



ESCRITURA ACADÉMICA COLABORATIVA: EL USO DE WIKIS EN UN PROGRAMA DE LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE IDIOMAS.

ACADEMIC COLLABORATIVE WRITING: THE USE OF WIKIS IN A BA PROGRAM IN TEACHING LANGUAGES.

Kalinka Velasco Zarate; kalivz@gmail.com

Universidad Autonoma Benito Juarez de Oaxaca (México)

RESUMEN

Se reporta el uso de Wikis para la práctica de habilidades de escritura académica colaborativa a nivel universitario. El análisis de las bitácoras de actividad y de los textos producidos ayudó a identificar que el tipo y el nivel de involucramiento en las acciones más frecuentes fueron las de añadir información relevante al texto y modificarlo hacia una estructura específica (Hadjerrouit, 2016); el tipo de recursos del metadiscurso en la escritura académica más empleados fueron los de tipo interactivo, seguido de los interpersonales (Kuteeva, 2011 & Hyland, 2004); la estrategia pedagógica de trabajo por proyectos, para el empleo de la Wiki, permite ver en esta herramienta su carácter flexible, practicar estrategias de escritura académica colaborativa y procesos del pensamiento crítico.

PALABRAS CLAVE: Wiki, escritura académica colaborativa, pensamiento crítico, proyecto.

ABSTRACT

The use of Wikis for the practice of collaborative writing skills at the university level is reported. The analysis of the activity logs and of the produced texts helped to identify that the most frequent kind and level of activity engagement was to add relevant information to the text and to modify it towards a specific structure (Hadjerrouit, 2016); the most used metadiscourse resources types were the interactive followed by the interpersonal ones (Kuteeva, 2011 & Hyland, 2004); the pedagogic strategy of work by Projects, in which the use of the Wiki was implemented, allowed to see its flexible character, to practice collaborative writing skills and to practice critical thinking processes.

KEY WORDS: Wiki, collaborative academic writing, critical thinking, Project.

1. INTRODUCCIÓN

Distintos autores, desde diversas perspectivas del estudio del género texto científico, reconocen que la importancia de adquirir las habilidades para leer, comprender y escribir textos académicos reside en que, a través de la consulta y lectura de estos textos, los estudiantes del nivel educativo superior y hasta posgrado, se apropian de los contenidos y de las formas de la escritura del área profesional (Aguilar González & Fregoso Peralta, 2013; Espino Datsira, 2015; Cervetti & Pearson, en impresión). Así, se aprende a identificar sus características y a observar la organización del contenido del texto en diferentes tipos de párrafos, a hacer uso apropiado de la información por medio de las convenciones para la elaboración de notas y referencias al trabajo o ideas de otros y apoyar las propias, entre otras. Sobre la importancia de conocerlos y aprender a utilizarlos, autores como Aguilar González & Fregoso Peralta (2013) consideran que, si el estudiante tiene un bajo manejo del discurso disciplinar, se le dificultará construir o redactar el género académico en su área profesional pues se espera que sean empleados desde el nivel licenciatura y hasta en el nivel posgrado en los proyectos de investigación y para Titulación; esto aplica para todas las áreas del conocimiento, aunque la presencia de un tipo u otro de recurso, puede variar de área en área del conocimiento (Hylland, 2004; Bonnet & Soledad González, 2016). No obstante, el desarrollo de estas habilidades representa un grado de abstracción y del manejo de la información complejo, por lo que resultan difíciles de obtener sin las ayudas adecuadas. Un recurso para facilitar esta tarea es el uso apropiado de tecnología educativa como son las Wikis, acompañadas de una pedagogía apropiada para potenciar sus características en el contexto de aprendizaje en el que son utilizados, pues es la adecuada planeación, y no la tecnología en sí, lo que contribuye al logro de los objetivos del aprendizaje (Hadjerrouit, 2016; Stanley, 2013).

El propósito de este estudio es analizar el tipo de actividad realizado en la actividad Wiki (Hadjerrouit, 2016) e identificar el tipo de recursos del metadiscurso empleados en la redacción de los reportes de investigación documental, en el contexto de una estrategia de enseñanza por Proyecto. El contexto es el curso “Revisión de Textos Científicos” impartido en modalidad mixta (Barret and Sharma, 2007; Arta-Sevil, Romero Pascual, Artacho Terrer, 2015) a docentes en formación (N= 32; 4º semestre) en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO), con diversos niveles de competencia en el idioma meta inglés (A2-B2) durante el semestre Febrero-Julio 2017. El propósito del curso es introducir la práctica y desarrollo de habilidades de escritura académica específicas ya que, la escritura de este género es parte de las competencias profesionales a desarrollar en la Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas de la UABJO, y que se concretizan en los productos finales con los que se certifica su capacidad para llevar a cabo proyectos de investigación en esta área profesional. Por la naturaleza del programa académico, su acercamiento a estos textos lo realizan tanto en la lengua meta inglés como en español; sin embargo, las habilidades de escritura académica necesarias son de un nivel y complejidad aún por desarrollar.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

¿Qué es la actividad Wiki?, se trata de un sitio web expandible e interconectado a otros, cuyas páginas pueden ser editadas por los usuarios, o por los creadores del sitio (Sharma and Barret, 2007; Leuf & Cunningham, 2001 in Kuteeva, 2011). En términos más simples, Wikis son ambientes en línea que permiten la co-creación de documentos en línea (Meishar-Tal & Gorsky, 2010). La Wiki es un recurso, con varias funciones, para propiciar la escritura formal colaborativa sobre un tema en particular (Hadjerrouit, 2016; Stanley, 2013). Por ejemplo, la función Editar permite colaborar en la escritura añadiendo o modificando información o contenido; a través de la función Historia, es posible visualizar los cambios realizados al texto y comparar diferentes versiones de éste, lo cual es una herramienta muy útil para tratar aspectos de la producción de textos durante el proceso; en Comentarios, los escritores se comunican sobre la tarea o acción que consideren contribuye al proceso de escritura llevado a cabo. La herramienta es útil para promover la implicación mutua en un esfuerzo coordinado por resolver una tarea (Hadjerrouit, 2016) como el producir, organizar y soportar no sólo recursos textuales, sino visuales y auditivos. La Wiki también puede ser visible para un grupo o distintos grupos que colaboran simultáneamente en el proceso de escritura, incrementando así las oportunidades de aprendizaje participativo y activo (Hadjerrouit, 2016; Kuteeva, 2011; Ingham, 2013). Sin embargo, el desconocimiento de estas funciones básicas limita su aprovechamiento por parte de los docente y estudiantes; otros problemas alrededor del uso de Wiki para la escritura colaborativa son la autoría (Davies, 2004 en Meishar-Tal & Gorsky, 2010) y, principalmente, la falta de una adecuada pedagogía en la que se integre su uso, relacionada con un paradigma de aprendizaje centrado en el docente (Hadjerrouit, 2016; Kuteeva, 2011).

Un estudio de caso sobre el uso de las Wikis para la escritura colaborativa en donde se atiende al análisis de la colaboración que este medio facilita es el de Hadjerrouit (2016), quien propone una tipología de 10 categorías de actividad en Wiki para el análisis de la colaboración con este recurso, adaptada a su vez de la tipología en Meishar-Tal & Gorsky (2010). Estas categorías pertenecen a 3 más amplias en las que el autor considera que, el grado de colaboración, determinado por el nivel de elaboración de las contribuciones y de la implicación en el proceso de escritura, puede ser clasificado en colaboración alta, media y baja. Así, la categoría alta de colaboración la constituyen las acciones sobre el contenido, alterándolo o modificando su significado para aclararlo o corregirlo en aspectos lingüísticos o gramaticales. La categoría media de colaboración incluye aquella actividad sobre el contenido en se modifica el texto añadiendo información o de borrándola, sin afectar el significado, por último, la categoría baja de colaboración comprende el trabajo en cuestiones técnicas como cambios en el formato o en el estilo tipográfico (Hadjerrouit, 2016), (ver Apéndice A).

En otro estudio de caso, Kuteeva (2011) analiza el uso de la Wiki para la práctica de recursos para la escritura académica en los textos pertenecientes al llamado metadiscurso definido como aquella consciencia reflexiva de la relación entre el escritor, el texto y los lectores por medio del uso de recursos que contribuye a que los autores se presenten a sí mismos como académicos competentes inmersos en las ideologías y prácticas de su área (Hyland, 2004, p.41), (Kuteeva, 2011, p.46; Thompson 2001 y Hayland & Tse, 2004 en Kuteeva, 2011, p.46). El metadiscurso

comprende los recursos interactivos y los recursos interpersonales: los primeros guían al lector en el texto a través de transiciones, el uso de patrones textuales (e.g. problema solución) y tipos de párrafos, las frases que guían al lector en el contenido del texto (referencias endofóricas) y las evidencias o citas en el texto a modo de notas (textuales, indirectas y parafraseo). Los segundos (también llamados interrelacionales) son aquellos que usa el escritor para mostrar una actitud en el texto, evaluando el contenido o las ideas y comentar sobre éstas a través del uso de la modalidad, las preguntas retóricas y apelaciones directas al lector, y el uso de la primera persona (singular y plural), ya sea como marcador de actitud o como autorreferencia para expresar opiniones o experiencias propias.

En los estudios mencionados la Wiki fue utilizada de la siguiente manera: en Hadjerrouit (2016), docentes (N=16) en formación en el uso de las TICs con propósitos educativos y sin experiencia en la escritura colaborativa en Wikis, participaron en la redacción de 6 textos-Wikis, que posteriormente fueron analizados usando la tipología de acciones para el análisis del tipo de contribuciones. Los resultados mostraron que las acciones de colaboración baja (las relacionadas con asuntos técnicos como dar formato a la página, imágenes, tablas, listas, etc. y tabulaciones; 55.21% de frecuencia de uso) fueron las más frecuentes, seguidas de la colaboración media (las acciones de editar la estructura del contenido, agregar enlaces, palabras clave, revisiones en lo redactado, correcciones en la gramática, errores de ortografía y referencias; 38.54% de frecuencia de uso) y en menor medida las acciones de colaboración alta (las de revisar la relevancia y calidad del contenido, revisión de la literatura, adaptar el lenguaje a la audiencia, clarificación y revisión del contenido; 6.25% de frecuencia de uso). Hadjerrouit (2016) relaciona este resultado con la poca implicación en la tarea y un alto sentido de individualismo en vez de colaboración para lograr el objetivo planteado. Sin embargo, el autor concluye que, como un tipo de software social, la Wiki puede dar mejores resultados si se implementa un modelo pedagógico que combina la Wiki con la interacción cara a cara.

Por su parte, Kuteeva (2011) analiza la relación escritor-lector, a través del análisis del tipo de recursos del metadiscursos empleados en los textos escritos de forma colaborativa en la Wiki en dos actividades. El estudio involucró a estudiantes de posgrado de distintas nacionalidades y niveles en la lengua meta (N=14), en un curso de inglés con propósitos específicos (negocios). La primera actividad requirió la redacción y revisión cruzada de pares de textos (7 textos—Wikis) sobre temas de la vida académica y del contexto profesional de los estudiantes atendiendo a la estructura de los párrafos y usando transiciones y marcadores textuales, hacia un texto coherente. Otra actividad produjo 14 textos-Wikis (ensayos de tipo argumentativo) escritos y revisados individualmente, y retroalimentados en discusiones durante el proceso por los pares. Los resultados de la primera actividad muestran el uso esperado de recursos interactivos y la atención a aspectos formales de la escritura a nivel micro (gramática y ortografía) y macro lingüísticos (estructura de la oración y párrafos), en la redacción y revisión de los textos; sin embargo el uso de recursos interpersonales fue escaso y limitado a referencias personales (6 instancias de 1ª persona singular 'I' en un corpus de 2709 palabras) y a guiar al lector en el texto (marcadores textuales), relacionándolo a la naturaleza descriptiva del texto. En la segunda actividad, los recursos interpersonales fueron utilizados en grado variable (en 7 de 14 textos):

apelaciones directas al lector y autorreferencias (1ª persona en plural 'We'), preguntas retóricas y frases imperativas, que fueron tomados como indicadores de querer establecer contacto con el lector; en menor grado se observó el uso de autorreferencias (1ª persona singular 'I') para expresar opiniones, clasificados como marcadores de actitud. Kuteeva concluye que el apelar al lector y el uso de autorreferencias es resultado de la conciencia del lector que propicia escribir en la Wiki. Sin embargo, la escritura en la Wiki no tuvo mucho impacto en la actitud de los estudiantes para presentar argumentos e ideas propias. Por último, ni el nivel de competencia en el inglés ni la nacionalidad o antecedentes culturales fueron relacionados con el uso o no de los recursos del metadiscurso analizados.

3. METODOLOGÍA

En el curso mixto Revisión de Textos Científicos, los estudiantes redactaron en las Wikis los reportes documentales producto de un Proyecto, cuya temática fue identificada y seleccionada por ellos mismos¹. Sobre el método de Proyecto como estrategia de enseñanza-aprendizaje, Knutson (2003 en Stanley, 2013) y Henry (1994) coinciden en destacar que esta forma de trabajo contribuye a desarrollar habilidades de trabajo independiente, y cuando el idioma meta es involucrado en acceder y consultar la información, así como en la comunicación de ésta, los estudiantes ven fortalecidos la confianza en su uso además de obtener conocimientos sobre un tema específico y desarrollar habilidades cognitivas superiores. Al ser también un modelo de aprendizaje basado en la experiencia, es decir, de aprendizaje activo y reflexivo que requiere la implicación de los estudiantes, éstos son agentes activos en el aprendizaje (Knutson, 2003 en Stanley, 2013). Para evaluar el reporte documental producto de los proyectos, se elaboró y compartió con los estudiantes una rúbrica especificando los indicadores y criterios para ello². En el Apéndice B se muestran las actividades del curso mixto y para los que se emplearon un total de 7 Wikis (4-5 miembros en cada una, habilitadas por 1 mes) en donde los estudiantes, sin experiencia previa en el uso de la plataforma y la Wiki, elaboraron sus reportes documentales de investigación, compartiendo sus resultados también con el grupo y la docente. Los estudiantes debían seleccionar los temas de su interés en base a sus observaciones y experiencias como aprendientes de idiomas y docentes en formación para fomentar habilidades de identificación de temas o situaciones de interés, generar preguntas de investigación para guiar la búsqueda de la información, comprender e interpretar la información, analizarla, sintetizarla y organizarla; todas estas acciones son consideradas como habilidades del pensamiento crítico (Ricci, 2015).

¹ El curso es el primero en la línea de Investigación del plan de estudios de la Licenciatura de la Enseñanza de Idiomas, UABJO; los subsecuentes son Metodología de la Investigación, Proyecto de Investigación, Seminario de Investigación I y II. <https://egaiifi.milaulas.com/course/view.php?id=6>

² Información de calidad, Presentación oral, Reporte escrito y Trabajo colaborativo.

3.1 Preguntas de investigación

Como preguntas de investigación se plantearon las siguientes:

- ¿De qué manera es utilizada la actividad Wiki en cada uno de los reportes en los proyectos?
- ¿Qué nivel de implicación en la escritura colaborativa muestran los equipos?
- ¿Qué tipo de recursos de la escritura académica utilizan los estudiantes en sus reportes?
- ¿Qué opinan los estudiantes sobre el uso de la escritura colaborativa en Wiki?.

Para el análisis de la bitácora en la función Historia de cada Wiki que identificó las acciones en Wiki (Hadjerrout, 2016) y los recursos empleados para la escritura colaborativa (Kuteeva, 2011), se calculó la frecuencia de actividad en la Wiki por grupos y por categorías, así como la frecuencia de uso de los recursos interactivos e interpersonales sólo si éstos representaban contribuciones propias de los estudiantes, es decir, si se observó un recurso interactivo, por ejemplo, las transiciones en el texto, éstas debían ser originales en cuanto a la autoría de los estudiantes y no como parte de una nota o cita (referenciada o no) añadida por ellos. También se obtuvieron las opiniones y actitudes de los estudiantes hacia el uso de las Wikis con un cuestionario (adaptado en parte de Kuteeva, 2011) *ad hoc* administrado en línea (k=40 preguntas en total); un subgrupo de ítems (k=10, escala Likert 5 puntos) valoró la utilidad de la Wiki como herramienta de escritura colaborativa, y otras preguntas, indagaron sobre la forma en que los estudiantes se involucraron en la tarea y su opinión de ésta.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis de las contribuciones en las wikis y uso de recursos del metadiscurso

La Tabla 1 muestra los temas de los reportes elaborados, la distribución de los equipos, las contribuciones observadas (min-max) y el idioma empleado en la redacción. La revisión del informe de actividad de la Wiki mostró que, dentro de los equipos, un estudiante (S1, etc.) casi siempre tomó un papel más activo en cuanto a contribuir con más cambios en el texto, mientras otro, rara vez colaboró con ellos; el resto contribuyó a la tarea de manera más equilibrada (ver la actividad de los estudiantes por equipo en las Figuras 2-7). Los estudiantes con mayor confianza en sus habilidades en la lengua meta son los que mayormente contribuyeron con acciones como editar el texto (acciones de nivel alto); aquí es necesario notar que, algunos reportes fueron escritos en español, relacionado con menores habilidades en el inglés, sin embargo, el estimado de actividad es comparable a los grupos más activos elaborando el reporte en este idioma.

Reportes elaborados en las Wiki				
Número de Wiki	Número de sesiones de colaboración (min-max)	Tema	Idioma en que fue escrito el reporte	Idioma en que fue presentado el reporte
G1	2-20	Advantages and disadvantages of a non-native educator	Inglés	Inglés
G3	4-19	Multilevel groups in language teaching	Inglés	Inglés
G7	1-14	El desarrollo de las cuatro habilidades en el área de inglés	Español	Inglés
G5	1-13	The importance of audio visual resources in self-taught English language learning	Inglés	Inglés
G2	4-12	Demotivation in the English area	Español	Inglés
G4	3-7	Dinámicas en las clases de inglés en nivel medio superior	Español	Inglés
G6	1-7	Why do Mexican public schools don't have English in their Curriculum	Inglés	Inglés

Tabla 1

Las figuras abajo también muestran que los equipos con mayor actividad fueron los equipos G1, G3, seguidos del G7, G5 y G2 con los menos activos en la elaboración del reporte G4, G6. En los grupos, G2 y G4, a pesar del número observado de sesiones de contribución, los estudiantes distribuyeron la actividad de la tarea de manera más equitativa que en el resto de los grupos.

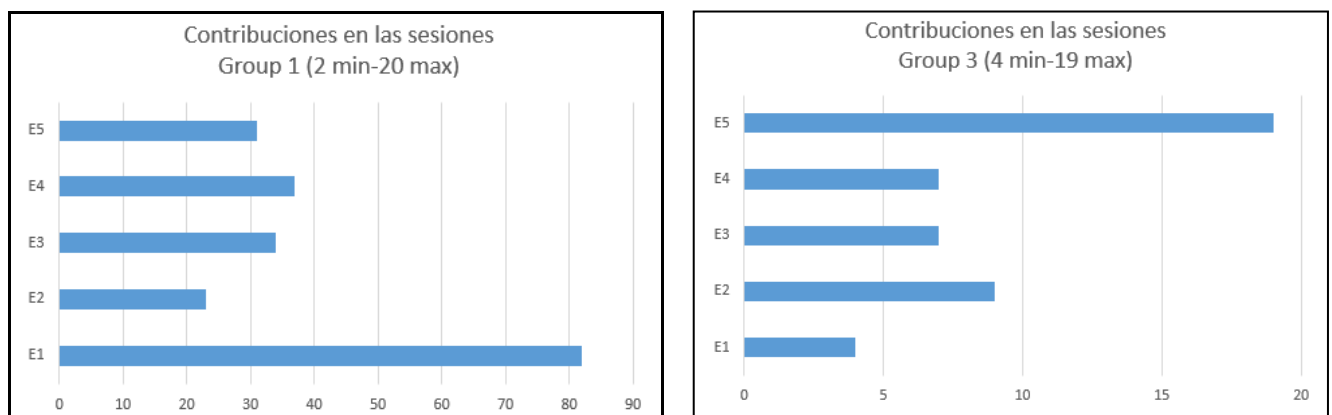


Fig. 1: Sesiones de contribución G1 y G3

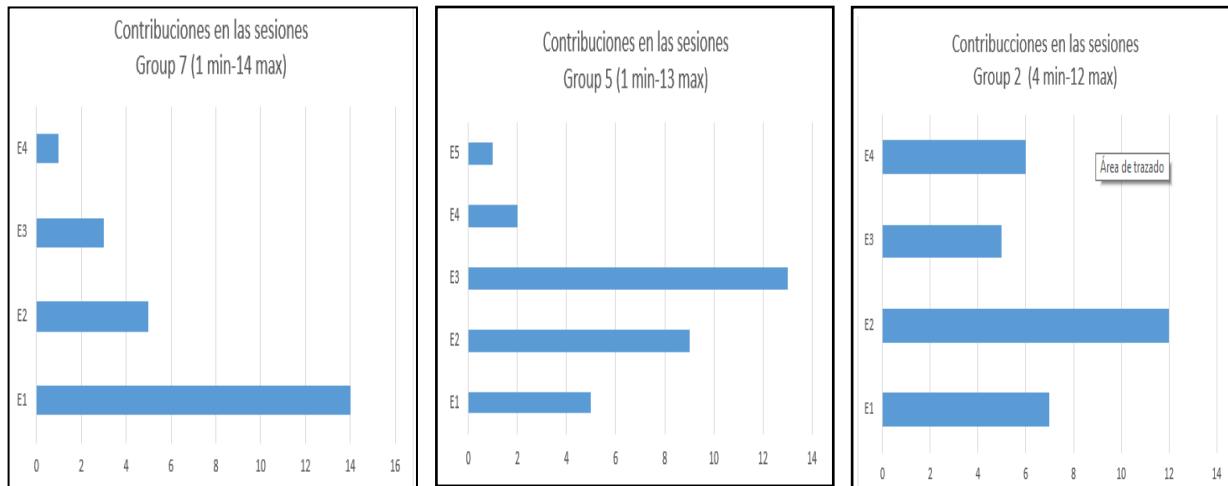


Fig. 2: Sesiones de contribución G7, G5, G2

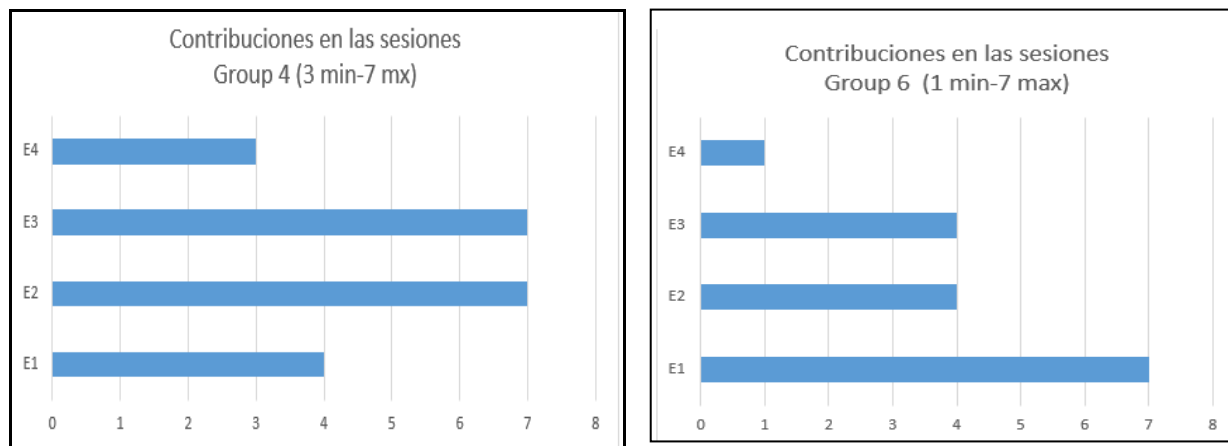


Fig. 3: Sesiones de contribución G4, G6

La Figura 4 muestra el porcentaje proporcional a cada equipo en cuanto al total de las acciones observadas (470) en las Wikis en base a las categorías en Hadjerrout (2016). La Figura 5 muestra el nivel de colaboración observado en el grupo (3 niveles de colaboración). Las acciones dentro del nivel medio, es decir, de añadir información o contenido y borrar contenido predominaron (227), seguidas de las de nivel bajo, en donde se enfocaron a tanto dar formato al texto (128), y en similar proporción las de nivel alto como a revisarlo en cuanto a la claridad, coherencia, relación de ideas y vocabulario (115).

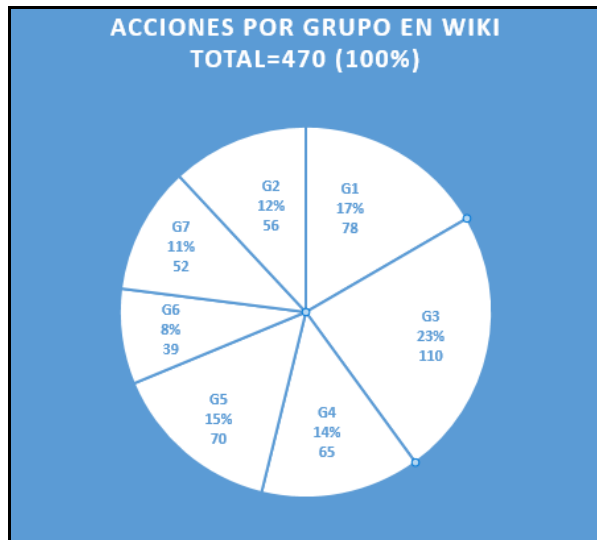


Fig. 4 Acciones por grupo

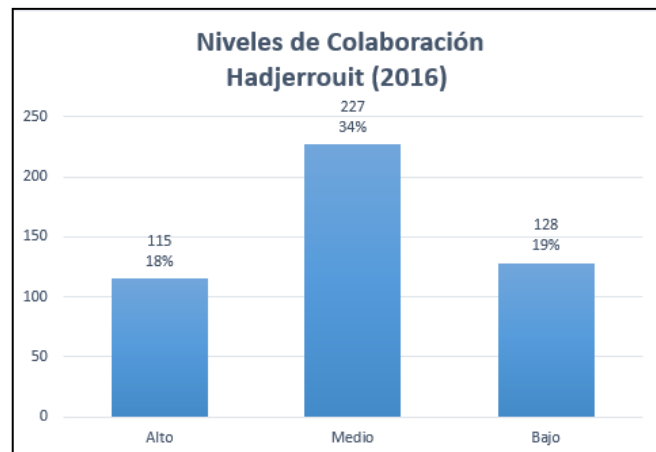


Fig.5 Niveles de colaboración

La Figura 6 muestra en detalle las acciones por cada nivel alto, medio y bajo de colaboración observado en todos los grupos. Las acciones realizadas con mayor frecuencia son las de añadir o eliminar contenido, les siguen las de dar formato al texto y por último, clarificar el contenido o significado del texto.



Fig.6 Porcentaje de acciones para cada nivel de colaboración

Respecto al uso de recursos interactivos e interpersonales, el primero tuvo mayor incidencia en forma de transiciones o conectores de cláusulas principales (76), además de un número considerable de evidencias: 67 instancias de referencias (directas, indirectas, parafraseo) y 11 instancias de extracciones de información (referencias directas, indirectas y parafraseo) sin indicar la referencia, o lo que se conoce como 'copiar y pegar'. Es decir, el grueso de la actividad consistió en añadir en el texto notas con información sobre el tema reconociendo o no las ideas de otros y la fuente de origen de éstas.

Uso de recursos interactivos e interpersonales en los textos					
Interactivo	Transición	Marcadores textuales	Referencias endofóricas	Evidencia (Citas APA)	Glosas
Total=174	76	10	4	67 (directas, indirectas y parafraseo) 11 (sin referencia: cortar y pegar)	6
Interpersonal	Modalidad (Mitigadores Y Enfatizadores)	Marcador de Actitud	Marcador relacional (apelación al lector)	Autorreferencias (pronombre 1ª y 3ª persona sg. y pl.)	
Total=73	9	8	2	Singular: 7 Plural: 47	

Tabla 2

Los estudiantes hicieron escaso o nulo uso de estrategias para guiar al lector en el texto (recursos endofóricos; 4 instancias) refiriéndolo a alguna sección o información específica; el uso de una frase explícita en el texto para mencionar el propósito o sección, (marcadores textuales; 10 instancias) fue poco observado; por último, el uso de recursos para clarificar contenido como las glosas también fue escaso (6 instancias). Sin embargo, el reporte fue estructurado con la ayuda de preguntas guía y encabezados que hacían a referencia al propósito y contenido en las secciones del documento.

En contraste, el uso de recursos interpersonales fue menor (73), pero se observó un número interesante de autorreferencias (47 instancias de pronombre o sujeto plural 'nosotros' y 7 instancias de pronombre o sujeto singular, 'yo'). El uso de recursos como los comentarios explícitos del escritor reaccionando a las ideas de otros autores (modalidad), no se encontró en los reportes, posiblemente relacionado a la estrategia de los estudiantes de trabajar primero insertando notas (citas directas, citas indirectas, parafraseo), posterior a la lectura de los textos, y porque en las actividades de presentación de estrategias de escritura académica en el aula éstos no se trataron como contenido. Como ya fue mencionado, destacaron las referencias personales, en las que los estudiantes daban ejemplos propios o expresaban opiniones personales (uso de expresiones 'I think', 'we think', 'yo pienso', 'pensamos', etc.), resultando el tipo de recurso interpersonal más usado. Aquí, los estudiantes escritores-lectores personalizaron el contenido al añadir ideas e información sobre su contexto, de experiencias previas en su proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas como ejemplos, sus antecedentes académicos, dan argumentos y expresan opiniones propias. Junto con Hyland (2004), se interpretan estas acciones como un intento de presentarse como un grupo de escritores académicos competentes en su área de estudio, lo que contribuye también al desarrollo y fortalecimiento de su identidad profesional.

Una forma más de contribución propia observada, y relacionada con la estrategia de enseñanza por Proyectos fue tanto el manejo de datos o información numérica y no numérica (opiniones, ideas, sugerencias), derivada de las pequeñas encuestas y entrevistas que algunos de los

equipos realizaron para sustentar sus argumentos y la información documental (acompañado de recursos visuales de apoyo en forma de gráficas en las presentaciones orales), como de la adición de comentarios en donde los estudiantes discuten estos mismos datos en relación a sus experiencias y la información obtenida para el Proyecto. Otra acción fue dar crédito a la información obtenida de los participantes- la voz de los entrevistados o encuestados- (4 instancias) al incluir ideas de éstos en forma de citas directas. Es decir, los estudiantes incorporaron en sus textos y presentación de éstos, recursos propios de los reportes de investigación.

4.2 CUESTIONARIO

La Tabla 3 muestra los resultados de la valoración realizada en la escala Likert de algunos aspectos del uso de la Wiki, como son sus características como herramienta y contribuciones al tipo de texto practicado (basado en Kuteeva, 2011):

Características y contribuciones en la Wiki					
Característica de la Wiki	1 Totalmente en desacuerdo	2	3	4	5 Totalmente de acuerdo
Permite la escritura colaborativa			1 (12.5%)	1 (12.5%)	6 (75%)
Permite flexibilidad en tiempo, lugar, ritmo de trabajo.				3 (37.5%)	5 (62.5%)
El docente no tiene el control del contenido del trabajo.				3 (37.5%)	5 (62.5%)
Permite obtener habilidades digitales (e.g. publicar un video, imagen, link a un website)			1 (12.5%)	2 (25%)	5 (62.5%)
Permite habilidades para editar en línea.			2 (25%)	2 (25%)	4 (50%)
Permite añadir ideas o contenido relacionado con el tema.				1 (12.5%)	7 (87.5%)
Permite participar como correctores del texto.		1 (12.5%)	1 (12.5%)	3 (37.5%)	3 (37.5%)
Permite reorganizar las ideas o la información en el texto.		1 (12.5%)		4 (50%)	3 (37.5%)
Permite expandir las ideas o información encontradas en el texto.			2 (25%)	3 (37.5%)	3 (37.5%)
Permite añadir notas y referencias (directas, indirectas y de parafraseo en el texto).			2 (25%)	3 (37.5%)	3 (37.5%)
Nota: proporción en % basada en las respuestas de 8/32 estudiantes que respondieron voluntariamente al cuestionario.					

Tabla 3

En resumen, las valoraciones en la escala sobre las afirmaciones muestran que estos estudiantes vieron en la Wiki una herramienta de escritura colaborativa flexible y en la que pueden publicar diferentes tipos de fuentes de información; identificaron sus participaciones en acciones relacionadas a añadir contenido en la forma de notas, editar el contenido (sus propias contribuciones al texto y la de otros compañeros escritores), observar aspectos de la escritura del texto como la reorganización del contenido y la corrección de errores. En otras preguntas del cuestionario los estudiantes (N=4) reconocieron haber participado en la Wiki más activamente no sólo al añadir información al texto (lo que la mayoría hizo), sino que también al editar o modificar el texto.

Como ventajas de la Wiki, los estudiantes destacaron: *“ésta permite más tiempo para editar el trabajo y compartir la información con los miembros del equipo, facilita el trabajo en equipo, permite un mejor manejo del tiempo, permite el acceso y trabajo desde cualquier lugar, lo que otros piensan y añaden puede ser visto por todos, y cada quien tiene la oportunidad de participar a su propio ritmo, los comentarios entre los estudiantes sólo son para revisar o reforzar el trabajo de los miembros del equipo, es posible revisar y corregir las notas añadidas, y por último, la estructura de la Wiki misma”*. Las desventajas mencionadas fueron: *“el menú Editar no permite la inserción de gráficos avanzados, el formato del texto resultó problemático para justificarlo, a veces aparecen unos códigos extraños, no todos los miembros del equipo contribuyen de igual manera y en el tiempo esperado a la tarea, el interés y participación no es igual, la información no está organizada, es difícil lograr el acuerdo o consenso de todo el equipo, y sólo se añade lo que les parece a cada uno apropiado”*. Sólo un estudiante consideró que no hay desventajas en la herramienta.

En resumen, los estudiantes destacaron la posibilidad de compartir el trabajo, colaborar y comunicarse de manera asíncrona entre las ventajas; entre las desventajas, apuntaron a sus propias dificultades para organizar el trabajo y comprometerse o involucrarse en la tarea, además de la falta de familiaridad con las herramientas de edición en la Wiki. Por último, la mitad de los estudiantes (N=4) dijeron que sí usarían la Wiki para la escritura colaborativa para otros trabajos y con sus propios estudiantes en el futuro, mientras que el resto dijo que probablemente la usaría (N=4).

5. CONCLUSIONES

La escritura colaborativa de textos en la Wiki, es una estrategia viable para fomentar que los estudiantes participen activamente en la escritura, revisión, edición y terminación del texto (Leigh Tharp, 2010); pero en la implementación de la Wiki, se requiere suficiente tiempo para que se maximicen las oportunidades de llevar el proceso de escritura desde la selección y lectura de textos hasta la presentación, práctica e incorporación de los recursos del metadiscurso (recursos interactivos e interpersonales) en el escrito. La habilidad más difícil de desarrollar, y menos trabajada en el curso por la docente, es la de que *“adopten un punto de vista propio que les permita generar un escrito de forma progresiva con un nivel de elaboración que vaya más allá del contenido de las fuentes”* (Carlino, 2004 en Espino Datsira, 2015, p.261),

es decir, el uso de los recursos interpersonales referentes a la modalidad. Por tanto, es necesario incorporarlos en el curso (cf. Kuteeva, 2011).

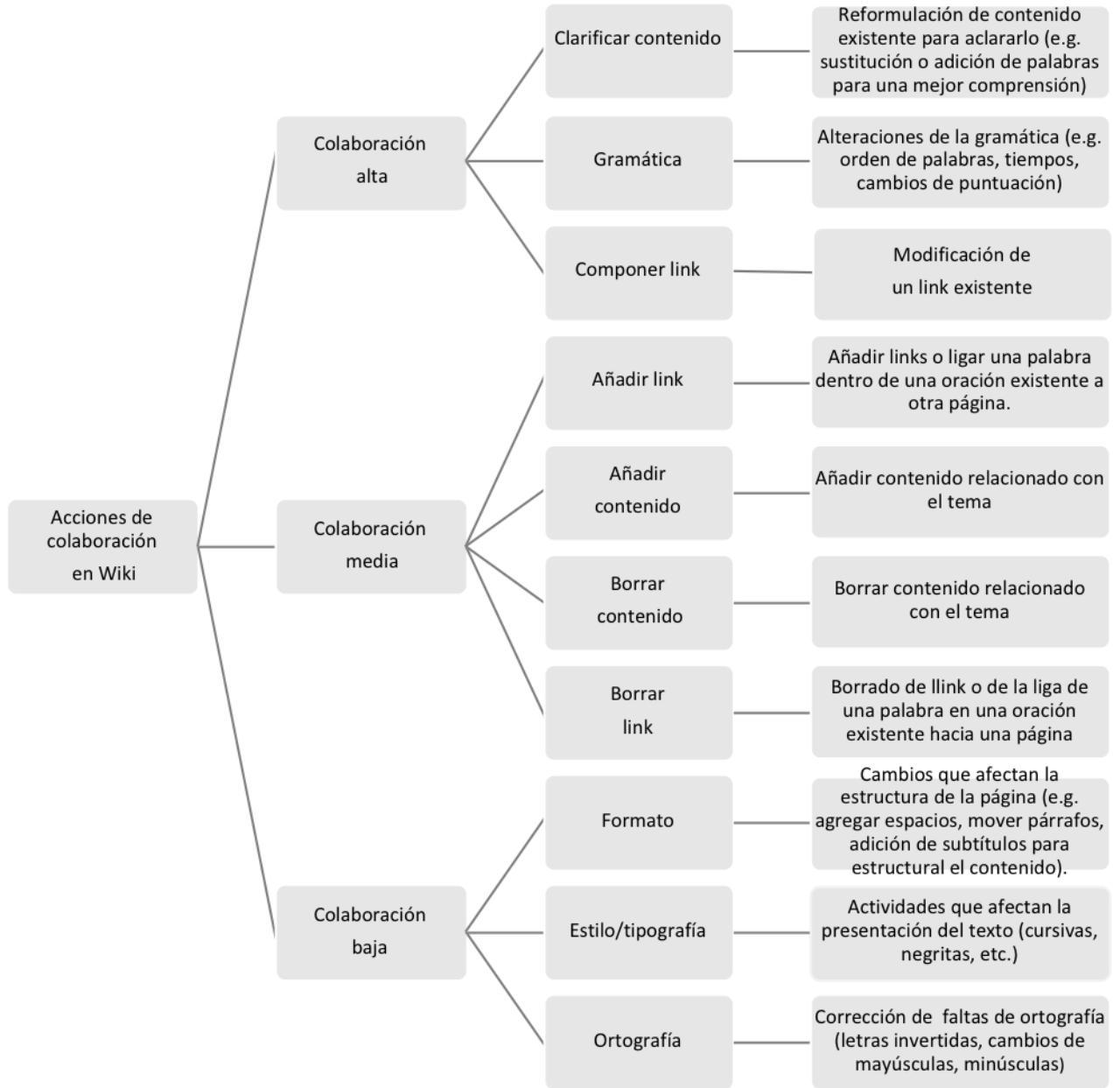
La estrategia de enseñanza por proyectos contribuyó a que los estudiantes incrementaran el vocabulario en la lengua meta sobre los temas indagados, lo que beneficia al estudiante en el mediano plazo en sus habilidades de comunicación; de los grupos que elaboraron el reporte escrito en español, es posible que en tareas futuras de escritura académica en el idioma meta haya quienes realicen la transferencia de algunos de estos recursos de escritura a los textos que redacten en inglés.

La gestión del trabajo en equipo puede mejorarse dialogando con los estudiantes sobre la importancia de la comunicación en el proceso de colaboración e implementando experiencias repetidas y variadas de ejercicios de escritura o trabajo colaborativo asignando roles; también es necesario proveer una clara estructura y contar con un claro diseño de la actividad o tarea a realizar, para que se logre la interacción y colaboración en el aprendizaje.

Por último, la escritura colaborativa en Wiki, permitió a los estudiantes ver lo que cada uno contribuyó a la tarea en el proceso, es decir, sus acciones sobre información (edición, revisión, etc.), así como la expresión de las ideas propias. Los estudiantes escritores-lectores al tomar decisiones sobre lo que se requiere para conformar una versión final, clara y coherente del texto, desarrollan un sentimiento de auto-eficacia y autonomía. El Proyecto permitió que los estudiantes relacionaran el tema y contenido con su contexto y sus propias experiencias de enseñanza-aprendizaje; al personalizar las ideas cuando expresaron sus vivencias y opiniones, practicaron un proceso de reflexión y de interrelación de toda esta información, lo que se considera también como parte de las habilidades necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico (Gabrys-Barker, 2008; Ingham, 2013; Hadjerrouit, 2016; Meishar-Tal & Gorsky, 2010); autores como Guthrie, Wigfield & You (2012 en Cervetti & Parson en impresión) inscriben este tipo de prácticas entre las deseables y efectivas para el desarrollo del interés, motivación y oportunidades de aprendizaje.

5.1. APÉNDICE A

Acciones de colaboración en Wiki (basado en Hadjerrouit, 2016)



5.2. APÉNDICE B

Apéndice Actividades del Curso Revisión de Textos Científicos		
Etapa y contenido en el proceso del proyecto	Estrategia	Espacio de enseñanza-aprendizaje
Introducción a los textos científicos (género y características)	Lectura guiada, comentada y resumida de dos textos: artículo de investigación y reporte de investigación documental.	Aula y plataforma
Identificación y demostración de habilidades de escritura académica: notas de resumen y citas en el texto (directas, indirectas, parafraseo); referencias bibliográficas; tipos de párrafos (descriptivo, contraste, proceso, etc.). (Domínguez Ángel, et al., 2013)	Demostración con ejemplos en los textos leídos y ejercicios	Aula y plataforma
Planeación del proyecto Identificación de posibles temas de interés y de recursos	Identificación de temas de interés o problemáticas por medio de discusión de experiencias previas, elaboración de preguntas guía, calendario, formación de equipos(N=4-5), búsqueda de información.	Aula y plataforma
Implementación de Proyecto: Colección y extracción de fuentes documentales de información Wiki para la redacción del reporte de investigación Otras actividades de colección de datos	Demostración de búsqueda de textos especializados Lectura y extracción de notas Escritura colaborativa en la Wiki Entrevistas, encuestas	Aula y plataforma
Presentación oral del proyecto	Presentaciones orales	Aula

6. REFERENCIAS

- Aguilar González, L.E; Fregoso Peralta, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 413-435 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774005>
- Artal Sevil, J.S.; Romero Pascual, E; Artacho Terror, J.M. (2015). Blended Learning: New trends and experiences in Higher education. *Proceedings of ICERI 2015 Conference Seville Spain*, 7761-7771
- Bonnet, M. & Soledad-González, D. (2016). La escritura científica en las disciplinas: análisis del metadiscurso interpersonal en artículos científicos de química, biología y filosofía. *Signo y Pensamiento*, 35(69),16-28 <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-69.ecda>
- Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 26, 321-327.
- Cervetti, G. N, & Pearson, P. D. (in press). Reading and understanding science texts. In A. Bailey, L. Wilkinson, & C. Maher, *Language, literacy, and learning in the STEM disciplines: How language counts for English learners*. New York, NY: Routledge.
- Davies, J. (2004). Wiki brainstorming and problems with wiki based collaboration. Report on a project submitted for the degree of Information Processing in the Department of Computer Science at the University of York. Retrieved July 2008, from http://www.users.cs.york.ac.uk/kimble/teaching/students/Jonathan_Davies/wiki_collaboration_and_brainstorming.pdf
- Domínguez Ángel, R. (Coord.) (2013) *Reading and Academic Writing in the Target Language*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala
- Espino Datsira, S. (2015). La enseñanza de estrategias de escritura y comunicación de textos científicos y académicos a estudiantes de posgrado. *RMIE*, 20 (66), 959-976 <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n066/pdf/66011.pdf>
- Gabrys-Barker, (2008). The research orientation and preferences of pre-service EFL teachers. In Pawlak, M. (Ed.), *Investigating English Language Learning and Teaching*. Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz. Adam Mickiewicz University in Poznań . Poznan-Kalisz. <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/1478/1/InvestigatingEnglishLanguageLearningandTeaching.pdf>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S.L. Christenson, et al. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (601-634). Springer: US DOI 10.1007/978-1-4614-2018-7_29

- Hadjerrouit, S. (2016). Assessing the Level of Collaborative Writing in a Wiki-based Environment: A Case study in Teacher Education. In J. M. Spector, et al. (Eds.) *Competencies in Teaching, Learning and Educational Leadership in the Digital Age..Papers from CELDA 2014*. Switzerland: Springer International Publishing DOI 10.1007/978-3-319-30295-9_12
- Henry, J (1994) *Teaching through Projects*. London and New York: Routledge
- Hyland, K. (2004). Disciplinary interactions: Metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing* (13), 133-151.
- Hyland, K.& Tse, P. (2004). Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2), 156-177
- Ingham, L. (2013) Using a Wiki to enhance the learning experience on a Business English Course.In B. Tomlinson and C. Whittaker (Eds.), *English Language Teaching: Course Design and Implementation*. UK: British Council
- Knutson, S. (2003). Experiential Learning in second-language classrooms. *TESL Canada journal/Revue TESL du Canada*, 20(2).
- Kuteeva, M. (2011). Wikis and Academic Writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes* (30), 44-57
- Leigh Tharp, T. (2010). Wiki, Wiki, Wiki- WHAT? Assessing online collaborative writing. *English Journal*. 99,5,40-46
- Leuf; B. & Cunningham, W. (2001) *The wiki way: Quick collaboration in the web*. Boston, MA: Assison-Wesley Longman
- Meishar-Tal, H. & Gorsky, P. (2010). Wikis: what students do and do not do when writing collaboratively, *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 25(1), 25- 35 DOI: 10.1080/02680510903482074
- Ricci, F. (2015). Five critical thinking techniques when teaching stem career and technical education. *Proceedings of ICERI 2015 Conference Seville Spain*, 6090-6096
- Sharma, P. & Barret, B. (2007) *Blended Learning. Using Technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan
- Stanley, G. (2013) *Language Learning with Technology. Ideas for integrating technology in the classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22 (1), 58-78

Para referenciar este artículo:

Velasco Zarate, K. (2018). Escritura académica colaborativa: el uso de wikis en un programa de Licenciatura en Enseñanza de Idiomas. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.63.969>