



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES

Construcción de conocimientos sobre  
el ensayo bioético a través de tareas  
metalingüísticas en un ambiente b-  
learning.

TESIS

Para obtener el grado de

Maestra en Educación

PRESENTA

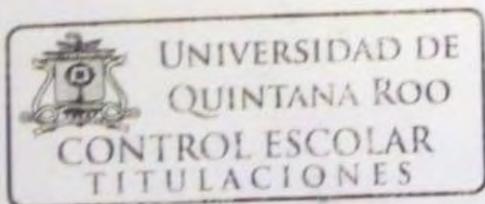
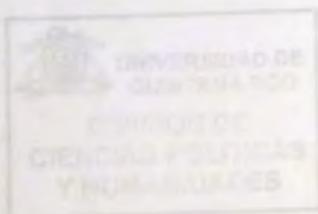
Paloma Saraí Campero Novelo

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Moisés Damián Perales Escudero

CODIRECTOR DE TESIS

Dr. Eyder Sima Lozano



Chetumal, Quintana Roo, México, septiembre de 2018



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

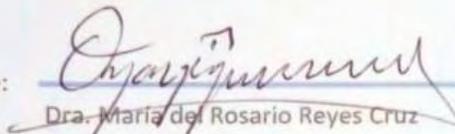
DIVISIÓN DE CIENCIAS POLÍTICAS Y HUMANIDADES

# Construcción de conocimiento sobre el ensayo bioético a través de tareas metalingüísticas en un ambiente b-learning

Paloma Saraí Campero Novelo

Tesis para obtener el grado de Maestra en Educación

Aprobada por el Comité Revisor de Tesis:

Presidente:   
Dra. María del Rosario Reyes Cruz

Secretario:   
Dr. Moisés Damián Perales Escudero

Vocal:   
Mtra. Sandra Valdez Hernández

Suplente 1:   
Dra. Edith Hernández Méndez

Suplente 2:   
Dr. Eyder Gabriel Sima Lozano



Chetumal, Quintana Roo, México, septiembre de 2018



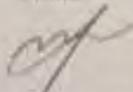
## Declaración de originalidad

Chefumat Quintana Roo, septiembre 2018

La firmante, Paloma Sarai Campero Novelo, en mi calidad de autora de la tesis titulada Construcción de conocimientos sobre el ensayo bioético a través de tareas metalingüísticas en un ambiente b-learning, que presento para su defensa oral ante el Comité Revisor de Tesis, aprobada el septiembre 2018, declaro:

1. Esta tesis es un documento inédito y de mi autoría intelectual, que no es una traducción ni una versión mejorada y ampliada de un original ya publicado.
2. En todas las citas y las paráfrasis que utilizo, identifico las fuentes originales e incluyo las referencias completas en el apartado correspondiente.
3. Identifico la procedencia de tablas y figuras (gráficos, mapas, diagramas, esquemas ilustraciones, arte digital, fotografías u otros) previamente publicados.
4. Todos los contenidos de esta tesis están libres de derechos de autor y asumo la responsabilidad de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de toda responsabilidad a la Universidad de Quintana Roo.
5. Reconozco que la Universidad de Quintana Roo no comparte necesariamente las afirmaciones que en esta tesis se plantean.
6. Autorizo a la Universidad de Quintana Roo para divulgar la tesis, o parte de esta, en formato impreso o electrónico, sin limitación en el tiempo, por los medios que decida, y con fines académicos exclusivamente.
7. Acepto que los lectores puedan descargar gratuitamente, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada de la tesis, siempre y cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la autoría de la obra.
8. Reconozco que la Universidad de Quintana Roo me concede el derecho de reutilizar la versión final aprobada de la tesis para propósitos académicos y publicar la obra en internet o cualquier sitio electrónico, siempre y cuando se realice sin fines de lucro.

Firma



Paloma Sarai Campero Novelo



## Agradecimientos

Primero agradezco a Dios por no dejarme caer y por mantener a mi lado a personas tan maravillosas que hicieron que el camino se hiciera más corto, ahora siento que me hizo falta tiempo.

Gracias a:

Mi madre, por escuchar mis quejas, ver mis lágrimas, aconsejarme e, inclusive, enojarse por el exceso de trabajo, pero sobretodo, gracias por comprometerte conmigo en ser la “nana” de mi hijo este tiempo. No tengo cómo pagarte tanto.

Mi esposo, por mantenerse a mi lado a pesar de lo negro que pintó el paisaje, por tratar de entender las cosas que sucedían, por desvelarse algunas noches ayudándome, por soportar mi estrés y los malos ratos, gracias por ser el primer amor de mi vida. TE AMO.

Al Dr. Moisés por aceptar de nueva cuenta trabajar conmigo, apoyarme, enseñarme y orientarme durante este tiempo, por aconsejarme e impulsarme para hacer un mejor trabajo, gracias por ser tan comprensivo y humano, por la confianza que tiene en mí, inclusive en los momentos en que yo la pierdo. Definitivamente es el mejor padre académico que una tesista puede pedir. Mi admiración y agradecimiento para usted por siempre.

Dra. Rosario Reyes Cruz por enseñarme tanto en tan poco tiempo, por darnos aliento cuando lo necesitábamos, por las críticas constructivas que le hizo a mi investigación durante los coloquios, pero sobretodo, gracias por ser tan buena docente e inspirarme a ser mejor.

Los maestros por compartir sus conocimientos con nosotros y formar mejores docentes.

A mi sínodo y a mi codirector por enriquecer mi investigación.

Gracias a mi Team (Sheila, Majo, Yacely y Lyn) porque sin ustedes todo habría sido mucho más difícil, gracias por acompañarme en esta aventura, brindarme su amistad

y compartir su locura conmigo, las quiero muchísimo. Espero que esto que inició en la MEDU no se quede ahí.

A mi familia, sé que no saben lo difícil que fue este camino, pero también sé que se sienten orgullosos de mis logros.

Esta tesis se la quiero dedicar a mi pequeño y gran amor, mi hijo Sebastián, sé que no recuperaré los momentos que me perdí a tu lado estos dos años, pero espero que un día comprendas que todo lo que hago es con la ambición de que te sientas orgulloso de la madre que te tocó y que a través de mi ejemplo aprendas que rendirse no es una opción, a veces hay que sacrificar cosas para cumplir sueños, TE AMO.

Esta investigación fue financiada por recursos del  
Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

# ÍNDICES

## Índice Figuras

Figura 1 Cuadro de espiral de la investigación acción.....	51
Figura 2 Ciclo de investigación basada en diseño.....	53
Figura 3 Encuesta 1.....	66
Figura 4 Encuesta 1.....	66
Figura 5 Foro 3 de marzo de 2017.....	68
Figura 6 Foro 10 de marzo de 2017.....	78
Figura 7 Foro 10 de marzo de 2017.....	79
Figura 8 Foro 19 de marzo de 2017.....	83
Figura 9 Foro 19 de marzo de 2017.....	84
Figura 10 Foro 19 de marzo de 2017.....	84
Figura 11 Foro 19 de marzo de 2017.....	85
Figura 12 Foro 19 de marzo de 2017.....	86
Figura 13 Foro 2 de abril de 2017.....	92
Figura 14 Ensayo del estudiante AM antes de la intervención.....	93
Figura 15 Ensayo del estudiante AM después de la intervención.....	94

## Índice Tablas

Tabla 1 Tipos de ensayo considerados en el estudio.....	44
Tabla 2 Prototeorías de la Investigación.....	53
Tabla 3 Secuencia de actividades.....	55
Tabla 4 Lógica de la investigación .....	59
Tabla 5 Encuesta 1.....	63
Tabla 6 Encuesta 2.....	64

## Contenido

Palabras clave.....	10
1. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1 Antecedentes del tema .....	11
1.2 Definición de problema .....	13
1.3 <i>Objetivos</i> .....	14
1.3.1 <i>Objetivos específicos</i> .....	15
1.4 <i>Preguntas de investigación</i> .....	15
1.5 <i>Justificación</i> .....	16
1.6 <i>Limitaciones y delimitaciones</i> .....	17
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	18
2. 1 Estudios sobre construcción del conocimiento que usan el Modelo de Análisis de la Interacción.....	18
2.2 Estudios sobre construcción de conocimiento en línea con otros modelos. ....	24
2. 3 <i>Estudios con participantes universitarios</i> .....	30
2.4 <i>Estudios sobre el ensayo, b-learning y actividades metalingüísticas</i> .....	34
3. MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL.....	39
3.1 Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky .....	39
3.2 Teoría de los géneros discursivos.....	41
3.3 <i>Concepto de ensayo</i> .....	44
3.4 <i>Concepto de B-learning</i> .....	45
4. METODOLOGÍA.....	46
4.1 Investigación- acción .....	47
4.2 Prototeorías.....	52
4.3 <i>secuencia de actividades</i> .....	55

4.4 Contexto y procedimiento de muestreo.....	58
4.5 Fuentes de datos .....	59
4.6 Método de análisis de datos.....	60
4.7 Lógica de la investigación.....	60
4.8 Estrategias de validez .....	62
<b>5.RESULTADOS.....</b>	<b>64</b>
5.1 Encuestas.....	64
5.2 Narración de la intervención.....	68
5.3 Respuesta a las preguntas de investigación.....	96
<b>6.CONCLUSIONES.....</b>	<b>101</b>
<b>7.REFERENCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>114</b>
Apéndice 1 Encuestas .....	114
Apendice 2. Hojas de trabajo.....	116
Apéndice 3. Explicación de los códigos .....	120

## Resumen

El presente trabajo presenta el informe de una investigación guiada por el paradigma investigación- acción con elementos de la investigación basada en diseño, la cual tuvo como objetivos de investigación describir el proceso de construcción de conocimientos sobre aspectos formales y comunicativos del ensayo bioético en el contexto de una intervención en modalidad b-learning en la materia de Escritura y comprensión de textos con alumnos de la División Académica de Ciencias de la Salud.

Se tomaron como base teórica la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de los géneros textuales, y como base conceptual, la definición de ensayo de López, Huerta, Ibarra, Almazán (2014) y de b-learning de Bartolomé (2004).

Se llevó a cabo una intervención pedagógica con una duración de 4 semanas con un grupo de la licenciatura de Medicina de primer semestre de la División de Ciencias de la salud de la Universidad de Quintana Roo, en total fueron ocho horas de trabajo presencial y ocho horas de trabajo en línea.

Para la recolección de los datos se usaron dos encuestas, transcripciones de las clases presenciales, foros de discusión en la plataforma Facebook. Los resultados fueron analizados mediante una codificación cualitativa dirigida.

Los resultados indicaron que los alumnos iniciaron con conocimientos periféricos sobre el ensayo académico y al finalizar la intervención ya poseían conocimientos procedimentales en cuanto a lenguaje evaluativo y contraargumentación.

### **Palabras clave:**

Investigación- acción, construcción de conocimientos, ensayo bioético, b-learning, Escritura y comprensión de textos.

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 Antecedentes del tema

Actualmente diferentes universidades e instituciones educativas utilizan los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), definidos por Salinas, (2011, citado en Villagrán 2016, s/p), como espacios educativos que se encuentran en internet, conformados por un conjunto de herramientas informáticas o software que posibilitan la interacción didáctica, también se señala que los EVA se consideran una tecnología para crear y desarrollar cursos o modelos de formación didácticos en la web.

Herrera y Morales (2014, como se cita en Sandoval, 2016, p.1)) aseveran que las plataformas educativas favorecen la interacción (unas más que otras) debido a sus características de diseño o a las variaciones en la familiaridad y orientación afectiva de los alumnos hacia ellas. Tal es el caso del Moodle (plataforma educativa popular), la cual según Domínguez (s/a) tiene como principal característica el estar elaborada con base en la pedagogía social constructivista, donde la comunicación tiene un espacio relevante en el camino de la construcción del conocimiento.

Las plataformas digitales educativas también ofrecen alternativas para facilitar y diversificar el trabajo del docente y de los alumnos, como, por ejemplo: el intercambio de materiales educativos y mejora en la interacción entre el profesor y el alumno, siempre y cuando haya un involucramiento por parte de ambos (García y Pineda, 2011). También permiten la comunicación de manera sincrónica (al mismo tiempo) o asincrónica (fuera del mismo tiempo).

Dentro de estos entornos virtuales de aprendizaje se encuentran los foros de discusión. Según Ornelas (2007) el foro de discusión es un centro de discusión acerca de un tema en particular, que concentra opiniones de muchas personas de distintos

lugares en forma asincrónica. Cada persona que se conecte, independientemente del momento, tendrá acceso a los mensajes que queden registrados en la temática objeto de la discusión

Los resultados de algunas investigaciones (p.ej., Herrera y Morales, 2014) demuestran que se puede utilizar la red social *Facebook* (creada en el 2004 por Mark Zuckerberg), para fines educativos. Además también se puede adaptar para usar el “muro” o el “*inbox*” como un foro de discusión. Para esto pueden crearse grupos conformados por el docente y los alumnos, en los cuales se puede dar trabajo asincrónico o sincrónico, originando un ambiente b-learning educativo.

La implementación de los foros de discusión dentro de la educación ha tenido varias finalidades, una de ellas ha sido conocer de manera escrita las opiniones de los alumnos sobre algún tema en específico y que estas respuestas puedan contribuir al conocimiento colaborativo. Algunos profesores suponen que al poner la pregunta dentro de dichos foros y esperar a que el alumno responda cuando quiera, generará un gran impacto dentro del proceso de aprendizaje, pero algunos estudios (Guzmán y Flores, 2012; Buil, Hernández, Sesé y Urquiza, 2008) han demostrado que esto no es así. En ocasiones los jóvenes son muy perezosos y se limitan a “darle la razón” al compañero que comentó primero, o bien, se limitan a darles la razón porque no conocen la manera de defender su postura, es decir, carecen de estrategias discursivas que les permitan comunicar sus ideas y razonamientos.

## 1.2 Definición de problema

Algunos estudios (Buil, Hernández, Sesé y Urquizo, 2008; García y Pineda, 2011) han señalado que existe un proceso de aprendizaje más elevado en los foros de discusión virtuales con fines educativos cuando el profesor encargado de la asignatura también está involucrado y al pendiente del foro. Sin embargo, estas perspectivas se han hecho a partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes (Buil, Hernández, Sesé y Urquizo, 2008), pocas metodologías demuestran haber preguntado directa o indirectamente a los estudiantes si realmente sienten que están aprendiendo o en qué momento se les está retroalimentado ya sea por parte del profesor o algún compañero, por lo que aún quedan algunas preguntas en el aire.

Otro problema común en el aprendizaje que he identificado a través de mi práctica docente es la falta de experiencia que tienen los alumnos al momento de redactar un ensayo, a pesar de conocerlo desde la secundaria es hasta el nivel medio superior en donde, se supone, lo realizan con mayor frecuencia sobre todo para ser evaluados, en ocasiones los muchachos creen conocer perfectamente este género al saber cuál es la estructura y algunos elementos básicos para su elaboración y van avanzando con estas concepciones hasta el nivel universitario, en donde además de la deficiencia de elaborar textos que presentan, llegan con problemas de redacción de textos académicos. Sus conocimientos inexactos se deben también a la poca experiencia que tienen los maestros al momento de enseñar la elaboración de este género textual lo que afecta en gran medida al aprendizaje de los estudiantes.

Otra problemática que he podido identificar es la ausencia de vinculación entre los contenidos de escritura y redacción (y la enseñanza del español en general) y las distintas profesiones de los alumnos que no logran una unificación de intereses para el desarrollo de la habilidad de escribir este tipo de textos, solo existen reglas de escritura generales, lo que ha causado confusión y que los alumnos crean escribir lo mejor posible textos académicos.

A pesar de existir trabajos (Buil, Hernández, Sesé y Urquiza, 2008; Cabrero y Pineda, 2011; Trausan-Matu, Dascalu y Rebedea, 2013), que abordan cómo es el proceso de aprendizaje a través de los foros de discusión, y también investigaciones recientes que se han publicado (Partida y Mariscal, 2012; Delahunty, Jones y Verenikina, 2014; Stahl, 2015) en donde se describe que dentro de los foros interactivos de discusión no siempre se construye conocimiento colaborativo (Damşa, 2014; Moreno, Viveros y Velasco, 2015; Oztok, 2016), no se han encontrado estudios que demuestren interés en la construcción de conocimiento mediante foros virtuales en torno al ensayo académico, probablemente esto se deba a que como asevera Rayas (2017) este género discursivo presenta grandes variaciones en su realización textual y en los fines con los que se utiliza, por lo cual resulta altamente problemático como herramienta didáctica.

Una de las consecuencias que pueden tener estas variaciones es la confusión que tienen los alumnos y los docentes ante la falta de claridad de una definición y/o elementos esenciales que debe de contener un ensayo, así como el desconocer qué elementos debe de contener para ser un tipo y no otro, esto lleva también a una elaboración paupérrima de un género que deberían de dominar.

Otra consecuencia son los conocimientos incompletos que pueden presentar los estudiantes, pues al ir pasando de grado sin que nadie les aclare o extienda el conocimiento sobre este género ocasiona que las deficiencias de redacción y elaboración que tienen se vayan incrementando hasta el nivel superior, o inclusive, posgrado.

Por ello, esta investigación implementó una intervención didáctica innovadora para la enseñanza de la redacción del ensayo académico, para esto, se tomó como base la construcción colaborativa de conocimientos en torno a este género enfocado en áreas de salud, en un curso con modalidad semipresencial (b-learning) con uso de foros de discusión en Facebook.

### **1.3 Objetivos**

Para dar respuesta a la problemática anteriormente mencionada, este proyecto se plantea el siguiente objetivo general:

Describir el proceso de construcción de conocimientos sobre aspectos formales y comunicativos del ensayo bioético en el contexto de una intervención en modalidad b-learning en la materia de Escritura y comprensión de textos con alumnos de la División Académica de Ciencias de la Salud.

### ***1.3.1 Objetivos específicos***

1. Desarrollar una intervención metalingüística para la enseñanza del ensayo bioético que contemple la modalidad presencial y en línea mediante foros de Facebook.
2. Describir los conocimientos iniciales y finales de los alumnos sobre el ensayo.
3. Describir la construcción de conocimientos sobre aspectos formales y comunicativos del ensayo bioético en el contexto de una intervención en modalidad b-learning en la materia de Escritura y comprensión de textos con alumnos de la División Académica de Ciencias de la Salud
4. Describir las conexiones entre las interacciones en línea y las presenciales para la construcción de conocimientos.
5. Describir los aprendizajes de la investigadora como docente de la materia.
6. Proponer modificaciones a la intervención a partir de la reflexión.

### ***1.4 Preguntas de investigación***

Las preguntas de investigación son:

1. ¿Cómo se construyen conocimientos sobre aspectos formales y comunicativos del ensayo bioético en el contexto de una intervención en modalidad b-learning en la materia de Escritura y comprensión de textos con alumnos de la División Académica de Ciencias de la Salud?
2. ¿Qué conocimientos poseen los alumnos sobre el ensayo al inicio y al final de la intervención?
3. ¿Cómo se relaciona la construcción de conocimientos presencial con la que ocurre en línea?
4. ¿Qué aprendizajes se generan para la investigadora?
5. ¿Qué modificaciones deben hacerse a la intervención para una implementación subsecuente de la misma?

## **1.5 Justificación**

Como se mencionó anteriormente, la implementación de los foros de discusión como herramienta facilitadora dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha sido utilizada por los docentes los últimos años, sin embargo, estudios demuestran que la comunicación asincrónica que proporcionan no dan los resultados positivos que se esperan pues no hay una construcción de conocimientos dentro de ellos.

Por otra parte, la escritura del género ensayo también ha representado problemas en el ámbito estudiantil a pesar de ser una manera de evaluación constante, pues los alumnos demuestran poco o nulo dominio en su elaboración, problema que tienen desde niveles inferiores.

A pesar de las problemáticas que presentan ambos elementos no se encontraron muchos trabajos que las atiendan. Por ello este trabajo de investigación propone una

intervención educativa sobre la construcción de conocimiento entorno al ensayo bioético en un ambiente b-learning.

## ***1.6 Limitaciones y delimitaciones***

El trabajo es limitado debido al factor tiempo pues solo se nos permitió trabajar con el grupo cuatro semanas, lo que nos impidió hacer un segundo ciclo y observar los elementos que no entendieron los estudiantes. Otra limitante fue la conexión a internet inalámbrica del tercer piso de la División de Ciencias de la Salud, esto no permitió realizar un foro de manera sincrónica con los estudiantes debido a que la intensidad era muy baja.

Por otra parte, las delimitaciones fueron que los participantes eran exclusivamente del primer semestre de la licenciatura en Medicina de la Universidad de Quintana Roo, quienes cursaban en ese momento la asignatura de Escritura y Comprensión de textos a cargo de la maestra Marisol Corona Sandoval.

Otra delimitación es que este estudio se enfocó exclusivamente en el género textual de ensayo definido en “Manual básico para la escritura de ensayos” de López, Huerta, Ibarra, Almazán (2014) y no se consideró ninguno de los demás géneros textuales que parecen dentro del programa de la asignatura.

En el siguiente capítulo se revisa la literatura relacionada con este tema.

## **2. REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Para esta sección será necesario dividir la literatura encontrada en cuatro secciones. La primera se compone de estudios que utilizaron el Modelo de Análisis de la Interacción, (IMA por sus siglas en inglés), propuesto por Gunawardena, Lowe y Anderson en 1997, debido a que es un modelo muy utilizado en las investigaciones que se han realizado sobre la construcción de conocimiento en foros de discusión en línea. La segunda se integrará con los estudios que tienen dentro de su objetivo estudiar o analizar la construcción de conocimiento en foros de discusión con otros modelos, la tercera estará constituida por las investigaciones que se realizaron con participantes universitarios, por último, en la cuarta sección en donde se incluyen los estudios que han abordado la elaboración de ensayos, el ambiente b-learning y actividades metalingüísticas.

### **2. 1 Estudios sobre construcción del conocimiento que usan el Modelo de Análisis de la Interacción**

El Modelo de Análisis de la interacción o IMA (por sus siglas en inglés) consta de cinco fases progresivas, clasificadas de acuerdo con diferentes niveles:

Fase I. Compartir/comparar información.

Fase II. Exploración de disonancias e inconsistencias entre ideas y conceptos.

Fase III. Negociación de significados y construcción del conocimiento.

Fase IV. Evaluación o modificación de ideas (o síntesis propuesta).

Fase V. Nuevos acuerdos/aplicación de nuevos significados.

El primer estudio es el de Sing y Khine (2006). El objetivo fue dar cuenta de la interacción y la construcción de conocimientos en línea de un grupo de 11 profesores de Singapur que participaban en un diplomado en tecnologías de la información. Ocho de ellos eran profesores de primaria y los tres restantes de secundaria, de diversas materias. La plataforma que usaron fue *Knowledge Forum*. El modelo de análisis fue el *Interaction Analysis Model* (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997). Los resultados arrojaron que los profesores formaron un grupo cohesivo y moderadamente interactivo, la construcción de conocimientos en colaboración fue escasa, ya que sólo el 12.8% de los mensajes se ubicó en la fase 3 del IMA y el 7% en las fases 4 y 5, en tanto que el 79.3% se ubicó en las fases 1 y 2. Dentro de sus conclusiones, los autores atribuyen la ausencia de discusiones críticas a las normas culturales del contexto, a la falta de tiempo, y a la adopción del rol tradicional del profesor como consumidor de conocimientos antes que productor de los mismos. Enfatizan también el papel del instructor en la promoción de formas de participación que promuevan la construcción colaborativa del conocimiento.

En el estudio de Tan, Chai y Hong (2008) el objetivo fue investigar la construcción colaborativa de conocimientos en dos tareas: una basada en conceptos preestablecidos y otra basada en el diseño de ideas para esto aplicaron el IMA (Gunawardana et al., 1997) para analizar la interacción de un grupo de 26 profesores de Singapur inscritos en una Maestría en Educación, en una plataforma llamada Knowledge Forum (Foro de Conocimiento). Los participantes interactuaban unos con otros al interior de una comunidad de construcción de conocimientos enfocada en transitar de un modo de pensamiento basado en creencias o conceptos recibidos de otros a un modo de pensamiento basado en la exploración y diseño colectivo de ideas. Para la recolección de datos se asignaron dos tareas a los estudiantes, la primera tarea consistió en una exploración colectiva de conceptos relacionados con las comunidades de construcción de conocimientos y la segunda tuvo como instrucción diseñar una serie de planeaciones didácticas con base en esos conceptos, mismas que debían discutirse y consensuarse grupalmente. Los autores añadieron una fase 0 para codificar aquellas interacciones centradas en la gestión de la tarea más que en la actividad conceptual. En los resultados encontraron que la gran mayoría de las interacciones pertenecieron a las fases 0 y 1 y que la tarea no produjo ninguna diferencia significativa en la naturaleza de la construcción

de conocimientos. Los participantes tendieron a aceptar o ignorar lo que los otros decían sin ningún cuestionamiento o seguimiento significativo y la mayoría de los mensajes fueron opiniones personales sin sustento teórico. Los autores concluyen que es un error asumir que todos los profesores de posgrado poseen las habilidades necesarias para construir conocimientos de manera colaborativa. Se menciona que hubo una ausencia de guía por parte del instructor, quien posiblemente no sabía cómo proporcionar instrucciones claras para la construcción colaborativa del conocimiento.

López- Islas (2011) realizó dos investigaciones consecutivamente, la primera que se reporta tuvo como objetivo la investigación a gran escala de las pautas de construcción colaborativa de conocimientos, el estudio se dividió en dos partes: primeramente, se analizaron 113 cursos regulares que juntos arrojaron un total de 171,500 mensajes escritos por aproximadamente 10,000 estudiantes de posgrado del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey regulares en la plataforma virtual de la institución, durante 1999. El objetivo de este primer análisis fue clasificar estos 113 grupos según su nivel de participación. La mayoría de los cursos (83) mostraron un nivel bajo o nulo de participación, 25 mostraron un nivel moderado y 5 un nivel alto.

Algunas características comunes de los grupos con mayor participación fueron la provisión de instrucciones muy específicas para guiar la participación, la guía constante de los instructores, la inclusión de la participación en línea como factor en la calificación del curso, y la posibilidad de obtener soporte técnico.

La segunda parte consistió en investigar la construcción de conocimientos, para esto se realizó un segundo análisis utilizando el IMA (Gunawardena et al., 1997). Este análisis se aplicó a 1,078 mensajes escritos por 24 grupos de 5 participantes cada uno. Las actividades colaborativas consistieron en la construcción de un mapa conceptual con base en una lectura, la discusión de un caso, y la redacción de un artículo breve a partir de una investigación documental. Estas actividades se realizaron dentro del curso con la más alta participación, y se escogieron para el análisis IMA por esa razón. La gran mayoría de los mensajes (57%) se adscribieron a la fase 1, compartir información. Los restantes se dividieron en discutir discordancias (1%), negociar significado/construir conocimiento (31%), probar y modificar la síntesis propuesta (4%) y enunciación de acuerdo con los nuevos conocimientos (7%). Estos resultados indican una construcción

colaborativa de conocimiento moderadamente profunda. La primera investigación dejó como conclusión que no es necesario transitar por la fase II como lo propone el modelo IMA, y atribuye esto a razones culturales.

La segunda investigación de López- Islas (2011) se realizó después de que los cursos virtuales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey incorporaron dentro de su estructura de manera explícita las 5 fases del modelo IMA. Esta investigación se realizó con grupos en dos condiciones: una con presencia y participación de tutores y otra sin ella. Los resultados mostraron que, en los grupos sin participación del tutor, los estudiantes permanecieron mayoritariamente en la fase 1 del IMA (88.7%) de los mensajes. En cambio, en los grupos con participación del tutor, la mayoría de los mensajes se ubicaron en las fases 3 (56.5%), 4 (8.7%) y 5 (8.7%). Se concluye poniendo de relieve el papel crucial de la guía del tutor y de la claridad de las instrucciones para que pueda suceder la construcción colaborativa de conocimientos en los niveles más elevados.

Lee (2012) llevó a cabo un estudio de caso que tuvo como objetivo investigar las pautas de interacción y construcción colaborativa del conocimiento en un grupo de 88 estudiantes de licenciatura coreanos (38 mujeres y 50 varones). Hubo siete estudiantes de primer año, 14 estudiantes de segundo año, 26 jóvenes y 41 adultos mayores. Había 30 estudiantes de Ingeniería, 24 Artes y de Educación Física, 19 de Ciencias Naturales, 13 de Arquitectura, uno de Humanidades y uno de ciencias sociales que participaron en un foro en línea durante dos semanas, del 24 de marzo al 6 de abril.

Su investigación se dividió en dos partes, la primera se enfocó en codificar las pautas de interacción, particularmente si los estudiantes desarrollaban líneas de discusión respondiendo a las respuestas de otros y no sólo a los comentarios iniciales, la otra parte se enfocó en codificar el tipo de construcción del conocimiento que se evidenciaba en los mensajes usando el IMA de Gunawardena et al. (1997). Se encontró que el desarrollo de la interacción fue muy escaso. La mayoría de los comentarios fueron respuestas al comentario original, es decir, no hubo muchas respuestas a respuestas. A pesar de ello, el porcentaje de respuestas en los niveles más altos del IMA fue relativamente elevado en comparación con otros estudios (43% en la fase 1, 22% en la fase 2, 26% en la fase 3, 2% en la fase 4 y 7% en la fase 5).

La autora concluye diciendo que la estructura del debate, la cuestión de discusión y criterios de evaluación son componente importante para el éxito de discusión en línea, independientemente del tamaño de la muestra. Además, el instructor debe estructurar específicamente la cuestión de discusión, proporcionar instrucciones más concretas en lugar de pedirles a los estudiantes que simplemente presenten sus propios puntos de vista y la experiencia de la negociación a través de la interacción.

Lucas, Gunawardena y Moreira (2014) tuvieron como objetivo el análisis de IMA (modelo creado por Gunawardena, Lowe y Anderson en el 97'), para esto realizaron un meta-análisis de 16 estudios publicados durante la última década que investigaron la construcción colaborativa del conocimiento en ambientes educativos con interacción en línea usando el modelo de fases de construcción colaborativa del conocimiento llamado Modelo de Análisis de la Interacción, IMA por sus siglas en inglés (Gunawardena et al., 1997). Encontraron que la mayoría de las investigaciones indicaron que los estudiantes que participaron en ellos permanecieron mayoritariamente en la fase uno, compartir y comparar información. Algunos estudios reportaron presencia de las otras fases, pero siempre de manera escasa, los autores concluyen señalando que los estudios presentados sugieren que el IMA es compatible con la fase inferior de compartir y comparar en todo tipo de diseños y de diferentes herramientas de comunicación. Esto es característico de muchas discusiones en las cuales los miembros de la comunidad tienen que llegar a conocerse y entender las posiciones que cada uno está viviendo. Esto también es una característica deseable en entornos de aprendizaje en línea, ya que es importante que los participantes se sientan bienvenidos y bastante cómodos en un entorno en el que tienen que compartir sus ideas y opiniones

Moreno, Viveros y Velasco (2015) presentan un trabajo de investigación con enfoque mixto, que tiene como objetivo conocer cómo y en qué medida se da el proceso de aprendizaje significativo mediante la estrategia pedagógica llamada foro de discusión. La investigación se realizó en la Experiencia Educativa (EE) de Principios Básicos de Derecho, asignatura de licenciatura del área de Formación Electiva del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) de la Universidad Veracruzana, que se imparte en modalidad virtual y los participantes fueron 20 estudiantes que decidieron participar de manera voluntaria. Para recolectar los datos se recurrió a una encuesta semiestructurada, con el

fin de conocer cómo perciben los estudiantes los foros de discusión en cuanto a aprendizaje, colaboración e interacción. Se consultó con los estudiantes si identificaban los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos del programa de estudio de la EE (Universidad Veracruzana, 2009). El segundo paso consistió en observar el primer y último foro a través de dos guías, una dirigida a identificar las fases de construcción del conocimiento empleando el modelo Gunawardena y la otra, propia de la investigación, orientada a identificar las posibilidades de aprendizaje significativo. Hubo una tercera observación de los dos foros, se pretendió identificar saber teórico, heurístico y axiológico que sustentan el modelo integral y flexible de la Universidad. Para el análisis de los procesos de interacción en los foros de discusión, se analizaron los datos y compararon los rasgos de sus contenidos, con base en el modelo Gunawaderna, y se analizó el contenido de cada participación escrita.

El segundo paso fue analizar las posibilidades de aprendizaje significativo, para esto se integró un informe representado por medio de grafos donde se muestra la nivelación de los aprendizajes con respecto a ideas previas, conocimientos nuevos y su funcionalidad. Se identificaron categorías de significación en donde S1 (indica conocimiento o ideas previas), S2 (indica asociación de conocimientos previos con nuevos) y S3 (indica funcionalidad de conocimientos). En el tercer paso se enfocaron a identificar el saber teórico, saber heurístico y saber axiológico relacionados con los ejes temáticos del programa de estudio. Los resultados proyectaron que el 40 % de los estudiantes manifestó que la aplicación de conocimientos les representó un aprendizaje significativo en el contexto del mismo y con sentido en su vida. En este nivel de aprendizaje, el alumno comprende y explica en forma escrita sus argumentos y revela amplitud y complejidad en las múltiples relaciones que se crean en su vida, es decir, visualizaron conocimientos nuevos, la mayoría de los participantes procesó, a lo largo del curso virtual, el acto de significación a partir de las múltiples interacciones que se fundamentaron en su sistema simbólico, asociando con los conocimientos nuevos y mezclándolos con el saber expresado en el foro. Sin embargo, el 15 % de los estudiantes no reveló evidencia de aprendizaje significativo relacionado con los contenidos de la Experiencia Educativa. El análisis hecho a partir de la metodología de Gunawaderna reflejó que una tercera parte de los estudiantes, exploraron disonancias e inconsistencias

entre sus ideas y conceptos (fase II) a través de la interacción con sus compañeros y el facilitador. También, 70 % expresó en sus escritos conceptos, teorías, significados, mismos que favorecieron su negociación (fase III). No se halló evidencia que abarcara características de las últimas dos fases, elementos propios para la construcción de nuevos conocimientos. Debido a lo anterior se llegó a la conclusión de que aunque el curso esté apoyado totalmente en una plataforma virtual, traslada muchos de los vicios de la escuela presencial y en algunos casos los agrava.

## **2.2 Estudios sobre construcción de conocimiento en línea con otros modelos.**

Dentro de la segunda división tenemos a Chin y Pin (2010), quienes plasmaron como objetivo de su investigación caracterizar el nivel de construcción colaborativa de nuevos conocimientos científicos de conversaciones asincrónicas, de un grupo de 12 estudiantes de secundaria en un foro educativo. Para ello, utilizaron una metodología mixta. Desarrollaron sus propios instrumentos con base en la precisión del entendimiento de los conceptos científicos de parte de los estudiantes.

Al instrumento cualitativo lo llamaron Mapa de Construcción del Conocimiento en Mensajes que consiste en una herramienta gráfica para representar el buen o mal entendimiento conceptual de cada estudiante. Al instrumento cuantitativo lo denominaron Gráfica de Construcción del Conocimiento en Mensajes, que es una gráfica de ejes X y Y en los cuales se representa de manera cuantificable cada párrafo escrito por los estudiantes en el eje x+, en tanto que el eje y+ cuantifica las instancias de buena comprensión y el eje y- cuantifica las instancias de mala comprensión, también usaron el párrafo como unidad de análisis del discurso de los estudiantes.

La discusión asincrónica se centró en un video que ilustraba un experimento de física relacionado con la presión atmosférica que ocasionaba que el agua en un frasco invertido subiera de nivel en lugar de bajar. Las razones específicas detrás del fenómeno

no fueron explicadas, pero se identificó que los estudiantes ya tuvieran las bases conceptuales para poder comprender y explicar el fenómeno por sí mismos.

Los resultados mostraron que una alta participación de los estudiantes se correlacionó con una mala comprensión de los conocimientos científicos, los alumnos se mostraron renuentes a abandonar sus ideas equivocadas sobre los fenómenos físicos y la discusión entre ellos sirvió para reforzar esas ideas, aun cuando algunos estudiantes explicaron los conceptos correctamente a sus compañeros, debido a las conversaciones con sus compañeros, algunos participantes pasaron de tener una buena comprensión de los conceptos científicos a tener una mala idea.

Concluyen plasmando que la idea de que la interacción lleva necesariamente a la construcción de conocimientos está equivocada, y hacen hincapié en la importancia de la intervención docente durante la construcción colaborativa del conocimiento mediante conversaciones asincrónicas.

El estudio de García- Cabrero y Pineda-Ortega (2011), tuvo como objetivo analizar la interacción entre pares en dos foros de discusión virtual (estructurada y no estructurada), los participantes para la muestra fueron conformados por seis estudiantes de licenciatura de los dos últimos semestres de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, inscritos en los cursos: Pensamiento y lenguaje I, durante el semestre 2008-1 (5 en total, 4 mujeres y 1 hombre) y Pensamiento y lenguaje II, durante el semestre 2008- 2 (5 mujeres, 4 habían tomado el curso I en el semestre 2008-1 y una no).

Los cursos fueron en modalidad mixta, es decir, presencial y complementados con foros de discusión en línea. Se diseñó un foro electrónico de discusión para cada curso. En cada foro se solicitó a los estudiantes discutir un tópico del programa, tomando como guía cierto número de preguntas que fueron publicadas en el grupo de interés del curso.

En el primer curso, Pensamiento y lenguaje I, se diseñó un foro electrónico de discusión no estructurada, con el propósito de ampliar las oportunidades de aprendizaje e interacción extra-clase de los alumnos. Sin embargo, como la participación fue escasa, el diseño instruccional fue modificado para el semestre subsecuente. Por tanto, para el curso de Pensamiento y lenguaje II, se diseñó un foro de discusión estructurada, con la finalidad de establecer reglas más claras de participación e interacción. Los alumnos

tuvieron acceso a los foros de discusión, una semana antes de la clase correspondiente al tema que se estableció, era su responsabilidad participar antes de que iniciara la semana siguiente (el día lunes), con su participación recibían un máximo de tres puntos dentro del foro.

Para el primero foro se especificaron las tres características que debía tener la participación en términos de la precisión en la respuesta, la focalización de la misma y la emisión de un juicio crítico para obtener tres puntos por su participación, pero no se daba ninguna indicación sobre cómo participar en la discusión. Para el segundo foro, se establecieron como criterios: dar respuesta a una pregunta, replicar a la respuesta de otra compañera y contra replicar a la opinión recibida de parte de algún compañero.

Los resultados mostraron que existen diferencias en el número de estrategias interactivas y discursivas empleadas por los estudiantes en ambos foros (en el foro de discusión estructurada: discursivas, 122 e interactivas, 141; discusión no estructurada: discursivas, 51 e interactivas, 48). Asimismo, se produjo un mayor número de ideas (121) y uso de conceptos (21) en el foro de discusión estructurada, que en la no estructurada (número de ideas: 63, conceptos: 13). Los datos obtenidos sugieren que el diseño instruccional utilizado para organizar la discusión en los foros tiene un efecto considerable en el conocimiento construido por los participantes.

Los autores Wise, Marbouti, Hsiao y Hausknecht (2012) centraron su investigación en los factores que influyen en las formas en que los estudiantes responden a mensajes de otros estudiantes en foros de comunicación asincrónica, en particular la influencia que ejerce un rasgo de personalidad conocido como orientación a metas (dentro de esta orientación se distinguen tres tipos de personalidad: la orientación al dominio de las metas, la orientación al desempeño de las metas, y la orientación a evitar el trabajo requerido para alcanzar las metas, quienes poseen el primer rasgo se caracterizan por desear dominar los comportamientos que les llevan a alcanzar una meta, el segundo se caracteriza porque se preocupan más por tener buenos resultados sin importar si llegan a dominar o no los comportamientos y los que tienen el tercer rasgo no se preocupan por alcanzar metas sino por pasar haciendo el mínimo esfuerzo.). La muestra consistió en 67 estudiantes encuestados de un curso de negocios y de un curso en línea de Educación. Los resultados indican que los estudiantes deciden sobre qué mensajes van a abrir y esto

dependía en gran medida de la estructura de réplica de la discusión y la sincronización del mensaje; la autoría era importante sólo para los estudiantes del curso de Negocios, mientras que los estudiantes del curso de Educación a menudo decidían si leían o no los mensajes a profundidad, también construyeron un cuestionario para representar e investigar las posibles maneras de responder a los comentarios de otros. El cuestionario incluyó enunciados como “respondo preferiblemente a quienes me responden,” “respondo preferiblemente al último mensaje de la cadena de discusión,” “leo superficialmente los mensajes de otros”, entre otros ejemplos similares. Los resultados de estos cuestionarios mostraron que la mayoría de los participantes exhibió una orientación al desempeño y que prefirieron maneras de responder poco conducentes a la construcción colaborativa de conocimientos, tales como responder al último mensaje de la cadena, leer superficialmente los mensajes de otros o no leerlos o solo responder aquellos mensajes que apoyan sus propias ideas. Los autores concluyen señalando la necesidad de diseñar intervenciones para modificar estos comportamientos de manera que se promueva la construcción colaborativa de conocimientos en los foros de discusión asincrónica y una buena manera de hacerlo sería asignando roles internos que permitan una mejor guía dentro del foro.

Delahunty, Jones y Verenikina (2014), tuvieron como objetivo estudiar el impacto de las intervenciones del instructor sobre la construcción conjunta de conocimientos mediante la interacción en un entorno de aprendizaje colaborativo, basándose en la problemática que enfrentan los instructores al no tener conocimientos sobre cómo fomentar un aprendizaje colaborativo a través de los foros de discusión en situaciones en las que los estudiantes se resisten a interactuar. Los sujetos del estudio fueron profesores y estudiantes en una maestría en enseñanza del inglés en Australia. El estudio se centró sobre lo que los autores llaman “conjuntos interactivos” (cadenas de mensajes sobre un mismo tema). El estudio tomó solo los conjuntos interactivos iniciados por el instructor con el fin de poder describir el papel de éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Clasificaron estos conjuntos interactivos en dos tipos, charlas y fragmentos. Los primeros se refieren a intercambios como saludos y despedidas. Los segundos se refieren a conjuntos interactivos en los que los participantes presentaban sus perspectivas sobre el tema. Los resultados arrojaron que el instructor utilizaba estrategias interpersonales

afectivas para invitar a los alumnos a participar, proporcionaba datos y los usaba para hacer preguntas de reflexión, daba instrucciones directas y claras sobre qué y cómo discutir. Hubo una tercera actividad que se volvió más frecuente a medida que la clase avanzó y fue importante la claridad de las instrucciones para evitar ambigüedades. En cuanto a los tipos de construcción colaborativa del conocimiento, el que más predominó fue el compartir información. El siguiente más frecuente fue el conflicto cognitivo, identificado lingüísticamente por la presencia de lenguaje evaluativo. Las discusiones determinan que la construcción colaborativa del conocimiento sólo se dio de forma muy superficial.

Damşa (2014) tuvo como objetivo investigar la interacción en torno al conocimiento, la relación entre la calidad de la interacción y el objeto, y la expresión de la agentividad, la cual es epistémica compartida en relación con la colaboración orientada al objeto. La muestra consistió en un grupo de 14 estudiantes de licenciatura en educación que trabajaban en dos proyectos de investigación. Los estudiantes se asignaron en 5 subgrupos. El resultado mostró que la interacción se enfocó poco en la creación de nuevos conocimientos (entre un 14% y un 29% de las interacciones según el grupo). Al mismo tiempo, la calidad de los objetos de conocimiento fue mayor según la cantidad de interacciones enfocadas en la creación de nuevos conocimientos. Sin embargo, sólo uno de los grupos alcanzó los niveles más altos de interacción productiva, así como las calificaciones más altas sobre la calidad del objeto del conocimiento; éste fue el grupo que más cuestionó y reflexionó sobre su propia falta de conocimientos y buscó subsanarla. La autora concluye destacando que la colaboración en línea puede no producir ningún beneficio si no se centra en producir objetos de conocimiento bien definidos y si no es acompañada por actividades cuidadosamente estructuradas y supervisadas.

Schwarz, De Groot, Mavrikis y Dragon (2015) reportan un estudio cualitativo cuyo objetivo fue enseñar a un grupo de estudiantes a aprender cómo construir conocimientos colaborativamente mediante la interacción en línea. La muestra estuvo compuesta por estudiantes de una licenciatura en Matemáticas en un curso sobre la enseñanza de las Matemáticas. Los estudiantes tenían que diseñar una unidad instruccional en forma de un “desafío matemático”. Para el análisis de sus datos los investigadores crearon un

modelo al que denominaron “aprender a aprender” el cual contempla tres dimensiones: la reflexión colectiva, el compromiso mutuo, y la evaluación de pares. La segunda dimensión se divide en pedir ayuda, dar ayuda y compartir el liderazgo. Los autores desarrollaron una plataforma en línea, llamada Metáfora, que incorpora explícitamente diversas funciones para promover el aprender a aprender en línea de manera colaborativa. A través de análisis de las interacciones de tres de los participantes, los autores concluyen que la plataforma fue moderadamente exitosa en la promoción del aprender a aprender colaborativamente. Sin embargo, la tercera dimensión, evaluación de pares, no se desarrolló. Los autores explican que no se alcanzó un balance entre las críticas y el respeto a las ideas de otros, ya que la crítica estuvo ausente.

El estudio de Cesareni, Cacciamani y Fujita (2016) tuvo como objetivo averiguar el impacto de la asignación de roles específicos a los estudiantes sobre la construcción colaborativa de conocimientos en dicha plataforma. Los participantes fueron 143 estudiantes de psicología de primer año, divididos en 14 grupos de discusión de 10 a 12 estudiantes. En la mitad de los grupos, los estudiantes recibieron roles específicos con funciones diferenciadas: tutor social, sintetizador, mapeador de conceptos y escéptico. En la otra mitad, los estudiantes no recibieron ningún rol específico. A los estudiantes con roles se les explicó detalladamente cómo llevarlos a cabo en sus comentarios. Los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas tanto en la cantidad como en la calidad de los mensajes, los grupos con roles produjeron más mensajes, y éstos mostraron una mayor profundidad en la construcción del conocimiento debido a que realizaron funciones como comentar y amplificar las ideas de otros, sintetizar varias ideas y evaluar los procesos y contenidos de la discusión., mientras que en los grupos sin roles, los participantes se centraron en presentar sus ideas individuales, con mucha menos discusión de las ideas de otros. En general, los estudiantes con roles realizaron funciones más variadas y profundas que los estudiantes sin roles. Sin embargo, hubo un grupo con roles en el cual los estudiantes no los llevaron a cabo correctamente, lo que resultó en una baja construcción de conocimiento y en una producción cuantitativamente escasa de mensajes. Los autores concluyen que la asignación de roles es útil para la construcción del conocimiento en grandes clases de las universidades en formatos totalmente en línea, ya que se pueden crear grupos para fomentar la participación activa en línea, pero todavía

es difícil para los maestros modelar la construcción de conocimiento en todos los diferentes grupos.

El único estudio que se encontró con uso de Facebook es el de Herrera y Morales (2014), que es de enfoque cualitativo, tuvo como objetivo evaluar el uso de Facebook como herramienta para facilitar la colaboración y el aprendizaje durante un curso en línea de inglés para negocios. La muestra consistió en 7 estudiantes inscritos en la asignatura ya mencionada, en el centro de autoacceso de la Universidad Veracruzana, campus Coatzacoalcos. La recolección de datos se dio a través de una encuesta exploratoria en donde se les preguntaba a los participantes el uso que hacían de Facebook, una entrevista semiestructurada en línea para conocer las percepciones finales, captura de pantalla sobre la interacción de los estudiantes en la red social y por último notas de campo. Los resultados se dividieron en 4 subcategorías: interacción de los participantes, trabajo colaborativo de los participantes, influencia en la enseñanza- aprendizaje del inglés y factores relativos al aprendizaje del inglés. En la primera categoría los participantes dijeron que el uso de Facebook facilitó la interacción, en la segunda la mayoría consideró que la red social permitía una mejor agrupación ya que sentían que la plataforma institucional los mantenía aislados, en la tercera hubo percepciones positivas y negativas, mientras que en la última subcategoría señaló que hubo un incremento en su léxico y en su habilidad de escritura. Las autoras concluyen afirmando, con base en sus resultados, que el uso de Facebook de manera educativa incrementó el trabajo colaborativo.

### ***2. 3 Estudios con participantes universitarios***

La cuarta sección empieza con la investigación de Cabrero y Pineda (2011), quienes analizaron la interacción entre pares en dos foros de discusión virtual (estructurados y no estructurados) Los participantes eran seis estudiantes de licenciatura de los dos últimos semestres de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, inscritos en los cursos de Pensamiento y lenguaje I, durante el semestre 2008-1 (5 en

total, 4 mujeres y 1 hombre) y en Pensamiento y lenguaje II, durante el semestre 2008- 2 (5 mujeres, 4 habían tomado el curso I en el semestre 2008-1 y una no). El método que siguieron fue usar dos foros: uno estructurado en el que los estudiantes tenían que seguir reglas específicas, mientras que en el otro los estudiantes tenían que entrar semanalmente sin ninguna regla específica que seguir. El primer foro fue seleccionado del curso semestral, mientras que el otro fue del semestre siguiente. Los hallazgos arrojaron que hay un mejor proceso de aprendizaje cuando los estudiantes reciben un reglamento e instrucciones claras de lo que hay que hacer ya que si solo se pide que utilicen el foro y respondan algunas preguntas la frecuencia baja de manera considerable. En las conclusiones se asevera que el diseño instruccional utilizado para organizar los foros de discusión tiene un efecto importante en el conocimiento construido por los participantes.

En el estudio de Buil, Hernández, Sesé y Urquizo (2012), el objetivo fue efectuar un análisis de los beneficios que los foros de discusión, como espacio de comunicación e intercambio de información, ofrecen en la docencia virtual, usando el contexto universitario, se procedió a la implantación de los foros de discusión en la docencia virtual de un grado en Empresa impartido en una universidad española. Este análisis se llevó a cabo durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010 en asignaturas obligatorias y optativas del área de Comercialización e Investigación de Mercados. Para su desarrollo se utilizó la plataforma Moodle y dos tipos de foros, por un lado, los foros generalistas, accesibles a todos los alumnos y que sirven como canal de comunicación para difundir novedades y anuncios relacionados con el contenido de la asignatura, intercambiar opiniones, compartir información, presentar y discutir noticias de actualidad, por otro lado, los foros grupales que presentan un carácter específico y restringido, destinado fundamentalmente a la elaboración de trabajos grupales (plan de marketing, plan de comunicación, estudio de mercado) y que sirven como canal de comunicación entre sus integrantes y el profesor que supervisa el trabajo, los cuales tienen acceso exclusivo al mismo.

El nivel de participación en los foros de discusión presentó un carácter heterogéneo. Mientras que algunos grupos de trabajo hicieron un gran uso de esta herramienta, otros la utilizaron en menor medida. Esta disparidad permite observar que el empleo de los foros de discusión, tanto generales como grupales, influye en el proceso

de enseñanza-aprendizaje, mejorando la interacción entre los participantes, y fomentando sus capacidades comunicativas, el intercambio de información y la construcción de conocimiento.

Todos estos aspectos se reflejan de forma positiva en los resultados alcanzados. Así, aquellos grupos que utilizaron los foros de manera intensiva potenciaron su capacidad de trabajo en equipo y elaboraron trabajos de una calidad considerablemente superior al resto, mientras que un escaso empleo de los foros se tradujo en unos peores resultados del alumno.

Partida y Mariscal (2012) hicieron una investigación con enfoque cualitativo, diseño estudio de caso, con la finalidad de analizar si los foros de discusión eran útiles para el apoyo de construcción de conocimiento dentro de una asignatura mixta, para llevarla a cabo participaron dos profesores del programa de Educación que impartían las asignaturas de Planeación educativa y Psicología social, así como 49 estudiantes distribuidos en dos cursos en línea, como método recurrieron al modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson de 1997 que consiste en cinco fases con las que se puede examinar la construcción social del conocimiento de la Comunicación medida por computadora, para ello, el proceso de co-construcción del conocimiento considera los intercambios de negociación, las fases son: Compartir/comparar información, exploración de disonancias e inconsistencias entre ideas y conceptos, negociación de significados y construcción del conocimiento, evaluación o modificación de ideas (co-construcción) y nuevos acuerdos/aplicación de nuevos significados. En los resultados se observaron bajos niveles en construcción del conocimiento, ya que alrededor de 80% de los mensajes emitidos en las aulas alcanzaron la fase que, para Gunawardena, Lowe y Anderson, se refiere a compartir y comparar información y a buscar disonancias en el intercambio de ideas, por lo que en las discusiones se plasma que los estudiantes no alcanzan los niveles superiores, lo cual confirma que hace falta más que la sola interacción para llegar a una construcción colectiva del conocimiento.

Wise, Hausknecht y Zhao (2013), tomaron como objetivo de investigación indicar cómo los alumnos asisten a los comentarios de otros en formas diversas y particulares dentro de los foros en línea, una actividad que conceptualizaron como "escuchar". La muestra consistió en la participación de 31 estudiantes universitarios a los que durante 6

semanas se les pidió participar en discusiones en línea como parte de un curso de psicología de la educación de pregrado, los resultados revelaron que hubo una gran diversidad en la “escucha” y comportamiento en las discusiones. Todos los estudiantes iniciaron sesión en el foro al menos una vez en el transcurso de los debates; sin embargo, algunos comprometidos con la participación mínima prestaron poca atención a los comentarios de otros, mientras que algunos iniciaban sesión en múltiples ocasiones con la intención de leer cada mensaje en la discusión. El número de puestos en cada discusión varió de 13 a 52. El nivel medio de capacidad de respuesta estaba en el punto medio de la escala, la elicitación fue baja pero la argumentación fue alta, aunque todo varía sustancialmente. A pesar de lo anterior, la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y de grupo individuales fue consistentemente baja. El principal hallazgo de este estudio fue una relación entre la escucha en línea de los estudiantes (en términos de profundidad y revisitación de otros puestos) y la calidad de su discurso (en términos de discursividad y la calidad del contenido) en las discusiones en línea.

El trabajo de Maita y Navea (2014) con un enfoque mixto tuvo como objetivo analizar la interacción comunicativa en un foro de discusión del Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) de la Universidad Nacional Abierta, correspondiente al curso de iniciación 2013-2, de la Maestría en Educación Abierta y a Distancia en el cual se buscaba específicamente determinar el tipo de interacción habitual relacionada con la unidireccionalidad, bidireccionalidad y multidireccionalidad de los mensajes plasmados en un foro de discusión y establecer la estructura comunicativa individualista, competitiva o colaborativa de acuerdo con los objetivos de los mensajes expresados por los participantes en el foro de discusión. El estudio se llevó a cabo con la información analizada del EVEA, concretamente 23 mensajes escritos producidos por 11 participantes (sin incluir la intervención de la docente) de un foro de discusión almacenados dentro del foro, los resultados arrojaron que sólo ocho de los participantes estuvieron activos en el foro y sólo tres se mostraron ausentes, el 39,1% de la interacción habitual del foro era para aclarar inquietudes de la Unidad dos: Componente Investigativo de la Maestría, ahí la interacción fue unidireccional. El tipo de interacción predominante con un 52,2% fue la bidireccional y la de menor proporción registrada fue de 8,7% para la multidireccional. En cuanto a la estructura comunicativa de acuerdo con los objetivos,

se refleja que se encontró un 29,4% de interacciones dentro del indicador individualista, ya que el objetivo era satisfacer una duda particular, también se observa que el 70,6% de las participaciones fueron colaborativas, sin presentarse evidencia de la estructura competitiva en las interacciones en el foro. Por lo anterior se concluye que el tipo de interacción y la estructura comunicativa, privilegiadas, son la bidireccional y la colaborativa, respectivamente; los estudiantes encontraron en el foro, el espacio para la interacción necesaria, y así establecer un equipo de trabajo que facilitara el logro del objetivo.

Oztok (2016) quien se planteó como objetivo de estudio la relación entre procesos identitarios y la construcción de conocimientos, centrándose en la identificación de aspectos específicos de la identidad de un individuo en momentos situados de interacción. Los participantes fueron 14 alumnos de maestría en educación impartida a distancia, pero el investigador seleccionó a 3 que se involucraron en la construcción colaborativa de conocimientos. Para el análisis de los datos se utilizó el *Interaction Analysis Model* (Gunawardena, Lowe y Anderson, 1997). Se analizaron dos cadenas de discusión, una que produjo 26 notas y otra que produjo 75 notas. Sin embargo, sólo la primera (26 notas) contuvo elementos de construcción colaborativa del conocimiento. Los resultados manifestaron que la confrontación de identidades y posturas políticas fueron cruciales para que se diese la construcción colaborativa de conocimientos. En específico, la identidad de una de las participantes como activista política, sus comentarios polémicos, y las identidades opuestas de otros participantes, provocaron discusiones en las que se evaluaron mutuamente los argumentos de los participantes y se llegó a sintetizar nuevas perspectivas. En conclusión, se logró una auténtica construcción colaborativa de conocimientos en este reducido grupo de participantes, lo que demuestra que la construcción colaborativa de conocimiento tiende a ser escasa en grupos grandes sino hay una definición de identidad.

## **2.4 Estudios sobre el ensayo, b-learning y actividades metalingüísticas**

Hernández, Sánchez Rodríguez, Caballero y Martínez (2014) implementaron una investigación- acción dirigida al desarrollo de habilidades de escritura académica en estudiantes universitarios en un ambiente b-learning (semipresencial), el texto con el que se trabajó fue la monografía. La muestra constó de 15 estudiantes de noveno semestre de la Facultad de Psicología, para el trabajo virtual se utilizó la plataforma Moodle en su versión 2.5 y actividades presenciales durante la mayor parte del programa regular de la asignatura, también se implementaron foros de discusión, repositorios digitales, biblioteca compartida, calendarios, entre otras herramientas tecnológicas. Para la recolección de datos se utilizaron herramientas de evaluación, las cuales fueron cuestionarios abiertos para identificar conceptualizaciones de los participantes sobre los textos monográficos y su elaboración, cuestionarios semiabiertos para indagar las opiniones de los alumnos sobre la experiencia mixta y una rúbrica con ocho dimensiones y tres criterios de valoración cada uno con la finalidad de evaluar el trabajo monográfico final. Los resultados muestran que los estudiantes estuvieron involucrados en las actividades de escritura colaborativa, además de presentar mejoras en su escritura monográfica y modificaciones de su experiencia b-learning. Se concluye que la experiencia semipresencial de “ayudar a escribir para aprender” realizada potencializó la promoción de actividades de escritura académica, especialmente en escritura epistémica en pro de los aprendizajes constructivos de los alumnos, se le da relevancia al uso de las TIC y la presencia física y virtual del docente.

Figuroa y Aillon (2015) tuvieron como objetivo la aplicación de un diseño didáctico b- learning con apoyo de una comunidad virtual de aprendizaje para la elaboración de un ensayo en el ámbito de la alfabetización académica hipertextual. La muestra consistió en 19 estudiantes del programa de Magíster en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de la Concepción los cuales son profesores de diferentes especialidades (Biología, Ciencias, Música, Arte, Química, Filosofía, Educación básica, Inglés, Educación diferencial e Historia), un ingeniero en alimentos y un fonoaudiólogo. El diseño constó de 16 sesiones presenciales de dos horas una vez a la semana con un número variable de trabajo on line, en las clases presenciales se analizaron elementos teóricos relacionados con la estructura del ensayo, recursos y modalidades del texto argumentativo, mientras que en línea se ejecutaron ejercicios de escritura, monitoreo y

retroalimentación. Para la recolección de datos se usaron: la observación del estudiante, diarios de campo, historial del progreso individual de las producciones registradas en un blog, entrevistas semiestructuradas y la revisión de los productos finales. Como resultado, se obtuvo que cinco de los seis equipos formados al inicio de la investigación lograron la producción de un texto planificado dentro de los parámetros establecidos para aprobar, solo un equipo no logró llegar al objetivo, esto significa también que el Esquema Digital de Escritura (herramienta que diseñaron para la investigación) sí funcionó para la mayoría de los equipos, los autores concluyen que el diseño probó ser efectivo en la conformación de comunidades de aprendizaje ya que proporcionó los recursos y herramientas necesarios para producir aprendizaje individual y colaborativamente.

Álvarez y Difabio (2016) realizaron una investigación- acción que tuvo como objetivo analizar la actividad metalingüística en diferentes espacios generados para la interacción grupal. La muestra consistió en 11 estudiantes de doctorado de ciencias de la educación y otras ciencias sociales de diferentes universidades de Argentina (9 mujeres y 2 hombres), trabajaron durante 11 semanas divididas en 9 módulos, para la recolección de datos se usaron: un cuestionario de evaluación de las concepciones de investigación, el inventario sobre escritura académica en posgrado y un cuestionario con preguntas abiertas sobre la valoración de los estudiantes en torno a los aportes y limitaciones de las actividades grupales e individuales, además de un blog en el cual se plantearon actividades semanales. Los resultados indican que los comentarios de las entradas de los alumnos en los módulos 3,4 y 8 muestran algunas dimensiones comunes y sus diferencias de las intervenciones en el módulo 6, en los primeros casos se obtuvieron 15 intervenciones de los estudiantes de las cuales en 8 hay muestra de existir actividad metalingüística, en el módulo 8 hubo 23 intervenciones, 22 con actividad metalingüística, la mayoría hace referencia al modelo de evento, al modelo textual o a ambos. Los autores concluyen enfatizando que el trabajo en grupo de pares permite complementar y profundizar el proceso de reflexión metalingüística en torno a la tesis de posgrado que no se lograrían solo con trabajo individual.

Gasca y Barriga (2016) propusieron un modelo instruccional para fomentar las habilidades argumentativas a través de la elaboración de un ensayo escolar, la muestra consistió en 10 estudiantes del tercer semestre de la preparatoria que cursaban la materia

de “Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental” en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. La intervención constó de 4 etapas, en la primera se exploraron las concepciones previas de los estudiantes acerca de la lectura crítica, el ensayo escolar y la argumentación, En la segunda fase, la profesora proporcionó a los estudiantes tres textos básicos sobre el tema de La legalización de las drogas, seleccionado previamente por los estudiantes, la tercera fase consistió en la escritura del ensayo, para esto a docente explicó y modeló con ejemplos la secuencia argumentativa y estructura de este tipo de texto, la última fase, se realizó una entrevista semiestructurada con los 10 estudiantes, con la finalidad de identificar el eventual cambio en sus concepciones respecto a la lectura crítica, la argumentación y el proceso de escritura de un ensayo académico. Los resultados obtenidos indican que la narración o exposición de hechos e información pertinente sobre el tema, la tesis, el cierre y la valoración y la presencia de contraargumentos fueron los elementos presentes en los 10 ensayos. Se concluye que la elaboración de un ensayo escolar implica para el estudiante un complejo proceso constructivo, reflexivo y dialógico, que plantea la necesidad de una instrucción guiada y un modelaje que integre las vertientes consideradas.

Rayas (2017) tuvo como objetivo analizar los procesos de pensamientos implicados en la tarea de escribir un ensayo académico en 6 estudiantes que cursaban los tres últimos semestres de la licenciatura en Psicología, su diseño fue investigación acción, la recolección de datos se dio a través de entrevistas semiestructuradas cuyos ejes temáticos fueron: el sentido que los estudiantes otorgan a la tarea de escribir un ensayo académico, las ideas que tienen en torno a cómo es que se realiza, su forma de pensar acerca del tipo de herramientas necesarias para escribirlo (cómo las eligen y cómo hacen uso de ellas) y el tipo de interacciones que se establecen durante la tarea escritural, conversaciones grabadas y transcritas y un ensayo que hubieran elaborado como tarea para alguna asignatura que cursaran con la intención de constatar si plasmaban algunos componentes esenciales del ensayo académico, específicamente, la tesis y el contraargumento. Los resultados demostraron que existen condiciones históricas que han sido poco favorecedoras con el género, lo que ha tenido repercusiones tanto en la adopción de los docentes y de los estudiantes, además el concepto más difícil

de aprender para los estudiantes fue el de contraargumentación, mientras que el de la tesis fue el más notorio en sus ensayos finales.

Como se puede apreciar la mayoría de los estudios reportados son cualitativos, tres con diseño de investigación- acción, por lo que la investigación que se llevará a cabo espera cambiar las perspectivas que se tienen de los aspectos cualitativos hasta ahora investigados. Algunos trabajos han tomado como variable los procesos identitarios y diferencias culturales como posibles factores determinantes en la escasa construcción colaborativa de conocimientos, variables que no se habían considerado en esta investigación.

Los hallazgos encontrados son muy diferentes pues hay estudios que demuestran que la construcción de conocimiento es escasa dentro de los foros en línea y otros reportaron que a pesar de algunos obstáculos, sí hubo construcción colaborativa de conocimiento aunque sea en grupos pequeños. Se pretende que este trabajo amplíe el conocimiento en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje del género ensayo en el ámbito académico, como un factor clave para que la construcción de conocimientos en un ambiente b-learning se dé.

Hasta ahora, ninguno de los trabajos reportó la manera en la que la comprobaron la validez de sus datos por lo que no se sabe si realmente eran válidos. Tampoco reportaron una teoría en sí ni mencionan el porqué de la ausencia.

La mayoría de los autores reportados hicieron uso del *Interaction Analysis Model* de Gunawardena, Lowe y Anderson de 1997 para llevar a cabo su investigación. Esto demuestra que este trabajo es pertinente para explorar una forma diferente de analizar los datos, ya que la base de nuestro análisis será la codificación cualitativa dirigida, además de ofrecer un diseño diferente a los que se han usado, la investigación – acción.

### **3. MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL**

Debido a que este estudio se centró en la construcción de conocimientos sobre el ensayo bioético en un ambiente b-learning se optó por utilizar dos teorías que fundamentaran la intervención, la primera es la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky, propuesta en 1979 y la segunda es la de géneros discursivos. La primera teoría ha sido elegida debido a que se toma como base la socialización para crear aprendizaje, en este trabajo se pretende que los estudiantes desarrollen la habilidad de construir conocimiento a través de la socialización en línea, mientras que la segunda teoría nos dará las bases teóricas en cuanto a las discrepancias que pueden surgir en torno al género textual de manera general.

#### **3.1 Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky**

La teoría sociocultural de Vygotsky establece que el desarrollo y el aprendizaje interactúan entre sí, considerando el aprendizaje como un factor de desarrollo y que la adquisición de aprendizajes se da a través de la socialización, lo que significa que Vygotsky ve al ser humano como un ser más social que biológico, también se asevera que el lenguaje surge en un principio como un medio de comunicación entre el estudiante y las personas que lo rodean, más tarde, al convertirse en lenguaje interno contribuye a organizar el pensamiento del estudiante, es decir, se convierte en una función mental interna que lo ayuda a la organización mental de algún género textual.

Vygotsky estableció dentro de esta teoría la “Zona de Desarrollo Próximo” que establece que la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para

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 de un compañero más capaz. También se establece la zona de desarrollo real, que es donde el alumno ya es autónomo, y la zona de desarrollo potencial, en donde el alumno necesita la ayuda de la mediación, ambas zonas están construidas por aprendizajes en la escuela que siempre tienen una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Visto desde lo anterior tiene más sustento lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, ya que es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

La zona de desarrollo próximo tiene que cumplir con ciertas características, una de ellas es que el profesor debe intervenir en esta zona con el objetivo de ayudar a los estudiantes a llegar a algún conocimiento que no podrían obtener de manera espontánea, otra característica es que los procesos de desarrollo deben de ser de afuera hacia dentro por lo que se considera que la escuela es el agente encargado y cumple un papel fundamental en el desarrollo psicológico del niño y la última es que la intervención de otros miembros que compartan similitudes culturales es fundamental para el proceso de desarrollo. Con base en lo anterior podemos decir que la intervención de los alumnos que haya dentro de los foros será esencial para la construcción de conocimientos, la cual se dará con la interacción entre un estudiante más avanzado o con el docente y un estudiante que necesita intervención para llegar al aprendizaje que se espera.

Dentro de la misma teoría se proporcionan dos tipos de mediadores para la adquisición de conocimientos, “las herramientas” y “los símbolos”. Las primeras hacen referencia a las herramientas técnicas que son las expectativas y los conocimientos previos de los estudiantes que se transforman en estímulos informativos al contexto, es decir, están externamente orientadas y sirven para guiar la actividad del alumno hacia los objetos, para este trabajo se usaron herramientas internas denominadas hojas de trabajo, las segundas son las herramientas psicológicas que utiliza el mismo sujeto para hacer propios los estímulos, están orientadas internamente y son un medio de actividad interna que apunta al dominio del mismo sujeto.

Este estudio se adapta bien a esta teoría ya que los participantes socializaran dentro de los foros de discusión que se abrirán en la red social Facebook a través del lenguaje escrito y es justo a través de esta socialización que se pretende estudiar cómo se construye el conocimiento entorno al ensayo, el docente fungirá como mediador y el foro será una herramienta facilitadora.

### **3.2 Teoría de los géneros discursivos**

La segunda teoría surge por las modificaciones históricas que ha tenido el concepto de género en el ámbito lingüístico. Sin embargo, a mediados del siglo XX el lingüista Mijaíl Bajtín lo redefine, y lo difunde. Los textos son una forma en la que los hablantes elaboran un producto lingüístico y de interacción social que les permite tener contacto en su vida cotidiana.

Los textos cumplen con tres dimensiones: la dimensión comunicativa, la cual consiste en la intención de comunicar algo con el texto (acto comunicativo), la dimensión pragmática, en la estructura textual intervienen un variado conjunto de factores: se trata de los elementos que atañen a los aspectos externos (espacio, temporales, situacionales, socioculturales y cognitivos), específicamente del uso de la lengua, por último, la dimensión estructural que consiste en la organización interna del texto.

Los géneros comparten los mismos parámetros contextuales (participantes, ámbitos de uso, circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, propósito comunicativo) y los mismos rasgos lingüísticos (selecciones morfosintácticas y léxico semánticas, coherencia temática, elementos que garantizan su cohesión, registro, modo de organización, longitud) y como tales se pueden describir como combinaciones de rasgos contextuales y estructurales (Alexopoulou, S/A).

Parodi (2008) asevera que los géneros existen porque el lector/oyente cuenta con una representación mental de ciertas situaciones sociales en las cuales los géneros se producen y emplean. Su existencia no se debe al azar, sino que se originan a través de

conocimientos construidos socialmente, almacenados en diferentes tipos de memoria. Mediante los géneros se llevan a cabo mecanismos de interacción social que permiten construir acciones discursivas a través de constructos cognitivos y lingüísticos. Así, siguiendo a Parodi (2008), desde un enfoque socioconstructivista los géneros se articulan en tres dimensiones: cognitiva, social y lingüística. Las tres son esenciales y, debido a la relación que tienen, le dan forma a los géneros discursivos.

La dimensión lingüística tiene un rol fundamental y sinérgico, además de establecer un nexo entre las otras dos, permite la construcción cognitiva en la interacción con el contexto social externo. Por su parte, la dimensión cognitiva apunta el rol central de ser humano como hablante/escribiente y oyente/ lector, el cual construye en su mente los géneros discursivos como herramientas comunicativas a través de contextos, situaciones sociales específicas e interacción mediada de la dimensión lingüística con otros sujetos. Por último, la dimensión social es la principal conexión de las otras dos dimensiones, mediante ella el sujeto interactúa en un contexto específico y construye su realidad a través de cogniciones situadas y conductas intencionadas en interacción con otros sujetos.

Dentro de esta misma perspectiva socioconstructivista cumple un papel fundamental la actividad metalingüística la cual fue introducida dentro de la enseñanza de la lengua y la lingüística por Jakobson en 1945. En ella se establece las funciones del lenguaje en relación con los factores del proceso comunicativo, hace referencia a la función metalingüística en los casos en que el referente del mensaje es el código. Se compone de cualquier actividad que tenga como objeto la lengua, el discurso o la comunicación.

Según Álvarez y Difabio (2017) la actividad metalingüística es inseparable de la comprensión y producción de textos debido a que estos procesos involucran actividades de monitoreo e involucran la habilidad para analizar el uso del lenguaje.

Según Culioli (1990, como se cita en Álvarez y Difabio, 2017, p. 5) en la actividad metalingüística se pueden identificar diferentes niveles:

- Actividad epilingüística, no consciente, que se manifiesta en forma de correcciones y ajustes espontáneos;

- Actividad consciente, no verbalizada, pero observable en el control del uso del lenguaje; según Allal y Saada-Robert (1992 como se cita en Álvarez y Difabio, 2017, p. 5), este nivel es potencialmente explicitable, es decir, accesible a la conciencia frente a una demanda externa o si las exigencias de la tarea provocan dicho esfuerzo de explicitación;

- Actividad consciente verbalizada en el lenguaje cotidiano por el hablante;
- Actividad metalingüística sistematizada en modelos formales y utilizando términos especializados.

Álvarez y Difabio (2017) señalan que una herramienta eficaz para la actividad metalingüística es la colaboración, ya que la intensifica a grados que no podrían obtenerse de manera solitaria, debido a que la interacción social brinda marcos para el conocimiento compartido que conducen a la internalización y reflexión individual, además promueve la interiorización de lo intersubjetivo por la inclusión e integración de puntos de vista.

La escritura es considerada una actividad metalingüística porque involucra al lenguaje, sin embargo, en la escuela realmente no se enseña como tal, pues el proceso de enseñanza se limita a la relación que puede hacer el alumno de signo – sonido correspondiente, pero no se profundiza en cómo están construyendo textos ni porqué los están construyendo de ese modo y no de otro.

Toda la intervención consistió en actividades adaptadas a la especialidad (medicina), se escogieron textos especializados que usaran un lenguaje entendible para los estudiantes lo que les permitía llevar a cabo las diferentes actividades metalingüísticas que programamos para ellos.

Por último, es importante mencionar los tipos de conocimientos manejados en esta investigación: el conocimiento procedimental y el conocimiento declarativo. De acuerdo con Latorre (2017) el primero hace referencias a los conocimientos relacionados con habilidades o procesos que llevamos a cabo, mientras que el conocimiento declarativo hace referencia a los saberes que se dicen, se declaran y se conforma por medio del lenguaje, es el conocimiento de datos, hechos, leyes o conceptos.

Una clasificación que utilizamos para fines de esta investigación de los conocimientos procedimentales y declarativos es la de conocimientos periféricos que son

los conocimientos de elementos compartidos por varios géneros textuales pero que no definen a uno en sí.

La investigación se adecuó a esta teoría debido a que nos proporciona la base lingüística y cognitiva para trabajar con el género discursivo el ensayo, el cual desde su surgimiento cumple varias funciones metalingüísticas y comunicativas en el ambiente académico y para este trabajo, en el ambiente médico, abordando su construcción mediante un contexto social.

### **3.3 *Concepto de ensayo***

La noción de ensayo surge históricamente en la época renacentista en el ambiente literario, introducida por Montaigne, quien le dio forma y estableció ciertas características que aún posee. Rayas (2017) menciona que en Hispanoamérica el impacto de este género fue mayor que en países europeos, también asevera que en el siglo XVIII surgió la necesidad de educar a la gente. Al ser considerado un género flexible que le permite reflexionar y argumentar al autor sobre diversos temas, tratando de persuadir al lector de adoptar su postura, el ensayo se comenzó a implementar en el ámbito educativo.

Una definición de ensayo es la Sánchez (2012, como se cita en Rayas, 2017 p. 20), quien lo define como un texto verista, escrito en prosa, corto (entre tres y quince cuartillas, a veces), donde el autor analiza un tema desde su interpretación personal, pero con rigor interpretativo, es decir, basado en información y conceptos obtenidos a partir de una amplia y seria consulta bibliográfica. El análisis que se realiza del tema deberá ser una pregunta problema que intente resolverse a lo largo del texto.

Para esta investigación la noción de ensayo que se usó es la de Anguiano, Huerta, Ibarra, Almazán (2014) quienes definen que un ensayo académico es una clase de texto del género argumentativo, en el que se expone, se presenta y defiende un punto de vista (una postura) sobre un tema, o se analiza un objeto, en respuesta a una cuestión

determinada. Esto se da mediante el planteamiento de una tesis, la cual se justifica a través de razonamientos y evidencias, especialmente incluyendo ejemplos o referencias a fuentes confiables que la sustenten. Su estructura consiste en introducción, desarrollo y conclusiones; sin embargo, el énfasis recae en la tesis y los argumentos que la sustentan.

Para esa investigación se manejaron tres tipos de ensayo: el ensayo expositivo, el argumentativo y el analítico, el concepto de los dos primeros fue tomado del mismo manual, mientras que la del ensayo analítico nosotros la elaboramos, al sentir que la propuesta en la literatura estaba incompleta para la finalidad de nuestro trabajo. A continuación, se presenta la tabla 1 con las definiciones.

Tabla 1. Tipos de ensayo considerados en el estudio

Tipo de ensayo	Concepto
Expositivo	Explica, describe, clasifica o define un objeto a la audiencia. Con frecuencia un ensayo expositivo incluye más de una de estas funciones.
Argumentativo	Plantea la postura crítica del escritor con respecto a un tema, la cual defiende (sustenta) por medio de razonamientos y evidencias.
Analítico	Discute y evalúa varias posturas sin necesariamente tomar una postura propia.

Fuente: Elaboración propia.

El término ensayo bioético hace referencia a los ensayos que utilizamos para análisis, estos pertenecían a la bioética y abordaban temas propios de ella, como el aborto y la adopción de embriones congelados.

Algunos ensayos pueden incluir lenguaje evaluativo, el cual consiste en emitir juicios de valor sobre alguna característica de la que se hable en el ensayo, y contraargumentos, los cuales son una estrategia sofisticada en la cual el autor da voz a pensamientos de un lector imaginario que no comparte su postura para rebatirlo.

### **3.4 Concepto de B-learning**

Por otra parte, el término b-learning o “blended learning”, surge a finales de los 90. Debido a los altos costos de la educación presencial, se recurre a buscar un modelo híbrido que permita asistir a clases sin estar en el aula, es decir, una enseñanza apoyada por la tecnología.

B-learning se puede traducir al español como Aprendizaje Mezclado, y sigue una tendencia con una marcada raíz procedente del campo de la psicología escolar en la que destaca el término “aprendizaje” como contrapuesto al de “enseñanza” (Bartolomé, 2004, como se cita en González 2006, p. 123). Consiste en que el docente actúe de manera tradicional, pero usa en beneficio propio el material didáctico que la informática e internet le proporcionan, para ejercer su labor en dos frentes: como tutor on-line (tutorías a distancia) y como educador tradicional (cursos presenciales). La forma en que combine ambas estrategias depende de las necesidades específicas de ese curso, dotando así a la formación online de una gran flexibilidad (González, 2006).

La aplicación del ambiente de aprendizaje b-learning en esta investigación se realizó en un medio electrónico, en este caso la red social Facebook, para compartir materiales, explicaciones y foros de discusión con los participantes de la intervención.

Otro concepto importante es el de foros de discusión el cual según Ornelas (2007) es un centro de discusión acerca de un tema en particular, que concentra opiniones de muchas personas de distintos lugares en forma asincrónica. Cada persona que se conecte, independientemente del momento, tendrá acceso a los mensajes que queden registrados en el temático objeto de la discusión. Por lo general, el primer mensaje es el que da inicio a la discusión o el debate.

#### **4. METODOLOGÍA**

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó como metodología la investigación – acción, la cual fue propuesta originalmente por el psicólogo social Kurt Lewin en 1946. El autor argumentaba que era posible lograr en formas simultáneas avances teóricos y

cambios sociales, también sostiene que es un proceso de investigación orientado al cambio social, caracterizado por tratar de que haya una activa y democrática participación en la toma de decisiones. Ésta propuesta fue desarrollada años más tarde por otros estudiosos como Stenhouse (1975) y Carr y Kemmis (1986).

Lewin (1946, como se cita en Bernal, Castro y Herráiz, 2011) sugiere que las tres características más importantes de la investigación acción son:

- Su carácter participativo,
- Su impulso democrático y
- Su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales.

## **4.1 Investigación- acción**

A continuación se presentan otras definiciones de la investigación – acción, elaboradas por otros autores que también destacaron en ella.

Carr y Kemmis (1986) argumentan que es una expresión que describe una familia de actividades vinculadas al desarrollo del currículo, del profesional, del mejoramiento de los programas, de las políticas y sistemas de planeamiento.

Para Kemmis (1984), la investigación- acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado o administrativo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, su comprensión sobre las mismas y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Lomax (1990) define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada.

Para Bartolomé (1986) la investigación-acción es un proceso reflexivo que vincula dinámicamente la investigación, la acción y la formación, realizada por profesionales de

las ciencias sociales, acerca de su propia práctica. Se lleva a cabo en equipo, con o sin ayuda de un facilitador externo al grupo.

Con base en las definiciones anteriores, se tomaron las definiciones de Lomax (1990) y Kemmis (1984) para justificar esta investigación, es decir, para los propósitos de la misma, la investigación- acción es una intervención práctica basada en la investigación, en este caso se investigó la construcción colaborativa de conocimientos en foros virtuales de discusión en torno al ensayo académico, con la finalidad de mejorar una problemática educativa y social, permitiendo que los participantes (profesores, alumnos) lleguen a comprender su postura ante esta situación ofreciéndole un momento de autorreflexión y cambio de práctica, sobre todo en la mía como docente.

De acuerdo con Herr y Anderson (2005), existen tres tipos de investigación- acción:

La investigación- acción técnica tiene como propósito hacer más eficaz alguna practica social, según los primeros autores que la usaron (Lewin y Corey. S/A). Para lograrlo se necesita la participación del profesorado dentro de un programa elaborado por otros expertos; en dicho programa los objetivos deben de estar prefijados. Herr y Anderson (2005) señalan que su interés se centra en el deseo humano de tomar el control sobre el contexto natural y social.

La investigación – acción práctica permite que el papel del profesorado sea activo y autónomo ya que le permite elegir la problemática que abordará y le da la opción de recurrir o no a otro experto. Herr y Anderson (2005) aseveran que el investigador dedicado a la búsqueda de intereses prácticos emplea metodologías interpretativas en un esfuerzo por destacar la relevancia de una situación dada, por lo que el trabajo implica transformar la conciencia de los participantes y así poder cambiar alguna práctica social.

Por último, la investigación- acción crítica emancipadora se centra en la praxis educativa intentando profundizar en la emancipación del profesorado a la vez que trata de vincular su práctica social y contextual en la que se desenvuelven, también se esfuerza por cambiar las formas de trabajar. Herr y Anderson (2005) sostienen que este tipo de investigación acción orienta al investigador hacia la liberación del potencial humano y la investigación de la ideología y el poder dentro de la organización y la sociedad.

Este trabajo siguió una metodología de investigación acción mixta pues presenta características de tipo técnica y de tipo práctica, de la primera porque el diseño es dirigido

por un experto, el Dr. Moisés Damián Perales Escudero, quien fijó los objetivos que se alcanzaron, además participó en la elaboración del programa de la asignatura con la que se trabajó, Escritura y comprensión de textos, por lo que también es considerado un participante y responsable de la práctica de esta materia.

El rasgo que predomina de la investigación acción práctica en este trabajo es la transformación de la consciencia que tienen los participantes en cuanto a qué es y qué elementos componen un ensayo, además del uso de la red social Facebook con fines educativos (construcción colaborativa de conocimientos).

Para poder considerar que existe una investigación acción Carr y Kemmis (1984) sostienen que deben darse 3 condiciones necesarias:

1. Que el proyecto este planteado como una práctica social, considerada como una forma de acción estratégica susceptible de mejoramiento. Esto se ve reflejado en la intención que tiene la intervención de mejorar la práctica de enseñanza sobre cómo se escribe y qué es un ensayo, así como también mejorar la redacción que hacen los alumnos de este género textual en el nivel licenciatura.

2. Que dicho proyecto avance a través de ciclos de planteamiento, acción, observación y reflexión, estando todas estas actividades puestas en funcionamiento de modo crítico e interrelacionado. El planteamiento son las actividades que se proponían al principio, una vez que se ponían en acción se observaba como los participantes las ejecutaban, a través de esto se obtenía un tiempo de la reflexión en el cual se tuvo que rediseñar algunas actividades.

3. Que el proyecto implique a los responsables de la práctica en todos y cada uno de los momentos de la actividad, ampliando gradualmente la participación en el mismo, para incluir a otros afectados por la práctica y mantener el control colaborativo en el proceso. Esto se intentó con todos los participantes, sin embargo, la Lic. Corona, docente a cargo de la impartir la asignatura de escritura y comprensión de textos al grupo con el que se trabajó, se involucró muy poco.

La base de la investigación- acción debe de ser el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido. Se busca mejorar una práctica social o educativa a través de una intervención, rasgo particular de la investigación-acción que no se da en otro tipo de investigaciones. La intención es lograr que haya una

congruencia entre los valores educativos explicitados y la práctica que está en acción. La investigación-acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales para cambiarlas y mejorarlas.

La investigación- acción debe ser colaborativa pues todos los involucrados deben de trabajar de manera conjunta (los participantes no deben aislarse debido a que esto solo traería complicaciones a la investigación), sin embargo, en esta investigación una de las participantes estuvo accesible en algunas cosas, pero no se involucró en las actividades con otros participantes.

Debe ser participativa (todos deben de ser parte de la toma de decisiones y de las acciones) debido a que la investigadora apenas está aprendiendo ciertas cosas de este diseño la mayoría de las decisiones fueron tomadas el experto, el Dr. Moisés Perales Escudero.

Democrática (no hay nadie al mando, todo se coordina y se somete a consenso), esta característica no se cumple debido a que el director de tesis es quien lleva el mando de la investigación por la razón anteriormente mencionada.

Auto evaluativa (los participantes se deben de estar evaluando constantemente de manera consciente y objetiva, además de ir mejorando su práctica), esto se ve reflejado en la manera en la que redactaron el ensayo final y en las interacciones que hicieron dentro del foro y en el aula.

Por último, se señala que también debe de ser interactiva, es decir, que va aumentado el conocimiento entre pares.

Las ventajas que ofrece este tipo de investigación son:

- Permite una retroalimentación continua,
- Contribuye a la ciencia social y al cambio social
- Apoya a la capacidad transformadora del docente.

En este trabajo se siguió el modelo de investigación- acción de Kemmis (1986) el cual se representa en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.

- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.

Latarre (2003, citado en Evans, 2010, p: 23) ejemplifica estas fases en la siguiente figura 1

Figura 1. Cuadro de espiral de la investigación acción



Fuente: Latorre (2003) p.32

Por lo anterior, este método fue ideal para esta investigación debido a que desde hace tiempo se ha detectado un problema educativo en cuanto a lo qué es un ensayo y qué características debe tener, aún no se ha podido unificar este concepto y sigue variando según la concepción previa de cada persona y la preparación académica que tenga (Rayas, 2017).

Otra problemática es la ausencia de vinculación entre los contenidos de escritura y redacción (y la enseñanza del español en general) y las distintas profesiones de los alumnos que no logran una unificación de intereses para el desarrollo de la habilidad de escribir este tipo de textos, por lo que se hizo una intervención para abordar esta problemática educativa, beneficiando tanto a docentes como a alumnos de Ciencias de

la Salud. Una de las finalidades es lograr que las prácticas que se tienen actualmente sobre este género cambien.

Mi posición en esta investigación es de insider en colaboración con otro insider, este posicionamiento según Herr y Anderson (2005) se da entre profesores de una misma escuela o asignatura ya que los resultados benefician a ambos, pues están interesados en cumplir o mejorar los mismos objetivos, además se demuestra una mejor organización entre los involucrados. En este caso la investigadora ha sido docente de la misma materia, en la misma institución que la docente titular del grupo con el que se trabajó.

## **4.2 Prototeorías**

Ya que no existe una sola manera de llevar a cabo una investigación-acción, se utilizaron elementos de la investigación basada en diseño que busca incorporar principios de diseño a la investigación educativa de corte intervencionista, en la cual se deben de obtener resultados que resulten relevantes tanto para la teoría como para la práctica docente, es decir, que puedan sugerir una mejora. La intervención o diseño instruccional es al mismo tiempo parte del contexto de la investigación, resultado de la misma, objeto de análisis, e instrumento de elicitación de datos (Edelson, 2002; Perales, 2013).

Edelson (2002 citado en Perales, 2013) propone un proceso de diseño que comienza con un problema relacionado con la enseñanza y/o el aprendizaje, en el cual se trata de plasmar cómo se percibe la problemática que se abordará. El diseñador recurre al uso de prototeorías, las cuales son enunciados que tratan de explicar un fenómeno particular de enseñanza aprendizaje relacionados con una o varias teorías. Antes de elaborarlas se debe de llevar a cabo un análisis de las necesidades en un contexto específico, el cual ayuda a detectar el problema.

El diseñador elaborará y ensamblará una descripción de resultados con la finalidad de eliminar la brecha entre el objetivo y los resultados mediante la investigación educativa

de corte intervencionista por lo que los hallazgos son importantes para la teoría como para la práctica docente.

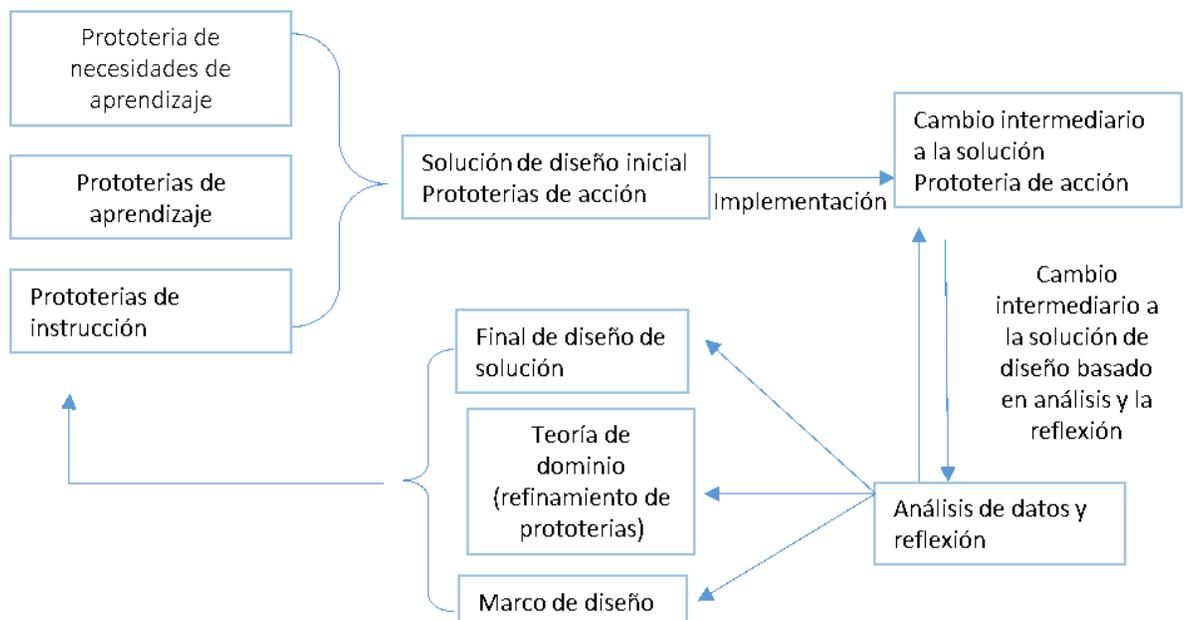
Al igual que la investigación- acción, la investigación basada en diseño se caracteriza por avanzar en ciclos (Figura 1), sobretodo de diseño e investigación, particularmente en las prototeorías de necesidades de aprendizaje, de resultados de aprendizaje e instruccionales que ayudaran al diseño instruccional de la investigación.

La prototeoría de necesidades de aprendizaje es aquella en la que se plasman las concepciones o perspectivas que los participantes deberían poder hacer para generar algún resultado que deseemos obtener. Son las cosas que no hacen (los participantes) y que el investigador considera que deberían de hacer. Los enunciados deben de señalar una necesidad y deben de tener relación con la teoría con la que se trabajará.

La prototeoría de resultados de aprendizaje es el enunciado en donde el investigador señala lo que espera que pudieran hacer los participantes después de identificar la necesidad. Se enfoca en los objetivos de la investigación.

Por último, la prototeoría instruccional es la que informa las actividades que el investigador va a llevar a cabo dentro del aula y hará trasladar a los participantes del estado de necesidades a los resultados.

Figura 2. Ciclo de investigación basado en diseño.



Fuente: Perales, 2013.

Las prototeorías que se han elaborado con base en el análisis de necesidades llevado a cabo en octubre de 2016 y de las teorías que se utilizaron para esta investigación, la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de los géneros textuales (explicadas anteriormente), se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Prototeorías de la investigación

Prototeorías de necesidades de aprendizaje	Prototeorías de resultados de aprendizaje	Prototeorías instruccional.
Los estudiantes tienen ideas inexactas sobre el ensayo y sus elementos.	Construcción colaborativa de conocimiento sobre el ensayo mediante los foros de discusión.	Implementación de discusiones virtuales y presenciales con habla constativa (función de afirmar algún hecho u oración y que posea valor) y habla exploratoria (consta de un discurso argumentativo y los miembros se involucran con las ideas de los demás miembros)
Identificar los elementos conceptuales y estructurales de diferentes tipos de ensayos académicos profesionales.	Substitución de creencias parciales o erróneas sobre elementos conceptuales y estructurales del ensayo por conocimientos fundamentados en la literatura pertinente.	Presentación de diferentes elementos conceptuales y estructurales del género ensayo.
Identificar y abandonar sus creencias parciales o erróneas sobre elementos conceptuales y estructurales del ensayo.	Redacción de un ensayo académico acuerdo a criterios de calidad propios de este género textual según la literatura pertinente (Que los ensayos finales contengan todos los elementos vistos durante la intervención y qué hacen que el ensayo destaque como tal)	Contraste de tales elementos conceptuales y estructurales con los conocimientos previos de los alumnos al respecto
Redactar ensayos de acuerdo con criterios de calidad propios de este género textual según la literatura pertinente.	Abandonar nociones propias inexactas sobre el ensayo y sus elementos.	Secuencia curricular orbital
Construir conocimientos colaborativamente en discusiones presenciales y virtuales.	Reemplazar por otras adecuadas para el contexto académico universitario	Ambiente B-learning
		Didáctica de la refutación (consiste en llamar la atención sobre sus concepciones poco funcionales y explicarles las razones por las cuáles no son adecuadas)

Fuente. Elaboración propia.

### **4.3 *secuencia de actividades***

En la tabla 3 se presenta la secuencia de las actividades que fueron programadas para la intervención.

Tabla 3. Secuencia de actividades

Fecha	Objetivo	Actividad	Producto de aprendizaje
Martes 7 de marzo de 2017 (En línea)	<p>El estudiante participa en el grupo de Facebook sobre ¿Crees que escribir un ensayo es un proceso cognitivo difícil? ¿Por qué?</p> <p>El estudiante conoce qué es un ensayo y qué elementos lo componen</p>	<p>Participación en el foro de discusión.</p> <p>Resolver la hoja de trabajo 1 que se encuentra en el foro en donde se debe identificar y explicar los tipos de ensayos.</p>	Hoja de trabajo 1.
Jueves 9 de marzo de 2017 (Presencial)	<p>Explicación de la presentación de power point "Ensayo académico".</p> <p>El estudiante lee e identifica los elementos que componen el ensayo en ensayos profesionales del área de salud.</p>	<p>Leer y analizar el ejemplo que se proporciona en el foro JS (Justicia social) y determinar en qué párrafo se encuentra la tesis y qué tipo de ensayo es.</p> <p>Discusión de grupo.</p>	Participación individual en la discusión de grupo.
Martes 14 de marzo de 2017 (En línea)	El estudiante conoce la tesis en el ensayo académico, los tipos de tesis y las características de cada una.	<p>El estudiante participa en el foro del grupo de Facebook sobre ¿Hay algún aspecto o aspectos que te parezcan novedosos o distintos en relación con lo que ya sabías del ensayo?</p> <p>Resolver la hoja de trabajo 2 en donde identificaron y explicaron los tipos de tesis del ensayo.</p> <p>Además leer dos ensayos profesionales del área de salud AE (adopción de embriones) y recurso terapéutico,</p>	Hoja de trabajo 2
Jueves 16 de marzo de 2017 (Presencial)	Identificar la tesis y la subtesis en ensayos profesionales, además de reconocer los argumentos que la respaldan.	<p>Leer el texto de Recurso_ terapéutico e identificaron los párrafos en donde se encuentran la tesis, las subtesis y los argumentos que las sustentan.</p> <p>Discusión de grupo</p>	Participación individual en la discusión de grupo.
Martes 21 de marzo de 2017(En línea)	El alumno identifica la tesis de uno de los ensayos profesionales que se le proporciona y los párrafos en donde se encuentran argumentos que la respaldan o donde haya subtesis.	<p>El estudiante participa en el foro del grupo de Facebook</p> <p>Presentación de power point 3, sobre la estructura del ensayo.</p> <p>Resolver hoja de trabajo 3, la cual es de formato libre.</p>	Hoja de trabajo 3
Jueves 23 de marzo de 2017 (Presencial)	El estudiante conoce e identifica las estructuras inductivas y deductivas	<p>Opinar sobre cuál de las dos estructuras es mejor y por qué.</p> <p>Discusión de grupo</p>	Participación individual en la discusión de grupo.

Martes 28 de marzo de 2017 (En línea)	El estudiante analiza un ensayo académico e identifica sus elementos	El estudiante participa en el foro del grupo de Facebook  Analiza el ensayo de otro compañero, trata de identificar todos los elementos que componen un ensayo académico.	Hoja de trabajo 4
Jueves 30 de marzo de 2017 (Presencial)	El estudiante conoce la contraargumentación y analiza el lenguaje evaluativo.	Presentación sobre la contraargumentación Entregar un ensayo final, siguiendo las instrucciones de la hoja de trabajo 5 y cubrir las recomendaciones del compañero que evaluó nuestro primer ensayo.	Ensayo final (fecha de entrega: 4 de abril de 2017)

Fuente: Elaboración propia.

#### **4.4 Contexto y procedimiento de muestreo**

Se llevó a cabo la intervención en la Universidad de Quintana Roo en la División de Ciencias de la Salud (fundada en octubre de 2010) la cual ofrece las carreras de Medicina, Enfermería y Farmacia. Es la única que tiene al mismo tiempo tres licenciaturas enfocadas en el estudio de las ciencias de la salud en la región sureste de México. Por su ubicación geográfica, posee una población estudiantil considerable de Belice y países vecinos. Es también una de las únicas seis instituciones de educación superior públicas que imparten la Licenciatura de Farmacia en la República Mexicana, convirtiéndola igualmente en la única en albergarla en la región de la Península de Yucatán.

La asignatura con la que se trabajó fue Escritura y comprensión de textos, la cual es de tipo general, es decir, todas las licenciaturas de la universidad deben de llevarla. La programación semestral de la asignatura depende de las necesidades de cada una de las licenciaturas, en el caso de Medicina se cursa en primer semestre. El programa de la asignatura fue realizado por diversos profesores- investigadores de tiempo completo de la División de Ciencias Políticas y Humanidades, el objetivo general de la asignatura es proporcionar las estrategias de escritura y lectura académica que demanda el nivel universitario. El tema ensayo académico no se incluye en el programa oficial de la asignatura. Sin embargo, algunos maestros lo enseñan en el tercer bloque que corresponde al de escritura de textos académicos.

Se trabajó con un grupo de la ya mencionada asignatura a cargo de la Lic. Marisol Corona Sandoval, egresada de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la misma universidad, quien labora como profesora de asignatura para la División de Ciencias Políticas y Humanidades de la Uqroo desde hace 8 años, impartiendo diversas materias.

El grupo estuvo conformado por 21 estudiantes del semestre “cero” (se le denomina de este modo debido a que empieza en primavera y no en otoño como las demás licenciaturas) de la Licenciatura en Medicina. Además, participó un estudiante del 4 semestre de Ingeniería en Sistemas de Energía.

Se usó un muestreo por conveniencia, el cual es un método de muestreo no probabilístico que consiste en seleccionar a los individuos que convienen al investigador para la muestra. Para esta investigación resultó conveniente que la investigadora y la docente a cargo del grupo tuvieran una relación laboral, lo que facilitó poder trabajar con el grupo y poder hacer la intervención.

#### **4.5 Fuentes de datos**

La primera fuente de datos que se utilizó fue la encuesta debido a que es una herramienta versátil y útil para obtener información, además se pueden aplicar de manera grupal, individual, desde algún medio electrónico o cara a cara, lo importante es apegarse a las respuestas de los participantes (IIITE, 2011). Para la elaboración se tomó como base la literatura, tratando de adaptarlo al contexto real en el que se investigó. Su estructura estuvo constituida por preguntas estructuradas y las respuestas fueron cerradas, con la intención de conocer un poco más la perspectiva de los estudiantes se incluyeron preguntas abiertas en donde pudieron plasmar su opinión. Se realizaron dos encuestas la primera que trataba sobre el ensayo (concepto, estructura, elementos, etc.) y la segunda sobre el uso educativo que le dan o podrían darle a Facebook.

La segunda fuente fue la entrevista que es una técnica de recolección de datos en la cual debe de existir una relación interpersonal entre el investigador y el o los participantes (IIITE, 2011), una de las ventajas que presenta es que se puede hacer individual o colectivamente, en este caso solo se realizará a la docente titular. El investigador debe de tener tres cualidades importantes para poder realizarla y obtener información valiosa para la investigación: la objetividad, la intuición, la capacidad de escuchar, la habilidad para comunicarse, capacidad de análisis y síntesis y empatía (IIITE, 2011).

También se tuvieron pruebas de desempeño, en esta investigación se les denominaron hojas de trabajo, las cuales consisten en hacer que los participantes ejecuten alguna actividad en donde pongan en práctica sus habilidades, conocimientos o estrategias (IIITE, 2011). Deben estar basadas en ejercicios que correspondan al mundo real, para su evaluación se utilizarán descriptores del producto (localizados en el apéndice 2), los cuales proporcionan información útil a los participantes que están siendo evaluados.

Otra fuente de datos fue el foro de discusión, los cuales fueron diseñados en Facebook, tenían una duración de 3-4 días con la finalidad de que los estudiantes tuvieran tiempo de participar, consistía en poner una pregunta generadora sobre algún elemento del ensayo o alguna duda que haya surgido en la clase presencial. Igual sirvió como plataforma de debate entre los alumnos y entre el docente y los alumnos.

#### ***4.6 Método de análisis de datos***

El método de análisis de datos que se usó es la codificación cualitativa dirigida, la cual según Hsieh y Shannon (2005) comienza con categorías predeterminadas a partir de una teoría, pero permite la generación de otros códigos, uno de los principales propósitos de la codificación cualitativa dirigida es validar o ampliar un marco teórico conceptual (conformado por la teoría sociocultural de Vygotsky y los conceptos de b-learning y ensayo).

#### ***4.7 Lógica de la investigación***

La tabla 4 presenta la lógica de la investigación la cual resume los elementos anteriores y describe la relación lógica de unos con otros.

Tabla 4. Lógica de la investigación

Preguntas: (elementos de la gran pregunta)	Objetivos	Fuentes de datos	Método de análisis	Tipo de evidencia.
¿Cómo se construyen conocimientos sobre sobre aspectos formales y comunicativos del ensayo bioético en el contexto de una intervención en modalidad b-learning en la materia de Escritura y comprensión de textos con alumnos de la División Académica de Ciencias de la Salud?	Desarrollar una intervención metalingüística para la enseñanza del ensayo bioético que contemple la modalidad presencial y en línea mediante foros de Facebook.	Foros en línea (capturas de pantalla) Transcripción del discurso áulico capturado en video	Codificación cualitativa dirigida	Interacción entre los participantes dentro del foro de discusión. Los tipos de respuesta que dieron a las preguntas generadoras de debate.  Alusiones al uso del lenguaje evaluativo dentro de sus respuestas en las preguntas del foro
¿Qué conocimientos poseen los alumnos sobre el ensayo al inicio y al final de la intervención?	Describir los conocimientos iniciales y finales de los alumnos sobre el ensayo.	Encuesta 1 Ensayo previo a la intervención Hojas de trabajos Foro en línea (capturas de pantalla). Transcripción del discurso áulico capturado en video	Codificación cualitativa dirigida	Respuestas encontradas en la encuesta: El ensayo es un texto que solo cuenta con introducción, desarrollo y conclusiones. Es cognitivamente difícil. Solo sigue una postura. Sirve para explicar lo que se entendió en un tema.  Elementos encontrados en el ensayo previo: no hay tesis, ni contraargumentación, tampoco hay una postura clara sobre el tema. No usan en lenguaje evaluativo. Integración de todos los elementos vistos durante la intervención en el ensayo final. Contraargumentos y lenguaje evaluativo. Tesis.
¿Cómo se relaciona la construcción de conocimientos presencial con la que ocurre en línea?	Describir las conexiones entre las interacciones en línea y las presenciales para la construcción de conocimientos.	Transcripción del discurso áulico capturado en video	Codificación cualitativa dirigida	Las preguntas que hacían durante la clase con base en los materiales proporcionados en el foro.  Las dudas que les surgían después de contestar las hojas de trabajo o de participar en el foro.  Las relaciones entre os contenidos presenciales y en línea

				Las relaciones entre o que verbalizan en clase y lo que verbalizan en línea respecto al ensayo.
¿Qué aprendizajes se generan para la investigadora?	Describir los aprendizajes de la investigadora como docente de la materia	Diseño de intervención. Diseño de prototeorías Reflexión final	Codificación cualitativa dirigida	Contraste entre la reflexión como docente y como investigadora. Elementos ausentes uno del otro.
¿Qué modificaciones deben hacerse a la intervención para una implementación subsecuente de la misma?	Proponer modificaciones a la intervención a partir de la reflexión.	Reflexión final Ensayos finales	Codificación cualitativa dirigida	Propuestas para mejorar el diseño de la intervención.

Fuente: Elaboración propia

#### **4.8 Estrategias de validez**

Las estrategias de validez que se usaron son las descritas por Herr y Anderson (2005):

La primera es la validez de resultados que consiste en presentar los logros de las metas que se plantearon para las acciones que ayudaran a resolver el problema que se va a estudiar. En este trabajo las metas son las respuestas a las preguntas de investigación que se plantearon con anterioridad y el problema se establece en el proceso de enseñanza de la redacción del ensayo académico, para ellos fue necesario analizar los ensayos finales y verificar qué elementos estuvieron presentes y cuáles no, tomando como base la construcción colaborativa de conocimientos en torno a este género en un curso semipresencial (b-learning) con uso de foros de discusión en Facebook.

Posteriormente se menciona la validez procesual o validez del proceso que consiste en partir del problema y resolverlo de manera que haya un aprendizaje permanente en los individuos y del sistema, en este sentido la validez de resultados depende de la validez procesual, para este criterio, desconocemos si hubo un aprendizaje permanente en los estudiantes, sin embargo, tratamos que en el desarrollo de la intervención obtuvieran aprendizajes significativos, la retroalimentación que nos

hizo la docente fue de mucha ayuda, ya que señaló que vio una mejora en algunos estudiantes en cuanto a la redacción de este género académico.

Para una mejor contextualización del problema con el que se está trabajando se tomarán en cuenta algunos criterios que serán tomados de la investigación, estos deben de permitir una triangulación de las múltiples perspectivas que van a surgir de los participantes del estudio mismo, en este caso, de la investigadora, la docente titular y los mismos estudiantes que participaran

Un elemento clave de este tipo de validez es la búsqueda de casos negativos que permite detectar aquellos sucesos que no resultaron como se habían planteado en las metas, inclusive estas se pueden comparar con los casos que sí funcionaron para determinar la diferencia entre unos y otros.

Por otro lado tenemos la validez democrática o ecológica que es la medida en la que la investigación se realiza en colaboración con todos participantes, el interés que demuestran por la investigación facilita el desarrollo de las actividades y el desarrollo de las habilidades que se pretenden desarrollar en ellos, también permite observar hasta qué punto emerge el problema del contexto local y si las soluciones son adecuadas para el mismo. La base de este criterio fueron los puntos de vista de la docente titular en cuanto a la mejora de sus estudiantes después de nuestra intervención.

Herr y Anderson (2005) describen la validez catalítica como el grado en el que el proceso de investigación se reorienta y se enfoca a la práctica, (Lather ,1986 b.p227, citado en Herr y Anderson, 2005) en el caso de esta investigación acción no solo se reorientará a los alumnos y a la docente titular, sino también a la investigadora y su responsabilidad hacia su propia práctica y la autoevaluación en cuanto a la misma.

La validez dialógica es la revisión por pares académicos, Martín (1987 en Herr y Anderson) menciona que la participación y reflexión crítica con otros investigadores es importante para llevarla a cabo, en este caso se da a través de la asesoría del director de tesis y de las presentaciones previas en los coloquios de tesis, también se puede dar a través de la difusión del proyecto, la evaluación y el monitoreo constantes de los procesos y la publicación de resultados que permite la retroalimentación del proyecto por parte de otros investigadores. Para llevarla a cabo se recurrió a atender todas las observaciones hechas durante los coloquios de tesis y a la revisión de la misma tesis.

## 5. RESULTADOS

### 5.1 Encuestas

Antes del inicio se levantaron dos encuestas (ver apéndice 2), la primera fue para conocer los conocimientos previos de los estudiantes sobre el ensayo, si conocían su estructura y los elementos que lo componen, con qué frecuencia lo realizaban y en qué materias. El segundo trataba sobre el Facebook, con qué finalidad lo utilizaban al igual que los foros de discusión.

En la tabla 5 se explican los resultados que se obtuvieron en la primera encuesta.

Tabla 5. Encuesta 1

Pregunta	
1. Desde tu perspectiva qué es un ensayo	Seis estudiantes respondieron que es un texto en el cual se plasman los puntos de vista del autor con respecto a un tema, seis mencionan que es un texto en donde el autor habla de un tema que conoce y explica, un estudiante dijo que es la reflexión de un tema destacando ideas principales y otro lo define como una herramienta para el manejo de información de un tema determinado.
2. Explica y define detalladamente qué elementos debe de contener la estructura de un ensayo y en qué consisten esos elementos	Seis mencionaron que la estructura del ensayo es introducción, desarrollo y conclusión, seis que la estructura es título, introducción, cuerpo y conclusión, dos respondieron que la estructura es introducción, desarrollo y desenlace. Cinco mencionan los argumentos como elementos que lo componen, cinco respondieron que la coherencia y la cohesión y dos no respondieron.

3. Explica las funciones que tiene un ensayo, para qué sirve y para quién se escribe.	Siete respondieron que es una herramienta de evaluación y que va dirigida al docente, los demás dicen que se escribe para un público en general, pero tres dicen que tiene la función de resumir un tema, dos mencionan que sirve para analizar un tema, dos para difundir información.
4. Alguna vez has redactado un ensayo como parte de tu carrera.	Los 14 estudiantes respondieron que sí.
5. Con qué regularidad te piden o pedían hacer ensayos.	12 estudiantes respondieron que una vez a la semana, uno respondió que cada fin de semestre y otro que una vez al mes o bimestre.
6. Alguna vez sentiste que la estructura variaba según la asignatura.	Siete respondieron que sí, seis que no y uno no respondió la pregunta.
7. Crees que un ensayo deba de ser diferente según los criterios del profesor y de la asignatura.	Siete mencionaron que sí y siete que no.
8. Que tanto consideras que eres capaz de hacer un buen ensayo	Ocho respondieron que son moderadamente capaces y seis que son muy capaces.
9. Consideras que es una herramienta útil de evaluación.	13 respondieron que sí la consideran una herramienta útil y uno respondió que no la considera una herramienta útil.

Tabla 5. Elaboración propia.

La tabla 6 muestra los resultados de la segunda encuesta.

Tabla 6. Encuesta 2

Pregunta	
1. Utilizas Facebook.	Los 14 alumnos respondieron que sí.
2. Alguna vez ha utilizado esta red social como foro de discusión.	13 respondieron que sí y solo uno dijo que no.
3. Crees que esta red social como foro de discusión podría ser útil para tu formación académica.	13 respondieron que sí y solo uno dijo que no.
4. Alguna vez ha participado en un foro de discusión virtual educativo	Cinco respondieron que sí y nueve que no.

5. Con que frecuencia participas o participabas en los foros de discusión.	Nueve respondieron que nunca, tres que casi siempre, uno que algunas veces y uno que casi nunca.
6. Cuál era tu interés al participar en el foro de discusión.	Dos mencionaron que cumplir con la materia, tres respondieron que dar su opinión sobre el tema, dos dijeron que retroalimentar a un compañero y siete que prender más.
7. Consideras que tu esfuerzo dentro del foro es:	12 respondieron que el necesario y dos que se esforzaban más que sus compañeros.
8. Estabas interesado en los temas tratados dentro del foro de discusión.	11 mencionaron que sí, uno que no y dos no contestaron.
9. Con que frecuencia leías los comentarios que tus compañeros hacían dentro del foro.	Tres contestaron que casi nunca, dos dejaron de la encuesta en blanco desde la pregunta anterior, cuatro que algunas veces, uno que nunca y 5 que casi siempre.
10. Con que frecuencia retroalimentas un comentario hecho por un compañero	Cinco contestaron que casi nunca, cuatro que algunas veces y tres que casi siempre.
11. Con que frecuencia el profesor da instrucciones claras para el uso del foro de discusión.	Cinco contestaron que casi nunca, cinco que algunas veces y dos que casi siempre
12. Con que frecuencia el docente está presente dentro del foro de discusión.	Tres contestaron que casi nunca, seis que algunas veces y tres que casi siempre
13. Con que frecuencia el docente da retroalimentación dentro del foro de discusión.	Cuatro contestaron que casi nunca, tres que algunas veces y cinco que casi siempre
14. Consideras que el foro de discusión sea un buen medio para la construcción de conocimiento	Los 12 estudiantes contestaron que sí.
15. Para ti, ¿En qué consiste una buena participación en un foro de discusión?	Siete mencionaron que en dar su opinión sobre el tema que se está tratando, tres que en plasmar el conocimiento del tema y dos mencionaron que aportar nuevas ideas a la discusión.
16. ¿En qué materia o materias te dejan ensayos?	Los 12 estudiantes coincidieron en las materias de Escritura y comprensión de textos, Matemáticas y lógica.
17. Consideras que existen ensayos en el área de ciencias de la salud	Los 12 respondieron que sí consideran que existen ensayos del área de ciencias de la salud.

Tabla 6. Elaboración propia.

Los resultados demostraron que los alumnos poseían conocimientos periféricos sobre este género textual, tal como demuestra la imagen de la encuesta contestada por la alumna J, en la que se puede observar que para la estudiante la estructura del ensayo solo consta de introducción, cuerpo (desarrollo) y conclusión.

Figura 3. Encuesta 1

Sexo: M   
Edad: 18 años  
Carrera: Medicina

1. Desde tu perspectiva, ¿qué es un ensayo?  
R= Un ensayo es la redacción de lo que entendiste de un eqo tema, con tus propias palabras.

2. Explica y define detalladamente qué elementos debe contener la estructura de un ensayo y en qué consisten esos elementos.

- Introducción: Una pequeña idea en general de lo que hablaremos
- cuerpo: forma más detallada de lo que aprendiste.
- conclusión: Tus comentarios finales

3. Explica las funciones que tiene un ensayo, para qué sirve y para quién se escribe.

- Para evaluarte a ti mismo, que fué lo que aprendiste,

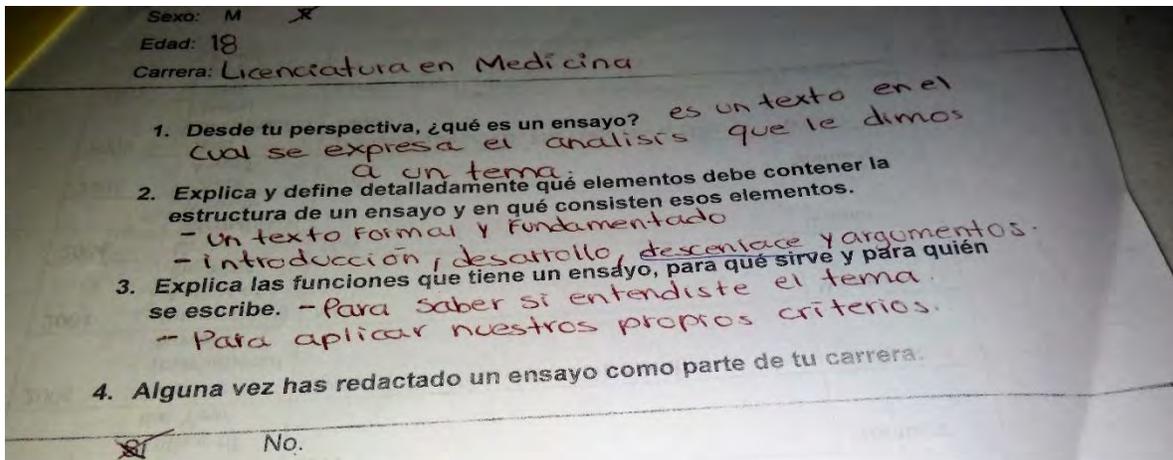
4. Alguna vez has redactado un ensayo como parte de tu carrera.

No.

Fuente. Elaboración propia.

Por otra parte también hubo evidencias de conocimientos declarativos pues algunos estudiantes mencionaron que un elemento del ensayo eran los argumentos pero en sus ensayos iniciales no hubo presencia de estos, tal como se ve en la encuesta de la alumna K, en este mismo ensayo podemos ver que la estudiante sabe que el ensayo debe de estar fundamentado, sin embargo, para ella solo sirve para saber si se entendió un tema y puede ser elaborado según los criterios propios del autor.

Figura 4. Encuesta



Fuente. Elaboración propia.

## 5.2 Narración de la intervención

A continuación, se presenta la narración de la intervención durante las cuatro semanas de duración.

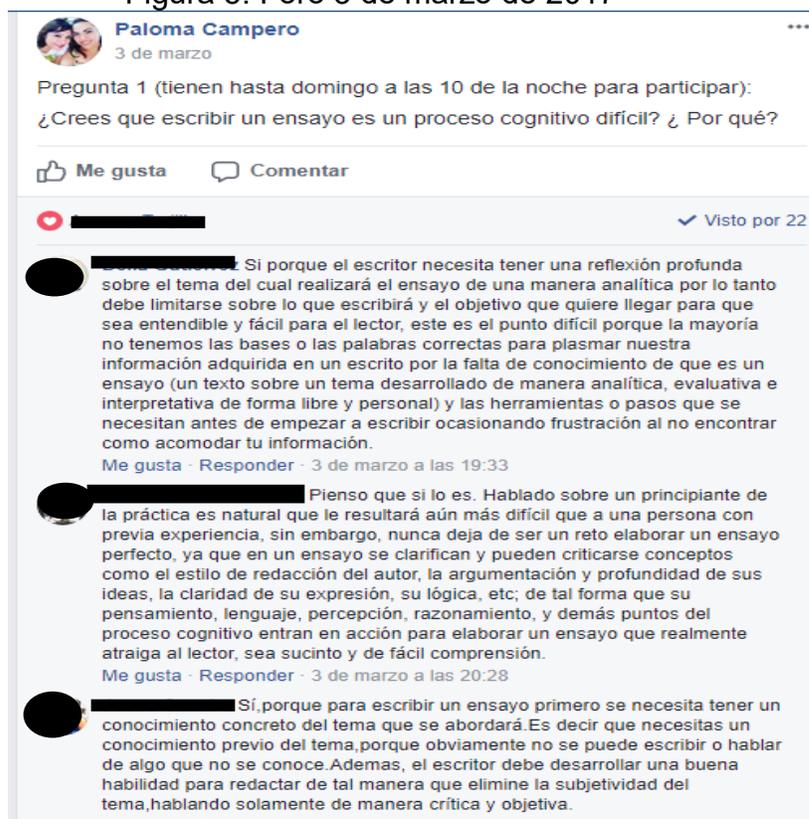
Antes de comenzar la intervención fue necesario abrir un grupo de Facebook con la finalidad de utilizarlo como foro de discusión y para facilitar el intercambio de materiales, dudas y comentarios durante el tiempo de la intervención.

### Foro viernes 3 de marzo

El viernes 3 de marzo se llevó a cabo la primera actividad en línea correspondiente a la intervención, esta consistió en la apertura del primer foro de discusión que los alumnos tenían que realizar. La pregunta generadora fue “¿Crees que escribir un ensayo es un proceso cognitivo difícil?”. Decidimos empezar con esa pregunta debido a las respuestas que los alumnos habían plasmado en las encuestas, en ellas dejaban ver que consideraban que no era tan difícil elaborar un ensayo, ya que para algunos solo involucraba plasmar lo que se entendió de algún tema o la opinión personal que se tenía del mismo. El foro se cerraría el día domingo.

Las respuestas fueron más o menos similares, todos coincidieron en que sí es un proceso cognitivo difícil pero cada uno dio razones diferentes, tal como muestra la figura 5.

Figura 5. Foro 3 de marzo de 2017



Fuente. Elaboración propia.

La mayoría mencionó que la dificultad recaía en el hecho de que el autor debía de conocer el tema a profundidad, además esto debe de ser evidenciado por medio de argumentos convincentes y fidedignos, también se mencionan las habilidades para escribir y redactar del autor (acomodar sus ideas en el escrito, la coherencia, la cohesión, etc.) habilidades cognitivas que posee (no se especifican cuáles) y la experiencia que tenga escribiendo ensayos.

Sus conocimientos declarativos demostraron que de manera inexacta conocían y podían tratar de definir lo que es un ensayo, sin embargo, esto nos demostró que nuestros alumnos se encontraban fuera de su zona de desarrollo real pues todavía no estaban listos para hacer un ensayo basándose en sus conocimientos declarativos.

Debido a esto fue notorio para nosotros que los estudiantes poseían conocimientos periféricos sobre el género textual que estábamos abarcando en la intervención, lo que nos sirvió para abarcar en la clase presencial y poder convertirlos en conocimientos nuevos.

El foro dio por terminado el domingo 5 de marzo a las 23:59 horas, contó con la participación de 18 de los 19 estudiantes. Ninguno de los estudiantes respondió el comentario de algún compañero, no hubo colaboración entre ellos, algunos mencionaban cosas como “lo que dijo mi compañero...” o “estoy de acuerdo con” pero no hubo ningún intercambio de ideas entre ellos. Este tipo de interacción demostró que los estudiantes estaban en la fase I según el modelo IMA, compartir/comparar información.

El mismo domingo se compartió con ellos la presentación uno “Ensayo académico” y la hoja de trabajo 1. La presentación contenía la explicación de lo que no es un ensayo con la finalidad de recurrir a la pedagogía de la refutación para llamarles la atención sobre sus conocimientos declarativos inexactos sobre el género y explicarles en qué estaban mal, esto nos permitió que ellos empezaran a hacer una construcción cognitiva en cuanto a lo que sí es un ensayo.

También se incluyó la definición de ensayo que se manejaría durante la intervención, la cual es tomada de Anguiano, Huerta, Ibarra y Almazán (2014). De igual manera se dio una breve explicación sobre lo que es una tesis dentro de un ensayo y la definición de los tres tipos de ensayo que se verían: analítico, expositivo y argumentativo.

La instrucción fue que vieran la presentación y con base en ella respondieran la hoja de trabajo 1, la cual contenía 1 ejercicio de parafraseo, un ejercicio de reconocimiento de tesis en el cual se ponía un ejemplo de cada tipo de ensayo y ellos debían poner qué tipo era, había un ejemplo que no correspondía a ninguno, y dos preguntas, ¿Conocías con anterioridad a esta presentación la existencia de estos tres tipos de ensayos? Explica tu respuesta, y ¿Cuál(es) de estos tipos de ensayos consideras que se te habían asignado como parte de tus estudios de preparatoria y licenciatura? Explica e ilustra tu respuesta con ejemplos.

La primera sección todos la resolvieron bien, consistía en el parafraseo de la información ya dada, la segunda fue contestada correctamente por 8, los cuales supieron identificar cada uno de los tipos de ensayo en los ejemplos, e inclusive, se dieron cuenta

del ejemplo que no pertenecía a ninguno, lo que se puede interpretar como el primer acercamiento a su zona de desarrollo real, mientras que 13 se mantuvieron en su zona de desarrollo próximo pues no pudieron llegar a ese resultado o tuvieron problemas con la identificación de los tipos o no pudieron identificar el que no era.

Las respuestas de las preguntas coincidieron en que, la mayoría de los estudiantes tenían noción sobre el ensayo expositivo y el ensayo argumentativo debido a que eran los que más les habían pedido realizar en algunas materias de la licenciatura y en el bachillerato.

Las hojas de trabajo debían ser entregadas un día antes de la primera clase presencial (el miércoles 8 de marzo a las 23:59 p.m.). Sin embargo, los 21 estudiantes las entregaron entre el lunes y el martes, lo que permitió que se pudieran revisar detalladamente y al ver los resultados de las secciones, sobretodo de la segunda, se decidió cambiar la planeación que se tenía y resolver con ellos la sección en la que habían demostrado complicaciones, de este modo ellos podrían ver qué no habían comprendido.

#### **Clase presencial del jueves 9 de marzo.**

La clase presencial se llevó a cabo el jueves 9 de marzo. Comenzamos presentándonos, explicándoles la finalidad de la intervención y cómo íbamos a trabajar las siguientes 3 semanas. Durante la clase no estuvo presente la Mtra. Marisol Corona.

Posteriormente comenzamos proyectando la presentación que los alumnos habían visto anteriormente, explicándoles detalladamente cada uno de los conceptos (el de tesis, postura, argumento), los tipos de ensayo y sus características. El Dr. Perales les preguntaba frecuentemente si había dudas, pero todos negaban con la cabeza o se quedaban callados, por lo que interpretamos que no había.

La primera actividad consistía en la solución de la sección dos de la hoja de trabajo 1, les pedimos que se juntaran en equipos de tres, proyectamos la hoja y les pedimos que discutieran entre ellos las respuestas a cada ejemplo. Les íbamos preguntado por equipo cuál era su respuesta y por qué. Debido a la explicación detallada que se había brindado antes, todos pudieron identificar cada uno de los tipos de ensayo y el ejemplo que no pertenecía a ninguna clasificación. Cuando les mencionamos que solo a 8 les había salido bien esa sección, se sorprendieron.

A continuación, se muestra un segmento de la transcripción de la clase presencial de ese día, con el propósito de que se observe cómo se desarrolló el ejercicio anteriormente mencionado.

### **Transcripción de la interacción presencial 9 de marzo de 2017.**

Dr. Perales: Y decir bueno si estas cosas a qué tipo de ensayo pertenece o si se trata de un elemento de un ensayo. Entonces vimos que las respuestas en unos casos no fueron las correctas, lo cual nos hace pensar que no leyeron la diapositiva, **entonces vamos a resolverlas aquí con ustedes.** Recordemos tenemos estos tres tipos de ensayos: el expositivo, el argumentativo y el analítico. ¿Quién me dice que es un ensayo expositivo? (se dirige a los alumnos)

Alumna: **describe un tema**

Dr. Perales: describir, analizar, explicar un tema o un objeto ok, ¿El ensayo argumentativo?

Alumna: defiende una postura:

Dr. Perales: se defiende una postura y ¿el ensayo analítico?

Alumno: el ensayo analítico sostiene una postura, no propia que puede ser en favor o en contra de alguna situación.

Dr. Perales: Exacto. Se contrastan varias posturas existentes, sin necesidad de dar una postura propia o adoptar una de esas. Ok, entonces, en función de eso me gustaría que en grupos de tres discutieran a qué tipo de ensayo corresponde cada uno de estos enunciados. Entonces por favor, grupos de tres.

#### Se forman equipos y empiezan a discutir.

Dr. Perales: ok, creo que ya tenemos nuestras ideas bien claras. ¿Qué tipo de ensayo representa [este enunciado]?

Alumnos: expositivo (6:43)

Dr. Perales: Sí, expositivo. Muy bien, la clave es [este verbo que es “explicar”], la otra es que el tema realmente no es un tema controversial, sino es más **como a analizar.** Ok, ¿El segundo?

Alumno: Argumentativo

Alumna: Expositivo

Algunos alumnos al mismo tiempo: No es un ensayo.

Dr. Perales: No es un ensayo y ¿Por qué no es un ensayo?, porque está reportando resultados

Alumno: Yo digo que es expositivo, si lo podemos contar, dependiendo de cómo se exprese el autor y podría entrar en lo que es el ensayo científico, porque sí tiene esas características.

Dr. Perales: Por qué una investigación en términos de reportar resultados.

Alumno: Porque de alguna u otra forma está reportando en conforme a...

Dr. Perales: Déjame explicarte algo, tienes cierta razón en lo que dices, aunque hay personas que no **comparten** lo que estás diciendo. Emm ciertamente en un ensayo se puede reportar resultados, ok, pero en un artículo científico también se reportan resultados. ¿Cuál es la diferencia? La diferencia es que, si yo escribo el reporte de resultados poniendo el método, emm, poniendo discusiones para la investigación posterior, o sea el enfoque está en el método y en **los resultados de la investigación**, entonces eso es un artículo científico, es un reporte de investigación. Si yo reporté resultados para sustentar un argumento o para explicar el tema, entonces ese sí es un ensayo. Ok. La intención con la cual escribimos esto fue el primer tipo, o sea, el reporte de resultados en términos de pongo mi hipótesis, mi método, mi discusión. Entonces en ese sentido esto no sería un ensayo, sería un artículo científico, tal vez nos faltó explicar más y aclarar cuál era el tipo de texto que estábamos pensando, pero si lo pensaron en la forma particular en la cual lo pensamos nosotros, no es un ensayo, ok. Aquí va otra cuestión que es muy importante, este momento que acaba de suceder ilustra un fenómeno muy común en la prosa de los estudiantes y cómo podemos ver de algunos profesores, a veces escribimos cosas, tenemos nuestras ideas muy claras en la cabeza de lo que queremos decir, pero lo que escribimos no es claro y da lugar a interpretaciones distintas y eso paso aquí. Nosotros teníamos una idea en la cabeza de lo que queríamos decir que era muy clara pero lo escribimos de manera tal que creo ambigüedades, confusiones en nuestros lectores porque no tomamos en cuenta cómo lo iban a recibir los lectores, esto es una característica casi universal en la escritura de los estudiantes, tenemos ideas claras en la cabeza y sabemos que estamos pensando pero lo escribimos sin considerar cómo lo va a entender una persona que no sea yo, que no está pensando lo mismo y no tienen acceso a mi mente entonces se da a muchas situaciones como la

que acaba de suceder y una característica de un ensayo que no debe tener, no debe de dar lugar a este tipo de ambigüedades, sino que debe de anticipar cómo lo va a interpretar el lector y debe de tratar de reducir o evitar por completo la posibilidad de que el lector entienda algo que no quisimos decir pero eso requiere ponerse en el lugar del lector y pensar que lo va a leer alguien que no tiene acceso a mis pensamientos **(10:33)**

Muy bien, entonces esto en nuestra intención original, se supone que nosotros pensamos que no es un ensayo, 3 (dirigiéndose a los alumnos)

Alumnos: Analítico

Dr. Perales: 4.

Alumnos: argumentativo.

Dr. Perales: Muy bien, argumentativo. Ahorita si les salió bien a todos en las hojas solo les salió bien a 5. Bien... [ ¿Conocían la existencia de este tipo de ensayo? Levanten la mano sí, sí, ¿Conocían la existencia de este tipo de ensayo?] (Comienza a contar) 1, 2, 3,4... 4.

En esta interacción recurrimos a la adición de conocimientos basándonos en refutación, lo que ayudó a los alumnos a notar que los conocimientos periféricos que poseían (para finalidades de esta investigación denominamos “conocimientos periféricos” a los conceptos inexactos que tienen del ensayo, es decir, los conocimientos de elementos que comparte con otros géneros y no lo definen como tal) y no les estaban permitiendo avanzar a su zona de desarrollo próximo.

Un día antes de la clase presencial, se compartió por el grupo de Facebook dos ensayos profesionales de la revista bioética, el primero lo denominamos JS (Justicia Social) y el segundo AE (Adopción de embriones), estos nos sirvieron para la segunda actividad metalingüística del día, la cual consistió en analizar el de justicia social. Primero debían de leer el título y con base en él tratar de predecir qué tipo de ensayo era, posteriormente leían el resumen y trataban de identificar el tipo de ensayo. Toda la actividad se desarrolló en los equipos ya formados.

Durante la actividad hubo interacción tanto entre ellos como con el docente al frente, se preguntó por equipo dónde estaba la tesis y a qué tipo correspondía. Dos equipos coincidieron en que el ensayo tenía elementos de los tres tipos, lo que inició la explicación sobre qué pasa con este tipo de ensayos. El estar trabajando en equipos les

permitió entender de mejor manera la herramienta que se estaba utilizando en ese momento.

A continuación, se presenta un fragmento de la interacción en clase presencial en donde se puede observar lo mencionado anteriormente.

### **Transcripción de la interacción presencial 9 de marzo 2017.**

Dr. Perales: Excelente. ¿Algún comentario o pregunta, algo que no haya quedado claro? No, ¿todo claro? (Los alumnos niegan con la cabeza) Muy bien. Gracias. Ahora vamos a pasar a hacer un ejercicio en el cual vamos a leer dos ensayos diferentes y vamos a clasificarlos y decir que tipo es cada ensayo. Estos son los textos que subió Paloma, uno se llama AE en PDF, sino los tienen por favor descárguenlos,.. Ahorita les digo.

Bien, vamos a trabajar primero con el ensayo JS, justicia social. No me respondan piensen en lo que les voy a preguntar. No me respondan. Desde el título ¿qué tipo de ensayo creen que sea? ¿Por qué? No me respondan. PIENSENLO.

*Alumna alza la mano.*

Dr. Perales: No me respondan.

Alumna: Ya lo pensé.

Dr. Perales: ¿Ya todos lo pensaron? Ahora compartan sus pensamientos con sus compañeros. Compartan sus pensamientos con sus compañeros y digan por qué.

*Los alumnos discuten en equipos, el Dr. Perales camina entre ellos.*

Dr. Perales: Por favor, compártanme sus pensamientos (15:05). Ahora sí, compártanme sus pensamientos. ¿Quién quiere compartir?

Alumna: Analítico.

Dr. Perales: ¿Por qué?

Alumna: Porque dice [la postura con respecto a este tema se mueve en un continuo que va desde los movimientos ultraconservadores hasta los más liberales"], Significa que hay dos como perspectivas o dos posturas, entonces está hablando de las dos y con base a las dos posturas yo entiendo que no adopta ninguna y que alguna de estas dos **lo ayuda a desarrollar su análisis.**

Dr. Perales: Aja, esta es una idea muy válida, algo que quiero que veamos es que estas ideas que estamos generando inicialmente las tratemos como hipótesis, que vamos

a comprobar con la lectura del texto. Ok? Que no nos casamos necesariamente con ellas sino que en este momento las veamos como hipótesis. (Le da la palabra a otra alumna)

Alumna: Nosotros pensamos que podría tener de los tres y contrario a lo que dice mi compañera \_\_ sí hay una postura que es la de despenalización, no habla de penalización habla sobre despenalización (inaudible)

Dr. Perales: Ok. ¿Alguien más quisiera decir algo? (16:22)

**Alumna: nosotros creemos que es argumentativo y expositivo, argumentativo porque habla de despenalización del aborto y expositivo porque menciona al aborto. (Inaudible)**

Dr. Perales: Ok.

Alumno: Se había comentado que se va a manejar como analítico porque se va a argumentar un pro y un contra, por qué es importante despenalizarlo o por qué no, **eso es lo que creo yo.**

Dr. Perales: Bien, ¿alguien más quiere decir algo?

Alumna: además dice [“los datos estadísticos revelan que la prohibición no elimina la práctica, más aún, coloca en una condición francamente disminuida a los que ya presentan una situación de desventaja producto de la “lotería social” de la vida”]. Entonces por lo que entiendo es que aunque despenalicen el aborto no quiere decir que lo califiquen como algo correcto o incorrecto.

Dr. Perales: Aja y esto abona a tus razones de que estás bien.

Alumna: aja

Dr. Perales: Ok. Insisto vamos a tratar todas estas ideas que tienen ahora como hipótesis que vamos a comprobar mediante la lectura del texto. Solamente quisiera hacer unos señalamientos, todos están pensando de maneras muy interesantes y muy válidas, por un lado, es cierto que esta palabra de aquí, las **posturas de un continuo** dan lugar a que se puede tratar de un ensayo de tipo analítico, por otro lado también es cierto que el hecho de que habla de “despenalización” y podría inducir a pensar que se trata de un ensayo argumentativo. Sin embargo, creo que no es en sí el punto de la palabra despenalización lo que les hace pensar que es argumentativo, creo que como decir su compañera (marlen-maria) creo que la hipótesis de que puede ser argumentativo se desprende del hecho de la justicia social **¿Y qué es justicia social?**

Alumnos dan ideas al aire, se escucha que uno dice “de la sociedad”

Dr. Perales: ¿Qué es de la sociedad?

Alumna: como algo moral

Dr. Perales: como algo moral, aja dime qué más

Alumna: como algo que compete a la sociedad

Dr. Perales: la justicia social es un concepto que tiene que ver con la distribución equitativa de oportunidades, en algunos casos y de derechos. Cuando hablamos de justicia social o hacer justicia social quiere decir que nos enfocamos en una situación en la que grupos sociales no tienen acceso a los mismos derechos las mismas oportunidades que otros.

Alumna: cómo la discriminación.

Dr. Perales: aja, estas ideas de marginación y de discriminación son puntos de injusticia social y la justicia social tiene que ver con eliminarlas. Entonces insisto la justicia social se refiere a la falta de acceso educativo y de oportunidades.

Alumna: pero tiene que ver con leyes entonces o con...

Dr. Perales: sí tiene que ver con leyes, pero el hecho de decir que tiene que ver con leyes es insuficiente.

Alumna: a ok.

Dr. Perales: Entonces si se está diciendo aquí que la despenalización del aborto es una cuestión de justicia social ¿qué podemos inferir sobre la perspectiva que se está abordando? La persona esta piensa ¿que el aborto es una cuestión de justicia social? Sí. Y si alguien dice que el aborto es una cuestión de justicia social y justicia social implica acceso igualitario a las mismas oportunidades ¿Cuál será su postura o que estará pensando para hablar de despenalización?

**Alumnos:** a favor.

Dr. Perales: probablemente está a favor y ¿eso es una postura debatible?

Alumnos: sí

Dr. Perales: sí y eso nos da pie para pensar que... es argumentativo, pero vamos a ver ok y nuestra compañera decía algo muy interesante, ella decir que podría decir que este ensayo tenga elementos de los tres tipos y tiene mucha razón. Algo que es importante saber es que rara vez vamos a encontrar entre los ensayos profesionales,

ejemplos de un ensayo que sea todo puramente argumentativo o todo puramente analítico o todo puramente expositivo. Los ensayos profesionales combinan elementos, sin embargo, va a haber uno que predomine según sea la intención comunicativa principal del autor. ¿Estamos de acuerdo?

Entonces lo que vamos a hacer es leer el ensayo y vamos a tratar de buscar sustento para nuestras hipótesis de si es argumentativo o es expositivo.

Alumna: en caso de que sea uno así. Un ensayo con características de los tres tipos ¿tiene un nombre en específico o se le llama según el que predomina?

Dr. Perales: sí por el que predomine.

Alumna. Ah ok.

Dr. Perales: muy bien, entonces adelante léanlo y tratemos de buscar sustento para estas hipótesis de si es argumentativo o si es analítico. Adelante. **(21:47)**

Una vez que identificaron la tesis y el tipo de ensayo se procedió a buscar argumentos que respaldaran la tesis, durante esta actividad hubo interacción tanto entre ellos como con el docente, aunque hubo momentos en los que prácticamente la discusión la llevaban ellos. Por el tiempo de la clase solo se pudo analizar un ensayo, mientras que el otro (AE) quedó como actividad para la hoja de trabajo 2. Con eso se concluyó la primera semana de la intervención.

Durante la intervención de este día los estudiantes fueron adquiriendo conocimientos nuevos específicos sobre los tres tipos de ensayo y trabajaron dentro de su zona de desarrollo potencial.

### **Foro 10 de marzo**

La segunda semana inició con el segundo foro, la pregunta para discutir fue “De lo estudiado hasta ahora ¿Hay algún aspecto o aspectos que te parezcan novedosos o distintos en relación con lo que ya sabías de ensayo? Explica tu respuesta.” Algunos estudiantes contestaron casi de manera inmediata, lo que dio la oportunidad de que el docente interactuara con ellos un poco, haciéndoles preguntas sobre sus respuestas. De nuevo se constó con la participación de 18 estudiantes, y solo hubo interacción con uno de los docentes, pero no entre ellos. La figura 6 a continuación presenta las capturas de pantalla de los foros, en los cuales se evidencian conocimientos inexactos respecto de la tesis y los tipos de ensayo.

Figura 6. Foro 10 de marzo de 2017

The screenshot shows a Facebook forum thread. At the top, a post by Moises Escudero, dated March 10, 2017, asks for discussion on essay types. Below it, a user with a green profile picture responds, mentioning preparatory work. Moises Escudero replies asking about university experience. Another user with a green profile picture responds that it wasn't very good. Moises Escudero then thanks them and asks for more details. A third user with a green profile picture responds that it was interesting and innovative. Moises Escudero replies again, thanking them and asking for more explanation. The bottom of the screenshot shows the start of another post.

**Moises Escudero** 10 de marzo

Buenas noches. Esta es la pregunta para discutir en este foro. De lo estudiado hasta ahora, ¿hay algún aspecto o aspectos que te parezcan novedosos o distintos en relación con lo que ya sabías del ensayo? Explica tu respuesta.

Me gusta Comentar

✓ Visto por todos

Si, los tipos de ensayos, los nombres, ya que en la preparatoria solo escribia ensayos y sin saber que características debería tener y que nombre recibia.

Me gusta · Responder · 1 · 10 de marzo a las 19:37

**Moises Escudero** Gracias, ¿y en la universidad antes de esta clase, cómo era tu escritura de ensayos?

Me gusta · Responder · 10 de marzo a las 19:38

Pues, no tan buena, ya que no sabia que elemento debería incluir en el ensayo

Me gusta · Responder · 1 · 10 de marzo a las 19:42

Escribe una respuesta...

Buenas noches, personalmente me ha parecido muy interesante e innovador a mis conocimientos todo lo que nos han enseñado, desde los tres tipos de ensayo, las partes que le dan estructura y aún más interesante el cómo saber identificar de que tipo de ens... Ver más

Me gusta · Responder · 2 · 10 de marzo a las 19:39

**Moises Escudero** gracias por tu contribución, ¿podrías explicarme más acerca de por qué te pareció tan interesante el saber identificar el tipo de ensayo? Gracias de antemano 😊 .

Me gusta · Responder · 10 de marzo a las 22:55

33142/# ...ción de suma importancia e interesante el saber

Fuente. Elaboración propia.

Figura 7. Foro 10 de marzo de 2017



Fuente. Elaboración propia.

Lo más novedoso que encontraron los estudiantes fue la clasificación de los ensayos, algunos reconocen que desconocían por completo su existencia pues creían que solo existía el ensayo como un texto general y no se clasificaba, lo que confirma la existencia de su conocimiento inexacto del ensayo. Esto se puede ver en el comentario donde el estudiante dice “lo que me pareció interesante fue la clasificación de los ensayo...”.

En menor medida mencionaron el concepto de tesis dentro del ensayo. Al principio ellos no relacionaban como una tesis se podía encontrar dentro de un ensayo, algunos solo concebían este concepto como el trabajo que se entrega para recibir un grado académico (licenciatura o posgrados). Tal como menciona el estudiante L decir “lo que pasa es que en diferentes materias llevamos el concepto de tesis”...

El domingo al cerrar el foro de discusión, se volvió a compartir con ellos el material correspondiente a la segunda semana, la presentación 2 “La tesis en el ensayo” y la hoja de trabajo 2. La presentación hablaba de las características generales de una tesis dentro

de un ensayo y las características específicas que deben tener según el tipo de ensayo al que pertenezcan.

La hoja dos estaba compuesta de un ejercicio de parafraseo en donde tenían que explicar los tipos de tesis, una sección en donde se proporcionaba unos ejemplos y ellos debían identificar a qué tipo de ensayo pertenecían. La tercera sección estaba compuesta por la pregunta “Antes de iniciar esta unidad, ¿conocías el concepto de tesis dentro del ensayo académico?, ¿sabías que la tesis es un elemento obligatorio del ensayo? Explica tu respuesta. La cuarta consistía en decir y explicar el tipo de ensayo al que correspondía el ensayo titulado “Las interrupciones del embarazo en la práctica obstétrica: recurso terapéutico vs aborto provocado”. Para la quinta sección se dio la misma instrucción, pero con referencia al ensayo “Valoración de la adopción de embriones humanos congelados desde el punto de vista de la filosofía moral, la ética laica y dos religiones monoteístas”

Para esta entrega solo se contó con la participación de 14 de los 21 estudiantes, los cuales no tuvieron problema para identificar los tipos de tesis en los ejemplos proporcionados ni para parafrasear la explicación. La cuarta sección fue dejada en blanco por dos estudiantes, respondida correctamente por 4 e incorrectamente por 8. Mientras que la quinta sección fue respondida correctamente por 11. Sin embargo, la argumentación para respaldar su respuesta solo fue considerable en 3 estudiantes.

### **Clase presencial 16 de marzo**

La clase presencial del 16 de marzo consistió en el análisis del ensayo “Las interrupciones del embarazo en la práctica obstétrica: recurso terapéutico vs aborto provocado”. La actividad estuvo guiada por el Dr. Perales, los estudiantes siguieron formados en equipos, intercambiando opiniones. Lo primero que se pidió la identificación de la tesis, a diferencia del ensayo “Justicia Social” en este los estudiantes no pudieron identificarla rápidamente debido a que no se encontraba en la introducción por lo que fue necesario que lo leyeran con mayor detenimiento. Además, varios mencionaron que el ensayo les parecía algo confuso, por lo que fue necesaria la intervención del docente en diversas ocasiones. A continuación, se presenta un fragmento de la interacción que ejemplifica lo antes mencionado.

**Transcripción de la Interacción presencial 16 de marzo de 2017 (del min 6:07 al minuto 8:33)**

Dr. Perales: Vamos a analizar un poco el resumen y la introducción. ¿Cómo está construido el resumen? ¿Qué es lo primero que hay? ¿A qué dedica la primera oración?

Alumno: Habla del aborto

Dr. Perales: Sí es el tema del aborto, pero en términos de, o sea ¿sobre qué versa la primera oración? ¿Enuncia un problema la primera la primera oración?

Alumna. ¿Es como la justificación?

Dr. Perales: Creo que la justificación está más adelante. Esta primera oración, recuerden que vimos que se construye estableciendo una realidad, enunciando una realidad y esto es una realidad. [“En el tema del aborto local...”] Hasta ahí no estoy hablando del problema, lo que estoy haciendo es describir una situación y después ¿Qué pasa? ¿Ahí ya hay un problema, ¿no? Desde donde... de que palabra nos agarramos para saber que está mal. Todo proceso evaluativo, en este caso que nombra una realidad de manera que la hace problemática ¿no? Porque no dice, por ejemplo: “existe un rico debate” dice: “existe una confusión”, sería completamente diferente si dijera: “existe una prueba” solo dice: “existe una confusión, entonces hay una valoración negativa de la situación en el mundo ¿no? y luego pasa... ahí viene la tesis ¿no? “Este trabajo pretende analizar...”, pero es necesario que observemos que, del lenguaje mismo, las palabras que el autor escoge le ayudan a construir su argumento. Por un lado, tenemos este aspecto de confusión. Si hay una confusión ¿qué sucede con este? Este no tiene ¿qué?

Alumna: No tiene una idea clara

Dr. Perales: No tiene una idea clara, no hay idea general, no hay certidumbre, probablemente ¿No?; más bien no hay una postura, sino que no hay posturas encontradas, la gente que las sostiene no sabe ni porque la sostiene, cosas por el estilo ¿no? **Entonces, este verbo [precisar]** tiene las dos funciones, la función de dar la conclusión, cuando hay una conclusión ¿Qué tiene que hacer? aclarar las cosas ¿no? Y en este caso, primero que se piensa es que esto está mal. Si ustedes recordaran los otros resúmenes que hemos leído también vienen organizado de esa forma, primero viene una descripción de una realidad, después viene una problematización de esa realidad y después la tesis nos da una solución para esa realidad, pero estas soluciones o estas problematizaciones vienen frecuentemente dadas con términos que implican algún tipo

de evaluación de la realidad, como esta confusión que nos problematiza, y este [“precisar”] que nos indica que aquí está.

En esta sesión seguimos compartiendo con ellos conocimientos específicos a través de una tarea metalingüística y de la herramienta previamente proporcionada, los mantuvimos dentro de su zona desarrollo próximo de una manera no intencionada esto se debió a que necesitaban la interacción con el docente para adquirir los nuevos conocimientos.

A raíz de este ensayo, se explicó el concepto de subtesis, el cual es un nuevo signo, es decir, una nueva herramienta conceptual que se construyó con la interacción que hubo entre el docente y los alumnos, lo adquirieron como otro conocimiento nuevo específico, también se explicó la diferencia entre esta y la tesis. Se reforzaron las características de la estructura del ensayo (la cual ya era conocida por los estudiantes), de igual manera, se estableció la diferencia entre los elementos anteriormente mencionados y los argumentos.

Durante el análisis los estudiantes estuvieron intercambiando y debatiendo las ideas propuestas por los demás equipos. Hubo interacción tanto entre los miembros del mismo equipo, como con los otros equipos y el docente. Esta actividad permitió que los estudiantes pudieran ubicarse dentro de la zona de desarrollo potencial establecida en la teoría sociocultural debido a la interacción que hubo con el docente, como se puede apreciar en el fragmento de la transcripción anterior.

Debido al resultado en los foros anteriores, antes de terminar la clase se explicó que para el tercer foro era necesario que retroalimentaran el comentario de un compañero y que interactuaran entre ellos con argumentos sólidos sobre la temática que se daría. De este modo se dio por concluida la segunda semana.

### **Foro del 19 de marzo**

El tercer foro dio inicio el domingo 19 de marzo con la pregunta “¿Qué tipo de ensayo creo que es las interrupciones del embarazo en la práctica obstétrica: recurso terapéutico vs aborto provocado? ¿Por qué creo que es ese tipo de ensayo y no otro?”. Se contó con la participación de 18 alumnos, los cuales establecieron interacción con sus compañeros apoyando sus respuestas o demostrando una postura contraria, los investigadores también estuvieron presentes, sobre todo para recordarles cuál era la

dinámica para ese foro, de esta manera se pretendía llegar al propósito de un foro de discusión.

11 de los estudiantes identificaron que el texto pertenecía al ensayo argumentativo, solo uno de los que entregaron sus hojas de trabajo y habían tenido incorrecta la sección cuatro, cambió su respuesta después de la clase presencial del 9 de marzo. 7 siguieron sosteniendo que pertenecía al ensayo analítico, aunque los argumentos que sustentaban las posturas eran sólidos fue necesaria una intervención del Dr. Perales en donde se explicaba por qué pertenecía a un ensayo argumentativo.

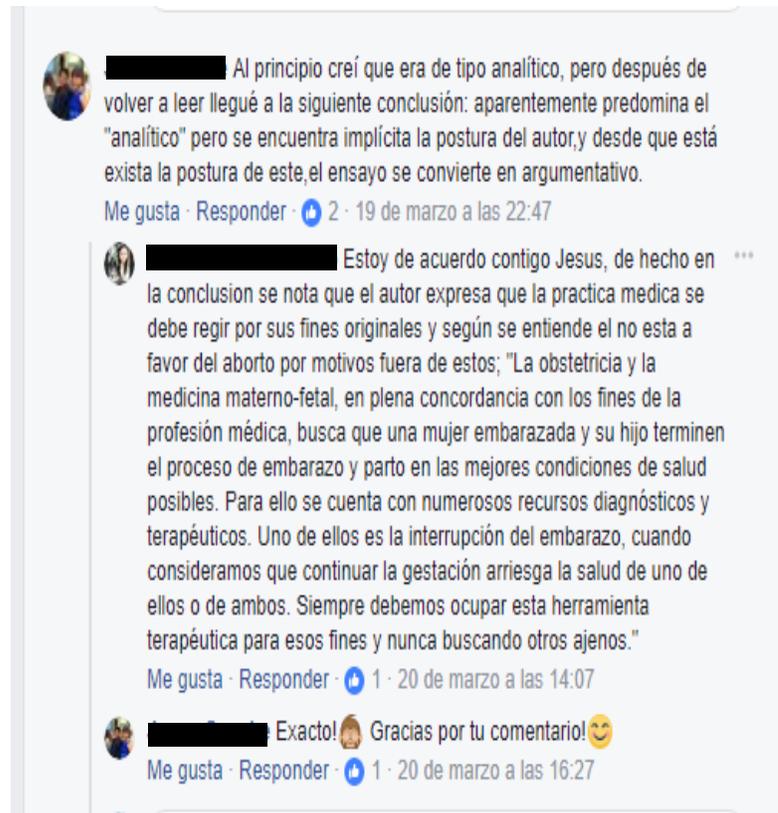
El hecho de que en el foro emitieran comentarios negativos expresando por qué no estaban de acuerdo con algún compañero nos demostró que se encontraban ahora en la fase III del modelo IMA, negación de significados y construcción de conocimientos

Figura 8. Foro 19 de marzo de 2017



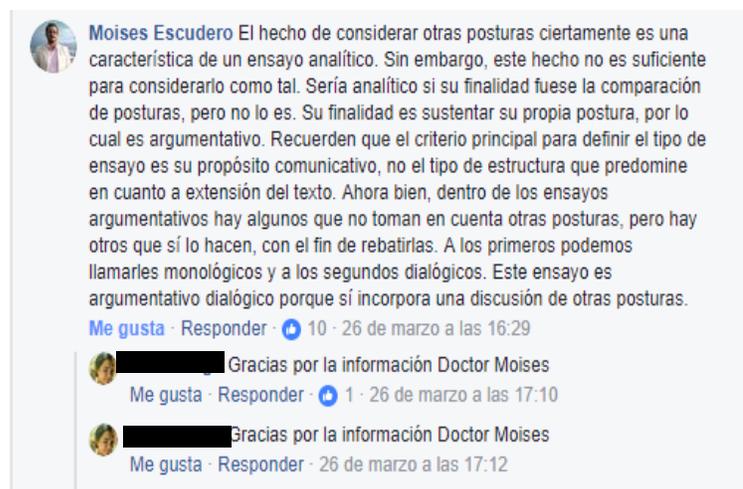
Fuente. Elaboración propia.

Figura 9. Foro 19 de marzo de 2017



Fuente. Elaboración propia

Figura 10. Foro 19 de marzo de 2017

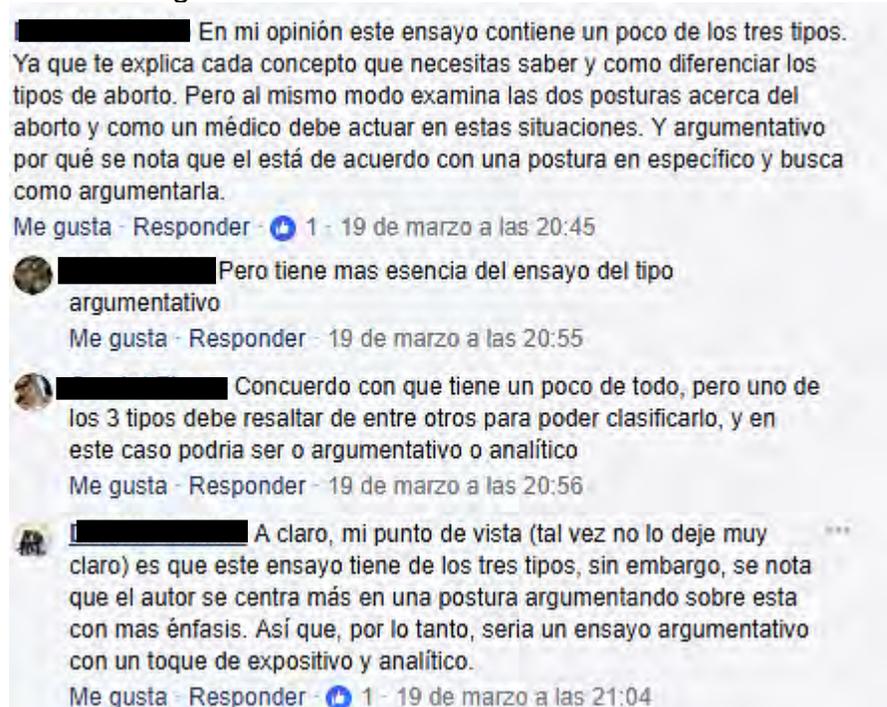


Fuente. Elaboración propia.

El debate entre los estudiantes fue interesante, debido a que, aunque interactuaron entre ellos, no lograban llegar a "un acuerdo" grupal, sin embargo, algunos sí pudieron

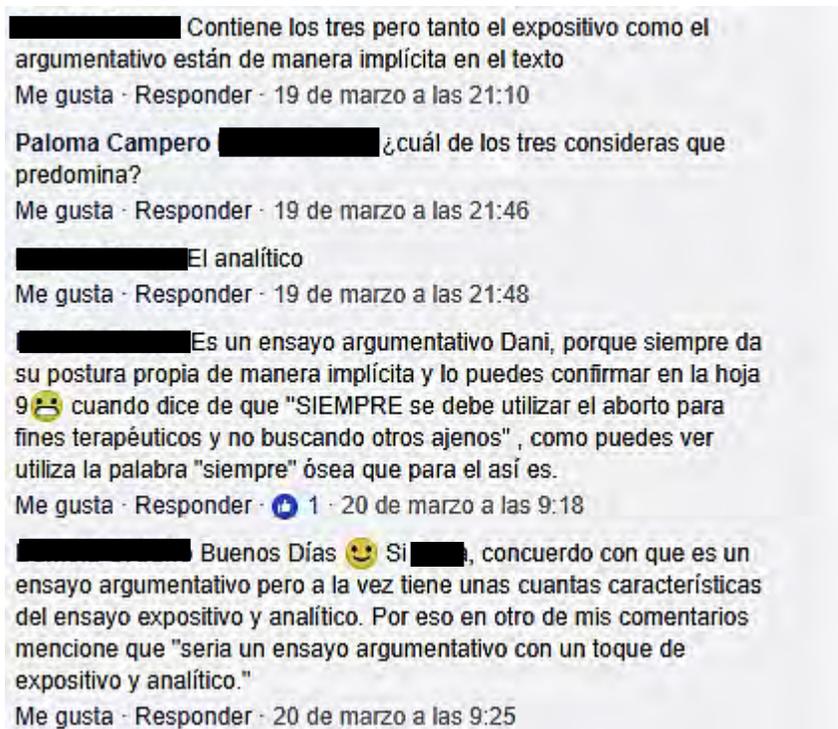
llegar a un acuerdo, lo interesante de ese foro es que todos estaban sustentando su argumento y lo defendían, ninguno hizo que otro cambiara de opinión, pero realmente eso no importó debido a que esa no era la finalidad del foro.

Figura 11. Foro 19 de marzo de 2017



Fuente. Elaboración propia.

Figura 12. Foro 19 de marzo de 2017



Fuente. Elaboración propia.

Una vez más, al finalizar el foro se compartió con ellos la presentación 3 “La estructura del ensayo” pero en esta ocasión para la hoja de trabajo 3 no había un formato establecido, pues consistía en la identificación de tesis, subtesis y argumentos que las respaldaban en el ensayo “Las interrupciones del embarazo en la práctica obstétrica: recurso terapéutico vs aborto provocado”. Solo 12 la entregaron, pero solo 8 lograron hacerlo parcialmente bien, ya que no pudieron identificar completamente los elementos que se pidieron, lo que demuestra que hasta ese momento de la intervención seguían estando en su zona de desarrollo potencial.

### **Clase presencial del 23 de marzo.**

En la clase presencial del 23 de marzo se aplicó nuevamente la técnica de la refutación al llamarles la atención sobre los conocimientos erróneos que tenían sobre la estructura del ensayo, pues algunos habían mencionado que el ensayo contenía desenlace (parte de la estructura del cuento o la novela). Se procedió a explicarles que el ensayo constaba de tres partes: introducción, desarrollo y conclusiones, definiendo las características de cada una.

En esta ocasión los alumnos trabajaron de manera individual al principio de la explicación. Sin embargo, demostraron interés por las características expuestas en la sesión, se percibió un poco más de participación de su parte. Preguntaban dudas y participaban sin obligarlos.

Posteriormente formaron 4 equipos, la actividad consistía en la identificación de elementos ya vistos: tesis, subtesis y argumentos que las respaldaban, de dos ensayos ya vistos (Justicia social y adopción de embriones congelados), una vez que los equipos terminaron se procedió a hacer un tipo debate entre ellos para ver en que coincidieron, qué fallaron y en qué acertaron. A continuación, se presenta la transcripción de un segmento de la interacción en clase durante el cual se observa la parte de la clase durante la cual los estudiantes están compartiendo los conocimientos que hasta este punto tenían

**Transcripción de la Interacción presencial 23 de marzo de 2017 (del minuto 26:47 al 29:44)**

Alumna: cuando hacemos un ensayo muy largo, siento que son muchos ensayos en uno solo, yo así lo veo. Cada uno tiene su propia tesis. Si es la segunda guerra mundial pero aquí vamos a hablar esto.

Paloma: voy a agarrarme de lo que me estás diciendo ¿cuántas tesis encontraron en este ensayo de nueve hojitas?

Alumno: una por cada una ¿no?

Paloma: no sé, díganme ustedes, ustedes fueron los que hicieron la tarea

Alumna: es que este ensayo no fue el mejor ejemplo

Paloma: es que en cada, en cada subtema iba cambiando. cada, a ver, su compañero nos dice cada subtema iba cambiando de tema

Alumnos: tenía otro enfoque, aunque estaban relacionados

Paloma: Tú (señala a un alumno), ¿cuántas tesis encontraste?

Alumno: se queda callado

Paloma: ¿cuántas tesis encontró? Usted fue el último que me envió el trabajo

Alumno: yo puse como tres, cuatro

Paloma: bueno, su compañero puso cuatro. Este, ( nombra a una alumna) ¿cuántas pusiste?

Alumna: creo que 4 o 5

Paloma: cuatro. ¿Cristian?

Alumno: estoy contando, bueno tratando de descargar el archivo para contarlas, pero tres, cuatro

Paloma: tres o cuatro. No hay un, o sea, yo no les estoy diciendo si está bien o está mal porque no he revisado su trabajo, pero estamos viendo un aproximado más o menos de cuántas tesis tendría basándonos en lo que estaba diciendo su compañera, y realmente no era un tema como que muy extenso sólo que está muy mal redactado.

Paloma: Okay, ¿hay alguna duda?

Alumna: ¿entonces no en todos los subtemas va a haber una tesis?

Paloma: Exactamente, no en todos los subtemas va a haber una tesis o una subtesis. Puede haber oraciones temáticas que nos están guiando o puede haber argumentos, se les olvidó ese detalle. Entonces ¿cuáles son los argumentos que están sustentando mi tesis principal?

En esta actividad logramos que los estudiantes ingresaran a su zona de desarrollo próximo, se intervenía en las cosas que ellos decían con la finalidad de que obtuvieran un conocimiento específico e identificaran por si mismos sus errores y conocimientos periféricos.

En la misma clase se explicó que la hoja 4 correspondería al análisis de los primeros ensayos que elaboraron como respuesta a la instrucción de la Mtra. Marisol de elaborar un ensayo crítico. Para esto se otorgó una hoja con 10 preguntas y ellos debían responderlas con base en el ensayo del compañero que les tocó.

Debido a la actividad que se dejó, se determinó que la última semana no hubiera foro, programándolo para el 2 de abril, tampoco se dejó la presentación de power point. Esperando que de este modo todos entregaran el análisis de los ensayos previos.

### **Clase presencial 30 de marzo de 2017**

En la última sesión presencial que fue el 30 de marzo, se presentó el tema “Contraargumentación y lenguaje evaluativo”, nadie recordaba que ya se había mencionado con anterioridad que era un contraargumento, por lo que esta presentación les ayudó a recordar y adquirir dos conocimientos específicos más: el de

contraargumentos y el de lenguaje evaluativo. Ahora se presenta un fragmento de la interacción de esa clase en donde se explica la contraargumentación.

**Transcripción de la interacción presencial del 30 de marzo de 2017 (Minuto 6:43 al 8:35)**

Investigadora: la contra argumentación se da comúnmente en el ensayo argumentativo y su característica es que puede tomar posturas distintas a las propias del autor, por ejemplo si la autora de la justicia social estaba a favor de que se legalice el aborto en Chile, sin embargo, ella también toma otras posturas no y nos empieza a explicar cuando es licito cuando es ilícito etcétera usualmente con el fin de debatirlas tales ensayos son dialógicos con oposición a los monológicos los monológicos son aquellos ensayos argumentativos en los que todo el ensayo si todo el ensayo está a en contra o a favor va favor favor favor o contra contra contra no le importa lo que diga la otra parte solo lo que es piensa y solo discute el tema desde la postura propia ¿estamos bien?

Posteriormente hicieron ejercicios con base en esta presentación, en la primera tuvieron que leer dos resúmenes, uno de ellos manipulado, es decir, suprimimos el lenguaje evaluativo que poseía y otro que sí lo conservaba, esto lo hicimos con la finalidad de saber cuál de los dos resúmenes para ellos resultaba más académico:

**Transcripción de la proyección en la interacción personal 30 de marzo de 2017**

[“La búsqueda de la eficacia en la fecundación *in vitro* hace que se produzcan muchos embriones y que algunos se congelen. Esto hace que el número de embriones humanos congelados aumente. La donación y la adopción son prácticas que se llevan a cabo con estos embriones. En este trabajo se presenta la eticidad de la donación/adopción de embriones humanos congelados desde la perspectiva de la filosofía moral, lo que podríamos llamar una “ética laica” y dos de las religiones monoteístas: la musulmana y la judía”] (Resumen 1)

[“Búsqueda de la eficacia en la fecundación *in vitro* hace que se produzcan más embriones que los que se implantarán, lo que produce un excedente de embriones, que es congelado. Esto hace que ineludiblemente el número de embriones humanos congelados aumente. Entre las soluciones para dichos embriones humanos congelados

está la donación/adopción de los mismos. Ineludiblemente esta práctica conlleva objetivos problemas éticos. En este trabajo se evalúa la eticidad de la donación/adopción de embriones humanos congelados desde la perspectiva de la filosofía moral, lo que podríamos llamar una “ética laica” y dos de las religiones monoteístas: la musulmana y la judía]. (Resumen 2)

Solo algunos lograron identificar que faltaba el lenguaje evaluativo lo que significó un pequeño acercamiento a su zona de desarrollo real, otros mencionaban que el primero les parecía un poco informal, y por ellos optaron por el resumen 2 para responder la pregunta 3. A continuación se muestra un fragmento de la transcripción de la interacción de esa clase en donde se pueden observar los argumentos que dieron en cuanto al lenguaje evaluativo.

**Transcripción de la interacción de la clase presencial del 30 de marzo de 2017 (del minuto 28:21- 33:00)**

Alumno A: en el primer texto se expresa un lenguaje común sin manejar tecnicismos es más la explicación sencilla del tema el segundo texto opta por una manera más formal y con mayor explicación detallada de la información.

Paloma: ¿alguien tiene lo mismo que Arturo? ¿Parecido? ¿Algo diferente?

Alumna: en lo que dijo Arturo de que el primero usa un lenguaje muy simple y no usa un lenguaje técnico, aja considero que el primero tiene muy poca secuencia debido a la mala utilización de signos de puntuación. Para mi punto de vista se hace un tanto cortante como que son solamente ideas que pusieron, sin ningún orden.

Paloma: Muy bien ¿Algo que quieran agregar?

Alumna: Yo creo que el verbo, para mí es diferente porque uno dice presentar y el otro evaluar y son diferentes

Paloma: muy bien hay la diferencia de verbos mal uso de signos de puntuación el vocabulario en el primero es más común y el segundo más complejo, Luis ¿qué contesto?

Alumno L: ¿ya dijeron el primero?

Paloma: el primero es muy sintetizado, muy general.

Alumna P: Yo creo que por lo mismo es más fácil de leer

Paloma: El primero es más fácil de leer que el segundo.

Alumna P: en el segundo, yo por ejemplo pude notar que utiliza mucho la palabra **intuir** y no es muy necesaria, igual tiene el problema de que está en plural pero al principio hablaba en singular.

Paloma: Ok. Amaury, ¿algo que quieras agregar?

Alumno A: que las características del segundo texto hacen que permita, que bueno, da a entender la idea, da a entender lo que está escrito.

Paloma: Ok. El segundo da una mejor explicación.

Alumna: pues igual, el primero es más fácil de leer, aunque se nota mucho muy pegadas las ideas

Paloma: ok, estás contradiciendo lo que dijo Amaury, que interesante.

Alumna: **uno se me hace más científico que el otro.**

Se explicó que en el ensayo académico no es impersonal y que utilizar el lenguaje evaluativo servía para representar con claridad la postura del autor dentro del ensayo. También se dijo que la elección del resumen que no tenía lenguaje evaluativo se debía a que los textos de preparatoria son así, con escasa evaluación. Esto causó una confrontación entre sus conocimientos declarativos y sus conocimientos nuevos, realmente estuvieron sorprendidos.

Posteriormente analizaron el lenguaje evaluativo en uno de los resúmenes de los ensayos que ya habían leído y les pedí que reescribieran el resumen quitándole el lenguaje evaluativo, debían responder estas preguntas al finalizar ¿Cómo suena? ¿Cuál te parece más profesional? En esta actividad hubo algunas dudas pues no lograban identificar el lenguaje evaluativo y en ocasiones no lo quitaban. Lo que indicó que necesitaban situarse todavía en su zona de desarrollo potencial pues no estaban listo para hacer el ejercicio sin ayuda.

Luego se preguntó ¿A cuántos les parece que suenan mejor o que son más académicos los textos sin evaluación? Solo uno contestó que le parecía más académicos los textos sin evaluación, 19 votaron que con evaluación.

La última instrucción que se dio fue que elaboran un ensayo argumentativo, utilizando contraargumentos, lenguaje evaluativo, respetando la estructura del ensayo y evidenciando la tesis, se dió la opción de retomar el primer ensayo que habían hecho, solo agregándole lo que ellos consideraran pertinente. Solo 14 lo entregaron.

El último foro se llevó a cabo el 2 de abril y tuvo como pregunta ¿Qué fue lo más novedoso que aprendieron durante este curso del ensayo? El conocimiento nuevo específico que más resaltó al final de la intervención fue el de la tesis en el ensayo, sin embargo, esto se quedó en un conocimiento declarativo pues la mayoría no lo aplicó en su ensayo final, el segundo fue el de contraargumentación en el ensayo y pocos mencionaron el lenguaje evaluativo, sin embargo, fue el más evidente como conocimiento declarativo, pues fue el elemento más evidente y utilizado en los ensayos finales.

Figura 13. Foro 2 de abril de 2017

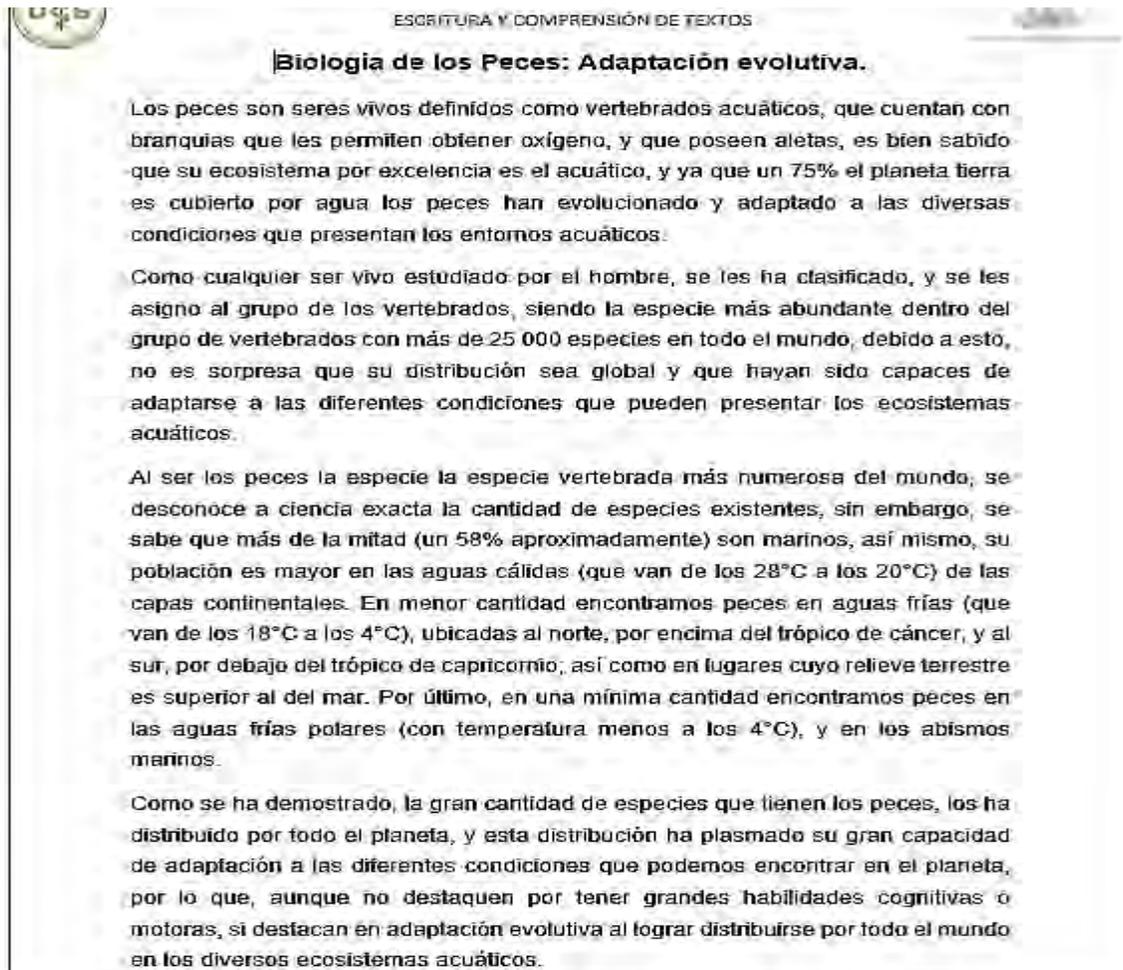


Fuente. Elaboración propia.

De este modo se dio por terminada la intervención.

En sus ensayos iniciales ninguno de los 14 participantes incluyó contraargumentación, 1 ensayo contenía un indicio de tesis y dos incluían lenguaje evaluativo, pero no para respaldar su postura ante el tema expuesto en el ensayo, la estructura también era confusa en la mayoría. A continuación, se muestra el ensayo inicial del Alumno CA, en el cuál no hay evidencia de ningún elemento visto durante la intervención.

Figura 14. Ensayo del estudiante AM antes de la intervención



Fuente. Elaboración propia

Al finalizar la intervención ocho de los 14 estudiantes incluyeron la tesis del ensayo argumentativo que se pidió, cinco incluyeron contraargumentación y nueve incluyeron lenguaje evaluativo, la estructura ya era clara, es decir, cumplía los elementos esenciales

para ser considerado ensayo. La siguiente imagen hace referencia al ensayo final del mismo alumno anteriormente mencionado, lo subrayado indica los elementos vistos durante la intervención.

Figura 15. Ensayo del estudiante AM después de la intervención

**Ética: El caso de las residentes con la pierna amputada.**

La ética es conocida como el comportamiento humano socialmente aceptado, partiendo de este concepto, el objetivo de este ensayo es analizar el concepto de la ética y comparar en la sociedad este concepto con base a los actos de esta misma, para así concluir si el caso de las médicas residentes fue ético o antiético.

La ética hoy en día, es definida por la universidad de Oxford como la "disciplina filosófica que estudia el bien y el mal y sus relaciones con la moral y el comportamiento humano" o bien como el "conjunto de costumbres y normas que dirigen o valoran el comportamiento humano en una comunidad", en ambos casos se hace referencia a 2 aspectos, el comportamiento y la sociedad, por tanto, se puede decir que la ética son las acciones "correctas" que se desempeñan en una sociedad o comunidad.

Sin embargo, en lo que se refiere a la ética depende de diversos factores, tales como la sociedad en específico en la que se desempeñen ciertos actos, tomando de ejemplo el caso de las médicas residentes que se tomaron una foto con un pie amputado se ha visto que la sociedad en general no tomó para bien este hecho. Existen diversos factores que hacen creer que este suceso es un acto poco ético, como lo es el hecho de que sonrían con un miembro cercenado o de que coloquen el comentario: "Mi primera pierna, papá. Perdóne usted si estas imágenes le causan molestia", ciertamente el comentario y el gesto de felicidad que muestran las residentes, se prestó a malos entendidos, porque claro, la sociedad emite juicios antes de analizar el contexto, cuando se puede concluir que era un momento de orgullo y felicidad que querían compartir con sus respectivos círculos sociales, la disculpa fue puesta probablemente de anticipo a las personas que no toleran este tipo de imágenes por asco o pavor a la sangre o miembros cercenados, no buscaba ofender, ni tampoco burlarse de alguien.

Ciertamente la foto como tal no era digna de compartirse en una red social tan popular como Facebook, no es inteligente compartir esta clase de material con personas que no cuentan con una formación académica que les permita apreciar los detalles de la foto, pero tampoco es una falta a la ética, pues si bien es cierto que es un acto estúpido, no es algo malo, no daña la integridad del paciente pues nunca se menciona su nombre y mucho menos se evidencia su rostro o cualquier factor que pueda denotar su identidad.

Fuente. Elaboración propia.

Retomando la definición socioconstructivista de Parodi, podemos observar la relación de las tres dimensiones propuestas, la dimensión lingüística es evidente en la construcción cognitiva que ellos hicieron por sí solos al momento de realizar el ensayo sin guía o intervención de otra persona, la dimensión cognitiva es evidente en el lenguaje evaluativo que incluyeron para defender sus posturas ante los temas expuestos pues

utilizaron su ensayo para comunicarla y dejarla clara, y la dimensión social es notoria desde el momento en el que ellos escogieron un tema relevante para el área de la salud, contexto en el que se desenvuelven.

### ***5.3 Respuesta a las preguntas de investigación***

La primera pregunta de esta investigación es ¿Cómo se construyen conocimientos sobre aspectos formales y comunicativos del ensayo bioético en el contexto de una intervención en modalidad b-learning en la materia de Escritura y comprensión de textos con alumnos de la División Académica de Ciencias de la Salud?

Los conocimientos sobre el ensayo bioético en esta intervención se construyeron de la siguiente manera:

Se diagnosticó la zona de desarrollo potencial de los estudiantes en términos de determinar cuáles eran sus conocimientos declarativos y procedimentales iniciales para proporcionarles andamiaje de ambos tipos de conocimientos con la finalidad de llevarlos de una zona de desarrollo potencial a una zona de desarrollo real, conjuntando el espacio físico, o sea, la interacción presencial de manera muy expositiva por parte de los profesores con las interacciones virtuales de tipo más exploratorias e inclusive más argumentativas entre los mismos alumnos y entre los profesores con los alumnos, es decir, una modalidad B- learning.

En esto jugaron un papel fundamental la pedagogía de la refutación y el análisis lingüístico, es decir, la construcción de conocimientos metalingüísticos sobre el lenguaje de los textos y sobre su organización, así como la inclusión de temáticas pertinentes y motivantes para los alumnos.

La segunda pregunta, ¿Qué conocimientos poseen los alumnos sobre el ensayo al inicio y al final de la intervención?

Al inicio de la intervención y con la aplicación de las dos encuestas identificamos que los estudiantes de la Lic. Medicina inscritos en la asignatura de Escritura y

comprensión de textos durante el periodo de primavera 2017, tienen conocimientos periféricos sobre el ensayo, y creen, de manera general, que el hecho de poseer la estructura introducción, desarrollo y conclusión, lo hace un ensayo. Sin embargo, desconocen que son otros elementos los que lo definen.

11 estudiantes identificaron que en el texto el autor plasma sus puntos de vista y muestra el conocimiento que posee sobre un tema en específico, inclusive, mencionan que sirve para ver cuánto el autor entendió sobre él.

Al inicio de la intervención los alumnos conocían el ensayo como una metodología de evaluación a la que muchos profesores de niveles anteriores y del actual recurren con la finalidad de saber si están aprendiendo o entendiendo lo que se está viendo en los contenidos.

5 mencionaron conocer el ensayo expositivo, 6 el argumentativo y 2 dijeron conocer los tres tipos de ensayo manejados durante la intervención (expositivo, argumentativo y analítico). Sin embargo, no conocían la manera de diferenciarlos.

Lo anterior demuestra los conocimientos declarativos que tiene sobre este género, el cuál dicen conocer, pero por lo plasmado durante el inicio de la intervención y después de analizar sus primeros ensayos fue evidente que no sabían realizarlo, es decir, no sabían llevar los conocimientos declarativos a procedimentales

Al finalizar la intervención, volvimos a identificar conocimientos declarativos que versaban en elementos que ellos mismos identificaron como nuevos, por ejemplo, el de la tesis dentro del ensayo, los argumentos, contraargumentos y lenguaje evaluativo, además conocieron el ensayo argumentativo, analítico y expositivo. Esto les permitió que el conocimiento del ensayo de manera general se delimitara.

El hecho de haber analizado ejemplos de ensayos profesionales y el primer ensayo que habían realizado e identificar los elementos vistos durante la intervención hizo que dejaran de ver este género textual solo como un instrumento de evaluación académica.

Algunos estudiantes afirman que ahora se sienten capaces de reconocer los elementos definitorios del ensayo y de elaborar uno de una manera más asertiva, otros mencionaron que ahora entienden y pueden aplicar mejor los elementos que componen un ensayo.

Sin embargo, en sus conocimientos procedimentales esto no se vio reflejado completamente pues la mayoría de los estudiantes aplicaron el lenguaje evaluativo, seguido por la tesis, y en menor medida la contraargumentación en sus ensayos finales, sin embargo, esta aplicación demostró que al finalizar la intervención algunos estudiantes ya poseían conocimientos procedimentales.

Para la tercera pregunta de investigación ¿Cómo se relaciona la construcción de conocimientos presencial con la que ocurre en línea?

Podemos decir que existe una relación de reforzamiento de conocimientos, enfatizando en el conocimiento sobre los conceptos esenciales del ensayo que se abordaban en clase presencial, pues al momento de dar el punto de vista de estos o de definirlos dentro del ambiente virtual, ponían argumentos bastante estructurados que permitían ver que a los conocimientos periféricos se estaban sumando nuevos conocimientos específicos.

Además, la interacción que se daba en ambos ambientes tanto con sus compañeros como con los docentes permitió una expansión de los conocimientos que tenían al inicio de la intervención, tomando en cuenta la retroalimentación de todos los involucrados, lograron llegar a una mejor concepción de lo aprendido.

Para la cuarta pregunta ¿Qué aprendizajes se generan para la investigadora? Puedo decir que como investigadora aprendí que el uso de una red social de manera educativa puede impactar positivamente al aprendizaje de los alumnos pues los ayudó a interactuar entre ellos, guiados de la manera correcta pudieron construir conocimientos, profundizando los conceptos vistos en las clases presenciales.

Dentro de ese aprendizaje considero también la importancia de la interacción, es decir, de adquisición y construcción de conocimientos a través de la socialización con compañeros y con la docente ya que al implementarla se permite la ampliación de dichos conocimientos. Además de la importancia de utilizar materiales relacionados con los intereses de los alumnos, factor que considero nos benefició.

Otra cosa que aprendí es que se necesitan más investigaciones en torno al ensayo académico para cambiar de manera significativa la práctica y enseñanza en cuanto a este género, además de profundizar su función comunicativa y su función lingüística.

La importancia de diseñar una intervención para llegar a una construcción de conocimientos y por supuesto, la elaboración de la misma, qué implica y qué consideraciones se deben de tener para un buen diseño fundamentado teóricamente.

Elementos como los contraargumentos y el lenguaje evaluativo, al igual que para los alumnos, fueron nuevos para mí. También aprendí los tipos de ensayo y como distinguirlos, así como la existencia de ensayos que pueden contener dos o más tipos. Por último, aprendí la importancia de una argumentación válida, coherente y concisa para respaldar lo expuesto en la tesis al momento de redactar un ensayo.

Dentro de mi práctica docente recurriré al uso de diferentes tecnologías para fomentar el aprendizaje y la interacción de mis estudiantes, creo que también es importante que ellos aprendan de los compañeros que ya conocen o han entendido mejor el tema, ayudarse entre ellos es importante y sería más significativo a que solo la docente enseñe y dé las pautas para construir aprendizaje, también implementaré el uso de hojas de trabajo y manuales de cómo elaborar un ensayo, de ser posible, también se buscarán sobre los otros géneros textuales abarcados por la materia

Y por último ¿Qué modificaciones deben hacerse a la intervención para una implementación subsecuente de la misma?

Mencionó que para un próximo ciclo de intervención sería necesario modificar el tiempo de trabajo, prestar atención a la comprensión y práctica de la tesis dentro del ensayo, lograr abarcarlo con mayor profundidad, intensidad e identificar exactamente qué es lo de este concepto que les causa dificultad al momento de implementarlo en sus escritos. Pedir a los estudiantes que repitan la introducción al menos unas dos veces prestándole atención a si la incluyen o no.

Sería conveniente trabajar el ensayo por pasos, primero la introducción, luego el desarrollo (en el que deben de ver si están incluyendo argumentos que sustenten su tesis, subtesis, contraargumentos, lenguaje evaluativo) y por último la conclusión (en donde deben de hacer una síntesis de lo ya expuesto en el desarrollo).

También sería necesario trabajar la contraargumentación de manera más práctica, es decir, ejemplificarlo más intensamente para que de este modo los estudiantes no solo aprendan a identificarlo dentro de los ensayos, sino que puedan lograr aplicarlo en un

futuro a sus propios escritos, lo que también se debería aplicar para el lenguaje evaluativo, que dio buenos resultados durante esta intervención.

Debería considerar también cambiar la extensión del ensayo, nosotros pedimos uno de dos cuartillas, pero creo que sería conveniente pedir uno de al menos 5 cuartillas, eso les daría la posibilidad de sustentar más su tesis y contemplar todos los elementos necesarios que debe de tener su ensayo.

## 6. CONCLUSIONES

Para esta sección primero mencionaré por qué elegimos realizar una intervención que abordara la construcción de conocimientos sobre el ensayo bioético. Se volverán a mencionar el objetivo general y los objetivos específicos que planteamos para la investigación y las preguntas de investigación. Se sintetizará el marco teórico- conceptual compuesto por la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de los géneros discursivos. Se hará contraste con los estudios encontrados en la literatura similares a nuestro trabajo y por último, se mencionará que cambios o implementaciones se deberían de hacer en caso de un segundo ciclo de la intervención.

La mayoría de los trabajos presentados en la revisión de la literatura han estudiado la construcción de conocimientos en foros de discusión, dos en cuanto a la elaboración del ensayo, pero no se encontraron estudios que demuestren interés en la construcción de conocimiento mediante foros virtuales en torno al ensayo académico bioético. Por lo que nuestra propuesta fue diseñar y llevar a cabo una intervención didáctica innovadora para la enseñanza de la redacción del ensayo académico con estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Medicina de la Universidad de Quintana Roo, los cuales cursaban la asignatura de Escritura y Comprensión de textos. Se tomó como base la construcción de conocimientos en torno a este género en un curso siempresencial o ambiente b-learning con uso de foros de discusión en Facebook.

Se tuvo como objetivo general describir el proceso de construcción de conocimientos sobre aspectos formales y comunicativos del ensayo bioético en el contexto de una intervención en modalidad b-learning en la materia de Escritura y comprensión de textos con alumnos de la División Académica de Ciencias de la Salud.

Mientras que los específicos fueron:

1. Desarrollar una intervención metalingüística para la enseñanza del ensayo bioético que contemple la modalidad presencial y en línea mediante foros de Facebook.

2. Describir los conocimientos iniciales y finales de los alumnos sobre el ensayo.
3. Describir las conexiones entre las interacciones en línea y las presenciales para la construcción de conocimientos.
4. Describir los aprendizajes de la investigadora como docente de la materia.
5. Proponer modificaciones a la intervención a partir de la reflexión.

Las preguntas de investigación son:

¿Cómo se construyen conocimientos sobre aspectos formales y comunicativos del ensayo bioético en el contexto de una intervención en modalidad b-learning en la materia de Escritura y comprensión de textos con alumnos de la División Académica de Ciencias de la Salud?

¿Qué conocimientos poseen los alumnos sobre el ensayo al inicio y al final de la intervención?

¿Cómo se relaciona la construcción de conocimientos presencial con la que ocurre en línea?

¿Qué aprendizajes se generan para la investigadora?

¿Qué modificaciones deben hacerse a la intervención para una implementación subsecuente de la misma?

Para poder responderlas se hizo el diseño de una intervención, la cual se llevó a cabo con estudiantes del primer semestre de la licenciatura en Medicina de la Universidad de Quintana Roo, quienes cursaban la asignatura de escritura y comprensión de textos. Tuvo una duración de 4 semanas, 8 sesiones divididas en un ambiente b-learning y educación presencial.

En el marco teórico se presentaron las dos teorías con las que se trabajaron: la teoría sociocultural de Vygotsky y la de géneros discursivos de Bajtin complementado con elementos propuestos por Parodi, también se mencionaron los conceptos de b-learning y de ensayo.

La teoría sociocultural de Vygotsky establece que el desarrollo y el aprendizaje interactúan entre sí, considerando el aprendizaje como un factor de desarrollo y que la adquisición de aprendizajes se da a través de la socialización, también establece que el lenguaje surge en un principio como un medio de comunicación entre el estudiante y las

personas que lo rodean, más tarde, al convertirse en lenguaje interno contribuye a organizar su pensamiento, es decir, se convierte en una función mental interna. Dentro de esta teoría se establece la “Zona de Desarrollo Próximo” que consiste en la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para 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 de un compañero más capaz. También se establece la zona de desarrollo real, que es donde el alumno ya es autónomo, y la zona de desarrollo potencial, en donde el alumno necesita la ayuda de la mediación, ambas zonas están construidas por aprendizajes en la escuela.

La segunda teoría fue creada por el lingüista Mijaíl Bajtín. Establece que los textos son una forma en la que los hablantes elaboran un producto lingüístico y de interacción social que les permite tener contacto en su vida cotidiana. Para Bajtín, los textos cumplen con tres dimensiones: la dimensión comunicativa, la dimensión pragmática, por último, la dimensión estructural que consiste en la organización interna del texto. Por su parte los géneros comparten los mismos parámetros contextuales (participantes, ámbitos de uso, circunstancias temporales y espaciales de la enunciación, propósito comunicativo) y los mismos rasgos lingüísticos (selecciones morfosintácticas y léxico semánticas, coherencia temática, elementos que garantizan su cohesión, registro, modo de organización, longitud) y como tales se pueden describir como combinaciones de rasgos contextuales y estructurales (Alexopoulou, S/A).

Por su parte Parodi asevera que los géneros existen porque el lector/oyente tiene una representación mental de ciertas situaciones sociales en las cuales los géneros se producen y emplean, se originan a través de conocimientos elaborados socioconstructivísticamente, almacenados en diferentes tipos de memoria. Mediante los géneros se llevan a cabo mecanismos de interacción social que permiten construir acciones discursivas a través de constructos cognitivos y lingüísticos. Desde un enfoque socioconstructivista los géneros se articulan en tres dimensiones: cognitiva, social y lingüística. Las tres son esenciales y debido a la relación que tienen le dan forma a los géneros discursivos.

Para esta investigación la noción de ensayo que se usó es la de López, Huerta, Ibarra, Almazán (2014) quienes definen que un ensayo académico es una clase de texto

del género argumentativo, en el que se expone, se presenta y defiende un punto de vista (una postura) sobre un tema, o se analiza un objeto, en respuesta a una cuestión determinada. Esto se da mediante el planteamiento de una tesis, la cual se justifica a través de razonamientos y evidencias, especialmente incluyendo ejemplos o referencias a fuentes confiables que la sustenten. Su estructura consiste en introducción, desarrollo y conclusiones; sin embargo, el énfasis recae en la tesis y los argumentos que la sustentan. Con base en esta definición se crearon las herramientas que se utilizaron.

El concepto de B-learning se puede traducir al español como Aprendizaje Mezclado, y consiste en que el docente actué de manera tradicional, pero usa en beneficio propio el material didáctico que la informática e internet le proporcionan, para ejercer su labor en dos frentes: como tutor on-line (tutorías a distancia) y como educador tradicional (cursos presenciales).

Se trabajó con ensayos bioéticos del área de salud los cuales abordaban un tema actual algo polémico desde la perspectiva de la bioética: el aborto, hojas de trabajo, presentaciones de Power Point, foro de discusión en Facebook y un ensayo final elaborado por los participantes.

Los datos fueron analizados mediante una codificación cualitativa dirigida y validados mediante la validez de resultados, la validez procesual, validez democrática y validez catalítica establecidas en Herr y Anderson, 2005.

Como resultado se obtuvieron 22 códigos explicados en los apéndices, los cuales sustentan que el concepto relativo al ensayo más difícil de aprender fue el de tesis, lo cual se muestra por el hecho de que solo 8 de los ensayos finales tienen este elemento. Sin embargo, al mismo tiempo, fue el conocimiento declarativo más evidente debido a que los participantes lo escogieron como el más novedoso.

Este resultado difiere con el de Rayas (2017), quien encontró que la contraargumentación fue la más difícil de aprender de entre las características del ensayo que cubrió en su intervención. Se recomienda que Investigaciones posteriores deben atenderla.

Por otra parte, la característica focal que más incluyeron en su ensayo final fue el lenguaje evaluativo lo que difiere del de Gasca y Barriga (2016), quienes encuentran que la evaluación fue la característica menos lograda en su intervención.

Al igual que Figeroa y Aillo (2015) podemos decir que el diseño de la intervención fue pertinente, debido a que 12 de los 14 estudiantes presentaron mejoras en la elaboración del ensayo, esto consta en las diferencias entre la producción del ensayo inicial y la producción del ensayo final.

En cuanto al uso del ambiente b-learning, nuestros resultados difieren con los de Hernández, Sánchez Rodríguez, Caballero y Martínez (2014) debido que a pesar de haber existido una actividad en donde los estudiantes analizaban el ensayo inicial de uno de sus compañeros y les hacían observaciones, no todos las siguieron al momento de volver a realizarlo, lo que demuestra poca escritura colaborativa. Sin embargo, sí hubo mejora en sus producciones finales.

Por otra parte, nuestros resultados coincidieron con lo de Álvarez y Difabio (2016) en cuanto a la producción de actividad metalingüística en los estudiantes ya que se lograron avances y reflexiones de manera colectiva que no se hubieran logrado si los estudiantes hubieran trabajado solos.

Parte de la efectividad de la intervención derivó del hecho de que se trató siempre de conectar la forma lingüística con propósitos comunicativos reales y se trabajó con ensayos profesionales de una temática pertinente para las ciencias de la salud: el aborto. Estos elementos pueden haber influido en la motivación de los estudiantes. Ello amerita investigaciones posteriores.

Durante la intervención aprendí que el uso de una red social de manera educativa puede impactar positivamente al aprendizaje de los alumnos pues los ayudó a interactuar entre ellos, guiados de la manera correcta pudieron construir conocimientos que no se hubiera obtenido a grandes rasgos solo con las clases presenciales.

Menciono también que llevarlos hacia su zona de desarrollo próximo es un trabajo que requiere tiempo, cuatro semanas no son suficientes para que ellos descubran lo que pueden hacer, en cuanto al ensayo, de manera autónoma.

Es necesario realizar más investigaciones en torno al ensayo académico para poder cambiar de manera significativa la práctica y enseñanza en cuanto a este género, además de profundizar su función comunicativa y su función lingüística.

Dentro de mi práctica docente recurriré al uso de diferentes tecnologías para fomentar el aprendizaje y la interacción de mis estudiantes, creo que también es

importante que ellos aprendan de los compañeros que saben o han entendido mejor el tema, ayudarse entre ellos es importante y más significativo que solo la docente enseñe y dé las pautas para construir aprendizaje. También implementaré el uso de hojas de trabajo y manuales de cómo elaborar un ensayo, de ser posible, también se buscarán sobre los otros géneros textuales abarcados por la materia.

Para un próximo ciclo de intervención sería necesario trabajar la redacción de tesis con mayor profundidad e intensidad, identificar exactamente qué es lo de este concepto que les causa dificultad. En segundo lugar, sería necesario trabajar la contraargumentación, pues al ser la primera vez que tenían un acercamiento con este concepto, hay que trabajarlo y ejemplificarlo más intensamente

También se recomienda continuar con la práctica de lenguaje evaluativo, ya que éste dio buenos resultados y con la interacción entre alumnos y alumnos docentes.

## 7. REFERENCIAS

Alexopoulou, A. (S/A). *El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0097.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf)

Álvarez, G y Difabio, H. (2016). La actividad metalingüística en espacios de interacción entre pares: reflexiones en torno a un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado. *Perfiles educativos*, vol 39. (155). 1-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13250922004/html/index.html>

Anguiano, M, Huerta, J, Ibarra, J, Almazán, A. (2014). Manual básico para la creación de ensayos. México. Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V

Anónimo. (2010). *División de Ciencias de la Salud (UQROO)*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Divisi%C3%B3n\\_de\\_Ciencias\\_de\\_la\\_Salud\\_\(UQROO\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Divisi%C3%B3n_de_Ciencias_de_la_Salud_(UQROO))

Anónimo. (2013). Plataformas virtuales. Recuperado de <https://moodle.org/pluginfile.php/227/mod.../PLATAFORMAS%20VIRTUALES.docx>

Arango, M. (2004). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria*. Recuperado de <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf>.

Bausela Herrera, E. (2002). La docencia a través de la investigación–acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, S/N(S/N), S/P.

Buil, I; Hernández, B; Sesé, F y Urquizu, P; (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 22() 131-143. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81824123012>

Carr, W. y Kemmis, S. (1998). Teoría crítica de la investigación acción n la formación del profesorado, Barcelona, Martínez roca.

Carrera, B y Mazzarella, C. (2011). Vygotsky: enfoque sociocultural en *Educere*. (5), 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>.

Cesareni, D., Cacciamani, S., y Fujita, N. (2016). Role taking and knowledge building in a blended university course. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(1), 9-39. DOI 10.1007/s11412-015-9224-0

Chin Yap, K., y Pin Chia, K. (2010). Knowledge construction and misconstruction: A case study approach in asynchronous discussion using Knowledge Construction-Message Map (KCMM) and Knowledge Construction-Message Graph (KCMG). *Computers y Education*, 55(4), 1589-1613. doi:10.1016/j.compedu.2010.07.002

Creswell, J. (1998). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Crook, (1998). Aprendizaje cooperativo. Recuperado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje\\_cooperativo](https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_cooperativo).

Damşa, C. I. (2014). The multi-layered nature of small-group learning: productive interactions in object-oriented collaborations. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 9, 247-281. doi:10.1007/s11412-014-9193-8.

Delahunty, J., Jones, P., y Verenikina, I. (2014). Movers and shapers: Teaching in online environments. *Linguistics and education*, 28, 54-78. <http://dx.doi.org/doi:10.1016/j.linged.2014.08.004>.

Evans, Risco, Elizabeth (2010). Orientaciones metodológicas para la investigación – acción: propuesta pedagógica para la mejora de la práctica pedagógica. . Perú. P. 22-23

Figueroa, B y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLI, (1), 79-91. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173541114005>.

García Cabrero, B; Pineda Ortega, V J; (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15() 85-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513006>.

García, B y Pineda, V. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 85-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513006>

García, S. Domingo, N, Prieto M. (2011). Investigación acción. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso\\_10/Inv\\_accion\\_trabajo.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf)

Gasca, M y Diaz, F. (2016). Habilidades argumentativas en la producción del ensayo escolar. Una experiencia educativa con estudiantes mexicanos de bachillerato. *Perspectiva educacional, formación de profesores*. Vol. 55 (1) 77-93. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664006>.

González, J. (2006) B-learning utilizando software libre, una alternativa viable en educación superior. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/16745>

Guzmán Cedillo, Y. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea una propuesta constructivista. *Anales De Psicología*, 29(3), 907-916. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4387104&orden=428423&info=link>.

Guzmán Cedillo, Y. I., Flores Macías, R. D. C., y Tirado Segura, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rubricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17+. Recuperado de <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA367799895&v=2.1&u=uqroo1&it=r&p=IFME&sw=w&asid=cc1e7902d47ee9fcf56d565c34d8fabf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (pp. 623-668) México: McGrawHill.

Hernández, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación.

Hernández, G, Sánchez, P, Rodríguez, E, Caballero, R, y Martinez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol 19. (61). 1-8. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000200002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000200002&script=sci_arttext&tlng=pt)

Herr, K. y Anderson, G. (2004). The action research dissertation: A guide for students and faculty. Thousand Oaks: Sage Publications.

Herrera, L y Morales, M. (2014) Uso de Facebook durante un curso de inglés para negocios: un estudio fenomenográfico de investigación acción. Recuperado de <http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/viewFile/1267/1018>

Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Tree approaches to qualitative consnt analysis. *Qualitative Health Researc* , 15, 1277-1288.

Ibáñez, R, Gutiérrez, R, Parodi, G, Venegas, R. (2008) Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva en Pardo, G (Eds), *Géneros académicos y géneros profesionales* (pp.17-38) Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Instituto de Investigación e Innovación en Tecnología Educativa (2011) Diagnostico de necesidades. (pp 151-181). INITE.

Instituto de Investigación e Innovación en Tecnología Educativa (2011) Diagnostico de necesidades. (pp 151-181). INITE.

Larsen-Freeman, D. y Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: OUP.

Latorre, A. (2003). La investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa, edo. Grao. España. <http://www.josefa.aprenderapensar.net/files/2011/10/latorrecap2.doc>

Latorre, M (2017). Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales. Recuperado de [http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/58\\_Contentidos%20declarativos%20procedimentales%20y%20actitudinales.pdf](http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/58_Contentidos%20declarativos%20procedimentales%20y%20actitudinales.pdf)

Lee, J. (2012). Patterns of interaction and participation in a large online course: Strategies for fostering sustainable discussion. *Educational Technology & Society*, 15(1), 260-272.

Levy, J y Varela, J. (2005). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid, Pearson Prentice Hall, pp. 91-110.

López-Islas, J. (2011). Collaborative Learning at Monterrey Tech–Virtual University en T. Duffy, J. Kirkley (Eds). *Learner-centered, theory and practice in distance education: case s f r o m h i g h e r e d u c a t i o n*: (pp: 297-321). Indiana. TLF eBook.

López-Islas, J. (2011). *Digital Literacy and Academic Success in Online Education for Underprivileged Communities: The prep@net case*. (Tesis doctoral: the University of Texas at Austn, Austin, Texas). Recuperado de <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/20948>.

Lucas, M., Gunawardena, C., y Moreira, A. (2014). Assessing social construction of knowledge online: A critique of the interaction analysis model. *Computer in Human Behavior*, 30, 574-582. doi:10.1016/j.chb.2013.07.050

Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotski: la psicología socio- histórica en Revista de currículum y formación de profesorado. (2). S/P. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

Maita, M / Navea, L. (2014). La interacción comunicativa en los foros de discusión de un entorno virtual. *Acción pedagógica*, # 23, 48 – 58. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40899/1/dossier05.pdf>

Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox.

Meneses, M. y García, C. (2011). El diálogo como técnica de aprendizaje los foros de discusión en línea. *Revista Mexicana de Comunicación*, 24(17), 34-36. Recuperado de [https://issuu.com/mexcomunicacion/docs/rmc\\_127\\_jul\\_-\\_sep\\_2011\\_/1?e=2519479/3837730](https://issuu.com/mexcomunicacion/docs/rmc_127_jul_-_sep_2011_/1?e=2519479/3837730)

Moreira, M y Segura, J. (2009). e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (s/v) 392-424. Recuperado de <http://tecedu.webs.ull.es/textos/eLearning.pdf>

Moreno, Z., Viveros, R y Velasco, J. (2015). *Procesos e innovaciones en la educación a nivel superior en Latinoamérica* (pp. 183-197). Guadalajara, Jalisco: cenid. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5433107>.

Oztok, M (2016). Cultural ways of constructing knowledge: the role of identities in online group discussions. *International Society of the Learning Sciences*. (11) 157- 186. DOI 10.1007/s11412-016-9233-7

Paradi, G. (2008). Generos del discurso escrito : hacia una concpcion integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Giovanni Parodi (ed). *Géneros académicos y géneros profesionales*. (pp 17- 38). Chile. Ediciones Universitarias Valparaíso.

Perales, M, D. (2011). Teaching and Learning Critical Reading with Transnational Texts at a Mexican University: An Emergentist Case Study. (Tesis doctoral).

Perales, M, D. (2013). Attractor states, control parameters, and co-adaptation in instructed L2 inferential comprehension: a design-based research study of a critical reading intervention. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol (13). pp. 463-492. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982013000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982013000200006).

Peters, V., y Hewitt, J. (2010). An investigation of student practices in asynchronous computer conferencing courses. *Computers y Education*, 54(4), 951-961. doi:10.1016/j.compedu.2009.09.030

Rayas, L, T. (2017). Los procesos de composición del ensayo académico en el desarrollo de escritores universitarios. (Tesis de doctorado).

Resendes, M., Scardamalia, M., Bereiter, C., Chen, B., y Halewood, C. (2015). Group-level formative feedback and metadiscourse. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 10, 309-336. doi:10.1007/s11412-015-9219-x

Reyes, R, Hernández, E y Yeladaqui, B. (2011). *¿Cómo elaborar tu proyecto de investigación?* México. Conacyt- Fondos mixtos de Quintana Roo. Pp 115- 121.

Schwarz, B, R, De Groot, Mavrikis, M y Dragon, T. (2015). Learning to learn together with CSCL tolos. *International Society of the Learning Sciences*. (10) 239-271. DOI 10.1007/s11412-015-9216-0

Sing, C, y Khine, M. (2006). An Analysis of Interaction and Participation Patterns in Online Community. *Educational Technology & Society*, 9 (1), 250-261. Recuperado de [http://www.ifets.info/journals/9\\_1/20.pdf](http://www.ifets.info/journals/9_1/20.pdf).

Stahl, G. (2015). A decade of CSCL. *International Journal os Computer-Supported Collaborative Learning*, 10, 337-344. doi:10.1007/s11412-015-9222-2

Stahl, G, Koschmann, T y Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. *Cambridge handbook of the learning sciences*. (s/v) 409-426. Recuperado de [http://gerrystahl.net/cscl/CSCL\\_Spanish.pdf](http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_Spanish.pdf).

Tan, J., Sing, C. y Hong, H. (2008). The Analysis of Small Group Knowledge Building Effort among Teachers Using an Interaction Analysis Model. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.373.1485&rep=rep1&type=pdf>

Tippett, Christine D. (2010) Refutation text in science education: a review of two decades of research. Recuperado de <http://www.elainegalvin.ie/wp-content/uploads/2014/09/Refutation-text-in-Science-Education.pdf>.

Trausan-Matu, S., Dascalu, M., y Rebedea, T. (2014). PolyCAFe—automatic support for the polyphonic analysis of CSCL chats. *Intern. J. Comput.-Support.*, 9(13), 127-156. <http://dx.doi.org/DOI 10.1007/s11412-014-9190-y>.

Villagran-Aguilar, G (21 de abril de 2016). Conociendo los Entornos Virtuales de aprendizaje. Recuperado de <http://conociendolosevaaekg.blogspot.mx/2016/04/que-los-eva-un-entorno-virtual-de.html>.

Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. NY: Palgrave Macmillan.

Wise, A, Marbouti, F, Hsiao, Y y Hausknecht, S. (2012). A survey of factors contributing to learners' "listening" behaviors in asynchronous online discussions. *Educational computing research*. (47) 461-480. Recuperado de <http://jec.sagepub.com/content/47/4/461.short>

Wise, A. F., Hausknecht, S. N., y Zhao, Y. (2014). Attending to others' posts in asynchronous discussions: Learners' online "listening" and its relationship to speaking. *International Journal of Computer-Supported in Collaborative Learning*, 9, 185 - 209. doi:10.1007/s11412-014-9192-9.

## Apéndices

### Apéndice 1 Encuestas

Encuesta alumnos.

Sexo: M F

Edad:

Carrera:

**1. Sabes lo que es un ensayo.**

Sí No

**2. Sabes cuál es su estructura.**

Sí No

**3. Alguna vez has hecho un ensayo.**

Sí No.

**4. Con que regularidad te piden o pedían hacer ensayos.**

Una vez al mes Una vez a la semana Cada final de semestre o bimestre.

**5. Alguna vez sentiste que la estructura variaba según la asignatura.**

Sí No ¿Por qué?

**6. Crees que un ensayo deba de ser diferente según los criterios del profesor y de la asignatura.**

Sí No ¿Por qué?

**7. Que tanto consideras que eres capaz de hacer un buen ensayo.**

Poco capaz Moderadamente capaz Muy capaz.

**8. Consideras que es una herramienta útil de evaluación.**

Sí No ¿Por qué?

**9. Desde tu perspectiva ¿Qué es un ensayo?**

Encuesta alumnos.

Edad:

Nombre:

1. Utilizas Facebook.

Sí No

2. Alguna vez ha utilizado esta red social como foro de discusión

Sí No

3. Crees que esta red social como foro de discusión podría ser útil para tu formación académica.

Sí No ¿Por qué?

4. Alguna vez ha participado en un foro de discusión virtual educativo.

Sí NO

5. Con que frecuencia participas o participabas en los foros de discusión.

Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

6.Cuál era tu interés al participar en el foro de discusión. Señálalo con una X

- Aprender más.
- Retroalimentar el comentario de un compañero.
- Dar mi opinión o defender mi postura sobre algo.
- Cumplir con la materia.

7. Consideras que tu esfuerzo dentro del foro es:

El necesario Me esfuerzo más que mis compañeros hago lo mínimo necesario.

8. Estabas interesado en los temas tratados dentro del foro de discusión.

Sí No ¿Por qué?

9. Con que frecuencia leías los comentarios que tus compañeros hacían dentro del foro.

Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

10. Con que frecuencia retroalimentas un comentario hecho por un compañero

Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

11. Con que frecuencia el profesor da instrucciones claras para el uso del foro de discusión (ya sea Facebook o alguna otra plataforma).

Nunca Casi nunca Algunas veces Casi siempre Siempre

12. Con que frecuencia el docente está presente dentro del foro de discusión

	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
13.	Con que frecuencia el docente da retroalimentación dentro del foro				
	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
14.	Consideras que el foro de discusión sea un buen medio para la construcción colaborativa de conocimiento				
	Sí	No	¿Por qué?		
15.	"Para ti, ¿en qué consiste una buena participación en un foro de discusión?"				
16.	¿En qué materia o materias te dejan ensayos?				
17.	¿Consideras que existen ensayos en el área de Ciencias de la Salud?				

## **Apendice 2. Hojas de trabajo**

### **Hoja de trabajo 1: tipos de ensayo**

#### **I. Con tus propias palabras explica los tres tipos de ensayo**

**II. Analiza los siguientes párrafos y señala sí pertenecen a la descripción de un ensayo, y de ser así, a qué tipo de ensayo pertenece.**

1. En este escrito, el autor busca explicar la importancia del diagnóstico oportuno del alzhéimer en pacientes de 80 años.
2. En este texto el autor reporta los resultados de un estudio sobre el VIH.
3. En este ensayo el autor busca evaluar los pros y contras de utilizar el tratamiento con cortisona en enfermos de artritis.
4. El autor comparte su postura crítica ante la eutanasia, sustentándola con argumentos racionales y evidencias médicas.

**III. ¿Conocías con anterioridad a esta presentación la existencia de estos tres tipos de ensayos? Explica tu respuesta.**

**IV. ¿Cuál(es) de estos tipos de ensayos consideras que se te habían asignado como parte de tus estudios de preparatoria y licenciatura? Explica e ilustra tu respuesta con ejemplos.**

## Hoja de trabajo 2.

**Nombre:**

I.- Con tus propias palabras explica cada una de las tesis que puede haber en un ensayo académico.

II.- Señala que tipo de tesis es el ejemplo que se te da

1. **“... por ello en este ensayo se explicara la importancia de la regeneración celular como tratamiento para enfermos de cáncer”...**
2. **“...tomando como base lo anterior, evaluaré las diferentes posturas que tienen tres reumatólogos sobre el tratamiento de artritis por medio de cortisona...”**
3. **“... debido a esto es importante recalcar la conveniencia de la eutanasia, sobre todo en pacientes con enfermedades crónico degenerativas... “**

III. **Ante de iniciar esta unidad, ¿conocías el concepto de tesis dentro del ensayo académico?, ¿sabías que la tesis es un elemento obligatorio del ensayo? Explica tu respuesta.**

IV. Di y explica por qué crees que es ese tipo de ensayo, sustenta tu respuesta

**LAS INTERRUPCIONES DEL EMBARAZO EN LA PRÁCTICA OBSTÉTRICA:  
RECURSO TERAPÉUTICO VS ABORTO PROVOCADO**

v. Di y explica por qué crees que es ese tipo de ensayo, sustenta tu respuesta

**VALORACIÓN DE LA ADOPCIÓN DE EMBRIONES HUMANOS CONGELADOS  
DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA FILOSOFÍA MORAL, LA ÉTICA LAICA Y DOS  
RELIGIONES MONOTEÍSTAS**

**Hoja de trabajo 4**

**Nombre.**

**Después de leer el ensayo de tu compañero, responde las siguientes preguntas.**

- 1. ¿Pudiste identificar la tesis del ensayo?**
- 2. ¿En qué parte del ensayo la identificaste?**
- 3. ¿Qué tipo de tesis crees que es?**
- 4. ¿Hay tesis que respalden la tesis principal? ¿Cuál (es)?**
- 5. ¿Hay argumentos que respalden la tesis?**
- 6. Identifica y escribe el primer párrafo que compone la introducción**
- 7. Identifica y escribe el primer párrafo que compone el desarrollo**
- 8. Identifica y escribe el primer párrafo que compone la conclusión.**

### **Apéndice 3. Explicación de los códigos**

#### **1. PCPP (Parfraseo de Conocimiento Periférico Previo).**

El conocimiento periférico hace referencia al conocimiento general que tienen los estudiantes sobre ciertos elementos, pero estos conocimientos no logran definirlos en su totalidad y, en ocasiones, no son suficientes para llegar a una concepción completa.

El ejemplo que a continuación de muestra hace referencia al conocimiento periférico de una alumna sobre el significado de parafraseo.

Ejemplo 1 (Clase presencial 9 marzo):

**Dr. M:** si es, entonces si puede estar (inaudible) entonces... (Inaudible) y por último tenemos una palabra “paráfrasis”, ¿alguien investigo lo que es paráfrasis?... ¿Qué es?

**Alumna L:** es tomar una palabra, pero no lo escribes tal cual, sino que con tus palabras das a entender.

**Dr. M:** exacto, exacto, parafrasear es tomar una idea que ya escribió alguien más y verterla en tus propias palabras, cambiar las palabras conservando la idea la original. El ensayo en si es una paráfrasis, no es solo agarro un texto y (inaudible) resultados. Aunque si hay que entender que los ensayos si hay paráfrasis.

#### **2. CCBR (Construcción de conocimiento basado en refutación)**

La construcción de conocimiento basado en refutación se refiere a la técnica en la cual el docente llama la atención de las concepciones erróneas del alumno y le explica porque están mal, exponiéndole correctamente el elemento en cuestión.

Ejemplo 2 (clase presencial 9 de marzo):

**Dr. M:** Entonces lo que vemos aquí es, que bueno, ustedes eh escribieron en sus encuestas elementos que parcialmente son elementos del ensayo pero que no definen al ensayo en sí. Es más básico todo eso, si influyen, pero es más y es lo que estamos viendo.

(Cambio de diapositiva) Entonces ¿qué es un ensayo? (siguiente, por favor) Pues un ensayo es una clase de texto argumentativo, ¿Qué quiere decir que es argumentativo?

### **3. CNE\_post (Conocimiento nuevo\_posturas).**

Consiste en el conocimiento que el docente comparte con el estudiante sobre las posturas que se pueden utilizar dentro del ensayo con la finalidad de que los puedan plasmar dentro del mismo, muchos no conocían qué eran ni en qué consistían.

Ejemplo 4 (Clase presencial 9 de marzo):

Dr. Perales: Sí, aunque insisto. Las posturas no se deben de entender como posturas de tentativa de nada mas así lo pienso. Toda postura que nosotros tengamos sobre cualquier tema, más académico o científico, tiene que estar sustentada en los hechos conocidos y compartidos por la comunidad académica o científica. Aunque puede ser una postura propia no es una postura subjetiva en términos de lo he escrito nada más con mi percepción del mundo. Lo que si es que son posturas escritas a partir del conocimiento compartido, entonces son posturas que nunca son enteramente propias, sino que son compartidas y son expresadas a través de lo que ya se conoce o de lo que otros han dicho, comprobado o propuesto de manera de resultados.. Ok, emm, hay que entender aquí también que ciertos elementos del conocimiento como tal, sobre todo en las áreas de Ética, de Bioética no son posturas como son por los [elementos] que comparten con método científico. Sin embargo, eso no quiere decir que no se puedan sustentar [según] un planteamiento lógico y profundo, entonces aquí también hay que tener cuidado en esto de aclarar que el sustento de un ensayo no siempre tiene que ser hechos de verificables científicamente, sino también puede ser sustentado mediante razonamientos lógicos [sustentados por la postura del autor\*+.... eso también es necesario entender.

#### 4. CNE\_tes (Conocimiento nuevo especifico\_ tesis)

Este código se refiere a la exposición del concepto de tesis, el cual para muchos alumnos era completamente nuevo.

Ejemplo 4 (Clase presencial 9 de marzo):

**Dr. M:** Ok, muy bien. Bueno, eh, un elemento que define al ensayo como tal es la presencia de una tesis ¿qué queremos decir aquí con tesis? Aquí la palabra tesis no se refiere al trabajo que ustedes presentan para obtener el grado de licenciados **en lo que sea**, la palabra tesis no quiere decir eso aquí. La palabra tesis lo que quiere decir aquí es un enunciado o una serie de enunciados que condensan la postura o el propósito del ensayo. Entonces este elemento es un elemento importante en los ensayos que no está presente en sus ideas de lo que era un ensayo, eh, quiero preguntarles si este elemento es nuevo para ustedes. ¿La presencia de la tesis es nuevo para ustedes? Para ti no (dirigiéndose a alumno) ¿Qué nos puedes decir de ella?

#### 5. CCC\_tes (Construcción Colaborativa de Conocimientos\_ tesis)

Durante las clases presenciales y en el foro los estudiantes, a través de la interacción entre ellos y con el docente, fueron construyendo conocimientos, este código hace referencia a este acto de construcción colaborativa en torno a la tesis.

Ejemplo 5 (Clase presencial 9 de marzo):

**Dr. M:** ¿La presencia de la tesis es nuevo para ustedes? Para ti no (dirigiéndose a alumno) ¿Qué nos puedes decir de ella?

**Alumno:** Mi hermana (inaudible)

**Dr. M:** ¿Qué estudiaba tu hermana?

**Alumno LA:** Economía, pero eso se lo pusieron en prepa, creo, y en la introducción tenía que poner la tesis.

**Alumna P:** creo que igual la maestra Marisol, nos dijo que para el ensayo la tesis no era como usted dice para obtener un grado de licenciatura, si no era una oración con relación al tema, cuando vi mis apuntes de clase, dice que tiene ser debatible.

**Dr. M:** aja, sí. Una de las características de la tesis argumentativa es que es debatible (le da la palabra a otro alumna)

**Alumna S:** Yo tome un cursito justamente para hacer ensayos en inglés, pero también era una cosa así, tenía que tener tu tesis, tenía que estar analizado, en el primer párrafo tenía que estar todo claro, o sea resumido y después cada uno de los pasos.

## **6. ZDRE (Zona de Desarrollo Real de un Estudiante)**

La teoría sociocultural de Vygotsky establece que la zona de desarrollo real de un estudiante es cuando ya es autónomo. Los ensayos finales que contienen todos los elementos vistos durante la intervención (tesis, argumentos, contraargumentos, estructura clara) son un ejemplo de este código.

## **7. PCZDPX (Primera Característica de la Zona de Desarrollo Próximo)**

La primera característica de la Zona de Desarrollo Próximo dentro de la teoría sociocultural de Vygotsky consiste en la intervención del profesor con el objetivo de ayudar a los estudiantes a llegar a algún conocimiento que no podrían obtener de manera espontánea o por sí solos.

Ejemplo 6 (clase presencial 9 de marzo):

**Dr. M:** la pedagogía del ensayo es distinta entre los países y algo que sucede en los países anglosajones es que se le da más énfasis a la escritura del tipo argumentativo desde la secundaria, desde la primaria y se les enseña de manera mucho más explícita y además, los alumnos generalmente escriben mucho más no sé si les ha pasado a ustedes que en la etapa en la que están escribiendo más es la universidad en las etapas previas se escribe poco y se enseña poco sobre la escritura a parte de la gramática, no se les enseña exactamente a hacer textos, lo cual es un problema porque cuando llegan a la universidad no saben escribir un informe o un reporte o un ensayo.

**Alumna XX:** Y ¿Cuál es la diferencia?

**Dr. M:** Aja y cuál es la diferencia y que lleva cada tipo de texto, entonces esos aspectos suelen, en algunos contextos, **ponerles más atención**. Ok, entonces, emm, la

tesis lleva argumentos, evidencias, etc., el ensayo, perdón, y todos esos razonamientos, evidencias van determinados hacia la tesis.

#### **8. AZDPX (Acercamiento a la Zona de Desarrollo Próximo).**

El código hace referencia a la capacidad que tiene el alumno para resolver independientemente un problema.

Ejemplo 7 (clase presencial 9 de marzo):

**Alumno W:** Sería como el enfoque, ¿no? Dar la información de algo y después explicarlo, a fin de cuentas, es como: te explico y te escribo **desde un punto analítico**. Yo como autor hablo de un tema, etc. Y es mi postura, es una investigación, pero es mi postura ¿no?

**Dr. Perales:** Sí, tienes razón en lo que dices y yo agregaría solamente que en el ensayo argumentativo hay elementos lingüísticos que marcan de manera explícita la postura del autor, por ejemplo, cosas como “ en este ensayo se argumentará que...” o elementos evaluativos, por ejemplo, ustedes hacen un ensayo argumentativo sobre el APS con un elemento evaluativo que podrían poner y claramente describiría que es una postura sería “ La APS es una actividad inútil con que pusieran eso, aunque no pusieran “yo pienso que..” con el simple hecho de que eso este ahí, eso implica que estás pensando eso, entonces la presencia de evaluaciones también nos da la pauta para ver si es un ensayo argumentativo.

#### **9. CCC\_ens (Construcción Colaborativa de Conocimientos\_ ensayo)**

Durante las clases presenciales y en el foro los estudiantes, a través de la interacción entre ellos y con el docente, fueron construyendo conocimientos, este código hace referencia a este acto de construcción colaborativa en torno al ensayo.

Ejemplo 8:

**Alumna L:** Nosotros pensamos que era argumentativo porque nos dimos cuenta de que también usaba el analítico para representar las dos posturas pero que predominaba el argumentativo porque al final, si es cierto decía que estaba bien y que estaba mal, pero te decía “bueno aunque esté mal, nos quedamos con esta parte” y el

autor como que de cierta forma defendía su postura, bueno no sabemos si la propia pero defendía una postura.

**Alumno A:** Si yo digo que la base es **la que dijeron del feto** que en cierta parte no tiene derechos pero tampoco se le puede considerar una cosa, sino como un individuo que no puede defenderse, digamos que esa parte ya es un poco analítico, ya es una base analítica porque se utiliza un pro y un contra pero sí meramente es un ensayo argumentativo porque ahí están todos los fundamentos del porque se tiene que despenalizar en el país porque hay muchos países está despenalizado y van a evitar muerte, o sea, solo tienen el derecho, bueno solo las mujeres en este caso, el derecho de que pueden percibir lo que es un aborto.

**Alumno LA:** es que como ya habían dicho yo también creo que es analítico porque como que todos los datos y te empieza a decir que esto y lo otro de que y después te **da toda la información**, nada especifica **su postura** y yo supongo que está interpretando en la mayoría del texto y como hace rato dijo que el que predomina **es el que es pues por eso digo**.

**Alumnos LC:** Yo digo que es meramente argumentativo porque todo lo que utiliza o usa para que en el último punto poner su punto de vista y después toma todo.

Dr. Perales: esto del último punto ¿A qué te refieres?

Alumno LC: A qué...

Dr. Perales: ¿A qué página?

Alumno LC: Es la página 8, en la última parte donde dice “el aborto necesita...”

Alumna P: yo no he visto que ponga pros ni contras, solo todos los hechos, por ejemplo “32 mujeres de cada mil abortan.

Dr. Perales: muy bien voy a hacer un resumen de todo lo que han dicho. Ok. Han dicho lo siguiente:

Por un lado, han dicho que es analítico, algunos, porque presenta dos posturas, dedica espacio a una postura que no sostiene. ¿No?

Alumna S: No, sí la sostiene.

Dr. Perales: ¿Cuál?

Alumna S: lo que yo quise decir fue que explica cuál es la otra postura mas no la sostiene.

Dr. Perales: A eso me refiero, no la sostiene, solo la explica. Le dedica espacio a explicar una postura que no sostiene. ¿No?

Hemos dicho también que es expositivo porque dedica un espacio a la presentación de hechos, de datos y esto es con base en lo que dijo el profe de que lo que predomina puede ser la base para justificar el ensayo.

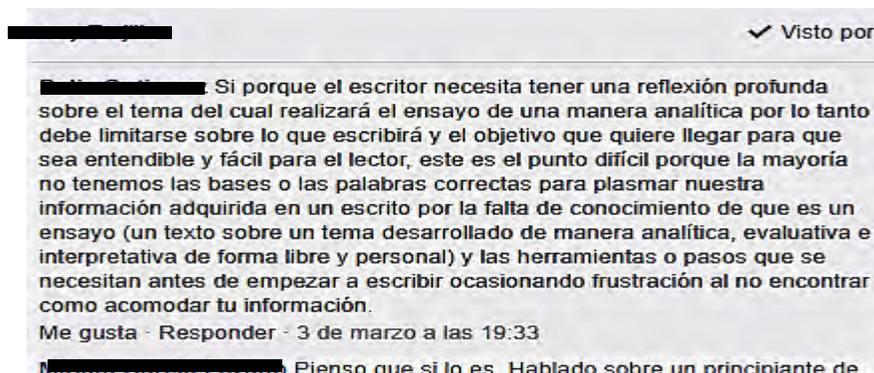
Y por último dijimos que era, algunos dijeron que era argumentativo porque sustenta, suscribe, suscribe quiere decir que se adhiere a ella, suscribe

Alumna L: Una de las dos posturas.

## 10.CPPA\_ens (Conocimiento Previo de los Alumnos\_ensayo)

El código hace referencia al conocimiento que los estudiantes poseen sobre el ensayo antes de la intervención.

Ejemplo 9 (Foro, 3 de marzo):



The screenshot shows a forum post with a grey background. At the top right, there is a checkmark icon and the text "Visto por". The main text of the post reads: "Si porque el escritor necesita tener una reflexión profunda sobre el tema del cual realizará el ensayo de una manera analítica por lo tanto debe limitarse sobre lo que escribirá y el objetivo que quiere llegar para que sea entendible y fácil para el lector, este es el punto difícil porque la mayoría no tenemos las bases o las palabras correctas para plasmar nuestra información adquirida en un escrito por la falta de conocimiento de que es un ensayo (un texto sobre un tema desarrollado de manera analítica, evaluativa e interpretativa de forma libre y personal) y las herramientas o pasos que se necesitan antes de empezar a escribir ocasionando frustración al no encontrar como acomodar tu información." Below the text, it says "Me gusta · Responder · 3 de marzo a las 19:33". At the bottom, there is a partial sentence: "Pienso que si lo es. Hablado sobre un principiante de".

## 11.AZDP (Acercamiento a la zona de Desarrollo Potencial):

Este código se refiere al acercamiento que tuvo el alumno para llegar a la autonomía.

Ejemplo 10 (clase presencial 9 de marzo)

Recordemos tenemos estos tres tipos de ensayos: el expositivo, el argumentativo y el analítico. ¿Quién me dice que es un ensayo expositivo? (se dirige a los alumnos)

**Alumna: describe un tema**

Dr. Perales: describir, analizar, explicar un tema o un objeto ok, ¿El ensayo argumentativo?

Alumna: defiende una postura:

Dr. Perales: se defiende una postura y ¿el ensayo analítico?

Alumno: el ensayo analítico sostiene una postura, no propia que puede ser en favor o en contra de alguna situación.

Dr. Perales: Exacto. Se contrastan varias posturas existentes, sin necesidad de dar una postura propia o adoptar una de esas. Ok, entonces, en función de eso me gustaría que en grupos de tres discutieran a qué tipo de ensayo corresponde cada uno de estos enunciados. Entonces por favor, grupos de tres.

## **12.ZDP (Zona de desarrollo potencial).**

Según la teoría sociocultural, en esta zona de desarrollo el alumno debe de estar llevando a cabo alguna actividad con ayuda de alguien más capaz, con la finalidad de llegar a un aprendizaje.

Ejemplo 11 (foro 19 de marzo)

Para mí es un ensayo argumentativo, sin embargo analiza otras posturas y no menciona que está en contra, hasta que retoma su postura en algunas partes del texto. lo que deja claro que está a favor de no abortar, y admite excepciones cuando hay riesgos para la madre.

Me gusta · Responder · 1 · 19 de marzo a las 20:16

Entonces si analiza otras posturas (es lo que predomina) por consiguiente da lugar a ser analítico puesto que esa es su característica

Me gusta · Responder · 1 · 19 de marzo a las 20:30

no, porque deja muy clara su postura, sin embargo menciona otras posturas como herramienta para comparar la suya, pero predomina su punto de vista, porque lo antepone a cualquier comentario que no sea de su postura.

Me gusta · Responder · 1 · 19 de marzo a las 20:34

Paloma Campero ¿La postura del autor es obvia?

Me gusta · Responder · 19 de marzo a las 21:44

Considero que sí. Por lo visto en clase con el Doctor, es de tipo inductivo, por eso tiene la característica de tener al lector inmerso poco a poco en la lectura, y denota otros puntos de vista pero durante el transcurso, menciona repetitivamente su postura. Por eso creo que es argumentativo.

### 13. CPP\_foro (Conocimiento Periférico sobre el foro).

Este código se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes sobre lo que es, cómo se usa y para qué sirve un foro de discusión, para este concepto los estudiantes ya poseían un conocimiento general que no logra definirlo específicamente.

Ejemplo 12 (Encuesta 2)

Alumno Z.

Sí No ¿Por qué? *porque son temas interesantes.*

9. Con que frecuencia lees los comentarios que tus compañeros hacían dentro del foro.

Nunca  Casi nunca  Algunas veces  Casi siempre  Siempre

10. Con que frecuencia retroalimentas un comentario hecho por un compañero

Nunca  Casi nunca  Algunas veces  Casi siempre  Siempre

11. Con que frecuencia el profesor da instrucciones claras para el uso del foro de discusión (ya sea Facebook o alguna otra plataforma).

Nunca  Casi nunca  Algunas veces  Casi siempre  Siempre

12. Con que frecuencia el docente está presente dentro del foro de discusión

Nunca  Casi nunca  Algunas veces  Casi siempre  Siempre

13. Con que frecuencia el docente da retroalimentación dentro del foro

Nunca  Casi nunca  Algunas veces  Casi siempre  Siempre

14. Consideras que el foro de discusión sea un buen medio para la construcción colaborativa de conocimiento

Sí No ¿Por qué? *CP - foro porque puedes conocer el punto de vista de los demás*

15. "Para tí, ¿en qué consiste una buena participación en un foro de discusión?"

*Dar tu opinión y estar abierta a conocer otras propuestas o conocimientos.*

16. ¿En qué materia o materias te dejan ensayos?

*Métodos, escritura, lógica, matemáticas.*

17. ¿Consideras que existen ensayos en el área de Ciencias de la Salud?

*Sí, toda la información o la mayoría están en forma de ensayo.*

#### 14.PCEE\_ens (Presentación de Elemento Especifico Estructural\_ensayo).

Este código nos señala la intervención del docente para explicar cualquiera de los elementos estructurales necesarios para el ensayo.

Ejemplo 13 (clase presencial 16 de marzo)

Dr. M: El propio nombre lo dice, es introducción está introduciendo de lo que se va a hablar, sino te dicen como... cuál es el contexto o el objetivo, pues no tiene caso. Estoy de acuerdo que se hable contra la tesis en la introducción, sobre todo porque se habrán fijado, la lectura se facilita si hay cierta redundancia en la información, es decir, si queda muy consistente la idea argumentativa esto hace que como lector tengas una idea mucho más clara de qué es lo que está sucediendo. Vamos a analizar un poco el resumen y la introducción. ¿Cómo está construido el resumen? ¿Qué es lo primero que hay? ¿A qué dedica la primera oración?

Alumno: Habla del aborto

Dr. M: Sí es el tema del aborto, pero en términos de, o sea ¿sobre qué versa la primera oración ¿Enuncia un problema la primera la primera oración?

Alumna. ¿Es como la justificación?

Dr. M.: Creo que la justificación está más adelante. Esta primera oración, recuerden que vimos que se construye estableciendo una realidad, enunciando una realidad y esto es una realidad. “En el tema del aborto local...” Hasta ahí no estoy hablando del problema, lo que estoy haciendo es describir una situación y después ¿Qué pasa? ¿Ahí ya hay un problema, ¿no? Desde donde... de que palabra nos agarramos para saber que está mal. Todo proceso evaluativo, en este caso que nombra una realidad de manera que la hace problemática ¿no? Porque no dice, por ejemplo: “existe un rico debate” dice: “existe una conclusión”, sería completamente diferente si dijera: “existe una prueba” solo dice: “existe una conclusión”, entonces hay una valoración negativa de la situación en el mundo ¿no? y luego pasa... ahí viene la tesis ¿no? “Este trabajo pretende analizar...”, pero es necesario que observemos que, del lenguaje mismo, las palabras que el autor escoge le ayudan a construir su argumento. Por un lado, tenemos este aspecto de conclusión. Si hay una conclusión

## 15.ZDPX ( Zona de Desarrollo Próximo).

Según la teoría socio cultural, dentro de esta zona el estudiante necesita la interacción con un docente o de un compañero más capaz para poder llegar a un conocimiento nuevo.

Ejemplo 14 (clase presencial 30 de marzo)

Antes de que yo les responda, les voy a poner dos ejemplos, este es el primer ejercicio que vamos a hacer (lee la diapositiva): analiza los dos segmentos textuales presentados a continuación, les voy a pedir que los que lo necesiten anotar, lo anoten. ¿Qué elementos están presentes en uno y ausentes en el otro? ¿Qué efectos produce la presencia y ausencia de los mismos? ¿Cuál de los dos segmentos se corresponde más a lo esperado de un ensayo profesional?

Explico, yo les voy a poner dos segmentos que son prácticamente iguales, solo que uno tiene ciertos elementos y el otro no, ustedes me van a identificar que elementos tiene uno y que elementos no están en el otro. ¿Qué efectos produce la presencia y ausencia de los mismos me refiero a que efectos les produce a ustedes como lectores? Cuando estábamos viendo el ensayo de los embriones, Scarlett dijo “me desespera este ensayo” bueno utilizo otra palabra.

Alumna S: me irrita.

Paloma: Me irrita este ensayo, esa es una sensación que a ella le provocó. A algunos les provocho confusión, a ese tipo de sensaciones me refiero y la última ¿Cuál de los dos segmentos se corresponde más a lo esperado de un ensayo profesional? Desde el punto de vista de cada uno de ustedes que me diga, el primero es el que desde de ir en un ensayo, ya estamos hablando a nivel profesional ya no a nivel estudiantil o el segundo no debería de ir o el segundo debería de ir ¿queda claro? 3 preguntitas, les voy a poner el primero, que nos va a hacer el favor de leer Arturo.

Alumno A: La búsqueda de la eficacia en la fecundación *in vitro* hace que se produzcan muchos embriones y que algunos se congelen. Esto hace que el número de embriones humanos congelados aumente. La donación y la adopción son prácticas que se llevan a cabo con estos embriones. En este trabajo se presenta la etnicidad de la

donación/adopción de embriones humanos congelados desde la perspectiva de la filosofía moral, lo que podríamos llamar una “ética laica” y dos de las religiones monoteístas: la musulmana y la judía.

Paloma: los que tienen el teléfono en la mano les doy chance de que le tomen una foto, porque si solo les voy a dar unos minutitos para que lo analicen.

La segunda que nos va a hacer el favor de leer, una mujer. Luz

Alumna L: La búsqueda de la eficacia en la fecundación *in vitro* hace que se produzcan más embriones que los que se implantarán, lo que produce un excedente de embriones, que es congelado. Esto hace que ineludiblemente el número de embriones humanos congelados aumente. Entre las soluciones para dichos embriones humanos congelados está la donación/adopción de los mismos. Ineludiblemente esta práctica conlleva objetivos problemas éticos. En este trabajo se evalúa la etnicidad de la donación/adopción de embriones humanos congelados desde la perspectiva de la filosofía moral, lo que podríamos llamar una “ética laica” y dos de las religiones monoteístas: la musulmana y la judía.

Ok les parece que les dé 10 minutos para que respondan las preguntas. ¿Sí? ¿Menos? 15. No es que tengo preparada 2 actividades más.

Les pongo las preguntas y les doy 15 minutos entonces.

#### **16.PC\_ensa\_arg (Presentación de un Característica del Ensayo Argumentativo).**

Este código nos señala la intervención del docente para explicar las características que definen a uno de los ensayos utilizados dentro de la intervención, el ensayo argumentativo.

Ejemplo 15 (clase presencial 9 de marzo)

**y es bueno darles otra postura** para darles oportunidad de que valoren las dos y justamente esa oportunidad de que valoren las dos es parte de la ética de la argumentación. Muy bien alguna otra pregunta o comentario. ¿No?

Muy bien, podemos decir entonces que este ensayo es argumentativo a pesar de que yo dije que el tipo de prosa que predomine se puede utilizar como base para clasificar un ensayo y ojo lo que quise decir con el tipo de prosa que predomina no se refería a la redacción o al trozo de texto que utiliza la prosa del texto sino a la intención comunicativa y la intención comunicativa que parece predominar en este ensayo es sustentar su postura propia... (Inaudible)

Porque desde su punto de vista tener acceso a un aborto seguro...

Alumna L: **es abrir la puerta al aborto elevado**

**DM:** Y esto constituye una identidad porque va a haber un grupo social que va a pesar de ser ilegal va a tener acceso al aborto seguro y habrá otro grupo social mucho más grande que no lo hará.

Alumno A: es a lo que se refería con lo de "la ruleta de la vida" ¿No?

MD: ¿Perdón?

Alumno A: a la ruleta de la vida, que una mujer no decidió haber estado del lado prácticamente pobre y haber sido violada...

### **17.AHI\_Ens\_js (Análisis de herramienta interna\_ensayo\_justicia social).**

Dentro de la intervención utilizados herramientas internas (hojas de trabajo, ensayos profesionales del área de salud), este código representa el análisis del ensayo denominado "Justicia social"

Ejemplo 16 (clase presencial 23 de marzo)

Alumna: cuando hacemos un ensayo muy largo, siento que son muchos ensayos en uno solo, yo así lo veo. Cada uno tiene su propia tesis. Si es la segunda guerra mundial pero aquí vamos a hablar esto.

Paloma: voy a agarrarme de lo que me estás diciendo

Paloma: ¿cuántas tesis encontraron en este ensayo de nueve hojitas?

Alumno: una por cada una ¿no?

Paloma: no sé, díganme ustedes, ustedes fueron los que hicieron la tarea

Alumna: es que este ensayo no fue el mejor ejemplo

Paloma: es que en cada, en cada subtema iba cambiando

Paloma: cada, a ver, Arturo nos dice cada subtema iba cambiando de tema

Alumnos: tenían otro enfoque, aunque estaban relacionados

Paloma: Luis, (¿cuántas tesis encontró?)

Alumno: se queda calalido

Paloma: Luis, siempre está en el chisme con Fernanda

Alumnos: (ríen)

Paloma: ¿cuántas tesis encontró? Usted fue el último que me envió el trabajo

Alumno: **sí pero es que no le entendí**

Paloma: No sé, no los pude descargar porque ya iba de salida

Alumno: **es que creo que fueron como 4**

Paloma: yo no le hice la tarea, ustedes hicieron la tarea

Alumno: yo puse como tres, cuatro

Paloma: bueno, Luis puso cuatro. Este, ( nombra a una alumna) ¿cuántas pusiste?

Alumna: (inaudible)

Paloma: cuatro. ¿Cristian?

Alumno: estoy contando, bueno tratando de descargar el archivo para contarlas, pero tres, cuatro

Paloma: tres o cuatro. No hay un, o sea, yo no les estoy diciendo si está bien o está mal porque no he revisado su trabajo, pero estamos viendo un aproximado más o menos de cuántas tesis tendría basándonos en lo que estaba diciendo Escarlet, y realmente no era un tema como que muy extenso sólo que está muy mal redactado.

Paloma: Okay, ¿hay alguna duda?

Alumna: entonces no en todos los subtemas va a haber una tesis?

Paloma: Exactamente, no en todos los subtemas va a haber una tesis o una subtesis. Puede haber oraciones temáticas que nos están guiando o puede haber argumentos, se les olvidó ese detalle. Nosotros les pedimos, chicos yo les dije que cualquier duda que tuvieran me podían molestar por inbox y nadie me ha molestado por inbox, entonces, yo estoy dando por entendido que todo es muy claro en la clase y que todo es muy claro en las presentaciones. Nosotros les, las instrucciones fueron que encontrarán tesis, subtesis o argumentos que sustentaran la tesis. Y muchos lo que me hicieron fue buscar una tesis y el argumento que la está sustentando; una subtesis y el argumento que la está sustentando. Entonces ¿cuáles son los argumentos que están sustentando mi tesis principal?

### **18. CNE\_Coarg (Conocimiento nuevo específico sobre el contraargumentos).**

Como se ha mencionado anteriormente, los participantes no conocían muchos de los conceptos manejados en la intervención, entre ellos el de contraargumento, este código hace referencia al conocimiento nuevo que adquirieron sobre este elemento.

Ejemplo 17 (clase presencial 30 de marzo):

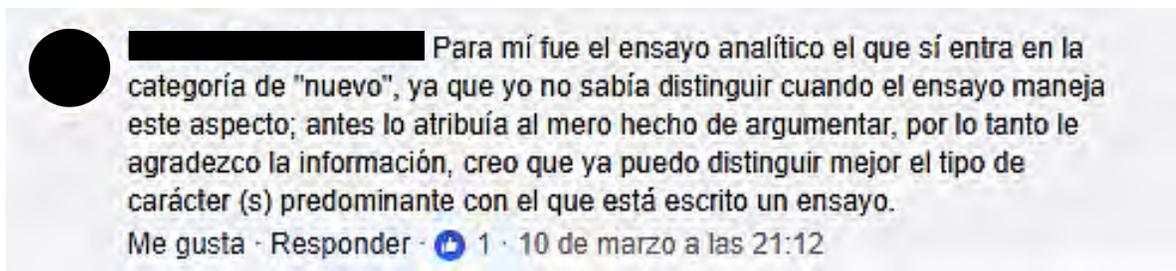
Investigadora: la contra argumentación se da comúnmente en el ensayo argumentativo y su característica es que puede tomar posturas distintas a las propias del autor, por ejemplo si la autora de la justicia social estaba a favor de que se legalice el aborto en Chile, sin embargo, ella también toma otras posturas no y nos empieza a explicar cuando es lícito cuando es ilícito etcétera usualmente con el fin de debatirlas tales ensayos son dialógicos con oposición a los monológicos los monológicos son aquellos ensayos argumentativos en los que todo el ensayo si todo el ensayo está a en contra o a favor va favor favor favor o contra contra contra no le importa lo que diga la

otra parte solo lo que es piensa y solo discute el tema desde la postura propia ¿estamos bien?

### **19.CNE\_ens (conocimiento nuevo específico sobre el ensayo).**

Al inicial la intervención los alumnos poseían un conocimiento periférico sobre lo que es un ensayo y su estructura, durante la intervención ellos tuvieron un acercamiento con los elementos claves que lo componen, ayudando de esta manera a que su conocimiento sobre el ensayo trascendiera.

Ejemplo 18 (foro 10 de marzo)



### **20.CNE\_tes (conocimiento nuevo sobre la tesis).**

Para muchos de los participantes, el concepto de tesis solo se relacionaba al trabajo que se entrega para obtener un grado académico, por ello este código hace referencia a conocimiento nuevo que los alumnos conocieron durante la intervención: la tesis en el ensayo.

Ejemplo 19 (foro 2 de abril)


**Paloma Campero**  
 2 de abril

última pregunta para este foro (POR FAVOR HAGAN UN COMENTARIO PROPIO Y RETROALIMENTEN EL DE UN COMPAÑERO) ¿Qué fue lo mas novedoso que aprendieron durante este curso sobre el ensayo?

 Me gusta   
  Comentar

---

   Visto por todos

  La verdad confieso que el concepto de "tesis" dentro de un ensayo fue algo nuevo para mi, igualmente siento que cobra mayor sentido el análisis de un ensayo cuando aprendes a distinguir los elementos que lo componen así como también aprender a identificar el propósito de este

Me gusta · Responder · 2 de abril a las 23:32

  si, yo también sentí que lo de la tesis fue algo bastante novedoso ya que yo ni siquiera hubiera imaginado que un ensayo lo lleva y ahora ya se como reconocerla y si le da sentido todo lo aprendido a una nueva manera de ver el ensayo, y poder reconocer cuando es un ensayo y cuando no

Me gusta · Responder ·  1 · 3 de abril a las 20:37

## 21. PCN\_tip\_ens (Parfraseo de conocimiento nuevo sobre tipos de ensayo).

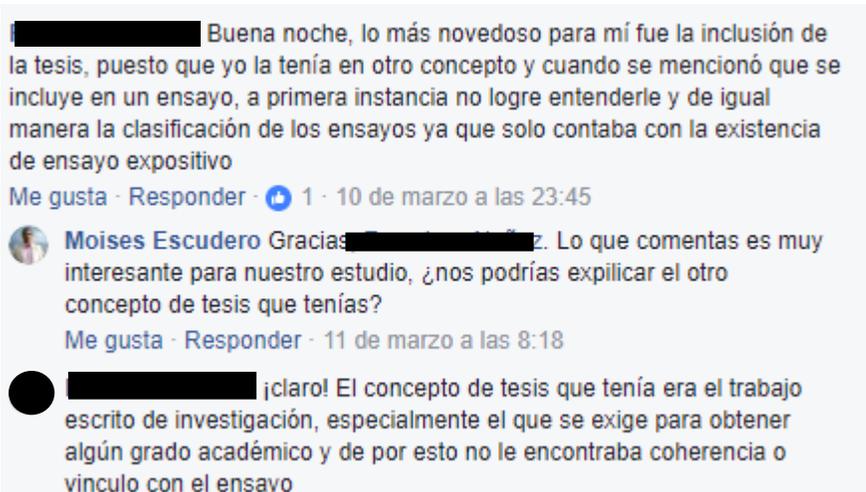
Durante las clases presenciales el docente tenía que recurrir al parafraseo de los conocimientos que los alumnos presentaban sobre los tres tipos de ensayos que se manejaron.

Ejemplo 20

## 22. CPP\_tes (conocimiento previo periferico sobre la tesis).

Este código se refiere al conocimiento previo que los alumnos tenían sobre el concepto de tesis, algunos lo conocían de manera general pero no lograban definir la tesis específicamente y muchos menos relacionarla con el ensayo.

Ejemplo 21 (Foro 11 de marzo):



### 23. CP\_fb (conocimiento previo periférico sobre el Facebook).

Algunos estudiantes creen que la red social Facebook puede ser utilizada como foro pero no por las razones correctas.

Ejemplo 22. Encuesta 2

Alumna MG

