

**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

**Evaluación del impacto de la coherencia escrita de estudiantes
universitarios con la retroalimentación colaborativa**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en educación

Presenta:

Soledad Reyes Mina

CVU 775540

Asesora titular:

Dra. Gabriela Torres Delgado

Loma Bonita, Oaxaca, México.

Octubre de 2020

Dedicatoria

A Dios

El dador de la ciencia, el entendimiento y la sabiduría

Porque iluminó mi vida con su palabra escrita

Y me permitió vivir esta experiencia.

¡Gracias Señor, pues sé que no he logrado nada por mi capacidad,

sino por tu favor y gracia!

Agradecimientos

- A la Dra. Gabriela Torres Delgado, mi directora de tesis.

Le extiendo mi agradecimiento con cariño y profundo respeto por su asesoría, sus numerosas atenciones y, sobre todo, por su amabilidad y apoyo durante el desarrollo de todo este proyecto de titulación.

- A mis asesores y compañeros del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

Gracias porque la suma de sus aportaciones enriquecieron mi práctica docente, ampliaron mi perspectiva y me enseñaron a valorar más el trabajo colaborativo.

- A la Dra. Dominga Bautista Zarrabal, coordinadora académica de mi Institución.

Le agradezco la calidez de su trato y todas las facilidades que siempre me ha brindado para desempeñarme como profesionista, en especial, gracias por su apoyo para hacer posible este trabajo de investigación.

- A los estudiantes universitarios de la modalidad sabatina que accedieron a formar parte del proyecto.

El trabajo realizado solo fue posible por su amable disposición para colaborar en este estudio, así que les ofrezco mi completa gratitud.

- A mi amiga, la Mtra. Gillian Ruth Holyfield.

De forma especial quiero agradecer tu amistad, el impulso que me brindaste para ingresar a la maestría y, finalmente, tu ayuda incondicional durante la última fase de este proceso, ¡Gracias, Gill, por el tiempo invertido!

Evaluación del impacto de la coherencia escrita de estudiantes universitarios con la retroalimentación colaborativa

Resumen

Escribir en la universidad es requisito insustituible para aprender y aportar al avance del conocimiento; sin embargo, se trata de una práctica desafiante que en muchas ocasiones se ve demeritada por deficiencias en la coherencia. Por lo tanto, este estudio cuasiexperimental se realiza con el objetivo de diseñar un curso de intervención para evaluar el impacto de la retroalimentación colaborativa (profesor-estudiante y estudiante-estudiante) en la coherencia escrita de estudiantes universitarios de una institución privada de Oaxaca. La muestra se conforma de 79 discentes distribuidos en dos grupos: experimental y control. Los resultados obtenidos muestran un avance a favor del grupo experimental en la coherencia y otros rubros de la escritura. En especial, hubo una diferencia significativa en la densidad informativa del lenguaje y en el dominio del género discursivo.

Palabras clave: *retroalimentación colaborativa, escritura universitaria, coherencia escrita.*

Abstract

At university level, writing is an irreplaceable skill both for learning and also for contributing to the advancement of scientific knowledge. It is, however, a challenging practice which is frequently thwarted by lack of coherence. Accordingly, this quasi-experimental study was carried out with the objective of designing an intervention course to evaluate the impact of collaborative feedback (teacher-student and student-student) on the written coherence of university students. The sample is made up of 79 students from a private institution in Oaxaca, divided into two groups, one experimental and the other as a control. The results obtained show an advance with regard to the experimental group, in coherence and other areas of writing. In particular, there was a significant difference in the informational density of language used and in the domain of discursive genre.

Key words: collaborative feedback, university writing, written coherence.

Índice de contenido

| | |
|---|----|
| Capítulo 1. Marco teórico | 1 |
| 1.1 Hallazgos en la investigación sobre la escritura universitaria | 1 |
| 1.1.1. España..... | 1 |
| 1.1.2. América del Norte..... | 2 |
| 1.1.3. Sudáfrica..... | 3 |
| 1.1.4. Latinoamérica..... | 3 |
| 1.2 El constructivismo y la escritura universitaria..... | 4 |
| 1.2.1 La competencia escrita..... | 4 |
| 1.3 La escritura universitaria..... | 5 |
| 1.3.1 Modelos teóricos para enseñar a escribir en la educación superior..... | 5 |
| 1.3.2 Aspectos implicados en la escritura..... | 7 |
| 1.4 Coherencia textual..... | 8 |
| 1.5 La retroalimentación colaborativa en los ejercicios de escritura universitaria | 10 |
| 1.6 Evaluación de la escritura | 12 |
| Capítulo 2. Planteamiento del problema | 14 |
| 2.1. Antecedentes del problema | 14 |
| 2.2. Definición del problema..... | 17 |
| 2.3. Pregunta de investigación | 18 |
| 2.4. Objetivo..... | 18 |
| 2.4.1. Objetivos específicos..... | 18 |
| 2.6. Justificación | 19 |
| 2.7. Delimitación y limitaciones | 21 |
| Capítulo 3. Método | 23 |
| 3.1. Enfoque de la investigación | 23 |
| 3.2. Participantes..... | 23 |
| 3.3. Procedimiento de la investigación | 25 |
| 3.4. Instrumentos de evaluación..... | 26 |
| 3.4.1. Rúbrica para la heteroevaluación de la coherencia textual escrita..... | 26 |
| 3.4.2. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II)..... | 28 |

| | |
|---|----|
| 3.4.3. Diseño del curso de intervención..... | 29 |
| 3.5. Análisis de datos | 31 |
| Capítulo 4. Resultados | 32 |
| Objetivo 1 | 32 |
| Objetivo 2 | 36 |
| Objetivo 3 | 38 |
| Objetivo 4 | 39 |
| Capítulo 5. Conclusiones | 41 |
| Referencias | 44 |
| Apéndices | 52 |
| Apéndice A. Rúbrica adaptada para la valoración de la escritura | 52 |
| Apéndice B. Cuestionario CEAM II | 57 |
| Currículum vitae | 60 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Enfoques teóricos para la enseñanza de la escritura | 6 |
| Tabla 2. Datos biográficos de los participantes | 24 |
| Tabla 3. Adaptaciones a la rúbrica original | 27 |
| Tabla 4. Índice de de consistencia interna del CEAM II | 29 |
| Tabla 5. Diseño del curso de intervención..... | 30 |
| Tabla 6. Estadísticos de la evaluación de la coherencia | 32 |
| Tabla 7. Frecuencia de las retroalimentaciones por categoría | 34 |
| Tabla 8. Comparación de dos formas distintas de retroalimentar..... | 36 |
| Tabla 9. Rendimiento académico y resultados de la rúbrica después de la intervención | 36 |
| Tabla 10. Estadísticos de la evaluación de otros dominios escriturales | 37 |
| Tabla 11. Tamaño del efecto..... | 38 |
| Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la motivación después de la intervención | 39 |

Capítulo 1. Marco teórico

En este primer capítulo del documento se desarrollan los constructos teóricos en que se fundamentan las variables de este estudio. Por lo tanto, se presentan, a manera de antecedentes, algunos hallazgos de la investigación sobre la escritura universitaria y, más adelante, se explican algunos aspectos conceptuales en torno a la escritura universitaria, la coherencia y la retroalimentación, entre lo más importante.

1.1 Hallazgos en la investigación sobre la escritura universitaria

Entre los estudios que se han realizado a nivel internacional en torno al tema de la escritura en la universidad, se retoman algunas indagaciones realizadas en España, América del norte, Sudáfrica y Latinoamérica.

1.1.1. España.

Gallego, García y Rodríguez (2015) explican un estudio exploratorio de corte cualitativo realizado con futuros docentes para conocer los procesos cognitivos y metacognitivos que estos realizan durante las fases de planificación, redacción y revisión de la escritura. Los resultados indican que se detectan carencias en estos procesos, en especial, en lo relacionado a la organización del texto, por lo que denuncian necesario una formación al respecto.

Asensio (2019) señala los resultados de una propuesta didáctica de intervención en la modalidad de taller para coadyuvar en la mejora de la lectura y escritura universitaria. El método empleado fue cualitativo de investigación en acción participativa. Y se concluyó que el taller obtuvo una valoración positiva por parte de los/as participantes. También se estima que esta modalidad ofrece la ventaja de favorecer la activación del alumnado, el trabajo en colaboración y la práctica de la escritura, sin la presión que ejerce la evaluación cuando se realiza en el interior de las materias. Sin embargo, se reconoce que se debe hacer un seguimiento para constatar el progreso.

1.1.2. América del Norte.

Relles y Duncheon (2018) exponen un estudio de caso, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la estructura institucional y los resultados en la escritura en los cursos de remediación de inglés en un distrito universitario estadounidense. La investigación consistió en analizar las condiciones del espacio, el tiempo de instrucción, la cantidad de alumnos atendidos y el discurso informal motivacional (o no) presente en las clases examinadas. Los resultados indican que un espacio carente, el tiempo limitado para las clases, la atención repartida en una gran cantidad de alumnos y un discurso motivacional no congruente, impiden la mejora de la escritura.

Donahue y Foster-Johnson (2018) realizaron un estudio de tipo longitudinal en el que durante tres años examinaron los escritos de estudiantes estadounidenses en el contexto de la educación superior. El propósito fue analizar la transición y transferencia del conocimiento escrito de dos cursos: uno general de introducción a la escritura y otro disciplinar para producir textos académicos. Los resultados indican que los textos producidos en uno y otro curso son más similares que diferentes.

También en los Estados Unidos, Achen (2018) investigó la efectividad de tres estrategias de revisión en un curso de posgrado (revisión entre pares, revisión del profesor y la auto revisión). Su objetivo era determinar cómo podría ayudar a sus estudiantes a mejorar su escritura al identificar la forma de revisión más eficaz. La metodología empleada fue la investigación acción, y entre sus resultados señala que no existe una estrategia que sea mejor, ya que no hay diferencias significativas entre estas; sin embargo, destaca que los ejercicios de corrección fueron considerados como de mayor utilidad por parte de los/as estudiantes, pues les permitían obtener mejores puntajes.

Similar al estudio presentado con antelación, en Canadá, Chaktsiris y Southworth (2019) pretendían demostrar objetivamente el desarrollo de las habilidades de escritura y pensamiento crítico en sus estudiantes, como resultado de un ejercicio de revisión por pares. En su lugar, observaron que hubo poca diferencia entre los borradores y el escrito final. Lo que sí descubrieron fue que este tipo de revisión tiene una repercusión positiva

en otras habilidades que también son importantes para el éxito académico y laboral, tales como la autodisciplina en la gestión del tiempo, el manejo de la ansiedad y la colaboración con otros.

1.1.3. Sudáfrica.

Mostert y Townsend (2018) estudiaron el impacto que tiene integrar la enseñanza de la escritura académica en módulos de antropología. El estudio se realizó con la metodología de la investigación acción y consistió en comparar las diferencias entre las perspectivas del profesor de antropología y los/as estudiantes en relación con las estrategias de enseñanza empleadas (microtemas, retroalimentación entre pares, bibliografías anotadas y nubes de palabras). La reflexión final de los investigadores es que los/as estudiantes necesitan una variedad de estrategias de enseñanza para apoyarlos en el desarrollo de la habilidad para escribir textos académicos, ya que algunas resultaron útiles para unos(as) y otras para otros(as).

1.1.4. Latinoamérica.

En Colombia, López-Gil y Molina (2018) diseñaron una investigación mixta para analizar el efecto que produce en la enseñanza de la escritura, el trabajo colaborativo entre el docente de lengua y el del área disciplinar. Los resultados revelaron un cambio en la forma de enseñar, ya que los docentes incorporaron el uso de guías escritas, permitieron la entrega de borradores para la revisión previa del producto final y establecieron criterios claros de evaluación a través de rúbricas. Por lo que, los/as universitarios/as comenzaron a concebir la escritura como un recurso para aprender y comunicar las ideas. Además, la práctica de planificar y revisar los textos mejoró notablemente.

Las investigadoras ecuatorianas Poveda y Harutyunyan (2019) explican un estudio experimental que se desarrolló con 68 estudiantes de una universidad privada. El objetivo fue analizar el efecto de la revisión por pares en la calidad de los ensayos académicos y en sus competencias lingüísticas y comunicativas. Al concluir el estudio constataron que esta forma de revisión tiene un impacto positivo en la escritura

académica, pero con un mayor beneficio en la competencia comunicativa que en la competencia lingüística.

1.2 El constructivismo y la escritura universitaria

El concepto de aprendizaje se ha concebido de distintas maneras, pero todas las posturas coinciden en que siempre implica un cambio, conlleva desarrollo y es un proceso con impacto duradero y diferente en cada persona (García, Fonseca y Concha, 2015; Ortiz, 2015). Entre sus teorías más prominentes destacan: la teoría cognitiva de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje social de Vygotsky.

De la teoría de Piaget se retoma que el acto de aprender involucra, la asimilación, acomodación e integración de un nuevo conocimiento (Ortiz, 2015). De la de Ausubel, que el aprendizaje se explica como una asociación significativa entre las nuevas ideas y las que ya se tenían. Mientras que de la teoría de Vygotsky se recupera que el aprendizaje se produce en un ambiente de cooperación social (Ortiz, 2015).

De las teorías anteriores, han surgido algunos principios didácticos que en conjunto dan lugar a la teoría constructivista de la educación, cuya tesis central es que el conocimiento es resultado de un proceso de construcción cognitiva que realiza el ser humano (García, Fonseca y Concha, 2015; Ortiz, 2015).

Para el paradigma constructivista, la enseñanza de la escritura requiere considerar las características de los/as estudiantes universitarios (sus saberes, dificultades y experiencias previas con la escritura), así como la naturaleza procedimental del contenido que se aprende, y a partir de esto, asumir el desafío de diseñar un ambiente de aprendizaje que incluya el trabajo en colaboración con otros, y la práctica de una escritura funcional. En el proceso, se trata también de que haya un equilibrio entre la participación docente y la posibilidad de que el estudiante autorregule sus estrategias cognitivas (Mensah, 2015).

1.2.1 La competencia escrita.

El constructivismo abraza una serie de modelos que promueven ambientes de aprendizaje centrados en los/as estudiantes (Mensah, 2015). En el nivel superior, el que

tiene mayor injerencia es el enfoque por competencias, cuya finalidad es que los/as universitarios/as evidencien ciertos desempeños profesionales. Desde este enfoque, se entiende que una competencia es la pericia de integrar de modo oportuno, intencional y selectivo, una serie de recursos estratégicos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), para enfrentar situaciones problemáticas y cumplir eficazmente tareas complejas en un momento determinado (Tejada y Ruíz, 2016).

Morita, Escudero y García (2017) explican que las competencias profesionales se integran de competencias profesionales específicas (integradas por los saberes disciplinares) y competencias profesionales genéricas (transversales). Estas últimas, se clasifican en interpersonales (necesarias para el trabajo colaborativo), sistémicas (para ver la totalidad de los sistemas) e instrumentales (necesarias para el tratamiento de la información).

De acuerdo con lo expuesto, la competencia escrita académica es parte de las competencias profesionales instrumentales genéricas y se divide en cuatro competencias escriturales: “lingüística o gramatical (léxico, morfología, sintaxis y ortografía), discursiva (cohesión y coherencia; organización de los textos, retórica), sociolingüística (registro y dialecto, funciones comunicativas) y sociocultural (referencias culturales)” (Madrid y Corral, 2018, p. 183).

En este trabajo el estudio se enfoca en la competencia de índole textual o discursiva, específicamente en la coherencia del texto escrito, ya que favorece la lectura fluida del mensaje y la claridad semántica del texto (Campbell, Chirinos y Pacheco, 2017; Andueza y Aguilera, 2018).

1.3 La escritura universitaria

1.3.1 Modelos teóricos para enseñar a escribir en la educación superior.

Mostacero (2017) explica que los constructos teóricos de las distintas propuestas pedagógicas en torno a la enseñanza de la escritura podrían ser clasificados en tres tipos de enfoques, como se describe en la tabla 1.

Tabla 1

Enfoques teóricos para la enseñanza de la escritura

| Modelos | Modelos de producto | Modelo sociocognitivo | Modelo disciplinar |
|-----------------|---|---|--|
| Teoría | Conductista | Cognitivista | Ecológica |
| Enfoque | Texto | Operaciones mentales del sujeto | Contexto en que se escribe |
| Características | Se basan en el estudio de la normativa de la lengua (gramática, signos de puntuación, ortografía, retórica y estilística) | Se centran en el proceso de la escritura (lo que ocurre antes, durante y después) | Se enfocan en los géneros discursivos y la escritura que ocurre en una disciplina o a través del currículum. |
| Estrategia | Reproducir y memorizar reglas. Dar indicaciones iniciales y hacer revisiones finales. | Crear esquemas mentales y asociaciones de ideas, a fin de estructurar el escrito. | Practicar la escritura, a partir de incursionar en la cultura escrita de una disciplina. |

Fuente: elaborado a partir de Mostacero (2017), Gallego, García y Rodríguez (2015) y Torres (2018).

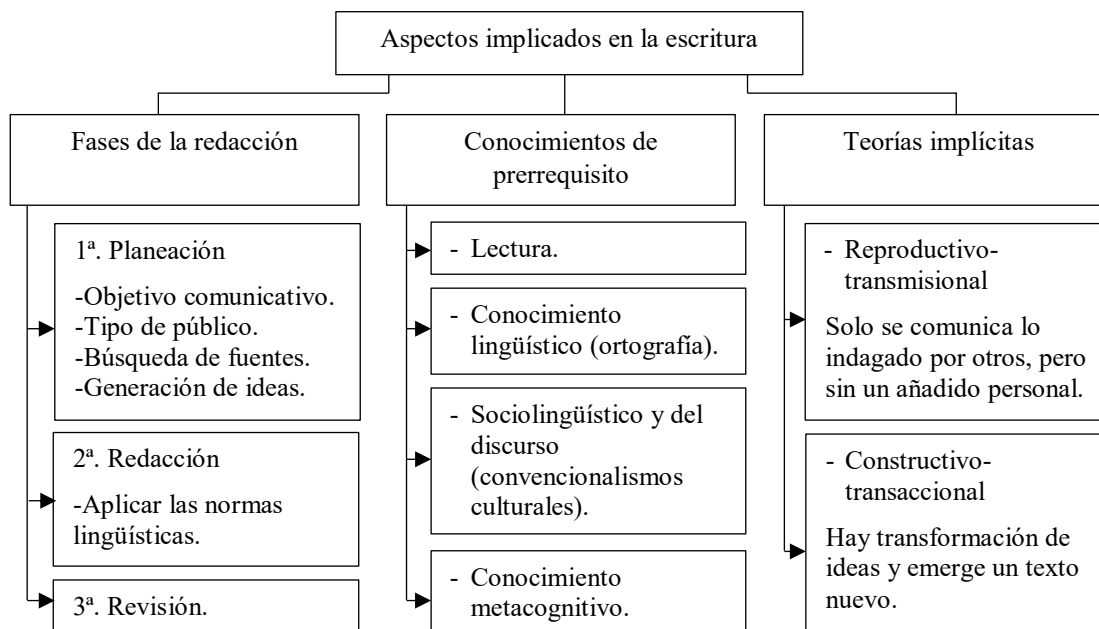
Los modelos teóricos para la enseñanza de la escritura se trabajan en dos formatos didácticos distintos. Por una parte, están los cursos remediales, propedéuticos o los programas de conocimiento de la lengua separados de las disciplinas (Torres2018). El inconveniente es que muchas veces estos cursos realizan ejercicios disociados de una situación comunicativa funcional. Por otra parte, se encuentra la enseñanza de la escritura en el contexto de una disciplina (Carlino, 2017).

En cuanto a la enseñanza de la escritura disciplinar Carlino (2017) identifica dos maneras de ser aplicada: periférica o entrelazada. En el primer caso, los profesores ofrecen explicaciones iniciales o correcciones finales, pero sin promover la mayor interacción. En cambio, la modalidad entrelazada, es lo que la autora considera como verdadera “alfabetización académica”, ya que la lectoescritura se emplea para aprender una disciplina, o bien, son en sí mismas el objeto de enseñanza.

Al respecto, Hernández y Rodríguez (2018) enfatizan que la práctica escritural se encuentra influenciada por las características de la comunidad científica de cada área del conocimiento. Curiosamente, la investigación señala que los docentes prefieren emplear los géneros textuales que son comunes a todas las disciplinas, ya que son usados para profundizar en las temáticas de cada campo de estudio, como en el caso del ensayo y la reseña (Torres, 2018).

1.3.2 Aspectos implicados en la escritura.

Los aspectos implicados en la escritura son diversos y la forma en que estos son explicados dependen del modelo teórico que se asuma o del ámbito escritural desde el cual se analice. En la figura 1 se presentan algunos de los principales factores asociados con la redacción.



Fuente: elaborado a partir de Gallego, García y Rodríguez (2015); Schoonen (2019), Hernández y Rodríguez (2018) y Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos (2016).

Figura 1

Aspectos implicados en la escritura

Entender la redacción en fases es parte del modelo cognitivo. Sin embargo, se coincide con Schoonen (2019) en que tiene la limitante de no explicitar los recursos lingüísticos escriturales. Y, en cuanto a las habilidades de prerequisite, este autor le concede gran relevancia al papel de la lectura, pues supone que se trata de un ejercicio que es inherente a la escritura. Con respecto a las teorías implícitas, se asume que la escritura que conviene al nivel superior es la constructivo-transaccional porque trasciende a la reproducción de ideas; sin embargo, Hernández y Rodríguez (2018) declaran que lo más

empleado es la reproductivo-transmisional, pues el objetivo habitual de la evaluación de la escritura solo ha sido verificar la comprensión de los textos estudiados.

1.4 Coherencia textual

Los textos, en general, deben poseer ciertas propiedades lingüísticas, a fin de cumplir con su función comunicativa. En relación con esto, Cervera y Núñez (2018) identifican seis propiedades textuales: cohesión, coherencia, adecuación, corrección, presentación y estilo. De estas propiedades, las primeras tres son el requisito para estructurar un texto apropiado (Albarrán-Santiago, 2015). Para Campbell, Chirinos y Pacheco (2017) basta con la cohesión y la coherencia para que un escritor despliegue su conocimiento de la lengua. Y para Andueza y Aguilera (2018), la propiedad ineludible es la coherencia, la cual es definida como “...el principio mediante el cual interpretamos el discurso y la condición fundamental para que los textos logren su propósito comunicativo” (p. 23).

En esta investigación el estudio se centra en la coherencia, ya que es una propiedad asociada con la inteligibilidad del mensaje que se comunica. Esta se logra cuando el conjunto de ideas que integran el cuerpo del escrito se han ordenado de forma lógica y le han dado un significado global claro al texto. Para ello, la cantidad de información debe ser pertinente, las ideas tienen que estar bien cohesionadas y la progresión temática debe cumplirse (Cervera y Núñez, 2018; Campbell, Chirinos, y Pacheco, 2017).

Las dimensiones de la coherencia son dos, por un lado, está el tema (la semántica global del texto), en el que se pone en juego el dominio del contenido y la posibilidad de ofrecer información nueva. Esto significa que el escritor logra establecer una unidad, al mostrar cómo se conectan entre sí las distintas partes del escrito. Por otro lado, está la coherencia en el plano de la construcción de los párrafos en la que se determina la progresión temática, la cual consiste en facilitar el avance entre lo que ya se conoce y la nueva información (Campbell, Chirinos, y Pacheco, 2017; Saleem, 2019).

Albarrán-Santiago (2015) explica que esta propiedad se logra cuando hay una relación congruente entre título y contenido, entre los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión, así como en la secuencia de ideas. Para ello, es necesario que los párrafos se estructuren con una idea principal y otras que funjan como secundarias, a la vez que eluden desviarse del tema central. Además, se deben evitar enunciados contradictorios e ideas repetidas.

La pretensión de esta investigación es adoptar la postura de Andueza y Aguilera (2018), los cuales mencionan que el logro de la coherencia textual se encuentra sujeto al uso de ciertos mecanismos estructuradores del discurso, tales como las anáforas, los conectores y los adverbios de enmarcamiento. Las primeras, se refieren a esas palabras o expresiones que hacen referencia a algo que ya se dijo antes en el texto y que, aunque hacen una reiteración, evitan la repetición de las mismas expresiones y facilitan la fluidez del discurso. Por ejemplo, en la expresión: “él es el jefe, lo tienen que respetar”, la palabra “lo” es una anáfora que se refiere al ya mencionado pronombre “él”, o en este caso a “el jefe”.

En el caso de los conectores, también conocidos como marcadores textuales, su finalidad es articular una relación entre las ideas que se tejen en el discurso (dar cohesión) y garantizar la progresión temática del texto. Dicha relación puede ser de causalidad (debido a, porque...), adición (además, y...), oposición (pero, sin embargo...) o consecuencia (por lo tanto, por lo cual...), por mencionar algunos ejemplos.

Con respecto a los adverbios de enmarcamiento, a la letra se menciona que son “expresiones que crean marcos del discurso mediante los cuales se evalúan las proposiciones expresadas en él” (Andueza y Aguilera, 2018, p. 28). En otras palabras, se trata de expresiones iniciales que ubican al lector dentro de la temática que se está desarrollando en el texto, por ejemplo, el uso de frases iniciales como “en resumen”, indican al lector que lo que sigue a continuación en el texto es una síntesis de lo que ya se ha expuesto. Los autores también citan algunos nexos temporales como ejemplo de

adverbios de enmarcamiento como “en primer lugar”, “en segundo lugar” y así sucesivamente.

Saleem (2019) explica que cohesión y coherencia son complementarias, ya que muchas veces la primera es condición de la segunda, y en añadido comenta que estas propiedades son los aspectos más importantes y desafiantes de la producción escrita. Cuestión con la que se coincide por completo.

1.5 La retroalimentación colaborativa en los ejercicios de escritura universitaria

La retroalimentación es entendida como la serie de señalamientos, sugerencias, correcciones u observaciones que se comunican a los/as estudiantes, a fin de ajustar la brecha entre un estado de referencia y lo deseable (Canabal y Margalef, 2017; Contreras y Zúñiga, 2019). Para el trabajo que nos atañe, Canabal y Margalef (2017) distinguen cuatro enfoques distintos al realizar la retroalimentación: en los aciertos y errores del producto, en relación con la comprensión conseguida en el proceso, en la capacidad para dirigir el propio aprendizaje y en el esfuerzo y responsabilidad del estudiante.

Las ventajas que ofrece la retroalimentación docente son que los/as profesores/as identifican información valiosa para ajustar sus planes de clase (Canabal y Margalef, 2017), y que los/as estudiantes reciben recomendaciones fidedignas y no superficiales, sienten que hay una preocupación por ellos/as y perciben una mejora en su escritura - aunque lo mismo puede ocurrir entre pares cuando el revisor ofrece comentarios útiles- (Achen, 2018).

En cuanto a la revisión entre pares, se estima que esta forma de retroalimentación promueve la participación del aprendiz, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de las habilidades escriturales, pero demanda que se entrene al estudiante para brindar comentarios efectivos, sobre todo, porque cuando las observaciones se hacen cara a cara podrían resultar amenazantes para algunos alumnos/as (Achen, 2018; Chaktsiris y Southworth, 2019). En este estudio se aprecia necesario que la retroalimentación ocurra en ambos sentidos: tutor-alumno/a y alumno/a-alumno/a (en el

marco de un trabajo colaborativo). Las razones para que este ejercicio suceda entre pares son las siguientes:

- La investigación reporta que los/as estudiantes que aprenden con otros consiguen conocimientos más efectivos que los que lo hacen individualmente (Mensah, 2015; Poveda y Harutyunyan, 2019).
- La revisión en colaboración es una forma en que los escritores pueden comprobar que sus escritos alcanzan el propósito comunicativo (Saleem, 2019).
- Las desventajas de las aulas superpobladas se aminoran, pues el docente no siempre puede ofrecer una retroalimentación oportuna y amplia a cada uno (Fareed, Ashraf y Bilal, 2016; Relles y Duncheon, 2018).
- El estudiante se obliga a revisar el texto desde la perspectiva del lector (Chaktsiris y Southworth, 2019). Además, en la revisión por pares, tanto el que revisa y comenta, como el que recibe los comentarios, se benefician, ya que se encuentran en oportunidad de defender su postura con una actitud reflexiva y crítica (Poveda y Harutyunyan, 2019).
- El docente no debería ser el único agente retroalimentador, sino que es necesario empoderar a los/as estudiantes para que asuman con mayor autonomía su papel de aprendices (Poveda y Harutyunyan, 2019).

La propuesta de esta investigación es emplear la retroalimentación como parte de una valoración que ocurra durante el proceso y no como recurso para señalar los errores o aciertos de un trabajo concluido (Canabal y Margalef, 2017; Saleem, 2019).

Asimismo, se propone un enfoque tanto correctivo (indicando lo que se hizo bien y no, en una tarea) como proyectivo (monitoreando las estrategias metacognitivas que se emplean).

Los desafíos por superar son, por un lado, procurar que los comentarios y observaciones se interpreten de forma correcta (Relles y Duncheon, 2018), y por otro, evitar que se dependa mucho del revisor y que no solo se corrija lo que este indica, como suele suceder cuando el interés está en la calificación y no en la oportunidad de mejorar la escritura (Achen, 2018).

1.6 Evaluación de la escritura

La literatura revisada sobre el tema de la evaluación de la escritura en el nivel universitario da cuenta de un importante número de investigaciones en las que se utiliza la rúbrica como instrumento para valorar la calidad de los textos escritos de los estudiantes (Martínez-Lorca y Zabala-Baños, 2015; Brizuela, 2016; González, Trejo y Roux, 2017; Ramírez, Tánori, García y Urías, 2017; Ruiz-Terroba, Vázquez y Sevillano-García, 2017; Andueza, 2019; Chao Chao, Kuok-Wa y Durand, 2019).

En opinión de Ruiz-Terroba, Vázquez y Sevillano-García (2017) y Chao Chao, Kuok-Wa y Durand (2019) las rúbricas, ofrecen la ventaja de explicitar el logro esperado, evitan la comparación entre estudiantes, facilitan la autoevaluación y brindan información del progreso en el aprendizaje. Sin embargo, González, Trejo y Roux (2017) ponen en entredicho la confiabilidad de este instrumento al encontrar inconsistencias significativas en los puntajes que otorgaron distintos evaluadores a los mismos productos escritos, pese a que se apoyaron de la misma rúbrica y de que tenían antecedentes formativos similares.

En contraste a lo anterior, también existen investigaciones cuyos hallazgos presentan altos grados de consistencia al utilizar las matrices y, por tanto, arguyen confiabilidad en su aplicación (Brizuela, 2016; Andueza, 2019; Gómez, 2019). Al respecto, cabe señalar que mientras que en el estudio de González, Trejo y Roux (2017) los evaluadores no participaron del diseño del instrumento y no estaban familiarizados con él, en las investigaciones con alto porcentaje de concordancia en sus resultados tienen la similitud de haber ofrecido una capacitación previa a los aplicadores. De allí que, en este estudio se considere importante emplear una rúbrica con un constructo teórico detallado que la fundamente y que describa su estructura.

En adición, se plantea que la validez de la evaluación no descansa en la confiabilidad inter correctores, sino en el cumplimiento de ciertas condiciones o principios que se derivan de los estudios actuales sobre escritura (Navarro, Ávila y Gómez, 2019). Desde esta perspectiva, se sugiere que, para que la evaluación sea auténtica, se revisen muestras reales de escritura (Guzmán y García, 2015; Navarro,

Ávila y Gómez, 2019), ya que las tareas complejas favorecen la valoración de competencias de orden superior (Guzmán y García, 2015). También se recomiendan ejercicios situados y significativos, que promuevan la propia autoría, prioricen dimensiones de alta complejidad (por ejemplo, atender más a la coherencia que a la acentuación), empleen rúbricas holísticas y, finalmente, que el instrumento de evaluación sea socializado y consensuado (Navarro, Ávila y Gómez, 2019).

Por otra parte, la tendencia en el diagnóstico escritural ha sido solicitar la redacción de ensayos, pero en un esfuerzo por realizar una evaluación más ajustada a las demandas reales de la escritura académica, se está acrecentando la práctica de leer para escribir durante el proceso de evaluación, o como en el caso de Brizuela (2016), por ejemplo, de requerir a los estudiantes elaborar una versión preliminar y luego una final. Por lo tanto, se asume que el instrumento de evaluación escritural más apropiado depende de la finalidad de dicha evaluación y del contexto en que se realiza.

Capítulo 2. Planteamiento del problema

El cometido de este capítulo es presentar el problema de estudio y la propuesta de resolución que se esboza como motivo de investigación. Los tópicos que se incluyen en esta parte del documento son los estudios que sirven de antecedente, la definición del problema, los objetivos que se persiguen, los supuestos que se pretenden verificar y las razones que justifican este estudio.

2.1. Antecedentes del problema

Las investigaciones que abordan el tema de la escritura universitaria son numerosas y variadas, pues se trata de un tópico relevante en educación que involucra diversas dimensiones. No obstante, son pocos los trabajos que en los últimos años se han enfocado en el tema de la coherencia escritural dentro del ámbito universitario. Entre las publicaciones que marcan un antecedente del problema en los últimos cinco años, se encuentran las siguientes:

AL-Ghazo y Al-Zoubi (2018) presentan un trabajo experimental para corregir los problemas de la escritura. La investigación consistió en probar la efectividad del aprendizaje de tipo constructivista en la enseñanza de la escritura en inglés de una universidad en Jordania. Para ello, fue necesario conformar dos grupos: uno experimental en el que se aplicó la estrategia y otro de control en el que no se aplicó (ambos con quince estudiantes que presentaron dos pruebas: antes y después de la aplicación de la estrategia). La conclusión a la que llegaron los investigadores fue que hubo una significativa diferencia a favor en el desempeño de la competencia escrita de los/as estudiantes del grupo experimental.

Aunado a lo anterior, Saleem (2019) investigó cuáles áreas de la coherencia escritural eran más problemáticas para un grupo de dieciséis universitarios sauditas, y descubrió que las dificultades más frecuentes fueron las redundancias, la inhabilidad para organizar los párrafos en torno a una idea temática, el conflicto para transitar de un párrafo a otro, la incapacidad para aclarar sus ideas a nivel local y la imposibilidad de esclarecer el punto de vista a nivel global. El estudio tuvo un enfoque analítico

descriptivo y los textos que se revisaron fueron ensayos de estudiantes que se especializaban en inglés.

En un estudio análogo, Alvarez-Alvarez y Boillos-Pereira (2015) analizaron las características lingüísticas discursivas del trabajo de producción escrita de 85 alumnos/as españoles. En esta indagación cuantitativa, se obtuvo una lista detallada de limitaciones entre las que destacan las deficiencias en aspectos como la puntuación, ortografía, construcción de la oración y riqueza léxica. Por ende, los citados autores recomiendan diseñar un modelo instruccional que atienda, primeramente, los inconvenientes del componente lingüístico que afectan la construcción de las intenciones del mensaje; en segundo lugar, una planificación del escrito que considere los objetivos del mensaje, las características del destinatario y, además, permita la revisión y corrección del texto; finalmente, se encomienda atender las cuestiones relativas al tipo de práctica escritora que demanda una situación determinada.

En una investigación de metodología empírico-analítica descriptiva, Rico y Nikleva (2016) analizaron ciento veintitrés muestras de escritura de alumnos de nuevo ingreso en una universidad española. El objetivo fue detectar y clasificar las carencias de la competencia lingüística. Entre los resultados más prominentes se observó que todos tuvieron algún tipo de error, en especial, de tipo gramatical y pese a que la mayoría no presenta problemas graves a nivel discursivo, solo el 14.63% mostró una coherencia global aceptable.

En esta misma línea de pensamiento, Campbell, Chirinos y Pacheco (2017) revisaron la competencia textual de los escritos de grado de tres cursantes de la mención Lengua y Literatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, Venezuela. Se trató de una investigación cualitativa, cuyo resultado reveló algunas carencias en la coherencia y cohesión textual de los participantes.

Albarrán-Santiago (2015) realizó un estudio de caso también en el contexto venezolano que consistió en revisar, por un lado, los borradores de un trabajo de investigación de dos estudiantes universitarios/as, y por otro, las programaciones de aula

y los libros de texto del bachillerato y la universidad. Sus resultados revelan que los/as alumnos/as tienen algunas dificultades con las propiedades de la lingüística textual, específicamente con la cohesión y la coherencia. El autor también identificó que estos temas no fueron tratados en el bachillerato y que en la universidad son poco abordados.

Londoño y Ospina (2018) encontraron una mejoría en el nivel de la lingüística textual (cohesión, coherencia y marcadores discursivos), a partir de un curso de intervención con un grupo experimental de diecinueve estudiantes universitarios de Colombia. El estudio combinó elementos cualitativos con aspectos cuantitativos y consistió en evaluar la lectura crítica y la producción textual, tanto al inicio como al final del curso.

Muñoz (2019) expone una investigación con enfoque cuantitativo en la que se analizan los escritos de setenta y cuatro estudiantes universitarios de Perú. Para el estudio, se compararon los resultados de dos carreras participantes: psicología y educación. Los escritos fueron analizados con base en la teoría de Van Dijk (1980), así que se revisaron las características textuales a nivel de macroestructura (coherencia global del texto), microestructura (coherencia a nivel oracional), superestructura (estructura organizacional del texto), estilística (elección de las palabras o de la forma en que se ordenan y combinan) y retórica (recurso para persuadir). Sin embargo, en este documento solo conviene retomar los hallazgos en cuanto a las dos primeras variables. Al respecto, se obtuvo que en general, los/as estudiantes tienen un bajo nivel en la macroestructura, pero en la microestructura los de psicología tienen un nivel promedio, mientras que los de educación lograron un puntaje muy bajo.

Por su parte, Errázuriz, Arriagada, Contreras y López (2015) diagnosticaron, de manera cualitativa y cuantitativa, los ensayos de treinta y tres estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de pedagogía en una universidad chilena. La intención era identificar las dificultades discursivas y personales que enfrentaban los/as estudiantes. Los resultados muestran que las dificultades más apremiantes están en el área de la ortografía, el manejo de citas (intertextualidad) y la contraargumentación.

Bastiani-Gómez y López-García (2016) se suman a los aportes de las investigaciones que analizan las características escriturales del estudiantado universitario. En este caso, los investigadores realizaron un estudio cualitativo, de tipo exploratorio y descriptivo, de los textos de ochenta y tres estudiantes de dos universidades mexicanas con programas de enfoque intercultural (para promover el bilingüismo). Los hallazgos indican que estos/as universitarios/as no logran comunicar sus ideas con claridad por falta de recursos cohesivos, problemas para articular las ideas u otros inconvenientes de cohesión y coherencia. Los resultados también señalan que estas deficiencias están asociada a las carencias en la alfabetización bilingüe que estos/as indígenas chiapanecos han recibido en niveles escolares anteriores.

2.2. Definición del problema

Escribir es una actividad compleja que conlleva distintos tipos de exigencia, según las circunstancias en las que se realiza la tarea (Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos, 2016; Cervera y Núñez, 2018; Madrid y Corral, 2018; Hernández y Rodríguez, 2018). En el nivel superior, se requiere que esta práctica contribuya al aprendizaje de las disciplinas, y a su vez que se emplee como un recurso para acrecentar el acervo teórico del conocimiento humano (Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos, 2016; Ahmadi, Sodiq, Setiawan, Pratiwi y Hariyati, 2019). En cambio, la contrariedad que se detecta es que los/as estudiantes universitarios tienen serias dificultades de coherencia textual, originadas por carencias en la organización de las ideas, ausencia de recursos cohesivos adecuados o falta de comprensión del tema sobre el que desean redactar (Bastiani-Gómez y López-García, 2016; Campbell, Chirinos y Pacheco, 2017; Andueza y Aguilera, 2018; Ramadhanti, Ghazali, Hasanah y Harsiati, 2019). En consecuencia, no consiguen el objetivo mínimo que es comunicar con claridad su pensamiento.

En la región de la cuenca del estado de Oaxaca, la institución superior en la que se realiza el presente estudio ha detectado que muchos estudiantes presentan carencias en competencias comunicativas básicas asociadas a la oralidad y la escritura, en especial, en los grupos de carreras que no tienen una práctica cotidiana para escribir en prosa. El problema se hace más evidente cuando estos/as alumnos/as van a redactar y presentar

sus proyectos o investigaciones para obtener el grado de licenciatura, pues los asesores reportan un retraso en el proceso metodológico por tener que detenerse a corregir la coherencia escrita.

Por lo tanto, el plantel ha implementado talleres que coadyuven en la mejora de dichas competencias y, en lo posible, nivelen a todos los/as estudiantes antes de que tengan que enfrentarse a los seminarios de titulación. En este aspecto, estos cursos se trabajan con las dos modalidades que ofrece la escuela (escolarizada y sabatina) y tienen un carácter remedial. Cabe mencionar que estos talleres se han trabajado a través de una secuencia de temas tales como ortografía, acentuación, empleo de citas y colocación de referencias, vicios del lenguaje y uso de los signos de puntuación, por mencionar lo más relevante.

Con base en la problemática de esta universidad, que también es similar a la que presentan otras más del nivel, se propone abordar el problema a partir de un curso de intervención, cuya estrategia principal sea la retroalimentación colaborativa.

2.3. Pregunta de investigación

¿La implementación de un curso de intervención basado en la retroalimentación colaborativa tiene algún impacto en la coherencia textual escrita de estudiantes universitarios de la modalidad mixta de una escuela privada de la región de la Cuenca del Papaloapan en Oaxaca?

2.4. Objetivo

El objetivo principal de este estudio es implementar un curso de intervención basado en la retroalimentación colaborativa con estudiantes universitarios de la modalidad sabatina de una escuela privada y evaluar el impacto de este en su escritura, especialmente en la coherencia textual.

2.4.1. Objetivos específicos.

1. Evaluar la coherencia textual escrita de estudiantes universitarios de modalidad sabatina de una Institución particular y contrastar los resultados del grupo control con el experimental, antes y después de la intervención.

2. Evaluar en los estudiantes universitarios de modalidad sabatina de una Institución particular el uso del lenguaje, incorporación de fuentes, aplicación de las normas de la Real academia española (RAE) y el dominio del género discursivo propio de un artículo de divulgación general; antes y después de la intervención.
3. Evaluar el impacto de la intervención en los productos de los/as estudiantes universitarios de modalidad sabatina de una Institución particular.
4. Evaluar en los estudiantes universitarios de modalidad sabatina de una Institución particular el nivel de motivación, según la orientación intrínseca y extrínseca a la meta, el valor que tienen por la tarea, el control de las creencias sobre su propio aprendizaje, la autoeficacia en el aprendizaje y el nivel de ansiedad durante un examen; y contrastar el nivel entre el grupo control y el experimental, después de la intervención.

2.5 Hipótesis

Al implementar un taller de escritura en el que se emplee la retroalimentación colaborativa como estrategia didáctica se incrementará la coherencia escrita en los productos de los/as estudiantes.

Al no recibir un taller de escritura en el que se emplee la retroalimentación colaborativa como estrategia didáctica no se incrementará la coherencia escrita en los productos de los/as estudiantes.

2.6. Justificación

La escritura es considerada una de las habilidades básicas de aprendizaje, pues constituye un recurso para verificar la comprensión, así como para organizar, reelaborar y comunicar las ideas. También permite compartir y debatir con otros de una forma más meditada y sin la exigente espontaneidad de la expresión oral. Por esta razón, Salazar (2015, citando a Carlino 2005) le coloca como “una de las actividades intelectuales más formativas que existen” (p. 1). En el nivel superior es, además, un medio necesario para la generación del conocimiento. Al respecto, Bassi (2017) menciona que el mundo académico solo es posible gracias a la práctica de la escritura. Asimismo, es preciso añadir que la habilidad para comunicarse por escrito con claridad y coherencia es una de

las competencias que se estima imprescindibles para lograr el éxito académico y laboral (Bastiani-Gómez y López-García, 2016; Morita, Escudero y García, 2017; Relles y Duncheon, 2018).

Desafortunadamente -y como ya se mencionó-, diversos estudios dan evidencia de una serie de problemas y carencias asociadas con la escritura en el nivel superior, debido a una pluralidad de razones (Albarrán-Santiago, 2015; Salazar, 2015; Gallego, García y Rodríguez, 2015; Bassi, 2017; Campbell, Chirinos y Pacheco, 2017; Andueza y aguilera, 2018; Relles y Duncheon, 2018). Por lo tanto, resulta insoslayable adoptar estrategias didácticas que promuevan la escritura eficaz. En este sentido, el presente estudio tiene la intención de revisar la efectividad de la retroalimentación colaborativa en el contexto de un taller y, de este modo, reportar hallazgos que contribuyan a robustecer la línea de investigaciones que se vienen realizando para subsanar las dificultades de escritura entre los/las jóvenes universitarios/as.

Los beneficiarios de este estudio son, en primera instancia, todos aquellos que se encuentren interesados en la enseñanza de la escritura, en especial, se espera beneficiar a los/as estudiantes del nivel superior. En este aspecto, se tiene que reconocer que, dado los alcances que puede tener el desarrollo escritural en este nivel, los beneficios trascienden la esfera de lo individual, ya que al encontrar elementos útiles para fortalecer las estrategias de enseñanza en este ámbito, se estaría apoyando de manera indirecta el trabajo que se realiza en las distintas disciplinas del nivel superior.

En relación con lo que se viene disertando, Campbell, Chirinos y Pacheco (2017) explican que mucho de lo que logran los/as estudiantes, en términos de desempeño dentro de sus disciplinas, está asociado con su competencia escrita. A su vez, el desarrollo de cada disciplina, en cuanto a trabajo de investigación y producción epistémica se refiere, está supeditada a dicha competencia (Albarrán-Santiago, 2015; Carlino, 2017). ¿Por qué entonces el estudio no se enfoca en la enseñanza de la escritura dentro de alguna disciplina? Quienes abogan por este modelo de enseñanza podrían argumentar que cada campo del conocimiento tiene una tradición escritural muy específica (Hernández y Rodríguez, 2018) o que implicaría escribir con un propósito, al

tiempo que se desarrolla el pensamiento crítico y se afina la habilidad para escribir (Carlino, 2017).

Replanteando la pregunta anterior, ¿por qué proponer la enseñanza de la escritura bajo la modalidad de un taller? Al respecto, y sin el ánimo de menoscabar la postura disciplinar -con la cual se coincide plenamente-, se concuerda con Andueza y Aguilera (2018) cuando arguyen que los problemas de coherencia textual (que es el enfoque de este estudio) obedecen en parte a que es un aspecto que casi no se enseña de manera explícita y sistemática. Y que, al tratarse de una propiedad lingüística elemental para darse a entender, requiere que se resuelva en un entorno formativo exclusivo para ello, sin que esto signifique que se descuide la parte cognitiva o social del proceso de escritura.

Por su parte, Bassi (2017) menciona que las dificultades escriturales se solucionan “asignando a la escritura el mismo estatus que a cualquier otro aprendizaje esperado” (p. 97). Además, emite la siguiente crítica: “Típicamente, las (in)habilidades de escritura surgen como epifenómeno de otros aprendizajes, aparentemente más edificantes: se aprende a escribir, a través de una práctica no formalizada, en el curso de aprender «verdaderos contenidos»” (p. 101). Por lo tanto, también se espera aportar al debate relacionado con las condiciones en que debería enseñarse la escritura en la universidad.

En adición, esta investigación estima importante contribuir en el conocimiento de las condiciones en que se encuentran los/as estudiantes del nivel superior en el área de la coherencia escrita, así como en el análisis tocante a la evaluación de dicha propiedad escritural y, finalmente, en el trabajo de retroalimentación y colaboración que promueven las pedagogías activas, particularmente en torno a sus beneficios, limitantes, requisitos y, en el caso que nos ocupa, su contribución a la enseñanza de la propiedad textual indicada.

2.7. Delimitación y limitaciones

El proyecto de intervención educativa se aplica en una universidad privada con tres grupos de la modalidad mixta (solo sábados): uno del quinto cuatrimestre de la

licenciatura en contabilidad y dos del octavo cuatrimestre, de los cuales uno es de pedagogía y el otro de informática administrativa. El periodo de estudio corresponde al cuatrimestre que abarcó de enero a abril de 2020, con previa autorización de la autoridad educativa de la institución y de los estudiantes participantes.

Entre las principales limitaciones identificadas en la investigación, se encuentra en primer lugar, que la selección de los participantes no se realizó de manera aleatoria, pues la coordinación académica del plantel es quien establece qué grupos deben cursar el taller de expresión escrita en cada cuatrimestre, ya que se trata de un curso complementario que se instituyó como obligatorio para todas las carreras. Esta situación provocó una disparidad entre el número de participantes en cada grupo, así como una falta de homogeneidad en el cuatrimestre que cursan, la carrera de la que forman parte y el tiempo asignado para el taller.

En segundo lugar, hubo una diferencia importante entre el número de participantes en el grupo control y en el experimental, debido a que varios estudiantes del primer grupo no entregaron el escrito final que se requirió como pos-test. Y, en tercer lugar, se debe mencionar que las últimas fases de trabajo presencial que formaban parte del diseño original del programa tuvieron que ser sustituidas por actividades en línea, debido a la contingencia sanitaria que provocó la enfermedad por el nuevo coronavirus (COVID-19).

Capítulo 3. Método

El proceso metodológico que se desarrolla en este trabajo se circunscribe bajo el paradigma de los métodos mixtos de investigación, ya que permiten la intervención de los enfoques cuantitativo y cualitativo en el estudio del problema (Valenzuela y Flores, 2013). Y bajo este parámetro, se describen a continuación, los enfoques de la investigación, las características de los participantes, el procedimiento seguido, así como los instrumentos empleados y la estrategia de análisis de datos que se utiliza.

3.1. Enfoque de la investigación

La necesidad de intervenir en una variable, en este caso la retroalimentación colaborativa, para medir su impacto en otra, que concierne a la coherencia textual escrita, implica que la investigación se catalogue como experimental (Valenzuela y Flores, 2013). Asimismo, el proceso probatorio caracterizado por la medición estadística de los resultados permite explicar el aspecto cuantitativo del estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Sin embargo, el diseño de la investigación es de tipo cuasiexperimental porque los grupos de participantes ya están integrados y, por lo tanto, no hay una selección aleatoria que permita asegurar la equivalencia inicial de estos (Bono, 2012; Valenzuela y Flores, 2013).

Por su parte, la inserción de la contribución cualitativa se justifica porque la competencia evaluada requiere de un trabajo de interpretación que es propio de este enfoque (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Valenzuela y Flores, 2013). Por lo tanto, el proceso de obtención de resultados da lugar a un diseño secuencial exploratorio, ya que el análisis cuantitativo se construye con base en un primer informe de tipo cualitativo (Valenzuela y Flores, 2013).

3.2. Participantes

La muestra se conformó por un total de 79 estudiantes que, como parte del estudio, se constituyeron en dos grupos de trabajo, uno control y otro de tipo experimental, cada uno con su propio asesor del taller de escritura. El primero, está conformado por 25

estudiantes de la licenciatura en pedagogía de quinto cuatrimestre que sesionaron en lapsos de dos horas presenciales durante once clases.

Mientras tanto, el grupo experimental se subdivide a su vez en dos grupos: el primero, estuvo integrado por 14 estudiantes de contabilidad de quinto cuatrimestre y 14 de informática administrativa de octavo que trabajaron de forma simultánea en un solo espacio, durante once sesiones presenciales de dos horas cada una; y el segundo grupo, se conformó de 26 estudiantes de pedagogía de octavo cuatrimestre que tuvo once clases de una hora. Cabe señalar que, tanto para el grupo control como para el experimental, se programaron actividades en línea durante quince días más, después de las clases presenciales, debido al plan de contingencia sanitaria provocada por la enfermedad del nuevo coronavirus (COVID-19).

Los datos biográficos de los participantes se detallan en la tabla 2:

Tabla 2

Datos biográficos de los participantes

| | | Control | Experimental | Total |
|-------------------------------------|---------|------------|--------------------------|------------|
| Total de alumnos | | 25 | 54 | 79 |
| Media de edades | | 22.96 | 23.19 | 23.11 |
| Género | Hombres | 6 | 16 | 22 |
| | Mujeres | 19 | 38 | 57 |
| Frecuencia del nivel de escolaridad | Padre | F=11 (n=4) | F=19 (n=3) F=19 (n=4) | F=30 (n=4) |
| | Madre | F=12 (n=3) | F=23 (n=3) | F=35 (n=3) |
| Hablan o comprenden lengua indígena | | 7 | 14 | 21 |
| Media del rendimiento académico | | 8.22 | 8.28 | 8.27 |

Nivel de escolaridad de padre/madre: F= Frecuencia; n=nivel; 1= sin estudios; 2= primaria trunca; 3= primaria completa; 4= secundaria; 5= medio superior; 6= superior

Fuente: elaboración propia

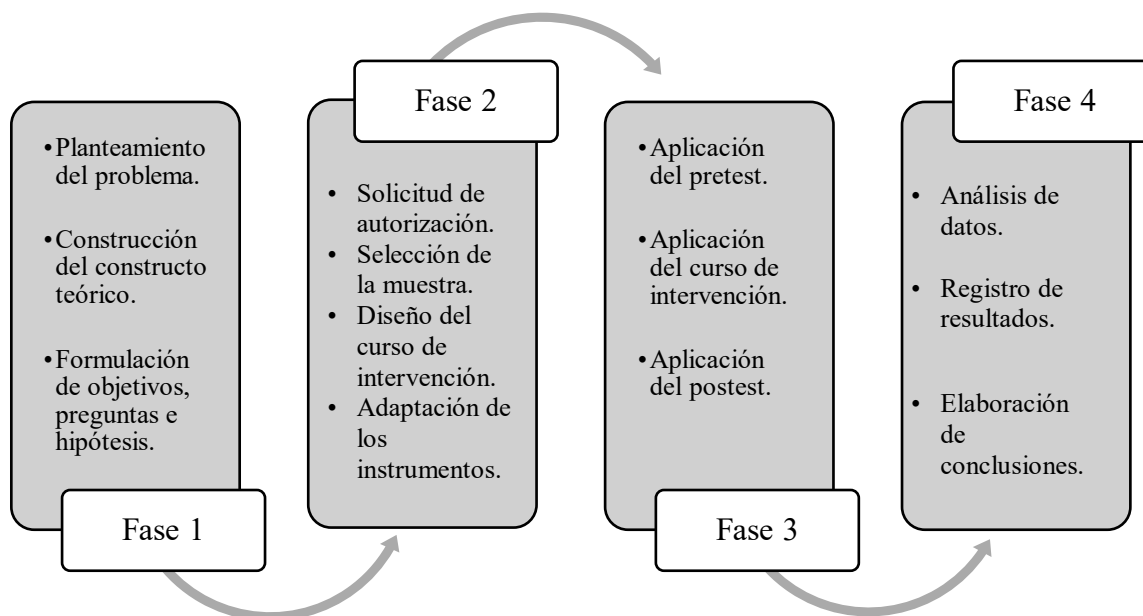
De la muestra de 79 estudiantes, la media de edad es de 23.11 años con un máximo de 39 años y un mínimo de 19, es decir, un rango de 20 años. Adicionalmente, se identifica que 22 son hombres y 57 mujeres. Respecto del nivel de escolaridad de los padres, se observa que en la escolaridad del padre la mayor frecuencia es la secundaria (30 sujetos). En el caso de la madre, la mayor frecuencia es primaria completa (35

sujetos). En total, 26.6% hablan o comprenden una lengua indígena, pero no todos la leen o la escriben. Por su parte, el rendimiento académico al inicio de la intervención es de 8.27 con un mínimo de 6.90 y un máximo de 9.60, con un rango de 2.70.

3.3. Procedimiento de la investigación

La recolección y procesamiento de datos involucra un estudio distribuido en cuatro fases que se ilustran en la figura 2. Durante la primera, se identifica el problema y se realiza el constructo teórico que permite delimitarlo, sustentarlo y plantearlo de manera más acotada. En esta fase también se formulan la pregunta de investigación, los objetivos y la hipótesis. En la segunda, se solicita autorización a la institución y se identifica a los participantes. De igual forma, se diseña el curso de intervención y se eligen y ajustan los instrumentos de recolección de datos.

A lo largo de la tercera fase, se requiere la colaboración de los sujetos participantes, se aplica la prueba diagnóstica y se desarrolla la estrategia didáctica esbozada para, posteriormente, cerrar con una segunda evaluación escritural final. En la cuarta fase, se analizan los datos obtenidos y se registran los resultados, a fin de cuantificarlos para continuar con la elaboración de conclusiones y recomendaciones.



Fuente: elaboración propia.

Figura 2

Procedimiento de la investigación

3.4. Instrumentos de evaluación

3.4.1. Rúbrica para la heteroevaluación de la coherencia textual escrita.

Para alcanzar los fines expuestos en el capítulo dos, se emplea la rúbrica analítica publicada por Andueza (2019), la cual es totalmente congruente con el constructo conceptual que se empleó para describir la coherencia textual escrita en este estudio. El primer paso para el diseño del instrumento fue la definición de un marco teórico; después, se establecieron las características de la actividad escritural que tendrían que resolver los estudiantes y, más adelante, dos expertas en escritura académica crearon una primera versión de la rúbrica.

El siguiente paso consistió en hacer un estudio en el que once participantes comentaran lo que pensaban en voz alta mientras resolvían la tarea y, de este modo, comprobar, entre otras cosas, la aplicabilidad del instrumento. Una vez que se realizaron los ajustes pertinentes, se elaboró una segunda versión de la rúbrica y se envió a un panel de cuatro expertos en escritura, quienes le hicieron recomendaciones de mejora.

El estudio piloto se llevó a cabo con 72 alumnos que fueron evaluados por cuatro profesores experimentados después de haber recibido doce horas de entrenamiento. Posteriormente, se realizaron nuevas correcciones y la prueba final fue aplicada a 319 estudiantes universitarios de primer año. Finalmente, se comprobó la fiabilidad del instrumento, a través de un análisis descriptivo e inferencial.

La rúbrica original valora cinco dimensiones de un ensayo argumentativo y contiene nueve indicadores con descriptores en cuatro niveles descendentes (del 4 al 1). Sin embargo, en esta investigación la actividad consistió en redactar un artículo de divulgación, por lo que se realizó una adaptación en los criterios, según se muestra en la tabla 3. La razón de lo anterior obedece a que el trabajo de divulgación demanda la comprensión y explicación sencilla de complejos conceptos disciplinares, cuestión que reporta un doble beneficio, ya que se constituye en un recurso para profundizar en el aprendizaje de una disciplina y obliga al escritor a colocarse en la postura del lector. Por

otro lado, Navarro, Ávila y Gómez (2019) replican que la solicitud de un ensayo para evaluar la escritura no corresponde a una tarea situada y significativa.

Tabla 3

Adaptaciones a la rúbrica original

| Criterios de la rúbrica original | Indicadores de cada criterio | Explicación | Adecuaciones |
|----------------------------------|--|---|---|
| Coherencia | Progresión temática. | Verifica que, al aportar nueva información, esta se vincule a lo anterior. | No se realizaron cambios. |
| | Consistencia de las ideas con la intención global del texto. | Revisa la ausencia de contradicciones. | No se realizaron cambios. |
| Lenguaje académico | Densidad informativa. | Comprueba que se evitaron las ambigüedades y las redundancias. | De esta dimensión solo se eliminó el empleo de nominalizaciones. |
| | Postura académica | Evalúa las formas en que se transmiten las opiniones. | En su lugar se valora el carácter expositivo del lenguaje, según la finalidad comunicativa del artículo de divulgación. |
| Dominio de fuentes | Comprensión de los textos estímulo | Constata el uso de citas o paráfrasis que conserven el sentido original del texto fuente. | Este indicador no se incluyó, ya que no se proporcionaron textos estímulos. |
| | Incorporación de la información de los textos estímulo | Examina la forma en que se agregan e integran las ideas externas a las propias. | No se realizaron cambios, pero solo se consideró para aquellos textos que incluyeron citas textuales. |
| | Referencia a los textos estímulo | Coteja el empleo correcto de un sistema de citación. | En su lugar se coteja que se haya colocado la lista de referencias al final. |
| Aspectos mecánicos | Normas de ortografía, puntuación y concordancia gramatical | Vigila la correcta aplicación de las reglas del uso de la lengua. | No se realizaron cambios |
| Dominio del género discursivo | Ajuste a las características del ensayo argumentativo | Comprueba que se domina la práctica argumentativa. | En su lugar se evalúa que el texto se ajusta a las características de un artículo de divulgación. |

Fuente: elaboración propia

Las adaptaciones realizadas a la rúbrica de Andueza (2019) no modifican la valoración que esta realiza a la coherencia textual escrita, pero sí permiten la evaluación de un texto como el artículo de divulgación.

3.4.2. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II).

El Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CMEA II) es una versión traducida y adaptada del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ, por sus siglas en inglés). El instrumento original fue diseñado por Pintrich, Smith, García y McKeachie en 1988, con el propósito de medir el nivel de motivación y las creencias del alumnado en relación con sus estrategias de aprendizaje. Esta herramienta se conforma de 81 ítems, subdivididos en dos apartados: motivación y estrategias de aprendizaje (Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez, 2009; Sabogal, Barraza, Hernández y Zapata, 2011).

Para esta investigación, se empleó la sección del instrumento que valora la motivación y se integra por 31 ítems agrupados en seis componentes motivacionales: orientación a metas intrínsecas (OMI), orientación a metas extrínsecas (OME), valor de la tarea (VT), creencias de control (CT), autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) y ansiedad ante los exámenes (AE). El cuestionario se responde en una escala likert de 7 puntos que van desde 1=nada cierto en mí, hasta 7=totalmente cierto en mí. En general, la validez y confiabilidad del CEAM oscila entre 0.52 y 0.93, según el coeficiente Alpha de Cronbach (Roces, Tourón y González, 1995; Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez, 2009).

George y Mallery (2003, p. 231) recomiendan evaluar los resultados del Alpha de Cronbach de acuerdo con los siguientes parámetros: $\alpha > .9$ es excelente, $\alpha > .8$ es bueno, $\alpha > .7$ es aceptable, $\alpha >$ es aceptable para escalas con menos de 10 ítems, $\alpha > .5$ es pobre y $\alpha < .5$ es inaceptable.

En este estudio, el Alpha de Cronbach obtenido para cada escala motivacional se detalla en la tabla 4:

Tabla 4

Índice de consistencia interna del CEAM II

| Escala | Alpha de Cronbach | Cantidad de ítems |
|---|-------------------|-------------------|
| Orientación a metas intrínsecas (OMI) | .594 | 4 |
| Orientación a metas extrínsecas (OME) | .575 | 4 |
| Valor de la tarea (VT) | .771 | 6 |
| Creencias de control (CC) | .632 | 4 |
| Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) | .837 | 8 |
| Ansiedad ante los exámenes (AE) | .789 | 5 |

Fuente: elaboración propia

3.4.3. Diseño del curso de intervención.

El curso tiene la intención de emplear la retroalimentación colaborativa entre asesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes durante las fases de la planeación, redacción y revisión de escritos, con el objetivo de que el/la alumno/a universitario/a logre:

1. Identificar elementos que les restan claridad a los textos.
2. Comprender los mecanismos mediante los cuales se estructura el discurso escrito.
3. Aplicar los mecanismos de la coherencia en la producción de un texto.
4. Evaluar la coherencia de textos propios y ajenos.
5. Corregir los propios textos, a partir de la identificación de errores.

La estrategia empleada es el trabajo por proyecto y la situación didáctica que se plantea a los/as estudiantes es que deben redactar un artículo de divulgación científica en el que ofrezcan información profesional a un público no especializado, específicamente, a estudiantes de bachillerato.

En la tabla 5 se describe el desarrollo de las fases del proyecto que permiten la implementación del curso de intervención fundamentado en la retroalimentación colaborativa.

Tabla 5

Diseño del curso de intervención

| Estrategia de enseñanza | Fases del proyecto | Evidencia | Retroalimentación y evaluación |
|--|--|---|---|
| Proporcionar sugerencias y recomendaciones. | 1. Lectura de artículos de divulgación. • De manera individual cada estudiante revisa algunos artículos de divulgación de su elección. | Lista individual de las características identificadas. | Retroalimentación anticipatoria |
| Proporcionar la lista de indicadores que se valorarán. | 2. Redacción del primer artículo (T1). • Cada estudiante redacta un primer artículo. | Texto redactado por los estudiantes. | Evaluación diagnóstica. |
| Organizar y monitorear el ejercicio de coevaluación. | 3. Primera valoración (intuitiva). • En parejas, se intercambian y leen los textos redactados (T1) con la finalidad de registrar observaciones, comentarios y correcciones a sus compañeros (con base en el conocimiento previo). | Registros de observaciones de los estudiantes. | Retroalimentación entre pares. Coevaluación. |
| Coordinar las participaciones y Estimar a la autoevaluación del T1. | 4. Revisión de las características de los artículos de divulgación. • Se revisan las recomendaciones teóricas para la escritura de artículos de divulgación general. | Lista colectiva de las recomendaciones para la escritura de artículos de divulgación. | Retroalimentación anticipatoria. Autoevaluación. |
| Ejemplificar la planificación de un texto, según las recomendaciones de Serafini (2008). | 5. Planificador del escrito. • Se planea el escrito, a partir de la consulta de documentos que expongan el tema por desarrollar en el texto y según las técnicas de Serafini (2008). Luego, se intercambian. | Planificador del artículo. | Retroalimentación entre pares. Coevaluación. |
| Verificar la revisión teórica y retroalimentar la lectura con ejemplos. | 6. Revisión teórica sobre la construcción de párrafos. | Reporte de lectura. | Retroalimentación anticipatoria. Heteroevaluación. |
| Ofrecer andamiaje para la localización de errores y mostrar ejemplos de reescritura. | 7. Escritura de un primer párrafo para su evaluación colectiva. • Cada estudiante redacta un párrafo para ser retroalimentado en equipos y luego en plenaria. | Párrafos escritos en papel bond | Retroalimentación en pequeños equipos y en plenaria. Coevaluación. |

| | | | |
|--|--|---|--|
| Retroalimentar la lectura usando como ejemplos los párrafos de la fase anterior. | 8. Revisión teórica sobre los mecanismos de los principios de coherencia. | Reporte de lectura. | Retroalimentación por parte de la asesora. |
| Retroalimentar los escritos y señalar las correcciones. | 9. Escritura de borradores. • Cada estudiante redacta su(s) borrador(es) y lo(s) y los comparte para ser retroalimentado por sus compañeros y asesora*. | Borrador(es) Retroalimentaciones | Retroalimentación grupal. Coevaluación. |
| Evaluar con base en la rúbrica. | 10. Redacción de la versión final (T2). | Versión final del artículo. | Rúbrica adaptada de Andueza (2019). |

T1=Pre-test y T2=Post-test

*Ante la suspensión de clases presenciales debido a la COVID-19, se optó por crear un muro *padlet* para cumplir con esta parte del proceso.

Fuente: elaboración propia

3.5. Análisis de datos

El análisis de los datos se realiza en etapas. En primer lugar, se concentran la información biográfica de los participantes, los resultados del CEAM II y el reporte cualitativo de la valoración textual que se aplica con la rúbrica adaptada de Andueza (2019). De esta última, se obtiene un informe de su empleo como pre-test y postest. En segundo lugar, se cuantifican los resultados, a través del programa SPSS para obtener un primer informe de la estadística descriptiva y, posteriormente, se contrastan los resultados del grupo experimental con los del control, mediante un proceso de estadística inferencial.

En tercer lugar, se categoriza y contabiliza la frecuencia de las retroalimentaciones que los/as estudiantes colocaron en el muro *padlet* para valorar los escritos de sus compañeros/as y, finalmente, se aplica la fórmula de Cohen (1988) para determinar el tamaño del efecto de la intervención.

Capítulo 4. Resultados

En el presente capítulo se analizan los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos formulados en este estudio y se da respuesta a la pregunta de investigación. Para ello, se retoma la valoración estadística de los datos recuperados con la aplicación de los instrumentos.

Objetivo 1

En la tabla 6 se detalla el informe de resultados de la evaluación de la coherencia textual escrita de estudiantes universitarios de modalidad sabatina de una institución particular, y se contrastan entre lo que obtiene el grupo experimental con los que refleja el control, antes y después de la intervención.

Tabla 6

Estadísticos de la evaluación de la coherencia

| Coherencia | Experimental | | Control | | Experimental | |
|---|--------------|--------|---------|--------|--------------|---------|
| | Mean | DS | Mean | DS | t | p-value |
| Pre-Coherencia (progresión temática) | 2.62 | .923 | 3.00 | .935 | -1.461 | .149 |
| Pos-Coherencia (progresión temática) | 3.4000 | .69985 | 3.2500 | .78640 | .782 | .437 |
| Pre-Coherencia (Consistencia de Ideas) | 2.72 | .784 | 3.06 | .748 | -1.558 | .124 |
| Pos-Coherencia (Consistencia de Ideas) | 3.3000 | .70711 | 2.9000 | .91191 | 1.964 | .054 |

Fuente: elaboración propia.

En relación con los resultados que arroja la tabla, dos aspectos se deben destacar. El primero, es que la valoración diagnóstica (pre) para ambos grupos muestra un indicador arriba del 2.0, lo que según la rúbrica de Andueza (2019) no los coloca, en general, como estudiantes con dificultades serias a nivel discursivo, pese a los diferentes tipos de errores que hayan tenido en sus escritos, lo que significa que las insuficiencias en la coherencia no impide que el mensaje global de los textos de la mayoría se comprenda. Y, en este sentido, se coincide con los resultados de Rico y Níkleva (2016).

Sin embargo, conviene destacar que, a diferencia de otras investigaciones de escritura que han aplicado su evaluación diagnóstica en el contexto de un espacio delimitado y bajo un parámetro de tiempo definido (Valenzuela, 2015; Brizuela, 2016; Ramírez, Tánori, García y Urías, 2017), en este estudio se optó por seguir las recomendaciones de Guzmán y García (2015) y Navarro, Ávila y Gómez (2019), quienes sugieren evaluar la escritura con muestras reales. Por lo tanto, para este trabajo se solicitaron textos producidos en las condiciones normales en que los/as estudiantes universitarios redactan, por lo que se les permitió emplear un procesador de texto, contar con tiempo para la indagación de un tema y la preparación de la tarea.

Las ventajas de valorar textos redactados en circunstancias reales es que las carencias detectadas no pueden ser explicadas por la presión del tiempo, por proporcionar un texto estímulo poco adecuado para el/la estudiante, o a cualquier otro elemento de tipo contextual; pero la evasión de los errores escriturales también podría ser atribuida al apoyo que ofrecen el procesador de texto y el acceso a internet. No obstante, en la didáctica de la escritura es necesario considerar que la era digital impone nuevos desafíos, pues el uso de las nuevas tecnologías en el proceso de la redacción ya forma parte de la cotidianidad. Así que, la tarea docente en este rubro es enseñar a emplear estos recursos adecuadamente, pues a pesar de su empleo, los resultados no exponen una coherencia completamente aceptable (Torres-Díaz, Duart, y Hinojosa-Becerra, 2018).

Lo segundo que se debe destacar de la tabla 6 es que hay un innegable avance en el grupo experimental en la mejora de su coherencia al considerar la valoración diagnóstica con la que se realizó después de la intervención, y al contrastarlo con los resultados del grupo control. Al respecto, Martínez-Lorca y Zabala-Baños (2015) también reportan que las revisiones continuas del texto mejoran su producción final. No obstante, el progreso logrado no representa una diferencia significativa, lo cual es similar a los resultados de Chaktsiris y Southworth (2019), pero no coincide con los logros de los estudios de Poveda y Harutyunyan (2019), Londoño y Ospina (2018) y

AL-Ghazo y Al-Zoubi (2018). Lo anterior podría estar asociado a la contribución de una multiplicidad de factores, entre los que destacan los siguientes:

1. Sesgos en la intervención. Por ejemplo, relacionados con el tipo de retroalimentaciones ofrecidas (Achen, 2018; Contreras y Zúñiga, 2019).
2. La propia complejidad de la tarea escrita, pues al tratarse de un contenido de aprendizaje procedimental, entonces requiere de un mayor tiempo de práctica (Relles y Duncheon, 2018; Achen, 2018).
3. Las habilidades que el/la estudiante ha desarrollado como lector y su competencia para ejercer un pensamiento crítico (Relles y Duncheon, 2018), e incluso a la tradición escritural de la disciplina de la que forman parte (Hernández y Rodríguez, 2018).

Con respecto al primer punto, se revisaron las retroalimentaciones que los/as estudiantes realizaron a los escritos que sus compañeros colocaron en el muro *padlet* del taller (alternativa adoptada antes la suspensión de clases presenciales). De un total de 83 comentarios, se desglosaron 94 contribuciones que se catalogaron en cuatro categorías, de acuerdo con el aspecto que valoran. Los resultados se exponen en la tabla 7.

Tabla 7

Frecuencia de las retroalimentaciones por categoría

| Rubros retroalimentados | Descripción | Frecuencia | Porcentaje |
|----------------------------|--|------------|------------|
| Estructura de los párrafos | Coherencia, uso de signos de puntuación, errores ortográficos y claridad de las ideas. | 30 | 31.9% |
| Lenguaje | Amenidad, densidad informativa y uso de tecnicismos. | 28 | 30.7% |
| Contenido | Tema, utilidad y faltantes en la información. | 20 | 21.2% |
| Estructura del texto | Organización y tamaño de los párrafos, formato y uso de recursos visuales. | 16 | 17.0% |

Fuente: elaboración propia.

La frecuencia más alta está en el rubro de la estructura de párrafos (30), lo que significa que los/ estudiantes señalaron más faltas de aspecto lingüístico. Sin embargo, las retroalimentaciones se caracterizan por indicar los errores a nivel general, sin hacer

propuestas puntuales en torno al qué y cómo corregir. En este caso, los comentarios se concretaron a frases como: “hay párrafos en los que no logro comprender muy bien que es lo que quieres dar a entender”, “Hay partes en que omites el uso de las comas”, “cuida y revisa tu redacción” o “no estás hilando muy bien las ideas y no estás agregando conectores ni signos de puntuación”. En este sentido, se identifica que la retroalimentación de los/as compañeros/as es una forma de verificar si se está alcanzando el propósito comunicativo que, dicho sea de paso, también es más fácil de atender, que el lingüístico (Saleem, 2019; Poveda y Harutyunyan, 2019).

La segunda frecuencia más alta es el lenguaje (28), específicamente el referido a la forma en la que los artículos de divulgación general deben exponer las ideas y a la densidad informativa. Por lo tanto, las recomendaciones giran en torno a “evita el uso de tecnicismos”, “recuerda que quien te leerá es un bachiller” y “busca sinónimos u omite tal palabra porque la repites varias veces”. Por su parte, las observaciones concernientes al contenido (20 veces) están encaminadas principalmente a indicar los faltantes en la información y los comentarios sobre la estructura del texto (16 veces) sugieren en su mayor parte el uso de los recursos visuales. Cabe mencionar que este último tipo de retroalimentaciones estuvo presente solo entre los estudiantes de pedagogía, mientras que los de contabilidad señalaron más el contenido.

Aunado a lo anterior, cabe señalar que se detectaron dos tipos de comentarios, según su intención: los que se centraban en la mejora del texto y los que pretendían que la retroalimentación se convirtiera en una oportunidad para aprender. Por ejemplo, en la tabla 8 se observan los dos tipos de correcciones, en el primer caso, una estudiante instruye a otra sobre lo que debe anotar para corregir un problema de adecuación y mejorar el estilo de la frase; en el segundo, la asesora pretende ofrecer un andamio al pensamiento del alumno (a través de una pregunta) para que él sea quien perciba cuál fue el error y analice cómo lo puede corregir. La ventaja que ofrece el primer tipo de retroalimentación es que la corrección se puede realizar de inmediato y se consigue una mejora en el escrito. En cambio, en el segundo caso, se necesita que el estudiante repase su texto y reflexione en su estructura.

Tabla 8

Comparación de dos formas distintas de retroalimentar

| Retroalimentación centrada en el producto | Retroalimentación centrada en las operaciones mentales del/a aprendiz |
|--|--|
| “Para el caso donde mencionas ‘para que el adolescente sienta un gran apoyo’ puedes cambiarlo de esta manera ‘para que el adolescente (sic) se sienta motivado’ y por ultimo (sic) te hace falta colocar comas y puntos. Espero te ayude mi comentario”. | Ante la pérdida del referente, se comenta: “En la línea en que dices: ‘estos dos factores combinados...’, a qué factores te refieres: ¿a los seres humanos, a la evolución o a la informática?” |
| Comentario de la estudiante a otra compañera. | Comentario de la asesora. |

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, los datos de la tabla 9 muestran que los/as estudiantes de alto rendimiento académico tienen una mejor coherencia, mayor dominio de otros recursos discursivos, superior manejo de citas e incurrir en menos plagio, lo cual es consistente con el estudio de Clerici, Monteverde y Fernández (2015).

Tabla 9

Rendimiento académico y resultados de la rúbrica después de la intervención

| Criterio | Promedios | |
|-------------------------------|---------------------|-----------------|
| | Pearson Correlation | Sig. (2-tailed) |
| Coherencia | .493 | .000 |
| Progresión temática | | |
| Consistencia de las ideas | .515 | .000 |
| Lenguaje | .415 | .000 |
| Densidad informativa | | |
| Manejo de citas | .587 | .001 |
| Manejo de referencias | .393 | .001 |
| Mecánico ortografía | .491 | .000 |
| Dominio del género discursivo | .383 | .001 |
| Plagio | -.308 | .006 |

Fuente: elaboración propia.

Objetivo 2

En cuanto al objetivo de evaluar en los estudiantes universitarios de modalidad sabatina de una institución particular el uso del lenguaje, incorporación de fuentes, aplicación de las normas de la Real academia española (RAE) y el dominio del género

discursivo propio de un artículo de divulgación general; antes y después de la intervención, los resultados se muestran en la tabla 9.

Tabla 10

Estadísticos de la evaluación de otros dominios escriturales

| | Experimental | | | | Control | | | |
|----------------------------------|--------------|--------|--------|--------------------------------|---------|---------|--------|--------------------------------|
| | Mean | DS | t | p-value Sig. (2- tailed) | Mean | DS | t | p-value Sig. (2- tailed) |
| Pre Lenguaje Dens Informativa | 2.54 | .952 | -.851 | .398 | 2.76 | .903 | -.874 | .389 |
| Pos Lenguaje Dens Informativa | 3.2000 | .72843 | 2.283 | .026 | 2.7500 | .78640 | 2.208 | .034 |
| Pre Lenguaje Exposición Ideas | 3.02 | .820 | -1.914 | .060 | 3.44 | .512 | -2.416 | .020 |
| Pos Lenguaje Exposición Ideas | 3.5000 | .61445 | 1.206 | .232 | 3.3000 | .65695 | 1.172 | .250 |
| Pre Manejo Citas | 3.17 | 1.043 | -.079 | .938 | 3.20 | 1.135 | -.077 | .940 |
| Pos Manejo Citas | 3.6000 | .59824 | 1.604 | .121 | 3.0000 | 1.41421 | 1.159 | .280 |
| Pre Manejo Referencias | 2.72 | .948 | -.349 | .728 | 2.82 | 1.334 | -.296 | .770 |
| Pos Manejo Referencias | 3.1200 | .93982 | 1.527 | .131 | 2.7000 | 1.26074 | 1.348 | .189 |
| Pre Mecánico Ortografía | 2.18 | .873 | -2.039 | .046 | 2.65 | .606 | -2.432 | .020 |
| Pos Mecánico Ortografía | 2.7600 | .77090 | .050 | .960 | 2.7500 | .71635 | .052 | .959 |
| Pre Dominio Genero Discursivo | 2.40 | .728 | -.049 | .961 | 2.41 | 1.176 | -.039 | .969 |
| Pos Dominio Genero Discursivo | 3.4000 | .60609 | 4.245 | .000 | 2.5500 | 1.05006 | 3.401 | .002 |
| Pre Plagio | .07 | .264 | -2.950 | .004 | .32 | .476 | -2.416 | .022 |
| Pos Plagio | .0741 | .26435 | -2.094 | .040 | .2400 | .43589 | -1.759 | .088 |

Fuente: elaboración propia.

En general, el grupo experimental obtuvo mejores resultados en todos los indicadores valorados después de la intervención, en especial, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la habilidad de lenguaje en la densidad informativa a

favor de este grupo ($X_{pre}=2.54$, $X_{pos}=3.20$; $t=2.283$; $p<.05$), así como en el dominio del género discursivo ($X_{pre}=2.40$, $X_{pos}=3.40$; $t=4.245$; $p<.05$).

En consecuencia, los resultados de este estudio presentan, por un lado, que es posible mostrar diferentes niveles de pericia en distintos rubros de la competencia escrita, tal como también lo encontraron Madrid y Corral (2018). Y, por otro, que el conocimiento sobre el público y ciertas estrategias discursivas asociadas al estilo fueron más fáciles de aplicar, que el control sobre la estructura de las oraciones, el uso de signos para puntuar y el empleo de conectores adecuados. Esta situación explica en parte que se haya conseguido un mejor dominio del género discursivo y de la densidad informativa que de la competencia lingüística en el área de la progresión temática y la consistencia de ideas. Al respecto, Poveda y Harutyunyan (2019) también obtuvieron un mayor impacto en la competencia comunicativa que en la competencia lingüística.

En congruencia con lo que se viene señalando, cabe destacar que el criterio menos logrado para ambos grupos tiene que ver con los aspectos mecánicos de la escritura que están relacionados con el dominio de las normas de puntuación, acentuación y concordancia gramatical.

Objetivo 3

En relación con evaluar el impacto de la intervención en los productos de los/as estudiantes universitarios, el tamaño del efecto se muestra en la tabla 10 y de acuerdo con Cohen (1988), un valor del tamaño del efecto $\geq 0.5 < 0.8$ se percibe como una moderada diferencia estadística y sustancial.

Tabla 11

Tamaño del efecto

| | Experimental | Control | DS | Tamaño del Efecto | Tipo del Efecto (Cohen,1988) |
|----------------------------------|--------------|---------|---------|-------------------|------------------------------|
| Pos Lenguaje Dens Informativa | 3.2000 | 2.7500 | .78640 | .57 | Positivo moderado |
| Pos Dominio Genero Discursivo | 3.4000 | 2.5500 | 1.05006 | .80 | Positivo moderado |

Fuente: elaboración propia.

Objetivo 4

Con respecto al cuarto objetivo, enfocado en evaluar en los estudiantes universitarios de modalidad sabatina de una Institución particular el nivel de motivación, según la orientación intrínseca y extrínseca a la meta, el valor que tienen por la tarea, el control de las creencias sobre su propio aprendizaje, la autoeficacia en el aprendizaje y el nivel de ansiedad durante un examen; y contrastar el nivel entre el grupo control y el experimental. En la tabla 11 se detalla el informe de resultados.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de la motivación después de la intervención

| Escala de motivación | Experimental | | | | Control | | | |
|---|--------------|----------------|-------|-----------------|---------|----------------|-------|-----------------|
| | Mean | Std. Deviation | t | Sig. (2-tailed) | Mean | Std. Deviation | t | Sig. (2-tailed) |
| Orientación a metas intrínsecas (OMI) | 5.9228 | .76938 | 1.195 | .236 | 5.6600 | 1.15893 | 1.033 | .309 |
| Orientación a metas extrínsecas (OME) | 5.5679 | .92896 | .174 | .862 | 5.5233 | 1.29692 | .154 | .878 |
| Valor de la tarea (VT) | 6.6127 | .52033 | .418 | .677 | 6.5413 | 1.00006 | .336 | .739 |
| Creencias de control (CC) | 6.1250 | .73931 | .995 | .323 | 5.9000 | 1.26450 | .827 | .415 |
| Autoeficacia para el aprendizaje (AEPA) | 5.9190 | .68127 | .184 | .855 | 5.8821 | 1.08518 | .156 | .877 |
| Ansiedad ante los exámenes (AE) | 4.6120 | 1.36917 | 1.564 | .122 | 4.0400 | 1.78629 | 1.420 | .164 |

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la tabla, no hay diferencias estadísticamente significativas, a pesar de que los promedios del grupo experimental son más altos en todas las escalas. No obstante, se identifica que este grupo muestra mayor distancia entre su motivación intrínseca y extrínseca, lo que se interpreta como positivo, pues significa que su implicación en las actividades no estuvo producida por una presión externa. De igual

forma, se percibe que consideran que la actividad es útil e interesante y creen que su esfuerzo es importante para alcanzar el aprendizaje (Roces, Tourón y González, 1995).

En cuanto a las hipótesis que se plantearon para este estudio, se estableció, en primer lugar, que al implementar un taller de escritura en el que se emplee la retroalimentación colaborativa como estrategia didáctica se incrementará la coherencia escrita en los productos de los/as estudiantes. Sin embargo, los resultados obtenidos no reflejan que el progreso haya sido estadísticamente significativo, por lo que se rechaza esta hipótesis.

Con respecto a la segunda hipótesis, se estableció que al no recibir un taller de escritura en el que se emplee la retroalimentación colaborativa como estrategia didáctica no se incrementará la coherencia escrita en los productos de los/as estudiantes, los resultados permiten aceptarla.

Capítulo 5. Conclusiones

La necesidad de hacer investigación sobre la escritura universitaria radica en la importancia que esta tiene, primero, como recurso para el aprendizaje; segundo, porque desempeña una función epistémica al hacer viable el desarrollo progresivo del conocimiento y, tercero, porque cumple con una función eminentemente social debido a su carácter comunicativo, ya que es un medio para adoptar un papel activo en la colectividad a la que se pertenece y contribuye al proceso de enculturación de las sociedades (Aguilar, Albarrán, Errázuriz y Lagos, 2016; Campbell, Chirinos y Pacheco, 2017).

A pesar de la relevancia de la escritura en la universidad, hay estudios que la presentan como un ejercicio complejo, cuyo aprendizaje demanda la búsqueda de estrategias de enseñanza que resulten efectivas (Albarrán-Santiago, 2015; Salazar, 2015). Bajo esta perspectiva, en esta investigación se asumió la tesis de que la retroalimentación colaborativa (asesor-estudiante y estudiante-estudiante) tiene un impacto positivo en la mejora de la coherencia escrita, y para respaldar esta postura se diseñó un curso de intervención.

Entre las características procuradas para el curso se encuentran, en primer lugar, que se desarrollara en el marco de un modelo constructivista, en específico, bajo el enfoque de competencias (Mensah, 2015). Así que, se apostó por el formato de un trabajo por proyecto. En segundo, que conjugara elementos de los distintos modelos empleados en la enseñanza de la escritura (Mostacero, 2017; Gallego, García y Rodríguez, 2015 y Torres, 2018), de tal manera que la atención estuviera en los aspectos estructurales del texto (conductista), pero a partir de un proceso escritural en fases (cognitivista) y con miras a realizar un producto que demandara aprender más de la disciplina (ecológico). Y, en tercer lugar, se procuró que el curso se implementara como un taller remedial separado de las disciplinas, pues se coincide con Bassi (2017) cuando argumenta que, para resolver los problemas de escritura en la universidad, es necesario que su enseñanza se desarrolle en un espacio formativo exclusivo para ello.

Como resultado de la implementación de la intervención, se obtuvo que la retroalimentación colaborativa tuvo un impacto positivo para:

- Lograr un avance en la coherencia escrita de los productos de los/as estudiantes a favor del grupo experimental.
- Obtener un progreso en todos los rubros de la competencia escrita que se valoraron en los productos de los/as estudiantes a favor del grupo experimental.
- Conseguir una mejora en la densidad informativa (evitar los circunloquios, vocabulario inadecuado o repeticiones innecesarias) ($X_{pre}=2.54$, $X_{pos}=3.20$; $t=2.283$; $p<.05$). Por lo que, se apoya la idea de que es más fácil centrarse en el mensaje del texto, que en su estructura interna.
- Elaborar un texto que se apegara a las características del género discursivo que se planteó al inicio de la intervención ($X_{pre}=2.40$, $X_{pos}=3.40$; $t=4.245$; $p<.05$). Lo que se presume como un logro del enfoque que tuvieron las retroalimentaciones.
- Lograr una moderada diferencia estadística y sustancial en el tamaño del efecto que tuvo la intervención (Cohen, 1988).

En adición a las conclusiones que se viene exponiendo y ante los resultados de otras investigaciones similares (Londoño y Ospina, 2018; AL-Ghazo y Al-Zoubi, 2018; Poveda y Harutyunyan, 2019), se hace necesario esbozar algunas reflexiones como producto de la experiencia conseguida con este estudio:

La coherencia es un ámbito de la escritura que necesita una retroalimentación detallada y correcciones que combinen una variedad de comentarios: ilustrativos, explicativos e instructivos (cuestión que exige cierto entrenamiento). Por lo que, la utilidad de los comentarios depende del conocimiento que se tiene del correcto uso del código lingüístico y de la intención didáctica que se persigue (¿mejorar un texto o que el/la estudiante aprenda del error?).

Asimismo, se estima que la retroalimentación que señala lo que se debe colocar en el texto “en lugar de”, conseguirá una indiscutible mejora de este, pero eso no significa que el estudiante evitará el mismo error en escritos futuros. No obstante, las retroalimentaciones enfocadas en trabajar la habilidad metacognitiva quizá no obtengan

el resultado esperado de forma inmediata, ya que están supeditadas al ejercicio de análisis que hace el estudiante, y el riesgo es que, en el acto de corregir, se incurra en nuevos errores.

De igual forma, se considera que la retroalimentación que busca garantizar la transferencia de lo aprendido demanda más de una revisión y, esto implica un aprendizaje por ensayo y error que exige tiempo para asimilar los contenidos procedimentales como es el caso de la escritura (Relles y Duncheon, 2018).

Finalmente, se aprecia que la variedad de estrategias y recursos de enseñanza pueden ser una alternativa favorable para complementar las retroalimentaciones y atender la diversidad de estilos de aprendizajes (Mostert y Townsend, 2018).

5.1 Recomendaciones y futuras investigaciones

Las conjeturas con las que se concluye abren el camino para recomendar nuevas investigaciones. Por ejemplo, se plantea mejorar la propuesta de intervención para conceder mayor oportunidad para el análisis y práctica de la coherencia escrita con una muestra más grande y un tiempo más prolongado de trabajo. Asimismo, se estima conveniente sugerir un estudio enfocado en el tipo y calidad de las retroalimentaciones que se ofrecen (centradas en el producto o en los procesos mentales del estudiante) y en los diferentes impactos que estas pueden provocar en el aprendizaje, así como en su transferencia a otros géneros textuales.

También se aprecia interesante estudiar las diferencias en el impacto que tienen las retroalimentaciones escritas en comparación con las orales, o en relación con las que se brindan en escenarios virtuales con respecto a las presenciales, e incluso en las que se generan en espacios que combinan ambas modalidades. Además, podría investigarse el efecto de la retroalimentación en combinación con variables asociadas a las características individuales de los/as estudiantes. Y, por último, se recomienda valorar los avances de la competencia escrita con rúbricas holísticas.

Referencias

- Achen, R. M. (2018). Addressing the “My Students Cannot Write” Dilemma: Investigating Methods for Improving Graduate Student Writing. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4).
<https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.23040>
- Aguilar, P., Albarrán, P, Errázuriz, M. y Lagos, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: relación de las concepciones de estudiantes de pedagogía básica con la calidad de sus textos. *Estudios pedagógicos*. 42(3). Pp. 7-26.
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Ahmadi, A., Sodiq, S., Setiawan, S., Pratiwi, Y. y Hariyati, N. R. (2019). Learning Writing through Psychowriting Perspective. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(1), 4-8. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.1p.4>
- Albarrán-Santiago, M. (2015). La lingüística textual en los trabajos de investigación producidos por alumnado universitario: Enseñanza en las planificaciones de aula y los libros de texto. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 389-406. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.21>
- AL-Ghazo, A. y Al-Zoubi, S. M. (2018). How to Develop Writing Skill through Constructivist Design Model. *International Journal of Business and Social Science*, 9(5), 91-98. doi:10.30845/ijbss.v9n5p11
- Alvarez-Alvarez, M. y Boillos-Pereira, M. M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90. doi: 10.11144/Javeriana.m8-16.pee
- Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *RELIEVE*, 25(2), art. 5. Doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>
- Andueza, A. y Aguilera, N. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles. *Didáctica: Lengua*

- y *Literatura*, 30, pp. 23-40. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61952>
- Asensio, M. I. (2019). La lectura y la escritura académica en educación superior: el taller como estrategia didáctica. *Psychology, Society, & Education*, 11(2), 205-219. <http://hdl.handle.net/10835/6927>
- Bassi, J. E. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Athenea Digital*, 17(2),95-147. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1986>
- Bastiani-Gómez, J. y López-García, M. M. (2016). La producción de textos escritos en estudiantes de dos universidades públicas con el modelo intercultural. *Revista Educación*, 40(1), pp. 89-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.18420>
- Bono, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/30783>
- Brizuela, A. (2016). Construcción y validación de una rúbrica para medir la expresión escrita en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 15(1), 349-360. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.cvrn>
- Campbell, Y., Chirinos, L. y Pacheco, O. (2017). Competencia textual y producción escrita en los Trabajos de grado de los estudiantes de la mención Lengua y literatura. *Revista Ciencias de la Educación*, 27(50), 108-125. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/50/art07.pdf>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), pp. 16-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86054913001>
- Cervera, T. y Núñez, M. P. (2018). Incidencia de la animación a la lectura en la mejora de la competencia escrita: Una investigación con alumnado inmigrante. *Porta*

- Linguarum*, 30, pp. 177-191. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/54046>
- Chaktsiris, M. G., & Southworth, J. (2019). Thinking Beyond Writing Development in Peer Review. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2019.1.8005>
- Chao Chao, Kuok-Wa y Durand, M. J. (2019). El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación y de retroalimentación de la expresión escrita en francés. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-36. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v19i3.38638>
- Clerici, C., Monteverde, A. C. & Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 35-70. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145/14538571002>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 12 Lawrence Erlbaum Associates Inc. Hillsdale, NJ, USA.
- Contreras, G. y Zúñiga, C. G. (2019). Prácticas y concepciones de retroalimentación en formación inicial docente. *Educ. Pesqui*, 45, pp. 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945192953>
- Coordinación general del comité estatal de planeación para el Desarrollo de Oaxaca (2017). Diagnóstico regional Papaloapan. Recuperado de <http://www.coplade.oaxaca.gob.mx/wp-content/uploads/2017/04/DR-Papaloapan-27marzo171.pdf>
- Donahue, C. y Foster-Johnson, L. (2018). Liminality and Transition: Text Features in Postsecondary Student Writing. *Research in the Teaching of English*, 52(4), 359-381. Recovered from <https://search.proquest.com/openview/50ebe4b696afdfb53c720e8ab1efb967/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41411>
- Errázuriz, M. C., Arriagada, L., Contreras, M. y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica

- UC, Chile. *Perfiles educativos*, 37(150), 76-90. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a5.pdf>
- Fareed, M., Ashraf, A. y Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of Education and Social Sciences*, 4(2), 81-92.
Recovered from https://www.researchgate.net/profile/Muhammad_Fareed8/publication/311669829_ESL_Learners'_Writing_Skills_Problems_Factors_and_Suggestions/links/58538d2708ae0c0f32228618/ESL-Learners-Writing-Skills-Problems-Factors-and-Suggestions.pdf
- Gallego, J. L., García, A. y Rodríguez, A. (2015). ¿Qué ocurre en la mente del estudiante universitario cuando escribe? Estudio de caso con alumnado de Magisterio. *Lengua y habla*, (19), 1-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951375001.pdf>
- García, F., Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3). Pp. 1-26. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21072>
- Gargallo, Bernardo, Suárez-Rodríguez, Jesús M. y Pérez-Pérez, Cruz (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 15(2), 1-31.
Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.^a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- González, E. F., Trejo, N. P. y Roux, R. (2017). Assessing EFL university students' writing: a study of score reliability. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 91-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.928>
- Guzmán, F. y García, E. (2015). La evaluación de la alfabetización académica. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5147>

- Hernández, G. y Rodríguez, E. I. (2018). Creencias y prácticas de escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*. 23(79), pp. 1093-1129. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n79/1405-6666-rmie-23-79-1093.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6ª ed. México: McGraw Hill.
- Londoño, D. A. y Ospina, M. (2018). Comprensión y producción de textos escritos en instituciones de educación superior. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(18), pp. 183-202. Recuperado de <https://revistas.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/671/664>
- López-Gil, K.S. y Molina, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Madrid, D. y Corral, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*. 23(76). 179-202. Recuperada de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-179.pdf>
- Martínez-Lorca, M. y Zabala-Baños, C. (2015). Enseñando y aprendiendo a escribir en la universidad: Cuando los revisores son los compañeros. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13(3), p. 105-124. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5422>
- Mensah, E. (2015). Exploring constructivist perspectives in the college classroom. *SAGE Open*, 5(3), 2158244015596208.
- Morita, A., Escudero, A. y García, T. (2017). Cerrando la brecha de las competencias profesionales genéricas. Un estudio de Teoría Fundamentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(1), 45-70.
<https://doi.org/10.35362/rie7511354>
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: bosquejo histórico. *Lenguaje*, 45(2), 247-274. Doi: 10.25100/lenguaje.v45i2.5272

- Mostert, L. A. & Townsend, R. (2018). Embedding the teaching of academic writing into anthropology lectures. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(1), 82-90. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1231619>
- Muñoz, M. C. (2019). Comparación de los niveles estructurales en la redacción académica del texto universitario. *Scientific Journal of Education –EDUSER*, 6(1), pp. 22-34. <http://dx.doi.org/10.18050/RevEduser.v6n1a3>
- Navarro, F., Ávila, N. y Gómez, G. (2019). Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliação*. Rio de Janeiro, 11(31), p. 1-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i31.2045>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, 1(19), 93-110. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Poveda, M. F. y Harutyunyan, L. (2019). Peer Review: A Tool to Enhance the Quality of Academic Written Productions. *English Language Teaching*, 12(5), 30-39. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p30>
- Ramadhanti, D., Ghazali, A. S., Hasanah, M. y Harsiati, T. (2019). Students' Metacognitive Weaknesses in Academic Writing: A Preliminary Research. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(11). <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10213>
- Ramírez, M. O., Tánori, J., García, R. I. y Urías, M. (2017). Evaluación de la escritura argumentativa de estudiantes universitarios del área de educación. *Educación Superior*, 16(23), 77-88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945210>
- Relles, S. y Duncheon, J. (2018). Inside the College Writing Gap: Exploring the Mixed Messages of Remediation Support. *Innovative Higher Education*, 43(3), 217-231. <https://doi.org/10.1007/s10755-018-9423-5>
- Rico, A. M. y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista signos*, 49(90), 48-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000100003>

- Roces, C., Tourón, J. y González, M. C. (1995) Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en alumnos universitarios, *Bordón*, 41(1), pp. 107-119. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/324048716.pdf>
- Ruiz-Terroba, R., Vázquez, E. y Sevillano-García, M. L. (2017). La rúbrica de evaluación de la competencia en expresión escrita. Percepción del alumnado sobre su funcionalidad. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(2), 107-117. DOI: http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1349
- Sabogal, L., Barraza, E., Hernández, A. y Zapata, L.(2011). Validación del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje forma corta -MSLQ SF, en estudiantes universitarios de una institución pública-Santa Marta. *Psicogente*, 14(25). Recuperado de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Salazar, C. (2015). La escritura académica universitaria: diferentes perspectivas de estudio. *Diálogos sobre educación*, 6(11), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i11.275>
- Saleem, T. (2019). Cohesion and coherence in the writings of saudi undergraduates majoring in english. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(3). Pp. 200-208. Recovered from <http://www.aiscience.org/journal/jssh>
- Schoonen, R. (2019). Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing*, 32(3), 511-535. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9874-1>
- Serafini, M. T. (2008). *Cómo se escribe*. México: Paidós.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 19(1), 17-38. DOI: 10.5944/educXX1.12175
- Torres, A. (2018). ¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), pp. 95-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-95.pdf>

Torres-Díaz, J. C., Duart, J. M., & Hinojosa-Becerra, M. (2018). Plagio, uso de Internet y éxito académico en la Universidad. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 98-104. DOI: 10.7821/naer.2018.7.324

Valenzuela, J. R., y Flores, M. (2013). Fundamentos de investigación educativa Vol. 2. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Apéndices

Apéndice A. Rúbrica adaptada para la valoración de la escritura

Criterio 1

Coherencia. Progresión temática.

| 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|--|---|--|
| <p>El texto presenta una excelente progresión temática: existe un equilibrio entre progresión semántica y continuidad temática, ya que la información nueva se introduce a partir de información ya conocida. Esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Cada oración del texto tiene un elemento que se repite, o se relaciona íntimamente con uno anterior (continuidad temática). No hay cambios de tema abruptos, ni digresiones. •Cada oración del texto transmite información nueva (progresión semántica). No repite innecesariamente ninguna idea. Esto permite al lector conectar todas las ideas del texto y seguir con facilidad el hilo del discurso. | <p>El texto presenta una buena progresión temática: generalmente, existe un equilibrio entre progresión semántica y continuidad temática, aunque en algunas ocasiones este equilibrio se pierde, debido a que:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se rompe la continuidad temática (un cambio de tema abrupto, una pérdida del referente o una digresión). •Se rompen la progresión semántica (no se aporta información nueva o se repite innecesariamente alguna información). <p>Esto permite al lector conectar la mayoría de las ideas del texto ya que, globalmente, es posible seguir el hilo del discurso, aunque existen problemas puntuales de conexión.</p> | <p>Existe una progresión temática insuficiente: existe un equilibrio precario entre progresión semántica y continuidad temática, ya que, en varias ocasiones existen:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Rupturas en la continuidad temática (un cambio de tema abrupto, una pérdida del referente o una digresión). •Rupturas en la progresión semántica (no se aporta información nueva o se repite innecesariamente alguna información). <p>Esto permite al lector conectar algunas de las ideas del texto, pero es difícil seguir el hilo del discurso, ya que existen varios problemas de conexión.</p> | <p>Existe una progresión temática deficiente: no existe un equilibrio entre progresión semántica y continuidad temática, ya que, en la mayoría de las ocasiones existen:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Rupturas en la continuidad temática (un cambio de tema abrupto, una pérdida del referente o una digresión). •Rupturas en la progresión semántica (no se aporta información nueva o se repite innecesariamente alguna información). <p>Esto no permite al lector conectar las ideas del texto, ya que solo es posible conectar algunas de forma aislada. Se hace casi imposible establecer el hilo del discurso.</p> |

Coherencia. Consistencia de las ideas con la intención global del texto.

| 4 | 3 | 2 | 1 |
|-------------------------------|------------------------------------|--|---|
| Se comprende perfectamente el | Se comprende el sentido global del | Se comprende con dificultad el sentido | Apenas se comprende el sentido global del |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>sentido del texto, su lectura es fluida y todas las ideas que expone son consistentes entre sí, esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ninguna idea contraría el significado de otra anteriormente expuesta. • Todas las relaciones entre las ideas del texto se explican mediante marcadores del discurso adecuados y específicos. • Todas las relaciones entre las ideas del texto se infieren de manera unívoca (a partir de la puntuación u otros recursos del lenguaje). | <p>texto, casi todas las ideas son consistentes entre sí, pero la lectura no es siempre fluida, esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ninguna idea contraría el significado de otra anteriormente expuesta. • En alguna ocasión, el texto presenta ideas cuya relación no se explicita adecuadamente porque utiliza un marcador(es) poco específico o inadecuado. • En alguna ocasión, el texto presenta ideas cuya relación no se puede inferir de manera unívoca (a causa de errores en la puntuación o en otros recursos del lenguaje). | <p>global del texto, varias ideas son consistentes entre sí, con lo cual, la lectura es poco fluida. Esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguna idea del texto contraría el significado de otra expuesta anteriormente. • En varias ocasiones, el texto presenta ideas cuya relación no se explicita adecuadamente porque utiliza un marcador(es) poco específico o inadecuado. • En varias ocasiones, el texto presenta ideas cuya relación no se puede inferir de manera unívoca (a causa de errores en la puntuación o en otros recursos del lenguaje). | <p>texto, la mayoría de las ideas no son consistentes entre sí, con lo cual, la lectura no es fluida. Esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto presenta varias ideas que contrarían el significado de otras expuestas anteriormente. • El texto presenta ideas cuya relación no se explicita adecuadamente porque utiliza un marcador(es) poco específico o inadecuado. • El texto presenta ideas cuya relación no se puede inferir de manera unívoca (a causa de errores en la puntuación o en otros recursos del lenguaje). |
|--|---|---|--|

Criterio 2.

Lenguaje. Densidad informativa.

| 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|--|--|
| <p>La información del texto está concentrada, es decir, entrega mucha información utilizando pocas palabras. Esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las ideas del texto se expresan de manera directa. • El texto expresa un léxico preciso y diverso. | <p>En términos generales, la información del texto está concentrada ya que, en su mayor parte, entrega mucha información utilizando pocas palabras, aunque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En alguna ocasión no se expresan las ideas de manera directa (realiza un circunloquio; es decir, utiliza muchas palabras para dar a entender algo que | <p>La información del texto es poco concisa, ya que, en su mayor parte, entrega poca información utilizando muchas palabras. Esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En varias ocasiones, se expresan las ideas realizando circunloquios. • En varias ocasiones, se cometen imprecisiones léxicas (léxico vago o | <p>La información del texto es dispersa, ya que entrega escasa información utilizando muchas palabras. Esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa la mayoría de las ideas realizando circunloquios. • Utiliza un vocabulario mayormente coloquial, en el que predominan imprecisiones léxicas (léxico vago o palabras |

| | | | |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Evita repetir una misma palabra al interior de un párrafo y en su lugar utiliza un sinónimo, pronombre o elisión. | <p>hubiera podido expresar brevemente).</p> <ul style="list-style-type: none"> •En alguna ocasión se cometen imprecisiones léxicas (léxico vago o palabras utilizadas incorrectamente). •En alguna ocasión se repite una misma palabra al interior de un párrafo, pudiendo utilizar un sinónimo, pronombre o elisión en su lugar. | <p>palabras utilizadas incorrectamente).</p> <ul style="list-style-type: none"> •En varias ocasiones, se repite una misma palabra al interior de un párrafo, pudiendo utilizar un sinónimo, pronombre o elisión en su lugar. | <p>utilizadas incorrectamente).</p> <ul style="list-style-type: none"> •Repite constantemente palabras al interior de los párrafos, pudiendo utilizar un sinónimo, pronombre o elisión en su lugar. |
|---|---|---|--|

Lenguaje. Uso de tecnicismos.

| 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|--|---|
| <p>El texto mantiene una postura divulgativa. Esto se manifiesta en que el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Es adecuado al nivel del lector (estudiantes de bachillerato). •Tiene un lenguaje comprensible para el lector no especializado. •Los términos técnicos están explicados. | <p>El texto mantiene una postura mayormente divulgativa. Es decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> •En alguna ocasión el texto no es adecuado al nivel del lector (estudiantes de bachillerato). •En alguna ocasión el texto no es comprensible para el lector no especializado. • En alguna ocasión los términos técnicos no están explicados. | <p>El texto mantiene una postura mayormente de texto escolar. Esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> •En varias ocasiones el texto no es adecuado al nivel del lector (estudiantes de bachillerato). •En varias ocasiones es poco comprensible para un lector no especializado. • En varias ocasiones los términos técnicos no están explicados. | <p>El texto mantiene una postura de texto escolar. Esto se manifiesta en que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto no es adecuado al nivel del lector (estudiantes de bachillerato). •En muchas ocasiones, presenta la información de manera compleja y poco comprensible para un lector no especializado. • En muchas ocasiones los términos técnicos no están explicados. |

Criterio 3.

Dominio de fuentes. Incorporación de la información de los textos estímulos (en caso de incorporar citas textuales).

| 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|--|--|
| <p>El autor incorpora adecuadamente en su texto información</p> | <p>En general, el autor incorpora, de manera adecuada, la información adquirida</p> | <p>El autor incorpora de manera inadecuada información adquirida en el texto estímulo.</p> | <p>El autor no integra ideas adquiridas en el texto estímulo, con sus propias ideas.</p> |

| | | | |
|--|--|---|--|
| <p>adquirida en el texto estímulo. Es decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Toma ideas del texto estímulo y las agrega a su propio texto. •Todas las ideas que toma del texto estímulo aportan información relevante para su propio texto. •Integra todas las ideas que toma del texto estímulo con las propias. | <p>en el texto estímulo. Es decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Toma ideas del texto estímulo y las agrega a su propio texto. •Todas las ideas que toma del texto estímulo aportan información relevante para su propio texto. <p>SIN EMBARGO:</p> <ul style="list-style-type: none"> •En alguna ocasión el autor expone una idea del texto estímulo, pero no la integra con sus propias ideas (se limita a dar cuenta de ella). | <p>Es decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Toma ideas del texto estímulo y las agrega a su propio texto. <p>SIN EMBARGO:</p> <ul style="list-style-type: none"> •En algunas ocasiones la o las ideas integradas no aportan información relevante para el texto (parecen elegidas aleatoriamente). •En varias ocasiones, el autor expone una idea del texto estímulo, pero no la integra con sus propias ideas (se limita a dar cuenta de ellas). | <p>Es decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> •No toma ideas provenientes del texto estímulo. <p>O</p> <ul style="list-style-type: none"> •La idea tomada del texto estímulo no tiene ninguna relación con el sentido del texto del autor. |
|--|--|---|--|

Dominio de fuentes. Referencia a los textos estímulos.

| 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|---|---|--|
| <p>Todas las ideas integradas del texto estímulo hacen referencia a la fuente.</p> <ul style="list-style-type: none"> •En el cuerpo del texto, la referencia a la fuente se realiza siguiendo adecuadamente un solo sistema de citación. •En la bibliografía, se referencia adecuadamente el texto estímulo mediante el mismo sistema de citación utilizado anteriormente. <p>O</p> <ul style="list-style-type: none"> • Al final se colocan todos los datos de las fuentes consultadas, según algún estilo de citación, aunque no se incorporó ninguna cita. | <p>La mayor parte de las ideas integradas del texto estímulo hacen referencia a la fuente.</p> <ul style="list-style-type: none"> •En el cuerpo del texto, la cita no se indica adecuadamente, aunque sí se referencia la fuente. • Al final, faltan algunos datos de la referencia, aunque no se incorporó ninguna cita. | <p>No todas las ideas integradas del texto estímulo hacen referencia a la fuente.</p> <ul style="list-style-type: none"> •No se presenta referencia a la fuente en el cuerpo del texto. •No se presenta referencia a la fuente en el apartado de la bibliografía. • Al final, falta la mayor parte de los datos de la referencia, aunque no se incorporó ninguna cita. | <p>No se hace referencia al texto estímulo, es decir:</p> <ul style="list-style-type: none"> •La cita no se indica como textual. <p>Y</p> <ul style="list-style-type: none"> •No se presenta un apartado para la bibliografía. |

Criterio 4.

Aspectos mecánicos.

| 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|--|---|
| El texto se ajusta completamente a las normas de puntuación y de ortografía de la RAE y no presenta errores tipográficos, de abreviaturas, ni de concordancia gramatical. | El texto se ajusta a las normas de puntuación y de ortografía de la RAE, pero presenta hasta cinco errores de ortografía, puntuación, tipográficos, de abreviaturas o de concordancia gramatical. | El texto se ajusta medianamente a las normas de puntuación y de ortografía de la RAE. Es decir, presenta hasta diez errores de ortografía, puntuación, tipográficos, de abreviaturas o de concordancia gramatical. | El texto no se ajusta a las normas de puntuación y de ortografía de la RAE, ya que presenta hasta diez errores de ortografía, puntuación, tipográficos, de abreviaturas o de concordancia gramatical. |

Criterio 5.

Dominio del género discursivo.

| 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|--|
| <p>Escribe un texto que cumple con todas las características del artículo de divulgación, ya que:</p> <ul style="list-style-type: none"> •El formato es atractivo. <p>Y</p> <ul style="list-style-type: none"> •Trata un tema especializado, pero con un lenguaje sencillo y ameno. • Presenta información de manera objetiva. | <p>Escribe un texto que cumple con la mayoría de las características del artículo de divulgación, ya que:</p> <ul style="list-style-type: none"> •El formato es atractivo. <p>Y</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata un tema mayormente especializado con un lenguaje ágil en su mayor parte. • La mayor parte de la información se presenta de manera objetiva. | <p>Escribe un texto que cumple con ciertas características del artículo de divulgación, ya que:</p> <ul style="list-style-type: none"> •El formato es parcialmente atractivo. <p>Y</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trata un tema que se puede inferir como parcialmente especializado. • El lenguaje no es ameno en su mayor parte. • Carece de objetividad en su mayor parte. | <p>No escribe un artículo de divulgación, ya que:</p> <ul style="list-style-type: none"> •El formato no es atractivo. •No aborda un tema especializado. •El lenguaje no es ameno. •La información no se presenta de manera objetiva. |

Adaptado de:

Andueza, A. (2019). Evaluación de la escritura académica: construcción y validación de un instrumento integrado basado en tareas para evaluar habilidades específicas de escritura. *RELIEVE*, 25(2), art. 5. Doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.25.2.11163>

Apéndice B. Cuestionario CEAM II

Este cuestionario se aplica con autorización de la Universidad y sus resultados serán utilizados de forma confidencial en un trabajo de investigación. Si estás de acuerdo con participar, por favor, procede a su resolución.

Nombre:

Edad

Género: Masculino/Femenino

Este es un cuestionario que pretende conocer acerca de tus estrategias de aprendizaje y tu motivación hacia el **Taller de escritura**. Se trata de una serie de situaciones corrientes que te pueden ocurrir. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo responde tan precisamente como puedas de manera que esto refleje tu situación por lo que te pedimos que respondas con toda honestidad. Lo que nos interesa es la veracidad de tus respuestas.

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente cada una de las afirmaciones y usa la escala de abajo para responder a las preguntas en la hoja de respuestas. Resalta con color el número que corresponda a tu respuesta. Si piensas que el enunciado es Totalmente cierto en ti; marca 7; si el enunciado no es cierto en ti, marca 1; y si el enunciado es más o menos cierto en ti, elige un número entre 2 y 6 que mejor te describa.

| | | | | | | |
|-------------|---|---|---|---|---|--------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Nada cierto | | | | | | Totalmente |
| en mí | | | | | | cierto en mí |

Parte A. Motivación

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. En una clase como esta, prefiero que el material de la asignatura sea realmente desafiante para que pueda aprender cosas nuevas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Si estudio de manera apropiada, podré aprender el contenido de este curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 3. Cuando presento un examen, pienso en lo mal que lo estoy haciendo comparado con mis compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Pienso que podré utilizar lo que aprenda en esta clase, en otras asignaturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Creo que obtendré una excelente calificación en esta clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Tengo la certeza de que puedo entender el contenido más difícil presentado en las lecturas de este curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Obtener una buena calificación en esta clase es la cosa más satisfactoria para mí en este momento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Mientras presento un examen, pienso en las preguntas que he dejado sin contestar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Es culpa mía si no aprendo el contenido de este curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Es importante para mí aprender el contenido de esta clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Mi principal preocupación en esta clase es obtener una buena calificación para mejorar mi promedio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que me enseñen en esta clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Si puedo, quiero obtener mejores calificaciones en esta clase que la mayoría de mis compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Cuando presento un examen pienso en las consecuencias de fallar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Confío en que puedo entender lo más complicado que me explique el profesor en este curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. En una clase como esta, prefiero materiales que despierten mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Estoy muy interesado en el contenido de este curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Si lo intento de verdad, comprenderé los contenidos del curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Tengo sentimientos de inseguridad y ansiedad cuando presento un examen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las tareas y exámenes de este curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Espero hacerlo bien en esta clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Lo más satisfactorio para mí en esta asignatura es tratar de entender el contenido tan a fondo como sea posible. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Creo que me es útil aprender el contenido de esta clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Cuando tenga la oportunidad en este curso, elegiré tareas o actividades que me permitan aprender cosas nuevas aunque no me garanticen buenas calificaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 25. Si no entiendo el contenido del curso, es porque no me esfuerzo lo suficiente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. Me gusta el tema de este curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Entender el tema principal de esta clase es muy importante para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. Siento mi corazón latir fuertemente cuando presento un examen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29. Estoy seguro, que puedo dominar las habilidades que enseñan en esta clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30. Quiero hacerlo bien en esta clase porque es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos, compañeros y empleadores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31. Teniendo en cuenta la dificultad de este curso, el profesor y mis habilidades, pienso que lo haré bien en esta clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |