse convencer por razones válidas. (Informante 28)

El desarrollo de las relaciones interpersonales es cada vez más necesario en un ambiente en donde interesa la participación de todos, sus opiniones, su actuar y la inmersión en la búsqueda de soluciones efectivas frente a diversas problemáticas existentes en la actualidad.

3. Limitantes para la implementación de actividades de producción desde un enfoque colaborativo

Luego de analizadas las respuestas de los sujetos participantes, fue posible distinguir limitantes asociadas con la dificultad de implementar el enfoque colaborativo en el aula universitaria, las cuales responden

a categorías emergentes, a partir del análisis descriptivo del discurso de cada informante.

3.1. Producción oral

Para el caso de la producción oral de discursos, los estudiantes refieren que la existencia de factores sociales, emocionales y de recursos comprometidos, interfiere en la puesta en práctica de la oralidad desde una perspectiva de colaboración. No siempre la dificultad está en la complejidad de la tarea ni la temática tratada, sino que fundamentalmente se encuentra asentada en problemáticas que dicen guarda relación con el involucramiento con el otro y aprender a desenvolverse en un espacio donde debe interactuar para la búsqueda de soluciones.

En el siguiente gráfico, se presentan las limitantes asociadas a la tarea de la oralidad en el aula. A partir de los discursos de los informantes, se generó un listado de rasgos que explicarían las razones por las cuales los docentes y estudiantes limitarían el trabajo de la oralidad desde un enfoque colaborativo.

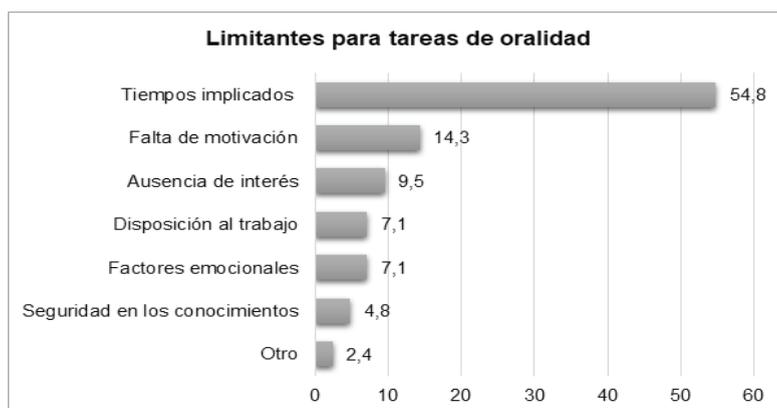


Gráfico 2. Percepción de limitantes para tareas de oralidad

Los resultados dan cuenta de que 54,8% de los participantes asocian como limitante los tiempos implicados para la resolución de la tarea, para la ejecución y la revisión; 14,3%, a la falta de motivación y 9,5%, a la ausencia de interés por parte de los estudiantes. Otros factores se relacionan con la disposición al trabajo, factores emocionales, como la vergüenza, entendida como “miedo” a dar

a conocer sus puntos de vista o de cometer errores frente a sus compañeros (as) y, consecuentemente, con la inseguridad en sus conocimientos.

3.2. Producción escrita

En lo concerniente a la producción escrita de discursos, los informantes declaran la existencia de factores similares a los señalados en el ámbito de la oralidad, pero reafirmando la idea de que es fundamental el factor interés y motivación, para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces y duraderos en el tiempo.



Gráfico 3. Percepción de limitantes para tareas de escritura

De acuerdo con lo presentado en la figura 4, 40,5% de los participantes afirma que la falta de interés es una de las principales dificultades para tratar la escritura como proceso desde un enfoque colaborativo. Por su parte, 21,4% señala que existen tiempos limitados para llevar a cabo la tarea escritural y, por lo tanto, para que sea un proceso que permita la retroalimentación en sus diferentes fases. Otro de los altos porcentajes es coincidente con una de las dificultades declaradas en la oralidad, esto es, la falta de motivación que manifiestan tener los estudiantes frente a una tarea escritural por proceso.

Discusión

El presente estudio profundiza en la necesidad de tratar la oralidad y escritura desde un enfoque colaborativo y sugiere una estrecha relación entre la implementación del enfoque y el desarrollo de habilidades sociales básicas y complejas. Además, remarca la idea de que, mediante esta forma de trabajo, se fortalecen valores como respeto, empatía y capacidad de reflexión consensuada hacia fines específicos. Sin embargo, a pesar de tales aspectos positivos que promueven un desempeño académico adecuado a las necesidades de la clase, se evidencian problemáticas asociadas con la implementación del enfoque. Por ello, la discusión se centrará fundamentalmente en la necesidad de comprender por qué existen tales dificultades a la hora de poner en práctica una metodología colaborativa tanto en la producción oral como en la escrita de textos. A fin de profundizar en este tema, se hará una revisión de los factores antes mencionados con citas que ejemplifican su aparición.

1. Producción oral

En el plano de la producción oral, los factores que intervendrían en la puesta en práctica de la tarea desde una perspectiva colaborativa son: tiempos, falta de motivación y de interés, disposición al trabajo, determinados factores emocionales y falta de seguridad en los conocimientos.

a) Tiempos implicados

De acuerdo con los resultados obtenidos, la mayoría de los informantes señala que una de las principales limitaciones a la hora de implementar la oralidad en el aula, corresponde a los tiempos implicados, tanto para el desarrollo de la actividad en el salón como para los profesores, quienes, a menudo, se ven recargados de tareas que van más allá de lo académico. Esta misma idea es percibida por uno de los estudiantes que señala:

En los establecimientos educacionales, creo que uno de los problemas para implementar actividades de oralidad es el tiempo requerido, porque se debe seguir un calendario, un programa, los

cuales no siempre dan los espacios necesarios para llevar a cabo la producción oral de manera progresiva. (Informante 26)

El trabajo en este eje, implicaría una práctica sistemática y la consideración de tiempos para la evaluación de cada estudiante y, por consiguiente, para que se logre un aprendizaje significativo de cada uno de ellos. Un informante señala que los tiempos afectan tanto a los alumnos como al profesor; en el caso del estudiante, en su esfuerzo “por producir un discurso relativamente correcto”; en el caso del profesor, en su intento por “revisar de forma objetiva cada discurso”. Otro participante declara que los tiempos se relacionan directamente con la naturaleza de este tipo de trabajo, que es más demandante a nivel de planificación, ejecución y la práctica constante: “llevar a cabo actividades de oralidad requiere del uso de varias horas de clase, debido a que son actividades complejas para el alumno y, por lo mismo, debe dedicarse mucho tiempo a su ejercitación” (Informante 12).

b) Falta de motivación e interés

Para llevar a cabo las diferentes tareas académicas con relativa fluidez y asentada en los aprendizajes, el estudiante debe manifestar la motivación suficiente para asumir el desafío de su aprendizaje y el de otros. En el aula universitaria, la motivación se entiende como “un proceso relacionado con la interacción entre tres variables: el sujeto que aprende, las tareas que se le proponen y el contexto en el que aprende” (Bur, 2011, p. 104). Basados en esta interacción, se podría señalar que, en la medida en que falla uno de los componentes, el aprendizaje se hace mucho más difícil.

En el estudio llevado a cabo, un alto porcentaje de los estudiantes declara que la falta de motivación e interés, es uno de los factores que limita la implementación de una metodología colaborativa y, por lo tanto, dificulta el aprendizaje con otros. Esta limitante ha sido visualizada en los centros de práctica y en las mismas clases universitarias a las que se ven expuestos a lo largo de su proceso de formación:

Siento que uno de los principales problemas para llevar a cabo clases dinámicas y colaborativas ha sido la motivación por parte de los estudiantes y también del profesor de los colegios. Es un

problema hoy día, que he evidenciado en los centros de práctica donde he estado y también en la universidad. (Informante 38)

Agregan que el poco interés por parte de los alumnos para realizar las actividades encomendadas dificulta el clima al interior del aula y desmotiva a los estudiantes con mejor disposición hacia el aprendizaje. Uno de los informantes señala que esta falta de interés por trabajar la oralidad, se manifiesta en el hecho de “que sientan vergüenza de pasar a exponer o dar su opinión y también miedo a pararse frente a los compañeros” (Informante 33).

c) Disposición al trabajo

Asociado con el factor previo, cuando los estudiantes sienten que serán expuestos a tareas en las que deben hablar frente a otros, les genera inseguridad y temor ante la reacción de los compañeros. Por ello, la predisposición hacia el trabajo no es la óptima y, consecuentemente, su desempeño no será el mejor. Tal comportamiento, se vuelve reiterativo, cíclico y se evidencia en los diferentes niveles de escolarización, desde la formación primaria hasta la universitaria. En algunos casos, se mejora la disposición y en otros, se ocasionan mayores conflictos. Los siguientes fragmentos de discurso refuerzan esta idea:

Para trabajar la producción oral con otros, falta más disposición de los estudiantes, entendiendo que las horas de la escuela que disponen para la oralidad y las unidades que se trabajan no son suficientes. (Informante 2)

La desmotivación de los estudiantes es la principal limitante para poner en práctica actividades diferentes, dinámicas o no tan tradicionales. (Informante 7)

Existe muy poca disposición a realizar actividades que involucren expresarse frente a los demás y eso se ve tanto en mis centros de práctica como en la misma universidad. (Informante 35)

El problema para trabajar la oralidad de manera colaborativa es la mala disposición de los estudiantes al trabajo, la poca motivación y los puntos de partida heterogéneos, lo que provoca resistencia para ejecutar las tareas. (Informante 41)

d) Factores emocionales

Algunos informantes declaran que las principales dificultades para poder implementar de manera exitosa la oralidad en el aula se relacionan directamente con factores emocionales, tal como se revela en los siguientes discursos:

La principal limitación para abordar la oralidad es la poca participación de los alumnos/as en clases, la cual se encuentra fundamentada en el miedo o temor a expresar sus ideas o a recibir desaprobación. (Informante 4)

La disposición de los estudiantes a enfrentarse a sus compañeros con las disertaciones y el miedo a errar es una de las graves dificultades a las que se enfrentan los estudiantes cuando deben preparar una exposición oral y ejecutarla en el aula. (Informante 19)

La falta de empatía es definitivamente la mayor limitante, ya que obstaculiza la manera en la que el orador planea su discurso y lo ejecuta, dejándolo sin base para posteriores presentaciones que anulan su forma de ser. (Informante 40)

e) Falta de seguridad en los conocimientos

En muchas ocasiones, los profesores se ven constreñidos a implementar actividades orales en el aula debido a la actitud de los estudiantes frente a las tareas. Por su parte, cuando se llevan a cabo, algunos alumnos se sienten poco confiados en los conocimientos internalizados y en la manera de darlos a conocer a su “auditorio” en el aula.

Una de las principales limitaciones observadas en las prácticas en colegios de la zona es que los alumnos no tienen seguridad en sus conocimientos y, por ello, demuestran vergüenza al no manejar bien un tema o al no poder expresarse bien con otras personas que no sean cercanas a él. (Informante 6)

Esta inseguridad resulta en la poca participación de los estudiantes ante tareas guiadas y ante iniciativas que deben comenzar desde los mismos grupos de trabajo. Según Conejeros, Rojas y Segure (2010), “la confianza no es algo que se encuentre presente ‘automáticamente’ en las relaciones sociales; su surgimiento y sostenimiento requieren

de un trabajo consciente, prolijo y permanente” (p. 31). Por tal motivo, es tarea de toda la comunidad educativa contribuir a su desarrollo y mantención en el tiempo.

2. Producción escrita

A la hora de poner en práctica tareas de producción escrita desde un enfoque de colaboración, los informantes declaran que existen las siguientes condicionantes: falta de interés, tiempos limitados, elección de un tema inadecuado, miedo a equivocarse, insuficiente motivación y poca retroalimentación a lo largo del proceso.

a) Falta de interés

Tanto en las actividades diarias como en las académicas, uno de los problemas más frecuentes entre los jóvenes es falta de interés por participar en actividades conjuntas y disminución gradual de sus interacciones sociales (Passarotto, 2012; Aguilar et al., 2015). Partiendo de este hecho ya estudiado por investigadores en el área de psicología y educación, es posible constatar que la falta de interés por un aprendizaje que implique establecer relaciones sociales es aún más latente, en especial, si la tarea realizada, implica la toma de decisiones con otros.

Muchas veces el trabajo se inicia como colaborativo, pero, en la práctica, se lleva a cabo como otra tarea individual, sin que medien procesos de reflexión, de toma de decisiones ni de reescritura. En relación con este factor, uno de los informantes señala:

El desinterés de los estudiantes dificulta el comienzo de las tareas y la evaluación de las mismas, dado que lo que realmente se hace es que cada estudiante se preocupa de su parte del trabajo y luego esas partes se ensamblan sin que haya reflexión sobre el proceso, además, no siempre existe el ambiente propicio para que las tareas se realicen con éxito. (Informante 14)

En ciertos casos, se adjudica la falta de interés por un trabajo colaborativo a la ausencia de sistematización de la actividad, pues “al no ser actividades que se trabajan regularmente, los estudiantes se sienten menos preparados para realizarlas” (Informante 8). En

otros casos, la atribuyen a la “falta de interés en el otro, en que su mensaje sea comprendido de manera adecuada” (Informante 23), “no escribe para otro porque no lo conoce, solo escribe para sí mismo y difícilmente llegue a tolerar una respuesta diferente a la suya” (Informante 3). Por consiguiente, a pesar de que consideran que el enfoque permite desarrollar la empatía, no llevan a cabo la tarea de manera satisfactoria porque les cuesta pensar en el otro: “un orador o un escritor sin empatía le es difícil adaptarse a las distintas instancias y suele arruinar su propio discurso, porque solamente piensa en él, en su propio proceso” (Informante 10).

b) Tiempos limitados

Al igual que en el caso de la oralidad, uno de los factores que impide la puesta en práctica de la escritura desde un enfoque colaborativo, se refiere a los tiempos implicados para llevar a cabo la tarea, tanto para el profesor de enseñanza secundaria que debe planificar muchas horas de docencia, como para el estudiante que debe responder con las diferentes actividades curriculares, según lo esperado por la institución educativa o por sus padres.

De acuerdo con los discursos analizados, la relación entre los diferentes factores es estrecha. Mientras por una parte se señala que hay una falta de interés; por otra, se señala que la carencia de interés se intensifica por los tiempos restringidos para llevar adecuadamente el proceso.

Creo que el factor tiempo es el de mayor problema al momento de ejecutar actividades colaborativas, puesto que muchas veces se puede ver difusa la manera de evaluar y la diversidad de temas que pueden ser tratados. Ello debido a que probablemente no a todos los estudiantes le interesen las mismas cosas y no hagan los esfuerzos para llegar a un consenso. (Informante 21)

c) Elección de tema inadecuado

La elección del tema que motivará la producción es un factor determinante a la hora de aplicar la escritura colaborativa; no obstante, cuando en un grupo de trabajo se reúnen cuatro o más estudiantes con diferentes intereses y motivaciones, llegar a un consenso sobre cómo

proceder, es un real desafío. Más aún, cuando, en ocasiones, es el mismo profesor quien realiza dicha elección. Esta idea es explicitada por algunos de los participantes del estudio:

Creo que un factor importante es el tema de lo que se dialogará o escribirá. Algo no llamativo para el estudiante no logrará que este tenga una postura dispuesta a trabajar, es más, muchas veces se podrían generar conflictos en relación a la forma de proceder o simplemente el estudiante se puede negar a trabajar. (Informante 9)

La misma percepción es sostenida por otro informante: “la principal limitante para la escritura colaborativa es que el tema que se tratará quizás no es del interés de todos, por tanto, se debe pensar en algún modo de llamar la atención de todos los auditores o lectores” (Informante 11). Frente a ello, la pregunta es cómo el profesor puede motivar la participación y qué estrategias empleará. A pesar de no existir una receta acerca de cómo proceder, sí es importante que tanto el profesor como el estudiante hagan un máximo esfuerzo para procurar los aprendizajes al interior del aula, variar las temáticas, entregar una lista de posibilidades para que los alumnos puedan elegir y consensuar, entre otras.

d) Miedo a equivocarse

Según Silveira y Moreno (2015), experiencias negativas en clase pueden desembocar en el hecho de que los estudiantes se sientan menos competentes y, por lo tanto, eviten situaciones de logro, lo que podría afectar su autoestima. En el presente estudio, se declara la existencia de este factor como elemento limitante en la forma de implementar el enfoque colaborativo y que va en desmedro de la participación del estudiante en las tareas escriturales solicitadas.

Muchos de los alumnos pueden tener la idea en su cabeza, pero no saben cómo expresarlo a través de sus palabras o por medio de un escrito, probablemente por el miedo al qué dirán y a equivocarse con respuestas que se alejan de lo requerido por el profesor. (Informante 9)

e) Falta de motivación

Al igual que en el caso del trabajo con la oralidad, las tareas de escritura están constreñidas por la ausencia de motivación en la mayoría de los aprendices, sobre todo si la labor requiere sistematicidad y evaluación constante por parte del alumno. Algunos informantes adjudican esta responsabilidad a la escasa lectura y poco desarrollo de habilidades de comprensión y producción del lenguaje. En cambio, otros señalan que la falta de motivación sería responsabilidad del profesor, al promover actividades poco interesantes para el estudiante.

Principalmente hoy día, los jóvenes leen poco, por ello se evidencia falta de habilidad lectora para seleccionar material que apoyará el proceso de producción escrita. Si no están las habilidades para comprender y producir, difícilmente el alumno se verá motivado por la realización de la tarea. (Informante 5)

Siento que hay poco compromiso de algunos profesores por el aprendizaje de sus alumnos, puesto que prefieren hacer actividades más fáciles o enfocarse en otros objetivos, lo que genera que se limite de gran manera, trabajar la escritura en el aula. (Informante 18)

f) Falta de retroalimentación

La escritura colaborativa favorece el desarrollo de estrategias de retroalimentación entre pares, tanto en la fase de planificación, escritura, revisión, evaluación y reescritura (Ubilla, Gómez y Sáez, 2017; Jauregi, Nieuwenhuijsen y de Graaff, 2003). A pesar de que con el enfoque se promueve un tipo de trabajo que permite una guía adecuada para ejecutar la tarea en las diferentes fases, muchas veces existen factores que hacen difícil la retroalimentación, tanto por parte de los compañeros como del profesor.

La falta de retroalimentación efectiva dificulta la confianza de los grupos de trabajo en sus escritos y los limita en la fase de revisión y reescritura, pues origina problemas a la hora de tomar decisiones acerca de lo que es más conveniente para perfeccionar su producto. Uno de los informantes señala que “los estudiantes no están acostumbrados a realizar trabajos de producción, por lo que, aparte de no encontrar inspiración, muchas veces no tienen una guía

adecuada para trabajar en su grupo y tampoco son retroalimentados adecuadamente por sus profesores” (Informante 6).

Independiente de las dificultades existentes y de las limitaciones producto de los tiempos y necesidades que pudieran existir al interior del aula, es de gran relevancia la retroalimentación entre los propios compañeros cuando realizan el trabajo colaborativo y también entre el profesor, quien, con su grado de conocimiento y experticia en el tema, podría llevar a los estudiantes a tener mayor confianza en sus capacidades y, por consiguiente, a mejorar los aprendizajes. La colaboración, en consecuencia, posibilita la conciencia sobre procesos y sistematización de aprendizajes significativos.

Conclusiones

Las conclusiones que derivan del presente estudio son las siguientes:

1. El empleo de la oralidad y escritura desde un enfoque colaborativo, sugiere desarrollo de habilidades sociales básicas y complejas, que son capacidades y destrezas interpersonales fundamentales para la relación con otros (Dongil y Cano, 2014).
2. Mediante el trabajo colaborativo, se fortalecen al interior de los grupos valores como respeto, solidaridad y capacidad de consensuar con otros para el logro de objetivos específicos. Especial atención adquiere la empatía, pues el desarrollo de este valor, hace posible entender las diferencias entre miembros del grupo y contribuir al desempeño de todos (Cañero, Mónaco y Montoya, 2019).
3. A pesar de los beneficios que reporta la metodología colaborativa, se evidencian importantes problemáticas asociadas con la implementación del enfoque, entre ellas las referidas a factores sociales, lingüísticos, comunicativos, afectivos y motivacionales.
4. En tareas de producción oral, los factores que intervendrían en la puesta en práctica de la tarea desde una perspectiva colaborativa son tiempos implicados, ausencia de motivación e interés, débil disposición al trabajo, algunos factores emocionales y falta de seguridad en los conocimientos.
5. La implementación de tareas de producción escrita desde un enfoque colaborativo, presenta limitantes asociadas con falta de interés, tiempos limitados, elección de temas inadecuados, miedo a equivocarse, insuficiente motivación y poca retroalimentación a lo largo del proceso.
6. Finalmente, siguiendo a Ferrari y Bassa (2017), las problemáticas evidenciadas por los alumnos universitarios, deben ser concebidas como parte de un importante desafío y, a la vez, como una realidad en la que se podría intervenir desde la práctica docente. En este sentido, los primeros

años de formación universitaria, son cruciales para entender cuál es su rol como futuro docente y cómo se podría contribuir efectivamente, al aprendizaje significativo de los estudiantes.

Referencias

- Aguilar, Y., Valdez, J., González, N., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A. y Vidal, S. (2015). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 326-336.
- Amante, B., Romero, C. y García, D. (2007). Comunicación oral: ¿cómo potenciarla? *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4262375>
- Bur, A. (2011). Motivación en el aula universitaria. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 12(15), 104-108.
- Cañero, M., Mónaco, E. y Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29. DOI: 10.30552/ejihpe.v9i1.313
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Buenos Aires: Paidós Comunicación.
- Conejeros, M., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46.
- Dongil, E. y Cano, A. (2014). *Habilidades sociales*. Madrid: Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS).
- Fernández, C., Torío, S., Viñuela, M., Molina, S. y Bermúdez, T. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 26-38.
- Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 4(8), 121-142.
- Ferreira, M (2014). Propuesta didáctica para la comprensión y producción de textos académicos dirigida a los estudiantes de la modalidad Estudios Universitarios Supervisados de la Carrera Educación (UCV). *Docencia Universitaria*, 15(1), 23-49.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Jauregi, K., Nieuwenhuijsen, D. y de Graaff, R. (2003). A virtual writing environment for peer feedback in Spanish as a second language. En J. Piqué-Angordans, M. J. Esteve y M. L. Gea-Valor (Eds.), *Internet in language for specific purposes and foreign language teaching* (pp. 445-456). Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.

- Jarauta, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: referentes y práctica. *Redu, Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 281-302.
- Manolescu, C. (2013). L'expression orale en milieu universitaire. *Synergies Roumanie*, 8, 109-121.
- Martínez de Ojeda, D. y Méndez, A. (2017). El modelo TRIAL Classroom: percepción del profesorado sobre su potencial desarrollo de las competencias del alumnado. *Pulso*, 40, 191-209.
- Passarotto, A. (2012). La apatía y la falta de interés del adolescente actual. Documento de cátedra del Magister en Educación con Orientación en Gestión. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Revelo, O., Collazos, C. y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.
- Silveira, Y. y Moreno, J. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 65-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000300006>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia: Colombia.
- Ubilla, L., Gómez, L. y Sáez, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 331-348. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100019>
- Velkova, A. (2011). L'exposé oral dans la classe de techniques de communication, expression écrite et orale. *Le Français sur Objectifs Universitaires*, 387-396.
- Vieytes, R. (2004). Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Villar, C. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE: Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija*