



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE COMUNICACIONES

**APROVECHAMIENTO EDUCOMUNICACIONAL DE UN DISPOSITIVO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE VIRTUAL (FORO) PARA EL DESARROLLO
DE LA ESCRITURA ACADÉMICA: DE LA DISCUSIÓN A LA
COLABORACIÓN**

por

NATALIA LEIVA SALUM

Proyecto presentado a la Facultad de Comunicaciones
de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de
Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación

Profesor guía:

Adriana Vergara González

Abril 2016

Santiago, Chile

© 2016, Natalia Leiva Salum

© 2016, Natalia Leiva Salum

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS.....	iii
RESUMEN.....	iv
1 INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 El aprendizaje en la era digital.....	1
1.2 Cursos virtuales del Programa de Habilidades Comunicativas Escritas (PHCE).....	2
1.3 Problema de investigación: la evaluación de dos implementaciones de foros.....	7
1.4 Objetivos del proyecto.....	9
2 MARCO REFERENCIAL.....	11
2.1 La enseñanza de la escritura académica.....	11
2.2 El enfoque cognitivo-constructivista y sociocultural del aprendizaje.....	13
2.2.1 Condiciones para el favorecimiento del aprendizaje en interacciones sociales....	15
2.2.2 El aprendizaje colaborativo.....	17
2.3 Los foros virtuales asincrónicos.....	18
2.4 La utilidad de los foros colaborativos para el desarrollo de la escritura.....	19
3 MATERIALES Y MÉTODOS.....	22
3.1 Materiales.....	22
3.2 Métodos.....	30
3.2.1 <i>Focus group</i> : las apreciaciones de las profesoras sobre el foro.....	30
3.2.2 Aplicación de pauta de evaluación a muestra de foros.....	32

4	RESULTADOS IMPLEMENTACIÓN I.....	37
	4.1 Resultados de evaluación de muestra de participación en foros.....	37
	4.2 Resultados del <i>focus group</i>	38
5	CONCLUSIONES IMPLEMENTACIÓN I.....	41
6	RESULTADOS IMPLEMENTACIÓN II.....	44
	6.1 Resultados de evaluación de muestra de participación en foros.....	44
	6.2 Resultados del <i>focus group</i>	45
7	CONCLUSIONES GENERALES.....	49
8	RECOMENDACIONES FINALES.....	52
9	PROYECCIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS.....	55
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	58
	ANEXO 1: Preguntas orientadoras del <i>focus group</i> 1.....	63
	ANEXO 2: Preguntas orientadoras del <i>focus group</i> 2.....	64
	ANEXO 3: Ejemplo de transcripción de <i>focus groups</i>	65
	ANEXO 4: Ejemplo de análisis de muestras de foros.....	71

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.1: Cursos virtuales del PHCE durante el año 2015.....	3
TABLA 2.1: Distribución de estudiantes por sección, por semestre.....	35
TABLA 4.1: Resultados evaluación de foros implementación I, por dimensión.....	37
TABLA 4.2: Resultados evaluación de foros implementación II, por dimensión.....	44
TABLA 4.3: Resultados evaluación de foros implementación I y II, por dimensión.....	44

RESUMEN

El Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece cursos virtuales de escritura académica que son optativos para los estudiantes de pregrado. Una de las actividades contempladas en estos cursos consiste en participar en foros asincrónicos en los que los participantes deben dialogar entre ellos. Durante el año 2015, estas actividades pasaron de apuntar a la discusión, en el primer semestre (implementación I), a plantearse como verdaderas actividades colaborativas en que los estudiantes debían trabajar conjuntamente en torno a una meta común, en el segundo semestre (implementación II). Actualmente existe numerosa evidencia del impacto que tiene participar en foros colaborativos sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo que se ve respaldado desde la tradición cognitivo-constructivista y sociocultural del aprendizaje. Sin embargo, no se ha observado de qué manera pueden aportar los foros virtuales colaborativos en el desarrollo de la escritura académica particularmente.

El presente proyecto pretende contribuir a llenar esta brecha mediante la evaluación de un foro de discusión y un foro de colaboración para determinar en qué medida cada dispositivo logró cumplir ciertos objetivos de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la escritura, con el propósito de sacar conclusiones relevantes para la próxima implementación de los cursos. Para ello, se aplicó una pauta de evaluación a una muestra de cada tipo de foros y se realizaron dos *focus groups* con el equipo docente que imparte los cursos. Los resultados obtenidos a partir de ambos procedimientos muestran que en la segunda implementación se lograron en mayor medida los objetivos de aprendizaje planteados para la actividad. La modalidad de trabajo colaborativo con entrega de un producto grupal, la conformación de grupos pequeños y la ausencia de la moderación de las docentes son los principales cambios a los que se atribuyen los mejores resultados, por lo que forman parte de las recomendaciones incluidas en este proyecto. Las debilidades que se mantuvieron en ambas implementaciones del foro permiten desprender algunas proyecciones que requieren de un estudio más acabado en futuras investigaciones.

1 INTRODUCCIÓN

En este apartado se contextualiza el tema del aprendizaje en la era digital, se caracterizan los cursos universitarios cuyas actividades en foro fueron evaluadas, se explica en qué consisten dichas actividades y se presenta la problemática abordada en el presente proyecto.

1.1 El aprendizaje en la era digital

Actualmente la tecnología y los medios de comunicación juegan un rol central en la vida en sociedad. Las plataformas virtuales, cada vez más multiformes y omnipresentes, se han ido convirtiendo en verdaderos espacios sociales que permiten la fluida comunicación y relación entre las personas. Estas nuevas dinámicas han sido posibles ya que Internet ha evolucionado hacia la Web 2.0, también conocida como la Web Social, plataforma que se caracteriza por brindar la posibilidad de que los usuarios no solo reciban contenidos, sino que también los generen, además de que dialoguen y colaboren con una gran cantidad de personas desde distintos lugares físicos (Gros, García y Lara, 2009; Orehovacki, Bubas y Kovacic, 2012; Warschauer & Ware, 2008). Así, las nuevas generaciones han crecido en un contexto en el que el fácil acceso a la información y la comunicación virtual con otros son componentes elementales, sin los cuales difícilmente podrían desenvolverse.

Las posibilidades que ofrece la Web 2.0 son especialmente significativas para la educación, ámbito en el que cada vez es más generalizada la visión del aprendizaje como un proceso social que requiere de la comunicación (Bates & Poole, 2003). En efecto, desde la perspectiva constructivista y sociocultural, la interacción social es un elemento básico para el aprendizaje significativo y el desarrollo de procesos cognitivos superiores. Desde esta mirada, las tendencias instruccionales actuales destacan la importancia del aprendizaje colaborativo, la creación de comunidades de aprendices y la confección de actividades que promuevan la interacción (Gros, García y Lara, 2009; Torrano y

González, 2004). Así, el aprendizaje se concibe como un proceso en el que el profesor se posiciona como facilitador, que cede el protagonismo al estudiante.

En este marco, los entornos virtuales de aprendizaje tienen la particularidad de situar al estudiante en un lugar central dentro del proceso de formación. La ausencia de clases presenciales periódicas hace necesario que cada participante se responsabilice de su aprendizaje y organice sus tiempos para llevar a cabo las actividades y tareas propuestas para su formación, lo que supone un alto grado de autonomía. Además, las plataformas virtuales de la Web 2.0 ofrecen múltiples posibilidades de navegación para que los usuarios puedan acceder a los contenidos de manera flexible, de acuerdo con los propios requerimientos e intereses (Feldman, Konold & Coulter, 2000).

Asimismo, partir de la década del 90, el *e-learning*, como modalidad de enseñanza-aprendizaje a través de la red, comenzó a seguir modelos basados en la construcción de conocimiento. Estos implican la concepción del aprendizaje como un proceso constructivo, constante y ubicuo, la participación activa y autónoma del estudiante, y las dinámicas de interacción entre pares (Miyake, 2007). Justamente una de las principales líneas de investigación y práctica del *e-learning* es el Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), que se enfoca en la interacción y la colaboración entre miembros de una comunidad de aprendientes.

1.2 Cursos virtuales del Programa de Habilidades Comunicativas Escritas (PHCE)

El Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece desde 2009 cursos de escritura en modalidad presencial y virtual. Los cursos virtuales son de carácter optativo para los estudiantes de pregrado y se enmarcan bajo el nombre “Programa de Habilidades Comunicativas Escritas” (en adelante, PHCE) y se ofrecen según áreas disciplinares:

Tabla 1.1 Cursos virtuales del PHCE durante el año 2015

Nombre del curso y sigla	Carreras que pueden tomar el curso	Número de secciones
Programa de Habilidades Comunicativas Escritas para Ciencias Sociales, Artes y Humanidades (LET161)	Derecho, Educación de Párvulos, Pedagogía General Básica, Pedagogía en Educación Media, Ingeniería Comercial, Periodismo, Dirección Audiovisual, Publicidad, Psicología, Sociología, Trabajo Social, Arte, Actuación, Música, Arquitectura, Diseño, Licenciatura en Estética, Filosofía, Geografía, Ciencia Política, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas, Teología.	4
Programa de Habilidades Comunicativas Escritas para Ciencias Naturales y Matemáticas (LET162)	Física, Astronomía, Construcción Civil, Biología, Bioquímica, Biología Marina, Química, Química y Farmacia, Matemática y Estadística, Agronomía e Ingeniería Forestal e Ingeniería Comercial.	4
Programa de Habilidades Comunicativas Escritas para Ciencias de la Salud (LET163)	Odontología, Medicina, Kinesiología, Nutrición y Dietética, Fonoaudiología y Enfermería	3

Las carreras que están contempladas dentro de estos tres cursos virtuales son todas, con excepción de Ingeniería Civil y College, que poseen cursos presenciales de PLEA en sus mallas curriculares. La población objetivo del PHCE son, entonces, todos los estudiantes de pregrado que no tienen cursos mínimos de escritura en sus carreras. Ahora bien, cada variante del curso (LET161, LET162, LET163) se divide en tres o cuatro secciones y cada sección contempla un máximo de 22 vacantes, lo que da como resultado un total de aproximadamente 222 estudiantes beneficiarios del proyecto cada semestre.

Estos cursos en modalidad virtual están vigentes desde el año 2013. La iniciativa surge en el marco de la preocupación de la Vicerrectoría Académica por desarrollar habilidades transversales. En el último tiempo, las habilidades de comunicación escrita adquirieron mayor relevancia que antes, debido a la generalizada sensación por parte de los docentes de que los estudiantes no tenían un nivel adecuado para comunicarse por escrito. Esta percepción se ve parcialmente reflejada en los bajos resultados obtenidos por los alumnos en el Examen de Comunicación Escrita (VRA100C) exigido para egresar de la universidad.

El hecho de que los cursos adoptaran un formato virtual responde a una propuesta particular de la profesora de Lingüística Natalia Ávila, quien estaba interesada en metodologías innovadoras y en 2009 quiso probar un dispositivo de auto-aprendizaje. A partir de un Fondedoc, la docente obtuvo los recursos para diseñar la primera versión del curso. Esta tuvo una muy buena acogida de la Vicerrectoría Académica y una excelente convocatoria por parte de los estudiantes. Se trataba de uno de los primeros cursos de pregrado totalmente virtual y a distancia en Chile.

Ahora bien, a partir de esa primera versión del curso ha existido una notoria evolución. Una de las diferencias centrales es que al comienzo existían dos cursos diferentes: uno de habilidades de escritura general y otro de habilidades de escritura académica; hoy en día todos los cursos desarrollan habilidades de escritura académica, centradas en tres áreas disciplinares específicas. En palabras de la actual coordinadora del PHCS, Soledad Montes, “ha habido un cambio en términos de plantear la comunicación académica como una competencia situada en un contexto, que tiene que ver con participar de una cierta cultura. Ya no es una habilidad abstracta que se pueda ejercitar de forma aislada a través de ejercicios mecánicos. Antes el curso tenía mucho de eso: apuntaba a una habilidad mucho más general, descontextualizada” (comunicación personal, 23 de abril, 2015).

El cambio más relevante para efectos de este proyecto corresponde a la evolución del PHCS hacia una estructura didáctica más interactiva: se ha pasado de un modelo de interacción más reducido (alumno-profesor, alumno-contenido) a un modelo más amplio,

en que la interacción entre los propios alumnos es preponderante. Los motivos de este cambio de orientación tienen que ver con la tendencia internacional, que muestra cada vez más un foco en lo colaborativo y en la interacción: “hoy en día la Web 2.0 funciona más desde esta lógica: no es que tú solo vayas y recibas, sino que vas e interactúas, conversas con otros, discutes en foros, publicas en un blog. Tiene que ver con no ser solo lectores u observantes, sino que partícipes de discusiones; ese es el giro y la idea es retomarlo en el curso” (S. Montes, comunicación personal, 23 de abril, 2015).

Considerando lo anterior, el Programa de Habilidades Comunicativas Escritas del año 2015 tiene los siguientes objetivos:

General:

Desarrollar las habilidades comunicativas académicas escritas con énfasis en la argumentación y en la escritura disciplinar.

Específicos:

1. Desarrollar modelos de producción textual propios del ámbito académico.
2. Conocer y aplicar los recursos textuales que propicien la escritura de textos cohesionados, coherentes y claros.
3. Producir textos de estructura argumentativa que evidencien un razonamiento sólido y crítico.
4. Producir distintos textos propios del área disciplinar de las Ciencias (Sociales, Artes y Humanidades/ Naturales y Matemáticas/de la Salud).

Los tres cursos (LET161, LET162, LET163) comparten un programa homólogo en relación a las actividades y evaluaciones. Las actividades son semanales y corresponden a acciones como planificar la escritura de textos, publicar borradores de textos en un blog, comentar los avances de los compañeros y participar en foros de discusión. Asimismo, en todos los cursos se entrega, al final del semestre, un portafolio que incluye una reflexión

en torno al proceso de aprendizaje y el trabajo final del curso. Las diferencias entre los tres cursos están en el género que se escribe como trabajo final: en las secciones de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, corresponde a un ensayo, mientras que en las secciones de Ciencias Naturales y Matemáticas, y Ciencias de la Salud, se trata de un informe bibliográfico.

El resultado esperado en estos cursos es el dominio de habilidades comunicativas escritas de nivel académico por parte de los estudiantes. Estas habilidades suponen, en primer lugar, la capacidad de aplicar modelos de producción textual acorde al ámbito académico, es decir, enfrentar estratégicamente las tareas de escritura de nivel universitario, bajo el entendido de que estas son distintas de las escolares. En segundo lugar, la aplicación de los recursos textuales necesarios para escribir textos claros, coherentes y cohesionados, de manera de poder comunicarse exitosamente en el recorrido universitario. Esta preocupación se entiende si consideramos que la escritura es el medio a través del cual los docentes continuamente están evaluando el conocimiento de los estudiantes. En tercer lugar, la capacidad de escribir textos que evidencien un razonamiento sólido y crítico. Esto implica poder esgrimir argumentos lógico-racionales y seguir una línea argumentativa consistente para sostener una postura, lo que también es una parte constitutiva en la construcción de conocimiento científico. Finalmente, la capacidad de escribir de acuerdo a las convenciones propias de un área disciplinar, es decir, poder adaptarse a unas determinadas prácticas discursivas que son comunes en sus disciplinas.

Para desarrollar estas habilidades comunicativas escritas, en las metodologías de los cursos del PHCE se privilegian las interacciones sociales, a través de actividades de revisión entre pares, en las que los estudiantes deben comentarse mutuamente sus avances de escritura, y a través de foros, que son el dispositivo que interesa en el presente proyecto. En las actividades en foro los estudiantes reflexionan y discuten en grupo en torno a ciertos temas atingentes al proceso de escritura en que están trabajando; el foco, entonces, está en la reflexión en torno a ciertas concepciones y prácticas que son relevantes para mejorar la escritura académica. En los foros las intervenciones de los

estudiantes no son vistas como productos de escritura, sino como parte del proceso de aprender a escribir en el ámbito académico. Es por ello que, al evaluar la participación de los estudiantes en estas actividades, no se consideran criterios normativos de escritura, como coherencia, cohesión u ortografía, sino el cumplimiento de objetivos de aprendizaje más generales que se consideran necesarios dentro del proceso; por ejemplo, reflexionar en torno a las propias prácticas de escritura, desarrollar habilidades de evaluación crítica o intercambiar ideas preliminares sobre un tema de investigación.

La prevalencia de actividades en que los estudiantes deben socializar sus ideas con sus compañeros responde al hecho de que las perspectivas educativas más aceptadas en la actualidad posicionan los procesos interactivos en el centro del aprendizaje. Aún más, en relación a las actividades en foro, actualmente existe numerosa evidencia del impacto que tienen los foros específicamente colaborativos sobre el aprendizaje (Cabero & Llorente, 2007; Casanova, 2008; Corich, Kinshuk & Hunt, 2004; de la Hoz, 2007; Perera, 2006; Salvat, González, & Navarra, 2009; Tribaldo, Piriz y Lorenzatti, 2008), lo que además se ve respaldado teóricamente desde la tradición de la psicología cognitivo-constructivista y sociocultural (Bourgeois & Nizet, 1997; Bourgeois, 2009). Ahora bien, en este marco, no se ha observado de qué manera pueden aportar los foros virtuales colaborativos en el desarrollo de la escritura académica particularmente, brecha que resulta de interés para el presente proyecto.

1.3 Problema de investigación: la evaluación de dos implementaciones de foros

Durante el año 2015, el PHCE contempló, entre sus actividades semanales, foros de discusión, en el primer semestre, y foros de colaboración, en el segundo semestre. La primera actividad en foro, en ambos períodos, giraba en torno al tema “estrategias de escritura” y buscaba que los estudiantes reflexionaran sobre sus propias estrategias a la hora de escribir y las socializaran con sus compañeros. En otras palabras, esta actividad estaba orientada a que los alumnos activaran sus estructuras de conocimiento previas en

relación a la práctica de escribir, de manera de poder tensionarlas con la nueva información a la que se enfrentarían en el curso y, en consecuencia, poder transformarlas, lo que desde la tradición cognitivo-constructivista equivale a aprender (Bourgeois, 2009; Piaget, 1970). Los objetivos de aprendizaje en relación a las estrategias de escritura que fueron declarados en las instrucciones de la actividad en el primer semestre y segundo semestre fueron, respectivamente:

- Reflexionar sobre las estrategias personales utilizadas al momento de escribir.
- Comparar las estrategias personales utilizadas al momento de escribir con las de un par.
- Reflexionar sobre las estrategias personales utilizadas al momento de escribir.
- Conocer nuevas estrategias para enfrentar las tareas de escritura.

Así, el primer objetivo de aprendizaje de la actividad se mantiene invariable en ambos semestres y el segundo cambia, pero apunta a algo bastante similar, pues comparar estrategias personales con ajenas implica conocer nuevas estrategias. A su vez, se podría establecer que reflexionar sobre las estrategias personales en el contexto de un foro y a la vez conocer nuevas estrategias son acciones que suponen comparar las estrategias personales con las del resto. De este modo, se desprende que los objetivos de aprendizaje en el foro de estrategias de escritura del primer y segundo semestre de 2015 fueron, en lo medular, los mismos.

Ahora bien, en el primer semestre (implementación I) el foro se realizaba en grupos de 10-12 estudiantes y, como ya se mencionó, apuntaba a la mera discusión, de acuerdo a lo expuesto en las instrucciones de la actividad y la rúbrica con la que era evaluada. En cambio, en el segundo semestre (implementación 2) el foro se realizaba en grupos de 4-6 estudiantes y apuntaba al trabajo colaborativo, que implicaba la entrega de una respuesta grupal a ciertas preguntas planteadas por el docente. Así, los mismos objetivos de aprendizaje se persiguieron de maneras bastante distintas en los foros de ambos

semestres. En este contexto, surge el interés por estudiar en qué medida estos objetivos se cumplen en uno y otro dispositivo, con el propósito de concluir cuál de ellos responde mejor a las expectativas del PHCE.

Según el Comité para Prácticas Efectivas en la Instrucción de Escritura Online (OWI), uno de los principios de la instrucción virtual exitosa es que las prácticas de enseñanza-aprendizaje cuenten con evidencias de efectividad (Hewet & DePew, 2015). Sin embargo, dado que las actividades en foros son iniciativas recientes en el programa, aún no se ha realizado una evaluación acerca de los efectos que estos dispositivos tienen en el marco de los cursos. Por ello, el problema específico que aborda el presente proyecto es la inexistencia de datos sobre el funcionamiento de dos diseños de foros que permitan tomar decisiones fundamentadas respecto a su implementación en el PHCE.

1.4 Objetivos del proyecto

Objetivo general

Estudiar la transformación de un dispositivo de enseñanza-aprendizaje (foro) que pasa de estar orientado la discusión entre los participantes a buscar el trabajo colaborativo entre ellos, en el contexto de un curso virtual de escritura académica.

Objetivos específicos

1. Evaluar el funcionamiento de un foro de discusión (implementación I), de acuerdo a ciertos objetivos de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la escritura.
2. Evaluar el funcionamiento de un foro de colaboración (implementación II), de acuerdo a ciertos objetivos de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la escritura.

3. Proponer recomendaciones de implementación del foro, orientadas a potenciar el aprendizaje de los estudiantes, desde un enfoque cognitivo-constructivista y sociocultural.

2 MARCO REFERENCIAL

2.1 La enseñanza de la escritura académica

Actualmente pocas personas podrían dudar acerca de la relevancia que tienen las habilidades de escritura en la formación académica. La importancia de esta materia puede explicarse desde los enfoques lingüísticos funcionales, según los cuales el lenguaje se considera la condición esencial para el saber y el proceso por el que la experiencia se convierte en conocimiento (Halliday, 1993). Además de ser central en la construcción de significado, el lenguaje es el medio a través del cual los profesores, consciente o inconscientemente, evalúan y diferencian a los estudiantes. En efecto, los juicios sobre las habilidades de los alumnos a menudo se basan en cómo ellos expresan su conocimiento con el lenguaje, por lo que el éxito que tengan en sus estudios depende significativamente del grado en que dominan las prácticas de escritura (Christie, 2012; Schleppegrell, 2004). Ahora bien, cada nueva fase de aprendizaje trae consigo nuevas expectativas de manejo lingüístico y cada área del saber se vale de distintos discursos para construir el conocimiento. Por lo tanto, se trata de habilidades situadas, que no son transferibles a los distintos ámbitos y niveles de formación (Christie, 2012).

En este sentido, la formación universitaria supone un gran desafío para los estudiantes, quienes deben enfrentarse a nuevas prácticas discursivas que son en extremo diferentes a aquellas con las que estaban familiarizados en la escuela. Los nuevos contenidos disciplinares implican prácticas lingüísticas cada vez más complejas que es necesario dominar tanto para consolidar y demostrar la comprensión de los contenidos como para poder participar socialmente en las prácticas académicas (Hyland, 2009). Esta situación hace que sea necesario acompañar a los universitarios en la comprensión y producción de los textos de sus disciplinas, para lo que se requiere la enseñanza explícita de estos contenidos dentro del currículum (Moyano, 2010). Durante las últimas décadas, cada vez más universidades han tomado conciencia respecto a este tema, por lo que las iniciativas de enseñanza de escritura académica se han ido multiplicando.

En las universidades de Norteamérica, actualmente se encuentran muy extendidos los movimientos de escritura a través del currículum (WAC, *Writing Across the Curriculum*), que defienden la preponderancia de la escritura como una herramienta epistémica para mejorar la calidad del aprendizaje en todas las etapas de la formación universitaria. También han tomado cada vez más fuerza iniciativas agrupadas bajo el nombre WID (*Writing in the Disciplines*), que abogan por la necesidad de trabajar las convenciones genéricas y modos específicos de escribir de las diferentes áreas de estudio disciplinar (Bazerman et al, 2005). Ambos movimientos rechazan la visión de la escritura como una competencia genérica, cuyo aprendizaje termina en la escuela; por el contrario, la comprenden como una habilidad siempre situada en un contexto particular y con un propósito concreto.

Por otro lado, en Australia hace más de 30 años lingüistas y educadores comenzaron a trabajar con el objetivo de diseñar una pedagogía de la escritura que permitiera que cualquier estudiante tuviera éxito en las demandas escolares. La Escuela de Sydney propuso que una enseñanza efectiva debía proveer a los estudiantes de conocimiento explícito sobre el lenguaje en el que el currículum está escrito y negociado (Rose & Martin, 2012). A partir de estos planteamientos, tanto escuelas como universidades en este país actualmente otorgan un lugar importante a la enseñanza de la escritura, desde un enfoque más lingüístico que el de las iniciativas norteamericanas. Así, la mayoría de las instituciones terciarias australianas poseen centros de escritura, cursos específicos o programas de apoyo continuo que buscan acompañar a los estudiantes en este ámbito.

Dentro de Hispanoamérica, a comienzos del presente siglo empezó a difundirse esta preocupación por la escritura académica, generalmente bajo el concepto de alfabetización académica, entendida como una propuesta pedagógica de lecto-escritura universitaria. La visión de la escritura como una habilidad compleja y determinante en la generación de saber vino acompañada de un llamado a las universidades a hacerse cargo

de desarrollarla, pero siempre en el marco de las matrices disciplinarias específicas (Carlino, 2003; Carlino, 2004; Mirás y Sole, 2007; Castelló, 2007). Así, recogiendo las experiencias de la tradición anglosajona, comenzaron a surgir las primeras iniciativas regionales de enseñanza de la escritura en la educación superior, las que han ido evolucionando a través del tiempo a la luz de las experiencias locales y las particularidades de las comunidades estudiantiles. En este contexto surgió el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA) en la Pontificia Universidad Católica de Chile (Ávila, González-Álvarez & Peñaloza, 2013).

2.2 El enfoque cognitivo-constructivista y sociocultural del aprendizaje

Al pensar en el rol que juega la interacción en el aprendizaje, Vygotsky surge como referente principal e ineludible. El psicólogo ruso postuló la ley general de desarrollo cultural, según la cual “la forma de concebir con la que opera un ser humano en un dominio determinado depende de las estructuras de conocimiento que han sido internalizadas por éste” (Sebastian, 2010). Así, todo proceso psicológico aparece en dos planos: primero en el interpsíquico y después en el intrapsíquico. Esto supone que el sujeto en desarrollo primero forma parte de un sistema social en el que participa con los modos de operar que luego internalizará. En situaciones de enseñanza-aprendizaje, el estudiante opera, en el espacio interpsíquico, con una estructura que es más compleja que aquella con la que podría operar solo, de manera que progresivamente pueda llegar a internalizarla, es decir, reconstruirla en el espacio intrapsíquico (Vygotsky, 1978).

Vygostky utilizó el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP) para referirse a la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la resolución de problemas independientemente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces. Lo central es que, desde esta perspectiva, aquello que se logra con asistencia de otros podría ser incluso más indicativo del desarrollo mental que aquello que se hace solo. Así, una característica esencial del aprendizaje es que crea la ZDP, en tanto despierta una

variedad de procesos de desarrollo internos que son capaces de operar solo cuando el sujeto está interactuando con gente en su entorno y en cooperación con sus pares; una vez que esos procesos son internalizados, se convierten en parte del desarrollo independiente (Vygotsky, 1978).

En esta misma línea, los principios de la teoría de Piaget explican el aprendizaje como un proceso de transformación de estructuras cognitivas previas. Esta transformación ocurre en el proceso de equilibración que se produce tras la ocurrencia de un conflicto cognitivo. Si bien en sus escritos Piaget no hace alusión explícita a la interacción específicamente social, se ha tendido a interpretar que esta es compatible con su teoría del aprendizaje. En la propuesta de Bourgeois (2009), fundamentada en una lógica piagetiana, se plantea que el contexto de las interacciones sociales fomenta la ocurrencia de conflictos cognitivos y la probabilidad de que estos sean resueltos en un progreso cognitivo. Bajo esta lógica, todo aprendizaje es, ante todo, una experiencia de encuentro con el otro: antes de eventualmente autonomizarse en el plano individual, el aprendizaje surge siempre, primero, en lo social.

Los foros en contextos virtuales suponen interacciones sociales que se organizan en torno a ciertos objetos de conocimiento. Estas instancias fomentarían la ocurrencia de conflictos cognitivos y la probabilidad de que estos sean resueltos en un progreso cognitivo, puesto que el conflicto inserto en una interacción social implica la existencia de dos sistemas de respuestas lógicamente incompatibles, pero además socialmente heterogéneos, lo que lleva a que la acomodación de la estructura de conocimiento inicial sea más probable (Bourgeois & Nizet, 1997). Asimismo, cuando la información “perturbadora” proviene de otras personas, es decir, cuando el conflicto es sociocognitivo, se reduce la posibilidad de invisibilizarlo o sobre-asimilar (Sebastian, 2010).

La mayor eficacia del conflicto sociocognitivo para el aprendizaje puede explicarse, fundamentalmente, por tres razones. En primer lugar, la interacción social favorece la descentración del individuo en relación a su propio punto de vista y, por consiguiente,

existe mayor probabilidad de tomar conciencia de respuestas o ideas distintas a las propias; en segundo lugar, recibir estas respuestas o ideas alternativas, independientemente de si son correctas o incorrectas, puede ayudar al sujeto a elaborar nuevas respuestas; finalmente, la naturaleza social de las interacciones implica que hay una mayor tendencia a comprometerse activamente en la resolución del conflicto cognitivo (Carugati & Mugny, 1991 citado en Bourgeois & Nizet, 1997).

En efecto, las interacciones sociales aumentan la probabilidad de que los sujetos se involucren activamente en la resolución de conflictos cognitivos, en tanto potencian la movilización de recursos motivacionales, centrales para el compromiso y perseverancia de los sujetos en un proceso de aprendizaje. Esto se debe principalmente a que los pares pueden operar como figuras de identificación en la construcción del proyecto profesional del sujeto y pueden contribuir en la formación de los sentimientos de autonomía, competencia y eficacia personal. Desde esta perspectiva, la interacción virtual entre pares ofrece una mayor probabilidad de alcanzar una resolución mayorante al conflicto cognitivo, en la medida que hace que el sujeto lea puntos de vista más o menos incompatibles y socialmente heterogéneos respecto de sus estructuras previas activadas (Bourgeois, 2009).

2.2.1 Condiciones para el favorecimiento del aprendizaje en interacciones sociales

De lo anterior se desprende el importante rol que pueden cumplir los foros dentro de un curso virtual, en tanto ofrecen instancias de interacción social entre los aprendientes. Ahora bien, el aprendizaje en actividades que comprenden interacción social, como los foros virtuales, se favorece cuando se cumplen determinadas condiciones. En primer lugar, es recomendable que el tamaño de los grupos sea pequeño. Esto conlleva un menor tiempo de organización, aumenta la visibilidad de los aportes, promueve una mayor responsabilidad entre los participantes y fomenta la conversación sustancial (Johnson & Johnson, 1999; Michaelsen, Bauman & Dee, 2002; Nystrand, 1986 citado en Cohen, 1994).

En segundo lugar, para promover el aprendizaje, los intercambios en el grupo deben ser suficientemente numerosos, pues se ha demostrado que los estudiantes que interactúan más, aprenden más (Cohen, 1984; Rodríguez, Fernández & Escudero, 2002). Para ello, la actividad propuesta debe exigir intrínsecamente un intercambio real de recursos entre todos los miembros del grupo, lo que se logra cuando la tarea de aprendizaje es compleja (Bourgeois & Nizet, 1997). Rodríguez, Fernández & Escudero (2002) sugieren el diseño de tareas que exijan capacidades múltiples y diversas, que un solo estudiante no pueda reunir, de manera que todos tengan la oportunidad de contribuir al trabajo colectivo.

En tercer lugar, los intercambios deberían combinar, por un lado, una divergencia o confrontación en el plano cognitivo y, por otro lado, cordialidad y respeto en el plano socioafectivo. Lo primero se explica por la necesidad de fomentar la ocurrencia de conflictos cognitivos, como requisito para que se genere aprendizaje (Bougois, 2009). En este sentido, la heterogeneidad del grupo, en términos de aptitud académica, tendría un efecto positivo en el aprendizaje individual (Bourgeois & Nizet, 1997). Lo segundo está vinculado con la necesidad de que los sujetos demuestren competencias sociales que permitan una resolución fructífera de estos conflictos, tanto en el plano cognitivo como relacional (Bourgeois, 2009).

En coherencia con esto, son varios los estudios que destacan la importancia de un ambiente social positivo para obtener buenos resultados cognitivos (Calvani et al., 2010; Casanova, 2008; Fernández & Valverde, 2013; Rodríguez, Fernández & Escudero, 2002). Estas destrezas sociales incluyen, según los autores, la asignación rotatoria de un rol de coordinador; el manejo de los conflictos en pos del fomento de resoluciones constructivas; el intercambio de preguntas y respuestas específicas para evitar los equívocos y, finalmente, la autoevaluación del trabajo en grupo (Rodríguez, Fernández & Escudero, 2002).

En cuarto lugar, de acuerdo con Bourgeois (2009), para fomentar el aprendizaje la actividad propuesta debe ser en sí de naturaleza colaborativa, es decir, caracterizada por una interdependencia positiva. Esta última existiría cuando los participantes de un grupo

perciben que solo pueden alcanzar sus metas si los demás participantes también las alcanzan, lo que lleva a que se promueva mutuamente el esfuerzo para ello (Johnson et al, 2007). Al respecto, Rodríguez, Fernández & Escudero (2002) concluyeron que los grupos de mayor rendimiento académico son aquellos que interaccionan más y lo hacen mediante colaboración, a diferencia de los grupos de menor rendimiento, que tienden a dividir el trabajo y realizar las tareas de manera independiente.

2.2.2 El aprendizaje colaborativo

Si bien algunos académicos los usan distintivamente, los conceptos colaboración y cooperación generalmente son usados como sinónimos y así es como serán utilizados en este trabajo. De acuerdo con Dillenbourgh (1999), la colaboración es una actividad coordinada de trabajo conjunto entre pares que es el resultado de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema. Sin embargo, el autor plantea que puede entenderse de varias formas: como un tipo de situación, un tipo de interacción o un tipo de mecanismo de aprendizaje.

En primer lugar, una situación se denomina colaborativa si la relación entre los pares involucrados es más o menos simétrica –en el sentido de que pueden desempeñar las mismas acciones en el marco de la tarea–, tienen una meta común y trabajan conjuntamente, y no de manera individual (Dillenbourgh, 1999).

En segundo lugar, una interacción se puede considerar colaborativa bajo tres criterios: la interactividad, definida por el grado en que las interacciones influyen los procesos cognitivos de los participantes; la sincronía, entendida como una regla social en que el hablante asume que el oyente esperará y procesará el mensaje tan pronto como lo reciba; y la negociabilidad, que hace referencia a la no imposición de puntos de vista sobre la base de la autoridad, sino la capacidad de argumentar, justificar y negociar con el propósito de convencer al resto sobre la propia postura (Dillenbourgh, 1999).

En tercer lugar, existirían algunos mecanismos que, si bien no son exclusivos de la colaboración, pueden ocurrir más frecuentemente o espontáneamente en este tipo de dinámica. Uno de estos es el conflicto, que alude al proceso en el que una discrepancia entre puntos de vista de dos pares lleva a conflictuar afirmaciones u oposiciones respecto a la tarea abordada (Doise & Mugny, 1984 en Dillenbourgh, 1999). Otro de estos mecanismos es la internalización, que alude a la transferencia de herramientas desde el plano social hacia el plano interno (Dillenbourgh, 1999), proceso que desde la tradición sociocultural se considera parte constitutiva del aprendizaje (Vygotsky, 1978).

Bourgeois & Nizet (1997) describen un fenómeno similar al caracterizado por Dillenbourgh (1999) bajo el nombre de aprendizaje cooperativo. Los autores lo entienden como aquel dispositivo pedagógico en el que grupos bastante pequeños de estudiantes trabajan juntos en torno a una tarea colectiva, sin la supervisión directa e inmediata del docente (Cohen, 1994). Una de las características centrales de la cooperación es, en efecto, la interdependencia positiva que mantienen los miembros de un grupo. A diferencia del aprendizaje individualista, la cooperación supone la situación de dependencia entre los pares; a diferencia del aprendizaje competitivo, la cooperación supone que esa dependencia es positiva, pues cada miembro logra su objetivo solo si los demás también logran el suyo (Bourgeois & Nizet, 1997).

2.3 Los foros virtuales asincrónicos

En el contexto de cursos virtuales o semi-presenciales, los foros asincrónicos aparecen como una de las estrategias clave para incorporar la interacción social dentro de las plataformas online. En términos generales, los foros en internet constituyen un espacio en el que personas de distintos lugares pueden encontrarse y dialogar virtualmente sobre temas de interés común. La particularidad de esta interacción es que los participantes pueden comunicarse sin la necesidad de conectarse al mismo tiempo, como ocurre en medios sincrónicos como el chat. Esta oportunidad que ofrece la tecnología ha sido crecientemente aprovechada con fines educativos y, de hecho, los foros son uno de los

recursos más utilizados en la estructura didáctica de la formación online (Álvarez & Morán, 2011).

Al respecto, diversas investigaciones han destacado las virtudes educativas que tiene la comunicación virtual asincrónica en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Andresen, 2009; Cabero & Llorente, 2007; Corich, Kinshuk & Hunt, 2004; de la Hoz, 2007; McLoughlin & Mynard, 2009; Perera, 2006). Esto se debe, fundamentalmente, a que el foco de este medio es la interacción con otras personas, característica que ha sido históricamente relevada como esencial dentro de las iniciativas de educación a distancia (Harasim, 1987; Moore, 1989; Anderson y Garrison, 1998 en Schrire, 2006).

Ahora bien, la ventaja más aludida acerca de la naturaleza asincrónica de los foros es la flexibilidad que otorga la ausencia de barreras tempoespaciales, es decir, la liberación de las restricciones impuestas por la copresencia. Este aspecto tiene una implicancia clave, que es que permite que los estudiantes puedan autogestionar su tiempo para leer, reflexionar y preparar sus contribuciones, lo que suele redundar en discusiones de mejor calidad que aquellas que se dan en instancias presenciales (Perera, 2006; Gros, García y Lara, 2009). Es más, se ha postulado que la comunicación asincrónica apoya los principios de aprendizaje constructivista, al facilitar que el estudiante lea y reflexione sobre los conceptos y promover intercambios de carácter social (Cabero y Llorente, 2007; Hara, Bonk y Angeli, 2000 en Perera, 2006).

2.4 La utilidad de los foros colaborativos para el desarrollo de la escritura

Como ya se mencionó, la escritura académica es entendida como una actividad situada (Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002; Bazerman et al, 2005) dependiente de los propósitos, destinatarios, contextos y temas sobre los que se escribe. Así, al ingresar a la universidad, el estudiante se enfrenta a un ámbito en que circulan nuevos géneros discursivos, de los que debe apropiarse para poder ser parte de su comunidad disciplinar. Esta apropiación está lejos de implicar solo el dominio de elementos textuales; se trata

de una apropiación de ciertos modos de operar: creencias, representaciones y prácticas que son constitutivas de la construcción de conocimiento académico.

Uno de los modos de operar centrales de la escritura académica tiene que ver con la conceptualización de la audiencia (Bacabac, 2010; Craig, 2013; Lapadat, 2002). Los escritores avanzados acostumbran imaginar un lector cuyas expectativas se consideran en el proceso de revisión del texto (Sommers, 1980). Otros modos de operar propios de la escritura académica son tener conciencia del propósito de un texto, aprender a usar el trabajo de otros apropiadamente, comprender las diferencias entre diversos géneros y tener conciencia de las diferencias culturales en las prácticas de escritura (Craig, 2013). Se trata, en gran medida, de creencias difíciles de interiorizar por parte de los estudiantes, pues a lo largo de la trayectoria escolar suele no ser necesario operar con ellas.

Como ya se mencionó, en el marco del PHCE, las actividades en foros se instalan como momentos para detenerse a *pensar junto a otros* sobre estas creencias, representaciones y prácticas. Bacabac (2010) sugiere que este dispositivo es una herramienta útil en distintas etapas de la escritura, en la medida que permite la socialización, el diálogo focalizado y la reflexión crítica. Esta reflexión implica activar estructuras de conocimiento previas –en el caso de la actividad analizada en este proyecto, se trata de modos de operar en relación a la escritura- y tratar a partir de ellas toda la información que surja del diálogo con los pares, lo que se conoce como pensamiento reflexivo. Al respecto, Bourgeois (2009) señala que “el aprendizaje emerge en el cruce entre el ejercicio de una práctica en una situación determinada y de una actividad de pensamiento reflexivo acerca de esta práctica” (s/p), lo que también supone la observación de otros y de sí mismo, y la exposición a información verbal que acompaña la actividad.

Así, tener que tematizar y discutir con otros sobre el proceso de escritura en un foro virtual supone un pensamiento reflexivo, en cuyo intento de construir sentido es probable que surjan conflictos (Bourgeois, 2009). En efecto, se ha demostrado que

recurrir a herramientas de mediación en el proceso de escritura puede facilitarla, pero también engendra contradicciones, las cuales pueden ser fuentes de cambio y desarrollo en las actividades de escritura (Lei, 2008). Así, por la naturaleza social de la interacción, los conflictos difícilmente serán sobre-asimilados (Sebastian, 2010), sobre todo cuando se trata de trabajo colaborativo: a diferencia de solo discutir, la necesidad de ponerse de acuerdo con otros respecto a los temas discutidos constituye una dinámica más propensa aun para la ocurrencia de conflictos y resoluciones mayorantes, es decir, transformaciones de las estructuras previas activadas acerca del tema de discusión.

En esta misma línea, tener que ponerse de acuerdo por escrito respecto a determinadas preguntas supone el esfuerzo del aprendiente por ser comprendido, lo que le permite “ensayar” la escritura para comunicarse con otros en el espacio intersíquico. La necesidad de verbalizar los pensamientos y construir significado socialmente requiere tomar perspectiva y operar con un pensamiento metalingüístico (Bacabac, 2010), ambas operaciones necesarias para desarrollar la escritura en un nivel académico. A su vez, los foros asincrónicos, a diferencia de los sincrónicos, se asocian más a las convenciones del lenguaje escrito formal, en tanto los individuos han de usar su conocimiento alfabetizado para participar (Lapadat, 2000b citado en Lapadat, 2002). Así, las intervenciones suelen estar más cuidadosamente escritas y ser densas en significado, coherentes y completas, lo que también supone el uso de habilidades de pensamiento de orden superior (Lapadat, 2002). Por lo tanto, hacer emerger estas estructuras en el espacio intersíquico implica una potencial internalización, lo que equivale a que el aprendiente desarrolle su escritura.

3 MATERIALES Y MÉTODOS

En esta sección se describen los materiales que fueron evaluados y los métodos utilizados para la evaluación.

3.1 Materiales

En este proyecto se evaluaron dos implementaciones distintas de una actividad en foro, cuyo tema son las estrategias de escritura. A continuación se caracteriza y describe cada una de estas implementaciones en profundidad:

Implementación I: primer semestre de 2015

En los cursos del PHCE el primer semestre de 2015, el foro sobre estrategias de escritura era la primera de las trece actividades y contemplaba dos partes: primero, los estudiantes debían presentarse; luego, debían compartir cuáles eran sus estrategias de escritura y comentar las estrategias expuestas por algún compañero. Los grupos estaban compuestos por aproximadamente once estudiantes y el plazo para realizar la actividad era de siete días. Como en todas las otras actividades, cada estudiante recibía un puntaje de 1, 4 o 7 por su participación en el foro¹. Los criterios establecidos para obtener el máximo nivel de logro eran básicamente cuatro: realizar una auto-presentación completa, compartir las propias estrategias de escritura, comentar pertinentemente las estrategias de al menos un compañero y utilizar un lenguaje formal, respetuoso y cuidado.

El rol de las docentes en esta actividad era relativamente activo. Lo primero que debían hacer era iniciar el foro con un mensaje en el que introducían brevemente el tema de las estrategias de escritura, compartían cuáles eran sus propias estrategias y dejaban planteada la interrogante a la que debían dar respuesta los estudiantes. Luego, durante el transcurso de la semana, las profesoras debían moderar el foro a través de intervenciones en las que plantearan preguntas y realizaran síntesis de las ideas ya expuestas, con el objetivo de estimular la discusión. Además, publicaban mensajes a través de la

¹ Con la suma de los puntajes obtenidos en las trece actividades de participación se calculaba una nota, que ponderaba el 50% de la nota final del curso.

herramienta Anuncios² para recordar los plazos de la actividad e invitar a los estudiantes a participar a tiempo.

A continuación se presentan las instrucciones del foro, junto con la rúbrica con la que se evaluó a cada estudiante en esta actividad.

Foro sobre estrategias de escritura

Objetivos

- Conocer a los participantes del curso.
- Reflexionar sobre las estrategias personales utilizadas al momento de escribir.
- Conocer nuevas estrategias para enfrentar las tareas de escritura.

Instrucciones

1. Ingresa a la herramienta Foro que se encuentra en el menú izquierdo del sitio del curso.
2. Encontrarás un recuadro naranja con el título de esta actividad. Bajo este recuadro verás dos foros: Grupo 1 y Grupo 2. Para saber en cuál de los dos deberás participar, haz click en “ver descripción completa” y se desplegará la lista de estudiantes que corresponden a cada grupo.
3. Haz click en el Hilo que ha comenzado tu profesor. Ahora ya puedes participar del foro.
4. Realiza una intervención en la que te presentes (nombre, carrera, año que cursas e intereses académicos) en un máximo de 100 palabras y contestes la siguiente pregunta en un máximo de 200 palabras: ¿Qué acciones llevas a cabo cuando tienes que abordar una tarea de escritura en la universidad? Para publicar tu respuesta, debes marcar “Contestar” en el primer comentario realizado por tu profesor(a).
5. Revisa las respuestas que dieron tus compañeros a la pregunta y comenta una de ellas en un máximo de 200 palabras. Para esto debes hacer click en “contestar” al comentario que quieras responder. Puedes, por ejemplo, hacer referencia a elementos en común, comentar alguna estrategia que te parecería interesante aplicar, etc. Es importante recordar que este espacio es de naturaleza académica, por lo que debes hacer uso de un lenguaje formal y respetuoso. Así, se espera que

² Herramienta de la plataforma virtual de los cursos a través de la cual el profesor publica mensajes que son notificados a los estudiantes a través del correo electrónico.

seas capaz de compartir ideas, acoger las diferencias y aprender de las distintas visiones, puntos de vista o experiencias de tus compañeros.

6. Si realizas tu comentario en un Word, para luego pegarlo en el foro, debes tomar en cuenta que primero debes hacer click en la carpeta con el símbolo del programa Word, que se destaca en la siguiente imagen, pegar el texto en el cuadro que aparece y colocar “aceptar”. Luego, puedes enviar tu mensaje.
7. Tus intervenciones deben estar publicadas en el foro en la fecha límite indicada en Calendario hasta las 16:00 horas. Si realizas una o ambas intervenciones hasta una hora después de la hora límite, solo podrás tener 4 como puntaje máximo en esta actividad. Luego de este límite no se recibirá la actividad y se calificará con la nota mínima.

Evaluación

- Esta actividad corresponde a una evaluación sumativa. Se puntúa con 7, 4 o 1 puntos y a partir del puntaje obtenido de la suma de todas las actividades del curso, se calcula una nota al 60% de exigencia para la nota 4,0.
- A continuación, se presenta la rúbrica con la que se evalúa la actividad. En ella se describe el desempeño que corresponde a cada puntuación.

Rúbrica de evaluación

7	La presentación permite hacerse una clara idea de quién es el estudiante que se presenta; se incluye la identificación (nombre, carrera y año) y los intereses académicos. Se responde la pregunta orientadora del foro señalando las estrategias utilizadas a la hora de producir un texto. Se realiza un comentario pertinente y relevante sobre la intervención de algún compañero. Las intervenciones son respetuosas, se expresan a través de un lenguaje formal y muestran cuidado por la forma y consideración del lector.
4	La presentación permite hacerse una idea parcial de quién es el estudiante que se presenta. Pueden faltar elementos de identificación o bien la declaración de intereses académicos. También están en este nivel las intervenciones en las que no se responde la pregunta orientadora del foro, no se realiza un comentario pertinente o no hay cuidado por la forma y consideración por el lector.
1	La presentación entrega antecedentes insuficientes para conocer al estudiante. Puede ser un comentario muy general en el que falta más de uno de los puntos solicitados en las instrucciones. También están en este nivel las intervenciones que no responden ni la pregunta orientadora del foro ni comentan la intervención de un compañero. Asimismo, son evaluados con 1 los mensajes que no sean respetuosos y aquellos realizados fuera de plazo.

A continuación se presenta el mensaje que el profesor de cada curso publicó para dar inicio al foro. Si bien su redacción variaba de profesor en profesor, la consigna en relación a la actividad es la misma para todos.

Mensaje inicial de profesor en el foro

Estimados alumnos: ¡bienvenidos a nuestro primer foro! En esta instancia nos presentaremos y discutiremos en torno a la siguiente pregunta: ¿qué acciones llevas a cabo cuando tienes que abordar una tarea de escritura en la universidad?

Cuando escribimos un texto realizamos una serie de acciones de las que muchas veces no estamos conscientes. Por ejemplo, buscar y revisar bibliografía, conversar con otros, hacer un punteo de ideas, escribir lo primero que se nos ocurre a modo de borrador y luego revisar y arreglar, entre otras. Lo cierto es que hay estrategias que nos pueden resultar mejores que otras y es muy bueno detectar cuál es la que más nos acomoda. Tener esto claro nos facilita la tarea de escribir y baja un poco la ansiedad de enfrentar esa "página en blanco".

Personalmente, mi manera de escribir... [*aquí cada profesora desarrolla cuáles son sus estrategias en un máximo de 90 palabras*].

Ustedes, ¿qué acciones llevan a cabo cuando tienen que abordar una tarea de escritura en la universidad? ¿Hay alguna que les resulte más o menos que otra? ¿Recomiendan algo en particular?

¡Espero sus comentarios!

Implementación II: segundo semestre de 2015

A partir de las conclusiones extraídas de la evaluación de los foros del primer semestre, se re-diseñó la actividad para la implementación del segundo semestre.

En los cursos del PHCE del segundo semestre de 2015, el foro sobre estrategias de escritura era la segunda de las catorce actividades. Se decidió generar una primera actividad de foro para cumplir con el propósito de que los estudiantes se presentaran, por lo que este segundo foro era exclusivamente dedicado a la reflexión en torno a las estrategias de escritura. El plazo para realizar la actividad era, al igual que en la primera

implementación, de siete días, pero esta vez los grupos estaban compuestos por aproximadamente 5 estudiantes.

El principal cambio de esta segunda implementación de la actividad fue plantearla no como una mera discusión, sino como un trabajo colaborativo, lo cual implicaba la entrega de una respuesta común consensuada por cada grupo. Esta consistía en una lista de siete estrategias de escritura consideradas clave y que podrían ser de utilidad a otros estudiantes. Así, era necesario que los estudiantes compartieran sus propias prácticas de escritura para finalmente llegar a consensuar una lista de las siete que fueran más útiles para otros estudiantes iguales a ellos. En cada foro se escogía a uno de los estudiantes como el encargado de publicar el mensaje con este producto final, de manera que la profesora pudiera identificarlo fácilmente al momento de revisar.

En cuanto a las instrucciones, en estas no se solicitaba una cantidad mínima ni máxima de intervenciones por estudiante para cumplir con la actividad ni se fijaba una extensión máxima de cada una de las intervenciones. Durante el segundo semestre de 2015 todas las actividades recibían un puntaje de 0, 0,5 o 1³ y los criterios establecidos para obtener el máximo puntaje en este foro eran básicamente presentar una respuesta grupal sólida, desarrollada, clara y consensuada (criterio grupal) y contribuir activamente en la discusión (criterio individual). Así, se dejaron fuera criterios normativos de escritura, como el uso de un lenguaje cuidado y formal, por considerarse que el foco de esta actividad no debía estar en la escritura como producto.

El rol de las docentes en esta actividad fue más bien pasivo, pues dentro del equipo docente se acordó previamente que no era necesario moderar la discusión. Así, las profesoras solo intervenían para iniciar el foro con un mensaje en el que introducían el tema de las estrategias de escritura y dejaban planteada la interrogante a la que debía responder cada grupo. En este mensaje inicial todas las docentes compartieron sus resultados en un test, ubicado en los contenidos del curso, que arroja un perfil de escritor

³ Con la suma de los puntajes obtenidos en las trece actividades de participación se calculaba una nota, que ponderaba el 50% de la nota final del curso

a partir de las estrategias y disposiciones que cada persona declara tener frente al acto de escribir. Fuera de esta primera intervención, las docentes no participaron dentro del foro, sino que utilizaron la herramienta Anuncios para comunicarse (recordar los plazos de la actividad, invitar a los estudiantes a participar a tiempo, entre otras aclaraciones).

A continuación se presentan las instrucciones del foro de estrategias de escritura del segundo semestre de 2015, junto con la rúbrica con la que se evaluó a cada estudiante en esta actividad.

Foro sobre estrategias de escritura

Objetivos

- Reflexionar sobre las estrategias personales utilizadas al momento de escribir.
- Conocer nuevas estrategias para enfrentar las tareas de escritura.

Instrucciones

Esta actividad consiste en una discusión grupal en torno a las propias estrategias de escritura de los estudiantes y en la generación colaborativa de una lista de las siete estrategias clave para escribir textos académicos de calidad. Se espera que los estudiantes enriquezcan la discusión con sus experiencias personales y que pongan en juego el pensamiento crítico, contrastando y negociando puntos de vista. Para ello, se deben considerar las siguientes indicaciones.

1. En el foro, compartan las estrategias que utilizan o han utilizado al momento de escribir textos en el ámbito de la universidad. Expliquen cuáles son las ventajas y desventajas de estas estrategias.
2. Los miembros del grupo deberán procurar que la discusión se focalice en el tema del foro y promover la participación activa de todos.
3. Considerando las ventajas y desventajas de las estrategias compartidas, construyan una lista de siete estrategias clave que podrían ser de utilidad para otros estudiantes al momento de escribir. Pueden presentar la lista en términos de “buenas prácticas”, “consejos”, “lista de pasos” u otros.
4. La lista elaborada por los estudiantes debe ser consensuada y reflejar la discusión, negociación y toma de acuerdos del grupo.
5. Un estudiante, que será designado por la profesora en el mensaje inicial, deberá

poner por escrito la lista de estrategias definitiva en un mensaje final.

Aspectos técnicos para participar en foros

- Ingresa a la herramienta Foro que se encuentra en el menú izquierdo del sitio del curso.
- Encontrarás un recuadro naranja con el título de esta actividad en el que debes hacer clic. Se desplegará un nuevo cuadro en el que verás el título del foro y una lista de grupos enumerados. Busca en cuál de ellos debes participar haciendo clic en “ver descripción completa”.
- Ingresa al foro del grupo que te corresponde y participa respondiendo al hilo inaugurado por tu profesora.

Fecha de entrega

- ! El foro se cerrará el día lunes de la próxima semana a las 10.00 am. Así, para esta fecha ya debe estar publicado el mensaje final con las respuestas definitivas del grupo.

Evaluación

- Esta actividad puede recibir una puntuación de 1, 0.5 o 0, dependiendo del nivel de logro y calidad de la misma. Recuerda que la nota por actividades de participación se calcula a partir de la suma de todos los puntajes obtenidos.
- A continuación, se presenta la rúbrica con la que se evalúa la actividad. En ella se describe el desempeño que corresponde a cada puntuación.

Rúbrica de evaluación

1 (Logrado)	El mensaje final del grupo contiene una lista de estrategias sólidas, desarrolladas, claras y consensuadas. Asimismo, el estudiante contribuye activamente a generar una discusión crítica y profunda en torno al tema del foro. Esto se refleja en la participación comprometida a lo largo de toda la discusión y en la propuesta de perspectivas nuevas, preguntas críticas de reflexión, aportes para el consenso, entre otros.
0,5 (En desarrollo)	El mensaje final del grupo contiene una lista de estrategias parcialmente sólidas, desarrolladas, claras y consensuadas. También obtienen este puntaje los estudiantes que contribuyen parcialmente a

	generar una discusión crítica y profunda en torno al tema del foro.
0 (Inicial)	El mensaje final del grupo con la lista final de estrategias no se presenta, o bien, las estrategias son débiles, confusas o no consensuadas. También obtienen este puntaje los estudiantes que no participan de la discusión o cuya participación es marginal o muy débil.

A continuación se presenta el mensaje que el profesor de cada curso publicaba para dar inicio al foro. Si bien su redacción variaba de profesor en profesor, la consigna en relación a la actividad es la misma para todas.

Mensaje inicial de profesor en el foro

<p>¡Hola a todos! Bienvenidos al foro sobre estrategias de escritura.</p> <p>Cuando escribimos un texto realizamos una serie de acciones de las que muchas veces no estamos conscientes. Lo cierto es que hay estrategias que nos pueden resultar mejores que otras y es importante detectar cuáles son las que más nos acomodan. Tener esto claro nos facilita la tarea de escribir y baja un poco la ansiedad de enfrentar esa “página en blanco”.</p> <p>Personalmente al momento de escribir... [<i>aquí cada profesora desarrolla cuáles son sus estrategias en un máximo de 90 palabras, incluyendo una mención a sus resultados en el test de perfil de escritor: “Según el test de perfil de escritor yo tengo el perfil de estrategia. Les recomiendo que realicen este test, ya que esto les puede dar luces sobre cómo están escribiendo”</i>].</p> <p>Ustedes, ¿qué acciones llevan a cabo cuando tienen que abordar una tarea de escritura en la universidad? Discutan en torno a esta pregunta y generen una lista de las siete estrategias más útiles. Las estrategias son personales, en tanto lo que le sirve a uno no le sirve necesariamente a todos. Sin embargo, la idea es que puedan rescatar aquellas que al menos son útiles para la mayoría del grupo y que ustedes consideren que puedan servir a otros estudiantes.</p> <p>En esta ocasión, el estudiante a cargo de generar el mensaje final con la lista de estrategias definitiva es: [<i>estudiante escogido al azar</i>].</p> <p>¡A participar!</p>
--

3.2 Métodos

El presente proyecto se constituyó como un estudio descriptivo de dos momentos, con la utilización de instrumentos cuantitativos y cualitativos para la recolección de datos.

Los procedimientos llevados a cabo fueron la realización de *focus groups* con el equipo docente del curso (de corte cualitativo) y la aplicación de una pauta de evaluación sobre una muestra de participaciones de estudiantes en foros (de corte cuantitativo). Ambos procedimientos fueron realizados para las dos implementaciones del foro, correspondientes al primer y segundo semestre de 2015. Las conclusiones obtenidas de la evaluación de la implementación I informaron el diseño de la implementación II, cuyos resultados permitieron sacar las conclusiones generales del proyecto y las recomendaciones finales.

3.2.1 *Focus group*: las apreciaciones de las profesoras sobre el foro

Instrumento

El *focus group* se consideró la manera más pertinente para acceder a las percepciones de las profesoras del PHCE con respecto al funcionamiento de los foros en sus cursos. Se trata de una técnica de recolección de datos que permite acceder a las representaciones de los sujetos sobre sus propias prácticas y que facilita la reflexión, pero a la vez la reacción frente a lo que dicen los demás participantes. Por lo tanto, se considera apropiada para visibilizar consensos y puntos de discrepancia (Canales, 2006; Fernández, Hernández & Baptista, 2006)

Los *focus groups* fueron realizados los días 26 de junio de 2015 (f1) y 1 de septiembre de 2015 (f2), en las dependencias de la Facultad de Letras de la PUC. El primer encuentro giró en torno a la implementación I del foro de estrategias de escritura y el segundo, en torno a la implementación II. La guía de temas fue semiestructurada, en tanto se generó una batería de preguntas orientadoras que la investigadora tuvo presentes a lo largo de la sesión para focalizar la discusión (Anexo 1, Anexo 2). La conversación de ambas reuniones fue grabada en audio, tras la autorización de las participantes, y

posteriormente transcrita. Para mantener el anonimato de las participantes, se identificó a cada una de ellas con un número del 1 al 7, en cada uno de los *focus groups*. Así, por ejemplo, (f1, 2) corresponde a una cita de la profesora 2 en el primer *focus group*.

Ambos encuentros fueron moderados por la investigadora, quien a pesar de también ser parte del equipo docente, aclaró desde el comienzo al resto de las docentes que su rol en estas instancias sería el de moderadora y no participante. Las estrategias utilizadas para recoger con precisión las apreciaciones de todo el equipo fueron, principalmente, estimular la creación de una atmósfera distendida y de confianza, evitar la imposición de las opiniones de algunas participantes por sobre otras y promover la profundización de algunos puntos ya sea a través de contrapreguntas o comentarios que buscaban obtener reacciones (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

El análisis de los datos comenzó con una revisión completa del material transcrito, para explorar el sentido general de los datos a través de una bitácora de análisis (Hernández, Fernández & Baptista, 2006). Las unidades de significado consideradas fueron las intervenciones de las distintas profesoras, a partir de las cuales emergieron las categorías codificadas, que correspondían a distintas opiniones de las profesoras sobre las implementaciones del foro. Tras ello, se agruparon las categorías en temas centrales, cinco en el caso de la implementación I y cinco para la implementación II, y se describieron y se ejemplificaron con unidades de análisis.

Muestra

La muestra de ambos *focus groups* estuvo constituida por profesoras del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la PUC que imparten los cursos del PHCE. Cada profesora tiene a cargo un mínimo de un curso y un máximo de dos, cada semestre, por lo que todas pudieron implementar los foros estudiados en el proyecto. La muestra correspondió a casi a la totalidad de la población: en el *focus group* 1 participaron siete de las ocho profesoras que dictaron cursos en el primer semestre y en el *focus group* 2

participaron siete de las nueve profesoras que dictaron cursos en el segundo semestre; las profesoras ausentes se excusaron por motivos personales.

3.2.2 Aplicación de pauta de evaluación a muestra de foros

Instrumento

Para evaluar la participación de los estudiantes en los foros de estrategias de escritura se generó una pauta. Este instrumento se construyó a partir de un proceso deductivo, pues sus dimensiones corresponden a las acciones de los estudiantes que fueron consideradas necesarias para cumplir los objetivos de aprendizaje declarados en la actividad, en relación a las estrategias de escritura. Estos eran dos:

- 1) Reflexionar sobre las estrategias personales utilizadas al momento de escribir (común en foros de ambas implementaciones) y
- 2) Comparar las estrategias personales utilizadas al momento de escribir con las de un par (implementación I) / Conocer nuevas estrategias para enfrentar las tareas de escritura (implementación II).

La pauta fue validada tanto por la coordinadora del PHCE como por un experto en evaluación. A continuación se describen las dimensiones de la pauta y se ejemplifican con fragmentos de la muestra:

- **Relato personal de estrategias:** en esta dimensión se contabiliza a los estudiantes que relatan al menos dos estrategias concretas que llevan a cabo al escribir. Por ejemplo:

“En cuanto a las estrategias que utilizo para abordar una tarea de escritura académica se encuentra en primer lugar, realizar un punteo de los temas o ideas a tratar en la tarea. En segundo lugar, agrupo dichos temas o ideas según su relación. En tercer lugar, hago un esquema de la estructura del texto y ubico los grupos de ideas en esa estructura. En cuarto lugar, hago un punteo de los argumentos que van a respaldar los temas a tratar. Finalmente, leo el texto producido y corrijo la ortografía”

De acuerdo con una perspectiva cognitivo-constructivista, para poder reflexionar sobre algo que constituye una práctica habitual propia, es necesario concientizar la práctica, es decir, activar la estructura de conocimiento en cuestión (Bourgeois, 2009). Como no es posible acceder a los pensamientos de los estudiantes, una forma de medir esta concientización es la capacidad de verbalizar las características y partes de dicha práctica, independientemente del contenido del relato. El hecho de estar narrando a otros la propia práctica se considera de por sí una manifestación del acto de activar las estructuras previas de conocimiento respecto a la escritura, lo que es fundamental para que se produzca aprendizaje. Esta socialización de la experiencia puede entenderse también como la necesaria negociación de significados que se debe concretar en el espacio intersíquico para que el sujeto pueda internalizarlos y hacerlos parte de su desarrollo (Vygotsky, 1978).

- **Establecimiento de relaciones o contrastes entre estrategias:** en esta dimensión se contabiliza a los estudiantes que relacionan o contrastan distintas estrategias mencionadas en la discusión. Por ejemplo:

“Me sorprende ver que tenemos una estrategia muy similar, haciendo una “lluvia de ideas” y dividiendo el texto en introducción, desarrollo y conclusión. La única diferencia que veo es yo parto por los argumentos, desarrollando el grueso del texto, basándome en las ideas generales sacadas de la “lluvia de ideas””

Tanto para comparar las estrategias personales con otras como para demostrar haber conocido nuevas estrategias es necesario poder establecer relaciones de similitud o diferencia entre distintas estrategias. Esta operación también forma parte del proceso reflexivo en torno a las propias prácticas (Domingo & Gómez, 2014) y supone la descentración del individuo en relación a su propio punto de vista y, por consiguiente, la mayor probabilidad de tomar conciencia de la existencia de respuestas posibles distintas a las propias (Carugati & Mugny, 1991 citado en Bourgeois & Nizet, 1997). Además, particularmente el establecimiento de

contrastes entre distintas perspectivas se considera fuente propicia de conflicto sociocognitivo y, en consecuencia, posibilidad de aprendizaje (Bourgeois, 2009).

- **Opiniones fundamentadas sobre estrategias propias:** en esta dimensión se contabiliza a los estudiantes que emiten al menos una opinión fundamentada sobre estrategias propias. Por ejemplo:

“En general como una ventaja de mi estrategia de escritura, si una parte no me convence puedo cambiarla y al ser partes un poco autónomas (incluso en un ensayo) me es más fácil volver a conectarlas, pero muchas veces eso también es una desventaja ya que encontrar esta cohesión y coherencia del texto es lo que más tiempo me lleva.”

Por “opiniones fundamentadas” se entiende cualquier juicio de valor o apreciación personal que se encuentre justificada, es decir, con un argumento que la sostenga. Emitir opiniones fundamentadas sobre las propias estrategias de escritura se considera uno de los efectos o consecuencias del proceso de reflexión en torno a las mismas, en tanto reflexionar se comprende como el acto de mirar la propia acción con distancia para juzgarla más precisamente, lo que conlleva una actitud de indagación, cuestionamiento y argumentación (Domingo & Gómez, 2014).

- **Opiniones fundamentadas sobre estrategias de otros participantes:** en esta dimensión se contabiliza a los estudiantes que emiten opiniones fundamentadas sobre al menos una estrategia de otro(s) participante(s). Por ejemplo:

“En relación a las estrategias que utilizas para enfrentarte a tareas de escritura universitaria, creo que mantienes un orden a lo largo del proceso de preparación que sin duda, te permite ordenar las ideas, relacionarlas entre sí para poder otorgarle una mayor claridad a las ideas que expresas. Por otro lado, creo que es muy importante y comparto contigo, el hecho de relacionar unas ideas con otras, lo cual le otorga mayor sentido y lógica al texto”

Emitir opiniones fundamentadas respecto a las estrategias relatadas por otros implica haber conocido esas estrategias de las cuales se opina y haber reflexionado

en torno a la práctica de la escritura en general, para poder establecer una valoración, ya sea positiva o negativa, de la estrategia en cuestión. Además, opinar sobre las prácticas de otros supone la recepción de informaciones alternativas a las propias y la posible contraposición de puntos de vista socialmente heterogéneos, lo que puede ayudar al estudiante a elaborar nuevas respuestas e incluso suscitar el surgimiento de un conflicto sociocognitivo, lo que probablemente se traduzca en aprendizaje (Carugati & Mugny, 1991 citado en Bourgeois & Nizet, 1997).

- **Promedio de intervenciones por estudiante:** en esta dimensión se contabilizan las intervenciones de cada estudiante en el foro y se saca un promedio para cada uno.

La cantidad de intervenciones en el marco de una discusión grupal es un indicador de participación que ha sido vinculado al rendimiento en la tarea (Rodríguez, Fernández & Escudero, 2002) y a la probabilidad de que se genere aprendizaje (Bourgeois, 2009). Los autores han señalado que, entre más participe un estudiante, más probable es que esté involucrado en la actividad y que esté aprendiendo. Por esta razón se considera que el número de intervenciones por estudiante es una dimensión relevante al evaluar el funcionamiento de una actividad de foros.

La aplicación de la pauta a las muestras de foros estuvo a cargo de dos evaluadores externos, con el objetivo de aumentar la confiabilidad de los datos. Primero, cada evaluador leyó y evaluó los foros por separado; a continuación, ambos compararon sus anotaciones y llegaron a consensos en todos los casos en que presentaban discrepancias.

Muestra

La muestra es no probabilística y está constituida por foros virtuales en los que participaron estudiantes universitarios, en el marco del curso electivo PHCE. Dado que el PHCE cuenta con varias secciones en cada curso (LET161, LET162, LET163), las secciones para la evaluación fueron escogidas a través de un muestreo aleatorio por

cuotas: se seleccionó al azar una sección de cada curso en la implementación I (tres foros) y dos secciones de cada curso en la implementación II (seis foros). Esta diferenciación se debe a que, durante el primer semestre, el número de estudiantes por foro era aproximadamente once y, durante el segundo semestre, aproximadamente cinco. De este modo, se abarcó un número similar de alumnos en cada implementación: 33 alumnos en la primera y 30 alumnos en la segunda. En la siguiente tabla se detalla la cantidad de alumnos cuyo desempeño fue observado en cada curso y sección:

Tabla 2.1: Distribución de estudiantes por sección, por semestre.

Semestre	Curso	Cantidad de alumnos
1° (Implementación I)	LET161-3	12
	LET162-3	10
	LET163-4	11
	Total	33
2° (Implementación II)	LET161-6	4
	LET162-2	6
	LET163-3	5
	LET161-3	4
	LET162-1	6
	LET163-1	5
	Total	30

Participantes

Los participantes en este procedimiento fueron 63 estudiantes universitarios de pregrado inscritos en uno de los tres cursos del PHCE: LET161, LET162 y LET163. Debido a que el muestreo fue por cuotas, hay una presencia proporcional de estudiantes de cada uno de los cursos, por lo que se asume que existe diversidad en cuanto a las carreras que cursan los participantes.

4 RESULTADOS IMPLEMENTACIÓN I

En esta sección se describen los principales resultados obtenidos en la evaluación de la implementación I del foro de estrategias de escritura.

4.1 Resultados de evaluación de muestra de participación en foros

El promedio de intervenciones por estudiante en la muestra analizada fue de 2,03. Por otro lado, la aplicación de la pauta permitió contabilizar la cantidad de participantes que registraban en sus intervenciones las distintas dimensiones evaluadas; así, fue posible calcular qué porcentaje de los participantes totales desplegaron dichas acciones a lo largo de sus mensajes en el foro. La siguiente tabla presenta estos resultados.

Tabla 4.1: Resultados evaluación de foros primer semestre, por dimensión

Dimensión	Cantidad de apariciones	Porcentaje en relación al total (n=33)
Relato personal de estrategias	32	97%
Establecimiento de relaciones o contrastes entre estrategias	5	15%
Opiniones fundamentadas sobre estrategias propias	19	58%
Opiniones fundamentadas sobre estrategias de otros participantes	14	42%

Los resultados muestran que no todas las acciones consideradas necesarias para cumplir los objetivos fueron logradas por la mayoría de los estudiantes. La acción de relatar las propias estrategias utilizadas al momento de escribir se logró en un 97% de la muestra y la acción de emitir opiniones fundamentadas sobre las propias estrategias, en un 58%. No obstante, las acciones de emitir opiniones fundamentadas sobre estrategias de otros y establecer relaciones o contrastes entre distintas estrategias solo se lograron en un 42% y un 15%, respectivamente, lo cual corresponde a menos de la mitad de la muestra. También se observó que el promedio de intervenciones por estudiante corresponde al mínimo exigido en la consigna para obtener el puntaje máximo en la actividad.

4.2 Resultados del *focus group*

Este *focus group* se realizó al finalizar el primer semestre de 2015, por lo que se conversó acerca del funcionamiento de los tres foros de discusión llevados a cabo durante el período. En general las docentes expresaron estar satisfechas con la participación de los estudiantes en los foros, pero también mostraron ser muy conscientes de las limitaciones que este dispositivo presentaba en cuanto a las expectativas del programa. A continuación se recogerán las principales ideas discutidas:

- Concentración de las intervenciones en los últimos días

Si bien en la consigna de la actividad no se indicaba que las intervenciones debían estar distribuidas a lo largo de la semana, en el anuncio semanal del lunes todas las docentes recordaron las fechas de inicio y término de la actividad y publicaron anuncios a mitad de semana para animar a los estudiantes a participar. Aun así, las profesoras comentaron que la tendencia generalizada en sus cursos era que los estudiantes realizaran sus intervenciones exigidas en las instrucciones los últimos días en los que estaba habilitado el foro, dentro del fin de semana: “Las participaciones se concentraron en el último día e incluso en las últimas horas” (f1, 7). La concentración de los mensajes en el último día fue considerada una falencia del actual diseño, en tanto produce que quienes publican sus mensajes el último día muchas veces no reciban comentarios de sus compañeros; al mismo tiempo, sucede que quienes intervienen primero son aquellos a los que más se les comenta y viceversa: “Claro a veces pasaba que alguien ponía su opinión el viernes a las 3 de la tarde y nadie se la comentaba porque ya nadie se metía” (f1, 6). Al respecto, las profesoras se mostraron interesadas en encontrar la forma de que los estudiantes participaran de manera menos concentrada en el último tramo del período.

- Limitación de los estudiantes a cumplir la consigna

En relación a lo anterior, en general hubo consenso respecto a que los estudiantes solían limitarse a cumplir con la consigna, que planteaba la necesidad de publicar dos intervenciones: “Uno de los mayores problemas es que se enfocaban más en cumplir con la actividad que en la reflexión crítica” (f1, 7). Esta situación, según las profesoras, hacía que la instancia fuera un tanto “maqueteada”, pues coartaba la posibilidad de dialogar más allá de dichas intervenciones: “De hecho una niña me escribió y me preguntó si podía contestar a algo que yo había puesto, a pesar de que ya había hechos sus dos intervenciones y yo ¡por supuesto!” (f1, 7). Además, dicho apego a las instrucciones tendría implicancias negativas en la incidencia de la moderación de las profesoras, pues los estudiantes no respondían a las preguntas de la docente si ya habían cumplido con su cuota de mensajes: “lo que me pasaba es que en general nadie enganchaba con mis preguntas, por muy interesantes que pudieran ser, porque ellos estaban concentrados en cumplir con los otros movimientos” (f1, 2).

- Falta de claridad y precisión en la consigna

Otro de los puntos sobre los que hubo consenso en el grupo fue que las instrucciones no eran explícitas al plantear los propósitos últimos que se espera que se cumplan en la instancia. Al respecto, la coordinadora fue enfática en destacar esto como una de las debilidades del actual diseño: “un problema que creo que tienen los foros que es que no hay una consigna que está definida y clara para un cierto propósito [...]. En el fondo, nuestras consignas todavía son como muy ‘coménteles y después haga un segundo comentario’” (f1, 2). En efecto, las instrucciones del foro aludían a la discusión, pero no desglosaban qué elementos eran necesarios para generar el tipo de discusión esperada por el equipo docente: una en que se generen intercambios que permitan que los estudiantes se hagan conscientes de sus conocimientos previos y los cuestionen, de manera que se genere aprendizaje. Las profesoras se mostraron conscientes de que no es posible esperar que se produzca algo que no se está orientando de manera precisa. También se comentó que cuando las consignas plantean de manera tan general el

objetivo, el éxito de los foros es menos certero y depende más de elementos ajenos al dispositivo –por ejemplo, las intervenciones de la profesora-.

- Surgimiento de conflicto en los intercambios

En general, las docentes postularon que las intervenciones de los estudiantes estaban bien desarrolladas, pero que la discusión que se producía entre ellos era más bien superficial: “Habían muy pocos que estaban en desacuerdo y en general son los desacuerdos los que te dan más como para comentar” (f1, 7). Al respecto, las profesoras reconocieron la potencialidad del foro para generar conflictos cognitivos e identificaron el planteamiento de temas controversiales como uno de los elementos relevantes para lograrlo. También se especuló que la cantidad de estudiantes por foro es algo que podría obstaculizar el involucramiento en la discusión: “Quizás también es una cosa media perjudicial que sean tantos alumnos por foro, porque eso hace que llega un momento en que es mucha pega, si te subiste a la conversación un poco tarde, teni que leer pero una cantidad de cosas... entonces eso hace como más difícil que sea una discusión” (f1, 2).

- Necesidad de entregar un producto grupal

Algunas profesoras plantearon que habría que solicitar el trabajo conjunto de los estudiantes para que se produzca un intercambio más crítico: “Si no nos tenemos que poner de acuerdo en algo, es muy difícil que se sostenga ese conflicto” (f1, 2). Tras explicar los fundamentos de esta idea, se reconoció el trabajo colaborativo como una alternativa atractiva. Se comentó acerca de la práctica –sostenida a lo largo del primer semestre de 2015- de que la docente publicara en el foro un comentario final que sintetizaba las principales ideas discutidas por los alumnos. Se estableció, de manera unánime, que esta es una tarea que los estudiantes debieran realizar.

5 CONCLUSIONES IMPLEMENTACIÓN I

A partir de los resultados de la evaluación de la muestra de foros y del *focus group* con el equipo docente, fue posible establecer ciertas conclusiones. En primer lugar, el hecho de plantear la consigna en términos muy cerrados y estructurados parece haber producido que los estudiantes se auto-limitaran a cumplir con el mínimo exigido, lo que va en contra de un involucramiento más genuino en la actividad. En consecuencia, se desprendió la necesidad de no limitar el número máximo de palabras por intervención ni el número mínimo de intervenciones, de modo que el énfasis de la actividad no estuviera en aspectos formales y cuantitativos. Por el contrario, se consideró que sería beneficioso integrar la participación comprometida de los estudiantes a lo largo de toda la discusión como un elemento constitutivo de la actividad. Con esto se pretendía evitar que los participantes se desentendieran del foro luego de cumplir con un cierto número de intervenciones, que decidieran omitir ciertas interpelaciones de otros por estar “fuera del libreto” o que concentraran todas sus intervenciones en los últimos días, todos problemas que fueron aludidos por parte de las docentes en el *focus group*.

En segundo lugar, el hecho de que menos de la mitad de los estudiantes de la muestra haya emitido juicios de valor fundamentados acerca de las estrategias de otros compañeros y menos de un cuarto haya establecido relaciones o contrastes entre las estrategias se consideró una carencia que debía mejorarse, puesto que se trata de acciones constitutivas de una reflexión profunda en torno al tema en discusión. De acuerdo con la literatura y con lo comentado por las docentes, esta acción podría estimularse al proponer la actividad como un trabajo colaborativo, en tanto la necesidad de negociar y llegar a consensos para poder cumplir determinadas metas comunes se considera un terreno especialmente fértil para la contraposición de distintos puntos de vista (Bourgeois, 2009). Así, se propuso que las discusiones culminaran con la generación de productos grupales que operen a modo de “compendio” de las ideas relevadas a lo largo del diálogo. Para que esto fuera factible, la cantidad de alumnos por foro no debía ser más de seis (Johnson & Johnson, 1999; Michaelsen, Bauman & Dee,

2002; Nystrand, 1986 citado en Cohen, 1994) y sería necesario elegir aleatoriamente a un estudiante encargado de publicar el mensaje con el producto final (Rodríguez, Fernández & Escudero, 2002).

En tercer lugar, y como consecuencia del punto anterior, se planteó que las consignas de las actividades en foro debían plantear los objetivos de manera colectiva; es decir, no solo señalar lo que tiene que hacer cada individuo en particular, sino sobre todo el propósito que debe cumplir el grupo en su conjunto. Esto tendría que ir acompañado de una rúbrica de evaluación holística que esté orientada a la calidad de la discusión grupal, para la cual sea necesaria la participación y compromiso de todos los participantes. La idea de estos ajustes era que el enfoque de la actividad no estuviera en la ausencia-presencia de ciertas acciones mecánicas -como publicar una opinión y luego comentarle a un compañero-, sino que se planteara un enfoque integrador, que permitiera evaluar la calidad de los intercambios y las conclusiones a las que se llegue como grupo.

En cuarto lugar, si bien en el *focus group* apareció la preocupación por el hecho de que algunos estudiantes concentran sus intervenciones en los últimos días, se concluyó que regular demasiado los tiempos de intervención podría ser contraproducente para el desarrollo de la actividad. Por ello, se determinó que era necesario promover que los estudiantes se organizaran entre ellos mismos, con el objeto de favorecer la sensación de autodeterminación, elemento que contribuye a la motivación y, en consecuencia, al éxito de un proceso de aprendizaje (Bourgeois, 2009). Así, el docente podría sugerir, en el mensaje inicial del foro, que los estudiantes de cada grupo se coordinaran para la fecha de término de su discusión, de manera que el encargado de publicar el mensaje final tuviera el tiempo necesario para hacerlo. Esta decisión buscaba generar la representación del foro como un “espacio del estudiante”, en el que primara la interacción social entre pares. De este modo, se consideró que sería más probable que los alumnos se involucraran con los otros y con la actividad de aprendizaje.

En síntesis, el foro sobre estrategias de escritura del primer semestre logró proveer un espacio de interacción social dentro de un entorno de aprendizaje virtual, y en ese espacio efectivamente se generó participación y diálogo entre los estudiantes. Esto, de por sí, constituyó un avance importante con respecto a las versiones anteriores del PHCE. Ahora bien, se concluyó que el dispositivo en esta implementación aún ostentaba una potencialidad que no estaba siendo bien explotada, sobre todo desde el punto de vista de la consigna. Así, el hecho de que dos de las cuatro acciones consideradas necesarias para cumplir satisfactoriamente con los objetivos de la actividad no se hayan cumplido en más del 50% de la muestra se debió a que el diseño de la actividad no lo estaba promoviendo. Por ello, se consideró que las instrucciones orientadas a solo compartir y comentar produjeron un estancamiento, en tanto hacen que los estudiantes no requieran poner en juego un esfuerzo mayor para cumplir con la actividad.

6 RESULTADOS IMPLEMENTACIÓN II

En esta sección se describen los principales resultados de la implementación II.

6.1 Resultados de evaluación de muestra de participación en foros

El promedio de intervenciones por estudiante en la muestra analizada fue de 3,60. Los resultados de la aplicación de la pauta a la muestra de foros y la comparación de estos resultados con los de la implementación I se presentan a continuación:

Tabla 4.2: Resultados evaluación de foros implementación I, por dimensión

Dimensión	Cantidad de apariciones	Porcentaje en relación al total (n=30)
Relato personal de estrategias	29	97%
Establecimiento de relaciones o contrastes entre estrategias	7	23%
Opiniones fundamentadas sobre estrategias propias	24	80%
Opiniones fundamentadas sobre estrategias de otros participantes	14	47%

Tabla 4.3: Resultados evaluación de foros implementación I y II, por dimensión

Dimensión	Porcentaje en relación al total (n=33) en implementación I	Porcentaje en relación al total (n=30) en implementación II
Relato personal de estrategias	97%	97%
Establecimiento de relaciones o contrastes entre estrategias	15%	23%
Opiniones fundamentadas sobre estrategias propias	58%	80%
Opiniones fundamentadas sobre estrategias de otros participantes	42%	47%

Dimensión	Implementación I	Implementación II
Cantidad de intervenciones por estudiante	2,03	3,6

Los resultados muestran que todas las acciones consideradas necesarias para cumplir con los objetivos fueron logradas por un porcentaje mayor de estudiantes en la implementación II. La acción de relatar las propias estrategias utilizadas al momento de escribir se logró en un 97% de la muestra, al igual que en la implementación I; sin embargo, la acción de emitir opiniones fundamentadas sobre las propias estrategias pasó de un 58% en el primer semestre a un 80% en los foros del segundo período estudiado. En tanto, las acciones de emitir opiniones fundamentadas sobre estrategias de otros y establecer relaciones o contrastes entre distintas estrategias se mantuvieron en un porcentaje menor al 50%, pero aun así se percibió un progreso en relación a la implementación I. Finalmente, el promedio de intervenciones por estudiante fue de 3,6, cifra superior a la obtenida en la primera implementación.

6.2 Resultados del *focus group*

Este *focus group* se realizó a comienzos del segundo semestre de 2015, momento en el cual se había llevado a cabo el primer foro colaborativo, correspondiente a “estrategias de escritura”. Las docentes reconocieron un cambio en esta nueva modalidad del dispositivo y manifestaron entusiasmo y satisfacción por sus resultados: “A mí me encantó...lo encontré muy bueno” (f2, 2). Al comparar el funcionamiento del foro de estrategias del primer semestre con el del segundo semestre, todas concordaron en que existió un progreso cualitativo. A continuación se recogen las principales ideas discutidas:

- El foro como espacio de los estudiantes

Un aspecto que llamó la atención de las profesoras fue el efecto que tuvo el hecho de que ellas casi no intervinieron en estos foros, a diferencia de los del primer semestre. Se mencionó que esto parece haber posibilitado el despliegue de una relación mucho más familiar y distendida entre los estudiantes: “el hecho de que fuera su espacio posibilitó una relación mucho más como humana, cercana y honesta, cachai, entre ellos, que otras veces. Era como ‘oye, díganme Consu’” (f2, 2). Así, se mencionaron varios ejemplos de intervenciones que dejaban ver el tipo de trato que se dio en el foro: “Tenía un alumno que era el único hombre en un grupo de mujeres y decía así como ‘Oli, oli’. Su saludo era ‘oli-oli’ sin hache” (f2, 4); “Yo tengo una alumna que le ponen así como ‘María Morales, me parece excelente...’ y en un momento la niña dice ‘Por favor no me digan más María, díganme Jose, porque me carga que me digan María’. Y tengo otra alumna que se llama Simón Valentina y todos les decían ¿de verdad te llamas así? Pero ¿por qué te llamas así? Había mucho comentarios como ‘díganme de tal forma’” (f2, 3).

- El efecto del trabajo colaborativo en el sentimiento de grupo

Las profesoras comentaron que la nueva modalidad del foro –trabajo colaborativo en grupos pequeños- parece haber favorecido el sentimiento de pertenencia a un grupo por parte de los estudiantes. Al respecto, especularon que cuando son muchos dentro de cada foro, pasa más desapercibido si un estudiante no participa activamente: “Cuando eran once [implementación I], pasaba piola si no comentaban” (f2, 1). Con grupos de cuatro a cinco estudiantes, en cambio, declararon haber percibido más la identidad de grupo, el compañerismo y el compromiso con la tarea. Esto se vio manifestado en la comunicación que establecían los integrantes del grupo, más allá del cumplimiento de la actividad propiamente tal: “Había comentarios después de que terminaban la lista, así como ‘la lista quedó bacán’” (f2, 3); “Sí, decían como como ‘hicimos un súper buen trabajo’” (f2, 1); “No, acá hay uno muy tierno: ‘es perfecto, un gusto haber trabajado con ustedes’” (f2, 5). Las docentes manifestaron estar asombradas por la “capacidad de

amabilidad a toda prueba” (f2, 4) que mostraron los estudiantes dentro del foro, incluso en contextos en los que estaban en desacuerdo con sus compañeros. Este tipo de interacciones, propias de un ambiente positivo para el aprendizaje, fueron atribuidas al nuevo diseño de los foros.

- Aumento en la cantidad de intervenciones

Otro de los aspectos que las profesoras destacaron de esta implementación fue la cantidad de intervenciones por persona, en comparación con el primer foro. Este aumento en la participación fue vinculado, por un lado, al tamaño de los grupos, y, por otro lado, a la manera en que se plantearon las instrucciones. Se comentó que el hecho de haber explicitado un mínimo de intervenciones en el foro del primer semestre hizo que los estudiantes se hayan limitado a ese mínimo y en general no lo sobrepasaran: “Me llama la atención el impacto que tuvo haberles dicho ‘mínimo dos intervenciones’ para el puntaje máximo. ¿Qué hacía? Que el estudiante publicara dos intervenciones y no más” (f2, 6). Según las profesoras, al omitir esas exigencias en esta implementación, el foco no estaba en algo cuantitativo, sino en el objetivo que se debía lograr a nivel grupal. Por lo tanto, el efecto fue que se publicara la cantidad de mensajes que fuera necesaria para lograr ese objetivo, la que ciertamente fue más de dos por estudiante.

- Establecimiento de plazos para intervenir

Uno de los problemas que persistió en esta segunda implementación del foro, según las profesoras, fue la concentración de las intervenciones en los últimos días de la actividad. A propósito de ello, algunas profesoras manifestaron preocupación por el encargado de publicar el mensaje final con la lista de estrategias, por considerar injusto que tuviera que esperar al último momento a que el resto de sus compañeros comentara para poder publicar el producto grupal. Si bien algunas docentes siguieron planteando que los estudiantes debían ser quienes organizaran sus tiempos, esta vez la mayoría se mostró abierta a establecer un plazo para hacer las primeras intervenciones: “que todos los

estudiantes tengan que publicar su primer mensaje antes del miércoles, por ejemplo; de repente necesitan un poco de presión para no dejar todo para última hora” (f2, 5). Frente a esta idea, no hubo completo consenso; sin embargo, se consideró que podía ser una regulación provechosa para el desarrollo de la actividad colaborativa.

- Necesidad de aclarar simetría en los roles dentro del grupo

Las profesoras comentaron la importancia de dejar clara la simetría en cuanto a lo que debía hacer cada participante del grupo. Esto se refiere fundamentalmente a que el estudiante escogido aleatoriamente para publicar la lista final de estrategias no debe desempeñar un rol distinto al resto de sus compañeros a lo largo de la discusión; lo único que lo diferencia del resto es ser quien envía el mensaje con el producto consensuado del grupo, de manera que sea sencillo para la profesora identificarlo al momento de revisar. En este sentido, se comentó que en algunos casos los estudiantes malentendieron esta figura: “Quizás enfatizar que los encargados también tienen que participar de la discusión, me pasó que un encargado solo publicó la lista final” (f2, 1). Otra profesora mencionó que en uno de sus grupos el estudiante escogido asumió el rol de coordinador de la discusión, lo que se explica posiblemente por el uso de la palabra “coordinador” por parte de la profesora. Finalmente, se resolvió que lo mejor era evitar dicho calificativo y utilizar, a cambio, “encargado de publicar el mensaje final”. También se planteó la importancia de enfatizar en el mensaje inicial que la elaboración del producto grupal, en este caso la lista de estrategias, debe ser por parte de todo el grupo, para que el trabajo sea verdaderamente colaborativo.

7 CONCLUSIONES GENERALES

Tras considerar la evaluación de las dos implementaciones del foro de estrategias de escritura, se puede establecer que en la segunda se cumplieron los objetivos de aprendizaje esperados en una mayor medida que en la primera. Los mejores resultados en la evaluación con la pauta sumados a las apreciaciones de las docentes permiten concluir, en primer lugar, que el foro de estrategias de escritura funciona mejor al plantearse como un trabajo colaborativo en grupos pequeños, postura que confirma lo expuesto por la literatura respecto a esta dinámica de aprendizaje (Bourgeois, 2009) y la efectividad de los pequeños grupos (Johnson & Johnson, 1999; Michaelsen, Bauman & Dee, 2002; Nystrand, 1986 citado en Cohen, 1994). Esta dinámica, que constituye el principal cambio de la implementación II, parece haber fomentado la participación y, en consecuencia, la reflexión en torno a las estrategias de escritura. En lo particular, el notable progreso en la dimensión “emitir opiniones fundamentadas sobre las propias estrategias” es fácilmente atribuible a esta nueva modalidad, pues es probable que la necesidad de llegar a una lista consensuada de las mejores estrategias haya influido en que los estudiantes no solo describieran las suyas, sino que además añadieran juicios de valor sobre ellas, de manera de justificarlas y defenderlas frente al resto del grupo.

En segundo lugar, es posible concluir que haber concebido el foro como un espacio de los estudiantes fue favorable para la fluidez del diálogo y las relaciones psicosociales positivas entre ellos. Tras quitar la moderación de la profesora como elemento constitutivo de la actividad, el equipo docente no consideró que el foro perdiera calidad en cuanto al cumplimiento de los objetivos, lo que se ve respaldado por los resultados de la evaluación. Por el contrario, se percibió que el dispositivo parece haber ganado en espontaneidad, pues ofreció a los aprendientes un entorno cómodo para interactuar solo con sus pares, aspecto que la literatura ha relevado como parte elemental del aprendizaje cooperativo (Cohen, 1994) y positivo para el desarrollo de la autorregulación (Bourgeois, 2009). Además, las buenas relaciones psicosociales, que se manifestaron durante el trabajo grupal, han demostrado fomentar la motivación y, en consecuencia, el

involucramiento en las actividades de enseñanza-aprendizaje (Bourgeois, 2009). Por ello, es posible concluir que la moderación por parte del docente es un elemento innecesario para el éxito de foros de naturaleza colaborativa.

En tercer lugar, el hecho de que el promedio de intervenciones por estudiante haya sido 3,6 en una semana, sin la necesidad de haber solicitado una cantidad mínima de intervenciones en las instrucciones, permite especular que la mejor manera de lograr una mayor participación no es la imposición de una cantidad específica de mensajes. El caso de la implementación II permite pensar que una actividad colaborativa, que implique ponerse de acuerdo con otros respecto a algo, hace que *sea necesario* comunicarse más que una actividad que se quede solo en el intercambio de experiencias y opiniones. Así, es posible concluir que el foco, desde el punto de vista pedagógico, debiera estar más en el diseño de la actividad que en las exigencias formales que se incluyen en la consigna; en otras palabras, lo más relevante es idear un dispositivo de enseñanza-aprendizaje cuyos objetivos *hagan necesario* el despliegue de las acciones esperadas por el equipo docente, en vez de imponer la realización de dichas acciones arbitrariamente.

En cuarto lugar, si bien en esta implementación hubo un progreso en todas las dimensiones de la pauta de evaluación, se mantuvo el hecho de que menos de la mitad de los estudiantes de la muestra haya emitido juicios de valor fundamentados acerca de las estrategias de otros compañeros y menos de un cuarto haya establecido relaciones o contrastes entre las estrategias. Este resultado se considera mejorable a través de modificaciones en la consigna de la actividad; específicamente, se plantea que las instrucciones podrían ajustarse de manera que la realización de esas dos acciones se torne totalmente necesaria para la consecución de los objetivos de la actividad. En este sentido, es posible que la generación de la lista de estrategias de escritura que solicitaba este foro no haya requerido que los estudiantes emitieran opiniones fundamentadas sobre las estrategias de otros ni que establecieran relaciones entre las distintas estrategias. Por ello, se concluye que los productos finales grupales que se soliciten en las actividades

colaborativas han de ser lo suficientemente complejos para exigir que se lleven a cabo las acciones esperadas por parte del equipo docente, en línea con lo planteado por la literatura (Bourgeois, 2009).

En síntesis, tras estudiar la transformación de un dispositivo de enseñanza-aprendizaje virtual, que pasó de estar orientado a la mera discusión entre los participantes a buscar el trabajo colaborativo entre ellos, es posible esclarecer que el segundo diseño permitió que se logaran en mayor medida los objetivos de aprendizaje planteados. Los principales cambios aplicados a los foros del segundo semestre de 2015, a los que se les atribuyen los mejores resultados, fueron la modalidad de trabajo colaborativo con entrega de un producto grupal, la conformación de grupos pequeños y la ausencia de la moderación de las docentes. Este cambio de enfoque también se vio reflejado formalmente en la consigna: en las instrucciones de la segunda implementación no se puso el foco en elementos cuantitativos, como la cantidad mínima de intervenciones por estudiante, sino en las características que debía tener el producto grupal esperado. Se concluye que, justamente, este énfasis en una meta clara y concreta otorga sentido a la discusión dentro del grupo y, en consecuencia, fomenta la libre participación e involucramiento de los estudiantes. Así, si bien hay dos dimensiones que no resultaron logradas en la mayoría de los estudiantes de la muestra, se considera que el planteamiento de la actividad como un trabajo colaborativo le dio un sentido a la discusión, lo que se vio reflejado en el progreso de todas las dimensiones evaluadas.

8 RECOMENDACIONES FINALES

Las conclusiones más importantes de un proyecto como este son los insumos que sirvan para el mejoramiento del dispositivo de enseñanza-aprendizaje estudiado. Finalmente, todos los mecanismos para evaluar las experiencias hasta ahora vividas con el foro de estrategias de escritura están orientados a la sofisticación de la actividad en su próxima implementación. Así, a partir de las conclusiones obtenidas de la evaluación de dos implementaciones distintas de este foro, se presentan recomendaciones específicas para una próxima implementación de la actividad:

- La actividad debe plantearse como un trabajo colaborativo, cuya meta principal sea la entrega de un producto grupal consensuado por los estudiantes. Los grupos deben ser pequeños, es decir, estar conformados por cuatro o cinco participantes.
- El rol del docente debe ser iniciar la discusión de los foros, con un mensaje en el que plantee la(s) pregunta(s) a responder y describa el producto que debe generar el grupo. Luego de ello, el docente debe abstenerse de intervenir dentro del foro. Se sugiere utilizar otro medio de comunicación externo para ir motivando la participación a lo largo de la semana y/o hacer aclaraciones respecto a la actividad.
- La actividad debe formularse como una tarea dentro del proceso de aprendizaje del curso y, por lo tanto, debe evaluarse formativamente. Una manera de hacer esto es asignarle un puntaje que se suma al de otras tareas de este tipo, con el propósito de subrayar su carácter procesual. La idea es plantear los foros colaborativos como instancias sociales de formación que acompañan y nutren el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes.
- La consigna y la rúbrica de evaluación de la actividad no deben establecer criterios cuantitativos del desempeño, como el número mínimo de intervenciones por estudiante o la extensión máxima de las mismas, ni tampoco criterios normativos,

como corrección ortográfica o gramatical. En cambio, la consigna debe enfocarse en describir las características del producto final al que debe llegar el grupo y las acciones fundamentales que se espera que realicen los estudiantes a lo largo del foro; como se trata de una actividad colaborativa, sería esperable que se incluyeran las acciones de dialogar con los pares y participar activamente de la generación del producto final.

- En la consigna de la actividad se debe enfatizar que el rol del encargado de publicar el mensaje final del grupo se limita al acto de enviar el mensaje con el producto grupal y por ningún motivo implica que dicho estudiante sea quien debe generar el producto a partir de los aportes de los demás. Así, debe quedar claro que todos los integrantes del grupo son igualmente responsables de la generación del producto.

Considerando las recomendaciones anteriores, se propone el uso de la siguiente consigna y la siguiente rúbrica de evaluación para evaluar el desempeño de cada estudiante en la actividad:

Instrucciones

Esta actividad consiste en una discusión grupal en torno a las estrategias de escritura de los estudiantes y en la generación colaborativa de una lista de estrategias clave para escribir textos académicos de calidad. Esta lista de estrategias debe estar compuesta por siete estrategias y cada una de ellas debe explicarse, fundamentarse y ejemplificarse: se debe explicar en qué consiste la estrategia, fundamentar por qué fue considerada útil para enfrentar la escritura universitaria y entregar un ejemplo concreto de su uso, que haya sido narrado por alguno de los integrantes del grupo.

A lo largo de la semana, se espera que los estudiantes establezcan una conversación crítica en torno a sus experiencias personales de escritura y que sean capaces de contrastar, evaluar y negociar distintos puntos de vista con sus compañeros de foro. A continuación se presentan las indicaciones específicas de la actividad:

1. Compartan dentro del foro las estrategias que utilizan o que han utilizado al momento de escribir textos en el ámbito de la universidad. Cuenten a su grupo las experiencias que han tenido con estas estrategias y expliquen cuáles consideran que han sido las ventajas y desventajas de utilizarlas. Antes de publicar su intervención, no olviden leer lo que ya han

mencionado sus compañeros.

2. Considerando las estrategias hasta ahora compartidas, comiencen a construir grupalmente una lista de las siete estrategias clave que un estudiante debería tomar en cuenta al momento de escribir en la universidad. Para generar la lista, es necesario que indaguen y opinen sobre las estrategias hasta ahora comentadas por sus compañeros, pues la idea es que lleguen a una lista consensuada, es decir, que todos los integrantes estén de acuerdo con ella.

3. Un estudiante designado por la profesora en el mensaje inicial debe publicar en un nuevo hilo del foro la lista de estrategias definitiva del grupo. Es necesario recalcar que todos los integrantes del grupo son igualmente responsables de la generación y redacción de la lista; lo único que diferencia al estudiante designado del resto es que debe encargarse de publicar este producto grupal una vez que se considere finalizado.

A continuación, se presenta la rúbrica con la que se evalúa la actividad. En ella se describe el desempeño que corresponde a cada puntuación.

Rúbrica de evaluación	
1 (Logrado)	El mensaje final del grupo contiene una lista de estrategias claras, desarrolladas y consensuadas. Asimismo, el estudiante contribuye activamente a generar una discusión profunda a lo largo de la semana dentro del foro. Esto se refleja en que dialoga con los demás integrantes del grupo y participa de la generación concreta del producto final.
0,5 (En desarrollo)	El mensaje final del grupo contiene una lista de estrategias parcialmente claras, desarrolladas y consensuadas. También obtiene este puntaje el estudiante que contribuye parcialmente a generar una discusión profunda a lo largo de la semana dentro del foro. Esto se refleja en que no dialoga con los demás integrantes del grupo y/o no participa de la generación concreta del producto final.
0 (Inicial)	El mensaje final del grupo con la lista final de estrategias no se presenta, o bien las estrategias son confusas, no están desarrolladas o no fueron consensuadas. También obtiene este puntaje el estudiante que no participa de la discusión o cuya participación es marginal.

9 PROYECCIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

A partir de las dimensiones que no fueron del todo logradas en el análisis de los foros y de las debilidades identificadas por las profesoras en la implementación II, se desprenden algunas proyecciones, que requieren de un estudio más acabado en futuras investigaciones:

Primero, para mejorar el desempeño de los estudiantes en el foro, se podría plantear la generación de un producto grupal, por un lado, más complejo de realizar y, por otro lado, que comprometa a los estudiantes más personalmente. En el caso del foro sobre estrategias de escritura, se considera que, en vez de una mera lista, se debería solicitar la descripción, fundamentación y ejemplificación de cada una de las estrategias escogidas. Es decir, no bastaría con mencionar la estrategia, sino que sería necesario describir su procedimiento de ejecución, la razón por la que fue considerada una estrategia útil para enfrentar la escritura universitaria y un ejemplo concreto de su uso, que haya sido narrado por alguno de los integrantes del grupo. El objetivo de estos cambios sería demandar un mayor trabajo conjunto, propiciar un mayor involucramiento personal en la actividad y, en consecuencia, multiplicar las instancias de interacción en las que podrían manifestarse las acciones menos logradas en las implementaciones 1 y 2: establecer relaciones entre distintas estrategias y emitir opiniones fundamentadas sobre las estrategias de otros estudiantes.

Segundo, para regular la distribución de las intervenciones de los estudiantes a lo largo de la semana, se podría establecer un plazo intermedio para cumplir con la primera parte de la actividad. En el caso del foro sobre estrategias de escritura, se podría dar hasta el día miércoles a las 18:00 horas para que los estudiantes compartan con sus compañeros cuáles son sus propias estrategias para enfrentar la escritura y narren sus experiencias; así, después de ese momento, el foco estaría en comentar las intervenciones de los otros integrantes y generar el producto final del grupo. Se considera que esta regulación de los

plazos podría contribuir a alcanzar un mayor nivel de profundidad en la discusión y a propiciar el intercambio entre todos los participantes del grupo. Ahora bien, como ya se mencionó, estas dos últimas propuestas son solo esbozos que, tras ser implementados, requieren ser respaldados en futuras evaluaciones.

Al finalizar este proyecto, resulta inevitable desarrollar algunas reflexiones en torno a las potencialidades de la educación virtual a distancia. Desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, se concibe como un principio irrenunciable que la educación virtual supla el encuentro presencial a través de instancias de interacción entre sus participantes. En el mismo sentido, la literatura sobre *e-learning* históricamente ha respaldado la imposibilidad de considerar los procesos de aprendizaje al margen de los procesos sociales (Alonso del Corral, 2003; Harasim, 1987; Moore, 1989; Anderson y Garrison, 1998 citados en Schrire, 2006). Sin embargo, es en la práctica pedagógica misma donde se puede comprobar fehacientemente que esta intersección entre comunicación y educación no solo es posible, sino además estimulante, productiva y necesaria para que se produzca aprendizaje. En este contexto, aprovechar las posibilidades que proporciona la web 2.0 para ampliar y sofisticar la interrelación humana en el terreno educativo es ya un imperativo poco discutible para los docentes que trabajan en cursos a distancia.

Como se ha podido observar en este proyecto, actualmente la web 2.0 pone a disposición tecnologías que son capaces de vehicular no solo la interacción, sino también la colaboración, tanto de manera sincrónica como asincrónica, entre varios usuarios. Estas características permiten el desarrollo de prácticas comunicativas grupales sin la necesidad de la copresencia, con lo que liberan el proceso de aprendizaje de las restricciones espacio-temporales y facilitan así el ampliamiento de la cobertura educativa.

Ahora bien, actualmente el aprendizaje virtual atraviesa una nueva fase, gracias al advenimiento de la web 3.0, también conocida como la web semántica, cuya característica clave en el ámbito educativo es la posibilidad de personalización del aprendizaje (Morris,

2011). Estas tecnologías están pudiendo ofrecer soluciones inteligentes a las necesidades particulares de los aprendientes, lo que amplía enormemente el horizonte de posibilidades al que estábamos acostumbrándonos. Asimismo, no es de extrañar que la colaboración sea una práctica cada vez más común e incuestionable en los contextos educativos y que el aprendizaje “en todo lugar y momento” sea cada vez más factible y de mejor calidad.

En consideración de lo anterior, no existen dudas respecto de los beneficios que trae el cruce interdisciplinario entre comunicación y educación. Lo que queda pendiente, en tanto, es que ambas disciplinas trabajen de manera conjunta para que los avances de la comunicación sean lúcidamente puestos *al servicio* de las necesidades de la educación, para así obtener los frutos esperados en la sociedad del conocimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso del Corral, A. (2003). La intersección edu-comunicativa. *Comunicar*, 22, 13-20.
- Álvarez, G., & Morán, L. (2011). Articulación local de las intervenciones en foros formativos online: análisis textual-discursivo y pedagógico-discursivo de la interacción comunicativa en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología*, 5(10), 1-23.
- Andresen, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Educational Technology & Society*, 12(1), 249–257.
- Arnoux, E., di Stéfano, M. y Pereira, M.C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Ávila, N., Peñaloza, C. & González-Álvarez, P. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Bacabac, F. (2010). From cyberspace to print: re-examining the effects of collaborative discussion board invention on first-year academic writing. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 343-352.
- Barberá, E. & Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Antonio Machado: España.
- Bates, A. W., & Poole, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success*: ERIC.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana Parlor Press.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.C. Ruano-Borbalan. *Encyclopédie de la formation*. Paris: PUF. [Traducción de F. Melo y C. Sebastián]
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Buckingham, D., & Rodríguez, J. M. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 40, 10-13.

- Cabero, J. & Llorente, M.C. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2), 97-123.
- Calvani, A., Fini, A., Molino, M. & Ranieri, M. (2010). Visualizing and monitoring effective interactions in online collaborative groups. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 213-226.
- Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: LOM Ediciones
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Casanova, M. (2008). Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica: un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso. Doctoral thesis. Doctorate in Communication Psychology. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castelló, M. (Coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Grao.
- Christie, F. (2012). Language Education Throughout the School Years: A Functional Perspective. Oxford, Malden: Wiley-Blackwell.
- Cohen, E.G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Corich, S., Kinshuk, H. & Hunt, L. (2004). Assessing discussion forum participation: in search of quality. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(12), 3-12.
- Craig, J. (2013). *Integrating writing strategies in EFL/ESL University Context. A writing across the curriculum approach*. New York: Routledge.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?. En P. Dillenbourg (Ed) Collaborative – learning: Cognitive and Computational Approaches. 1–19. Oxford: Elsevier.
- Domingo, À., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- de la Hoz, P. M. (2007). El Foro como sistema de comunicación e interacción. *Revista - complutense de educación*, 18(1), 95-112.

- Feldman, A., Konold, C., & Coulter, B. (2000). *Network science, a decade later: The Internet and classroom learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fernández, M.R. & Valverde, J. (2013). A Community of Practice: An Intervention Model based on Computer Supported Collaborative Learning. *Comunicar*, 42(21), 97-105.
- Gros Salvat, B., García González I. & Lara Navarra P. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 12(2).
- Halliday, M. A.L. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5, 93-116.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista L. (2006). *Metodología de la investigación* (4^o ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*, 38(2). 67-73.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29
- Lapadat, J. C. (2002). Written interaction: a key component in online learning. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 7(4).
- Lei, X. (2008). Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities. *Journal of Second Language Writing*, 17, 217–236.
- Michaelson, L. K., Bauman Knight, A., & Dee Fink, L. (Eds.). (2002). *Team-based learning: A transformative use of small groups*. United States of America: Greenwood publishing group.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En Castelló, M. (coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Grao.
- Miyake, N. (2007). Computer supported collaborative learning. En Andrews & Haythornthwaite (eds.). *The SAGE Handbook of e-learning research* (pp. 222-248). London: SAGE publications.
- Morris, R. (2011). *Web 3.0: Implications for Online Learning*. *TechTrends*, 55(1), 42-46.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera. Un programa institucional. *Revista Signos*, 43(74), 465-488.

- Orehovacki, T.; Bubas, G. & Kovacic, A. (2012). Taxonomy of web 2.0 applications with educational potential. En C. Cheal; J. Coughlin & S. Moore (eds.). *Transformation in teaching: Social media strategies in higher education* (pp. 43-72). Santa Rosa, California: Informing Science Press.
- Perera Rodríguez, V.H. (2006). La comunicación asincrónica en e-learning: promoviendo el debate. En Martínez, J., Marcelo, C., Garrido, D., Hernández, E., Puente, D., Perera, V.H.,... Jordano, M. *Prácticas de e-learning* (pp. 110-136). Recuperado de <http://www.octaedro.com/pdf/70014.pdf>
- Rodríguez, L.M., Fernández, R. & Escudero, T. (2002). Aprendizaje entre iguales y construcción de conceptos. *Infancia y Aprendizaje*, 25(3), 277-297.
- Rose, D. y Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. South Yorkshire: Equinox.
- Schellens, T., & Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing?. *Computers in Human behavior*, 21(6), 957-975.
- Schlepppegrell, M. (2004). Characterizing the Language of Schooling. Chapter 1. En *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective* (pp. 1-76). London: Routledge.
- Schrire, S. (2006). Knowledge-building in asynchronous discussion groups: going beyond quantitative analysis. *Computers y Education*, 46, 49-70.
- Sebastian, C. (2010). Hacia una teoría constructivista del aprendizaje adulto: elementos desde una aproximación vygotskiana. Ponencia presentada en la Conferencia Trienal de ESREA, Linköping, Suecia 23-26 de septiembre.
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.
- Torrano, F. & González, M.C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 2(34), 1-34.
- Tribaldo, Piriz y Lorenzatti (2008) Herramientas 2.0 al servicio del e-learning colaborativo, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(2), 89-112.
- Vygotsky, L.S. (1978). Interaction between learning and development. En *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes* (pp. 79-91). London: Harvard University Press.

Warschauer, M., & Ware, P.D. (2008). Learning, change and power: Competing frames of technology and literacy. En Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D.J. (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 215-240). Nueva York: Lawrence Erlbaum.

ANEXO 1

Preguntas orientadoras del *focus group* 1

1. ¿Cómo creen que funcionaron los foros en sus secciones?
2. ¿Cómo evaluarían la participación de sus estudiantes en los foros?
3. ¿Cómo evaluarían el involucramientos de los estudiantes en los foros?
4. Las instrucciones del primer foro, por ejemplo, decían “Realiza una intervención en la que te presentes en un máximo de 100 palabras y contestes la siguiente pregunta en un máximo de 200” y “Comenta una de las intervenciones de tus compañeros en un máximo de 200 palabras”. ¿Qué implicancias creen que tuvo esta instrucción en la participación de los estudiantes?
5. En general, ¿cuál era el nivel de profundidad que se lograba en las intervenciones de los alumnos? ¿Había alguna diferencia entre las intervenciones iniciales y las que interpellaban a un compañero?
6. ¿Cómo se daban en general las interacciones entre los estudiantes en sus foros?
7. ¿Creen que el hecho de interactuar con los compañeros tuvo incidencia en el aprendizaje de los alumnos?

ANEXO 2

Preguntas orientadoras del *focus group* 2

1. ¿Cómo creen que funcionó este primer foro colaborativo en sus secciones?
2. ¿Cómo evaluarían la participación de sus estudiantes en el foro?
3. ¿Cómo evaluarían el involucramiento de los estudiantes en el foro?
4. ¿Qué implicancias creen que tuvo el hecho de que no estableciéramos un mínimo de intervenciones ni una extensión máxima de ellas?
5. En general, ¿cuál era el nivel de profundidad que se lograba en las intervenciones de los alumnos?
6. ¿Cómo se daban en general las interacciones entre los estudiantes en sus foros?
7. ¿Cómo creen que afectó el hecho de tener que ponerse de acuerdo, en el aprendizaje de los alumnos?

ANEXO 3

Ejemplo de transcripción de *focus groups*

A continuación se presenta, como ejemplo, parte de la transcripción del *focus group* 1, sobre la implementación I del foro. Para resguardar su privacidad, los nombres de las profesoras fueron reemplazados por números identificadores y la moderadora aparece identificada con la inicial “M”.

M: ¿Cómo les pareció en general el funcionamiento de los foros?

7: Las participaciones se concentraron en el último día e incluso en las últimas horas. Era terrible porque más encima yo los presionaba para que participaran durante la semana. Uno de los mayores problemas es que se enfocaban más en cumplir con la actividad que en la reflexión crítica.

6: A mí me pasó lo mismo, sobre todo en los últimos dos foros. Me surgió la duda de cómo hacer que los alumnos participaran a lo largo de la semana. Quizás en el primero no pasó por desconocimiento del dispositivo.

5: Quizás podríamos pedir que la primera sea hasta el miércoles y la de contestarle a alguien jueves y viernes. Porque claro a veces pasaba que alguien ponía su opinión el viernes a las 3 de la tarde y nadie se la comentaba porque ya nadie se metía

7: O les comentaban siempre a los primeros

5: Claro. Por mucho que uno les dijera que no les comentaran a los ya comentados... A mí me pareció que no todos los foros eran de la misma naturaleza. En el segundo se produjo mucho más diálogo que en los otros dos. En el primero cada uno iba y decía quién era y cuáles eran sus estrategias y después le comentaba a otro. Lo mismo pasó en el tercero: estos son mis argumentos y estos son contraargumentos para ti. Pero en el segundo efectivamente como que había una conversación entre todos. De hecho algunos plantearon temas súper polémicos y otros les contestaron y algunos participaron más de las dos veces porque necesitaban contestarle al que les había contestado... bueno, fueron como dos, pero eso no pasó en los otros. Me parece que se daba mucho más para la idea de un foro como conversación. Me pareció que quizás incluso ellos leyeron mucho más las opiniones de los demás.

7: A mí me pasó eso en el primero con el de estrategias de escritura. De hecho una niña me escribió y me preguntó si podía contestar a algo que yo había puesto, a pesar de que ya había hechos sus dos intervenciones y yo ¡por supuesto! Les gusta como el tema de la visión personal. En el tercero ya era como una actividad como más por cumplir por el género, como más académico, más fome. Cuando les preguntay por su opinión personal yo creo que quedan

más motivados a intervenir un poco más. También eso pasaba en el segundo, porque era como “qué te parecen los textos”.

2: A mí me pasa con eso... los comentarios de ustedes reflejan un problema que creo que tienen los foros, que es que no hay una consigna que está definida y clara para un cierto propósito, para que el foro funcione de una manera definida y no se escape para otros lados. En el fondo, nuestras consignas todavía son como muy “coménteles y después haga un segundo comentario”, se presta para que se nos dispare qué es lo que puede ocurrir en el foro. Me parece que esa es una debilidad importantísima que es que no está claro en el consigna 1) que queremos una discusión grupal, cómo llevarlos a eso, y qué es lo que tiene que sacarse de esa discusión grupal, como hacia dónde va o es simplemente discutir. Cuando es simplemente discutir ocurre que algunos foros funcionan súper bien, otros no, y eso no coincide tampoco en los mismo foros. O sea yo tengo una experiencia a la tuya con el primer foro: éxito total, todos interactúan, se comentan. Entonces no puede ser que dependa de la consigna, o a veces uno como que algo hace que la cosa resulta, pero no sabemos qué. O sea cuál es la clave para que pase lo que queremos que pase. Eso yo creo que todavía no está resuelto, pese a que efectivamente uno ve los foros y es como qué impresionante cómo se comentan y los análisis a los que llegan. No hay que perder de vista que hemos avanzado y es un gran aporte el tema de los foros. Pero por otro lado yo creo que falta que tengamos una definición mucho más clara.

4: Pero yo creo que el problema no está en la consigna. Mi diagnóstico es que, si está relacionado con la consigna, tiene que ver con que falta como un producto final. Yo creo que el comentario de cierre de la docente creo que no es suficiente, tal como está planteado, como para generar algo que sea significativo en cuanto al aprendizaje de los estudiantes.

5: Quizás ellos debieran hacerlo

2: Absolutamente. En eso estoy pensando con la consigna.

4: Claro, pero en ese aspecto de la consigna, porque yo no estoy de acuerdo con lo que tú decías de la falta de definición, porque se especifican muy bien cuáles son los movimientos que ellos tienen que ejecutar y en función de qué van los movimientos, ¿cachai?

2: Claro, pero son acciones, no objetivos. No, “ya, ¿qué vamos a sacar de esto?”

4: Pero por eso. Ahí está la debilidad, en el producto. Porque creo que el resto de los elementos de la consigna están bien logrados.

2: Pero eso tiene que estar en la consigna. Tú teni que decirles, por ejemplo, no sé, “discutan y finalmente ustedes tienen que llegar a, qué se yo, una lista de recomendaciones... no tengo idea. ¿Cachai? Esa es una consigna que te direcciona hacia un propósito final.

4: Bueno y lo otro que quería decir es que hay un tema con el estímulo. De hecho, los tres foros que tenemos no son de la misma naturaleza en cuanto al estímulo. Unos están más orientados a la discusión y otros no. Entonces si nuestro objetivo es que se genere discusión a partir de los foros tenemos que repensar la forma en que vamos a estimular esas discusiones. Y lo tercero que iba a decir es que a mí por lo menos el mayor desafío que se me planteó fue

el tema de las moderaciones de la profesora. Porque claro no podemos ir contestándole uno a uno, sino que tenemos que esperar un cierto volumen para ahí generar una síntesis y sacar quizás una pregunta. Pero lo que me pasaba es que en general nadie enganchaba con la pregunta, por muy interesante que pudiera ser. Porque ellos estaban concentrados en cumplir con los otros movimientos. Entonces, al no estar integrado dentro de esos movimientos el responder a la moderación, creo que se pierde ese movimiento y uno queda como un sujeto muy pasivo en relación a lo que pasa en el foro.

2: Además que, claro, la consigna o las instrucciones están pensadas “para el alumno”. No es una consigna que se dirija al grupo. Es como “qué tienes que hacer tú como individuo”.

5: Claro, no está claro lo de la moderación, porque por ejemplo en el último foro en el que la idea era que indicaran las fuentes de sus argumentos, a mí me pasó que los dos primeros no las pusieron. Entonces yo les comenté como “recuerden que es importante que indiquen la fuente” y algunos tomaron eso en cuenta y otros simplemente no; no sé si no vieron el mensaje o tomaron como referencia el primero. Entonces, claro, es súper ambiguo como el rol de la moderación, en el sentido de que, de algún modo, reformula la consigna y la consigna se puede reformular. Como que algunos ven la instrucción, van, se meten, contestan y se van.

M: ¿Será la única variable la moderación? ¿Qué pasa con las instrucciones? ¿Qué implicancias tiene que la instrucción sea como es?

2: O sea yo encuentro que con esa instrucción es obvio que van a hacer lo que hacen y que no nos gusta, como de llegar, presentarse, corte de escena, leen un comentario y responden.

1: ¿Pero cómo debería ser la situación ideal?

5: Que por ejemplo tengan que integrar, más que ...

2: Que la instrucción les diga “tú tienes que colaborar para que haya una discusión crítica a propósito de esta pregunta”. Y ahí, si ellos tienen que colaborar para que se construya una discusión rica, no tienen que solamente intervenir una vez y después responder. Ahí tienen por ejemplo responder a lo que les dice el moderador, tienen que -no sé- agregar nuevas preguntas. Ahí, me imagino yo, que podríamos tener una realidad un poco distinta.

1: Es que siempre va a sonar un poco cortado cuando ellos tengan que presentarse y después opinar.

2: Sí, eso también es un punto, porque ahí claro... De hecho pensamos una vez en dividir ese foro.

5: Quizás hay que hacer algo con el inicio, porque el problema yo creo que se da en la primera intervención, que como que aparece “de repente”. Quizás hacer algo para que mi primera intervención tenga que retomar lo que se dijo antes. Como “al igual que Juanito, soy estudiante de tal cosa”. Para no aparecer de la nada.

M: ¿En general sus alumnos hacían las dos intervenciones o más?

Todas: Sí, en general sí.

2: Yo no sé, quizás también es una cosa media perjudicial que sean tantos alumnos por foro. Porque eso hace que llega un momento en que es mucha pega, si te subiste a la conversación un poco tarde, teni que leer pero una cantidad de cosas... entonces eso hace como más difícil que sea una discusión.

1: Yo creo que los foros son las instancias donde “se siente el curso”. Entonces si hacemos grupos muy chiquititos quizás se va a perder eso. Después, por ejemplo cuando se comentaban en los blogs retoman eso que leyeron en los primeros foros [...]

M: Chicas, ¿y qué sucede con el involucramiento? A pesar de que es una especulación, porque no podemos meternos en los corazones de nuestros estudiantes, ¿creen que estaban involucrados o estaban comentando por cumplir?

4: Yo creo que es difícil evaluar el nivel de involucramiento, en razón de la consigna. En el fondo porque, cachai, yo creo que no necesariamente el que se hayan apegado a la instrucción de hacer dos comentarios involucra que no están involucrados. De hecho, si tú me preguntaras como percepción, una percepción muy vaga, a mí me sorprende, no sé si sea un tono impostado o genuino, pero yo diría que eso es justamente lo que nos cautiva de los foros: que vemos un nivel de involucramiento importante.

1: Por ejemplo, la mayoría de los chiquillos en mis foros se excedían en el número de palabras. Entonces si estuvieran tan maqueteados, como si siguieran las instrucciones al pie de la letra solo por cumplir, quizás no les pasaría eso. Entonces quizás uno podría deducir que igual ellos se inspiraban un poco y daban opiniones más complejas.

4: Entonces el foco no estaba en cumplir con la tarea sino que en desempeñarse.

1: En decir todo lo que tenían decir.

2: De hecho son pocas las respuestas así que tú dijeras que son medias estereotipadas, así como de “muy interesante” y se quedarán en esas cosas más generales no eran tan usuales. O sea sí, uno podía ver intervenciones de ese tipo, pero por ningún motivo eran las más.

6: Yo tomé apuntes de los momentos en los que se generaba involucramiento. Entonces me di cuenta de que los alumnos se involucraban cuando por ejemplo el comentario que escogían comentar era algo que los identificaba: “ah, a mí también me pasa eso”. En ese minuto había mucha más naturalidad en la respuesta. Y otra cosa que observé es que el alumno se involucra cuando siente que efectivamente tiene algo que contribuir al tema. En los foros en que a mí me funcionó eso fue en aquellos que yo les di, dentro de un tema a discutir, distintas aristas desde las cuales ellos podrían abordar el tema. Entonces si nosotros entregamos un solo tema, hay algunos que no se van a sentir identificados, que no van a tener conocimiento, entonces van a tener una respuesta más maquetada. Pero si uno les da una variedad más amplia de temas, ahí los alumnos pueden entrar desde distintos lugares, que son lugares que ellos ya conocen y se sienten más cercanos.

5: Eso es lo que te comentaba que había aparecido en los portafolios al principio, de por qué habían seleccionado esa intervención de foro: porque ellos sentían que habían podido aportar porque manejaban el tema y eso paso en gente que era de educación y en derecho, que aportaba la mirada de inclusión y el otro que aportaba el tema de la nueva ley migratoria.

4: Yo creo que el insight que hace la 6 es súper apropiado, porque en el fondo si tú esperay que haya discusión, bueno obviamente teni que andamiarla, pero tienes que conocer qué incita el involucrarse en una discusión. Y obviamente pasa por esos factores. Entonces hay que tener cuidado de decir “ay no está involucrado, no está discutiendo”, porque probablemente eso está determinado por el andamiaje que por la voluntad del estudiante. Es bien complejo el asunto. Para que haya una rica instancia de foro, entendiendo como instancia de foro el cumplir este propósito de generar una conversación de aprendizaje colectivo... hay que considerar mucho más factores en cuenta. Hay que tener muy en cuenta el tema del conocimiento previo

2: Sí, totalmente

4: Además porque tenemos a estudiantes con distintos niveles de conocimientos. O sea hay algunos que están en segundo año de Odontología y otros que están en cuarto.

2: Quizás eso también explica que les haya funcionado bien dividir grupos por temas, porque si el foro se trata de tu tema teni más posibilidades de aportar.

M: Una cosa es la interacción y otra el nivel de profundidad. ¿Cuál es el nivel de profundidad? ¿Hay una diferencia en el nivel de profundidad del primer mensaje y el que responden a otro?

4: Eso yo creo que tiene un sesgo, porque la segunda intervención requiere establecer por ejemplo vínculos, mientras que la primera es mucho más expositiva. Como actividad es más compleja la intervención dos que la uno. Es difícil establecer el nivel de profundidad porque no sé cuál es el parámetro. Muy holísticamente, según lo que yo entendería por profundidad, diría “nivel intermedio”. En el fondo de repente tienen elementos específicos que tienen otro nivel de profundidad, pero que en general es intermedio.

1: A mí me pasó que esa profundidad la daba muchas veces cuando aterrizaban lo que estaban diciendo con ejemplos concretos. Por ejemplo, cuando estaban debatiendo lo que les daba más puntos en la argumentación yo creo. Por ejemplo, en el segundo foro las fuentes les daban insumos y después replicaban. Cuando llevan algo a su caso personal o algo que observan, ahí se hacía un poco más... como que asimilaban el conocimiento.

M: ¿Ahí tú dirías que llegaban a un mayor nivel de profundidad?

1: Claro

7: Encuentro mucha razón cuando deci que se daba mucho eso de la réplica, eso como de tomar cosas del texto y replicar, estoy de acuerdo. Habían muy pocos que estaban en desacuerdo y en general son los desacuerdos los que te dan más como para comentar. Y concuerdo con la 1 cuando dice lo de los ejemplos, porque me pasaba que, por ejemplo tenía alumnos extranjeros, que decían “yo, como inmigrante” y hablaban desde su experiencia

personal, y cuando les das la oportunidad de hablar de algo que les pasa directamente a ello, como que se sueltan y ahí yo creo que fluye un poco más la cosa. Pero en general, respondiendo a tu pregunta, yo creo que no había mucha reflexión así como crítica. Yo me quedo en la idea de que están cumpliendo la tarea.

5: igual yo creo que tiene que ver con el conocimiento que tienen del tema. Y no sé po la gente que era de educación también hay una cuestión como profesional en el sentido de cuál es su enfrentamiento frente al tema de inclusión. Ahí había mucho compromiso en el sentido de que se están definiendo profesionalmente también. En ese sentido creo que el manejo del tema también involucra mucho el nivel de profundidad.

4: Eso es súper relevante también, porque la capacidad de participar más profundamente en este tipo de instancias también pasa por las culturas disciplinares. Eso es heavy, porque podríamos estar evaluando con la misma vara a gente que no tiene la misma...En el caso del profesional, habíamos quedado súper contentos con lo que había pasado en el foro y estábamos convencidos de que había sido una súper buena instancia. Y al momento en que los participantes evaluaron la instancia, no le asignaron tanto valor en cuanto al aprendizaje que habían logrado. Entonces creo que hay que repensar cuál es como el atributo que cumple la instancia de foro para lo que nosotros tratamos de lograr como objetivo de aprendizaje a nivel general. Yo no sé si sea la mejor estrategia para, por ejemplo, adquirir conciencia sobre el proceso de escritura. Al parecer es como una estrategia que acompaña a otras, pero que por sí misma no logra...

2: O sea, pero la discusión es clave...

5: Acompaña el proceso de investigación

2: Según la literatura tiene efectos positivos en la escritura en investigación. Ahora el tema es, quizás, replantearse algunas cosas sobre cómo estamos armando este proceso.

4: Sí po. A lo que yo iba es que no es un elemento que de por sí nos permita cumplir un objetivo de aprendizaje, por sí mismo.

2: Y eso me hace pensar en lo siguiente: ¿qué aspectos de la discusión con otros pueden iluminar el proceso de investigación o de escritura de una investigación? Eso lo deberíamos tener súper claro para diseñar los foros po. Porque para eso estamos haciendo discusiones. Para que ellos puedan tensionar ideas, para que puedan como replantearse cosas que no habían pensado, para que puedan darle una segunda vuelta a lo que han hecho individualmente... ¿Qué es eso que la discusión aporta para hacer un proceso de escritura que sea más rico?

[...]

ANEXO 4

Ejemplo de análisis de muestras de foros

A continuación se presenta, como ejemplo, uno de los foros analizados que fue parte de la muestra. Este corresponde a la implementación II, en el curso LET161-3. En él se puede apreciar la identificación de las dimensiones de la pauta de evaluación a través de una simbología de colores. Para resguardar su privacidad, los nombres de los estudiantes han sido borrados y reemplazados por XXXX, cuando son mencionados dentro de los mensajes.

Simbología

- Relato personal de estrategias
- Establecimiento de relaciones o contrastes entre estrategias
- Juicios de valor sobre estrategias propias
- Juicios de valor sobre estrategias de otros participantes
- Formulación de preguntas sobre estrategias a otros participantes

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 18, PM 3:23) - Leído por: 3 [Contestar](#)

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Hola 😊

Una vez que me dan un tema, acerca del que hay que escribir, después de responderme al "¿qué conozco ya del asunto?" pienso en el qué necesitaré entonces para poder satisfacer las necesidades del texto. Así, y en esto entra en juego la conversación con otros compañeros o profesores, puedo orientarme en la necesidad de investigar... en buena parte esto lo hago así porque flojera, pero también porque eficiencia... no solo hay que escribir bien, sino que hay que "responder al tema". Todo lo demás, si bien puede ser importante, es importante evaluar qué tan **pertinente** sea al texto.

Después, intento ordenar estas ideas a modo de índice. De hecho, a veces elaboro un borrador de índice entendiendo que necesariamente hay ideas del texto que estarán subordinadas a otras (por ejemplo, en capítulos y subcapítulos... y si el texto es corto, entonces en párrafos).

Así, logro visualizar un panorama general del "texto grueso", como me gusta llamarlo.

Teniendo claro qué habré de tratar y en qué secuencia entonces, bueno... escribo. Primero, intentando desarrollar cada "idea" (párrafo o segmento del texto) pero de manera secuencial... no me gusta imaginar un texto como una soldadura de ideas sueltas... de esta manera la coherencia permite seguir la lectura y orientar el paso siguiente de la escritura.

Paralelamente a todo lo anterior procuro revisar cada párrafo porque en ese sentido soy un tanto mañoso :), y revisar al final el texto en su totalidad. En definitiva, la evaluación ha de ser procesual a la escritura y no solo final.

Eso... saludos ^^

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 19, PM 8:21) - Leído por: 4  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

¡Hola equipo!

A la hora de enfrentarme a la elaboración de un escrito, soy bastante estructurada. Luego de que he visto la variada gama de temas asignados por el(la) profesor(a), opto por el que más me llama la atención y me mantendrá motivada a la hora de su posterior ejecución. Esto lo encuentro clave, pues incide en mi disposición a la hora de enfrentarme a esa "hoja en blanco".

Tras tener el **tema**, sobre el cual tratará mi escrito, me planteo un **objetivo general**, es decir, qué es lo que quiero transmitir en él. Esto lo acompaño con la creación de un **título** que plasme, de la manera más creativa posible, el tema del cual se tratará.

Pues bien, tengo el tema de interés, mi objetivo general transformado en un título novedoso, lo que sigue es... armar un **esquema**. Realizo 'punteos' acerca de los **subtemas** que abordaré, pues gracias a éstos voy hilando y dando coherencia interna a mi texto. (mi esquema está compuesto en la cabecera por el tema, bajo de él mi título y más abajo subtemas que desprendo del tema general, es decir, lo fragmento en partes). En el siguiente paso, pienso en aquello que yo puedo, gracias a **mis conocimientos**, aportar, pregunto a especialistas del tema para asesorarme (sólo cuando está la facilidad de consultar a algún profesor) y me inserto en la búsqueda de **información bibliográfica**, en donde selecciono diversos textos que me puedan ser útiles, leo sus índices, primeras páginas y opto por aquellos que le dan más peso a mis subtemas y responden a mi objetivo.

Una vez que tengo mi planificación armada, me lanzo a la **escritura** introduciendo el tema, desarrollándolo y dándole un cierre. Es de suma importancia para mí, apoyarlo todo con fuentes bibliográficas y revisar constantemente los aspectos formales. Una vez finalizado, **arreglo los últimos detalles y lo leo por última vez** (en realidad, esa última vez, se transforma en muchas veces!! jajaja)

En resumen : tema - objetivo general - esquema (subtemas) - conocimientos (propios) - búsqueda bibliográfica- escritura - ajustes y lectura completa.

PD: Saludos y quedo atenta a sus comentarios para que podamos elaborar un buen trabajo 😊

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 19, PM 11:41) - Leído por: 4 [Contestar](#)

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

¡Hola a todos!

Personalmente, lo primero que hago al enfrentarme a una tarea de escritura en la universidad, es intentar averiguar lo más posible sobre el tema en cuestión. Generalmente me tomo un buen tiempo en buscar la mayor cantidad de bibliografía posible, y de ir leyéndola poco a poco.

Luego, intento detectar un problema dentro del tema asignado, para efectos de ir delineando el trabajo. Una vez que he detectado un problema, busco obtener una serie de variables que me permitan, posteriormente, guiar el desarrollo del trabajo. Por último, en esta etapa, elaboro una tesis provisional, la cual suelo imprimir para efectos de recordarme en todo momento sobre que va a tratar el trabajo.

Posteriormente, comienzo el proceso de escritura del trabajo, en donde utilizo las variables detectadas en la etapa anterior, las cuales se convierten en los objetivos a desarrollar en el trabajo. Al momento de llegar a la conclusión del trabajo, me preocupo de que exista una conexión total entre en los puntos trazados al principio de la etapa de investigación y pre escritura.

Un dato que me ha servido para evitar dificultades en este tipo de trabajos, es descartar todo tema en donde exista nada o poco escrito, por muy interesante que sea, ya que en caso contrario, se dificulta de sobremana todo el proceso que conlleva un trabajo de investigación.

Saludos a todos,

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 20, PM 9:23) - Leído por: 3 [Contestar](#)

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Ya, entonces hasta el momento tenemos las siguientes "estrategias" para desarrollar un texto (más o menos xdd):

1) recibir tema - ¿qué conozco? (investigación orientada) - esquema (índice) - desarrollo de cada idea (capítulos, subcapítulos o párrafos). Tip: paralelamente en cada paso, y al final, se ha de ejecutar la revisión y edición.

2) recibir tema - objetivo general - esquema (subtemas) - conocimientos (propios) - búsqueda bibliográfica- escritura - ajustes y lectura completa. Tip: planificar.

3) recibir tema - investigación (ampliar espectro de recursos) - detección del problema -

determinar variables al problema, que orientarán el desarrollo del texto (surge una tesis provisional) - escritura propiamente tal (verificando coherencia y necesidad de ajustes). Tip: ignorar aquello de lo cual no se habla mucho.

Hago ese mono para ir armando de a poco la lista que habríamos de entregar de aquí al lunes, como para ir ordenando el mono 😊. De cualquier manera, personalmente me surgen un par de preguntas al leer los modos de enfrentarse a la escritura en este y otros grupos: ¿encuentran que tiene alguna influencia la disciplina desde la que trabajamos en nuestros modos de concebir lo que un escrito académico ha de ser? Y, de ser así, ¿entonces qué elementos mínimos habría de tener un texto académico para ser considerado como tal independiente de la disciplina del lector o escritor? ¿Qué criterios habría de considerar y, más importante, cuáles ha de dejar fuera y qué implicancias tiene aquello? Jijhi... 😊

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 21, AM 0:15) - Leído por: 4 [Contestar](#)

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Hola!! Muchas gracias por tu intervención XXXX, ya estamos un poco más encaminados y lo encomendado va 'agarrando' forma. Respondiendo a tus preguntas, creo que nuestra formación académica influye de cierto modo en el cómo nos enfrentamos en la elaboración de un escrito. Dependiendo de la disciplina en la que uno se encuentre, ésta suele tener un sello particular, es decir, requerimientos que uno debe seguir para responder a los objetivos o al foco que se apunta, también en cuanto a exigencia, formas de evaluar, etc. Sin embargo, a éstas pautas que nos guían se le suma la subjetividad de quien lo vaya a formular. distintos medios para llegar a un mismo fin, cada uno posee distintas estrategias de trabajo.

Bajo mi punto de vista, los elementos mínimos a considerar serían: la existencia de un tema, búsqueda minuciosa de información (para tener sustento a la hora de escribir, respaldo), que las ideas sean claras y tengan coherencia, revisión periódica de aspectos formales, que tenga una estructura, que al final se logre responder al objetivo planteado.....

En mi carrera se valora mucho, a la hora de escribir, las fuentes bibliográficas.. hacer dialogar a distintos autores para contrastar ideas y, a partir de ello, guiar el texto. Con esto la formulación final logra consistencia y respaldo. ¿Cómo es en el caso de ustedes? Quizás esto nos ilumine también un poco...

Muchos saludos! sigamos lanzando ideas, preguntas, respuestas, comentarios y demases para que esto siga fluyendo 💡

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 21, PM 1:29) - Leído por: 4 [Contestar](#)

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

¡Hola a todos!

Antes que nada, quisiera disculparme por la demora al realizar esta intervención, pero quería hacerlo con tiempo y dedicación, para poder aportar de forma significativa a la discusión.

Dentro de las estrategias que utilizo para poder comenzar a escribir un texto, está, antes que nada, la **selección del tema**. Ya sea asignado o elegido voluntariamente, me es imposible comenzar a pensar en escribir algo si no sé bien sobre qué va a tratar mi escrito.

Posterior a eso, realizo una **lluvia de ideas**, tal como comentaba nuestra profesora al comienzo. Me gusta iniciar con aquellas ideas que tengo en mente, vinculadas al tema sobre el cuál debo escribir. Dentro de esta lluvia de ideas, anoto de todo, desde palabras aisladas y conceptos, hasta ideas un poco más elaboradas, como alguna tesis o argumentos.

Tal como alguno de ustedes mencionaba, me guió también por aquello que se va a evaluar dentro de mi escrito. En mi carrera, la mayor parte de los textos que debemos escribir, son evaluados a través de una rúbrica conocida por nosotros (los alumnos), antes de entregar el producto final. **Gracias a esa rúbrica, es más fácil orientar el escrito, y me sirve como una guía sobre aquellos elementos imprescindibles en el texto.**

Una vez revisada la rúbrica, y realizada la lluvia de ideas, comienzo a **escribir**, generalmente **por partes**. Armo primero un esquema, en donde defino los "ítems" que contendrá el texto: introducción, desarrollo y conclusión, para luego y poco a poco desarrollando cada uno, e incluyendo muchas veces nuevos apartados, ordenando las ideas. Es en esta parte del proceso cuando comienzo a **revisar la bibliografía** más pertinente, aunque muchas veces sé de antemano cuáles son aquellos autores o referentes que incluiré dentro del texto, pero siempre trato de buscar algo más, que sea un aporte y un apoyo para lo que quiero.

Una vez que ya he finalizado la escritura, **reviso** que estén aquellos elementos que se exigen en la **rúbrica**, y aprovecho de revisar si el texto en sí es un todo coherente, de fácil lectura, y a través del cual logre transmitir las ideas que quiero comunicar. Con esa revisión, doy por finalizado el escrito.

Luego de leer todos sus comentarios, creo que mi proceso de escritura se parece bastante al de Constanza, ya que también soy muy estructurada, y me gusta organizar mi escrito antes, a través del planteamiento de un esquema que guiará mi texto.

¡Estaré atenta a sus comentarios! Nuevamente, me disculpo por la demora, pero espero aportar igualmente en nuestra discusión.

¡Saludos! Que tengan un excelente fin de semana :D

¡Nuevo! **Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura**

(ago 21, PM 9:28) - Leído por: 4  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Qué interesante, porque a pesar de que solo 2 personas del grupo se referenciaron como "estructuradas", ninguno de nosotros parece ser un escritor "caótico" como decía en los perfiles del test al inicio de esta actividad 😊.

Constanza, me dio la impresión que ya tenemos suficiente material como para elaborar la "lista de estrategias" que hemos de entregar hasta antes de las 10:00 del lunes... **pero, lo más entretenido, es que al parecer no son muchas estrategias... todos seguimos medianamente los**

mismos pasos, y ordenamos nuestras ideas en distintos esquemas (sea un índice, una lluvia de ideas, un mapa o sucesivas tesis). Al parecer, lo que nos diferencia es la manera en que visualizamos el conocimiento y la información, pero nuestra manera de concebirlo como la base de orientación en la escritura es la misma... más o menos xdd :)

¿Podrías, entonces, con lo que hemos publicado hasta aquí, elaborar una suerte de borrador de la publicación que daremos a la tarea para entre todos revisarla durante el fin de semana, ofrecer sugerencias, modificaciones o simplemente visarla y así, en base a eso, pasar a la edición final del texto para este lunes?

Quedo atento. Saludotes a todos

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 21, PM 11:42) - Leído por: 4  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

De inmediato ! En este momento me pondré a canalizar nuestras 7 estrategias y en conjunto, como el gran equipo que somos jajajaja, le vamos dando forma.

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 22, AM 1:46) - Leído por: 5  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Equipo, a mí me encanta ponerle nombres nada que ver a las cosas para hacerlo más entretenido y fuera de lo común! Si alguno piensa que es mejor atribuirle otros nombres a las estrategias, no hay problema, este es un trabajo en equipo. Si piensan que el orden debe ser invertido, adelante! Solo lo tienen que proponer. Acá va mi propuesta argumentada.

¿Cómo armar un puzzle llamado “la Escritura”?

1) ¿Qué categoría de puzzle armaré? = Primero que todo, es de suma importancia saber el tipo de puzzle que nos llama la atención armar, es decir, elegir un tema que sea de nuestro interés debido a que su posterior ejecución se hará mucho más amena

2) ¿Qué quiero transmitir con su elaboración? = Al armar un puzzle queremos que otros vean los colores, formas, paisajes, que éstos tienen. Llevando ésta analogía a nuestro escrito, tenemos que encontrar una situación problemática que nos interese ahondar y fijarnos un objetivo global al cual tendremos que responder conforme el lector se introduzca en sus líneas. Este paso nos permitirá tener una perspectiva general del foco que le queremos dar y hacia donde queremos apuntar nuestro escrito

3) Poner sobre la mesa las piezas del puzzle = Hay que sacar las piezas de su caja y desparramarlas sobre el inmueble. Lo que queremos transmitir con esto es que tenemos que hacer trabajar nuestro intelecto e ir tomando apuntes, construir un esquema, escribir ideas, conceptos o frases, las cuales nos sirven para tener un panorama global antes de adentrarnos a la escritura en sí. Esta “lluvia de ideas” nos guiará de principio a fin, lo que facilitará nuestra

orientación a la hora de enfrentar la temida hoja en blanco

4) Pesquiseemos sobre el puzzle = Si ya sé qué tipo de puzzle armaré, que quiero lograr con su elaboración y tengo las piezas sobre la mesa, es necesario leer sobre sus instrucciones de armado. Amigos, al saber sobre lo que queremos escribir y tener nuestro bosquejo, llegó la hora de buscar información que nos ayude a complementar, respaldar y validar lo que apuntaremos. Averiguar sobre fuentes bibliográficas, que respondan a nuestros temas de intereses, es fundamental, por ello tienen que ser confiables y citadas si las tomamos de referencia.

5) Armemos el puzzle = Encajemos las piezas una vez tenido conocimiento de ellas. Con la puesta en práctica de los 4 puntos anteriores, estamos completamente habilitados para sumergirnos en la escritura. En este proceso plasmaremos nuestros conocimientos en compañía de aquellos que, previamente, hemos investigado. El escrito debe poseer una introducción, desarrollo y conclusión.

6) ¿Todas las piezas encajan en su lugar? = Ninguna pieza debe quedar fuera de lugar, al igual que en nuestro escrito. No basta con escribir ideas sueltas y poco vinculantes, tenemos que esforzarnos para que cada párrafo tenga consistencia el uno con el otro, que sea un todo coherente y responda al objetivo general que nos hemos propuesto. Por ende es imprescindible la revisión periódica de los aspectos formales de nuestra creación.

7) Que otro vea mi obra = Una vez finalizado mi puzzle, es importante que otro lo vea antes de exponerlo al público. Situación similar a lo que debe suceder con mi escrito, si otra persona lo lee me puede dar su parecer o corregir ciertas falencias de las cuales no nos hemos percatado. Una vez tomada en cuenta su opinión, volvemos a leer por última vez nuestro escrito para cerciorarnos de que todos los puntos, comas, acentos, etc, estén en su lugar.

¿Qué les parece este borrador? ¿Les gustó esta modalidad? ¿Qué cambiarían y/o agregarían? ¿Creen que abarqué de la manera adecuada todo lo tratado en el foro? Quedo demasiado atenta a sus comentarios para que juntos logremos un buen cometido!!! Muchos saludos

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 22, PM 0:52) - Leído por: 3  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

... yo creo que está listo xdd.

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 23, AM 10:54) - Leído por: 4  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

¡Hola a todos nuevamente!

Acabo de leer el borrador, y creo que está excelente, reúne todas las estrategias que mencionamos, y me parece muy representativo, ya que tal como mencionaba XXXX, a pesar de "nombrar" de formas distintas los pasos que seguimos a la hora de escribir un texto, casi todos hacemos algo similar al enfrentarnos al proceso de escritura.

Ahora, como dijo XXXX, también me parece acertado el mencionar que nuestras metodologías varían según nuestras disciplinas, pero aún así, la analogía que propone Constanza con el puzzle abarca nuestras diferencias, ya que finalmente, todos completamos el puzzle siguiendo diversos pasos, pero son pasos al fin y al cabo. Creo que podríamos dejar como está el borrador, ya que de todas maneras representa lo que hemos señalado a lo largo de la semana, al comparar nuestras estrategias.

¡Muchas gracias XXXX por reunir nuestras ideas! Y al resto también, creo que entre todos, se armó una buena discusión durante la semana, y a pesar de que me sumé un poco tarde a esta, logramos abordar la tarea de la mejor forma posible :)

Saludos a todos, que tengan un buen domingo!

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 22, PM 10:38) - Leído por: 4

 [Contestar](#)

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

¡Hola! El borrador que propuso XXXX lo encuentro excelente, ya que además de creativo, recoge de buena manera todo lo que se ha tratado hasta ahora del tema. Así que, por lo menos a mí, me parece perfecto. En cuanto a las preguntas de XXXX. En primer lugar, encuentro que cada disciplina efectivamente influye en el tratamiento que cada uno le da un escrito académico, pero más que en su concepción, me parece que ejerce influencia en cómo desarrollarlo. Lo cual creo que puede ser ejemplificado, a través de los distintos métodos que cada uno de nosotros ha expuesto.

Segundo, me parece que los elementos mínimos que tiene que tener un texto académico son:

1. Ser fruto de una actividad académica o científica, es decir, debe tratarse de una tesis, de un proyecto de investigación o una investigación profesional o universitaria.
2. Debe ser un texto que busque producir y transmitir conocimiento.
3. No se apunta a un público general, si no que a comunidades académicas o científicas. Esto permite un uso del lenguaje alejado de lo coloquial. Además, esto implica que en algunos casos solo un determinado campo del saber podrá entenderlo.

Por supuesto que lo anterior solo expresa mi opinión y es completamente debatible.

Saludos a todos,

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 22, PM 11:37) - Leído por: 5

 [Contestar](#)

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Hola! Que rico que les haya gustado, espero la respuesta de XXXX para enviarlo Buen sábado por la noche equipo.

Saludos.

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 23, PM 1:39) - Leído por: 4  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

María ya respondió al borrador, solo que lo hizo como respuesta al último mensaje publicado y no como respuesta al hilo xdd.

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 23, PM 6:06) - Leído por: 4  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Ups! Jajaja Respondí al comentario de XXXX y no en el hilo, pero veo que ya lo leyeron jejeje. Lamento la confusión! Un abrazo a todos :)

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 23, PM 3:07) - Leído por: 4  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Toda la razón, lo pasé por alto!!! jajaja ya, estamos listos entonces. En la tarde lo volveré a revisar y lo enviaré, les aviso. ¡Saludos!

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 23, PM 9:09) - Leído por: 4  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Ya chiquillos, ahora lo enviaré! Éxito para nosotros 🙌 jajajaj Disfruten lo poquito que queda de domingo. Saludos!

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 23, PM 9:27) - Leído por: 4  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

¡Buenísimo! Muchas gracias XXXX, y al resto también. ¡Buen trabajo equipo! Jajaja

Que tengan una excelente semana :)

¡Nuevo! [Re: Primer foro colaborativo: estrategias de escritura](#)

(ago 23, PM 9:34) - Leído por: 3  Contestar

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Súper 😊

Nuevo! [Producto final: Estrategias de escritura](#)

(ago 23, PM 9:17) - Leído por: 4 [Contestar](#)

[Correo](#) | [Calificar](#) | [Revisar](#) | [Borrar](#)

Profesora:

Adjunto las 7 estrategias de mi equipo de trabajo.

Saludos,

 [habilidades comunicativas.docx](#)