

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

**“LA CONSTRUCCIÓN COOPERATIVA DE TEXTOS ACADÉMICOS
EN EL EDUBLOG GRUPAL DE LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE
LENGUA DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA
METROPOLITANA”**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER
EN INTEGRACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LAS
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Autora

Elena Vergara Agurto

Asesora

Dra. Clara Jessica Vargas D'Uniam

Jurado

Mg. Lita Giannina Bustamante Oliva

Mg. María Del Pilar Cecilia García Torres

LIMA – PERÚ

2015



A mi madre, por apoyarme incondicionalmente.

*A mi padre y mamá, quienes me acompañan en espíritu,
por su gran calidad humana y enseñanza.*

*A mi hermana y hermano, por su paciencia y
demostrarme que siempre podré contar con ellos.*

Agradecimientos

A Jessica Vargas D'Uniam, mi asesora de tesis. Sus constantes orientaciones académicas, confianza y apoyo personal me permitieron continuar con el desarrollo de este trabajo.

A Giannina Bustamante, Pilar García, Carol Rivero y Cristóbal Suárez, quienes me ayudaron a darle forma a mi tema de tesis. De igual manera, agradezco a Lucrecia Chumpitaz por su motivación, a todos los demás docentes y a mis compañeros de la Maestría por enseñarme a valorar la co-construcción de conocimiento.

A Lesly Ojeda y a los estudiantes del curso de Lengua, protagonistas de este estudio. Sus experiencias enriquecieron este trabajo. Mi reconocimiento al Departamento de Humanidades de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya por concederme el permiso de realizar esta investigación.

Mi profunda gratitud a Victoria Tocas, Ana María Aranibar, Malvina Cruz, Mercedes Flores, Juan José Galindo, Milagros Lucero, Hildebrando Pérez y Carolina Reaño, quienes me enseñan a crecer desde lo personal y profesional.

A mi familia por su gran amor, confianza y aliento, gracias.

RESUMEN

Diversas investigaciones refieren que el blog es un recurso en red favorable para la producción de textos escritos y el aprendizaje cooperativo. Al respecto, el presente trabajo es un estudio sobre cómo se construyen cooperativamente los textos académicos en el edublog de los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana.

Se trata de una investigación de nivel descriptivo a partir de un enfoque cualitativo. Bajo el método de estudio de casos, se analiza la construcción cooperativa del proceso de composición (planificación, elaboración y revisión) de textos académicos en cuatro edublogs grupales, pertenecientes a tres coautores, estudiantes universitarios, por blog. Los resultados del estudio de caso muestran que los procesos de la construcción cooperativa de textos académicos en el edublog fueron distintos para cada grupo. Algunos grupos participaron de las tres fases y lograron presentar el texto académico solicitado. Otros no avanzaron y se detuvieron en la fase de planificación.

Los medios empleados por los estudiantes para la realización de estos procesos fueron las reuniones presenciales y el uso de espacios virtuales como el correo electrónico, el chat y mensaje de texto del facebook. Utilizaron más el blog para la fase de elaboración y la presentación corregida de las actividades. Se evidencia que emplean los recursos en red de forma privada, si se trata de presentar el borrador de la tarea a sus compañeros, y de forma pública, si la tarea ya ha sido revisada previamente por el grupo en un espacio privado. También se halló que la escritura académica convencional es trasladada a la alfabetización académica en red, sin considerar que en el espacio virtual se cuenta con otras herramientas que permiten la hipertextualidad.

◀ ◀ ◀ **ÍNDICE GENERAL**

INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
Capítulo 1: Escritura académica desde un enfoque cooperativo	11
1.1. Textos académicos en el contexto universitario	11
1.1.1. Definición de textos académicos	11
1.1.2. Características generales	12
1.1.3. Tipos de textos académicos	14
1.2. La construcción de la escritura bajo un enfoque procesual	18
1.2.1 Fase de planificación	20
1.2.2 Fase de elaboración	22
1.2.3 Fase de revisión	23
1.3. Escritura cooperativa	24
1.3.1. Interacción entre los estudiantes	26
1.3.2. Rol del docente	28
Capítulo 2: La construcción cooperativa de textos académicos en el edublog	29
2.1. Aspectos generales del blog	29
2.1.1. Antecedentes y definición de blog	30
2.1.2. Estructura del blog	31
2.2. El uso del blog en el ámbito educativo	33
2.3. El blog y la construcción cooperativa de textos académicos	34
2.3.1 La planificación cooperativa en el blog	34
2.3.2. La elaboración cooperativa en el blog	36
2.3.3. La revisión cooperativa en el blog	36
2.3.4. Regulación del aprendizaje de la escritura en el proceso cooperativo en el blog	37

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

Capítulo 1: Diseño metodológico de la investigación	39
1.1. Nivel, finalidad y enfoque metodológico	39
1.2. Objetivo de la investigación	41
1.3. Categoría de estudio	41
1.4. Población y selección de la muestra	42
1.5. Técnicas, tipos de instrumentos y procedimientos para organizar y analizar la información recogida	44
Capítulo 2: Presentación del análisis de resultados e interpretación del caso	46
2.1. Proceso de escritura de textos académicos	46
2.2. Capacidad técnica del edublog grupal para la creación colectiva de un texto académico	55
2.3. Creación cooperativa de textos académicos en el blog	61
CONCLUSIONES	65
RECOMENDACIONES	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	72

◀ INTRODUCCIÓN ▶

En la universidad, hay un insuficiente apoyo en el proceso de escribir y leer textos académicos, dado que se asume que el alumnado que inicia sus estudios universitarios ha adquirido las habilidades necesarias en la etapa escolar para poder interpretar y escribir nuevas formas discursivas. Sin embargo, es evidente la dificultad que presentan los estudiantes de pregrado para producir estos tipos de trabajos escritos.

En relación con lo anterior, no solo existe la carencia de un enfoque pedagógico que permita al estudiante afianzar sus conocimientos sobre los procesos de escritura académica, en algunas instituciones de educación superior aún prevalece la escasa formación en torno a la alfabetización digital, pese al incremento de las prácticas de lectura y escritura en los “sistemas de hipertexto multimodal” que se acceden por medio de internet (Snyder, 2004, p.9).

Si bien la red ha generado nuevos “géneros textuales” (Cassany, 2012, p. 70), dentro del campo educativo, también ha causado nuevos entornos de aprendizaje que permiten mejorar las prácticas lecto-escriturales. Una de las herramientas de internet que se configura en este entorno es el blog. Sus características propias del formato, como son su facilidad y la interacción entre los usuarios, genera que este recurso sea un medio para construir y compartir conocimientos en las distintas áreas académicas (Huffaker, 2005; De Pablos, 2010), de ahí que diferentes contextos académicos utilicen el blog educativo en red como una herramienta para aprender a escribir en colaboración con otros.

Afin a Vigotsky y Luria (como se citó en Moral, Rodríguez y Romero, 2009), las personas “construyen sus mentes a través de la interacción con los otros, y a través de la interacción construyen estructuras mentales que les permiten organizar la información que les llega del exterior” (p. 195). Por ello, el aprendizaje cooperativo resulta ser “una estrategia básica de enseñanza en la educación superior” (Moral, Rodríguez y Romero, 2009, p.196). En ese sentido, el blog es un medio que favorece este aprendizaje pues, según las investigaciones, ofrece funciones que permiten que el docente y los estudiantes puedan retroalimentarse, realizar un seguimiento e intercambiar opiniones sobre los logros y las dificultades que se presentan en la elaboración de un texto escrito (Bloch, 2007).

Todos estos aspectos mencionados generaron que nuestra línea de investigación parta del aprendizaje cooperativo en red. Además, los estudios hallados, las reflexiones frente a estos y las necesidades que presentan una determinada población universitaria produjeron que se formule en este estudio la siguiente pregunta: ¿Cómo se construyen de forma cooperativa los textos académicos en el edublog de los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana?

Frente a ese cuestionamiento, se planteó el siguiente objetivo general: identificar cómo se construyen cooperativamente los textos académicos, a través del edublog grupal, en los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana. Para lograr lo propuesto, en esta investigación, se trazaron tres objetivos específicos: 1) describir el proceso de planificación en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal; 2) describir el proceso de elaboración en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal; y, 3) describir el proceso de revisión en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.

Los objetivos planteados se reflejan a lo largo de este trabajo de investigación, cuyo contenido se divide en dos partes. La primera, constituida por dos capítulos, corresponde a la base teórica que sustenta nuestro estudio. El primer capítulo explica, primero, la definición, las características y los tipos de textos académicos, segundo, la construcción de la escritura académica bajo un enfoque procesual y, tercero, en torno a la construcción de la escritura cooperativa. El segundo capítulo presenta los antecedentes, definición y estructura del blog, luego, da a conocer sobre el uso de éste

en el ámbito académico y finalmente, estudia la construcción cooperativa de textos académicos en el blog.

La segunda parte de este trabajo consta de dos capítulos. El primer capítulo muestra el diseño metodológico de la investigación, en este se señala el enfoque, la categoría y muestra del estudio utilizados, así como el diseño de instrumentos y los procedimientos para organizar y analizar la información recogida. El capítulo dos se focaliza en el análisis e interpretación de resultados.

Desde una visión general, el contenido de este trabajo aborda la enseñanza-aprendizaje de la escritura como proceso de composición, centralmente desde un enfoque cognitivo (las operaciones mentales y algunas estrategias que se utilizan durante los procesos de planificación, elaboración y revisión del texto) y un enfoque sociocultural (el género textual y su influencia del entorno social).

Asimismo, se examina la elaboración de textos académicos desde una construcción cooperativa y se describe, después, las potencialidades del edublog - como la posibilidad de publicar, leer, analizar opinar y evaluar acontecimientos personales y grupales (Contreras, 2004; Hiler 2002, citado en Williams & Jacobs: 2004) - para elaborar textos académicos bajo un enfoque procesual y de forma cooperativa.

Con respecto al diseño metodológico, se optó por trabajar un estudio de caso a nivel descriptivo. Se orientó a un método cualitativo, por lo que interesa primero, estudiar el fenómeno educativo en el propio contexto donde ocurre, y, segundo, priorizar los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas (Ruiz e Ispizua, 1989). Se utilizó el cuaderno de campo, la guía de grupo focal y la guía de entrevista semiestructurada como instrumentos de exploración, estas guías no se limitan a un diseño preestablecido sino que presentan un carácter abierto y flexible (Suárez, 2013), lo que permitirá que a lo largo de la investigación se realicen las modificaciones pertinentes para alcanzar los objetivos planteados.

El estudio de casos es un método que centra la investigación en una situación concreta e identifica los diversos procesos interactivos que lo componen (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996, p.233). Es así que este trabajo centra su estudio en la descripción de la

construcción cooperativa del proceso de composición (planificación, elaboración y revisión) de textos académicos en un entorno digital: el blog. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), este sería un ejemplo de estudio de casos único (la composición de textos académicos) inclusivo (varias unidades de análisis).

Una de las limitaciones de nuestro estudio es la poca posibilidad de generalizar sus resultados para otra población de ingresantes universitarios porque se trata de un estudio de caso de un contexto particular. Otra limitación es el no haber considerado otras variables que pueden ser útiles para nuevas investigaciones, como, por ejemplo, el conocimiento previo del uso del blog, la edad, la experiencia en trabajo en grupo, entre otros. A pesar de ello, los resultados de esta investigación serán útiles para la institución del estudio de caso y para otros estudios semejantes.



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

◀ Capítulo 1 ▶

ESCRITURA ACADÉMICA DESDE UN ENFOQUE COOPERATIVO

«El lenguaje se adquiere a través del diálogo (Vigotsky, 1979), y nuestros enunciados, inclusive los pensamientos silenciosos, están moldeados por la experiencia de la conversación. Para desarrollar una voz académica, los estudiantes necesitan oportunidades de ponerla a prueba con un interlocutor fluido y preferentemente no amenazante»
(Chanok, 2000)

1.1 Textos académicos en el contexto universitario

De acuerdo con Bajtín (1999), la construcción del lenguaje se desarrolla bajo la concepción de un “yo” esencialmente social. La razón es porque el sujeto está en frecuente contacto con diversas “voces” que ha escuchado a lo largo de su vida, las cuales ya forman parte de su ideología. Un texto académico se sitúa desde esa visión, de ahí que se caracterice por ser un texto propio que se construye a partir de otros textos (intertextualidad). Para ello, el autor ha tenido que actuar de “escriba, escritor, compilador, lector de textos ajenos y propios” para presentar su texto final (Teberosky, 2007, p.17).

Con la intención de comprender más sobre los textos académicos, iniciamos este capítulo, primero, con el estudio de su definición; luego, con las características que este texto posee y, por último, con la descripción de los tipos de escritos académicos más solicitados en los centros de estudios superiores.

1.1.1 Definición de textos académicos

Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011) mencionan que producir un texto académico implica recurrir y dialogar intencionalmente con los discursos existentes y, además, la identidad del escrito se revela en la forma en cómo se construye el texto en

relación con los otros textos. Esta producción escrita se caracterizaría, entonces, por presentar una “toma de postura–monológica– y discusión con otras posturas y discursos –dialógica” (Castelló et al., 2011, p. 108).

Estas prácticas de escritura, entendida como la construcción de un discurso propio a partir de la intertextualidad explícita, se generan en el ámbito educativo. No obstante, su desarrollo varía de acuerdo al contexto académico. En la comunidad discursiva universitaria, el estudiante se acerca a géneros de textos académicos diferentes al ámbito escolar (Narvaja, Bentivegna, Di Stefano, Martínez, Niro, Nogueira, Pereira, Silvestri, Speranza, Valente, 2009).

Para esta investigación, denominaremos textos académicos escritos a las prácticas discursivas con determinadas características y registro lingüístico que la universidad solicita. Esos escritos se reflejan en los diversos trabajos que se redactan. Por ejemplo, en los primeros años de formación universitaria los estudiantes escriben: reseñas, breves artículos, ensayos, informes, entre otros.

1.1.2 Características generales

De acuerdo con Sánchez (2007), los tipos de trabajo académico dependen, esencialmente, del contenido y de la finalidad propuesta; el ensayo es distinto a una monografía o a una reseña, por ejemplo. No obstante, agrega el autor, “todos ellos pertenecen al ámbito de los trabajos científicos y presentan semejanzas a la hora de redactarse” (p.433). De esta manera, mostramos, a continuación, características propias de todo texto académico (Alayza, Cortés, Hurtado, Mory & Tarnawiecki, 2010):

Carácter expositivo del discurso académico

- La exposición de la información es presentada de una forma clara, ordenada, sistemática y desde una visión objetiva.
- El discurso intenta transmitir los resultados de una investigación siguiendo un cierto orden lógico, procura utilizar términos y conceptos precisos para evitar las ambigüedades propias del lenguaje cotidiano.
- El asunto investigado se expone con independencia de las opiniones personales y la forma de sentir del autor.

Unidad temática y coherencia en el discurso

- El texto académico constituye una unidad en sí mismo y esa unidad está en función de la delimitación temática de la investigación.
- La unidad temática se vincula con la organización interna del escrito. Se trata de exponer en torno a la temática propuesta con información adecuada y pertinente.
- La exposición del tema investigado sigue una organización coherente y articulada. Esto significa que todo lo que se presenta en el texto guarda relación, está enlazado y contribuye con el discurso.
- La coherencia entre las diversas partes del texto se debe reflejar de forma discursiva; puesto que el escrito académico es una unidad enfocada a desplegar un argumento.

Originalidad

- El autor contribuye de alguna u otra forma con su investigación. Sus aportes pueden girar en torno a nuevos datos obtenidos sobre el tema; al enfoque o métodos empleados; a la presentación de una nueva síntesis sobre los recursos ya existentes, como por ejemplo, elaborar una nueva organización o establecer nuevas relaciones entre ellos.
- El texto académico presenta el aporte personal y original de cada investigador.

El emisor de un texto académico escrito forma parte de la comunidad académica y el lector también pertenece a dicha comunidad. Este último tendrá la función de juzgar y evaluar el texto creado (Teberosky, 2007). El papel del lector, lo asume, por lo general, un docente cuando evalúa el escrito académico de un estudiante (emisor).

El registro utilizado en un texto académico es formal, no es coloquial ni cotidiano. La tipografía, disposición, normas y convenciones son las establecidas por la comunidad académica específica a la que pertenece. Teberosky (2007) indica que el citado es parte de las prácticas discursivas. Según el argumento que se cita se halla cuatro tipos básicos: de definición, de confirmación, de posición, dialéctica o doctrinal (Kara, 2003, citado en Teberosky, 2007, p.26):

- La cita de *definición* es básicamente conceptual y se usa para precisar conceptos. Por ejemplo: “De acuerdo con Fontanier (1977) la retórica se define como el arte de persuadir...” (Kara, 2003, citado en Teberosky, 2007, p.26)
- La cita *confirmatoria* es la más frecuente, forma parte de las justificaciones de autoridades conocidas que se convocan para corroborar afirmaciones, resultados, etc. Por ejemplo: “La clara distinción entre formas de citación integradas y no integradas, creada por Swales, de acuerdo con la síntesis de Thompson...”
- La cita de *posición* entra dentro de la dialéctica de toma de posición. Por ejemplo: “La posición constructivista piagetiana se diferencia de la socioconstructivista...”
- La cita *dialéctica* es la que pone a dialogar a varios autores para indicar aproximaciones, confirmaciones, comparaciones o afiliaciones teóricas. Por ejemplo: “Mientras Piaget afirma que es importante el conflicto cognitivo, Vigotsky defiende las relaciones interpersonales...”

1.1.3 Tipos de textos académicos

Los tipos de textos pueden clasificarse de diversas formas. Previamente a su análisis es conveniente señalar sucintamente su diferencia con el género textual. Para ello, se considerará lo postulado por Björk y Blomstrand (2000), quienes anotan que el género es un concepto más amplio que el de tipo textual. El primero, se vincula, por ejemplo, con los géneros literarios (cuentos, novelas, entre otros) y, el segundo, con los géneros discursivos (artículos científicos, reseñas, entre otros): “los tipos textuales son los componentes básicos con los que se construyen los géneros” (p 33). Ambos aspectos pueden converger en un texto. En un artículo de género periodístico no es extraño hallar rasgos propios de los distintos tipos textuales: descriptivos, narrativos, análisis de causas, etc.

Como se observa, un texto no es totalmente “puro”. Sin embargo, reconocer el propósito e identificar las características más resaltantes de un escrito permitirá definir qué tipo de textos se está leyendo o se desea escribir. Algunos autores identifican, de forma general, cinco tipos de textos que abarcarían la cantidad de textos existentes (Miralles, Montecino, Müller, Valenzuela & Zuñiga, 2003): discurso descriptivo, discurso narrativo, discurso expositivo, discurso argumentativo y discurso público y

privado. Esta clasificación guarda cierta semejanza con la propuesta por Sánchez (2007), quien da cuenta que, en la actualidad, se utilizan “la narración, la descripción, la exposición, la argumentación, el diálogo y la forma epistolar como secuencias textuales esenciales y también como modelos de textos” (p.333).

Sánchez, además, indica que cada texto presenta un modo de organización, una estructura, registro y estilo propio; y, la utilización de cualquier tipo de texto dependerá de un propósito específico. Con el fin de centrarnos en nuestro estudio, se abordará, en las siguientes líneas, dos textos académicos: el texto expositivo y el texto argumentativo.

1.1.3.1 Texto expositivo

Los textos expositivos básicamente describen, explican o dan a conocer los aspectos de un determinado tema o problemática. Procuran presentar la información de manera objetiva, precisa y de forma sistemática. Para Álvarez (2001) el texto expositivo, denominado por él como texto expositivo-explicativo, es “todo texto cuyo objetivo principal es expresar información o ideas con la intención de mostrar y de explicar o hacer más comprensible dichas informaciones” (p.16). En línea con lo señalado por Álvarez, la concepción del texto expositivo, por nuestra parte, traspasa la visión de pensar solamente en informar sobre un contenido. Se considera que un texto expositivo explica, analiza y detalla la información acerca de un tema en varios o todos sus aspectos.

Con respecto a la estructura del texto expositivo, Álvarez (2001) indica que dentro de un mismo tipo de texto expositivo hay varias maneras básicas de organización, como por ejemplo: definición, identificación, clasificación, comparación, causa-consecuencia, problema-solución, etc. Estos aspectos “son las respuestas a las posibles preguntas de un imaginario lector que inquiere todo acerca del tema” (Carnerio, 2011, p.223).

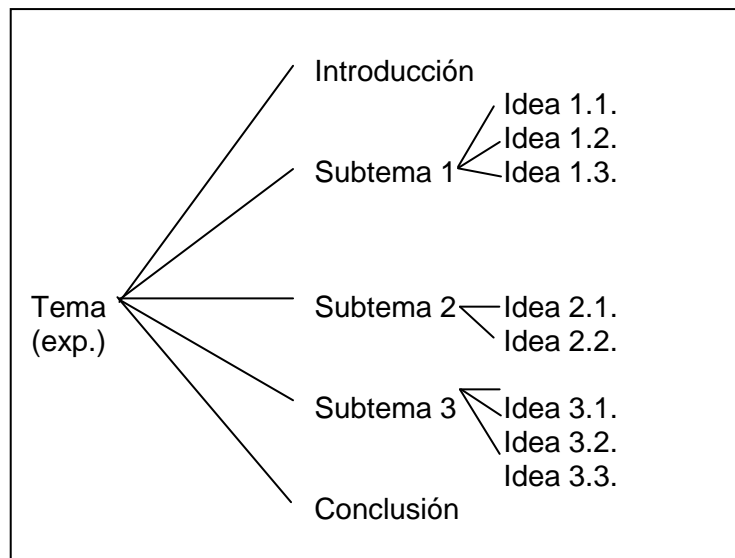


Figura 1. Estructura de un texto expositivo.
Tomado de Carneiro (2011, p.223)

Carneiro (2011) menciona que mientras que el texto expositivo se propone mostrar, al texto argumentativo le interesa demostrar. El expositivo solo desarrolla la información y el argumentativo se sostiene de esa información para sustentar la idea principal del texto.

1.1.3.2 Texto argumentativo

En diversas ocasiones, los estudiantes que ingresan a la universidad expresan opiniones o ideas que se encuentran ausentes de argumentos sólidos; presentan fácilmente una apreciación subjetiva sobre un tema, pero les resulta difícil emitir juicios críticos y argumentar sus ideas. Más aún, si estos argumentos deben ser reflejados en una monografía, ensayos, reseñas, entre otros. Es necesario que los educandos, en principio, tengan un conocimiento claro de lo que es un texto argumentativo en un contexto formal.

Se entiende por argumentos a “los hechos, las pruebas o datos que se tienen sobre una problemática determinada”; son afirmaciones que defienden una tesis, es decir, una opinión, o conclusión (Plantín, 2001, en Pérez y Vega, 2003, p.28). El autor explica que estos hechos “adquieren el *estatus* de argumento” al sostenerse sobre un principio general para respaldar un punto de vista. A manera de ilustración, se presenta el siguiente esquema:

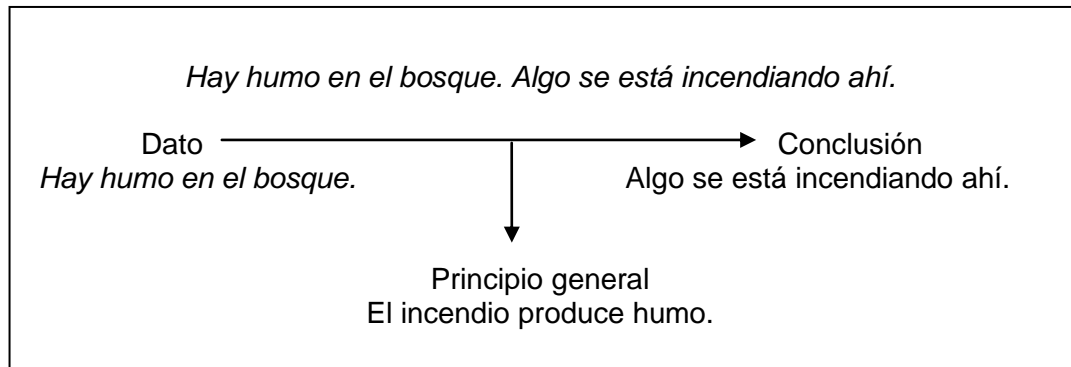


Figura 2. Vínculo entre dato, conclusión y principio general
 Adaptado de *Técnicas argumentativas* por Pérez y Vega (2003, p.28)

En la figura 2 se muestra la relación entre el dato, la conclusión y el principio general. Este último, presentado de forma implícita, es llamado también premisa y permite que el dato adquiera el carácter de argumento. Acorde con este ejemplo, se reconoce que el argumento es el razonamiento que se usa “para apoyar la veracidad o la falsedad de una afirmación” (Ezcurra, 2007, p. 125). Se construye un argumento con la presentación de auténticas razones que generan una visión crítica frente a un tema controversial.

La argumentación está inmersa en diversos contextos, traspasa el ámbito académico. Herrero (2006) sostiene que un texto argumentativo busca sostenerse en la experiencia cotidiana (saberes, valores, creencias, comportamientos) para extraer de ella argumentos que apoyen la tesis o el punto de vista que el emisor presenta a un receptor o público destinatario para lograr su conformidad. Además, afirma que “los temas tratados de la argumentación están vinculados con los problemas de la vida social e individual (problemática de tipo moral, ético, jurídico, político, religioso, etcétera) y con las actitudes y comportamientos requeridos para solventar esos problemas” (p. 44). Al respecto, Weston (2008) aclara que un argumento no es tan solo la afirmación de algunas opiniones, ni es simplemente una disputa, los argumentos “son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (p.12). El autor enfatiza la importancia de un argumento. Sostiene que el argumento es una forma de poder informarse sobre qué opiniones son mejores que otras; para ello, se requiere evaluar, lo que implica investigar, sobre las afirmaciones que conduce a una conclusión razonada.

A partir de las conceptualizaciones presentadas, en esta investigación se considera que la argumentación consiste en presentar criterios racionales para defender una opinión; se presenta razones para sustentar el porqué se afirma lo señalado en la tesis. No se trata de persuadir a los interlocutores, se busca principalmente “un convencimiento, una aceptación de una forma de interpretar un hecho o situación, y no propiamente la manipulación para realizar una acción” (Díaz, 2002, p.5). La práctica de argumentar será un camino para que los estudiantes ordenen sus razonamientos, comprendan las ideas de los demás y aprendan a reflexionar y tolerar otras formas de pensar.

Sobre la estructura del texto argumentativo, Carneiro (2011) presenta el siguiente esquema:

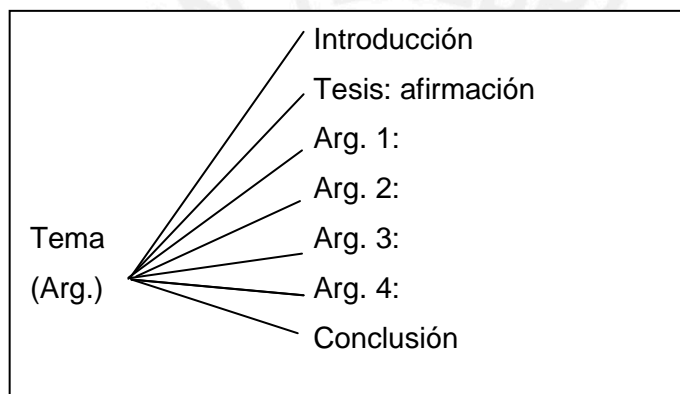


Figura 3. Estructura de un texto argumentativo
Tomado de Carneiro (2011, p.239)

1.2. La construcción de la escritura académica bajo un enfoque procesual

Diversos investigadores distinguen dos enfoques sobre el estudio de la composición escrita: la escritura como producto y la escritura como proceso. En el primero, predomina la atención en la gramática (ortografía, morfosintaxis, léxico, entre otros) y la presentación de los textos escritos; en el segundo, el interés se torna sobre las microhabilidades que desarrolla el escritor cuando produce un texto (Cassany, 1994). En este apartado, nos centraremos en el análisis de la escritura como proceso dado que diversos estudios evidencian que desde la enseñanza procesual se responde adecuadamente a las dificultades específicas de un texto escrito (The University of Birmingham, 2011) y porque nuestra investigación asienta sus bases teóricas en este tipo de enfoque.

La escritura como proceso se nutre de diversas corrientes, entre ellas se encuentran la cognitiva y la sociocultural. En el marco cognitivo se destacan los aportes de Flower y Hayes (1981). Estos autores sostienen que algunos de los procesos cognitivos que realizamos mientras escribimos son el generar ideas, organizarlas, desarrollarlas, textualizar, revisar, entre otros. A partir de ello, plantean que el acto de escribir es un proceso que a su vez comprende tres categorías: la planificación, la traducción (en nuestro trabajo la denominaremos “elaboración”) y la revisión del texto (Flower y Hayes, 1981). Desde ese enfoque, entonces, este proceso de escritura permite al estudiante-autor planificar, organizar, revisar su texto y autorregularse. No obstante, a partir de los estudios de Bereiter y Scardamalia (1987) se puede añadir que el proceso de escritura entre un escritor y otro es distinto; implica la forma en cómo plasma, ya sea el novato o el experto, el conocimiento en la escritura y cómo lo transforma durante el proceso de composición.

Otra de las corrientes importantes para el estudio de la enseñanza-aprendizaje de la escritura como proceso es el enfoque sociocultural. Su máximo representante, Vigotsky (como se citó en Björk y Blomstrand, 2000; Camps, 2003), sostiene que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan por la interacción con lo social. Entonces, en nuestro estudio se parte de la premisa de que el género textual -por ende, la escritura académica- se construye sobre la base de un determinado contexto social en donde diversos agentes (lenguaje, docente, compañeros, herramientas de internet, entre otros) influyen en el aprendizaje de la persona (escritor). Desde la visión vigotskyana, estos agentes que ayudan a desarrollar en el escritor mayores habilidades, en nuestro caso a producir textos académicos, son denominados mediadores. Más adelante se retomará este punto.

Con respecto a las categorías de la escritura como proceso, estas se denominarán fases. Es necesario aclarar que utilizamos ese término para denotar estados, lo que no implica que estos sean continuos, puesto que las fases de planificación, elaboración y revisión “se influyen y transforman mutuamente, según sea necesario” (Arciniegas y López, 2012, p. 79). Asimismo, como señala Cassany (2012) debe entenderse que las categorías o fases de este enfoque no ofrecen nunca una imagen lineal, no es un camino recto, más bien recuerda a una espiral.

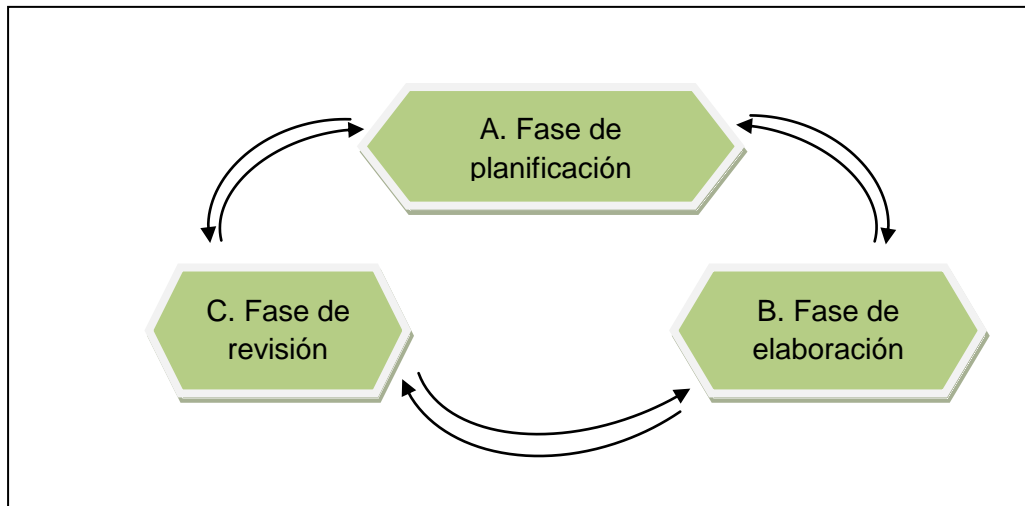


Figura 4. Proceso de escritura
Elaboración propia

1.2.1 Fase de planificación

En la fase de planificación, llamada también preescritura por algunos autores (Rohman, 1965; Serafini, 2007), el estudiante realiza un plan de escritura que le permitirá apreciar de manera conjunta y en partes la estructura de su texto. Montolío (2002) refiere que la planificación es un “proceso de reflexión previo a la escritura” (p.15) que muchos escritores novatos hacen omisión a ella. Además, añade que a menudo los estudiantes empiezan a redactar sin haber realizado una planificación previa de lo que van a escribir. Uno de los factores podría ser por el poco conocimiento del escritor novato acerca de cómo elaborar un plan de redacción. Por tanto, es necesario que el docente brinde en el aula diversas estrategias que se utilizan en la planificación y oriente al estudiante a elegir las más apropiadas para su propio plan de escritura.

La creación de este plan no es determinante, por el contrario, es flexible. El escritor irá adaptando lo planificado a lo largo de su proceso de redacción según cómo vaya construyendo su conocimiento. Para diversos autores en el plan debe considerarse los siguientes aspectos:

<p>1. Objetivos del texto (Björk y Blomstrand, 2000; Luchetti, 2005; Sánchez, 2007).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tema que se tratará • Clarificar el propósito de escribirlo • Tipos textuales (expositivos, argumentativos, etc.) • Audiencia a quien va dirigido el texto
<p>2. Técnica y estrategias cognitivas (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Martínez, 2009).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de las ideas: lluvia de ideas (hacer listados, mapas conceptuales, mentales, ideogramas, palabras clave, etc.), recopilar datos a partir de entrevistas, conversatorios, opiniones, anécdotas vividas y revisión bibliográfica. • Organización de las ideas: se puede realizar por medio de un esquema del texto, un organizador gráfico (mapa mental, esquema con llaves, esquema enumerativo, diagrama causa-efecto, líneas de tiempo, entre otros).

Cuadro 1. Fase de planificación
Elaboración propia a partir de los autores citados

Como se puede observar, para iniciar la redacción de un texto es importante una planificación previa, que implica, en primer lugar, aclarar el objetivo de la escritura, luego, identificar el tipo de texto que se empleará y al lector (es) que va dirigido para adecuar el lenguaje y el estilo (variedad formal o no formal) al contexto. Es importante que el docente explicita estos aspectos al estudiante, ya sea en el ámbito escolar o universitario. Al tener claro los objetivos, el escritor novato podrá utilizar las estrategias cognitivas con una mayor coherencia.

1.2.2 Fase de elaboración

Flower y Hayes (2009) denominan a este proceso “traducción”, pues “the information generated in planning may be represented in a variety of symbol systems other than

language, such as imagery or kinetic sensations”¹ (p.373). Así pues, los autores consideran que, en la fase de planificación, el escritor utiliza una serie de estrategias visuales -plasmadas en palabras, dibujos o gráficos- que luego deberá “traducirla” en un texto escrito.

El proceso de elaboración del texto se torna más complejo, puesto que el escritor verbaliza de forma lineal lo planificado, A diferencia de la fase anterior, Cassany, Luna y Sanz (1994) mencionan que en esta fase es necesario prestar mayor atención al contenido del texto, a los aspectos gramaticales, a la estructura textual, al registro, entre otros. Los autores agregan que lo más probable es que utilicemos más de una redacción para poder ajustarnos a estos parámetros. Con frecuencia, los escritores novatos tienden a revisar excesivamente los párrafos o algunas líneas recién acabadas. Según Castelló (2007), este ejercicio es una tarea innecesaria pues dificulta retomar el plan e irrumpe las ideas posteriores que se tenía en mente para los próximos párrafos, y puede que se haya dedicado un tiempo innecesario a una parte del texto, que al final cuando se valore en su conjunto sea apreciado como innecesario. Por tanto, la autora sugiere que en el momento del proceso se revise solo en función del contenido y de la “progresión temática” y no en función de la corrección y ajuste de los párrafos y de las ideas recién formuladas.

Flower y Hayes (como se citó en Martínez, 2009) consideran que en esta fase se desarrollan acciones motrices, vinculadas al acto de escribir, y a la textualización de proposiciones. Durante la escritura, hay una serie de actividades mentales que se procesan (debemos seleccionar y colocar términos, seguir un estilo textual, releer el texto, entre otros). Estas acciones para Castelló (2007) son quizá las más difíciles de controlar conscientemente “a lo largo del proceso de composición, a la vez que constituyen la esencia misma del proceso de textualización” (2007, p.64).

1.2.3 Fase de revisión

Flower y Hayes (1981) sostienen que para un escritor experimentado la revisión es un proceso constante que está vinculado con lo planificado. También refieren que

¹ “La información que se genera en la planificación puede ser representada en una variedad de sistemas de símbolos distintos del lenguaje [en letras], tales como imágenes o sensaciones cinéticas”.

básicamente la revisión depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. Explican que la revisión en sí podría ser un “conscious process”, es decir, los escritores leen sus textos, ya sea como un vaivén para posteriores elaboraciones escritas o con el fin de evaluar sistemáticamente y revisar el texto. En ese sentido, Björk y Blomstrand (2000) mencionan que Flower y Hayes (1981) dan cuenta de que la revisión se desarrolla en distintos momentos durante la actividad de escribir y no se ubica exclusivamente en la fase final. Así pues, la revisión intervendría en otros subprocesos de la composición del texto.

La revisión remite al “trabajo consciente, metalingüístico y metadiscursivo realizado por el sujeto de manera parcial o total sobre el texto” (Martínez, 2009, p.34). Castelló (2007) considera que uno de los puntos que se tendrán que tomar en cuenta para mejorar la revisión son los objetivos que la guían, por ejemplo, “los escritores expertos consideran que la revisión debe ayudarles a mejorar el texto” y aproximarlos más a los objetivos previstos; otro de los aspectos a considerar es la extensión de las actividades, que no se limita a cambiar las frases o palabras, es necesario revisar desde una visión global del texto, es decir, analizar fragmentos amplios en base a la estructura general del escrito. La autora también menciona el uso de diferentes técnicas de acuerdo al tipo de problema (interrogantes, asteriscos, etc.) para elaborar un diagnóstico preciso.

Lo estudiado hasta aquí nos permite apreciar la producción escrita como un proceso comunicativo y sociocultural en donde interviene las diversas actividades cognitivas y el entorno social para elaborar el discurso.

1.3 Escritura cooperativa

La escritura cooperativa se funda sobre la base del aprendizaje cooperativo, que es un enfoque pedagógico cuyo fin es que los estudiantes se ayuden mutuamente para lograr sus objetivos (Vinagre, 2010). Hay autores que usan indistintamente los términos cooperación y colaboración. Sin embargo, otros estudiosos, como Suárez (2008), presentan algunas diferencias y semejanzas entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo:

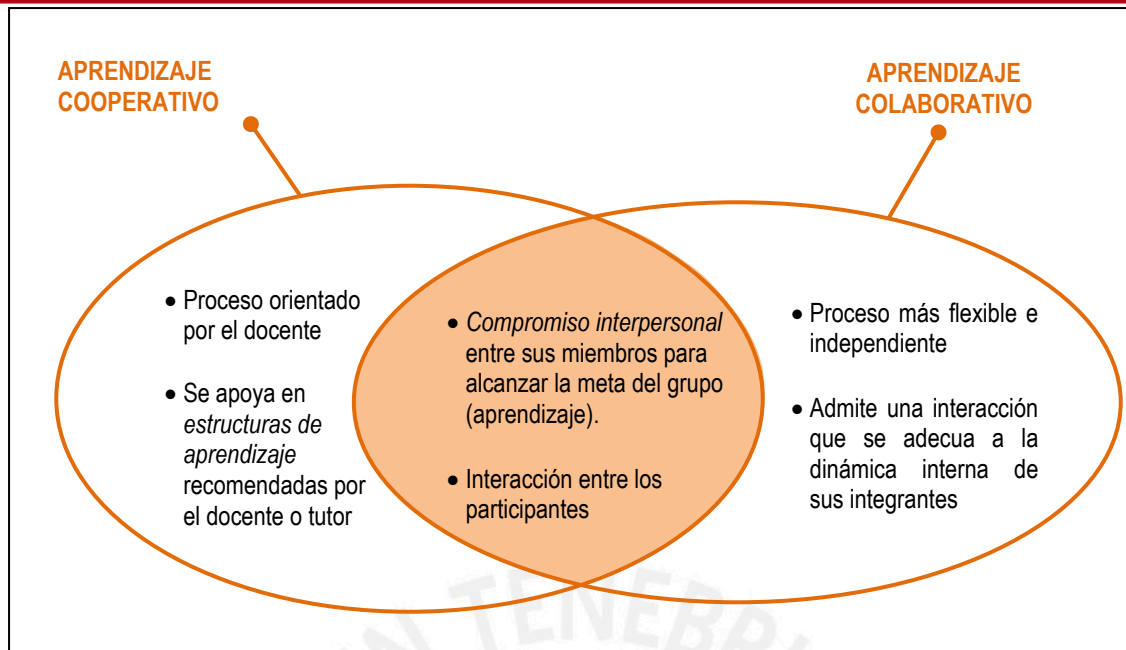


Figura 5. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo: semejanzas y diferencias
Elaboración propia sobre la base de Suárez (p.129, 2008)

El aprendizaje cooperativo es, en cierta forma, “un tipo concreto de colaboración” (Ronkowski, 1998, como se citó en Suárez, p. 129, 2008). Este aprendizaje es valorado en el contexto universitario, primero porque genera que interactúen diversos niveles de conocimientos entre los estudiantes, lo que permitirá una ayuda mutua; y, segundo porque estimula actividades de trabajo autónomo, posibilitando que los estudiantes puedan ser un medio en la construcción del conocimiento de sus compañeros (Monereo y Duran, 2002, como se citó en Duran, p.183, 2009).

Para nuestro estudio, se considerará el concepto de aprendizaje cooperativo planteado por Monereo y Duran (2002) y, el mencionado por Suárez (2008):

El aprendizaje cooperativo es una forma pedagógica de estructurar la intersubjetividad (es decir, un sistema de acción para organizar el aprendizaje) como interacción recíproca (forma particular de interacción) entre alumnos organizados en pequeños equipos (unidad de intersubjetividad), para que éstos avancen a niveles superiores de aprendizaje (finalidad que no es otra que buscar la internalización) (Suárez, p.133).

Si bien en este tipo de aprendizaje adquiere una especial relevancia en la interacción entre los estudiantes, Coll y Colomina (1990) advierten que lo importante “no es la cantidad de la interacción sino la calidad de la misma” (como se citó en Suárez, p.8, 2013). Esta calidad se vincula con los diversos aspectos que se generan durante el

proceso de trabajo en equipo: la gestión interna entre los miembros, la negociación, el compromiso individual y grupal, el apoyo entre uno y otro integrante.

Como se observa, el trabajo en grupo o en equipo es una adecuada estrategia para trabajar la escritura cooperativa. De acuerdo con Brown y Atkins (1991, como se citó en Prado, 2004), este tipo de estrategia permite fomentar la interacción y el desarrollo de las habilidades comunicativas (vinculadas con el análisis, síntesis y pensamiento crítico), sociales y personales (autoconfianza, forma de aprendizaje y trabajo cooperativo). Hay que considerar algunos aspectos durante el trabajo en grupo:

- * Todos los miembros que componen el grupo deben estar perfectamente coordinados
- * Marcar unos objetivos comunes de trabajo y un tiempo de realización
- * Distribuir de forma organizada y equitativa las tareas entre todos
- * Cada miembro del grupo debe desempeñar su cometido de una forma responsable y coordinada con el resto
- * Realizar una puesta en común y obtener conclusiones del trabajo efectuado

Cuadro 2. Estrategias para trabajar en grupos
Tomado de Prado (p. 172, 2004)

Durante las prácticas de escritura cooperativa es necesario tener presente una evaluación participativa de parte de los estudiantes, puesto que el alumnado se involucra continuamente en las valoraciones de textos de sus pares y de los suyos propios (Casaseca, 2004).

1.3. 1. Interacción entre los estudiantes

Desde el enfoque de Vigotsky (2000), la interacción entre los estudiantes se situaría en una actividad mediada socialmente. La noción de zona de desarrollo próximo (ZDP), propuesta por el autor, ayuda a esclarecer el rol de la interacción social como medio para el aprendizaje:

[La ZDP es] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

La ZDP se describe como la distancia, brecha o diferencia entre habilidades que ya posee el estudiante (nivel de desarrollo real) y lo que puede lograr aprender (nivel de desarrollo potencial) a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente. La figura 6 explica con más detalle este aspecto.

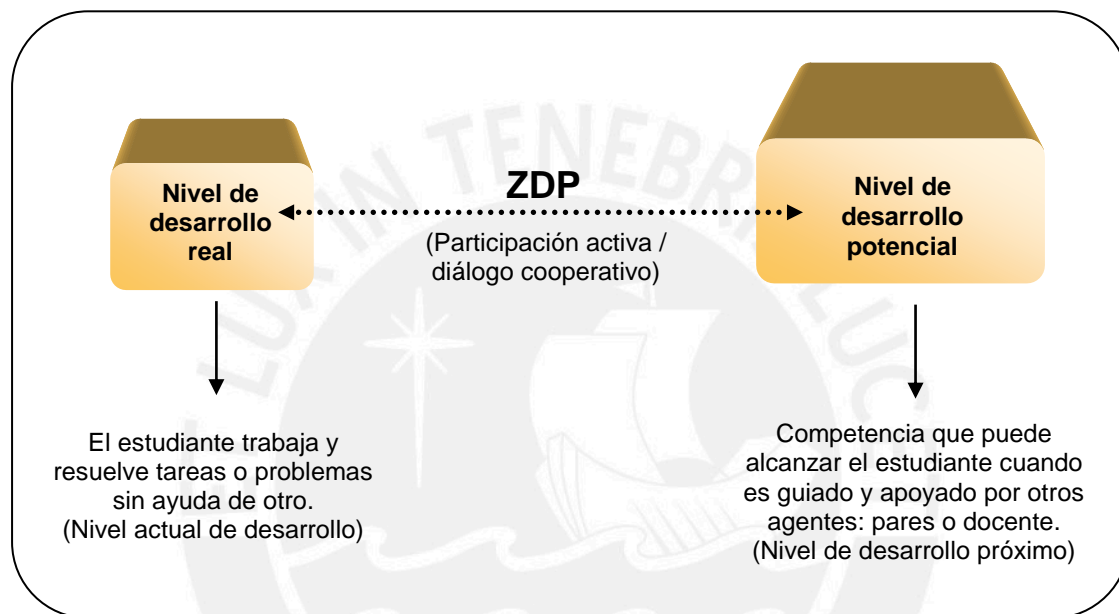


Figura 6. Esbozo sobre el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).
Elaborado sobre la base de Vigotsky (2000).

Existen ciertos principios conceptuales sobre los que se asientan las distintas metodologías enfocadas en un trabajo en equipo. Duran (2009) resalta cinco condiciones en las que se evidencia el trabajo en equipo y el aprendizaje entre estudiantes (2009, p.187):

1. Interdependencia positiva: el participante reconoce que el éxito de cada miembro del equipo va vinculado con el resto del equipo y viceversa. Para lograr esta interdependencia es necesario establecer objetivos de equipo (aprender y asegurarse que los demás miembros del equipo también lo hagan); identificación con el grupo (evaluación y nota de equipo), división de recursos (distribución de la información y limitación de materiales y otros roles complementarios).

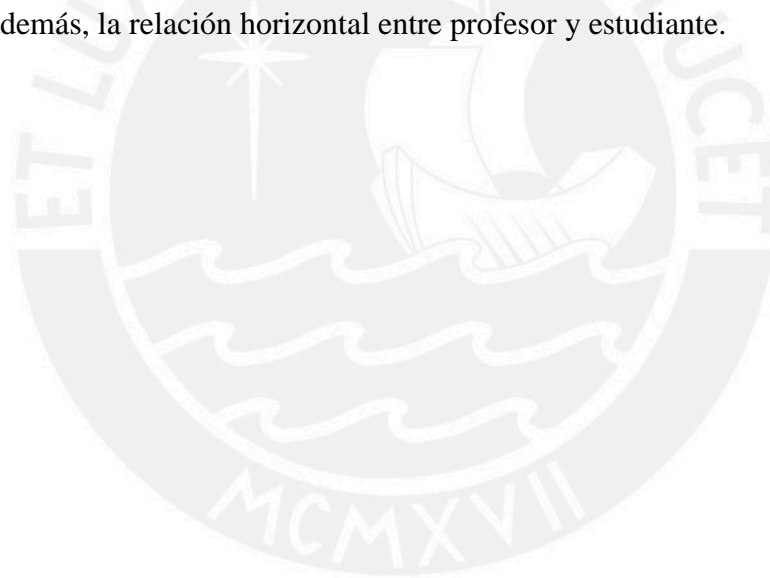
2. Interacciones personales ricas: se genera mayores oportunidades de interacción entre los participantes del equipo de manera que se crean dinámicas de ayuda, apoyo y ánimo. Para ello, es necesario limitar el número de integrantes del equipo a un máximo de cuatro. Las herramientas de Internet pueden facilitar la creación de espacios de trabajo virtual de equipo.
3. Responsabilidad individual: apunta a que los estudiantes eviten evadir su responsabilidad en el trabajo de grupo. Se procura asegurar la aportación de todos por medio de la división de tareas, roles, evaluaciones individuales para alcanzar el objetivo como equipo. Suárez (2013) agrega que hay un sentido de responsabilidad con la tarea personal, así como la tarea en conjunto, que permitirá no descuidar la parte del todo. Es necesario que cada miembro (autor) realice aportaciones que apunten a enriquecer el aprendizaje de todos los integrantes del grupo (Cots, Armengol, Arnó, Irún, Llurda, 2007)
4. Enseñanza deliberada de habilidades sociales: los miembros deberán aprender a trabajar en equipo y, para ello, requerirán desarrollar habilidades sociales complejas (comunicación apropiada, resolución de conflictos, empatía, negociación, regulación de turnos de trabajo, entre otros), las cuales serán enseñadas a partir del trabajo con otros.
5. Autorreflexión de equipo: requiere que los integrantes del equipo se concedan un tiempo suficiente para reflexionar de forma conjunta sobre el proceso de trabajo y tomar decisiones de ayuda y mejora para próximas ocasiones. El objetivo es aprender a cooperar y de conocerse mejor por medio del aprendizaje de equipo.

Para el estudio de la escritura de forma cooperativa, se parte de la premisa de que el trabajo en equipo posibilita que la persona desarrolle destrezas interpersonales y cognitivas que servirán de base para la construcción de sus propios argumentos, la escucha atenta de las opiniones de los demás, la resolución de conflictos y el compromiso de acuerdos (Slavin, 1995, como se citó en Duran, 2009).

Suárez (2013) indica que una de las formas de fomentar el aprendizaje cooperativo es a partir de la cooperación entre estudiantes, pares o iguales. También, señala que dicha cooperación implica la intervención dinámica y recíproca entre pares o iguales quienes cooperan y logran resolver tareas de aprendizaje a partir de la negociación en torno a una finalidad educativa planeada en conjunto.

1.3.2. Rol del docente

Vinagre (2010) refiere que con la introducción de los recursos tecnológicos en el aula, el docente se convierte en un facilitador, “orientador del aprendizaje que debe encontrar, seleccionar y ofrecer información en una diversidad de maneras, según los objetivos de aprendizaje de los estudiantes” (p.153). En esa interacción, el docente actúa como mediador en el proceso de construcción de conocimientos de su alumnado y se incrementa, además, la relación horizontal entre profesor y estudiante.



◀ Capítulo 2 ▶

LA CONSTRUCCIÓN COOPERATIVA DE TEXTOS ACADÉMICOS EN EL EDUBLOG

«La doble dimensión de uso del blog, personal y colaborativa, por parte de su autor, se adapta muy bien a la exigencia de un aprendizaje *horizontal* y cooperativo, como es la red, pero al tiempo perfectamente adaptado al ritmo e intereses propios de cada educando.»

(Miguel Ángel Marzal y María Jesús Butera, 2007)

2.1 Aspectos generales el blog

En sus inicios, en internet solo se podía navegar y procesar la información, pero con la llegada de la Web 2.0 ya es común que los usuarios puedan generar información para ser publicada en la red. Las diversas herramientas que ofrece esta web posibilitan un protagonismo más activo en internet, dado que se puede crear y compartir contenidos y elaborar distintos recursos de forma cooperativa y colaborativa. Estas múltiples posibilidades han generado que estas herramientas sean apreciadas, en el ámbito educativo, como un medio para ayudar a los estudiantes a desarrollar diversas habilidades de expresión (oral y escrita) y, también, habilidades de comprensión (escuchar y leer).

Algunas de las herramientas de internet que se utilizan en la educación son: el *blog*, el *wiki*, las redes sociales, el *podcast*, el *google*, entre otros. En esta investigación compete analizar el blog, dado que diversos estudios indican que es un soporte digital de escritura que favorece al aprendizaje cooperativo.

2.1.1 Antecedentes y definición de blog

Se considera que el blog tiene sus “raíces, a la vez en la revista de investigación, el cuaderno de bitácora, el diario privado y los periódicos” (Mortensen, citado en Lankshear y Knobel, 2008, p. 143). Para algunos autores, este soporte digital sería una evolución de estos formatos de divulgación. No obstante, un recurso más cercano y que le precede al blog es el diario en línea. Este es una especie de diario personal donde uno

puede escribir sobre su vida y mostrar el texto de forma virtual a otros lectores. Estos antecedentes revelan que hay una necesidad en mayor número de usuarios por encontrar herramientas que brinden las posibilidades de producir y compartir fácilmente diversos escritos; en ese sentido, se puede afirmar que el blog tiene, en cierto modo, como uno de sus propósitos responder a estos requerimientos.

Hay distintas acepciones con respecto al término blog. En la vigésima tercera edición del *Diccionario de la lengua española* (DRAE) se incluirá este vocablo. De hecho, en su página en línea ya aparece la definición de esta palabra: “Sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores” (DRAE en línea, 2014). Sin embargo, las palabras bitácora y *weblog* no son consideradas en el DRAE como otras formas de referirse al blog. Con relación al ámbito educativo, el blog es denominado como “edublog”, término que se deriva de “la unión de education y blog”, dado que la finalidad es “apoyar un proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto educativo” (Lara, 2005; Roig, 2007).

En lo que respecta a esta investigación, se usa indistintamente el vocablo blog y edublog. También, por la orientación del trabajo, este recurso se concibe como un soporte digital que posibilita la construcción cooperativa de textos académicos, dado que es, según diversos estudios, un espacio de reflexión “para escribir, organizar nuestros pensamientos, compartir información” y “construir aprendizajes” (Cross, 2002, citado en Robles, 2004; García, 2009). Así pues es un medio para aprender a comunicarnos a través de la interacción con otros. Debido a su estructura, el blog permite la reflexión de la propia escritura. Al respecto, el funcionamiento de los blogs ha sido más sencillo, en el transcurso de los años, para facilitar su uso. Existen muchos sitios webs gratuitos para obtener un blog: *blogger*, *wordpress*, *blog.com*, *blogetery*, entre otros.

2.1.2 Estructura del blog

El blog está estructurado por una parte externa que es visible para todos los usuarios y una parte interna que es administrada por el autor o autores del blog. A continuación se detalla ambos aspectos (Educastur, 2006):

- A) Parte externa: en toda página principal de un blog, por lo general, se encuentran las siguientes herramientas:
- entradas o artículos ordenados cronológicamente, empieza por los más actuales
 - comentarios a los distintos artículos
 - calendario, o archivos por año/mes/día
 - categorías o temas en que se clasifican los artículos
 - *blogroll*, o repertorio de enlaces a otros blogs o sitios web

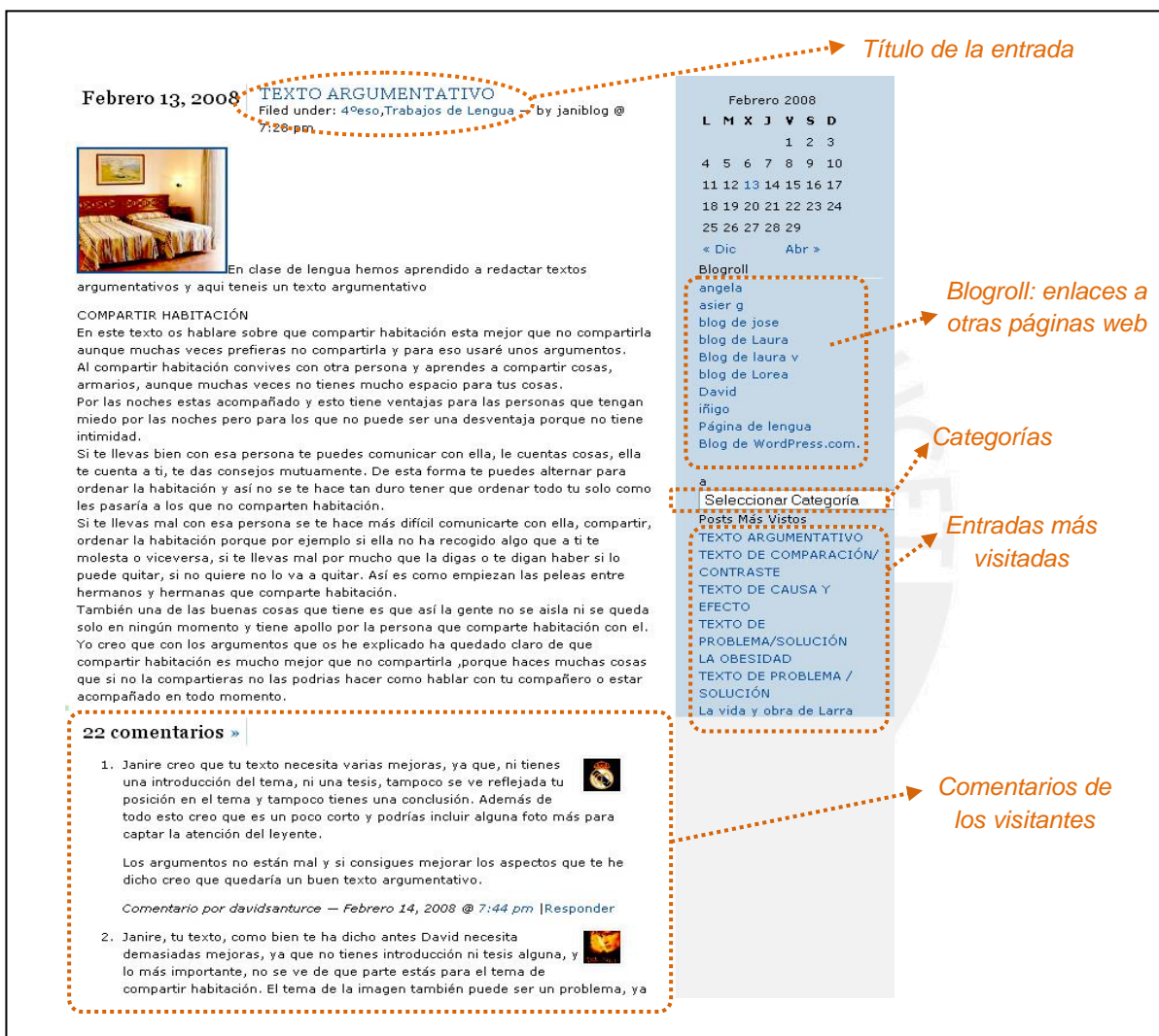


Figura 7. Blog “Textos Janire”, creado por una alumna de Cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. (Janire, 2008).

- B) Parte interna: el blog se administra a través de un panel de control en línea. Cada herramienta tiene una función particular, tales como:
- administrar los usuarios y los permisos que estos tienen: administrador, editor, colaborador,..., etc.

- configurar el aspecto visual del blog, a través de un repertorio de plantillas.
- escribir y editar artículos y páginas.
- configurar las distintas opciones: escritura, lectura, discusión, ..., etc.
- establecer las categorías o temas y los enlaces a otros sitios web.
- moderar los comentarios que hacen los visitantes.

Además de que los blogs contengan listas de entradas, comentarios, categorías temáticas, entre otros, estos pueden vincularse con otros blogs y a sitios recomendados. Asimismo, el usuario no requiere de un conocimiento amplio sobre la codificación HTML y, por su parte, el lector puede realizar comentarios sobre las entradas publicadas por el autor.

En la siguiente figura se indica algunas partes de la estructura interna del blog “Aprendiz de pedagogía”:

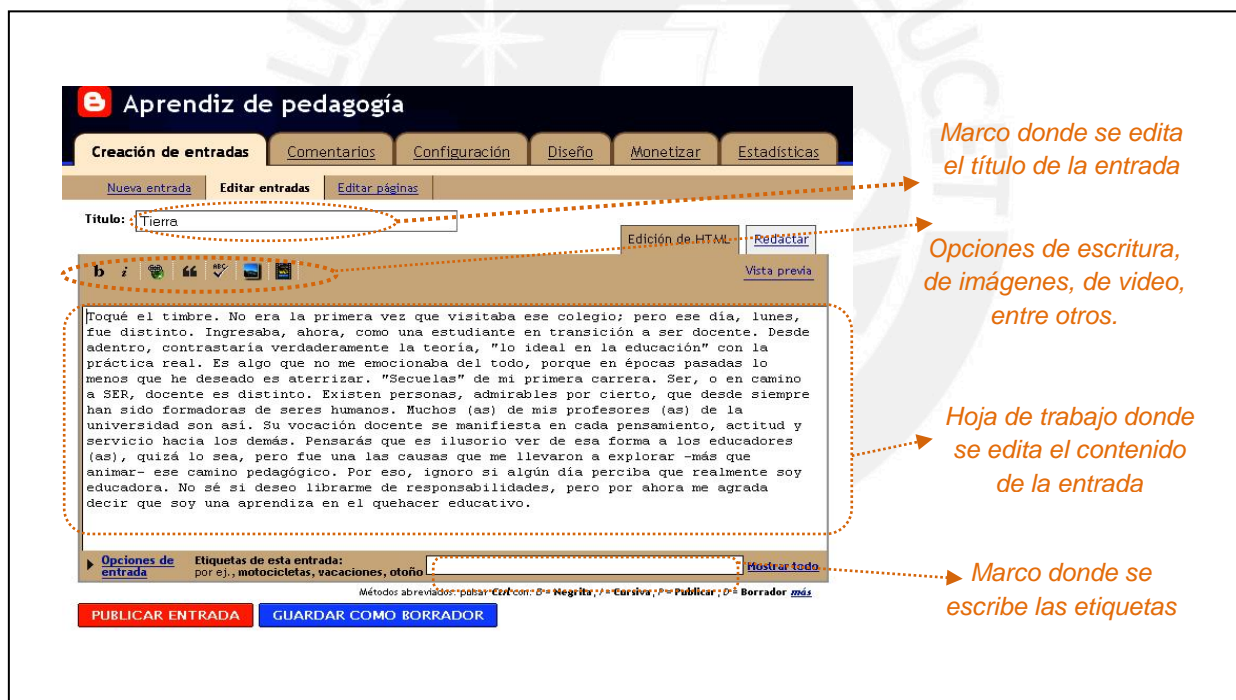


Figura 8. Ventana donde se edita la entrada (Blog personal “Aprendiz de pedagogía”)

La autoría del blog puede ser compartida por otros usuarios, desde cualquier lugar se puede acceder, el autor o los autores definen qué información publicar (textos, imágenes, sonido, video, etc.), puede ser al instante o en borrador para posterior publicación (Lara, 2011).

2.2 El uso del blog en el ámbito educativo

Desde la teoría constructivista, se reconoce que el conocimiento es un proceso de construcción que implica las experiencias previas del estudiante y su interacción con su entorno social.

Con respecto al blog, Lara (2005) afirma que este se presenta como un instrumento apropiado en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje constructivista, ya que su uso favorece: 1) que el docente actúe como mediador en las tareas de aprendizaje; y, 2) que el estudiante construya su propio aprendizaje en base a la interacción social y aprenda de forma significativa. De esta manera, entonces, esta herramienta puede ser un medio para crear actividades que promuevan la construcción de textos académicos a partir de un trabajo cooperativo. Por ejemplo, el estudiante puede interactuar con sus compañeros escribiendo, leyendo, opinando y reflexionando en el blog; mientras que el docente, como otro mediador, acompañaría los procesos de producción de texto proponiendo los objetivos, pautas para redactar e incitar el diálogo.

En clase de lenguas, el blog puede ser utilizado de diversas maneras. Su uso dependerá de las habilidades comunicativas que se desean alcanzar. A continuación se presenta un mapa conceptual, diseñado por Felipe Zayas, sobre los tipos de edublogs en el curso de Lengua:

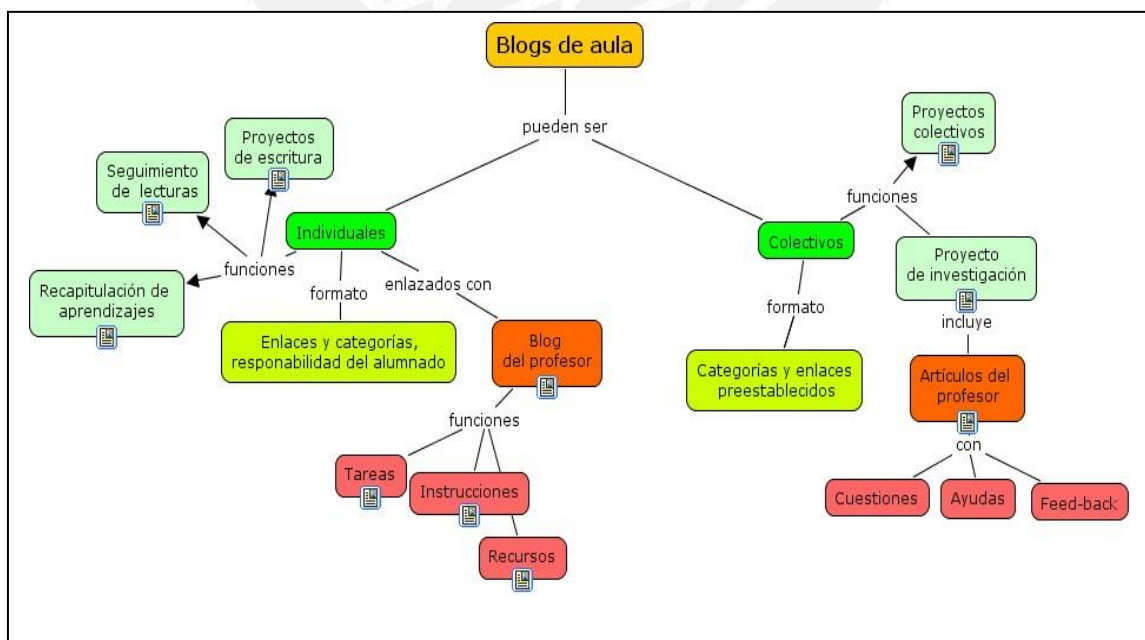


Figura 9. Usos del blog en el aula de Lengua Felipe Zayas.
Tomado de Lara (2006)

2.3 El blog y la construcción cooperativa de textos académicos

Martínez (2008) refiere que los alumnos aprenden con la solución de solución de problemas, por lo general, en cooperación con sus pares. De esta manera, indica el autor, el estudiante puede esclarecer sus ideas y compartir sus conclusiones con el resto de sus compañeros. Él concluye que el blog es una herramienta que permite aprender a aprender desde la propia experiencia y desde el trabajo solidario en grupo.

Los resultados de diversas investigaciones coinciden con lo señalado por Martínez: el blog colectivo permite la creación de comunidades de aprendizaje (Torres, 2007; Lara 2005), en las que se generan "collaborative spaces where people negotiate and construct meaning and texts"² (Richardson, 2006, p. 74, como se citó en Hourigan & Murray, 2010). En este espacio de interacción, el docente puede ser un autor más en el blog, situándose "al mismo nivel que sus alumnos, quienes, de esta forma, se sentirán más reconocidos en el proyecto y con mayor grado de autonomía" (Dickison, 2003, como se citó en Lara 2005).

Ahora bien, las herramientas del blog, como la ventana de entrada y la ventana de comentario, son los medios para construir de forma participativa y cooperativa conocimientos. Pero, la manera en cómo surge la interacción entre autores y entre autores y lectores dependerán de los objetivos y la orientación pedagógica propuestos por el docente. Al respecto, en esta investigación, se considera que esas interacciones sociales son propicias para regular la escritura académica procesual (planificación, elaboración y revisión) desde el enfoque de un trabajo cooperativo. Desde esa visión, a continuación, se estudiará los procesos de escritura académica de forma cooperativa que se pueden generar en la bitácora virtual y la regulación del aprendizaje.

2.3.1. La planificación cooperativa en el blog

Esta fase de la escritura aborda aspectos tales como la lectura de fuentes bibliográficas, la lluvia de ideas, la lista de palabras, las imágenes o dibujos, la propuesta de tema, el

² "espacios de colaboración donde las personas negocian y construyen significados y textos".

objetivo del texto, la elaboración de un esquema, entre otros (Cassany, 1994; Boeglin, 2008; Prado, 2004). Pérez y Zayas (2007) dan cuenta de lo siguiente:

“el terreno de la planificación del texto son útiles recursos como los «esquemas numerados» del menú *Formato* de los procesadores de textos, que permiten elaborar planes de texto jerarquizando las ideas; (...). También es posible recurrir a herramientas en línea para elaborar mapas mentales (por ejemplo, Mindomo), un recurso muy recomendable en la fase de planificación de texto” (pp. 201-2012)

Con respecto a la elaboración de esquemas, el blog presenta algunos recursos similares a un procesador de texto en el panel de control interno de la ventana *entrada*. Entre ellos, se encuentra la posibilidad de enumerar y jerarquizar el texto que se está editando:



Figura 10: Parte interna de la opción “Entrada”
Fuente: Blog personal “Aprendiz de pedagogía”

Sobre la elaboración de organizadores gráficos, como mapas conceptuales, mentales, entre otros, luego de finalizar su elaboración en *Mindomo*, por ejemplo, se puede compartir el mapa a través del código *embed* que será insertado dentro de la edición de HTML de la *entrada*.

Los autores (integrantes) de un blog colectivo pueden, de esa manera, realizar de forma cooperativa la fase de planificación. Para esta etapa, cada miembro podría aportar con lluvia de ideas en la ventana de entrada. Además, uno de ellos podría presentar un mapa conceptual y los demás autores brindar retroalimentación en la ventana de comentarios.

2.3.2. La elaboración cooperativa en el blog

Luego de haber realizado el proceso de planificación de forma cooperativa, se inicia el proceso de elaboración del texto. Esta etapa inicia con la escritura preliminar de lo planificado y requiere de diversos borradores para lograr la cohesión y coherencia textual.

La escritura cooperativa solicita que sus co-autores compartan los objetivos, acuerden la estructura y el contenido; negocien la presentación de la información; y, además, es necesario que los coautores conozcan fácil e inmediatamente los cambios (Castelló, 2009). El blog puede ser útil para realizar estos procesos, ya que la *entrada* se caracteriza por:

1. Diversidad de funciones: informar, proporcionar ayuda, opinar, suscitar el debate, mantener el contacto con la comunidad de *blogueros*...
2. Estructura clara que facilite la lectura: un tema estructurado en unos pocos párrafos
3. Uso de recursos tipográficos como la negrita, la numeración y viñetas en series de datos o ideas...
4. Reutilización de fragmentos ajenos, uso de citas y enlace de fuentes
5. Uso de multimedia: imágenes audio, video...
6. Implicación del “yo” (uso de la primera persona, subjetividad...) y presencia del destinatario (preguntas, apelaciones...) (Pérez y Zayas, 2007, p. 201)

Como se aprecia, la *entrada* podría ser un soporte donde los coautores tengan la posibilidad de gestionar de forma estratégica el proceso de composición de textos. Asimismo, esta herramienta permitiría que el docente observe los aportes de los coautores y podría orientarlos en el trayecto a partir de las anotaciones que realice en la ventana de comentarios.

2.3.3. La revisión cooperativa en el blog

En la fase de revisión implica que los coautores se distancien de su texto para poder ser críticos de su propio escrito. Al respecto, Luchetti (2005) señala que debe de haber un gran compromiso intelectual de parte del autor y añade que esta fase se subdivide en dos subprocesos: evaluar y corregir. El primero consiste en valorar los aspectos positivos y negativos del escrito; el segundo es la modificación necesaria si lo requiere el texto.

La revisión demanda una serie de estrategias cognitivas (tipologías textuales, normas del sistema de la lengua, las convenciones socio-culturales establecidas, entre otros) y

metacognitivas (revisión de las estrategias y el plan vinculado con el texto) de modo dinámico. Asimismo, la revisión se desarrolla a lo largo del proceso de composición. Para ello, es necesario que cuenten con algunas guías de revisión conforme van escribiendo, de esta manera podrán revisar los diversos aspectos de su texto.

Entonces, el blog, por sus características propias, puede ser entendido como un formato y como un proceso que genera un espacio favorable para un aprendizaje constructivista (Lara, 2005); que será fructífero en la medida en que el docente utilice las metodologías apropiadas.

2.3.4 Regulación del aprendizaje de la escritura en el proceso cooperativo en el blog

Tal como se mencionó en párrafos anteriores, la escritura cooperativa asienta sus bases en el aprendizaje cooperativo. Ello implica un énfasis en el esfuerzo grupal, en la participación activa y la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y docente. En ese sentido, una manera de regular el aprendizaje de la escritura es a partir del activo diálogo, intercambio de ideas y conocimientos y de la evaluación, que se generan entre los participantes, durante la construcción cooperativa de los textos académicos que se desarrolla en el blog.

Ahora bien, no basta con la interacción entre los participantes, es imprescindible que estos conozcan sobre las actividades comprendidas en torno a la escritura académica como proceso, pues de esa manera serán capaces de gestionarlas y regularlas. Castelló (2009) refiere que es fundamental “enseñar a los estudiantes a conocer primero y a regular después la propia escritura” (p.131). Para ello, añade la autora, es necesario que el docente plantee estrategias que permitan a los estudiantes comprender en qué consiste la escritura académica con el fin de que luego el alumnado gestione su propio proceso de composición.

En relación a ello, Pozo y Mateos (2009) sugieren que el estudiante cuente con un plan de acción cuando se enfrente a la lectura y escritura de un texto académico. En esa línea, Arciniegas y López (2012) estudian sobre el control y regulación del proceso durante y después de la elaboración de un texto. En la etapa de planificación, por ejemplo, los

estudiantes (coautores) deberán comprobar si este proceso se lleva a cabo o es necesario modificar el plan inicial; asimismo, durante el proceso de la escritura deberán ser conscientes de elementos importantes como el plan global para la composición del texto; el propósito de la tarea; los lectores, las estrategias que se empleará durante el desarrollo de la redacción y de la revisión del texto. Ciertamente, estos aspectos pueden ser registrados en el edublog (véase al respecto el acápite 2.3.1 de este trabajo de investigación).

Asimismo, los autores tendrán que reconocer que las dificultades pueden presentarse en varios niveles de producción textual escrita: en la parte conceptual, en el manejo de los datos, en la organización de las ideas y en la parte formal. En suma, los estudiantes-coautores deberán controlar dos aspectos esenciales en el proceso: “el retórico y el contenido” (Arciniegas y López, 2012, p.37). En este caso, el edublog, desde un punto de vista técnico, puede apoyar en esta labor. Los coautores cuentan con la ventana *entrada* que permite releer lo que han escrito y cuentan con la ventana de *comentarios* para presentar sus puntos de vista sobre su producción. De la misma manera en cómo Castelló (2009) observa la utilidad del foro, se puede apreciar el edublog; es decir, como un soporte digital que permite “seguir el rastro del proceso” y “las aportaciones de cada uno de los escritores” y el docente, además de que pueda seguir la evolución de la escritura cooperativa, también puede “incidir en el momento preciso para ofrecer sus indicaciones y su apoyo a los grupos” (p.133). En este último punto, el papel del docente sería el de facilitador que acompaña a los coautores en su camino de experimentación y aprendizaje por medio del blog (O’ Donnell, citado en Lara, 2005).

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

◀ Capítulo 1 ▶

DISEÑO METODOLÓGICO

En el campo pedagógico, la investigación es un elemento fundamental que aporta en las bases teóricas y metodológicas para la construcción de nuevos conocimientos educativos (Rodríguez y Valdeoriola). Por tanto, toda investigación requiere una organización conceptual y un diseño metodológico. Este capítulo desarrolla este último aspecto. En la primera parte presenta el nivel, la finalidad, el enfoque y la metodología; en la segunda, el objetivo general y los objetivos específicos; en la tercera, las categorías de análisis; y, en la última, las técnicas, tipos de instrumentos y los procedimientos para organizar y analizar la información acopiada.

1.1 Nivel, finalidad y enfoque metodológico

Nuestro estudio presenta las características de una investigación de nivel descriptivo puesto que se busca analizar y describir el proceso de la composición (planificación, elaboración y revisión) de textos académicos que los estudiantes producen de forma cooperativa en su edublog grupal del curso de Lengua de una universidad privada. Además, porque se requiere identificar elementos para luego relacionarlos; por ello, se realizó una observación sistemática, una característica propia del nivel descriptivo (Echevarría, 1983; citado en Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Como se busca llevar a la praxis un determinado conocimiento teórico, este trabajo se centra en la investigación aplicada.

El enfoque es cualitativo ya que nos interesa estudiar el fenómeno educativo en el propio contexto donde ocurre; priorizar los aspectos subjetivos de la conducta humana sobre las características objetivas; y, utilizar la observación y la entrevista abierta como herramienta de exploración (Ruiz e Ispizua, 1989). Asimismo no se limita a un diseño preestablecido sino que presenta un carácter abierto y flexible (Suárez, 2013), lo que permitirá que a lo largo de la investigación se realicen las modificaciones pertinentes para alcanzar los objetivos planteados.

De acuerdo al enfoque de nuestra investigación, el método a utilizar será el *estudio de casos*; porque este método tiene la potencialidad de permitir centrar la investigación en una situación concreta e identificar los diversos procesos interactivos que lo componen (Latorre, Del Rincón y Arnal 1996, p.233). Afín a ello, nuestro foco de estudio se sitúa en un hecho determinado: en el proceso de composición de textos académicos desarrollado de forma cooperativa en el edublog grupal. Consideramos que es un caso particular en tanto que el objeto de estudio es la composición de textos académicos, donde el centro de análisis es la construcción cooperativa del proceso de composición (planificación, elaboración y revisión) de textos académicos en un entorno digital: el blog. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999), este sería un ejemplo de estudio de casos único (la composición de textos académicos) inclusivo (varias unidades de análisis).

Existen diversos objetivos de un estudio de caso, interesa dos de ellos pues se relacionan con los propios objetivos de este trabajo: 1) Comprender el fenómeno que se está estudiando desde el punto de vista de las personas que lo protagonizan; y, 2) Proporcionar información sobre el fenómeno objeto de estudio (Rodríguez et. al 1999).

En síntesis, nuestro estudio es una investigación aplicada de nivel descriptivo, que sigue el enfoque cualitativo y que analiza un determinado fenómeno educativo a partir del método de estudio de casos.

1.2 Objetivo de la investigación

A. Objetivo general: Identificar cómo se construyen cooperativamente los textos académicos, a través del edublog grupal, en los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana.

B. Objetivos específicos:

1. Describir el proceso de planificación en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.
2. Describir el proceso de elaboración en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.
3. Describir el proceso de revisión en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.

1.3 Categoría de estudio

Para la presente investigación se determinaron las siguientes tres categorías de análisis con sus respectivas subcategorías:

Categorías	Subcategorías
Proceso de escritura de textos académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de planificación • Proceso de elaboración • Proceso de revisión
Capacidad técnica del edublog grupal para la creación colectiva de un texto académico	<ul style="list-style-type: none"> • Característica hipertextual • Formato externo de un blog • El blog visto desde las teorías de aprendizaje
Creación cooperativa en el blog	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre los estudiantes • Construcción compartida del conocimiento en los tres procesos • Regulación del aprendizaje

Cuadro 3. Elaboración propia (2013)

1.4 Población y selección de la muestra

El centro de educación superior, donde se realiza el estudio, es en una universidad privada que se ubica en Lima Metropolitana. Tiene una población estudiantil conformada por 500 estudiantes y 150 docentes aproximadamente. Cuenta con dos laboratorios de cómputo y cada uno está equipado con 40 computadoras, las cuales tienen acceso a internet.

Esta institución tiene como uno de sus objetivos generar la crítica constructivista a partir del mismo estudiante y de su entorno social y cultural. Por ello, desde el primer año de estudios, en el Programa de Humanidades, promueve el análisis crítico, el conocimiento, la reflexión, la síntesis y la producción de escritos de textos académicos.

Los cursos de Lengua I y II son asignaturas propedéuticas del programa de Humanidades. Estos tienen el objetivo de fortalecer, en su alumnado, las habilidades comunicativas básicas vinculadas a la interpretación y producción de textos académicos, como el expositivo y argumentativo. Es un requisito indispensable haber aprobado Lengua I para poder estudiar Lengua II. Ambos cursos tienen una orientación teórico-práctica. Presentaremos solamente las características de Lengua I, porque es en este curso donde se sitúa el contexto de nuestra investigación.

En la clase de teoría, cada grupo de Lengua I está conformado por 40 estudiantes. Se subdivide en dos comisiones de 20 para las clases de práctica.

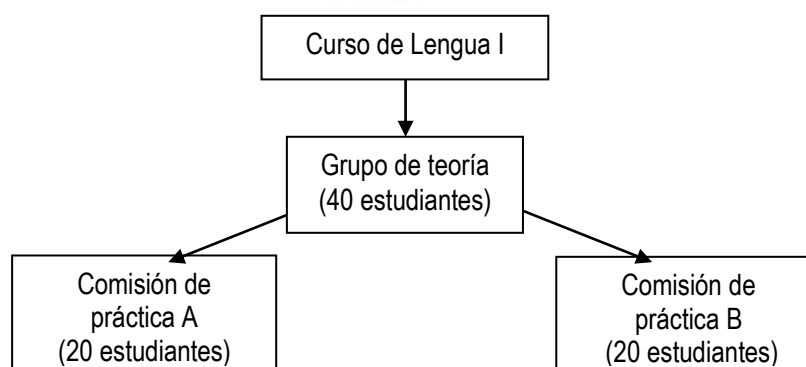


Figura 11. Elaboración propia (2013)

El trabajo del edublog grupal estuvo dirigido a los estudiantes de dos comisiones de práctica de un grupo de Lengua. Si bien este grupo, estaba conformado por 40 estudiantes a inicio del ciclo, algunos fueron desertando en el transcurso del ciclo académico. Cuando se inició las actividades en el blog, la comisión A estaba conformada por 15 estudiantes y la comisión B por 14 estudiantes.

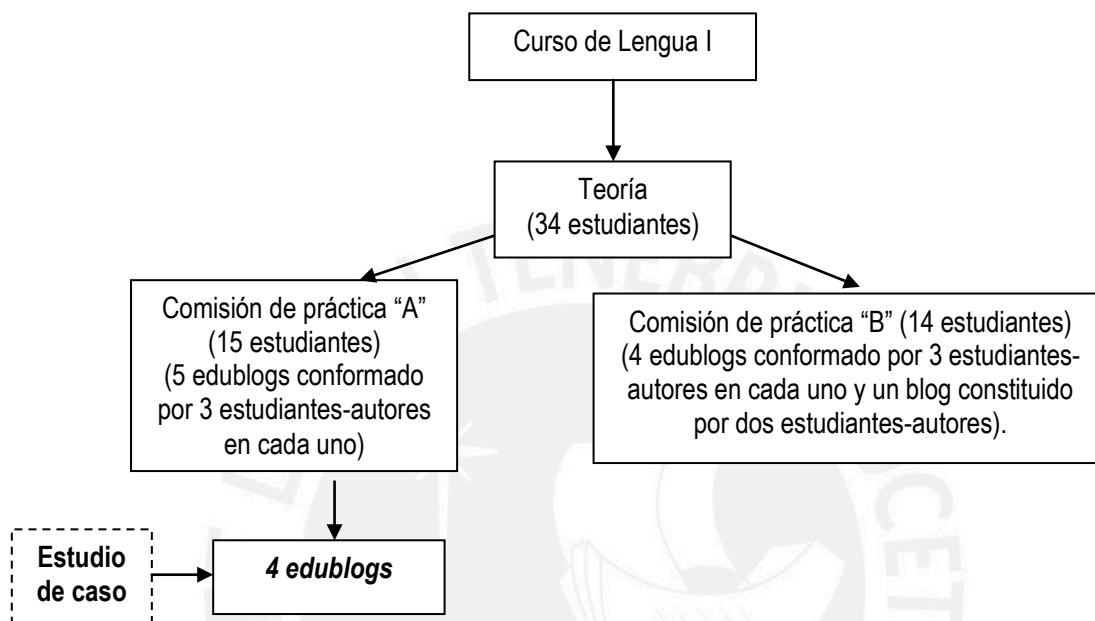


Figura 12. Elaboración propia (2013)

Las docentes de práctica organizaron a los estudiantes por grupos afines, es decir, en función a intereses comunes. Barkley, Cross y Howell indican que los grupos homogéneos “pueden dominar con más eficacia las tareas muy estructuradas de construcción de competencias, dado que los alumnos pueden comunicarse entre sí partiendo de un nivel similar de conocimientos. Los grupos homogéneos pueden ser muy útiles para el aprendizaje del lenguaje o para el dominio de otros contenidos específicos en los que sea importante el refuerzo del grupo de semejantes conocimientos o competencias (Cooper, Prescott, Cook, Smith, Mueck y Cuseo, 1990; Jhonson y Jhonson, 1984).

La mayoría de los participantes de las dos comisiones no ha desarrollado las suficientes habilidades comunicativas como para poder adaptar sus escritos a los tipos de textos académicos, de modo que las tareas del blog fueron pensadas a partir de esas dificultades.

Por ser un enfoque cualitativo, este trabajo de investigación no requiere de una muestra representativa de la población, dado que no se generalizarán los resultados; es por esta razón que nuestro estudio de caso centró su atención en cuatro edublog correspondientes a la comisión de práctica “A”. En esta selección se consideró a los grupos que tuvieron mayor participación en las tareas propuestas en el blog. Para el estudio, no se eligieron los edublog de la comisión de práctica “B”, porque la investigadora de este trabajo es la docente de dicha comisión.

Se eligió analizar los edublog grupales en las clases de práctica, pues en este espacio se desarrolla con mayor énfasis los procesos de composición escrita de textos académicos. Luego de solicitar los permisos respectivos a la docente, a los estudiantes de la muestra y al Director del programa de Humanidades se logró aplicar la entrevista y el grupo focal.

1.5 Técnicas e instrumentos para el recojo de información, y procedimiento para la organización y análisis de datos

Con respecto a la recolección de datos, una de las técnicas que se usará será la observación y se elegirá como instrumento, el cuaderno de campo. En el cuaderno se describirá el proceso de interacción entre los estudiantes para construir las fases de planificación, elaboración y revisión de su producción escrita. Recogeremos esa información en el mismo blog a través de las publicaciones y comentarios que los estudiantes mismos han realizado.

Según Stake (2005), durante el análisis de la información “tenemos que separar la nueva impresión, y dar sentido a las partes. No al principio, la mitad y el final, no a esas partes, sino a aquéllas que son importantes para nosotros” (p.67). Entonces, durante el análisis de los apuntes del cuaderno de campo se examinará las relaciones que pudiese haber entre una información y otra, con la finalidad de dar un sentido a la interpretación.

También se utilizaron las técnicas de grupo focal y la entrevista, la primera tuvo como apoyo una guía de preguntas dirigida a 7 estudiantes de la muestra. El tiempo de duración de esta reunión fue de una hora y media. La segunda, se valió de una guía de entrevista semiestructurada constituida por 19 preguntas, que fueron respondidas por la

docente de práctica alrededor de 60 minutos. Se utilizaron una videograbadora y un reproductor de audio para registrar el desarrollo del grupo focal. En el caso de la entrevista solo se empleó para su registro una grabadora de audio y un cuaderno de apuntes.

El objetivo de aplicar estas técnicas fue recoger las opiniones del estudiante y del docente con respecto al proceso de aprendizaje de escritura académica usando el blog grupal. Para la construcción de los instrumentos, se contó con el apoyo de dos expertos en el tema de interés. Ellos recibieron por correo electrónico un primer esbozo de la guía de preguntas de las dos técnicas que se aplicarían. Luego, se realizó los cambios de acuerdo con la retroalimentación enviada por estos especialistas. Sus observaciones se basaron centralmente en la precisión de algunas preguntas, en la formulación de estas en base a los objetivos propuestos, entre otros aspectos. Se les envió nuevamente las guías con las respectivas correcciones. Por último, los expertos validaron los instrumentos y, luego de ello, se aplicaron a la muestra.

Para el procesamiento de los datos se transcribirá la información obtenida en la aplicación de los instrumentos y se organizará la información en matrices según las categorías de estudio propuestas para luego codificar los datos y consolidarlos en cuadros comparativos que faciliten el análisis (Suarez, 2013).

◀ Capítulo 2 ▶

PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CASO

Este capítulo presenta la descripción y la interpretación de los datos obtenidos, los cuales reflejan, por un lado, la perspectiva de los estudiantes sobre el uso del edublog grupal como medio para la construcción cooperativa de textos académicos y, por el otro, la visión de la docente acerca del proceso de escritura académica de manera cooperativa usando el edublog grupal.

Para el ordenamiento, análisis e interpretación de los datos cualitativos se consideró las categorías planteadas en nuestro trabajo de investigación: 1) Proceso de escritura de textos académicos; 2) Capacidad técnica del edublog grupal para la creación colectiva de un texto académico y, 3) Creación cooperativa en el blog. A continuación se desarrollará cada una de estas categorías.

2.1. Proceso de escritura de textos académicos

a. Fase de planificación

Durante este proceso, la docente planteó tres actividades que el estudiante debía desarrollar de forma cooperativa con sus compañeros de grupo:

Actividad 1: Delimitar el tema

- * Postear en el blog la propuesta del tema: cada autor del blog grupal propone uno o dos temas para el trabajo de redacción en equipo.
- * Elección del tema: el grupo deberá decidir, por medio del blog, qué tema elegirá para redactar su texto cooperativo

Actividad 2: Presentar dos oraciones temáticas para el desarrollo del texto

- * Propuesta de las dos oraciones temáticas: cada autor del blog grupal propone una o dos oraciones temáticas en el blog
- * Elección de las dos oraciones temáticas: el grupo deberá acordar, por medio del blog, qué oraciones temáticas trabajarán. Pueden utilizar las entradas o la ventana de comentario como espacio para ponerse de acuerdo.

Actividad 3: Presentación de un esquema

- * Elaboración grupal de un esquema numérico: este esquema se puede ir ajustando de acuerdo a la propuesta de los autores.

Fuente: <http://escrituracompartidaenred.blogspot.com/>

Cuadro 4. Actividades de la fase de planificación.

Tomado del blog de clase *Escritura compartida en red* (2013)

Los estudiantes tuvieron que “establecer objetivos, generar ideas y organizar los contenidos” propios de esta etapa de planificación (Pérez y Zayas, 2007, p.49). Por la naturaleza de las actividades, la etapa de planificación requería, además de las operaciones señaladas, una interacción oral y escrita entre iguales sobre el proceso a seguir: coordinación, organización, tomar acuerdos, presentación de las tareas. Se les sugirió a ellos que evidenciaran todo ese proceso en el mismo blog.

Durante la reunión del grupo focal, los estudiantes manifestaron que utilizaron medios como “gmail, el chat de gmail” (línea 249) y, también, el blog y el Facebook para la coordinación y organización del grupo. Entre todos los medios digitales señalados, destacaron el uso frecuente del Facebook para poder planificar. También se subrayó la importancia de las reuniones presenciales para la coordinación y toma de acuerdos:

SG: (...) básicamente, los acuerdos que constituyeron la esencia en nuestro blog, los que hemos desarrollado, lo hicimos este..., nos reunimos, aprovechando las horas que teníamos libres. (líneas 254-259).

AO: Personalmente, yo no me llevo muy bien con las coordinaciones virtuales. Yo prefiero cara a cara (...) (líneas 159-160)

Cuando se les preguntó si les parecía interesante el blog para presentar sus propuestas y opiniones para lograr un acuerdo en esta etapa, cinco de los estudiantes enfatizaron nuevamente que utilizaron el Facebook para ese proceso:

TR: La coordinación, (...) más que todo, porque casi todos entramos al Facebook seguidamente que estar esperando al blog.

JH: (...) hasta hay celulares que tienen el Face, en cualquier instante te comentan y (...) mejor todavía si es chat: hablas y te responden al toque. En cambio en el blog, esperas que te comenten. En sí, un poco más lento.

AO: Uno, (...) lo primero que hace al prender una computadora es entrar al Facebook, ¿no? No entran al blog. Ponte, quedábamos las oraciones temáticas y decían ya, ya las tengo pero nunca las... o sea, faltaba una, creo y pasaban días para que las ponga, cuando ya lo había visto por Facebook. (líneas 265-274).

Apreciamos que la mayoría de los participantes concuerda que el Facebook fue una herramienta que sirvió para coordinar, lograr acuerdos e incluso presentar primero en ese espacio las tareas antes de postearlas en el edublog de grupo. Ellos señalan que las razones de su uso son porque visitan esa página frecuentemente; coordinan o toman acuerdos de forma más rápida a través del chat del Facebook; y, que pueden enviar y recibir mensajes de forma automática. Por el contrario, ellos aprecian que el blog “es más lento” (JH) mientras que en el Facebook “no te libras, porque uno sabe cuando lo has leído o no.” (AO); permite “recordar” “al día siguiente cuando me volví a conectar, ahí, en la sección de mensajes recibí la propuesta ...” (SG).

Otra razón más es porque perciben que hay momentos de informalidad que no deben mostrarse en el edublog. Así lo confirmaron dos estudiantes: “porque, para empezar, iban hacer, «oye, ya tienes listo el trabajo» o «no, todavía no». (...), todos vamos a preferir hacer esa informalidad, hacerla en otro espacio y pasar en el blog lo más importante” (AO, líneas 312-315), “me parece que los comentarios, al menos deben estar bien estructurados porque supongamos que es un blog público, (...) para que sea vea bonito, ¿no?, no muy informal.” (SG, líneas 318-321). Entonces, durante la fase de planificación, la interacción escrita entre los estudiantes se desarrolló en dos espacios claramente definidos; primero, en un ámbito privado donde la negociación, acuerdos, discusión, presión entre los pares para desarrollar las tareas surgían de una forma espontánea y natural; y, luego, en un ámbito público, donde presentaban las ideas más

relevantes de sus acuerdos de forma estructurada para adecuar su registro de acuerdo a un contexto formal (ver figura 13).



Figura 13. Edublog N° 4

Por el contrario, hay un grupo, de nuestro estudio de caso, que sí develó en su edublog el carácter informal que puede haber en una coordinación:

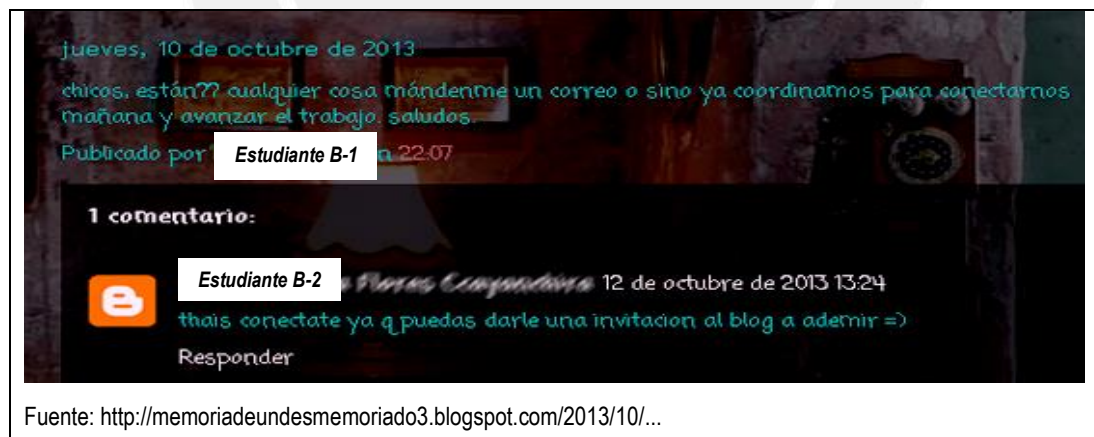


Figura 14. Edublog N° 1: Memoria de un desmemoriado

Sobre la presentación de las tareas, la docente indica: “hubo cuatro grupos que sí desarrollaron todo el momento de planificación. Hay un grupo más que no lo quiero considerar porque confundieron la parte de textualización con el esquema”

¿Qué tareas de la fase de planificación lograron presentar en el edublog grupal?	Edublogs grupales de nuestro estudio de casos			
	Edublog N° 1	Edublog N° 2	Edublog N° 3	Edublog N° 4
1. Delimitación del tema	Sí	Sí	Sí	Sí
2. Presentar dos oraciones temáticas para el desarrollo del texto	Sí	Sí	Sí	No
3. Presentación de un esquema	Sí	Sí	Sí	No

Cuadro 5. Fase de planificación
Elaboración propia

De acuerdo con el cuadro N°5, solo un grupo (edublog 4), de nuestro estudio de caso, no logró cumplir con las dos últimas actividades. Es más, el grupo solo participó en esa fase y ya no publicó los demás ejercicios del resto de fases. En el punto 3.1.2 se describirá si los otros tres grupos que cumplieron con las tareas, trabajaron de forma cooperativa.

b. Fase de elaboración

En esta fase, los estudiantes redactaron su texto a partir de su esquema y sus oraciones temáticas. La actividad consistía en lo siguiente:

Actividad 4: Elaboración del texto en párrafos

1. Primer borrador del texto: Todo el grupo debe colaborar en este primer borrador, por ello:
 - Cada estudiante propondrá ideas con respecto al contenido de los párrafos. ¿Qué ideas secundarias pueden ir para cada oración temática?, ¿qué fuentes les podrá ser útiles? y ¿habrá otras fuentes para compartir?
 - Las coordinaciones y los acuerdos deben ser evidenciados en el blog
 - De manera grupal proponen su primer borrador en una entrada

Sugerencia: pueden usar la ventana de comentarios o entradas como espacio para coordinar, discutir y llegar a acuerdos respecto del contenido y la organización del texto.

2. Revisión y ajustes entre compañeros del aula:
 - Cualquier participante del grupo o de otros grupos puede releer el primer borrador y sugerir otras fuentes escritas, videos, audios y otros recursos que aporten al desarrollo del texto. Además puede hacer observaciones en cuanto al contenido y la presentación del texto. ¿Qué deben tomar en cuenta en un texto académico expositivo?

Sugerencia: el primer borrador no tiene que ser tan cuidadoso y correcto, pues es un primer momento de la escritura que se irá ajustando durante el proceso.

Fuente: <http://escrituracompartidaenred.blogspot.com/>

Cuadro 6. Actividad 4
Tomado del blog de clase *Escritura compartida en red* (2013)

Para el desarrollo del texto, un grupo de estudiantes explicó que se repartió las tareas. Uno presentaba la introducción; otro, la textualización de las ideas y el último, revisaba las propuestas. Lo manifestaban de esta manera: “mándanos tu introducción por un mensaje o un correo electrónico, lo revisamos y si vemos que está bien lo publicamos” (SG, líneas 358-359). Con respecto al proceso de interacción, se trasluce nuevamente que se realizó en dos espacios: en el Facebook y en encuentros presenciales:

SG: nos reuníamos, pero ya coordinábamos previamente todo por Facebook. (...) Entonces decíamos, «¿qué les parece si nos reunimos, de repente mañana (...)? Para juntarnos, conversar de qué nos ha parecido nuestras fuentes y sacar una sola conclusión» (líneas 362-369).

SG señaló que la conclusión del texto la construyeron en grupo: “en el caso de las conclusiones, lo hicimos todos”. Para ello, se reunían de manera virtual (facebook) y, luego, de manera presencial (en la universidad).

El proceso de la elaboración fue distinto para cada grupo, JM indicó que un integrante de su grupo planteó el texto de contenido; luego, “los demás aportaban con sus comentarios” (líneas, 388-389). La propuesta se presentó en una entrada del blog y los demás compañeros empezaban a comentar. AF, integrante de otro grupo, mencionó que escribió la redacción sin apoyo de sus compañeros, tampoco recibió alguna retroalimentación por parte de ellos (línea, 549).

Con respecto a la presentación de las dos actividades, que corresponde a esta fase, es como sigue:

¿Qué tareas de la fase de elaboración lograron presentar en el edublog grupal?	Edublogs grupales de nuestro estudio de casos			
	Edublog N° 1	Edublog N° 2	Edublog N° 3	Edublog N° 4
1. Primer borrador del texto	Sí	Sí	Sí	No
2. Revisión y ajustes entre compañeros de grupo	No	Sí	Sí	No

Cuadro 7. Fase de elaboración
Elaboración propia

La mayoría de grupos presentó la tarea 1; sin embargo, la tarea 2 solo fue realizada por dos grupos. La docente refiere que esta fase “era la parte más compleja porque implicaba aceptar la idea de la otra persona”. Aun con todo, los grupos que cumplieron con las tareas afirmaron que trabajaron más en el blog durante esta fase.

C. Fase de revisión

Si bien la revisión es una constante que se desarrolla a lo largo de la redacción, en esta fase se trataba de que los estudiantes realicen una revisión más profunda de su texto para “mejorar la calidad de la redacción y la organización y el énfasis” de sus ideas (Díaz, 1999, p.92). Los estudiantes recibieron las siguientes indicaciones:

Actividad 5: Revisión y corrección de la producción escrita

1. El grupo realizará un análisis crítico a su propio texto. Para ello, tomará en cuenta la guía de evaluación que entregará la docente.
2. Todas las observaciones que realicen al texto deben ser mostradas en el blog
3. Publicarán su texto final con la estructura y número de palabras que se indicó al inicio de la actividad

Fuente: <http://escrituracompartidaenred.blogspot.com/>

Cuadro 8. Actividad 5
Tomado del blog de clase *Escritura compartida en red* (2013)

A continuación se muestra la guía de revisión textual:

<u>EVALUACIÓN GRUPAL</u>				
NOMBRE DEL BLOG: _____				
ENLACE: _____				
GRUPO CONFORMADO POR: _____				
Objetivos: se trata de que los estudiantes sean capaces de:				
1. Identificar las fortalezas y dificultades de su texto preliminar				
2. Generar soluciones a los errores encontrados y <u>reescribir el texto en una nueva entrada</u>				
3. Tomar conciencia de los criterios de corrección de los textos académicos expositivos				
Instrucciones				
La autoevaluación deberá realizarse <u>de forma grupal</u> . Los recursos tecnológicos permiten que puedan trabajar de manera asincrónica; por ello, no es un requisito indispensable que estén juntos para evaluar su redacción preliminar. Sin embargo, <u>si es necesario</u> que presenten <u>una sola guía de evaluación grupal</u> , la cual deberá ser fruto de la negociación colectiva y el consenso.				
Deberán marcar con un "✓" si el texto expositivo presenta o no los indicadores. En la sección "observaciones" podrán presentar sugerencias para mejorar su texto.				
INDICADOR	SÍ	EN PROCESO	NO	OBSERVACIONES
1. El tema se encuentra delimitado claramente				
2. Presentan dos oraciones temáticas estructuradas de forma adecuada.				
3. El esquema numérico o de llaves presenta las ideas principales y las secundarias, las cuáles mantienen una coherencia con las oraciones temáticas y la estructura textual solicitada.				
ELABORACIÓN DE PÁRRAFOS				
1. Prevalece la misma voz (sea en primera persona o el impersonal) a lo largo de todo el texto				
2. El párrafo de introducción indica el tema central y las ideas principales que abordará el texto				
3. Cada párrafo de desarrollo presenta oraciones secundarias que se entrelazan coherentemente con su oración principal.				
4. El texto tiene un párrafo de conclusión y resume las ideas principales expuestas en el texto				
5. Las oraciones son estructuradas adecuadamente (SVOC)				
6. Se presenta como mínimo cuatro conectores y han sido empleados adecuadamente.				
7. Se sostienen de autores del ámbito académico para exponer sus ideas principales o secundarias				
8. Presentan faltas ortográficas (en la acentuación, uso inapropiado de las letras "c", "z", "s", etc.)				
9. Respetan los signos de puntuación (no hay una coma entre sujeto y verbo, por ejemplo)				
10. Respeta la estructura de un texto expositivo: expone un solo tema, lo analiza, describe y explica de forma clara. No presenta razones que defiendan una opinión personal.				

Cuadro 9. Guía de revisión
Tomado del blog de clase *Escritura compartida en red* (2013)

Además de la guía de revisión se les brindó a los estudiantes una ficha de coevaluación, en ella debían evaluar el desempeño de cada compañero de grupo:

NOMBRE DEL EVALUADOR:

NOMBRE DEL BLOG:

Objetivos: se trata de que cada estudiante pueda coevaluar y reflexionar sobre su desempeño autónomo en una tarea grupal.

Instrucciones: anoten en el cuadro la letra que consideren apropiada, según el desempeño del integrante del equipo:

A = excelente

B = muy bueno

C = bueno

D = necesita mejorar

NOMBRES DE LOS EVALUADOS				
Participa de toda las actividades y de forma puntual				
Muestra tolerancia y flexibilidad durante el intercambio de opiniones con sus compañeros				
Aporta ideas para lograr la meta en común				
Es respetuoso con el equipo y está presto a llegar acuerdos				
Muestra interés por aprender y/o enseñar				

Cuadro 10. Ficha de coevaluación
Tomado del blog de clase *Escritura compartida en red* (2013)

Se esperaba que todos los grupos presentaran las dos fichas, pero no se logró ese objetivo. La docente señaló lo siguiente: “Tan solo me presentaron miembros de dos grupos. Me presentaron tres miembros. Uno era de un grupo y los otros dos de otro grupo.” (Entrevista). Es decir, dos miembros del edublog N° 3 cumplieron con la evaluación grupal y la coevaluación mientras que un miembro del edublog N° 1 realizó ambas evaluaciones de forma individual.

Los participantes del edublog N° 3 indican, por medio de su ficha de evaluación grupal, que el texto que han elaborado cumple cabalmente con los criterios esperados. Sin embargo, al revisar el texto final en su blog apreciamos algunos aspectos que no corresponderían a un texto académico:

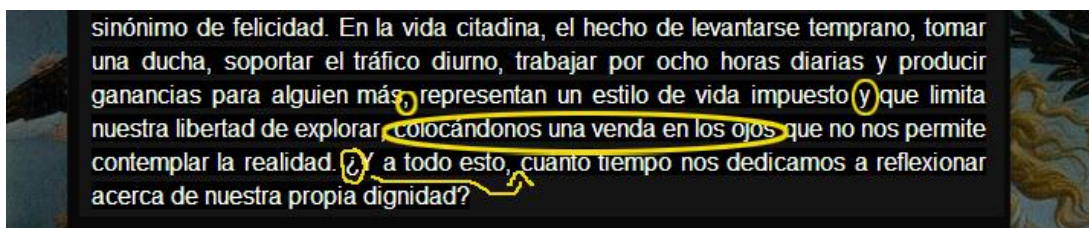


Figura 15. Edublog N° 3: La triada del noveno círculo

Como se observa en la figura 3, los estudiantes no se percataron de corregir algunas características que no forman parte de una escritura académica. En términos de cohesión, por ejemplo, hay dos signos de puntuación que han sido utilizados inadecuadamente: la coma y el signo de interrogación de apertura. Además, encontramos un uso innecesario de la conjunción “y”; también, se evidencia el uso de un lenguaje coloquial: “soportar el tráfico” “colocándonos una venda en los ojos”.

2.2. Capacidad técnica del edublog grupal para la creación colectiva de un texto académico

a. Característica hipertextual

La escritura hipertextual genera que el texto sea interactivo y que haya una “mayor implicancia del usuario” (Rodríguez, 2008). Asimismo, el enlace electrónico, perteneciente a lo hipertextual, es un “mecanismo activo” que influye en la comprensión al llegar a un determinado texto (Burbules, 1998, como se citó en Cassany, 2006, p.194). Al respecto, en la actividad 4, se propuso que los estudiantes puedan recomendar algún tipo de fuente digital que aporte a su texto expositivo. Se trataba de que presenten sugerencias y, también, que incorporen dentro de su texto enlaces, videos y/o audios.

Actividad 4: Elaboración del texto en párrafos

(...)

2. Revisión y ajustes entre compañeros del aula:

- Cualquier participante del grupo o de otros grupos puede releer el primer borrador y sugerir otras fuentes escritas, videos, audios y otros recursos que aporten al desarrollo del texto. Además puede hacer observaciones en cuanto al contenido y la presentación del texto. ¿Qué deben tomar en cuenta en un texto académico expositivo?

(...)

Fuente: <http://escrituracompartidaenred.blogspot.com/>

Cuadro 11. Actividad 4.

Tomado del blog de clase *Escritura compartida en red* (2013)

Al revisar las entradas de los blogs del estudio de caso, se puede apreciar que ninguna de ellas presenta enlaces que trasladen a otro contenido textual. Toda la información de los post se manifiesta de manera lineal, es decir, como una escritura análoga. Solo se halló una entrada con una imagen que únicamente acompaña al texto y esta no se encuentra vinculada con ningún otro texto.



Figura 16. Edublog N° 3: La triada del noveno círculo

Lo hipertextual se vincula con el texto escrito, sonido o video de una materia. Pese a esas posibilidades, se halla que los textos de los edublogs grupales analizados no hay ninguna clase de hipervínculo. Más bien, reflejan la estructura de un texto escrito impreso, lo que, en una primera impresión, se pensaría que los estudiantes desconocen del “discurso hipertextual” (Cassany, 2006) virtual. Con el fin de corroborar ello, durante la reunión del grupo focal, se les preguntó a los participantes los motivos de no haber insertado, por ejemplo, un video en alguna de sus entradas del edublog, cuatro señalaron que no sabían que se podía insertar videos en un blog; dos dijeron que tenían conocimiento de esa opción, pero no sabían cómo hacerlo. Solo uno sabía cómo hacerlo. Además, tres mencionaron que no sabían si estaba permitido insertar un video en este trabajo académico.

Se aprecia que tres, de los siete participantes del grupo focal, tenían conocimiento de que se puede insertar videos en un blog y solo uno de ellos sabía cómo hacerlo. No obstante, ninguno de los tres sabía si estaba permitido colocar videos en su texto académico. De esta manera, se puede señalar que los principales motivos de no incluir un video fueron por desconocimiento de cómo se inserta uno en un blog y por no saber si se consentía hacerlo en una entrada de carácter académico.

Una de las razones por la que se considera al blog como un recurso recomendable para la enseñanza de la escritura es porque este “can link to related texts and multimedia”³ (Bloch, 2008, como se citó en Villas, 2011). Al respecto, la docente entrevistada reconoce lo favorable que pueden ser los hipervínculos en un trabajo académico, pero, básicamente, observa que la ventaja radica en la posibilidad de mostrar fuentes: “[el hipervínculo] permite acceder a otras fuentes, que de repente son útiles”; por ejemplo, los estudiantes “pudieron, digamos, como que guardar [en el blog] las fuentes que empleaban o que leían” (entrevista p.13). Ese “guardar” implicaba, “insertar otros post que incluyeran cómo estaban ellos [los estudiantes] buscando la información o qué encontraban”. Hasta este punto, el hipervínculo, desde la mirada de la docente, sería útil para la presentación de una lista bibliográfica, que sería mostrada como enlace en otra entrada. Y, no estaría dentro de los párrafos redactados. ¿Cuáles serían los factores que conlleven a aislar el hipervínculo y limitarlo tan solo a una lista bibliográfica?

La profesora es consciente de que hay textos académicos que son digitales “si está con toda la rigurosidad”, o sea, que cumpla con las características de la escritura académica. Además, le parece más ventajoso porque “la escritura digital sí te permite acceder con mayor facilidad a esas fuentes que te sirvieron para redactar y no quita el elemento académico” y, en cambio, en un texto académico no digital se debe buscar por cuenta propia esas fuentes. Sin embargo, la entrevistada observa que en esa universidad, la de nuestro estudio de caso, “al menos, se exige más una escritura no digital”; por tanto, surgiría dificultades si a los estudiantes se les permite utilizar enlaces en su texto del blog. En su testimonio da cuenta de lo siguiente:

Docente de práctica: (...) el discurso que les damos [a los estudiantes] en las clases de Lengua es que hay una manera de presentar, digamos, un texto académico. De que el blog permite esta suerte de enlaces u otra manera de hacer referencia que no necesariamente se ajusta a la escritura académica este... lo puede hacer en el blog... pero **creo que se podría contraponer con el discurso que se presenta en la Universidad, que es otra manera de hacer referencias, que es otra manera de concebir la escritura académica.**

³ “puede entrelazar texto y multimedia”.

Es evidente que en la universidad de nuestro estudio de caso, desde la mirada de la docente, prevalece el discurso académico tradicional en el entorno de un aprendizaje digital. Su alfabetización académica en red, de este centro universitario, es un claro reflejo de la lectura y escritura de un texto analógico. Más aún, ello se confirma cuando la docente entrevistada menciona que los estudiantes presentan un texto académico de forma virtual, pero con características de una escritura convencional “obvian más bien esas otras prácticas de escritura, esos hipervínculos, agregar digamos, vídeos, imágenes. Otras series de herramientas hipertextuales”.

La docente de práctica comenta que no se les solicita a los estudiantes que usen enlaces o cualquier otra forma hipertextual, pese a ser un texto digital, “porque no responde a los objetivos que les propone” la universidad: una escritura académica análoga. Conviene mencionar, entonces, que se transpone un plano sobre otro. De la perspectiva de Lankshear y Knobel (2008), estamos ante el uso de nuevas tecnologías para reproducir alfabetismos convencionales. De ahí que se pueda señalar que se carece de una alfabetización académica en la era digital para esta población estudiantil.

b. Formato externo de un blog

De los siete estudiantes de nuestro estudio de caso, solo uno conocía el funcionamiento del blog antes de trabajar en esta experiencia cooperativa de textos académicos. Los demás solo habían visitado blogs de otros usuarios pero no habían tenido uno. Sobre ello, la docente indica que “no todos sabían cómo postear (...) un blog o en qué consistía, cómo se organizaba, cómo se presentaba”. Eso lo observó como una desventaja frente a otras herramientas que a los estudiantes les resultaban más familiares: “como el facebook, (...) para ellos es mucho más fácil. (...) más fácil desarrollarlas o aplicarlas con ellos” (entrevista).

Uno de los participantes, en efecto, señala que al comienzo fue difícil usar esta herramienta que no conocía porque “no está acostumbrado”, pero luego agrega que se “termina aprendiendo lo básico”. De esta forma, apreciamos que la dificultad de usar al inicio el blog está vinculada con la cercanía a la herramienta más que por su funcionamiento, dado que para usar el blog no se requiere de conocimientos de programación.

La docente de práctica tampoco tenía una experiencia previa con los edublogs. Más aún, era la primera vez que trabajaba con esta herramienta. Además, señala que la orientación que se les brindó a los estudiantes, sobre cómo crear un blog, fue más explicativo que práctico. Así, se desprende que los estudiantes fueron aprendiendo a usar el edublog durante su proceso de la actividad cooperativa, y ese aprendizaje fue lo “básico” como para poder escribir, publicar y comentar un texto.

La falta de conocimiento sobre recursos externos que brinda el edublog y que son atractivos para los estudiantes provocó que recurrieran a otra herramienta como el Facebook, puesto que consideraron que en el blog “no había una forma en que te avisen” que alguien ha comentado, “no hay ninguna notificación. Tienes que revisar post por post... y ver... cuántos comentarios tienes” y no permite visualizar las entradas en los celulares para comentar cualquier información en tiempo real. En la actualidad, *Blogger*, página donde se crearon los edublogs, responde a los requerimientos de estos usuarios. Por ejemplo, a través del *feed* (gadget ofrecido por blogger) el lector-coautor puede leer las publicaciones del edublog en otro espacio virtual que él suscriba; por tanto, no es necesario ir hasta el origen para saber si hay alguna entrada o comentario nuevo. El *feed* puede ser vinculado, también, con el Facebook, lo que permite que las entradas publicadas en el blog puedan aparecer en esta red social como forma de recordatorio. Asimismo, a través de las aplicaciones móviles se puede acceder al edublog desde celulares y tabletas digitales.

Aún con todo, la docente de práctica le parece que el blog es un recurso útil para observar a “través de los post (...) estos cambios que ocurren” en el texto escrito. Agrega lo siguiente: “lo que sí veía de bueno es que permitía la visualización de todo su proceso [de los coautores] a través de esos post y de los comentarios.” Lo que hace posible la realización de una evaluación, autoevaluación y coevaluación (Torres, 2007) de los textos.

Los estudiantes encontraron ventajoso publicar a través de las entradas y opinar por medio de los comentarios: “tú ponías tu párrafo y comentabas (...) «falta esa conclusión»”. Ello hace que el blog genere que la escritura tenga un sentido como “actividad social” y tiende a la construcción del “conocimiento de forma cooperativa y a compartirlo” (Zayas, 2007).

c. El blog visto desde la teoría constructivista

Los participantes del grupo focal perciben que la actividad propuesta en el blog ha sido un trabajo cooperativo más participativo y organizado, en el que todos los coautores tienen que colaborar con sus opiniones:

JH: (...) el blog es más estructurado. Todos en la introducción aportan todos, en el cuerpo aportan todos, **dan ideas**, (...) cuestionas, preguntas. Yo también he hecho textos, una reseña (...) de Filosofía, pero en grupo de dos y es diferente porque uno hace el contexto, otro hace la introducción y luego ves cómo está cada uno. En cambio, en el blog es diferente, **cada uno revisa cada cosa y que les parece que en conclusión y lo ponen juntos**. (...) aquí es más estructurado, más, **todos aportan todas las ideas**. No se dividen en partes, **sino todos aportan ideas**.

Desde una perspectiva constructivista, se puede reflejar que el formato del blog hace posible diseñar actividades que permitan que el estudiante interactúe con otros compañeros y con la docente, intercambien ideas, se fomente el debate, participen de forma activa y se pueda construir realmente un conocimiento de forma colectiva. En ese contexto, los compañeros más capaces y la docente de práctica, en el sentido vigotskyano, se situarían en la concepción de mediadores si ofrecen un apoyo adecuado al estudiante.

Lara (2005) recomienda que las actividades no sean demasiado estructuradas porque se corre el riesgo de generar una “escritura forzada” donde el estudiante solo “escribe para el profesor”. Si bien algunos participantes señalaron comentarios como “esta nueva forma de trabajo, a mí sí me gustó”, “trabajar de manera ordenada, sí nos ayudó mucho... yo sí me siento conforme”, otros estudiantes mencionaron que hacían las tareas “para que vean más que nada que hemos cumplido”. Sobre ello, Lara menciona que dentro de una pedagogía constructiva el blog debe ser entendido como un medio personal y propio del estudiante con el fin de que sea utilizado por este más allá de un aprendizaje académico.

2.3 Creación cooperativa de textos académicos en el blog

La escritura en grupo es uno de los aspectos centrales que aborda nuestro estudio de caso. Esta estrategia -en palabras de la docente de práctica- “ayuda porque justamente, hay un compañero que va siendo el soporte de otro, como que pueden hacer

observaciones de cómo están desarrollando un texto” (entrevista). Un aspecto esencial en un trabajo cooperativo es la interacción entre los estudiantes y la participación del docente para favorecer espacios que den lugar a un aprendizaje social.

Para Johnson y Johnson (n.d.), si hay un mayor trabajo entre los miembros, mayor será la calidad y cantidad de aprendizaje (p.794). Entonces, es necesario enfatizar en la calidad de la interacción entre los participantes (Coll y Colomina, 1990, como se citó en Suárez, 2013) para el logro de un eficaz trabajo cooperativo. Dicho esto, en las siguientes líneas, se describirá la interacción de los estudiantes, durante la creación cooperativa, a partir de las *dimensiones del aprendizaje entre iguales* (Duran, 2009; Suárez, 2013; Johnson y Johnson, 1999).

a. Interdependencia positiva

En la fase de planificación, se les planteó tres objetivos: 1) delimitación del tema; 2) construcción de dos oraciones temáticas para el desarrollo de la redacción grupal; y, 3) presentación de un esquema. Para alcanzar el primer y segundo objetivo, cada miembro debía proponer un tema y dos oraciones temáticas y, luego, por consenso, elegían una de las propuestas correspondientes a cada tarea para mejorarla si así lo creyesen. Aunque el blog no se evidenció las propuestas de todos los miembros, pues los estudiantes utilizaron otras herramientas para ese proceso, durante la reunión del grupo focal uno de los estudiantes afirmó lo siguiente:

SG: Creo que hemos avanzado bien como grupo. Hubo interacción y además **cada uno nos hacíamos recordar**. Más que todo, la iniciativa de cada uno, porque si no hay eso no podemos llegar a ningún acuerdo.

De esta manera, cada coautor del edublog se siente en el compromiso de recordar la tarea a los demás miembros porque sabe que hay un objetivo que deben alcanzar en grupo. De acuerdo con Johnson y Johnson (1999, como se citó en Becerril, 2013), ese tipo de interdependencia de objetivos se situaría en el grupo de “resultados de interdependencia” que se origina cuando los estudiantes “se orientan hacia el resultado deseado”.

En algunos grupos se percibía lo contrario. Una estudiante mostraba su malestar frente al desempeño de su compañero de grupo: “No avanzó nada realmente. No ha

participado para nada (...) entonces que mejor busque otro grupo”. Como se evidencia, algunos participantes no se vinculaban con su grupo de trabajo.

b. Responsabilidad individual y de equipo

La construcción cooperativa de textos académicos en el edublog exigía una responsabilidad individual y corresponsabilidad grupal. Por ejemplo, era necesario que cada miembro cumpliera con su tarea, postearla en el blog y luego recibir la retroalimentación de sus demás compañeros de equipo en la ventana de comentarios, para lograr el objetivo común.



Figura 17. Edublog N° 2: Hombres detrás de las ideas

En la figura 17, se aprecia los comentarios de los estudiantes frente al texto propuesto en la ventana de entrada. Cada miembro tiene la responsabilidad de retroalimentar el texto presentado en la entrada para luego para que de manera conjunta puedan mejorar ese texto académico.

c. Interacción estimuladora

En el edublog de algunos de los grupos se aprecia el apoyo de sus miembros, así como palabras de reconocimiento del compañero de grupo.



Figura 18. Edublog N° 2: Hombres detrás de las ideas

Por parte de la docente también hubo reconocimientos, lo que motivaba a los participantes a seguir avanzando con las actividades grupales. Un participante menciona: [la docente de práctica] nos decía que estábamos yendo por un buen camino y le gustaba cómo estábamos haciendo (...) “¡Ay!, ¡estamos por buen camino!” Entonces, nos sentimos más incentivados.

d. Gestión interna del equipo

Los estudiantes decidieron realizar la mayoría de las coordinaciones a través de otros medios en red. Sin embargo, se puede evidenciar algunas: toma de decisiones, el liderazgo, entre otros:



Figura 19. Edublog N° 2: Hombres detrás de las ideas

También se presentaron dificultades en la gestión interna del equipo: nos resultaba difícil, (...) que todos estemos de acuerdo y realmente que pongan de su parte y todo eso. Entonces, como que había mucha descoordinación, ¿no? Uno podía a tal hora, otro a tal hora, otro a tal hora.

◀ CONCLUSIONES ▶

En el proceso de planificación para construir de forma cooperativa un texto académico, la organización, la toma de acuerdos y la discusión fueron actividades que los estudiantes desarrollaron de manera limitada en el edublog. Ellos, por un lado, muestran que tienen una escasa experiencia de realizar este tipo de actividades y, por otro, poca o ninguna práctica en el uso del blog. En los datos obtenidos, se evidencia que tienen la necesidad de recurrir a otras herramientas con las que se encuentran familiarizadas y, a su parecer, son un medio de comunicación más inmediato, tal es el caso del facebook, recurso en red en el que acceden diariamente. El alumnado utilizó el chat y la opción de mensajería de esta red social, así como el correo electrónico, para coordinar y presentar las tareas preliminares antes de postearlas en el edublog.

En relación con lo anterior, la interacción escrita entre los estudiantes, en la fase de planificación, se desarrolla en gran parte por dos ámbitos claramente definidos: el privado, donde la negociación, acuerdos, discusión y presión entre los pares para desarrollar las tareas surgieron de una forma espontánea y natural; y, el público, donde las ideas más relevantes de sus acuerdos se presentaron de forma estructurada y en un registro lingüístico formal. Entonces, la mayoría de los grupos de estudiantes asume que es necesario seguir aspectos que responden a un trabajo académico pese a que las actividades correspondan a una fase de planificación. Este hecho podría implicar también que aprecien estas actividades como una tarea que deben presentar al docente y no tomar en cuenta el sentido de los procesos de escritura.

Con respecto al proceso de elaboración para construir de forma cooperativa un texto académico, fue la fase que se trabajó más en el edublog. Los estudiantes apreciaron que era necesario textualizar el esquema propuesto en la fase de planificación y publicarlo en una entrada. La manera en cómo construyeron cooperativamente el texto fue distinta en cada grupo. En un equipo un miembro realizó la introducción, otro el desarrollo y un tercero cumplía el rol de evaluador de las creaciones de sus compañeros, y la conclusión fue elaborada en conjunto por medio de una reunión virtual (en el facebook) y una presencial (en la universidad). Luego de realizar de forma privada este proceso, los coautores publicaron su texto como una unidad. En otro grupo, un integrante presentó

toda la textualización mientras que los demás utilizaron la ventana de comentarios para retroalimentar el texto propuesto por su compañero.

La fase de revisión es un proceso constante que se revela en todas las fases de construcción cooperativa del texto. De alguna forma, se manifiesta en las entradas y los comentarios que los estudiantes realizaron en su edublog. No se logró que todos los grupos ni todos los integrantes de un solo grupo aplicaran la ficha de evaluación y coevaluación de desempeño. Sin embargo, los estudiantes (coautores) utilizaron, por lo general, espacios virtuales privados para revisar y corregir sus textos preliminares. En ese sentido, se refleja que el alumnado tiene poco conocimiento sobre la naturaleza del proceso de la escritura. Es decir, se cree que un texto debe presentarse, desde un principio, sin ninguna clase de error. Probablemente, esta visión sea un reflejo de lo que comúnmente solicita los docentes universitarios de diversas materias: el producto final de un texto.

El edublog posibilita que se muestre todo el proceso de construcción de un texto producido de forma cooperativa y cómo este texto va evolucionando durante el trayecto. Centralmente, este suceso se debe a que las ventanas de entrada y de comentarios del edublog son espacios que han permitido que los estudiantes reciban la retroalimentación de sus compañeros y docente, agentes que asumieron el rol de mediador en este proceso de aprendizaje. Las intervenciones públicas que se publican en estas ventanas generan que el estudiante se autorregule y corregule con otros y, además, posibilitan que la docente examine las fortalezas y las dificultades que tuvo el grupo en cada fase de la escritura.

Pare el desarrollo de cada proceso, no solo bastó con el uso de las herramientas virtuales. Cada grupo tuvo la necesidad de realizar reuniones presenciales y realizar consultas de forma personal a la docente.

El uso hipertextual en la escritura académica digital que se evidencia en los autores es escaso. No hay una clara alfabetización académica en red, dado que predominan y se imponen la lectura y escritura de un texto analógico, es decir prácticas de una lectoescritura convencional.

◀ RECOMENDACIONES ▶

La elección de una herramienta en red para la creación cooperativa de textos académicos requiere que el docente reflexione sobre los aspectos psicológicos, pedagógicos y tecnológicos implicados en este tipo de actividad. Además, es fundamental que parta de los objetivos de enseñanza-aprendizaje del texto académico que se haya trazado.

Con respecto a las tecnologías, algunos centros de educación superior, pese a que apuntan a la innovación, no muestran cuál es el rol que desempeñarán estas herramientas en su propuesta educativa. Por tanto, se requiere diseñar políticas en estos centros donde se plantee y gestione claramente la función de las tecnologías en la enseñanza aprendizaje.

Sobre la creación de textos académicos y su producción en red, se sugiere que en las universidades se profundice sobre las nuevas prácticas de alfabetización digital. ¿Habrá algún sentido de escribir textos académicos digitales bajo un esquema de alfabetismo convencional? Es fundamental que la comunidad universitaria a manera de introspección analice sus propias prácticas escriturales y las nuevas formas de alfabetismo en el ámbito académico.

Se recomienda ampliar el estudio a partir de otras variables como la experiencia en el uso del blog y el trabajo cooperativo, la edad y el género de los participantes, y la construcción cooperativa de la hipertextualidad en la escritura académica digital. Además, se puede trazar más objetivos como el identificar las consecuencias de la escritura académica desde un enfoque cooperativo en el edublog.

◀ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ▶

- Alayza, C., Cortés, G., Hurtado, G., Mory, E. y Tarnawiecki, N. (2010). *Iniciarse en la investigación académica*. Lima: UPC
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. España: Octaedro
- Álvarez, I. y López, D. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo en línea a través de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14 (1), 161-183. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142387.pdf>
- Arciniegas, E. y López, G. (2012). *La escritura en el aula universitaria: estrategias para su regulación*. Colombia: Universidad del Valle.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno
- Bañales, Castelló, Corcelles, Iñesta, y Vega (2011). *La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis*. Rev. Signos, Valparaíso, v. 44, n. 76, jul. 2011. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342011000200001&lng=es&nrm=iso
- Barkley, E.; Croos P.; Howell, C. (2007). Formar grupos. *Técnicas de aprendizaje colaborativo* (p.47). Madrid: Morata
- Björk, L. y Blomstand I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Becerril, L. y Chumpitaz, L. (2013). *Curso Aprendizaje cooperativo y entornos virtuales de aprendizaje*. En: Maestría de Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Lima: PUCP.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. London: LEA
- Bloch, J. (2007). Abdullah's blogging: a generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 11, (2), 128-141. Recuperado de: <http://llt.msu.edu/vol11num2/pdf/bloch.pdf>
- Boeglin, M. (2008). *Leer y redactar en la universidad. Del caos de las ideas al texto estructurado*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio
- Camps, A. (2007). Prólogo: Comunicar en contextos científicos y académicos: En: *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (p.9). Barcelona: Graó
- (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Carneiro, M. (2011). *Manual de redacción superior*. Perú: Editorial San Marcos
- Casaseca, S. y otros (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Graó
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama
- (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó
- Castello, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En: Pozo, J. y Pérez M. (coords), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de la competencia* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Contreras, F. (2004). Weblogs en educación. En: *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art65/int65.htm>
- Cots, J.M., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M. y Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. España: Graó

- Chumpitaz, L. & Vargas, J. (2013). Curso: *Seminario de Tesis I*. En: Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Lima: PUCP.
- De Pablos, J. (2010). Potenciación del trabajo del estudiante universitario mediante los usos de las tecnologías. En: Paredes, J. y De la Herrán, A. (coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp.173-183). Madrid: Pirámide
- Díaz, A. (1999). *Aproximación al texto escrito*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia
- Diccionario de la lengua española* (DRAE). Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=blog>
- Duran, D. (2009). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En: Pozo, J y Pérez M.del P. (coords), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de la competencia* (pp.182-195). Madrid: Morata.
- Educatur (2009). Blogs educativos. Posibilidades didácticas. Gestión básica del Blog. En: <http://blog.educatur.es/blogsyweb20/2009/11/18/sesion-5-blogs-educativos-posibilidades-didacticas-gestion-basica-del-blog/>
- Flower, L. & Hayes, J. (december, 1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4). Recuperado de <http://www.jstor.org/discover/10.2307/356600?uid=3738800&uid=2134&uid=2480264207&uid=2&uid=70&uid=3&uid=2480264197&uid=60&purchase-type=none&accessType=none&sid=21103797729797&showMyJstorPss=false&seq=4&showAccess=false>
- Herrero, J. (2006). *Teorías de Pragmática de lingüística textual y de análisis del discurso*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha Cuenca
- Hourigan, T. & Murray, L. (2010) Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology* 26(2), 209-225. Recuperado de: <http://ascilite.org.au/ajet/ajet26/hourigan.html>
- Huffaker, D. (2005). The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *AACE Journal*, 13(2), 91-98. Recuperado de: <http://www.editlib.org/p/5680/>
- Janire (2008, 13 de febrero). La argumentación. En blog *Textos Janire*. Recuperado de <http://janiblog.wordpress.com/2008/02/13/texto-argumentativo/>
- Johnson D. y Johnson R. (n.d.). "Cooperation and the use of technology" University of Minnesota. Recuperado de: <http://tesiscito.googlecode.com/svn/trunk/lyx/papers/johnson.pd>
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lara, T. (2005) Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. Revista *Telos*, número 65. Recuperado de: <http://www.telos.es/articulocuaderno.asp?idarticulo=2&rev=65>
- Lara, T. (2011). Alfabetizar en la cultura digital. Recuperado de: <http://tiscar.com/2011/07/17/alfabetizar-en-la-cultura-digital/>
- Latorre, Del Rincón y Arnal (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Torrasa
- Luchetti, E. (2005). *Como escribir mejor*. Argentina: Longseller.
- Martínez, J.A (2008). Empatía y nuevas tecnologías: los blogs. Una experiencia en la enseñanza de idiomas. En *Experiencias docentes y TIC* (p.171-191). Barcelona: Editorial Octaedro

- Miralles, Montecino, Müller, Valenzuela y Zuñiga (2003). *Manual de preparación. Lenguaje y comunicación*. Chile: PUCH
- Moral, C., Rodríguez, M. y Romero M. (2009). Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo. En Moral, C. y Pérez M. (coords), *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. (pp.193-208). Madrid: Pirámide
- Montolío, E. (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Vol.II. Barcelona: Editorial Ariel
- Narvaja, E. (Coord.), Bentivegna, D., Di Stefano, M., Martínez, A., Niro, M., Nogueira, S., Pereira, C., Silvestri, A., Speranza, A. y Valente, E. (2009). *Pasajes: escuela media-enseñanza superior: propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Pérez P. y Zayas F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Plantín, C. (2001). La Argumentación. En: *Técnicas argumentativas* (p.28). Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Pozo, J. y Mateos, M. Aprender a aprender: Hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En: Autores (coords), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de la competencia* (pp.54-69). Madrid: Morata.
- Robles, R. (2005). *Aprendiendo a expresarse con weblogs*. Recuperado de: <http://dim.pangea.org/revista0.htm>
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Edic. Aljibe
- Rodríguez D. y Valldeoriola, J (s.f). *Metodología de la investigación*. Cataluña: UOC
- Rohman, G. (1965). Pre-Writing the Stage of Discovery in the Writing Process. En: *College Composition and Communication*, 16 (2), 106-112. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/354885>
- Roig, R. (2007). Internet aplicado a la educación: webquest, wiki y weblog. En: Cabero, J. (Coord.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp.234-235). Madrid: Mc Graw Hill/ Interamericana de España
- Ruiz, J. e Ispizua (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Univ.de Deusto
- Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. Bueno Aires: Instituto Cervantes.
- Sánchez, S. y Tejerina, I. (2009) La escritura académica en la universidad. En Martos, E. y Rösing, T. (coords.), *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 91 - 111). Recuperado de: www.universidadeslectoras.org/docs/practicas_lectura_y_escritura.pdf
- Snyder, I. (2004). Alfabetismos digitales. En: Autor (comp.), *Alfabetismos digitales. Comunicación, innovación y educación en la era electrónica* (p.9). Málaga: Aljibe.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Suárez M. (2013). *Metodología de la investigación*. En: Curso de la Maestría en Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) Lima: PUCP
- Suárez. C. (2008). *Educación y virtualidad. Bases para el aprendizaje cooperativo en red*. Lima: URP
- Suárez. C. (2013). *Curso Aprender y cooperar en redes sociales*. En: Maestría de Integración e Innovación Educativa de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Lima: PUCP.

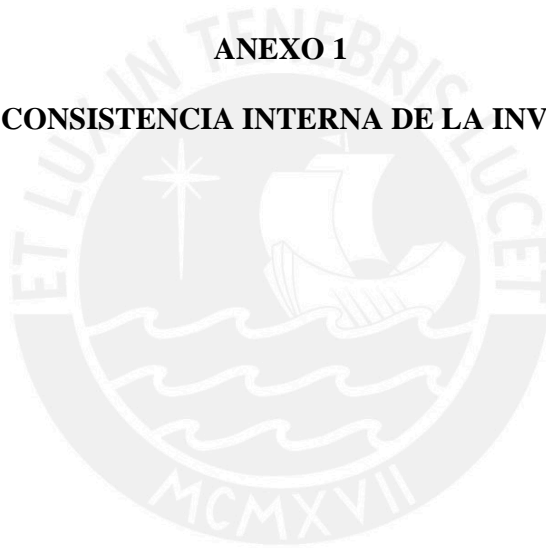
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En Castelló, M. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (p. 17). Barcelona: Graó.
- Torres, L. (2007). “El uso de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de ELE: Una experiencia en clase con alumnos adultos”. Recuperado de: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/LolaTorres/Memoria.pdf>.
- The University of Birmingham (2011). *Process Writing*. Recuperado de: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/language-teaching/TheProcessApproachGhosal.pdf>
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Editorial Síntesis
- Villas, I. (2011). Process Writing and the Internet: Blogs and Ning Networks in the Classroom. *English teaching forum*, 2, 26-33. Recuperado de: http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/49_2_4_boas_0.pdf
- Vygotski, L. (2000). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. (Trad. S. Furió). En M. Cole, V. Jhon-Steiner, S. Scribne & E. Souberman (Eds.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp.123-140). Barcelona: Crítica.
- Williams, J. B. y Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20 (2), 232-247. Recuperado de: <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet20/williams.html>
- Weston, A. (2003). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Zayas, F. (2007). “El lugar de los blogs en las áreas de lenguas”. Recuperado de https://docs.google.com/Doc?docid=ajfpb2kxpwhj_18gjq6pp&hl=es
- Zayas, F. (2010). Los blogs motivos para escribir y para reflexionar sobre el escribir. *Arbela*, 43, 25-32. Recuperado <https://sites.google.com/a/bgune04.net/arbela/43-44>





ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA INTERNA DE LA INVESTIGACIÓN



MATRIZ DE CONSISTENCIA INTERNA DE LA INVESTIGACIÓN

- INVESTIGADORA: Elena Vergara Agurto
- TÍTULO TENTATIVO DE LA INVESTIGACIÓN: La construcción cooperativa de textos académicos en el edublog grupal de los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana
- LINEA DE INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA: GESTIÓN () INTEGRACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA () APRENDIZAJE COOPERATIVO (X)
- MODALIDAD DE TESIS: EMPÍRICA (X) REVISIÓN DOCUMENTAL – BIBLIOGRÁFICA ()
- PROBLEMA DE ESTUDIO: ¿Cómo se construyen de forma cooperativa los textos académicos en el edublog grupal de los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana?
- ENFOQUE O PARADIGMA: Cualitativo NIVEL DE INVESTIGACIÓN: Descriptivo

OBJETIVO GENERAL: Identificar cómo se construyen cooperativamente los textos académicos, a través del edublog grupal, en los estudiantes del curso de Lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES O /CATEGORÍAS	INFORMANTES	TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	SI ES EMPÍRICO: ¿CULMINARÁ EN PROPUESTA?
<p>OBJ. ESPECÍFICO 1: 1. Describir el proceso de planificación en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.</p>	<p>A. Proceso de escritura de textos académicos</p> <p><u>Subcategoría:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso de planificación • Proceso de elaboración • Proceso de revisión 	<p>Directos: Un grupo de estudiantes del curso de Lengua I de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya</p>	<p>Para la investigadora Técnica: Observación Instrumento: Cuaderno de campo</p>	<p>Si () Objetivo general de la propuesta:</p>
<p>OBJ. ESPECÍFICO 2: 2. Describir el proceso de elaboración en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.</p>	<p>B. Capacidad técnica del edublog grupal para la creación colectiva de un texto académico</p> <p><u>Subcategoría:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Característica hipertextual • Formato externo de un blog • El blog visto desde las teorías de aprendizaje 	<p>Indirectos: Docente de teoría del curso de Lengua I</p>	<p>Para un grupo de estudiantes de la muestra Técnica: Grupo focal Instrumento: Guía de grupo focal</p>	<p>No (X)</p>
<p>OBJ. ESPECÍFICO 3: 3. Describir el proceso de revisión en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.</p>	<p>C. Creación cooperativa en el blog</p> <p><u>Subcategoría:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre los estudiantes • Construcción compartida del conocimiento en los tres procesos • Rol del docente 		<p>Para la docente de teoría del curso de Lengua I – 2013-II Técnica: Entrevista Instrumento: Guía de entrevista semiestructurada</p>	



1. GUÍA DE PREGUNTAS PARA EL GRUPO FOCAL (ESTUDIANTES)

Participantes: 8 estudiantes, entre los 16 de la muestra, que han realizado la mayoría o todas las actividades propuestas en el blog

Objetivo: Recoger las percepciones y opiniones de los estudiantes respecto al uso del edublog grupal para construir cooperativamente textos académicos

Tiempo: 90' (6.00pm-7.30pm)

Previo a la sesión de preguntas, los estudiantes observan en un ppt sus edublogs que han trabajado en clase.

* Bienvenida a los participantes

* Presentación virtual (en ppt) de algunos edublogs que se ha trabajado en clase

* Se brindará las instrucciones correspondientes:

- El moderador realizará una serie de preguntas, las que serán respondidas de una en una.
- Los participantes opinarán de forma ordenada, de manera de que no hablen dos personas al mismo tiempo.
- Todo el proceso será grabado y filmado para considerar todas las intervenciones de los participantes.
- Los participantes deberán apagar los celulares o colocarlos en modalidad de silencio.
- El propósito y las preguntas de este grupo focal giran en torno a sus vivencias con respecto a la construcción cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.

Con el fin de recoger todos los datos necesarios durante la reunión, se contará con el apoyo de una observadora, la que anotará las opiniones de los estudiantes. La investigadora actuará como moderadora y también recogerá información brindada por los estudiantes.

Propósito de las preguntas del grupo focal:

ÍTEM	PREGUNTA	PROPÓSITO
Sobre la escritura cooperativa en línea	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Han tenido alguna experiencia previa de escribir un texto de forma cooperativa o hacer trabajos académicos de forma cooperativa? De ser así, ¿qué tipo de textos o trabajos fueron? ¿Dónde tuvieron esa experiencia? ¿Para qué elaboraron ese texto? 2. ¿Qué impresión o inquietudes tuvieron, cuando la profesora les indicó que deberían crear un texto de forma cooperativa en un blog? ¿Cómo fue la conformación de los grupos?, ¿cómo hubieran preferido que se haga? 3. Para ustedes, ¿qué significa un trabajo de escritura cooperativa en línea? Mencionen dos o tres elementos que consideran básicos para que trabajen como equipo y puedan lograr el proceso de escritura cooperativa en línea 4. ¿Cómo aprecian su trabajo de escritura cooperativa en el blog? ¿por qué creen que se lograron los objetivos? o ¿por qué creen que no se lograron? 5. Mencionen alguna otra herramienta digital que creen que hubiera ayudado a alcanzar los objetivos 	Con esta pregunta se pretende averiguar las primeras impresiones y visión de los participantes del grupo focal respecto a la escritura cooperativa en general y la escritura cooperativa en línea.
Proceso de escritura Planificación: Actividad 1: Delimitación del tema, Actividad 2: Presentación de una oración temática por cada párrafo de desarrollo Actividad 3: presentación de un esquema	<ol style="list-style-type: none"> 6. Sobre el desarrollo de las actividades 1, 2 y 3 ¿podrían contarnos qué espacios virtuales utilizaron, por ejemplo para la coordinación y organización del grupo? 7. ¿Les parece interesante el blog para presentar sus propuestas, intercambiar opiniones con sus compañeros y lograr un acuerdo? ¿fue fácil o difícil esa etapa? 	El propósito de estas interrogantes es identificar las ventajas y desventajas de las herramientas del blog para el proceso de planificación conjunta de los participantes del grupo focal.

<p>Proceso de escritura Actividad 4: Elaboración del texto en párrafos, según la planificación previa realizada Elaboración: reconocimiento de la estructura textual de un texto expositivo; redacción a partir del esquema numérico e investigación bibliográfica</p>	<p>8. Expliquen brevemente la secuencia de pasos seguida para trabajar la elaboración del texto en párrafos</p> <p>9. ¿Alguna fortaleza que hayan encontrado en el edublog para presentar su propuesta inicial de los párrafos?</p> <p>10. ¿Qué dificultad encontraron en este espacio virtual para presentar su propuesta inicial de los párrafos?</p>	<p>La realización de esta pregunta es recoger información sobre las ventajas y desventajas que ofrecen las herramientas del blog para el proceso de elaboración conjunta de los participantes del grupo focal.</p>
<p>Actividad 5: Revisión y corrección de la producción escrita Revisión: evaluación y revisión de la producción en función del tema, tipología textual y tareas practicadas; uso de las pautas de revisión. Calidad de desempeño</p>	<p>11. ¿Cómo trabajaron cooperativamente la fase de revisión en el edublog?</p> <p>12. ¿Qué impresión tienen con respecto a la etapa de revisión y corrección de su texto grupal? ¿Fue favorable haberlo hecho en el blog o encontraron dificultades?</p>	<p>La intención de esta pregunta es conocer qué herramientas del blog fueron más favorables para el proceso de revisión conjunta de los participantes del grupo focal. .</p> <p>También, si los estudiantes dan cuenta que el blog permite realizar un registro (historial) sobre las participaciones.</p>
<p>Edublog grupal: Formato externo de un blog Característica hipertextual El blog visto desde las teorías de aprendizaje</p>	<p>13. En un edublog se puede agregar otros recursos textuales, tales como: videos, audios, enlaces o documentos digitales. ¿El empleo de esos recursos es una forma de compartir información con sus demás compañeros? ¿utilizaron esa estrategia?</p> <p>14. ¿Qué piensan sobre la función de los “comentarios” y las “entradas”? ¿podrán ser herramientas útiles para el trabajo cooperativo en red? ¿por qué?</p> <p>15. ¿Qué actividades trabajaron más en el edublog? ¿A qué se debe ello?</p>	<p>Esta pregunta pretende recabar información acerca de la percepción que tienen los participantes del grupo focal en cuanto al carácter hipertextual del blog para realizar un texto cooperativo</p>
<p>Creación cooperativa en el blog Rol del docente Interacción entre compañeros y docente Sobre la dinámica de las actividades</p>	<p>16. ¿Cómo ha sido el rol de la docente en esta experiencia? ¿Similar a su rol presencial? (¿Consideran que ha sido ventajoso que ustedes puedan tomar decisiones en grupo de una manera más independiente? ¿cómo lo perciben?)</p> <p>17. ¿Las actividades propuestas han facilitado que ustedes puedan crear un texto expositivo académico de forma grupal?</p> <p>21. ¿Visitaron el blog de aula? ¿les fue útil para realizar su trabajo grupal? ¿era necesario crear uno o les bastaba con el aula virtual?</p> <p>22. Cómo consideran su participación y la de sus compañeros en el edublog. ¿Participaron más o menos que en una clase presencial? ¿se sintieron más seguros o inseguros? ¿la interacción entre ustedes les ha permitido autoregular su aprendizaje?</p> <p>23. En esta experiencia de escritura cooperativa en el edublog, ¿aprendieron un poco más sobre cómo escribir textos académicos expositivos? En general ¿qué les gustó del trabajo? O ¿Qué no?</p>	<p>Esta interrogante pretende conocer cuál es la percepción de los participantes del grupo focal en relación al papel que ha jugado la docente, y la interacción entre compañeros durante el trabajo de escritura cooperativa.</p>

2. INSTRUMENTO: GUIÓN DE ENTREVISTA (DOCENTE)

Participante: Docente de la parte práctica del curso de Lengua I (2013-II)

Objetivo: Recoger información, desde la visión de la docente, sobre el proceso de aprendizaje de escritura académica de manera cooperativa usando el edublog

Tiempo: 60 minutos

OBJETIVOS	ÍTEMES	PREGUNTA
Recoger información sobre aspectos generales del curso.	Aspectos generales del curso y perfil de los alumnos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Podría explicar brevemente sobre la organización del curso de Lengua I?, ¿cuáles son sus objetivos y cuántas horas de dictado son a la semana (en teoría y en práctica)? 2. ¿Utiliza alguna herramienta tecnológica en sus clases de Lengua I?, ¿para qué la(s) utiliza? 3. Podría describir al grupo de estudiantes que trabajó el blog (son ingresantes, repitentes, sus edades, más hombres que mujeres, conocimiento del edublog, etc.)
Recoger las experiencias y conocimientos previos sobre la escritura cooperativa en general y la escritura cooperativa en línea.	Escritura académica cooperativa en línea	<ol style="list-style-type: none"> 4. A partir de su experiencia ¿qué significa para usted que los estudiantes trabajen textos académicos de forma cooperativa?, ¿hay algunos docentes o estudiantes que prefieren que los trabajos sean individuales? 5. ¿En las clases de Lengua I, se suele proponer trabajos cooperativos?, ¿cómo saben que han trabajado de forma cooperativa?, ¿en los criterios de evaluación se evalúa el trabajo cooperativo o solo se centran en los procesos de redacción? 6. Para usted, ¿qué es trabajar un texto cooperativo en el edublog

		<p>o en cualquier otra herramienta de internet?</p> <p>7. ¿Es la primera vez que utiliza el edublog en un contexto universitario o ha tenido una experiencia parecida?</p>
<p>Conocer sobre el desarrollo de las actividades trabajadas en el edublog.</p>	<p>Desarrollo de la escritura académica cooperativa en el edublog</p>	<p>8. En este ciclo ha utilizado el edublog para que los estudiantes elaboren de forma grupal un texto académico expositivo. ¿Podría contar quiénes participaron?, ¿cuáles fueron los criterios para formar los grupos?</p> <p>9. ¿Las fases de planificación, elaboración y revisión del texto académico, desarrolladas de forma cooperativa en el edublog, fueron trabajadas previamente en las clases presenciales?, ¿a qué se debe?</p>
<p>Recoger información sobre la fase de planificación en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.</p> <p>Recoger información sobre la fase de elaboración en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.</p> <p>Recoger información sobre la fase de revisión en la creación cooperativa de textos académicos en el edublog grupal.</p>	<p>Proceso de escritura de textos académicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase de planificación • Fase de elaboración • Fase de revisión 	<p>10. En la fase de planificación, ¿qué tareas de escritura académica se realizaron en el edublog?, ¿los estudiantes lograron trabajar de forma cooperativa?, ¿cómo participó usted en esa etapa?</p> <p>11. En la fase de elaboración, ¿qué tareas de escritura académica se realizaron?, ¿los estudiantes trabajaron de forma cooperativa?, ¿de qué forma participó en esta etapa?</p> <p>12. ¿En qué consistió la fase de revisión?, ¿los estudiantes trabajaron de forma cooperativa?, ¿de qué forma participó</p>

		usted?
<p>Recoger información sobre las características del edublog y su relación con las fases de la escritura de textos académicos.</p>	<p>Capacidad técnica del edublog grupal para la creación colectiva de un texto académico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Característica hipertextual • Formato externo de un edublog • El blog visto desde las teorías de aprendizaje 	<p>13. Desde esta experiencia, ¿qué impresión tiene sobre el uso del edublog para trabajar textos académicos de forma cooperativa?, ¿qué ventajas y desventajas encuentra en ese soporte para realizar trabajos en grupo?</p> <p>14. ¿Considera que el formato externo (entrada), (comentarios), etc. facilitan o no el proceso de escritura de un texto académico?, ¿qué etapa considera que favorece más?, ¿por qué?</p>

<p>Recoger información sobre la participación de los alumnos en las diferentes etapas de la escritura de textos académicos en el edublog grupal.</p>	<p>Creación cooperativa en el edublog</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre los estudiantes • Construcción compartida del conocimiento en las tres fases 	<p>15. ¿En qué etapa o actividad se evidenció un mayor trabajo cooperativo entre los estudiantes?, ¿por qué?, ¿hasta qué punto hubo interacción entre los estudiantes durante la actividad en el edublog?.</p> <p>16. Si hace un balance de todo el proceso ¿podría decir que hubo un mayor trabajo cooperativo o, por el contrario, hubo un mayor trabajo de forma individual? ¿qué factores considera que han influido en este aspecto?</p> <p>17. ¿Con el edublog se podría saber si los estudiantes trabajan de manera cooperativa?, ¿cómo?</p>
<p>Identificar el rol de la docente durante el desarrollo de las actividades en las diferentes etapas de la escritura de textos académicos en el edublog grupal.</p>		<p>18. En esta actividad, ¿cómo concibe su rol como docente? ¿tuvo la misma actuación que en un espacio presencial?</p> <p>19. ¿Qué recomendaciones podría dar a una docente de Lengua que desea trabajar textos cooperativos grupales en un edublog?</p>