

UN ENTORNO B-LEARNING PARA LA PROMOCIÓN DE LA ESCRITURA ACADÉMICA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS / PATRICIA SÁNCHEZ GONZÁLEZ /

ERIKA I. RODRÍGUEZ VARELA / R. STEPHANIE CABALLERO BECERRIL / MARIANA MARTÍNEZ MARTÍNEZ

Resumen:

Este artículo presenta una experiencia de trabajo semi-presencial (*b-learning*) dirigida al desarrollo de habilidades de escritura académica en estudiantes universitarios. Se realizó en una clase regular bajo la modalidad integrada al currículum desde una perspectiva socio-constructivista y un diseño de investigación-acción. El análisis se centra en la parte virtual, especialmente en las contribuciones individuales y colaborativas de los alumnos en los foros de discusión para la construcción de producciones escritas (presencia cognitiva), también se analiza la presencia docente en dichos foros, para apoyar y fomentar la presencia cognitiva. Los resultados muestran una importante involucración de los estudiantes en las actividades de escritura colaborativa, mejoras en su escritura de monografías y en su percepción sobre la experiencia *b-learning*. Esto permite concluir que el entorno propuesto, además de viable, es eficaz para mejorar las habilidades de escritura académica y potenciar una escritura epistémica en beneficio del aprendizaje de los contenidos curriculares.

Abstract:

This article presents an experience in blended learning aimed at developing academic writing skills among university students. The experience took place in a regular class integrated into the curriculum, using a socio-constructivist perspective and an action research design. The analysis is centered on the virtual aspect, especially on students' individual and collaborative contribution in discussion forums for constructing written productions (cognitive presence); also analyzed is the teachers' presence at these forums to support and encourage cognitive presence. The results show important student involvement in collaborative writing activities, and improvements in students' writing of monographs and perception of blended learning. The conclusion is that the proposed setting not only is viable but also is effective for improving academic writing skills and strengthening epistemic writing to benefit the learning of curriculum content.

Palabras clave: escritura, educación superior, ambientes virtuales, experiencias de aprendizaje, México.

Key words: writing, higher education, virtual environments, learning experiences, Mexico.

Gerardo Hernández Rojas, Erika I. Rodríguez Varela, R. Stephanie Caballero Becerril y Mariana Martínez Martínez son investigadores de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Av. Universidad 3004. Facultad de Psicología-UNAM, Edif. "B", cubículo 30. Ciudad Universitaria, México, DF. CE: gehero@yahoo.com Patricia Sánchez González es licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta investigación se inserta dentro del proyecto PAPIME-UNAM PE301911 (2010-13) "Literacidad académica en estudiantes universitarios".

Introducción

En los últimos años, algunos autores se han preocupado por comprender y estudiar las actividades que cada comunidad académica realiza para desarrollar la lectura y escritura de los estudiantes en formación, a lo que se ha denominado alfabetización académica (Carlino, 2005). En tal sentido, ésta se define como el conjunto de acciones educativas explícitas e implícitas que intentan favorecer el uso de las prácticas letradas en los alumnos, las cuales tienen sentido y son legitimadas por una determinada comunidad académica-disciplinar (Carlino, 2013).

Sin embargo es común que, en la mayor parte de las comunidades académicas universitarias de nuestro medio, las actividades de alfabetización académica ocurran de forma implícita y con escasa orientación teórica-pedagógica que las respalde. Tampoco suele existir un apoyo institucional, ni suficientes medidas o esfuerzos educativos que estén dirigidos a apoyar los procesos de apropiación de los alumnos de las prácticas letradas que cada cultura académica maneja. El proceso de apropiación parece recaer principalmente en los estudiantes, quienes realizan un aprendizaje que corre por su propia cuenta, con las consabidas consecuencias que esto implica.

El presente artículo se centra en esta problemática, proponiendo un entorno de trabajo para generar experiencias académicas que favorezcan el desarrollo de habilidades de escritura académica mediante situaciones que permitan escribir para aprender (escritura epistémica). El entorno que se plantea se basa en el diseño de una propuesta *b-learning* usando una plataforma de aprendizaje virtual (PAV) (Moodle), particularmente, mediante el uso activo de foros de discusión como espacios apropiados para la escritura colaborativa de los alumnos bajo la supervisión del docente.

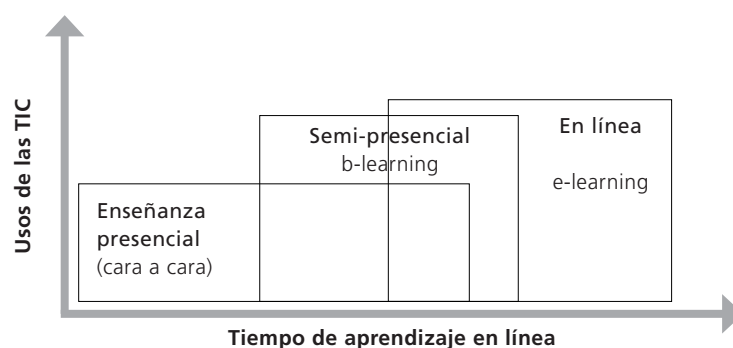
El trabajo se estructura de la siguiente manera: en primer término se dedica una sección al concepto de aprendizaje mixto (*b-learning*), puesto que el entorno propuesto se estructura en una modalidad de trabajo semi-presencial que se organiza antes, durante y después de las actividades cara a cara en clase, en donde se entremezclan actividades de trabajo en el aula virtual creadas por medio de la PAV. Posteriormente se presenta una sección para definir qué es lo que entendemos por actividades de escritura académica y epistémica y por qué los foros de discusión en línea pueden ser recursos apropiados para fomentarlas. Por último, presentamos la metodología de la investigación-acción y el diseño tecno-pedagógico seguidos de los resultados conseguidos en la experiencia y las conclusiones sobre la misma.

El *b-learning* y sus posibilidades para el aprendizaje

Desde hace algunos años en la educación presencial universitaria se ha planteado la posibilidad de complementar las actividades de formación cara a cara con experiencias de trabajo virtual usando tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que ha dado lugar al denominado aprendizaje mixto o *blended learning* (*b-learning*) (Heinze y Procter, 2004; Turpo, 2010). En términos generales, éste se define como aquel conjunto de propuestas educativas en las que se utilizan, de forma mixta, algunos formatos tanto de *e-learning* (por ejemplo, plataformas de aprendizaje virtual) como electrónicos (simulaciones, videos, etc.) complementados con los beneficios de la enseñanza presencial (figura 1).

FIGURA 1

Concepción del b-learning (a partir de Heinze y Procter, 2004)



Como la figura 1 lo indica, en el *b-learning* hay un continuo entre las situaciones de enseñanza-aprendizaje presenciales y las virtuales con más o menos posibilidades de solapamiento y vinculación entre una modalidad y otra, ya sea desde lógicas de “aditividad”, “combinación” o bien de una auténtica “interrelación” en la que se potencien mutuamente las posibilidades de cada formato.

Con el paso del tiempo, las propuestas de *b-learning* se han hecho cada vez más frecuentes en los escenarios educativos y forman parte de la nueva agenda educativa. Su idea central ha sido establecer la vinculación presencial-virtual aprovechando lo mejor que cada modalidad puede ofrecer

(Hinojo, Aznar y Cáceres, 2009), lo cual es indiscutible, pero el problema está precisamente ahí: ¿cómo hacer esto posible?, ¿qué es recuperable de cada modalidad para una experiencia pedagógica determinada?

Actualmente pueden encontrarse en la literatura evidencias empíricas como consecuencia de experiencias *b-learning* que hablan a favor de su introducción dentro de las aulas. Por ejemplo, en un estudio macro realizado en 2003, en el que se exploró el tipo de estrategias didácticas que utilizan los docentes para desarrollar experiencias de este tipo (Kerres y De Witt, 2003), se encontró que más de 85% de los encuestados usaron una combinación de los siguientes formatos o métodos: instrucción en clase, formación interactiva basada en recursos web, comunicación usando correo electrónico, uso de contenidos auto-administrables, discusiones dirigidas, *software* de colaboración, aulas virtuales, evaluación en línea y textos de trabajo digitales. Los profesores participantes utilizaron propuestas que mezclaban 6 de los 10 recursos anteriores, aduciendo razones tales como: tienen mayor efectividad que la simple instrucción cara a cara, tienen un mayor impacto y efectividad en el aprendizaje de los estudiantes y son experiencias que, por lo general, les resultan más agradables y motivadoras a los alumnos.

Por su parte, Hinojo, Aznar y Cáceres (2009), al analizar los efectos de situaciones *b-learning* en estudiantes universitarios, encontraron que ellos reconocieron que este tipo de experiencias les ofrecieron varias bondades, entre las que destacan: contar con recursos de comunicación más rápida con el docente y con los compañeros, tener una mayor flexibilidad horaria para trabajar, lograr un acceso más eficaz a la información buscada, así como sentir que este tipo de experiencias favorecía su aprendizaje y una similar o mayor adquisición de las competencias aprendidas, en comparación con las clases solamente presenciales.

En cuanto al tipo de actividades que se plantean para el logro de un aprendizaje mixto, generalmente han prevalecido aquellas con fines de trabajo individual ya sea de tipo propedéutico, compensatorio o de simple ejercitación. Es decir, se trata de propuestas que poco modifican la actividad central de enseñanza-aprendizaje de un curso y que más bien proporcionan experiencias u oportunidades didácticas de tipo suplementario o complementario. De forma excepcional, se plantean actividades a realizarse más allá de las situaciones mencionadas que permitan la ejecución de tareas que tengan un alto nivel de pertinencia o potencialidad

que favorezcan un escenario cualitativamente distinto de enseñanza y aprendizaje (Bustos, 2004).

La propuesta que se sostiene aquí asume que es posible generar un planteamiento didáctico mixto en el que se entretajan experiencias presenciales y virtuales, de modo que cualesquiera de ellas puedan tener un peso y valor académico relevante y que incluso, por su propia complementariedad, pueden potenciarse mutuamente favoreciendo un entorno abierto con múltiples intercambios comunicativos (cara-cara, sincrónicos y asincrónicos) entre profesores y alumnos. En este sentido, se considera que esta forma de entender el *b-learning* puede generar un entorno académico que saque provecho de las dos modalidades y que permita una mayor potenciación de las actividades incluidas, sin perder de vista que el objetivo central es que los aprendizajes constructivos de los alumnos se enriquezcan (Hernández y Romero, 2011).

La escritura académica

En los últimos años varios autores, apoyados en la perspectiva de los nuevos estudios sobre literacidad (Street, 2004 y 2008), han desarrollado toda una línea de investigación sobre lectura y escritura universitarias a la que se le ha denominado alfabetización o literacidad académica. Por literacidad académica debe entenderse el conjunto de prácticas letradas que ocurren y tienen sentido dentro de una comunidad académica, discursiva y disciplinar determinada.

Cada carrera universitaria, como comunidad de discurso, propone a sus participantes un aprendizaje y un manejo apropiado de una literacidad particular, en tanto que cada una de ellas tiene sus propias prácticas letradas dirigidas a la generación, transmisión y producción del conocimiento académico-profesional (Carlino, 2005). Se entiende que es posible hablar de la existencia de ciertas culturas escritas disciplinares letradas y, al mismo tiempo, se vuelve poco sostenible la idea de que existe una “alfabetización autónoma” válida para todos los contextos comunicativos o culturales-situados (Street, 2004). Algunos autores han defendido la idea de que los alumnos requieren de una nueva alfabetización específica *de y para* cada disciplina, que les provea de herramientas comunicativas de lectura y escritura diferentes y contextualizadas (Carlino, 2005 y 2013).

Así, la escritura de textos académicos en la universidad es una tarea compleja que debe desarrollarse dentro de las mismas comunidades uni-

versitarias (Carlino, 2005; Cassany y Morales, 2009). Se ha demostrado que cuando los alumnos ingresan a dichas comunidades carecen de las habilidades requeridas para construir textos académicos y es necesario que las aprendan, al tiempo que adquieran la capacidad para usar las convenciones y el estilo propios que les caracterizan (Castelló, 2009a).

Para responder a esta problemática, en numerosas universidades estadounidenses, canadienses y australianas se sitúa a la literacidad académica como parte fundamental de la formación que reciben los estudiantes —a través de propuestas curriculares amplias tales como la “escritura a través del currículo” (EAC), o la “escritura en las disciplinas” (EED)—, ya que se considera que enseñar la lectura y la escritura académicas no es algo propedéutico o remedial sino parte consustancial a la formación que debe darse en la educación superior (Carlino, 2008). De manera particular, la propuesta de la EAC intenta esencialmente promover la escritura como una herramienta poderosa para pensar con mayor profundidad los contenidos curriculares (promover una escritura epistémica o bien “escribir para aprender”); mientras que el planteamiento de la EED pretende enfatizar la enseñanza de los discursos y los portadores de textos específicos que se utilizan como herramientas culturales en las comunidades discursivas disciplinares. En algunos países europeos también se han desarrollado distintas iniciativas e instancias (centros de escritura, centros de enseñanza y aprendizaje, etc.) bajo el supuesto de reconocer el importante papel que puede desempeñar la escritura en la formación universitaria.

Más allá de estas propuestas curriculares amplias, aunque en consonancia con ellas y ya situados dentro del contexto instruccional propiamente dicho, algunos autores sostienen la idea de proponer entornos didácticos que pretenden “ayudar a escribir” a los alumnos bajo una perspectiva de enseñanza indirecta (Sánchez, 2010). Desde esta aproximación, más que instruir directamente habilidades específicas, lo que se pretende es *transformar el contexto didáctico al proponer situaciones y tareas en las que las competencias comunicativas de lectura o escritura que practican los alumnos cobren sentido dentro de la comunidad en donde se insertan*, y en las que también el docente proporcione una serie de apoyos a los alumnos sobre cómo reconocerlas, enfrentarlas y aprender a través de ellas. Se asume así que los alumnos, después de tener frecuentes experiencias de este tipo, puedan apropiarse de dichas ayudas (que son en realidad apoyos para el buen ejercicio cognitivo, metacognitivo y reflexivo de las actividades de escritura)

y/o para que, basadas en ellas, puedan crear modos de afrontamiento más efectivos cuando realicen actividades comunicativas en contextos de uso funcional académico y profesional.

Esta perspectiva es congruente con lo que otros autores han denominado enfoque integrado o infusionado (dentro del currículo, en las asignaturas) de enseñanza de estrategias cognitivas/metacognitivas (Martín y Moreno, 2007). De acuerdo con este planteamiento, se suscribe una conexión inseparable entre lo que aprendemos (incluidas las actividades estratégicas) y los contextos en los que se aprende, reivindicando la necesidad de que las estrategias de escritura se aprendan asociadas a los contenidos de cada disciplina, estableciéndose así un beneficio recíproco: mejor actividad escritora estratégica, mejores aprendizajes constructivos.

La escritura epistémica (escribir para aprender) y recursos de las TIC

Varios autores han señalado que las actividades de escritura tienen en sí mismas ciertas potencialidades epistémicas en tanto que obligan a los escritores a organizar y planificar sus pensamientos con el fin de secuenciarlos y reorganizarlos de una forma lineal-escrita, logrando así una mayor reflexión sobre sus pensamientos y una profundización de su comprensión. Escribir transformando lo que se ha informado (o lo que se sabe) se produce cuando el escritor se plantea seriamente escribir atendiendo a una situación retórica particular (para quién escribir, con qué propósito comunicativo y dentro de qué contexto), lo cual genera ciertas reestructuraciones en lo que se sabe, provocando frutos epistémicos genuinos, algo que no es posible cuando se escribe reproduciendo (como “copista”) sin hacer ningún tipo de ajuste retórico (Castelló, 2009b; Ruiz, 2009).

Sin embargo, otros autores señalan que las tareas en las que verdaderamente se puede materializar esta potencialidad son aquellas que les exigen a los escritores ir más allá de únicamente hacer uso de lo que saben de forma automatizada o mecánica; es decir, se trata de tareas que les demandan a los escritores desplegar de forma consciente y creativa sus recursos retóricos y reflexivos transformando la información con una cierta profundidad (Tynjälä, 1998; Miras, 2000).

Por otro lado, consideramos que una propuesta facilitadora de la escritura académica puede tener mayor relieve si se estructura en situaciones *b-learning* por medio del uso de aulas virtuales basadas en foros de trabajo asincrónico (Hernández y Romero, 2011). Como se sabe, estos recursos

tienen una importante potencialidad para desarrollar y practicar actividades de escritura ya que los intercambios ocurridos en ellos, en primer término, son asíncronos lo que permite que se realicen en cualquier momento y lugar y, en segundo, se basan principalmente en la modalidad escrita multidireccional, lo que produce que los alumnos se obligan a realizar un mayor número de actividades como escritores y lectores.

Algunos trabajos han demostrado que es posible promover, y especialmente investigar, el proceso de escritura colaborativa con recursos asincrónicos tales como *wikis* o foros. Así, por ejemplo, Bustos (2009) indagó la escritura colaborativa utilizando *wikis* presentados en Moodle con estudiantes universitarios, encontrando que es posible analizar los procesos de co-autoría de ensayos con cierto grado de detalle a través del recurso tecnológico utilizado. En otro trabajo, realizado por Mauri *et al.* (2011), se indagó la escritura colaborativa de textos explicativos a través de foros en Moodle, también con una muestra de estudiantes universitarios. Estos autores, siguiendo un estudio de casos, encontraron que a los docentes que participaron en la experiencia les fue posible organizar una propuesta pedagógica para sostener la construcción conjunta del conocimiento basada en la escritura colaborativa, así como centrar su ayuda pedagógica diversa (aspectos formales, estructurales y de comprensión significativa de los contenidos), en los avances de los productos desarrollados por los alumnos escritores.

Hasta aquí, con base en la literatura revisada y tratando de rescatar varios de los argumentos expuestos anteriormente, se considera altamente recomendable desarrollar actividades relevantes de escritura epistémica con alumnos universitarios, si éstos cuentan con:

- 1) actividades que les permitan pensar colectivamente *con* la información aprendida mientras producen nuevos textos;
- 2) situaciones que permitan, a través de la producción conjunta de textos, la explicitación de puntos de vista y la aclaración mutua de ideas;
- 3) propuestas pedagógicas en las que el docente apoye de manera pertinente las actividades de escritura de los alumnos (en su gestión y avance); y
- 4) entornos tecno-pedagógicos basados en foros asincrónicos en los que alumnos y docentes observen mutuamente su trabajo de escritura y creen contextos de aprendizaje colaborativo y guiado.

Los objetivos centrales del presente trabajo fueron los siguientes: *a)* desarrollar un entorno semi-presencial viable que promueva las actividades de escritura académica con un formato colaborativo (entre alumnos) y guiado (docente y alumnos); *b)* favorecer por medio de éste el desarrollo de las habilidades de escritura académica y el aprendizaje del género monografía científica; y *c)* analizar de la experiencia mixta, especialmente, la parte correspondiente a los intercambios virtuales dentro de los foros, dada la potencialidad de aprendizaje que éstos tienen para la escritura académica.

Método de investigación

Participantes

Se trabajó con 15 estudiantes de un curso regular de noveno semestre de la Facultad de Psicología. La mayoría no había tenido experiencias con la plataforma Moodle en el trabajo de un aula virtual, pero una semana de inducción bastó para que se familiarizaran con su uso y comprendieran su manejo básico para participar de forma adecuada en las actividades académicas requeridas. El docente fue un profesor en servicio, miembro del equipo de investigación, que tenía conocimientos básicos sobre Moodle y quien participó activamente en el diseño y gestión del entorno.

Diseño de investigación

Para realizar este trabajo se ha seguido una estrategia de investigación-acción (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002), la cual se inserta dentro de una línea de trabajo que mantiene constantes reestructuraciones a partir de los resultados obtenidos con la intención de ofrecer propuestas para la mejora de las prácticas educativas. Vale la pena señalar en este sentido que, previa a la que aquí se presenta, se realizó una experiencia similar con resultados muy parecidos (Hernández, 2012).

Instrumentos de evaluación

- 1) Se diseñó un cuestionario abierto para identificar las conceptualizaciones de los participantes sobre los textos monográficos así como las descripciones sobre cómo se procede a elaborarlos; este instrumento se aplicó antes y después de la experiencia del entorno *b-learning*-ayudas para escribir.
- 2) También se diseñó un cuestionario semi-abierto para indagar las opiniones de los alumnos sobre la experiencia mixta; éste indagó en los

participantes sobre su percepción de los distintos aspectos del diseño-tecnopedagógico y los aprendizajes adquiridos.

- 3) Por último, se diseñó una rúbrica con ocho dimensiones y tres criterios de valoración cada uno, con la intención de evaluar la calidad de los trabajos monográficos finales elaborados colectivamente.

Procedimiento de trabajo

Se propuso un diseño tecno-pedagógico mixto estructurado en un aula virtual en la plataforma Moodle (versión 2.5) y en actividades presenciales. Se organizó por medio de actividades paralelas de sesiones presenciales y virtuales durante la mayor parte del programa regular de la asignatura. Para la conformación del aula virtual Moodle, se utilizaron básicamente los foros de discusión así como otras prestaciones adicionales (repositorio de documentos digitales, biblioteca compartida, calendarios, café virtual, videos, etc.) para apoyar las actividades académicas. La forma de entrelazamiento de las actividades presenciales y virtuales siguió tres fases que conformaban un ciclo de trabajo para la composición escrita (Carlino, 2005). Éstas se describen a continuación.

Fase inicial (trabajo individual preparatorio)

Antes de llegar a la clase y con una semana de trabajo previo, los alumnos preparaban las lecturas/temáticas de modo individual y realizaban diversas tareas híbridas de lectura-escritura (Mateos y Solé, 2009). Estas tareas involucraban actividades de construcción de repuestas a preguntas determinadas que posibilitan el tratamiento profundo de los contenidos haciendo probable el aprendizaje constructivo. Las tareas consistían en responder a cuestionarios con preguntas de reflexión diseñadas para promover habilidades cognitivo-lingüísticas (por ejemplo, describir, explicar, argumentar, etc.) y, en otros casos, solicitaban la construcción de ideas principales o la elaboración de resúmenes escritos parafraseados.

Fase intermedia (trabajo presencial: alumnos-profesor)

Luego de estas actividades, ya en clase, los alumnos participaban en las sesiones presenciales (con el docente) en discusiones tipo seminario, centrándose en las actividades preparadas. El profesor coordinaba las sesiones con dos fines: a) focalizar la discusión sobre las tareas de escritura solici-

tadas (respuestas complejas a partir del cuestionario, según se explicó en la fase inicial) y *b*) dar apoyos específicos para la realización apropiada de dichas tareas de escritura (por medio de modelamiento de las actividades, apoyos específicos sobre el modo de redacción, precisiones y explicaciones adicionales, etcétera).

Fase final (trabajo colaborativo en el aula virtual en pequeños grupos visibles, por medio de los foros y supervisión docente)

Después de la clase, los alumnos formaban grupos (tríos en su mayoría) y el profesor abría foros de discusión semanales para el trabajo de escritura colaborativa en el aula virtual, con la intención de que pulieran sus tareas ya avanzadas en co-autoría (entregando un solo producto a la siguiente clase). Se eligió la modalidad de “grupos visibles” (posibilidad que permite Moodle), con la intención de que cada grupo pudiera observar los avances y discusiones realizadas de los otros equipos, si así lo consideraran necesario. Las actividades y discusiones virtuales también eran apoyadas y asesoradas por el docente *on line* en aspectos de contenido y de redacción (ver categorías más adelante).

Así se trabajó en cuatro foros dentro del aula virtual, para otros tantos ciclos. Al finalizar los cuatro ciclos de trabajo, se programó un foro adicional exclusivo para la construcción de un trabajo monográfico también en co-autoría (con duración de 20 días abiertos en línea) en el que los alumnos participaron durante todo el proceso de planificación, textualización y revisión. Para tal efecto, los participantes podrían utilizar los aportes de las tareas de escritura colaborativa de los cuatro foros semanales previos (éstos quedaron abiertos y fueron de acceso libre de modo que pudieran consultarse tantas veces como se requirieran). Sin embargo, la simple integración de estas tareas no era suficiente para elaborar la monografía, puesto que en las instrucciones dadas a los alumnos para realizarla se planteaba una nueva demanda comunicativa-retórica (escribir la monografía para profesores ficticios, lo que obligaba a transformar el discurso científico usado en los foros convirtiéndolo en un discurso más apropiado para su comprensión y el supuesto uso posterior que podían hacer de la información contenida).

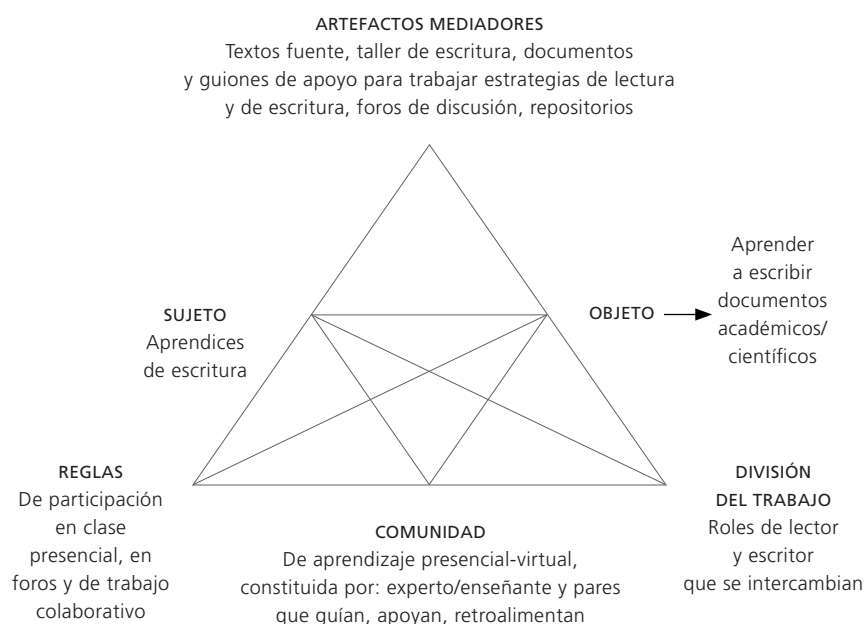
Dentro del sitio del aula virtual se incluyeron apoyos didácticos adicionales para las actividades de escritura: un taller de escritura para apoyar el

ejercicio de las habilidades cognitivo-lingüísticas; documentos sobre reglas de trabajo tanto colaborativo como en los foros de discusión y recomendaciones prácticas para la aplicación de estrategias de lectura (por ejemplo, identificación de ideas principales, construcción de resúmenes, así como recomendaciones para la construcción de monografías).

En este sentido, el entorno propuesto constituía un auténtico sistema de actividad socio-constructivista (Cole y Engeström, 2001) (figura 2), en el que el conocimiento se distribuye y comparte en las prácticas académicas realizadas por los participantes a través de experiencias presenciales y virtuales, tales como actividades individuales de lectura-escritura iniciales, discusiones presenciales en clase con el profesor y los compañeros utilizando los avances realizados pre-clase, discusiones colectivas en los foros en línea sobre las tareas solicitadas (por ejemplo, la monografía científica), y los continuos comentarios y revisiones realizados por el docente tanto presenciales como en línea.

FIGURA 2

El diseño tecno-pedagógico socio-constructivista del entorno entendido como un sistema de actividad



En dicho sistema, la actividad cognitiva que subyace a la lectura y escritura se distribuye física, social y semióticamente a través de distintos tipos de prácticas académicas e instrumentos psicológicos. Así, los estudiantes-sujetos que participan de forma “aparentemente individual” realizan múltiples actividades de leer, discutir oralmente y escribir para aprender, como aprendices dentro de una comunidad; el objeto, que incluye todas las actividades de escritura, se constituye en productos escritos luego de ser centro de lecturas, discusiones y revisiones continuas con/por los otros; los artefactos mediadores son todos aquellos instrumentos semióticos que mediatizan la actividad de lectura y escritura que realizan los participantes (textos para hacer textos, los mismos géneros escritos, los foros de discusión como herramientas para pensar e interpensar, etc.); la comunidad, la cual comprende los alumnos participantes y el profesor, que se comunican a través de situaciones presenciales y virtuales dentro un determinado escenario escolar para aprender contenidos curriculares y desarrollar prácticas de escritura académica; las reglas, que definen las formas de interacción, organización y participación en las situaciones presenciales y virtuales (por ejemplo, las reglas de participación en los foros de discusión); y la división de trabajo, que ocurre en el sistema y que establece los distintos roles que los participantes realizan como lectores y escritores.

Resultados y discusión

El análisis de los resultados que se presenta aquí se centra en el estudio de las actividades realizadas en el aula virtual por los alumnos y el profesor que trabajaron en la experiencia. Sus mensajes fueron segmentados uno a uno para su estudio, luego de subdividirlos en enunciados comunicativos con sentido (enunciados con una intención comunicativa dominante).

Se diseñó un sistema de categorías desprendido de los conceptos centrales de la influyente propuesta de Garrison y Anderson (2005) de “presencia cognitiva” y “presencia docente”, que permitió el análisis cualitativo. El primer concepto se refiere a la participación en actividades de pensamiento de alto nivel que permiten a los alumnos reflexionar y construir significados con la información trabajada en los foros del aula virtual; la presencia docente se define como la participación del enseñante en actividades de seguimiento y facilitación dirigidas a que ocurra tanto una mayor presencia cognitiva de los alumnos como resultados positivos en su aprendizaje.

A partir de estos conceptos se realizaron algunas adecuaciones que consideramos pertinentes, la primera es que, dadas las tareas de escritura trabajadas, se encontró que la actividad principal que realizan los alumnos es la “construcción colaborativa” del texto con varias subcategorías que la especifican (relativas a: contenidos, aspectos de redacción, acuerdos locales) (ver anexo). Aquí nos hemos centrado en presentar los datos que se refieren a aquellas acciones comunicativas en línea, en las que los participantes informan, discuten y tratan de ponerse de acuerdo sobre las actividades de escritura que intentan o están realizando de forma colectiva (llamados “eventos comunicativos sobre escritura”).

Para el caso de la presencia docente se trabajó con tres categorías principales (con sus respectivas subcategorías): las que se dirigen a apoyar las actividades de diseño y organización de las actividades de los alumnos, aquellas que buscan apuntalar o animar la escritura colaborativa y aquellas otras que proveen una orientación explícita a los avances de la escritura colaborativa para conseguir su mejora.

La aplicación de las categorías se hizo por medio de observadores independientes, quienes recibieron entrenamiento *in situ* a partir de muestras de los mensajes contenidos en los foros. Una vez que lograban hacer un manejo aceptable de ellas, discutían nuevamente sobre algunos desacuerdos obtenidos y precisiones necesarias en la asignación de las categorías hasta llegar a tener consensos de fiabilidad altos en su aplicación (superiores a 90%) para luego hacer el análisis definitivo de los foros completos.

Presencia cognitiva y presencia docente en los foros

En el cuadro 1 se concentran las participaciones totales de presencia cognitiva relativas a la construcción de escritura colaborativa en los foros de trabajo (según el sistema analítico de categorías y subcategorías desarrollado). Como puede constatarse en el cuadro, es evidente el nivel de involucramiento colectivo de los grupos de estudiantes en los cuatro foros de trabajo semanales –que fue de menos (58 participaciones en el foro 1) a más (182 participaciones en el 4) en la medida en que se sintieron más cómodos en el aula virtual–, todo ello demuestra que actuaban como lectores y escritores de sus productos en forma constante, haciéndose comentarios múltiples sobre correcciones mutuas de redacción, sobre el modo de tratamiento de los contenidos conceptuales abordados (aclaración y corrección de contenidos) y en torno a acuerdos locales para mejorar sus propios avances colectivos.

CUADRO 1

Presencia cognitiva en la construcción colaborativa a través de foros

Categoría	Subcategoría	Foro 1		Foro 2		Foro 3		Foro 4	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Construcción colaborativa del texto	Aclaraciones sobre contenidos	22	37	44	31	93	59	87	47
	Corrección de redacción	8	14	10	8	9	6	14	8
	Corrección de contenidos	11	19	21	15	15	10	25	13
	Acuerdos locales	9	16	49	34	24	16	41	22
	Otros	8	14	18	12	13	9	15	10
	Totales	58	100	142	100	154	100	182	100

Hay que recordar que al iniciar las actividades en el foro, cada estudiante ya llevaba avances de sus productos escritos, dado el trabajo individual previo a la clase y durante ella, lo que favorecía las discusiones constructivas con escasas dispersiones (opiniones con escaso fundamento informativo, puramente idiosincráticas), que a su vez permitían que los avances constructivos colectivos en los documentos escritos fueran expeditos. Interesa resaltar que tanto las “aclaraciones” como las “correcciones” de contenidos en los foros están directamente relacionados con la discusión sobre los contenidos a aprender que los alumnos realizaban individual y colectivamente, lo que presupone que en este caso las actividades de escritura realizadas en las tareas tienen amplias posibilidades epistémicas de profundización del conocimiento.

Respecto de la presencia docente, como puede observarse en el cuadro 2, hay también un fuerte involucramiento del profesor responsable. Se muestran un seguimiento cercano de la actividad colaborativa de los alumnos y continuas retroalimentaciones que permitieron que los estudiantes practicasen, según las tareas determinadas: *a)* habilidades cognitivo-lingüísticas exigidas, *b)* la construcción escrita de ideas principales, y *c)* la elaboración de resúmenes escritos solicitados. Además, como lo indica la subcategoría de indicaciones y correcciones sobre el contenido (la de mayor frecuencia y porcentaje de entre todas), el docente buscó reforzar la actividad de aprendizaje lograda paso a paso en dichos espacios y expresada por medio de la escritura colaborativa de los alumnos.

CUADRO 2

Presencia docente para el apoyo de la construcción colaborativa de los alumnos

Categoría	Subcategoría	Foro 1		Foro 2		Foro 3		Foro 4	
		Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Promover y animar la elaboración discursiva	Animar contribuciones y comentar sobre eficacia del proceso	9	26	31	22	22	19	24	19
Orientación explícita para la escritura colaborativa	Indicaciones/correcciones sobre el contenido	12	35	29	21	38	32	36	28
	Indicaciones/correcciones sobre redacción	6	18	42	32	31	27	25	20
	Indicaciones/correcciones de puntuación y ortografía	2	6	12	9	17	15	17	13
	Ayuda en revisión	1	3	14	10	8	7	7	6
	Otros	4	12	8	6	0	0	17	14
Totales		34	100	136	100	116	100	126	100

El trabajo monográfico en los foros

Para el caso de la elaboración de la monografía final, ésta se basó en los documentos escritos parciales y los foros previos que quedaron abiertos para su posible uso. Como ya se ha dicho, se agregaron otros recursos para apoyar su elaboración (documentos sobre las características estructurales de las monografías y explicación y recomendaciones sobre la ejecución de los procesos de escritura: planificación, textualización, revisión).

Como en los foros semanales, en el destinado a la monografía los alumnos trabajaron en pequeños grupos con la supervisión del profesor. El cuadro 3 muestra la presencia cognitiva que tuvieron los alumnos en relación con dicha tarea; nótese en él la cantidad de participaciones colaborativas totales destinadas a ejercer los procesos de escritura: exploración/planificación (67 participaciones, 16%), construcción colaborativa del texto (329 participaciones, 79%) y resolución (18 participaciones, 4%). En relación con la presencia docente (cuadro 4), también puede advertirse el seguimiento dado por el profesor, relativo al apoyo del diseño y organización de la monografía (35 participaciones del docente, 14%), para promover y apoyar la escritura (37 participaciones, 15%) y para dar orientación explícita (181 participaciones, 72%) a los distintos grupos.

CUADRO 3

Presencia cognitiva en la construcción colaborativa de la monografía

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%
Presencia cognitiva	Exploración/planificación	Comprensión de la tarea	18	4
		Planeación de las actividades	49	12
	Construcción colaborativa del texto	Aclaraciones sobre contenidos	154	37
		Algo visto en clase	6	2
		Indicaciones/correcciones de redacción	31	8
		Indicaciones/correcciones en contenidos	67	16
		Acuerdos locales	71	17
	Resolución	Iniciativas y propuestas para el consenso final	18	4
Total			414	100

CUADRO 4

Presencia docente en la construcción colaborativa de la monografía

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Frecuencia	%
Presencia docente	Animación al diseño y la organización		35	14
	Promover y animar la elaboración discursiva	Animar contribuciones y comentar sobre eficacia del proceso	37	15
	Orientación explícita para la escritura colaborativa	Indicaciones sobre redacción	71	28
		Recomendaciones sobre el contenido	48	18
		Recomendaciones de consulta de documentos	1	1
		Correcciones de puntuación y ortografía	16	6
		Ayuda en planificación	16	6
		Ayuda en revisión	29	12
Total			253	100

Nuevamente, nos interesa resaltar que la experiencia tuvo importantes consecuencias de promoción de una escritura epistémica, puesto que en la presencia cognitiva (ver cuadro 3), las subcategorías de “aclaraciones sobre contenidos” e “indicaciones/correcciones sobre contenidos” fueron las que tuvieron una mayor frecuencia de contribuciones; de la misma forma, en la presencia docente (ver cuadro 4), la subcategoría de “recomendaciones sobre contenido” fue la segunda más frecuentemente prestada por el profesor.

Evaluaciones antes y después

También se hicieron evaluaciones pre y post con los participantes, respecto a la conceptualización de las monografías y sobre el procedimiento para su realización a través de un cuestionario abierto. Los resultados de estas comparaciones demuestran que antes de la experiencia, los estudiantes tenían un conocimiento muy vago y general de las monografías científicas, dado que 73% mencionaba que era un “documento sobre un tema dado”, 33%, que era “un resumen breve” o bien 30%, la “recopilación de la información” (las categorías no son excluyentes). Dos respuestas típicas de esta forma de conceptualización fueron las siguientes:

ESTUDIANTE 5: Una monografía es una recopilación bibliográfica y proponer algo nuevo.

ESTUDIANTE 13: Es un resumen muy concreto de un tema específico en el cual bienen (sic) subtemas.

Después de la experiencia, sus conceptualizaciones fueron más ricas y fundamentadas; por ejemplo, en 75% de las respuestas de los participantes se menciona que se tratan de “textos científicos formales o estructurados”, también en 75% se indica que “implica una actividad de integración”, en 71% se admite que “requieren de una investigación documental”, y en 45%, que se trata de un trabajo esencialmente descriptivo-objetivo en el que no necesariamente se expone la perspectiva personal del autor (las categorías no son excluyentes). Una respuesta típica fue la siguiente:

ESTUDIANTE 1: Es un texto escrito elaborado a partir de una investigación bibliográfica relacionada con un tema de interés. Se caracteriza por ser un documento descriptivo-expositivo y es un difusor del conocimiento científico.

Datos similares se observaron en las comparaciones antes y después de la experiencia, cuando se les cuestionaba a los participantes sobre el modo en que procedían a elaborar este tipo de textos. Las descripciones de las evaluaciones iniciales se caracterizaron por ser escuetas y muy generales (40% de los alumnos de hecho admitieron no saber cómo hacerlas), mientras que las respuestas en la post-evaluación fueron cualitativamente distintas exponiendo los pasos con cierto grado de detalle y explicando cómo se relacionan unos con otros (ver cuadro 5).

CUADRO 5

Comparación de respuestas típicas de la evaluación inicial y final

Descripciones del modo de elaborar monografías

Respuesta típica en la evaluación inicial	ESTUDIANTE 6: Primero se introduce el tema de interés, después se investiga en libros, revistas, etcétera, sobre el tema en cuestión y se sintetiza de lo general a lo particular
Respuesta típica en la evaluación final	ESTUDIANTE 4: Primero se revisan los textos para saber explícitamente qué es y cuáles van a ser las características de la monografía. Después se leen los artículos o textos [...]. Se elabora un cuadro de planificación marcando los subtemas, ideas principales y fechas tentativas. Esto con el objetivo de tener una organización desde el inicio de su elaboración [...]. Se procede a redactar la introducción, el desarrollo y la conclusión. Es importante la constante revisión de las ideas plasmadas para verificar que se esté expresando lo que se desea, corregir la redacción, eliminar las ideas redundantes, citar adecuadamente a los autores [...]

Evaluaciones del texto monográfico final

Los trabajos monográficos tuvieron una extensión promedio de 11 cuartillas (arial 12, espacio y medio de interlineado) y fueron evaluados por medio de una rúbrica de ocho dimensiones y tres niveles de valoración (las valoraciones máximas fueron de 3 puntos para cada una) que pretendió atender principalmente tres aspectos: claridad de la redacción, manejo de los contenidos revisados y adecuación a la nueva demanda retórica-comunicativa. Los indicadores de la rúbrica y las puntuaciones promedio de los cinco grupos en cada dimensión fueron en general muy buenas (entre 2 y 3 puntos) y se presentan en el cuadro 6.

CUADRO 6

Evaluaciones del texto monográfico final

Indicadores de la rúbrica	Calificación promedio (3 puntos máx.)
1) Consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto	2.7
2) Adecuación del discurso de la nueva demanda solicitada	3
3) Claridad expositiva de las ideas presentadas	3
4) Grado de progresión temática de las ideas a lo largo de la monografía	3
5) Calidad y adecuación de la redacción de la sección introductoria de la monografía	2.7
6) Calidad y adecuación de redacción de la sección de desarrollo/ aspectos de organización retórica	3
7) Calidad y adecuación de redacción de la sección de desarrollo/ precisión conceptual	2.7
8) Calidad y adecuación de la redacción en la sección de conclusión	2.3

Opiniones de los alumnos sobre la experiencia b-learning

Por último, se aplicó a los participantes un cuestionario semi-abierto de 18 ítems, al término de la experiencia completa (n=9). De éste, presentamos sólo los resultados de algunos de sus ítems (cada uno de ellos con 5 opciones en escala Likert y con pregunta adicional ¿por qué?), que nos parecen más ilustrativos de la problemática abordada en el estudio. Respecto de la pregunta de si la experiencia *b-learning* les resultó más enriquecedora que si ésta sólo se hubiese realizado presencialmente, respondieron estar muy de acuerdo en el 100% de los casos. En torno a las razones que expresaron, presentamos dos ejemplos:

ESTUDIANTE 4: Cada una de las actividades se complementaron y en lo personal me ayudaron a comprender mejor los temas vistos en el curso.

ESTUDIANTE 6: Que la combinación de estas actividades [presenciales y virtuales] permitió que el aprendizaje fuera más completo y muy significativo.

Sobre el valor funcional y utilitario de los aprendizajes logrados en la experiencia mixta (algo que tiene que ver con el sentido de los aprendizajes logrados), a 44% de los estudiantes les pareció que fue de utilidad y a 56%, de demasiada utilidad. Sobre este asunto comentaron por escrito, lo siguiente:

ESTUDIANTE 2: Me sirvió mucho y será un gran apoyo todo lo aprendido para poder aplicarlo en lo profesional y en lo cotidiano, saber expresarme mejor, escribir más adecuadamente, analizar, etc.

ESTUDIANTE 7: Porque al estudiar en la clase y en el aula virtual se reafirmaron y enriquecieron mis conocimientos.

Relativo a la valoración que los alumnos hicieron de los apoyos presentados en el aula virtual (por ejemplo, los textos para apoyar los procesos de escritura –planeación, textualización y revisión–, los documentos sobre cómo construir monografías, las recomendaciones prácticas de ortografía, entre otras), los encuestados respondieron que les fueron de mucha utilidad (56%) y de demasiada utilidad (44%).

Por último, en cuanto a los asuntos relacionados con la escritura académica vale la pena presentar los resultados de dos ítems. El primero indagaba si las actividades de escritura compartida les había parecido que favorecían su aprendizaje de los contenidos (la escritura epistémica), 78% de los encuestados admitieron que mucho, mientras que 22% respondieron que demasiado. En el segundo ítem, se les cuestionaba si consideraban que participar en las actividades colaborativas de escritura les había permitido mejorar sus habilidades personales de escribir, a lo que 56% de ellos respondieron que mucho, en tanto que 33% juzgaron que demasiado. Algunos comentarios en esta dirección son los que a continuación se presentan:

ESTUDIANTE 4: Aclaremos dudas sobre la composición y características de la monografía, uso correcto de los conectores, puntuación, ortografía así como características sobre los párrafos.

ESTUDIANTE 6: Es algo que a mí ya me costaba trabajo, pero el trabajo en la plataforma me ayudó a mejorar, pues tenía que revisar más de dos veces cómo decía algo.

Conclusiones finales

A partir de los resultados encontrados, puede decirse que la experiencia semi-presencial de “ayudar a escribir para aprender” realizada fue un entorno viable de trabajo que tuvo indiscutibles potencialidades para la promoción de actividades de escritura académica, pero especialmente de escritura epistémica en pro de los aprendizajes constructivos de los alumnos, dada la naturaleza de la actividad constructiva compleja en que ellos se involucraron (Ruiz, 2009; Tynjälä, 1998).

La gran cantidad de participaciones de presencia cognitiva realizadas en los foros denotó que los alumnos tuvieron un alto nivel de involucramiento constructivo personal y compartido (esto sin considerar las actividades presenciales que fueron igualmente enriquecedoras y valiosas) y contaron con un fuerte respaldo proporcionado por el docente, lo que a su vez permitió construir colectivamente, de forma colaborativa y guiada simultáneamente, un *contexto de enseñanza-aprendizaje de alto valor funcional* para la promoción de las habilidades de escritura académica y el aprendizaje constructivo de los alumnos (Sánchez, 2010).

La involucración colaborativa de los alumnos en las actividades cuando exponían, aclaraban e intercambiaban ideas por escrito al realizar las tareas de escritura solicitadas, facilitó la ocurrencia de al menos cuatro aspectos relevantes. Dos de ellos especialmente relacionados con la escritura académica dentro de la comunidad en que ellos se insertan:

- 1) los alumnos tuvieron múltiples experiencias para practicar habilidades de escritura (describir, explicar, argumentar) y realizar tareas de escritura colaborativa programadas (responder a preguntas inferenciales, construir resúmenes y elaborar monografías académicas), y
- 2) contaron con experiencias de retroalimentación y apoyo constante en los distintos aspectos de las tareas de escritura, con sus propios compañeros y con el profesor responsable (en este último caso, como experto de la comunidad académica en la que participan).

Los otros dos, especialmente relacionados con la escritura epistémica (escribir para aprender) dado que:

- 3) los estudiantes contaron con oportunidades para pensar e interpensar distintos aspectos de meta-escritura (pensar sobre los distintos

procesos y características de la escritura, a propósito de las tareas programadas) y

- 4) tuvieron oportunidad para aplicar, transformar y profundizar sobre lo aprendido en múltiples formas gracias a la participación en actividades y tareas complejas de escritura presencialmente pero, de manera especial, en forma virtual (en los foros asincrónicos).

Sin duda, todo lo anterior se debe en gran medida a las posibilidades que las TIC tienen de crear condiciones de representación semiótica externa, dado que permiten que las aportaciones y contribuciones de los participantes queden fijadas en los espacios del aula virtual para volver a ellas todas las veces que se deseen, de modo que los distintos tipos de experiencias enumeradas fueron posibles porque la gran cantidad de experiencias llevadas a cabo en los foros parciales y en el de la monografía permitieron una distribución semiótica y social entre los alumnos de los distintos grupos y el profesor, estando al alcance de todos para poder ser compartidos y derivar de ellas actividades reflexivas de aprendizaje múltiples.

Lo anterior queda especialmente claro cuando se analiza el trabajo de elaboración de la monografía colaborativa realizada en el foro de trabajo asincrónico; en él se deja ver que el nivel de involucramiento invertido en línea ya comentado tiene un evidente reflejo en varios indicadores presentados y comentados en la sección de resultados. Así, se trasluce que la participación de los alumnos en los foros y en el uso de los recursos puestos a su disposición en el aula virtual trajeron como consecuencia la mejora evidente en el conocimiento declarativo y procedimental de la monografía como género académico (con evidentes ganancias después de la experiencia para la gran mayoría de los participantes). De igual modo, esto se aprecia en la mejora de las habilidades de escritura académica que se manifestó en la indiscutible calidad de los trabajos monográficos finales expresada, a su vez, en el buen uso de los aspectos estructurales del género discursivo, en el manejo apropiado de las ideas aprendidas y en la transformación pertinente según la nueva demanda retórico-comunicativa exigida en su elaboración.

Por último, el apoyo presencial y sobre todo virtual del docente, también fue de indiscutible valor para la adecuada realización de las actividades de escritura colaborativa, para la mejora de las habilidades de escritura desarrolladas en las tareas semanales y en la construcción del trabajo monográfico y para el aprendizaje constructivo de los alumnos.

Anexo

Categorías utilizadas de presencia cognitiva y presencia docente

CUADRO A1

Definiciones y ejemplos de las categorías de presencia cognitiva en la construcción colaborativa en foros (eventos comunicativos)

Categoría	Subcategoría	Definición y ejemplos
Exploración	Planificación de las actividades	Comentarios y aportaciones elaboradas con la intención de planificar actividades a realizar colectivamente Ej.: “Creo que es importante que hagamos los cambios y correcciones con otro color de letra y especificar de qué pregunta es la respuesta”
Construcción colaborativa del texto	Aclaraciones sobre contenidos	Contribuciones dirigidas a aclarar distintos aspectos de los contenidos temáticos que se trabajan colaborativamente Ej.: “Opino que no se incluya en la respuesta, lo importante es que comparemos las dos metas motivacionales”
	Corrección de redacción	Aportaciones dirigidas a sugerir correcciones o sobre cómo hacerlas sobre determinados aspectos de redacción de la escritura colaborativa Ej.: “Solo que igual y podemos cambiar porque se repite dos veces de forma muy seguida la expresión «por lo tanto»”
	Corrección de contenidos	Aportaciones dirigidas a sugerir correcciones o a cómo hacerlas sobre determinados aspectos del contenido trabajado en la escritura colaborativa Ej.: “Me gusta tu integración a la pregunta... solo ojo con algo: la motivación NO SOLO va depender del alumno”
	Acuerdos locales	Acuerdos parciales que los escritores juzgan pertinentes para el trabajo colaborativo escrito Ej.: “¿Qué les parece si hago una recapitulación hasta este momento de lo que tenemos y partimos de ahí para cualquier modificación?”

CUADRO A1

Definiciones y ejemplos de las categorías de presencia docente (eventos comunicativos)

Categoría	Subcategoría	Definición y ejemplos
Animación al diseño y la organización		Apoyo del docente para el diseño y la organización de las actividades de los alumnos Ej.: "Les propongo que construyan juntas y no cada una en paralelo"
Promover y animar la elaboración discursiva	Animar y reforzar las contribuciones	Los comentarios que expresa el profesor para que las contribuciones de los alumnos sean mayores en calidad y en cantidad Ej.: "¿Qué pasó con su avance chicas? La idea era avanzar con las tres actividades primeras esta semana"
	Evaluar la eficacia del proceso	Reconocimiento que el docente otorga a las contribuciones previas para el desarrollo de la actividad en curso de los alumnos Ej.: "Me parece que comparten varias cosas (p. ej. la enumeración de factores, y la independencia de éstos), sólo organícenlo y vayan puliendo su respuesta"
Orientación explícita para la escritura colaborativa	Indicaciones sobre redacción	Sugerencias de arreglos para mejorar aspectos de la redacción presentada Ej.: "A partir de aquí (se señala en el texto) hay una ruptura en la redacción que deben solucionar con conectores o expresiones más eficaces... les sugiero dar coherencia antes-después"
	Recomendaciones sobre el contenido	Comentarios relativos a mejorar el manejo del contenido debido a imprecisiones u omisiones Ej.: "Traten de hacer comentarios menos superficiales del modelo de Ames"
	Recomendaciones de consulta de documentos	Sugerencias de consulta de los documentos-fuente para precisar ideas o conceptos Ej.: "Por favor confronten estas ideas (se señalan) con las del cuadro de la pág. 63 del texto"
	Correcciones de puntuación y ortografía	Sugerencias de arreglos sobre aspectos de puntuación y ortografía según fuera el caso Ej.: "No sólo uses comas, usa también otros signos de puntuación porque te quedan cláusulas muy largas y sólo en yuxtapuestas"
	Ayuda en revisión	Sugerencias para que los alumnos auto-revisen sus avances Ej.: "Como ven hay varias correcciones de redacción que les propongo, lo que significa que no están teniendo mucho cuidado en revisar cómo está quedando, por centrarse demasiado en sólo agregar nueva información"

Referencias

- Bustos, Alfonso (2004). "Un modelo para blended learning aplicado a la formación en el trabajo. Compartimos prácticas ¿compartimos saberes?", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (España), vol. 7, núms. 1-2. Disponible en: <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/239>
- Bustos, Alfonso (2009). "Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar para el estudio orientado al análisis del proceso de co-autoría", *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* (España), vol. 12, núm. 2, pp. 33-55. Disponible en: <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/334>
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, Buenos Aires: FCE.
- Carlino, Paula (2008). "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?", en E. Narváez y D. Cadena (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*, Cali: Universidad Autónoma de Occidente, pp.159-194.
- Carlino, Paula (2013). "Alfabetización académica diez años después", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. XVIII, núm. 57, pp. 355-381.
- Cassany, Daniel y Morales, Oscar (2009). "Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos", en D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, Barcelona: Paidós, pp.109-128.
- Castelló, Montserrat (2009a). "Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado", *Textos* (España), núm.50, enero-febrero, pp. 21-29.
- Castelló, Montserrat (2009b). "Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?", en J. I. Pozo y M. Pérez (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de competencias*, Madrid: Morata pp. 120-133.
- Cole, Michael y Engeström, Yrjö (2001). "Enfoque histórico-cultural y la cognición distribuida", en G. Salomon (ed.), *Cogniciones distribuidas*, Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-74.
- Garrison, Randy y Anderson, Terry (2005). *El e-learning en el siglo XXI*, Barcelona: Octaedro.
- Heinze, Aleksej y Procter, Chris (2004). "Reflections on the use of blended learning", *Education in a Changing Environment. Conference proceedings, University of Salford-Education Development Unit*. Disponible en: www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf
- Hernández, Gerardo (2012). "La escritura colaborativa y guiada utilizando foros asincrónicos en situaciones de semi-presencialidad", trabajo presentado en III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, Ciudad de México, 1 a 3 de agosto de 2012.
- Hernández, Gerardo y Romero, Velia (2011). "El *b-learning* en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso", en F. Díaz Barriga, G. Hernández y M. A. Rigo (eds.), *Experiencias educativas con recursos digitales*, Ciudad de México: Facultad de Psicología-UNAM, pp. 95-119.
- Hinojo, Francisco; Aznar, Inmaculada y Cáceres, María del Pilar (2009). "Percepciones del alumnado sobre el *blended learning* en la universidad", *Comunicar* (España), vol. XVII, núm. 33, octubre, pp. 165-174.

- Kerres, Michel y De Witt, Claudia (2003). "A didactical framework for the design of blended learning arrangements", *Journal of Educational Media* (EUA), vol. 28, núm. 2-3, pp. 101-113.
- Martín, Elena y Moreno, Amparo (2007). *Competencia de aprender a aprender*, Madrid: Alianza.
- Mateos, Mar y Solé, Isabel (2009). "La lectura de textos académicos en la universidad", *Textos* (España), vol. 14, núm. 50, pp. 2-20.
- Mauri, Teresa; Colomina, Rosa; Clarà, Marc y Ginesta, Ana (2011). "Ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa con Moodle", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (España), vol. 9, núm. 3, pp. 1103-1128. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122852007&idp=1&cid=601553>
- Miras, Mariana (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", *Infancia y Aprendizaje* (España), vol. 23, núm.1, febrero, pp. 65-80.
- Muñoz, José; Quintero, Josefina y Munévar, Raúl (2002). "Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación", *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (México), vol. 4, núm. 1. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/51/93>
- Ruiz, Maite (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona: Graó.
- Sánchez, Emilio (coord.). (2010). *La lectura en el aula*, Barcelona: Graó.
- Street, Brian (2004). "Los nuevos estudios de literacidad", en V. Zavala (ed.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Street, Brian (2008). "Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos?", *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (México), vol. 30, núm. 2, pp. 41-69.
- Turpo, Osvaldo W. (2010). "Contexto y desarrollo de la modalidad educativa blended learning en el sistema educativo iberoamericano", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 15, núm. 45, pp. 345-370.
- Tynjälä, Päivi (1998). "Writing as a tool for constructive learning: students' learning experiences during an experiment", *Higher Education* (Holanda), vol. 36, núm. 2, pp. 209-230.

Artículo recibido: 5 de junio de 2013

Dictaminado: 11 de septiembre de 2013

Segunda versión: 8 de octubre de 2013

Aceptado: 10 de octubre de 2013