

LA ESCRITURA DE MONOGRAFÍAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN FOROS DE DISCUSIÓN VIRTUAL

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS / ERIKA IVONNE RODRÍGUEZ VARELA/ STEPHANIE CABALLERO BECERRIL/
MARIANA MARTÍNEZ MARTÍNEZ
Facultad de Psicología, UNAM

PATRICIA SÁNCHEZ GONZÁLEZ
Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: Se presenta una experiencia de trabajo para fomentar la escritura académica colaborativa de estudiantes universitarios, utilizando foros de discusión dentro de un aula virtual con la asistencia y supervisión del docente.

El análisis principal del trabajo se centró en determinar la “presencia cognitiva” (contribuciones individuales y colaborativas de los estudiantes dirigidas a la construcción de los productos escritos monográficos) y la “presencia docente” (los apoyos de distinta índole para favorecer la presencia cognitiva de los alumnos involucrada en las actividades constructivas de escritura) en los foros de discusión. Los resultados mostraron una fuerte involucración de los alumnos en las tareas de escritura así como del docente

para orientar los subprocesos y las tareas, lo cual permite concluir que estos entornos pueden constituirse en contextos apropiados para el desarrollo de habilidades de escritura académica en las actividades curriculares regulares.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, aprendizaje virtual, tecnologías de la comunicación y la información y aprendizaje cooperativo

Introducción

La escritura de textos académicos en la universidad es una tarea compleja que debe desarrollarse dentro de las mismas comunidades universitarias (Carlino, 2005). Se requiere que los alumnos mejoren sus habilidades para construir textos académicos y al tiempo adquieran la capacidad para usar las convenciones y estilo propios que les caracterizan como textos científicos.

Para responder a esta problemática, algunos autores sostienen la idea de proponer entornos didácticos que pretendan ayudar a escribir a los alumnos desde una aproximación, que en lugar de instruir directamente habilidades específicas pretenda *transformar el contexto didáctico proponiendo situaciones y tareas en las que las competencias comunicativas de escritura que practican los alumnos cobren sentido*, y en las que también el docente proporcione una serie de apoyos a los alumnos sobre cómo reconocerlas, enfrentarlas y aprender a través de ellas (Sánchez, 2010). Se asume que una vez que los alumnos tengan frecuentes experiencias de este tipo, podrán apropiarse de dichas ayudas (las cuales permiten y modelan el buen ejercicio cognitivo y reflexivo de las actividades de escritura) y/o para que basadas en ellas, pueden crear modos de afrontamiento más efectivos cuando realicen actividades comunicativas en contextos de uso funcional académico y profesional.

Por otro lado, consideramos que una propuesta facilitadora de la escritura académica puede ser promisoría si se estructura por medio del uso de aulas virtuales basadas en foros de trabajo asincrónico multidireccional (Hernández y Romero, 2011). Como se sabe, estos recursos tienen una importante potencialidad para desarrollar y practicar actividades de escritura ya que los intercambios ocurridos en ellos se basan principalmente en la modalidad escrita y, por ende, los alumnos se ven más obligados a realizar un mayor número de actividades como escritores y lectores y además porque permiten distribuir y hacer más claros los procesos cognitivos involucrados en una actividad compleja (p. ej. la escritura).

En tal sentido, y tratando de rescatar los argumentos expuestos anteriormente, se considera altamente recomendable desarrollar actividades relevantes de escritura académica con alumnos universitarios, si éstos cuentan con: a) tareas que les permitan practicar y desarrollar sus propias habilidades de escritura académica; b) situaciones que les permitan, la explicitación de puntos de vista y la aclaración mutua de ideas sobre los procesos de escritura y sobre las características estructurales y funcionales de los textos escritos; c) una propuesta pedagógica en la que el docente apoye de manera pertinente las actividades de escritura de los alumnos y las especificidades del discurso académico-científico; y d) un entorno tecno-pedagógico virtual en el que alumnos y docentes puedan observar mutuamente su trabajo.

Con base en lo anterior, los objetivos centrales del presente trabajo fueron los siguientes: 1) Desarrollar un entorno virtual que promueva las actividades de escritura académica con un formato colaborativo (entre alumnos) y guiado (docente y alumnos) y 2) Favorecer por medio de éste el desarrollo de las habilidades de escritura académica y el aprendizaje de las características estructurales y funcionales de textos académicos (monografías).

Contenido

Participantes

Se trabajó con 15 estudiantes de un curso regular de noveno semestre de la Facultad de Psicología. La mayoría de ellos no tenían experiencias con la plataforma Moodle en la que se desarrolló la experiencia de trabajo, pero una semana de inducción bastó para que se familiarizaran con su uso y manejo básico para así participar de forma adecuada en las actividades académicas requeridas.

Diseño de investigación

Para la realización de este trabajo se siguió una estrategia de investigación-acción (Muñoz, Quintero y Munevar, 2002), la cual se inserta dentro de una línea de trabajo que mantiene constantes reestructuraciones a partir de los resultados obtenidos con la intención de ofrecer propuestas para la mejora de las prácticas educativas en la institución a la que se pertenece. En este sentido, previo a la experiencia que aquí se presenta se realizaron dos estudios similares con resultados muy parecidos (Hernández, 2012).

Procedimiento de trabajo

Se propuso un diseño tecno-pedagógico en un aula virtual en la Plataforma Moodle con duración de 20 días de trabajo intensivo destinados a la escritura de la monografía. Para conformar el aula virtual Moodle, se utilizaron los recursos de tipo asincrónico (foros de discusión) y otras prestaciones adicionales (repositorio de documentos digitales, biblioteca compartida, vídeos, calendarios, etc.) para apoyar las actividades académicas. Antes de la

experiencia se aplicó un cuestionario abierto para identificar las conceptualizaciones de los participantes sobre los textos monográficos así como las descripciones sobre cómo proceden a elaborarla. Al finalizar la experiencia se hizo una replicación de esta aplicación y se añadió un cuestionario semiabierto para indagar las opiniones de los alumnos sobre la experiencia virtual. Así mismo los trabajos monográficos fueron evaluados por medio de una rúbrica con 8 dimensiones y tres criterios de valoración cada uno.

Se programó un foro de discusión (para grupos no separados), exclusivo para la construcción de un trabajo monográfico bajo una demanda comunicativa-retórica *ex profeso* para que los alumnos transformaran la información consultada previamente. Así, se conformaron 5 equipos de trabajo (un foro para cada equipo), cada uno de ellos trabajó su propia monografía en foros no separados.

Dentro del sitio del aula virtual se incluyeron otros apoyos didácticos adicionales: un paquete-taller de escritura para apoyar el ejercicio de las habilidades de escritura; materiales de apoyo para la construcción de la monografía; documentos con recomendaciones para la construcción de párrafos, ideas principales y resúmenes; reglas para trabajo colaborativo y para la participación en foros asincrónicos.

Resultados

Para el análisis de los resultados, retomamos algunos conceptos centrales de la propuesta de Garrison y Anderson (2005) la cual nos resultó muy orientadora para analizar las participaciones realizadas en los foros. Básicamente se recuperan los conceptos de “presencia cognitiva” y “presencia docente” (aunque se hicieron algunas adaptaciones que consideramos pertinentes y necesarias, dada la tarea de escritura realizada). La presencia cognitiva se refiere a la participación en actividades de pensamiento de alto nivel que permiten a los alumnos, reflexionar y construir significados de forma virtual y la presencia docente se define como la participación del enseñante en actividades de seguimiento y facilitación dirigidas a que ocurra tanto una mayor presencia cognitiva de los alumnos como resultados positivos para su aprendizaje.

Presencia cognitiva y docente

En la tabla 1 se presenta la presencia cognitiva que tuvieron los alumnos en relación con la actividad destinada al trabajo monográfico. Nótese en ella, la cantidad de participaciones colaborativas totales destinadas a ejercer los procesos de escritura: exploración/planificación (67 participaciones en dos subcategorías, 16%), construcción colaborativa del texto (329 participaciones distribuidas en 5 subcategorías, 79%) y resolución (18 participaciones, 4%). Es evidente el nivel de involucramiento colectivo de los estudiantes en los tres procesos esenciales de la escritura (planeación, construcción del texto y resolución), lo cual demuestra que tomaban numerosas decisiones para la actividad de escritura que les implicaba en la comprensión del procedimiento de construcción del trabajo monográfico paso a paso, a través de en los foros. Recuérdese que todos estos intercambios se refieren a los mensajes en los que los participantes informan, discuten y tratan de ponerse de acuerdo sobre las actividades de escritura que intentan o están realizando de forma colectiva, de modo que tienen la virtud de transparentar actividades cognitivas que cuando se escribe en solitario ocurren de modo mental-interno, pero al presentarse en los foros de discusión por escrito, ayudan a distribuir y compartir socialmente los procesos en las que los participantes pueden mejorar la comprensión de éstos y realizar aprendizajes para su uso posterior.

En relación con la presencia docente (ver tabla 2), también adviértase el seguimiento dado por el profesor, relativo al apoyo del diseño y organización de la monografía (35 participaciones del docente, 14%), para promover y apoyar la escritura (37 participaciones, 15%) y para dar orientación explícita (181 participaciones, 72%) a los distintos grupos. Si bien estos apoyos sirven para andamiar las actividades de preparación de los trabajos monográficos y sobre los avances de los mismos, también aportan importantes ideas para que los participantes aprendan qué aspectos son importantes en cada parte del proceso

Evaluación de los trabajos monográficos finales. Al finalizar los trabajos monográficos se evaluaron por medio de una rúbrica de 8 dimensiones y tres niveles de valoración (las valoraciones máximas fueron de 3 puntos para cada uno). Los indicadores fueron los siguientes (con sus respectivas calificaciones en promedio para los 5 grupos, puestos entre paréntesis): a) consideración de los destinatarios a quienes se dirige el texto (2.7 pts.); b) adecuación del discurso de la demanda solicitada (3 pts.); c) claridad expositiva de las ideas (3 pts.); d) grado de progresión temática de las ideas (3 pts.); e) calidad de la

redacción de la sección introductoria (2.7 pts.); f) calidad de redacción de la sección de desarrollo/aspectos de organización retórica (3 pts.); g) calidad de redacción de la sección de desarrollo/precisión conceptual (2.7 pts.); h) calidad de redacción de la conclusión (2.3 pts.).

Evaluaciones antes y después. También se hicieron evaluaciones antes y después relativas a la conceptualización de los participantes sobre las monografías y su forma de realización, por medio de un cuestionario abierto.

Los resultados de estas comparaciones demuestran que antes de la experiencia, los participantes tenían un conocimiento muy vago y general de las monografías científicas, dado que el 73% de los participantes mencionaban que era un “documento sobre un tema dado”, el 33% consignaban que era “un resumen breve” o bien la el 30% la “recopilación de la información” (las categorías no son excluyentes). Dos respuestas típicas de esta forma de conceptualización fueron las siguientes:

Estudiante 5: *“Una monografía es una recopilación bibliográfica y proponer algo nuevo”.*

Estudiante 13: *“Es un resumen muy concreto de un tema específico en el cual bienen (sic) subtemas”.*

Después de haber participado en la experiencia, sus conceptualizaciones fueron más ricas y fundamentadas, así por ejemplo en el 75% de las respuestas de los participantes se menciona que se tratan de “textos científicos formales o estructurados”, en el 71% de sus respuestas se admite que “implican una investigación documental”, en el 75% se menciona que “implica una actividad de integración” y en el 45% se refiere a un trabajo esencialmente descriptivo-objetivo en el que no necesariamente se expone la perspectiva personal del autor (las categorías no son excluyentes). En la mayoría de sus definiciones, todas estas características aparecieron acompañadas unas de otras (cuando menos tres de cada una de ellas). Una respuesta típica fue la siguiente:

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

Datos similares se observaron en las comparaciones antes y después de la experiencia, cuando se les cuestionaba a los participantes sobre el modo en que ellos procedían a elaborar una monografía. En las evaluaciones iniciales, las descripciones se caracterizaron por ser escuetas y muy generales (el 40% de los participantes de hecho, admitieron no saber cómo hacerlas), mientras que las respuestas de los participantes en la post-evaluación fueron cualitativamente diferentes exponiendo los pasos con cierto grado de detalle y explicando cómo se relacionan unos con otros (ver ejemplos en la tabla 3). Nótese en la descripción de la post-evaluación, cómo el participante hace alusión a aspectos de los procesos cognitivos (p. ej. la planificación y la revisión), a los aspectos estructurales del texto monográfico, a las actividades de lectura previa preparatoria, la mención del propósito, etc.

Opiniones de los alumnos sobre el entorno de trabajo. Por último presentamos algunos de los comentarios *post hoc* expuestos en el cuestionario semi-abierto con ítems de escala Likert, que expresaron los participantes del curso en torno a la experiencia. A pregunta expresa sobre el valor funcional y utilitario de los aprendizajes logrados (algo que tiene que ver con el sentido que le atribuyeron), a los estudiantes les pareció que fue de mucha utilidad en el 44% de los casos y de demasiada utilidad en el 56%. Sobre este asunto comentaron adicionalmente por escrito, lo siguiente:

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

Estudiante 7: *“Porque al estudiar en la clase y en la aula virtual se reafirmaron y enriquecieron mis conocimientos”.*

En lo correspondiente a los asuntos relacionados con la escritura colaborativa se presentan resultados de dos ítems. El primero de ellos indagaba acerca de si las actividades de escritura compartida les había parecido que favorecían el aprendizaje de los contenidos, el 78% de los encuestados admitieron que mucho, mientras que el 22% respondieron que demasiado. En el segundo ítem, se les cuestionaba si consideraban que participar en las actividades colaborativas de escritura les había permitido mejorar sus habilidades personales de escribir, a lo que el 56% de ellos respondieron que mucho en tanto que el

33% juzgaron que demasiado. Algunos comentarios realizados por los participantes sobre este punto fueron:

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

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

Conclusiones

A partir de los resultados encontrados, puede decirse que la experiencia es un entorno viable de trabajo que tiene indiscutibles potencialidades para la promoción de actividades de escritura académica-científica. La gran cantidad de participaciones de presencia cognitiva realizadas en los foros denota que los participantes tuvieron un alto nivel de involucramiento constructivo personal y compartido dado que exponen y aclaran sus ideas constantemente y transforman reflexivamente lo que saben. El nivel de involucramiento invertido *on line* en los subprocesos, tuvo como consecuencia una buena calidad de los trabajos monográficos finales, lo cual se expresó en el apropiado manejo de las ideas aprendidas y en su transformación pertinente según la nueva demanda retórico-comunicativa exigida. Igualmente los alumnos, gracias a la experiencia mejoraron la conceptualización del género, comprendieron su función académico-comunicativa y entendieron los pasos del procedimiento que permiten su construcción.

Por último, el apoyo virtual del docente también fue de indiscutible valor para la adecuada realización de las actividades de escritura colaborativa, para la construcción del trabajo monográfico y con seguridad para la mejora de las habilidades de escritura de los participantes.

Tablas

Tabla 1. Presencia cognitiva en la construcción colaborativa de la monografía (eventos comunicativos)

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	

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

Tabla 2. Presencia docente en la construcción colaborativa de la monografía (eventos comunicativos)

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRECUENCIA	

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

Tabla 3. Comparación de respuestas típicas del pretest y posttest

Descripciones del modo de elaborar monografías	
Respuesta típica pre-evaluación	Estudiante 6: “Primero se introduce el tema de interés, después se investiga en libros, revistas, etc. sobre el tema en cuestión y se sintetiza de lo general a lo particular”
Respuesta típica post-evaluación	Estudiante 4: “Primero se revisan los textos para saber explícitamente qué es y cuáles van a ser los propósitos de la monografía. Después se leen los artículos o textos a partir de los cuales se va a elaborar la monografía. Se elabora un cuadro de planificación marcando los subtemas, ideas principales y fechas tentativas. Esto con el objetivo de tener una organización desde el inicio de su elaboración de la monografía. Se procede a redactar la introducción, el desarrollo y la conclusión. Es importante la constante revisión de las ideas plasmadas para verificar que se esté expresando lo que se desea, corregir la redacción, eliminar las ideas redundantes, citar adecuadamente a los autores de los que se utilizaron propuestas, teorías, ideas, etc.”

Sánchez, E. (Coord.). (2010). *La lectura en el aula*. Barcelona: Graó.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires: FCE.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, G. (2012). *La escritura colaborativa y guiada utilizando foros asincrónicos en situaciones de semi-presencialidad*. Presentado en III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. Celebrado en la Cd. de México, del 1 al 3 de agosto de 2012.
- Hernández, G. y Romero, V. (2011). El b-learning en contextos educativos universitarios: posibilidades de uso. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M. A. Rigo (Eds.). *Experiencias educativas con recursos digitales* (pp. 95-119). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>