

EL TRABAJO COLABORATIVO ASINCRÓNICO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN INGLÉS

ASYNCHRONOUS COLLABORATIVE WORK AS A STRATEGY
TO IMPROVE READING COMPREHENSION IN ENGLISH

M. en C. Indira Perusquía de Carlos

Maestra en Ciencias de la Educación, Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro.

ORCID: **0000-0002-5582-5056**

indira.perusquia@uaq.mx

Dra. Karina Paola García Mejía

Doctora en Lingüística, Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro.

ORCID: **0000-0003-15139-6651**

karina.paola.garcia@uaq.mx

RESUMEN

La comprensión lectora es una habilidad imprescindible que deben desarrollar los estudiantes tanto en su lengua materna como en otro idioma, especialmente el inglés. Por ello, con la finalidad de fortalecer esta habilidad en el idioma inglés en estudiantes de bachillerato, se propuso un proyecto de investigación-intervención que propone el desarrollo de la comprensión-lectora en inglés a través del uso de recursos digitales y de la metodología de trabajo colaborativo por medios asincrónicos. Esta investigación fue llevada a cabo con 45 estudiantes de la materia de inglés III pertenecientes a un bachillerato general ubicado en el centro de México. Los resultados mostraron que la estrategia planteada favoreció la comprensión lectora de los alumnos; sin embargo, se observó que hubo mejores resultados en alumnos cuyo trabajo colaborativo se dio entre un menor número de integrantes de equipo y que tenían en común características de responsabilidad, interés por la materia y disposición a intercambiar conocimientos para generar un aprendizaje colaborativo.

Palabras claves: Comprensión lectora, inglés, recursos digitales, trabajo colaborativo.

ABSTRACT

Reading comprehension is an essential skill that students must develop both in their native language and other languages, especially English. Therefore, in order to strengthen this skill in the English language in high school students, a reading project was proposed through the use of digital resources and a collaborative work methodology through asynchronous means. This research was carried out with 45 students of the English III subject belonging to a general high school located in central Mexico. The results showed that the proposed strategy favored the students' reading comprehension; however, it was observed that there were better results in students whose collaborative work occurred among a smaller number of team members and who had some characteristics in common, such as responsibility, interest in the subject, and willingness to exchange knowledge to generate collaborative learning.

Key Words: Collaborative work, digital resources, English, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

A large, stylized blue letter 'E' is positioned on the left side of the page, partially overlapping a green arrow pointing to the right.

El dominio de una segunda lengua se ha vuelto imprescindible en el mundo actual, especialmente para los jóvenes que pretenden, en un corto plazo, acceder a una carrera universitaria, o bien, incorporarse al campo laboral, ya que conocer y manejar una lengua extranjera, fundamentalmente el inglés, brinda grandes oportunidades, no sólo para comunicarse con personas de diferentes nacionalidades, sino para tener acceso a mayor cantidad de información proveniente de diversas fuentes y así aumentar el conocimiento en distintas áreas.

El conocimiento de una lengua depende ampliamente del desarrollo de cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión lectora y auditiva, así como la expresión oral y escrita. Por ello, partiendo del planteamiento de que la comprensión lectora es una habilidad fundamental que puede incidir en el desarrollo de las otras habilidades, al permitir el aprendizaje de vocabulario y frases nuevas que pueden posteriormente emplearse de manera oral o escrita, se diseñó una propuesta basada en el aprendizaje colaborativo y el uso de recursos digitales para mejorar la comprensión lectora en inglés en estudiantes de tercer semestre de bachillerato en una escuela ubicada en el centro del país.

La propuesta surge a partir de considerar que un factor importante para desarrollar el conocimiento de una lengua tiene que ver con la interacción con otras personas, ya sea de manera directa o bien, de manera asincrónica a través de medios digitales. Por ello, considerando dichos aspectos, se diseñó un ambiente virtual por medio de la plataforma de Moodle en el que los estudiantes tuvieron acceso a lecturas digitales en el idioma inglés y recursos de aprendizaje plasmados en una secuencia didáctica basada en lo estipulado por el Método de Enseñanza Recíproca planteado por Palincsar y Brown (1989) para el desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua y cuya metodología establece el trabajo colaborativo como estrategia para lograr dicho desarrollo.

Cabe señalar que esta investigación, al ser parte de un trabajo doctoral, corresponde únicamente al análisis de cómo se dio el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes y sus resultados respectivos. Primeramente, se abordará la fundamentación teórica para este proyecto y posteriormente se presentarán la metodología, los resultados, la discusión y las conclusiones de este.

MARCO TEÓRICO

El término de aprendizaje colaborativo es un concepto relativamente nuevo que fue resultado de lo que durante los años 80 y especialmente los 90 se concebía como trabajo en grupo o trabajo en equipo (Roselli, 2016).

El aprendizaje colaborativo según Roselli (2016) surge como una versión de coparticipación cognitiva que es descrita como un “proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea” (p. 223). Por tanto, es importante que haya una interacción entre los miembros del equipo para que se propicie un diálogo y por tal se dé la construcción del conocimiento (Vargas et al., 2020).

Es importante hacer notar la diferencia entre los términos cooperación y colaboración, siendo el primero concebido como una división y repartición de actividades que posteriormente se ensamblan de manera grupal, mientras que, como se mencionó con anterioridad, la colaboración implica una interactividad, es decir, un intercambio y participación en la construcción del conocimiento (De la Puente López, 2018).

Especialmente, derivado de las estrategias para atender las necesidades educativas generadas por las indicaciones globales de aislamiento en el contexto de la pandemia del COVID-19, las tecnologías de la información han fungido un papel muy importante para facilitar la comunicación y el trabajo colaborativo en el ámbito educativo. Herramientas que anteriormente ya existían, pero que tal vez eran poco conocidas y trabajadas en los espacios educativos han sido retomadas con buenos resultados para fomentar la interacción entre estudiantes y docentes. Particularmente, para el trabajo colaborativo, existen algunos recursos tanto sincrónicos como asincrónicos que pueden ser empleados con diferentes objetivos, por ejemplo, se encuentran los foros de discusión, los blogs, las wikis, documentos compartidos, entre otros.

Particularmente en la adquisición de una segunda lengua, la interacción es fundamental, ya que es a través de ella que se pueden generar y desarrollar aprendizajes significativos (Batlle Rodríguez y González Arguello, 2019). En el año de 1981, Long propuso una teoría llamada de la hipótesis interaccionista, en la cual establecía que la interacción entre los aprendientes debía darse ya sea con un hablante experto que puede ser un docente o un compañero de mayor nivel de conocimientos o bien, con uno no experto, esto es, un par con el mismo nivel de conocimientos que el alumno. En este sentido, Long (1981) establece que cuando un estudiante de una segunda lengua intenta llevar a cabo una conversación, éste se percata de las carencias o fallas de sus habilidades, ya sea en su pronunciación, gramática, vocabulario o sintaxis, por lo que de darse una interacción genuina, el otro hablante motivará al aprendiz a que genere un discurso en la lengua meta a través de la búsqueda del conocimiento que le haga falta para producirlo, de esta manera, se irá dando la adquisición del idioma. Particularmente, para la presente propuesta, la interacción se planteó tanto con compañeros de niveles más avanzados como con aquellos que comparten el mismo nivel de conocimientos de la lengua que ellos.

Para que una segunda lengua se adquiriera de manera satisfactoria, es preciso desarrollar cuatro habilidades lingüísticas: la comprensión lectora y auditiva y la producción oral y escrita, las cuales pueden trabajarse de manera simultánea o bien, empleando diversas estrategias para desarrollar cada una de ellas de manera particular. En el caso específico de la comprensión lectora, han surgido, a lo largo de los años, diversas metodologías y estrategias que pretenden fomentar el desarrollo de esta habilidad. Sin embargo, para el presente trabajo, se consideró retomar el método planteado por Palincsar y Brown en el año de 1984, al cual denominaron Método de la Enseñanza Recíproca, en el que dichas autoras proponían el desarrollo de la comprensión lectora mediante el trabajo colaborativo y el trabajo de cuatro microhabilidades de la comprensión lectora: predecir, cuestionar, clarificar y resumir, las cuales son consideradas como elementales fundamentales para el perfeccionamiento de esta habilidad.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, en el cual los datos cuantitativos y cualitativos brindaron miradas complementarias del objeto de estudio. El diseño y desarrollo de la investigación se orientó por lo establecido en el modelo de la Investigación Basada en Diseño (IBD) la cual está dirigida especialmente a los proyectos que plantean una innovación educativa basados en la implementación de un nuevo elemento para atender cierta problemática educativa (Coicaud, 2021). En el caso del diseño de la estrategia interventiva se construyó con base en los principios del Método de Enseñanza Recíproca (Palincsar y Brown, 1984), que como se mencionó con anterioridad, propone una estrategia mediante el trabajo colaborativo para fortalecer la comprensión lectora en una segunda lengua a través del desarrollo de cuatro microhabilidades de la lectura: la predicción, el cuestionamiento, la clarificación y el resumen.

Para esta parte de la investigación se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿La comprensión lectora en el idioma inglés puede favorecerse a través del trabajo colaborativo asincrónico por medio de recursos digitales?
- ¿Qué características debe tener un equipo de trabajo para que pueda darse un aprendizaje colaborativo?

A partir de las preguntas anteriores se establecieron los siguientes objetivos de investigación.

- Evaluar la eficacia del trabajo colaborativo asincrónico en relación con la mejora de la comprensión lectora en inglés de los estudiantes de tercer semestre de bachillerato.
- Conocer las características que debe tener un equipo de trabajo para generar un aprendizaje colaborativo.

Como instrumentos de investigación para la recolección de datos para esta parte de la investigación se empleó un test estandarizado de lectura adaptado del examen Key English Test de la Universidad de Cambridge en su versión 2018 (pretest y postest), así como un grupo focal con los estudiantes con el propósito de indagar sobre su experiencia y percepción del trabajo colaborativo.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación fue conducida considerando las cuatro fases de la IBD propuestas por Reeves, Herrington y Oliver (2005). La primera consistió en el análisis o diagnóstico de la situación, de tal manera que se pudiera definir el problema con detalle para posteriormente continuar con la segunda fase de diseño que propusiera las soluciones con base en una fundamentación teórica. Posteriormente, se continuó con la tercera fase de implementación y por último la cuarta fase de evaluación. Es preciso comentar que dichas fases pueden ser consideradas versátiles y recursivas, es decir, se pueden llevar a cabo en repetidas ocasiones de acuerdo con las necesidades o hallazgos a lo largo del desarrollo de la investigación (Escudero Nahón, 2018).

Como se mencionó con anterioridad, el presente trabajo corresponde únicamente a una parte de una investigación doctoral, por lo que se describirán únicamente las fases que se siguieron para cumplir con los objetivos antes mencionados, esto es, evaluar la eficacia del trabajo colaborativo asincrónico en la comprensión lectora en inglés, así como las características que presentaron los equipos de trabajo que tuvieron mejores resultados en la prueba empleada para medir la habilidad lingüística.

Es importante resaltar que estas fases se llevaron a cabo con un grupo de 45 estudiantes de tercer semestre de la materia de inglés III de una Escuela de Bachilleres ubicada en el centro del país, durante el ciclo escolar 2023-2. De acuerdo con una evaluación

inicial del conocimiento del idioma inglés, los alumnos fueron clasificados con un nivel A2 respecto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Es preciso comentar que la edad promedio de los estudiantes fue de 16 años y el grupo estuvo formado por un total de 26 mujeres y 19 hombres.

FASE I

De manera inicial, se aplicó una prueba diagnóstica (pretest) de comprensión lectora a cada uno de los estudiantes participantes, la cual fue retomada del apartado de reading del examen A2 Key o KET (Key English Test) de la Universidad de Cambridge en su versión 2018. Dicha prueba constó de 30 reactivos en total y fue elaborada por medio de la plataforma de Google Forms. Cabe señalar que la intención de esta prueba era conocer, antes de la intervención, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y serviría de referencia y base para llevar a cabo una prueba posterior (postest).

FASE II

Una vez obtenidos los resultados del pretest, se procedió a conformar equipos de trabajo y con ello, llevar a cabo las actividades planteadas en el ambiente virtual de acuerdo con una secuencia didáctica basada en lo establecido por el Método de Enseñanza Recíproca.

Fueron conformados un total de nueve equipos integrados por cinco estudiantes cada uno. Como se mencionó, para la integración se consideró el puntaje obtenido en el pretest, por lo que se trató de que los equipos fueran equilibrados en cuanto al nivel de conocimiento del idioma, ya que se consideró importante de acuerdo con lo establecido por la hipótesis interaccionista, en el sentido de promover la interacción tanto con compañeros más expertos como con aquellos del mismo nivel.



FASE III

La siguiente fase consistió en la implementación de la estrategia, mediante la cual los alumnos se matricularon en el curso virtual de lectura alojado en la plataforma de Moodle y llevaron a cabo las actividades establecidas en una secuencia didáctica para desarrollar la comprensión lectora. Cabe señalar que, previamente, en consenso con los estudiantes, se eligió una temática sobre la cual versarían los textos a leer en dicha plataforma, en este caso, el tema seleccionado por los estudiantes fue salud mental.

Tal como se señaló con anterioridad, la secuencia didáctica desarrollada para dar seguimiento al trabajo colaborativo se basó en lo establecido por el Método de la Enseñanza Recíproca, y tuvo una duración de cuatro semanas, durante las cuales se trabajaron cuatro textos distintos sobre el tema previamente mencionado y se llevaron a cabo un total de 24 actividades para trabajar las microhabilidades de la comprensión lectora tanto individuales como colaborativas (Ver Tabla 1). Cabe señalar que con cada uno de los textos trabajados de manera semanal sobre la salud mental se realizaron actividades de predicción, cuestionamiento, clarificación y un resumen.

Tabla 1.
ACTIVIDADES REALIZADAS CON LOS CUATRO TEXTOS.

	Actividades semanales	Tipo de trabajo	Cantidad de actividades
Predicción	Juego interactivo y participación en pizarra electrónica sobre las predicciones de la lectura.	Individual	8
Cuestionamiento	Participación en foro de discusión expresando dudas sobre la lectura.	Individual	4
Clarificación	Participación en el foro de discusión interactuando con los compañeros de equipo aclarando dudas o manifestando nuevas inquietudes.	Colaborativo	8
	Elaboración de glosario u organizador gráfico.	Colaborativo	
Resumen	Elaboración de resumen.	Colaborativo	4

Fuente: elaboración propia.

En el caso de la microhabilidad de predicción, ésta se desarrolló de manera individual a través de dos actividades, la primera consistió en contestar un juego interactivo que contenía vocabulario que estaría presente en las lecturas (memorama, juego de unir palabras con significado o crucigrama) y en la segunda se les pedía que emitieran comentarios en una pizarra electrónica de la plataforma de Padlet sobre lo que ellos consideraban trataría la lectura.

Posteriormente, se solicitaba a los estudiantes dar lectura al texto de manera individual e identificar palabras, frases desconocidas o ideas no claras del texto para después, mediante el foro de discusión virtual, realizar el cuestionamiento de dichas dudas a sus compañeros de equipo. La etapa de clarificación, ya de manera colaborativa, se realizó por medio de dos actividades; primeramente, los estudiantes interactuaron con los miembros de sus equipos en

el foro de discusión apoyando en la resolución de dudas o comentando sus opiniones de acuerdo con los cuestionamientos expuestos. Posteriormente, como segunda actividad, se solicitó que elaboraran un glosario u organizador gráfico del texto a través de alguna plataforma colaborativa como Google Sites, Canva, Google Drive o Genially.

Por último, la parte de la redacción del resumen se llevó a cabo a través de la opción de la Wiki que también ofrece la plataforma de Moodle, mediante la cual cada equipo contó con un apartado específico para la redacción y edición de sus textos.

FASE IV

Al finalizar la intervención, como parte de la evaluación, los alumnos realizaron nuevamente el examen de comprensión lectora (postest) para constatar si existieron cambios en los puntajes del examen inicial y, por tanto, se pudiera concluir que hubo o no mejoras de la comprensión lectora de los alumnos. De igual manera, como parte de la evaluación final, se realizó un grupo focal para recabar la percepción de los alumnos con respecto a su experiencia con la estrategia y específicamente en cuanto al trabajo en equipo.

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados del trabajo colaborativo se procedió primeramente a verificar la participación de los estudiantes en sus respectivos equipos de trabajo. En este caso, se calculó el promedio de participación general de los alumnos en las tres actividades colaborativas teniendo así los resultados mostrados en la Tabla 2.

Tabla 2.
PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES.

Equipo	Porcentaje de participación de los alumnos en las actividades
1	63.30%
2	75.00%
3	96.70%
4	78.30%
5	58.30%
6	83.30%
7	58.30%
8	86.70%
9	73.30%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los datos anteriores, se observa que los equipos con mayor participación promedio fueron el número 3 y el 8 con 96.7% y 86.7% respectivamente, mientras que los equipos 5 y 7 fueron los que menos participación de estudiantes tuvieron, siendo ésta de 58.3% cada uno. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis sobre el promedio de alumnos participantes por actividad y los resultados en los exámenes de comprensión lectora (pretest y postest). Así, se observó que para los equipos 3 y 8, que tuvieron mayor participación de alumnos en las actividades colaborativas, aumentaron en 3.8 y 4.4 respectivamente su puntaje en el postest con respecto al pretest. Sin embargo, en los equipos 5 y 7 donde se tuvo la menor participación promedio de alumnos en las actividades colaborativas hubo un aumento aún mayor en sus resultados del postest, siendo estos de 4.4 y 5.6 puntos respectivamente (Ver Tabla 3). Es importante mencionar que dados estos hallazgos en las páginas siguientes se hará un análisis cualitativo de cómo se dio el trabajo colaborativo en dichos equipos.

Tabla 3.

PROMEDIO DE ALUMNOS PARTICIPANTES POR EQUIPO EN LAS ACTIVIDADES COLABORATIVAS.

Equipo	Promedio de alumnos participantes por equipo					Resultados obtenidos en los exámenes sobre un total de 30 puntos.	
	Foros	Resúmenes	Glosario/OG	Pretest	Postest		
1	2.2	1.8	3.6	17.4	17.2		
2	3	2.6	3.4	16.2	17.8		
3	3.8	3.8	4	15.8	19.6		
4	2.8	3.2	3.4	13	15.4		
5	1.8	2	3.2	15.2	19.6		
6	2.8	3.4	3.8	15.4	16.4		
7	2.2	2	2.8	15	20.6		
8	3.2	3.8	3.4	14.6	19		
9	2.8	2.6	3.4	15	15.4		

Nota. Se señalan en color azul los equipos con mayor participación de alumnos en el trabajo colaborativo y con color rosa los que en promedio tuvieron una menor participación. Fuente: elaboración propia.

Antes de realizar el análisis cualitativo, se procedió, con base en los resultados anteriores, a realizar una prueba t para dos muestras suponiendo varianzas desiguales, en este sentido, se encontró que sí hubo una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) entre los puntajes del pretest y postest.

A partir de los datos obtenidos, se realizó un análisis más preciso sobre el comportamiento de los estudiantes de esos cuatro equipos con relación a cómo se dio la colaboración entre ellos.

Comenzando con los equipos que mostraron mayor participación promedio de los integrantes, se pudo observar que tanto en el equipo 3 como en el equipo 8 se tuvo una participación constante de al menos 4 estudiantes en cada una de las actividades colaborativas; de manera específica, en el caso del foro, se evidenció que sus aportaciones eran continuas y su interacción consistía tanto en dar respuesta a los cuestionamientos de sus compañeros como en plantear

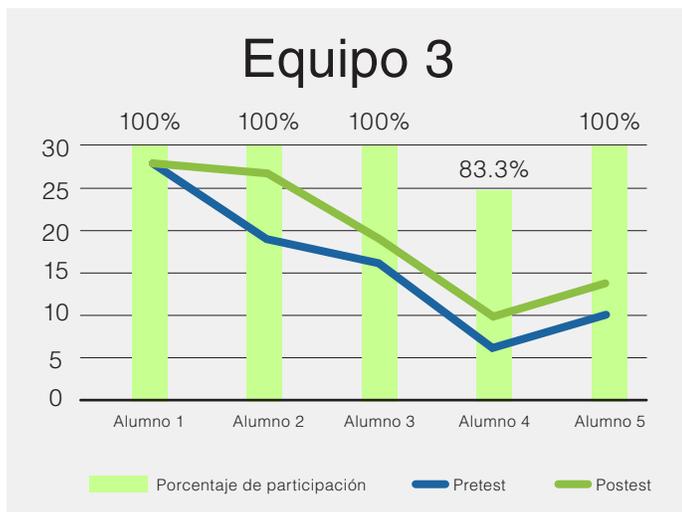
nuevas interrogantes con respecto a sus dudas del texto. En el caso de los resúmenes, al realizarse por medio de la aplicación de la Wiki en Moodle, se notó que la construcción de los textos se realizó de manera independiente, es decir, los alumnos se centraban en agregar información adicional a lo que sus compañeros previamente habían colocado, sin tomar mucho en consideración que era información ya dicha previamente, es decir, sólo adicionaban más texto para que fuera evidente su contribución, por lo que sus resúmenes excedieron en su mayoría el número de palabras solicitado en la rúbrica. No obstante, se percibió que hubo colaboración para hacer correcciones de aspectos lingüísticos, especialmente en lo relacionado con la gramática y la ortografía.

Por otra parte, en el caso de los equipos 5 y 7 se notó una participación constante de dos a tres alumnos en las actividades planteadas, esto es, esos dos o tres alumnos fueron los que comúnmente interactuaban en los foros de discusión y realizaban la

mayor parte de los resúmenes. En este sentido, al ser un menor número de participantes, en el caso de los resúmenes, se pudo notar una mejor concretización de las ideas y, por tanto, una mayor colaboración entre dichos estudiantes.

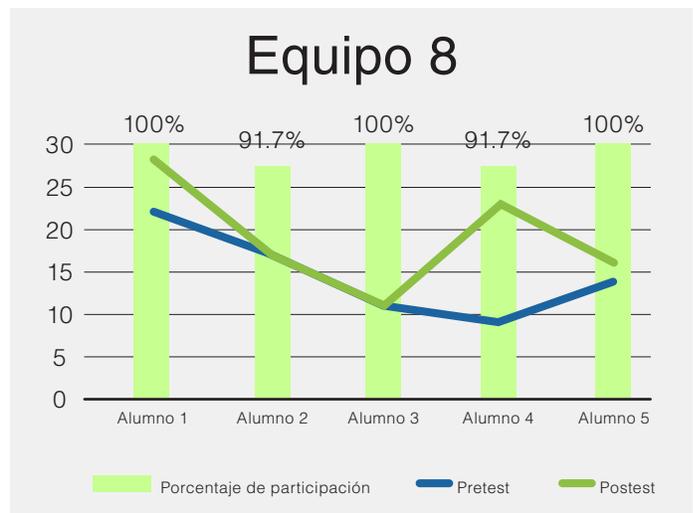
Ahora bien, se procedió a realizar un análisis de los resultados en el pretest y postest de los alumnos de esos equipos, de tal manera que se pudiera observar si existía alguna relación entre dichos resultados y su desempeño en las actividades colaborativas. Comenzando con el equipo 3, se encontró que a excepción del alumno 1 que no tuvo modificación en su puntaje del postest con respecto al pretest, el resto de los cuatro alumnos tuvo un aumento promedio de 4.75 puntos en dicho examen (Ver Figura 1).

Figura 1. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS DEL EQUIPO 3 EN LAS ACTIVIDADES COLABORATIVAS Y SUS RESULTADOS EN EL PRETEST Y POSTEST. Y SUS RESULTADOS EN EL PRETEST Y POSTEST.



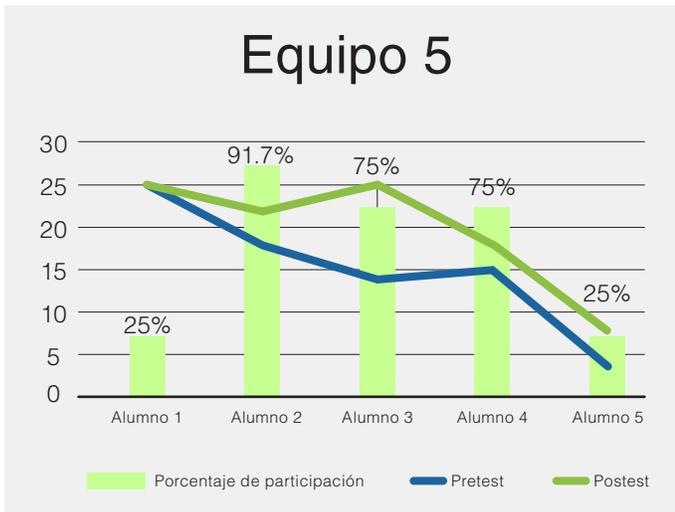
En el caso del equipo 8, en la Figura 2 se observa que los alumnos 2 y 3 no tuvieron variación en el puntaje del postest con respecto al pretest, mientras que el resto de los alumnos tuvieron un aumento promedio de 7.3 puntos.

Figura 2. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS DEL EQUIPO 8 EN LAS ACTIVIDADES COLABORATIVAS Y SUS RESULTADOS EN EL PRETEST Y POSTEST.



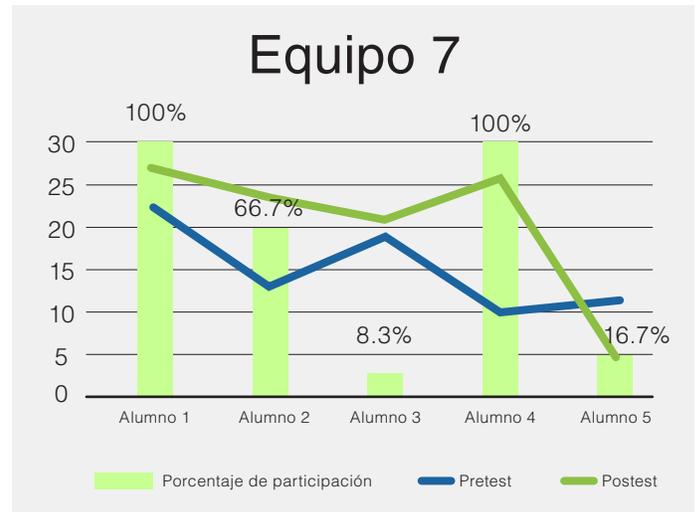
Para los equipos con menor participación en las actividades, en la Figura 3 se observa que la participación en las actividades colaborativas del equipo 5 se concentró en tres alumnos, mientras que dos de ellos tomaron el papel de lo que Olson (1992) llama polizones (free riders), es decir, no tuvieron una actividad significativa en el equipo. De dichos alumnos, uno de ellos no tuvo aumento en su puntaje del postest mientras que el segundo aumentó en 4 puntos, sin embargo, su puntuación final siguió siendo muy baja (8 puntos logrados de 30 en total). En el caso de los tres alumnos que mantuvieron la mayor participación tuvieron un aumento promedio de 6 puntos en el postest.

Figura 3.
PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS DEL EQUIPO 5 EN LAS ACTIVIDADES COLABORATIVAS Y SUS RESULTADOS EN EL PRETEST Y POSTEST.



Por último, en el equipo 7, se observó que tres alumnos tuvieron la mayor participación en las actividades colaborativas mientras que los otros dos tuvieron un involucramiento casi nulo y de igual manera, tomaron un papel de polizones (Olson, 1992). De estos dos últimos alumnos, uno de ellos tuvo un aumento mínimo en el postest (2 puntos), mientras que el segundo tuvo una disminución considerable en sus resultados del postest con respecto al pretest, siendo ésta de 6 puntos. En el caso de los tres alumnos con mayor participación todos tuvieron un aumento en el puntaje del postest, siendo éste en promedio de 10.7 puntos (Ver Figura 4).

Figura 4.
PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS DEL EQUIPO 7 EN LAS ACTIVIDADES COLABORATIVAS Y SUS RESULTADOS EN EL PRETEST Y POSTEST.



De manera específica, los resultados muestran que la comprensión lectora se vio mayormente mejorada en aquellos estudiantes que colaboraron con un número menor de compañeros en las actividades propuestas, mientras que los que trabajaron con un mayor número de compañeros, su comprensión lectora aumentó en menor puntaje o incluso, no hubo diferencia entre lo obtenido en el postest con relación al pretest.

Finalmente, después de obtener los resultados anteriores, se procedió a realizar un grupo focal con una muestra significativa de 10 alumnos pertenecientes a los equipos 3, 8, 5 y 7 de tal manera que se pudiera conocer, desde su perspectiva, qué características fueron las que permearon en sus equipos y a partir de ello, deducir aquellos aspectos que pudieron favorecer el aprendizaje colaborativo. Lo mencionado por los alumnos se agrupó en la Tabla 4.

Tabla 4.
COMENTARIOS DE LOS ALUMNOS CON RESPECTO AL TRABAJO EN EQUIPO.

Equipo 3	Equipo 8	Equipo 5	Equipo 7
<ul style="list-style-type: none"> • Mi equipo era muy responsable. • No teníamos que recordarnos de hacer lo que nos correspondía. • Cada uno aportaba una parte para el trabajo. • Había acuerdos en quién comenzaba con los foros y a quién le tocaba hacer y enviar los organizadores gráficos cada semana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguien del equipo comenzaba la actividad y de ahí los demás agregábamos información. • Para el resumen cada uno colocábamos información que considerábamos relevante y tratábamos de que no estuviera ya repetida. • La mayoría del equipo cumplía con lo que acordábamos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fue difícil ponernos de acuerdo porque algunos compañeros no contribuían con ideas ni cumplían con lo que se les pedía, pero después optamos por dejarlos a un lado y sólo organizarnos entre los que sí cumplíamos. • Yo trabajé mejor con menos compañeros a veces sólo éramos dos y en otras tres, pero hacíamos bien las cosas y nos ayudábamos. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la mayoría de las actividades fuimos dos compañeras las que trabajamos, a las dos nos interesa mucho nuestra calificación y aprender la materia por lo que fue fácil organizarnos entre las dos. • Había compañeros que no aportaban nada y mejor decidimos sólo trabajar dos o a veces se integraba otro y ayudaba un poco.

Nota. En esta tabla se integró la información más relevante comentada por los alumnos de cada equipo en el grupo focal.

De esta manera, se pudo observar que los equipos 3 y 8 en donde hubo mayor involucramiento de alumnos en las actividades, mostraron más un trabajo cooperativo basado en la división de tareas, lo cual se notó particularmente en la elaboración del resumen. En este sentido, hubo cierto grado de colaboración entre los integrantes tanto en el foro al resolver dudas como cuando revisaban la redacción de las aportaciones de sus compañeros en el resumen, pues si detectaban algún error gramatical u ortográfico, lo corregían. Particularmente, se observó también, al menos en el equipo 8, que hubo un alumno que tomó el papel de líder y encabezaba

las actividades, lo cual apoyó, según los alumnos, en guiar su trabajo.

Con lo que respecta a los equipos 5 y 7, la colaboración se dio específicamente entre un número menor de alumnos, quienes coincidieron en características de responsabilidad, interés en tener una buena calificación y aprender la materia, por lo que optaron por dejar a los otros miembros de lado. En este caso, no se detectó un liderazgo relevante por parte de algún alumno, sino que se observó que hubo acuerdos para la realización de las actividades y así pudieron tener una mejora considerable en su comprensión lectora.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados presentados, se observa que aún existe mucho desconocimiento en cuanto a lo que implica el trabajo colaborativo, pues como fue evidenciado, la mayoría de los alumnos lo concibe únicamente como la división de tareas y su realización de manera independiente, es decir, cooperan, pero no colaboran. Además, hay estudiantes que no tienen desarrolladas las actitudes y valores necesarios para trabajar colaborativamente, esto es, no muestran responsabilidad, interés ni compromiso por el trabajo en conjunto y sólo buscan beneficiarse del trabajo de los demás.

No obstante, es importante destacar que en un principio los alumnos no sabían que su desempeño individual en el equipo sería monitoreado por medio de las aplicaciones utilizadas en la plataforma de Moodle, por lo que cuando se les comentó dicho aspecto durante la segunda semana de trabajo, se observó una mayor participación de ciertos estudiantes en las actividades, en este sentido, el emplear este tipo de recursos y hacer notar a los alumnos que hay un seguimiento y que su calificación dependerá de ello, son aspectos que pueden motivar de manera extrínseca su involucramiento en las actividades del equipo y con ello, poder incidir en su aprendizaje.

CONCLUSIONES

Se puede deducir que el aprendizaje colaborativo se dio en cada uno de los equipos de trabajo, sin embargo, con resultados diferentes. Se destaca que en equipos en donde hubo una interacción entre menor número de alumnos en las actividades realizadas se tuvieron mejores resultados en la comprensión lectora de los mismos de acuerdo con los resultados del postest, lo anterior se considera

porque realmente hubo un aprendizaje colaborativo, pues se constató que, siendo menor cantidad de alumnos, su interacción era mayor y realmente trabajaban en conjunto para realizar las actividades encomendadas. Aunado a ello, dichos alumnos que colaboraron compartían características personales positivas similares que beneficiaron el trabajo en equipo. En el caso de aquellos estudiantes que no colaboraron en la mayor parte de las actividades dentro de sus equipos respectivos se observó que tuvieron un mínimo aumento en el postest, permanecieron sin cambio en su puntaje o bien, lo disminuyeron.

En el caso de los equipos donde existió una mayor participación de los cinco integrantes del equipo, se observó que, para la parte del resumen, su cooperación se basó en sólo agregar información de manera independiente más que en la colaboración entre los miembros, además de que uno de los equipos manifestó que hubo división de tareas en el caso de los organizadores gráficos, pues cada semana a un alumno diferente le correspondía elaborarlo, en este sentido, la mayoría de los alumnos aumentó su puntaje en el postest, no obstante, también se presentaron casos de alumnos en los que no tuvieron variación en su puntaje.

De manera constante en los nuevos modelos educativos se ha hecho hincapié en la importancia de implementar estrategias didácticas que impulsen el trabajo colaborativo, sin embargo, como se ha mostrado en esta investigación, aún queda mucho por hacer en ese aspecto para que realmente se pueda llevar a cabo esta metodología de forma eficaz en las aulas.

Por otro lado, si bien, de manera tradicional se ha concebido el trabajo colaborativo como una actividad presencial, con esta investigación se muestra que es posible emplear recursos digitales con este fin y hacer que el trabajo colaborativo

pueda ser a distancia e incluso de manera asincrónica, pues existen medios que permiten monitorear la participación de los alumnos en sus equipos de trabajo y con ello, detectar a aquéllos que sólo quieren beneficiarse del trabajo de

otros. En este sentido, al detectarse a este tipo de alumnos, los docentes tendremos que buscar estrategias de motivación adicional para buscar su involucramiento y participación en la medida de lo posible.

BIBLIOGRAFÍA

- Batlle Rodríguez, J. y González Arguello, M.V. (2019).** Interacción social y enseñanza de español como lengua extranjera: foco en las heterorreparaciones no correctivas como fenómeno interaccional. *Lengua y Habla*, 23(1), 413-439.
- Coicaud, S. (2021).** La investigación basada en diseño para propuestas de formación virtual. *Revista Locus Digital*, 2(1), 1-15. <http://doi.org/10.54312/2.1.5>
- De la Puente López, C. (2018).** Aprendizaje colaborativo y cooperativo en educación obligatoria: una revisión de las publicaciones sobre ambos conceptos (trabajo de fin de grado). Universidad de la Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7268>
- Escudero, N. A. (2018).** Principios de Investigación Basada en Diseño para la creación de un modelo de educación virtual. En *Afrontar los retos de la educación en el siglo XXI 2*. (pp. 217-232). Horson Ediciones Escolares.
- Long, M. H. (1981).** Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 379, 259-278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Olson, M. (1992).** La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y la teoría de grupos. Noriega.
- Palincsar, A. y Brown, A. (1984).** Reciprocal Teaching of comprehension-fostering and metacognitive strategies. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s1532690xci0102_1
- Reeves, T., Herrington, J. y Oliver, R. (2005).** Design research: A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 97-116. 10.1007/BF02961476
- Roselli, N. (2016).** El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones. Revista de Psicología Educativa*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Vargas, K., Yana, M., Chura, W., Pérez, K., Alanoca, R. (2020).** Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054622>