

DISEÑO DE UN CENTRO DE ESCRITURA DIGITAL

para el fomento de la escritura
académica en la educación superior

Dora Inés Chaverra-Fernández
Coordinadora académica

Otros títulos

*Lógica y literatura: un camino
hacia la razonabilidad
del maestro.*

Rubén Darío Henao Ciro.

Alicia en el corazón de una cereza.

Mónica Moreno Torres

*Juglares y trovadores
del Caribe colombiano.*

Trashumancia, poesía y canción

Marina Quintero Quintero

Autores

Gerzon Yair
Calle Álvarez

Dora Inés
Chaverra-Fernández

María Yamile
Galeano Ramírez

Hans-Werner Huneke

Rubén Darío Hurtado Vergara

Elba Marcela
Londoño Gutiérrez

Margarita Isabel Ruiz Vélez

Diseño de un Centro de Escritura Digital

para el fomento de la escritura
académica en la educación superior

Dora Inés Chaverra-Fernández
Coordinadora académica



Diseño de un Centro de Escritura Digital para el fomento de la escritura académica en la educación superior / coordinadora académica Dora Inés Chaverra Fernández – Envigado: Institución Universitaria de Envigado, Universidad de Antioquia, 2020.

130 páginas – (Colección Educativa Aula Abierta)

1. Educación superior – 2. Escritura académica – Enseñanza asistida por computador

808.02 (scdd ed. 20)

Diseño de un Centro de Escritura Digital para el fomento de la escritura académica en la educación superior

© Institución Universitaria de Envigado

© Universidad de Antioquia

Colección educativa Aula Abierta

Edición: noviembre de 2020

ISBN: 978-958-53123-3-3 PDF

ISBN: 978-958-53123-2-6 IMPRESO

Autores

Dora Inés Chaverra-Fernández

(Coordinadora académica)

Varios autores

Institución Universitaria de Envigado

Rectora

Blanca Libia Echeverri Londoño

Director de publicación

Jorge Hernando Restrepo Quirós

Coordinadora de publicaciones

Lina Marcela Patiño Olarte

Asistente Editorial

Nube Úsuga Cifuentes

Corrección de texto

Erika Tatiana Agudelo

Editado en Institución

Universitaria de Envigado

Sello editorial Fondo Editorial IUE

Institución Universitaria de Envigado

Carrera 27B N° 39ª Sur 57

Tel: (+4) 330 10 10 ext. 1524

www.iue.edu.co

publicaciones@iue.edu.co

Universidad de Antioquia

Rector

John Jairo Arboleda Céspedes

Decano Facultad de Educación

Wilson Antonio Bolívar Buritica

Jefe Centro de Investigaciones

Educativas y Pedagógicas CIEP

Jhony Alexander Villa-Ochoa

Coordinador editorial

Jorge Ignacio Sánchez Ortega

Coeditado en Universidad de Antioquia

Fondo de publicaciones Facultad de Educación

Universidad de Antioquia

Calle 67 No. 53 - 108 Bloque 9 Oficina 117

Tel: (+4) 2195708

www.udea.edu.co

edicioneducacion@udea.edu.co



Esta publicación fue financiada con recursos provenientes del Sistema General de Regalías fondos del CTeI de la Gobernación de Antioquia administrados a través del PATRIMONIO AUTÓNOMO FONDO NACIONAL DE FINANCIAMIENTO PARA LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA, Y LA INNOVACION FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad de Antioquia, Institución Universitaria de Envigado, Minciencias y la Gobernación de Antioquia.

Prohibida la venta de la obra en cualquier medio. Está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada4.0 Internacional. Más información: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimientos

Este libro es un producto derivado de la investigación titulada “Diseño e implementación piloto de un Centro de Escritura Digital en educación superior. Estudio de caso en pregrados de la Universidad de Antioquia (2019-2020)”, financiada con recursos del Sistema General de Regalías y fondos de CTel de la Gobernación de Antioquia, administrados a través del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación - MINCIENCIAS, Colombia (Contrato 80740-004-2018). Un agradecimiento extensivo a las entidades que hicieron parte de la alianza para su desarrollo: Universidad de Antioquia (Colombia), Universidad Pedagógica de Heidelberg (Alemania) y Virtual Community Builder S.A. (Colombia).

De igual manera, también queremos expresar nuestro reconocimiento y gratitud a:

La Facultad de Educación, la Dirección de Regionalización y los Directores de las seccionales Bajo Cauca, Suroeste y Urabá, de la Universidad de Antioquia.

El equipo de profesionales que apoyaron el desarrollo administrativo, pedagógico y metodológico de la investigación.

Los estudiantes y profesores de las tres seccionales universitarias partícipes directos del Centro de Escritura Digital.

ENTIDADES COLABORADORAS:



Virtual Community Builders S.A.S.



Contenido

Introducción.....	9
Contextualización metodológica de la investigación.....	16
Capítulo 1. La escritura en la formación de los estudiantes en la educación superior. <i>Hans-Werner Huneke</i>	19
Capítulo 2. El potencial de un Centro de Escritura para la educación superior en un entorno virtual. <i>Dora Inés Chaverra Fernández</i>	33
Capítulo 3. El Centro de Escritura Digital como entorno dinámico en la conformación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje. <i>Gerzon Yair Calle Álvarez</i>	49
Capítulo 4. Los talleres de escritura. Una oportunidad de aprender haciendo en un centro de escritura. <i>Rubén Darío Hurtado Vergara</i>	67
Capítulo 5. La tutoría académica en los centros de escritura digital. <i>María Yamile Galeano Ramírez</i>	83
Capítulo 6. Formación de tutores para acompañar procesos de formación virtual en el Centro de Escritura Digital -CED. <i>Elba Marcela Londoño Gutiérrez</i>	97
Capítulo 7. La escritura académica en ciencias en el marco de un Centro de Escritura Digital. <i>Margarita Isabel Ruiz Vélez</i>	111
Los autores.....	125

Introducción

Los procesos de innovación pedagógica y tecnológica en el campo de la educación en modalidad virtual devienen, esencialmente, del conocimiento generado por la investigación, en tanto en ella convergen de forma bidireccional los avances teóricos producidos por la comunidad científica y la singularidad de las prácticas empíricas producto del conocimiento aplicado asociado a su carácter situacional. Los desarrollos técnicos y tecnológicos como la interconexión digital, la inteligencia artificial o la ciencia de los datos, por referir solo algunos, hacen parte de estos procesos y la manera en que los seres humanos la comprendemos y la aprovechamos para la vida individual o colectiva genera transformaciones en diferentes ámbitos, entre ellos, el educativo.

Afín con esta perspectiva el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) y la Gobernación de Antioquia lanzaron en el año 2018 la *Convocatoria regional proyectos de I+D (804 y 805) que contribuyan al fortalecimiento de la formación virtual en el Departamento de Antioquia, occidente*, con el objetivo general de “*Contribuir a la generación de conocimiento a través de la ejecución de proyectos de investigación con desarrollos tecnológicos funcionales, que atiendan problemáticas de formación virtual para la educación superior en el Departamento de Antioquia*”. Los datos oficiales en el área de las Ciencias Sociales mostraban entonces un porcentaje bajo de nuevo conocimiento (13%) y desarrollo tec-

nológico (2%), “dejando entrever lo importante que es convertir la investigación y la construcción teórica en pilares para la creación y puesta en marcha de tecnologías que den pie al desarrollo práctico de iniciativas educativas”. (Colciencias, 2018, p.2)¹

En el marco de esta convocatoria surge el proyecto de investigación *Diseño e implementación piloto de un Centro de Escritura Digital (CED) en educación superior. Estudio de caso en pregrados de la Universidad de Antioquia (2019-2020)*. El foco se dirigió a estudiar su configuración y funcionamiento, para contribuir a la generación de conocimiento sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, las alternativas didácticas para la educación en modalidad virtual y las posibilidades pedagógicas para el acceso y acompañamiento de los estudiantes en diferentes regiones del Departamento. Si bien el referente empírico es regional, circunscrito al Departamento de Antioquia, los resultados se perfilan de orden nacional, en tanto los programas de pregrado con metodologías virtuales con corte a junio del año 2020, según el Ministerio de Educación Nacional, representan un 5% del total de programas universitarios colombianos. Aunque esta proporción es baja en relación con aquellos que tienen una metodología presencial, estos programas han tenido un incremento significativo en los últimos cinco años y su prospectiva va en aumento.

La investigación aplicada asociada a la educación superior con metodología virtual tiene una estrecha relación con desarrollos contemporáneos que plantean la necesidad de construir habilidades y entornos favorables a la producción y uso de textos académicos para la formación científica y la interacción participativa en comunidades especializadas. Estos propósitos exigen competencias propias de la escritura académica contemporánea (texto multimodal, podcast, entre otros) y también aquellas que potencian el uso e interacción digital (cultura digital) las cuales prepa-

1 Colciencias (2018). Términos de referencia convocatoria regional proyectos de I+D (804) que contribuyan al fortalecimiento de la formación virtual en el Departamento de Antioquia, occidente. *Bogotá: Colciencias, Gobernación del Departamento de Antioquia, Fondo de CTeI del Sistema General de Regalías.*

ran a los sujetos para acceder, comprender y apropiarse de las múltiples formas de adquisición, curaduría y uso de la información orientada a la generación de conocimiento, particularmente el fortalecimiento de la autonomía para la interacción en redes.

Según los objetivos del desarrollo sostenible planteados por la Unesco (2016)², el acceso a la educación es un derecho básico que obliga a los gobiernos a crear las condiciones de adaptabilidad y aceptabilidad que permitan un acceso con equidad y convoque a los estudiantes al desarrollo de la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico; estos principios confluyen con la fundamentación pedagógica y teórica de los procesos de formación y desarrollo que orientan el proyecto del CED para la educación superior en las regiones. El uso de plataformas educativas supera los procedimientos instruccionales y técnicos. En el caso de un CED, su diseño está orientado a favorecer la construcción de escenarios de aprendizaje centrados en el estudiante, que permitan las prácticas independientes de escritura, y a la vez, fortalezcan el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas, lingüísticas, metacognitivas, de pensamiento crítico y reflexivo, mediante el trabajo colaborativo. Lo anterior, para apoyar el logro de propósitos educativos acorde al contexto. Así, el estudiante, además de adquirir saberes podrá fortalecer sus prácticas sociales y aplicar los nuevos conocimientos en diversas áreas de su formación. Ello genera un reto pertinente y relevante en términos de prospectiva para el Departamento de Antioquia en relación con la Institución Universitaria Digital³, y también para el país, por los programas diseñados con una metodología en modalidad virtual. Una de las metas de la formación universitaria ofrecida bajo esta modalidad

2 Unesco (2016). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Extraído de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

3 Desde la Gobernación de Antioquia se espera que la infraestructura, los desarrollos tecnológicos y el conocimiento generado por las investigaciones participantes en las convocatorias referidas (804-805) contribuyan de manera específica a fortalecer la Institución Universitaria Digital. Una institución con oferta tecnológica, profesional y de posgrado de reciente creación <https://www.iudigital.edu.co>

sigue siendo el uso de la escritura como una posibilidad para adquirir y acceder a competencias que requiere un profesional en el contexto social, económico y político de una nación.

Reconocer el carácter dimensional de los Centros de Escritura como parte de los procesos de formación en el ámbito digital no solo es un factor clave que impulsa la edición del presente libro sino, también, una oportunidad para presentar a la comunidad académica los fundamentos sobre los cuales se propone su diseño. Se pretende contribuir al debate que representa la formación en la educación virtual desde el punto de vista de la escritura académico-científica, objeto central de la primera fase del estudio e hilo conductor de los siete capítulos que integran este volumen.

Es importante resaltar que al interior de los capítulos se plantea deliberadamente la tensión que existe en el contexto colombiano y Latinoamericano con los conceptos de “escritura académica” y “escritura científica”. En Colombia, por ejemplo, el concepto más utilizado para referirse a prácticas de escritura propias del mundo académico es el de “escritura académica” o “escritura disciplinar”, el cual incluiría el de “escritura científica”, las cuales se caracterizan por responder a los cánones de las ciencias del lenguaje sobre lo que implica producir un buen texto, como es el caso de respetar las características de coherencia, cohesión, adecuación y superestructura textual, entre otras. Asimismo, la “escritura académica” contempla lo que en otros contextos como el europeo se conoce como “escritura científica”, la cual se considera que sólo es posible desarrollarse en la universidad y alude, específicamente, a las prácticas de escritura propias de la educación superior y, especialmente, la que se deriva de los procesos de investigación, a través de la cual se comunican los resultados de investigación. Los dos conceptos no son sinónimos, pero tampoco distantes en su significación teórica relacionada con los procesos de aprendizaje, construcción y divulgación del conocimiento, tampoco existe consenso entre la comunidad académica nacional.

El capítulo 1 centra su argumentación en que la adquisición de la escritura científica es una tarea de la educación superior. A la Universidad, como responsable de la formación científica, le

corresponde ocuparse de este proceso. El autor refiere dos modelos de la adquisición de la escritura científica, desde los cuales se aporta a su comprensión teórica y se trazan las posibilidades prácticas, con aspectos claves de procedimiento durante la composición de un texto. En síntesis, *escribir científicamente requiere un acompañamiento didáctico*.

El capítulo 2 describe la configuración del Centro de Escritura Digital, CED, como una alternativa curricular transversal para el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes de pregrado. La propuesta conceptual y metodológica para su funcionamiento incluye planteamientos de naturaleza epistemológica que superan las prescripciones y formatos que encasillan o asocian la escritura con procedimientos instructivos, y se acerca a su comprensión y acción como *modos de ver el mundo*. El capítulo detalla el modelo propuesto sobre el cual se estructura la plataforma digital.

Por su parte, el capítulo 3 analiza las posibilidades de interacción del CED bajo cuatro conceptos: aprendizaje colaborativo, inteligencia colectiva, cultura participativa y presencia social. A partir de ellos explora su potencial para la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje. La propuesta pedagógica bajo la cual se estructura el CED enfatiza en el fortalecimiento de procesos cognitivos asociados a la alfabetización académica y en la capacidad para promover desde allí el establecimiento de relaciones sociales que aportan a la construcción de conocimiento.

El capítulo 4 describe con detalle los talleres de escritura, uno de los componentes pedagógico-didácticos de la propuesta del CED. Bajo el precepto de *aprender haciendo*, analiza y explicita los elementos conceptuales que sustentan cada uno de los cuatro momentos didácticos en los cuales está estructurada la ruta formativa de cada taller: indagación, conceptualización, reto de producción, divulgación-proyección. Según el autor, dicha ruta está inscrita *en un enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua, en el cual se reivindican los contextos sociales y culturales, las situaciones reales de comunicación, y la construcción de significados y sentidos*.

El capítulo 5 expone la tutoría académica como componente central de la propuesta del CED. En su capítulo retoma algunos antecedentes de la literatura, el lugar que ocupa la tutoría en los centros de escritura y la implicación que ella representa cuando se desarrolla en un ambiente virtual. Su análisis la lleva a formular algunos retos y oportunidades en relación con la sistematización de experiencias derivadas de este rol y con el *fortalecimiento de las competencias digitales necesarias para el trabajo compartido entre el tutor y el estudiante, o entre los mismos estudiantes*, como tutores pares.

La formación de los tutores que orientan los procesos académicos del CED constituye el eje central del capítulo 6. *La elaboración de contenidos para el acompañamiento en la virtualidad, los ejercicios de pensamiento reflexivo y la selección de material bibliográfico* son las tres estrategias formativas propuestas descritas, cuyo punto de partida es la experiencia del tutor, desde la cual se vincula a una reflexión colectiva acerca del saber pedagógico que media su acompañamiento. Más allá de un desarrollo instruccional, el componente formativo de los profesionales que cumplen el rol de tutores tiene relación, en palabras de la autora, con *la resignificación de las relaciones sociales y un enfoque pedagógico activo*, en donde los saberes disciplinares se ponen al servicio de la formación.

Se particulariza en el último capítulo la relación entre la alfabetización académica y la alfabetización científica desde el campo disciplinar de las ciencias naturales. En el se conmina al estudiante a apropiarse de unas formas de pensar, hacer y razonar instituidas mediante ciertas convenciones del discurso que le es propio. La autora pone de manifiesto que *los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos y disciplinas* bajo la perspectiva de que la especialización de cada campo de estudios ha llevado a que los esquemas de pensamiento adquiridos a través de lo escrito, sean distintos de un área de conocimiento a otra.

En síntesis, todos los capítulos plantean argumentos afines con la relación *escritura-educación superior-tecnología digital* como base para la configuración del CED. Las contribuciones

presentadas, complementarias entre sí, son producto del diálogo entre los autores y de éstos con la literatura especializada, en un proceso riguroso de investigación desde el cual se aspira a enriquecer la comprensión y la investigación del lugar que ocupa la escritura académico-científica en la formación universitaria a partir de propuestas concretas que articulan elementos de tradición y perspectivas de innovación vinculadas a la educación en modalidad virtual.

Contextualización metodológica de la investigación

Los capítulos que integran este libro están organizados bajo una estructura discursiva que no pretende ser equiparable a un informe de investigación, aunque los resultados se derivan de ella. El contenido académico y científico presentado tiene una finalidad divulgativa desde la cual ofrecer fundamentación y lineamientos teóricos con soporte empírico para la configuración de un centro de escritura digital en la educación superior. En este no solo confluyen el desarrollo tecnológico cuya arquitectura y prototipo se describe en el capítulo dos, sino también la estructura pedagógica y didáctica que su diseño e implementación demanda para la educación en el ámbito de la virtualidad. En Colombia la literatura académica solo registra un Centro de Escritura que funciona completamente digital, cuyo alcance y estructura tiene límites respecto al aquí obtenido producto de la investigación realizada. A modo de contextualización, se ofrece al lector una síntesis de los aspectos metodológicos desde los cuales se generaron los capítulos expuestos, sin querer decir con ello que representan todas las fases, procesos y resultados obtenidos.

El enfoque de investigación mixto así como la elección metodológica asumida (estudio de caso) contó con la participación de los estudiantes matriculados en los programas de pregrado ofertados por la Universidad de Antioquia (Colombia) en tres de sus seccionales (Bajo Cauca, Urabá y Suroeste), cuya información obtenida se basa en la comprensión de cuáles son las implicaciones epistémicas y conceptuales en torno al fenómeno de la escritura,

concretamente en los centros de escritura que operan de forma digital, analizando las lógicas y los procesos que se desarrollan en su interior, y cuáles son las condiciones que permiten el fortalecimiento de las habilidades escriturales en la educación superior.

El estudio se desarrolla en dos fases. La primera denominada *Estado del arte e indagación empírica*, esta incluye un meta-análisis en los términos de Graham (2008) y una indagación empírica con estudiantes desde la cual identificar inicialmente los componentes técnicos, pedagógicos y disciplinares involucrados en el diseño y operación del CED. La segunda fase, *Estudio Experimental* formativo descriptivo/explicativo, retoma los postulados de Bradley y Reinking (2011) orientado a caracterizar el funcionamiento del CED a partir de la experiencia de los estudiantes de las tres seccionales participantes, y los profesores/tutores que orientaron las actividades académicas. Los instrumentos utilizados recogen información de naturaleza cualitativa (fichas documentales, guía de grupo focal), cuantitativa (cuestionarios, registros de evaluación, evaluación de competencia escritural) o mixta (fichas de inscripción, registro de valoración de uso del CED, registros de tutorías).

El presente libro presenta parte de los resultados, pero no es su pretensión agotarlos. Entre ellos el diseño teórico/metodológico de un Centro de Escritura Digital para educación superior, el diseño instruccional de la plataforma sobre la cual se desarrolla la propuesta pedagógica del CED, los protocolos para la elaboración de los contenidos y servicios del CED, los prototipos de contenidos para orientar las prácticas de escritura académica en el entorno virtual.

Referencias

Bradley, B., y Reinking, D. (2011). Revisiting the Connection between Research and Practice Using Formative and Design Experiments. In: Duke, N. y Mallette, M. (Eds). *Literacy Research Methodologies* (pp.188-212). 2nd edition. New York: The Guilford Press

Graham, S. (2008). Strategy Instruction and the Teaching of Writing. A Meta-Analysis. En: MacArthur, C., Graham, S. y Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 187-207). New York: The Guilford Press.

La escritura en la formación de los estudiantes en la educación superior

Hans-Werner Huneke

Introducción

El objetivo de la ciencia es la generación y la divulgación de conocimiento. Para lograrlo es indispensable conservar y rebatir los conocimientos acciones que, en la mayoría de los casos, se cumplen mediante la escritura científica recurso imprescindible en el trabajo académico. Por eso se le considera una competencia esencial en la formación integral y profundizada con los estudiantes en la educación superior. Pero, frecuentemente, las convenciones y las prácticas de la escritura son consideradas por los universitarios como algo difícil. Y los docentes, por su parte, no encuentran satisfacción con algunos de los textos que leen. Algunos de esos escritos evidencian un déficit en la preparación académica de los estudiantes, atribuido, en general, a la formación recibida en el colegio. A veces, también, se llega a la conclusión de que, para compensar este déficit, se debe incluir una materia como *Español* o *Lectura y escritura académica* en el plan de estudios del primer o segundo semestre de las carreras. Y no es raro que, a pesar de todos los esfuerzos, la impresión de déficit permanezca.

En este capítulo se argumenta que la adquisición de la escritura científica es una tarea de la enseñanza superior que no puede ni debe esperarse de la educación media. Ésta abre el acceso a la cultura de la palabra escrita, precondition indispensable para la formación en la educación superior. La formación científica es tarea de las instituciones de educación superior, responsables de la

ciencia. Y, como la formación científica es un asunto de toda una carrera universitaria, el desarrollo curricular debería tomar en cuenta que la adquisición de la escritura científica también lo es.

1. Escritura científica: superficie lingüística

¿Por qué es difícil aprender a escribir científicamente? Los estudiantes del primer año en la universidad encuentran un entorno comunicativo caracterizado por la palabra escrita con la que se sienten parcialmente familiarizados. Como bachilleres cuentan con experiencia como lectores y autores de textos. Pero, paso a paso constatan que los desafíos y las convenciones de la escritura científica son diferentes. La comunicación en la ciencia se rige por una lógica diferente en el uso de la lengua en la escuela, en la familia, en los medios de comunicación social, en sus lecturas anteriores y en la vida cotidiana. Al momento de ingresar en la universidad encuentran un nivel elevado de complejidad, tanto en los contenidos del aprendizaje como en el uso del lenguaje. Aparecen géneros textuales específicos, un léxico y una terminología especiales, listas de expresiones prohibidas y de expresiones a usar. Deben manejar citas directas e indirectas y deben evitar el plagio involuntario. Deben aprender a evitar el uso del pronombre YO en sus textos, sustituyéndolo por formulaciones alternativas. Deben adquirir un estilo preciso y factual sin elementos narrativos o conversacionales. En general, deben trabajar de forma más autónoma, deben aprender a cumplir tareas de escritura a mediano o largo plazo y planear su trabajo con responsabilidad.

En resumen, los estudiantes enfrentan:

- problemas con los recursos lingüísticos, es decir, del saber sobre las convenciones del lenguaje científico y sobre su uso;
- problemas con los procesos de escritura, con el saber hacer;
- problemas frente a la adquisición de los conocimientos temáticos de la disciplina como, por ejemplo, la terminología.

2. Escritura científica: nivel de profundidad

A primera, vista los patrones y exigencias lingüísticas de los textos científicos pueden parecer demasiado formalistas y, en ocasiones, poco funcionales a quienes inician sus estudios universitarios. Sucesiva y gradualmente entienden el porqué de las características de la superficie lingüística. Estas características realizan unos aspectos específicos del discurso científico:

Comunicación a distancia

La escritura y la lectura de textos académicos son procesos intencionados que permiten y exigen, al mismo tiempo, una comunicación distanciada; es decir, una comunicación independiente del lugar, del tiempo y de la relación personal entre autor y lector. La producción y la recepción del texto pueden ocurrir en situaciones completamente diferentes, se trata de una comunicación “dilatada” (Ehlich, 1993, 1999). Los autores deben escribir para la comunidad científica o sea para un lector anónimo y no para personas conocidas como lo son, por ejemplo, el docente o los compañeros universitarios. Deben expresar verbalmente todo lo que quieren decir, no pueden referirse a una situación en la que estén copresentes con los lectores en el mismo lugar y en el mismo momento y en la que podrían apuntar o usar otras formas de la comunicación no verbal. Deben escribir de manera clara y definida porque están en una situación monológica no en un diálogo donde el otro tendrá la posibilidad de preguntar y repreguntar. Deben evitar un estilo coloquial y los enunciados ambiguos o provisorios. Deben sopesar con una alta responsabilidad lo que expresan. Todas estas decisiones son estrategias para “guiar de forma explícita al lector” (Teberosky, 2007, p. 22)

Objetividad

Los textos científicos procuran la objetividad como un ideal. Eso no significa que no puedan expresar posiciones individuales del autor respecto a la temática. Pero son posiciones suyas como autor o como investigador, planteadas como parte de una argumentación estructurada. No son posiciones privadas o personales

y no son expresión de la subjetividad del autor. Reclaman validez interindividual y son una contribución a la discusión crítica en la comunidad científica.

Precisión, argumentación, concesión

Los textos científicos son textos argumentativos porque el discurso en la comunidad científica permite solamente la modalidad argumentativa. Eso implica precisión de los enunciados, el uso exacto y correcto de la terminología disciplinar y una lógica clara en las conclusiones. También implica que sean libres de contradicciones. Y, como las ideas buscan la aprobación en el discurso crítico, la argumentación a veces debe ser concesiva, anticipando los posibles contraargumentos.

Intertextualidad

Dado que los textos académicos son incorporados en el discurso de la comunidad científica, deben referir a otros textos leídos en esa comunidad. Los autores deben conocer la bibliografía relevante, sintetizarla y posicionarse en la literatura previa. Así, los trabajos recientes se relacionan con los conocimientos ya existentes. A la vez, las citas directas e indirectas son una estrategia retórica para guiar al lector (Teberosky, 2007, pp. 41–42).

Conciencia metodológica

La obtención de conocimientos se realiza a través de métodos consensuados por la comunidad científica, en general, y en sus subcomunidades disciplinares. Hacen parte de la malla metodológica de la ciencia: la observación, la mediación, la experimentación, la categorización, la comparación, la formulación de preguntas e hipótesis, su verificación o falsificación o modificación, la modelación y explicación, la deducción y la inducción, la reproducibilidad y la falsabilidad y, también la conceptualización. Para convencer los lectores de la validez de los resultados de un trabajo de investigación es indispensable presentar los métodos usados para obtenerlos.

Patrones de comunicación o géneros discursivos

Hay patrones de comunicación científica tanto generales (como la monografía, el artículo, el ensayo, el póster) como específicos para las disciplinas (como el protocolo experimental en ciencias naturales, la crítica de la fuente en historia, la prueba matemática) y para las profesiones (como el plan de aula en educación, el plan de negocio en ciencias empresariales, el informe psicológico). Estos géneros discursivos, al mismo tiempo, son características de cómo las disciplinas contribuyen a su autodefinición, familiarizando a los estudiantes novatos con ellos, desde el momento mismo en el que empiezan a ser parte de la disciplina.

Con Ehlich (1993, p. 28) se puede resumir que los textos científicos tienen una estructura dupla: Por un lado, representan objetos y su investigación; eso configura su estructura asertiva. Por el otro lado, hacen parte de un discurso en la comunidad científica, intentan convencer a otros científicos, a los pares; allí se configura su estructura erística, dialéctica, controversial. Los desafíos de la adquisición de la escritura científica resultan de la interacción permanente entre estas dos estructuras en los textos. Los universitarios como científicos novatos deben adquirir las características del nivel de profundidad y, al mismo tiempo, deben aprender como “traducir” eso a una superficie lingüística adecuada. Se trata de una tarea dupla. De ahí resulta que la adquisición de la escritura académica también tiene un carácter duplo: Por un lado, es una habilidad por adquirir, se debe aprender a escribir en conformidad con las convenciones científicas. Por el otro lado, escribir un texto científico exige enfocar el nivel de profundidad. En este sentido, es un medio de aprendizaje porque requiere que se adapte a los principios del método científico. De ambos aspectos resulta la importancia de la escritura en la formación científica.

3. Escritura científica: procedimientos de texto

¿Cómo se llega del nivel de profundidad a la superficie lingüística? Esta transformación sucede a través de los procedimientos de texto (Feilke, 2012). Son recursos discursivos que permiten la realización de los actos textuales. Se trata de expresiones,

formulaciones y diseños de enunciados típicos para un área de comunicación. Son herramientas de la producción textual que corresponden a las convenciones del área y que, al mismo tiempo, contribuyen a la reproducción y el desarrollo permanentes de estas convenciones. Steinhoff (2007, p. 118) explica que los procedimientos textuales al respecto también son constitutivos para los textos científicos. Como ejemplos muy importantes de actos textuales y sus procedimientos menciona la realización de la referencia del autor a sí mismo, la realización de la intertextualidad, la argumentación concesiva, la crítica a los textos científicos publicados hasta ahora, y la construcción de conceptos.

Referencia del autor a sí mismo

Por un lado, los textos académicos siguen un estilo objetivo porque requieren la validez de sus afirmaciones, independiente de la persona del autor. De ahí que los textos eviten el pronombre <yo> en el sentido del “yo narrativo”. Por otro lado, los autores necesitan organizar su texto indicando, por ejemplo, que van a plantear una pregunta, a elaborar una conclusión o a resumir algo (“yo de autor”). Y, a veces, necesitan exponer su posición científica frente a la posición de otros científicos (“yo de investigador”), Steinhoff (2007, p. 174–204). Los estudiantes deben adquirir estructuras lingüísticas como la pasiva refleja para resolver este problema.

Intertextualidad

Como el trabajo científico se integra en el discurso crítico de una disciplina, los textos académicos siempre incluyen referencia y citación. Es evidente que los autores principiantes deban aprender cómo citar correctamente. Deben entender cómo hacer citas directas e indirectas, y cómo aplicar las normas técnicas acordadas en su campo (APA, Chicago, Harvard-Anglia, ISO, entre otras), pero, más allá de la técnica de las citas, hay otros desafíos, evidentes al observar el manejo de los textos de estudiantes universitarios:

- Un primer desafío es la selección de los autores y de las ideas a citar. A veces, tanto los autores de referencia como los tex-

tos que se citan parecen seleccionados de forma arbitraria. El autor estudiantil busca una lectura para su tema, encuentra algo, piensa que es razonable y decide citarlo, sin saber si se trata de un texto relevante o periférico.

- Un segundo desafío es identificar si se trata de una estructura solamente aditiva de los textos citados. En este caso, el autor selecciona un investigador relevante y reproduce lo que éste ha escrito. Después, presenta los argumentos de otro investigador, también relevante, sin la confrontación, la comparación, la evaluación de las posiciones citadas, la discusión y el resultado obtenido.
- Un tercer desafío consiste en establecer conexiones entre las partes de un texto. El estudiante selecciona la literatura relevante, la analiza, la evalúa y llega a un resultado concluyente y convincente. Así termina el capítulo sobre la teoría. Luego, en el capítulo sobre el trabajo propio del estudiante, el análisis de datos recolectados o de la literatura primaria, se evidencia la falta de conexión entre los dos capítulos y entre el aporte propio y las ideas citadas.

Estos desafíos necesitan un abordaje lingüístico mediante procedimientos de texto adecuados.

La argumentación concesiva

Como los textos académicos hacen parte de un discurso científico tienen el propósito de convencer a sus receptores. Conforme las convenciones, esta persuasión no se apoya en opiniones sino en argumentos respaldados con datos, hechos y razones. Al tratarse de una comunicación a distancia los receptores están ausentes y, normalmente, son desconocidos. Los autores, entonces, deben imaginar su destinatario. Deben construir el lector como destinatario anónimo y abstracto. Deben anticipar sus saberes y opiniones y anticipar los posibles contraargumentos. La argumentación concesiva responde a estos posibles contraargumentos. El autor se anticipa a las objeciones y posturas contrarias a la suya y, para realizarlo lingüísticamente, acude a procedimientos de texto al

respecto y a oraciones subordinadas con nexos como <a pesar de que>, <así (que)>, <aun cuando>, <aunque>, <bien que>, <pese>.

La crítica

La crítica a los textos leídos y citados es un elemento típico de la escritura académica. Los autores seleccionan los textos a criticar, parafrasean y reorganizan las ideas contenidas, citan y resumen los textos. En seguida añaden su propia posición frente a las ideas y argumentos y su realización textual. Para eso es necesario contextualizar, enlazar y comparar, analizar los enunciados y verificar la lógica de las conclusiones, afirmar o rebatir, limitar o suplir, discutir la relevancia, intensificar o moderar la crítica. Todas estas intenciones deben ser realizadas por enunciados adecuados. Con la crítica a los textos ya publicados el autor avanza a una posición autónoma y original.

La construcción de conceptos

Detrás de la terminología de las disciplinas están los conceptos científicos. Son construcciones mentales que resultan de los procesos de abstracción y estructuración y son un prerrequisito para la comunicación científica. En los textos de los estudiantes muchas veces es necesario reproducir los significados de los términos y usarlos de manera clara y congruente. Es común que aparezcan definiciones de un concepto o que un concepto aparezca con significados especiales en el contexto de diferentes teorías o escuelas de pensamiento. En este caso, los autores deben decidirse y aclarar cuál es la acepción que acogen. Y puede acontecer que, como resultado de un trabajo de investigación, se llegué a modificar un concepto existente o hasta se establezca un concepto nuevo. Los autores deben definir, denominar, esclarecer, explicar conceptos y deben comentar y analizar estas intenciones comunicativas.

Resumiendo, se puede constatar que las competencias necesarias para la escritura académica son múltiples porque reúnen

- un pensamiento orientado por los métodos científicos,
- el dominio de los procedimientos de texto
- y un repertorio lingüístico extenso.

La adquisición de estos tres componentes es una tarea importante que le corresponde a la enseñanza superior. ¿Cómo sucede este proceso de aprendizaje?

4. Dos modelos de la adquisición de la escritura científica

Para entender mejor cómo ocurre la adquisición de las competencias referidas se propone tomar en consideración dos modelos basados en estudios de corpus de textos estudiantiles. Ambos son modelos de desarrollo.

Para el primer modelo, Pohl (2007, 2010, 2011) analizó los textos de tres autores estudiantiles; de cada uno de ellos tomó cuatro textos en un estudio longitudinal que corresponde a todo el pregrado. Como resultado propuso un modelo de tres dimensiones del escribir, que corresponden a tres modalidades preferidas por los autores estudiantiles: la dimensión de los asuntos, la dimensión del discurso y la dimensión de la argumentación.

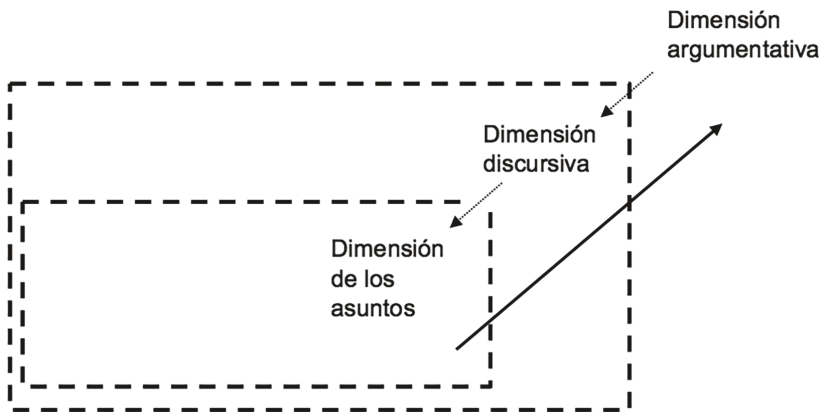


Figura 1. Ontogénesis de la escritura científica (Pohl 2011, p. 8)

Los autores principiantes enfocan solamente los asuntos, los objetos de su tema. Exponen extensa y típicamente de manera aditiva. Muchas veces añaden un “apéndice evaluativo”, una “opinión personal” (Pohl 2011, p.8). Ignoran que los textos siempre hacen parte de un discurso. Las citas aparecen, pero solamente

para aliviar a los autores de la explicación de circunstancias muy complejas, no para discutir las. En este estadio las hipótesis aparecen fácticas.

La dimensión discursiva es caracterizada por el desarrollo de las posiciones diversas en la literatura científica sobre la temática. Los textos analizan y comparan estas posiciones. Muchas veces lo hacen con oraciones hipercomplejas, pero todavía no consiguen integrar esa construcción en su propia argumentación. Como consecuencia, los autores no llegan a conclusiones y resultados convincentes.

En la dimensión argumentativa, finalmente, los textos se acercan a las convenciones y funciones del discurso en la comunidad científica. Integran la exposición de los asuntos tanto como el discurso, y procuran convencer a los lectores con argumentos concluyentes. Los autores disponen de un repertorio lingüístico amplio y diferenciado, y lo manejan de forma adecuada.

Las tres dimensiones aparecen de manera secuencial o subsiguiente, en etapas, una detrás de la otra, pero se complementan gradualmente. Una vez asumido, ningún aspecto desaparece, los anteriores están incluidos en los posteriores. En este sentido, se trata de un modelo integrativo.

En el segundo modelo, Steinhoff (2007) parte de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. Supone este autor que hay tres estadios que se reemplazan progresivamente y que aumentan la habilidad para la resolución de problemas (p. 423–424). Steinhoff analizó casi 300 trabajos escritos de universitarios y los comparó con poco menos que 100 artículos científicos.

En el primer estadio los autores iniciales resuelven el problema de escribir un texto académico recurriendo a los recursos lingüísticos de los cuales ya disponen. O transponen, por ejemplo, expresiones y estructuras de la escritura periodística o divulgativa; o imitan expresiones que han leído en textos científicos sin integrarlas adecuadamente. En el segundo estadio “transforman” expresiones y estructuras. Ya intentan usarlas funcionalmente adecuando, pero todavía aparecen errores y el repertorio lingüístico aún es muy pequeño. En el tercer estadio el repertorio

aumenta, los autores lo usan de forma controlada y diferenciada y se acercan a las convenciones de la escritura en su disciplina específica.

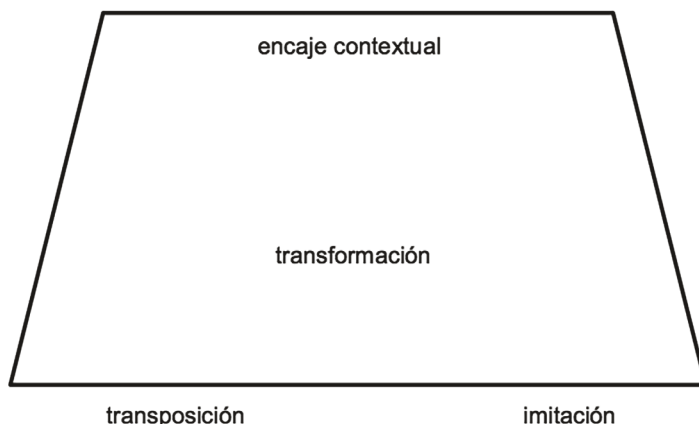


Figura 2. Modelo de desarrollo de la competencia textual (Steinhoff 2007, p. 138)

Si bien los dos modelos no coinciden, tampoco se contradicen. Enfocan aspectos diferentes pero complementarios de la escritura científica. El modelo integrativo enfoca la atención sobre la pretensión del autor. Esta pretensión se desarrolla, se expande y se acerca al pensamiento discursivo y argumentativo de la ciencia. Es el aspecto del “¿Qué hacer?” cuando se escribe un texto científico. El modelo de estadios enfoca más las estrategias que los autores usan y los recursos lingüísticos que tienen a su disposición para realizar sus intenciones textuales. Es el aspecto del “¿Cómo hacerlo?”. Ambos aspectos son fundamentales para la adquisición de la escritura académica, son como los dos lados de la moneda.

Hay otra idea en la que los dos modelos concuerdan: la adquisición de las competencias necesarias para la escritura académica es un proceso que toma su tiempo y se realiza durante todo un pregrado y, tal vez, abarca también el posgrado. No es algo que se alcance en pocas semanas o durante los primeros meses.

Estas perspectivas se discutieron a nivel internacional como *Writing across the Curriculum* o *Escribir a través del currículo* (Bazerman et al., 2016). En el contexto hispanoamericano, Torres Perdigón (2018) se pregunta cuál de las dos concepciones es preferible: la del escribir a través del currículo en un sentido transversal, enfocando los géneros textuales académicos tradicionales, que no son específicos para las disciplinas; o la del escribir en las disciplinas, enfocando géneros textuales específicos. En un estudio de intervención en siete asignaturas de la Universidad Escuela de Administración y Negocios, de Bogotá, Colombia, concluye que “es probable que estas dos concepciones sean contradictorias, pero no incompatibles en cuanto a las prácticas universitarias” (p. 100). Lo evidente es que las intervenciones tienen el efecto esperado en la adquisición y el desarrollo de las competencias en lectura crítica y habilidad argumentativa (pp. 109–111) siendo las tareas críticas las más exigentes para los estudiantes. No se ve una ventaja clara de la escritura disciplinar frente a la transversal (p. 120).

Consideraciones finales

Resumiendo, se puede constatar:

- que la escritura científica es un objetivo importante de la formación académica en el sentido de “aprender a escribir” y, al mismo tiempo, un medio potente por el cual la formación se desarrolla en el sentido de “escribir para aprender” (la función epistémica de la escritura),
- que la escritura académica es una tarea, por excelencia, de la educación superior (y no de los niveles educativos precedentes, porque en esos escenarios no se practica ciencia),
- que su adquisición es un proceso exigente que toma su tiempo durante todo el currículo de una carrera; no es un asunto de una asignatura aislada en un semestre inicial.

En conclusión, la adquisición de la escritura académica debe incluirse en los currículos de las disciplinas y extenderse desde el

semestre inicial hasta diversos tipos de trabajos de grado. Requiere un acompañamiento didáctico, con estrategias como la lectura de artículos científicos y su reflexión crítica; las tareas de producción de textos, conforme las exigencias de las disciplinas; recursos, apoyos, ejemplos y textos modelo; y retroalimentación, como respuesta a los esbozos de los estudiantes.

Los estudios referenciados comprueban que los estudiantes aprovechan las intervenciones y elementos curriculares que presentan tareas y que les ofrecen apoyo para la adquisición de la escritura académica, pues derivan en adquisición y mejora de sus competencias en lectura crítica, habilidad argumentativa. No evidencian estas investigaciones una ventaja clara de la escritura disciplinar frente a la escritura transversal; más bien sugieren un efecto complementario.

En la práctica docente la pregunta por la escritura transversal o disciplinar no aparece tan contradictoria si se consideran los géneros textuales a los que se acude en las clases. Estos géneros, en una escala gradual de complejidad, podrían ordenarse así: la ficha bibliográfica, la ficha de lectura, la ficha de resumen o de trabajo, la paráfrasis, el uso de las citas textuales e indirectas, la reseña informativa o crítica, el comentario, el póster, el folleto, la presentación, el informe, el artículo, el ensayo, la monografía, la tesis. Aparecen, también, los géneros textuales profesionales que pueden contribuir a la propia imagen del maestro y del estudiante avanzado como profesionales.

Referencias

Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garuffis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Editado por Federico Navarro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Ehlich, Konrad (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“. En: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* .19, pp. 13–42.

Ehlich, Konrad (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache“. En: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*. 26, pp. 3–24.

Feilke, Helmuth (2012). „Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methode des Forschungsfeldes“. En: Feilke, Helmuth & Lehnen, Katrin,

Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung (pp. 1 – 31). Frankfurt am Main, Alemania: Peter Lang.

Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen, Alemania: Niemeyer.

Pohl, Thorsten (2010): Das epistemische Relief wissenschaftlicher Texte – systematisch und ontogenetisch“. En: *Textformen als Lernformen*. Eds. Thorsten Pohl, Torsten S. Steinhoff. Duisburg (=Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A. Band 7.). 97–116.

Pohl, Thorsten (2011): Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen“. En: *Der Deutschunterricht*. 5, 2–11.

Steinhoff, Torsten (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen, Alemania: Niemeyer.

Teberosky, Anna (2007). “El texto académico”. En Castelló, Montserrat (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos a académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 17–46). Barcelona, España: Editorial Graó.

Torres Perdigón, Andrea (2018). “¿Escritura disciplinar? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23 (76), pp. 95–124.

El potencial de un Centro de Escritura para la educación superior en un entorno virtual

Dora Inés Chaverra Fernández

Introducción

En los últimos años las políticas públicas en educación han hecho énfasis en mejorar la calidad de los procesos educativos en todos los niveles. En este sentido, la lectura y la escritura se constituyen en una prioridad para las organizaciones y gobiernos que ven en esta tecnología un camino para mejorar la calidad, disminuir la deserción y fomentar las transformaciones sociales. En el caso de la educación superior, las Instituciones Universitarias han diseñado diversas estrategias para fortalecer las competencias en lectura y escritura de los estudiantes. De acuerdo con los análisis de Carlino (2005, 2013) la mayoría han implementado cursos específicos, trabajo por pares, materias intensivas, servicios de orientación a docentes, talleres de redacción, centros de escritura y, aún, no hay consensos respecto a en qué debe consistir su enseñanza.

A este escenario se suma el uso de plataformas digitales, desde las cuales se promueve la educación virtual y en línea basada en propuestas que privilegian la fundamentación pedagógica, la metodología a partir de desarrollos tecnológicos o la promesa de la innovación en el aprendizaje y la enseñanza. Desde el campo educativo la virtualidad, en cualquiera de sus acepciones, sigue siendo un reto asociado a la superación de los procedimientos instruccionales y técnicos, máxime cuando en Colombia aumenta sustancialmente la oferta de programas de pregrado y posgrado bajo esta modalidad.

En la convergencia entre la escritura académica y el mundo digital que ofrece la virtualidad se encuentra el Centro de Escritura Digital (CED). La trayectoria de algunos centros de escritura, particularmente asociados al mundo digital (Calle, Chaverra, Hurtado, 2020), evidencia su interés en la promoción y el fortalecimiento de la alfabetización académica o literacidad, mediante servicios tradicionales desde su fundación: las tutorías, los talleres y las bibliotecas; y, también, mediante la generación de alternativas específicas, como los entornos personales de aprendizaje. Esta convergencia en la educación superior implica retos para la innovación tecnológica y, esencialmente, didáctica.

La configuración del CED a partir de la investigación, que tuvo como caso piloto estudiantes de pregrados en la Universidad de Antioquia en sus seccionales regionales, consolida una propuesta conceptual y metodológica para su funcionamiento. Se plantea, principalmente, como una alternativa curricular transversal para el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes de pregrado, de la cual se derivan algunos lineamientos didácticos orientados a contribuir con la calidad de la educación virtual.

1. Educación digital y fortalecimiento de la competencia para la escritura científica

Investigadores de diferentes campos del conocimiento, máxime en las últimas dos décadas, demandan una educación que supere los modelos masivos de reproducción y transmisión de información, ante el incremento exponencial de la tecnología digital. Estas iniciativas buscan apropiarse aquellos modelos focalizados en la comprensión, la creación y la resolución de problemas, en los cuales la información, los datos y las teorías se constituyen en herramientas conceptuales para construir conocimiento y reestructurar las ideas en el orden de lo individual (aprendizaje) y de lo colectivo (áreas de investigación, producción y aplicación). Estos procesos se conciben bajo una perspectiva comprensiva del pasado y del presente, y, con una prospectiva orientada hacia el futuro.

Las propuestas de educación virtual centralizadas en modelos como el aula invertida (*flipped learning*), ambiente personalizado

de aprendizaje (*environment personal learning*), o los cursos masivos abiertos en línea — MOOC (*Massive Open Online Course*), por referir algunos, convocan como novedad la transformación de los procesos educativos, particularmente referidos a la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, si bien

... hay acciones que sólo se pueden desarrollar con una herramienta y que incluso su “calidad” depende de ella... Hay otras para las que la herramienta sólo tiene un valor instrumental, de mejora del proceso mismo, pero no en relación a la tarea de transformación o de construcción, ni al juicio al que el resultado de la acción misma es sometido” (Rodríguez Illera, 2011, p. 33).

Es así como, superponer una metodología a partir de desarrollos tecnológicos permite comprender que el soporte puede llevar a implementar las mismas prácticas convencionales o tradicionales que se aspira superar, aunque su diseño, sencillez, accesibilidad, interfaz, rapidez o comodidad reflejen un aparente mejoramiento o una transformación de ellas.

Las propuestas de educación virtual basadas en la innovación pueden tener una relación directa o indirecta con los desarrollos tecnológicos si se analiza la innovación tanto desde el punto de vista de la novedad (creación de algo nuevo) como del de la modificación (generación de alternativas a lo existente). Ello se traduce en ofrecer oportunidades para aprender y enseñar lo mismo con alternativas diferentes y, también, para hacerlo mejor. En ambas circunstancias, la fundamentación pedagógica ejerce una gran influencia.

En Colombia, hace dos décadas Henao Álvarez (2002) propuso algunos elementos para un modelo pedagógico basado en la red, centrando el proceso en las capacidades de los estudiantes, más que en la presentación de los contenidos, para estimular la participación, la reflexión, la creación, el trabajo colaborativo, la reciprocidad, la discusión, la resolución de problemas, la aplicación de principios teóricos y el desarrollo de proyectos. “En cada caso, el entorno virtual del curso es el espacio donde los alumnos construyen sus aprendizajes, sitúan sus contribuciones, y consultan

los aportes de otros compañeros” (p.43). Aunque sus conclusiones de entonces hoy se muestran como novedad e innovación desde el campo de desarrollo de plataformas de gestión y aplicaciones producto de la ingeniería y la comunicación, desde la educación y la pedagogía no resultan suficientemente novedosos, a pesar de que las prácticas educativas en modalidad presencial no reflejen un desarrollo paralelo al respecto.

Es necesario reconocer la obsolescencia de modelos y estrategias que han pervivido por siglos en los sistemas educativos, especialmente en Latinoamérica; y, también, que muchas de las denominadas “innovaciones educativas” obedecen a la implementación de modelos o principios que en la tradición pedagógica han tenido una amplia trayectoria basada en los postulados teóricos de Juan Amos Comenio, William Kilpatrick, Jhon Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky o de Paulo Freire, por referir algunos. Las conclusiones de Henao Álvarez (2002) siguen vigentes y reiteran la necesidad de privilegiar la fundamentación pedagógica en propuestas de formación para la educación virtual, donde si bien la tecnología exagera las limitaciones individuales o colectivas, a la vez contribuye con el fortalecimiento de las capacidades.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional, en el año 2020 se registran 4.270 programas de pregrado activos. Un menor grupo (3,5%) corresponde a la oferta en metodología a distancia tradicional; un segundo grupo (5%) a la metodología a distancia virtual; y el grupo mayor (91,3%) a la metodología presencial. Es corta la trayectoria de Colombia respecto a la educación con metodología a distancia virtual. Si bien los desafíos siguen asociados, en primera instancia, a incrementar su oferta basada en razones de cobertura, conviene también trabajar de manera paralela en aquellos retos asociados a la calidad. Los 216 programas activos de pregrado en el nivel de formación universitario en metodología a distancia virtual, representan un incremento de la oferta nacional en los últimos veinte años, como respuesta parcial a las políticas nacionales para su configuración (Cardona-Román, Sánchez-Torres y Acosta-Márquez, 2018). El

porcentaje es bajo respecto a la oferta nacional total, pero el reto no es menor en cuanto a su calidad. De acuerdo con el estudio de Yong, Nagles, Mejía y Chaparro (2017, p.101):

“el país necesita ampliar la cobertura de la educación, en especial en los niveles de maestría y doctorado, para desarrollar capacidades de investigación que contribuyan a la producción de conocimientos y la generación de soluciones pertinentes frente a las necesidades de la sociedad colombiana”.

El fortalecimiento de estas capacidades en el entorno digital está vinculado de forma directa con la escritura científica. La investigación aplicada en esta línea tiene una estrecha relación con desarrollos contemporáneos que plantean la necesidad de construir habilidades asociadas a la producción y al uso de textos académicos para la formación científica en la educación superior y favorecer la interacción participativa en comunidades especializadas. En la literatura se traza una diferencia entre la escritura académica asociada a prácticas y géneros presentes durante los procesos de formación universitaria (resumen, ensayo, minuta) y la escritura científica relacionada con el ejercicio profesional y la investigación en el ámbito especializado (artículo científico, tesis). La diferencia no es tan nítida cuando se piensa en las capacidades y exigencias de la competencia escritural, bien sea para el ejercicio de la profesión o para actuar en el campo de la investigación. Los géneros y las audiencias pueden variar, no así el pensamiento, la creatividad, la argumentación y la comunicación a través de las ideas generadas.

Los estudiantes evidencian dificultades al enfrentar la elaboración de escritos académicos como reseñas, ensayos, informes, protocolos y artículos, propias del proceso de aprendizaje en el nivel universitario. Tal situación no se supera en sí misma en un escenario de formación virtual. En esta línea, Zárate (2017) sostiene que existen falencias en los procesos de escritura, reconocidas por los mismos estudiantes universitarios; lo cual crea la necesidad de plantear estrategias centradas en ellos, para así buscar mejoras en la alfabetización académica. De igual forma, sostiene

que algunos de los docentes asumen que los discentes ingresan teniendo conocimientos básicos y, por lo tanto, no plantean estrategias de enseñanza dirigidas directamente a los procesos de escritura.

El Centro de Escritura desempeña un papel relevante en los procesos de formación en programas con metodología virtual, si se asume que la competencia para la escritura académico-científica es uno de sus factores de calidad. El centro no presupone la existencia de competencias para su uso, pero sí ofrece alternativas de naturaleza pedagógica, didáctica y comunicativa para fortalecerlas. Es así como la configuración piloto del CED aquí propuesta se aleja de las prescripciones y formatos que encasillan o asocian la escritura con procedimientos instructivos, y se acerca a su comprensión y acción como modos de ver el mundo, bien sea el universitario durante la formación profesional, o desde una perspectiva más socio-cultural y científica especializada, de carácter analítico o divulgativo. Las comunidades de prácticas letradas (Muller, Janks y Stiles, 2015) representan una relación estrecha entre escritura y ciencia, en tanto el trabajo individual hace parte de un campo de conocimiento y discusión científica que lo fortalece como comunidad.

El CED presenta un diseño para el entorno virtual, pero su propuesta bien puede atender los requerimientos de los estudiantes en cualquiera de sus metodologías (presencial, tradicional, virtual), superado el tema básico de accesibilidad (dispositivo, conectividad) y competencia básica digital (uso de correo electrónico, acceso a plataformas de comunicación, manejo de procesadores de texto ...). Está centrado en fortalecer la calidad del relacionamiento del estudiante con su proceso de aprendizaje, la comunidad académica de la que hace parte, el docente que lo acompaña, la información a la que accede y el conocimiento para estudiar, comprender y proponer. Se trata, en palabras de Cardona-Román, Sánchez-Torres, y Acosta-Márquez (2018), de “Reconocer la complejidad de la enseñanza y de su *situacionalidad*”, lo que aquí se traduce en comprender una propuesta sustentada y clara, pero también flexible considerando algunas circunstancias situaciona-

les de quienes acceden a ella. El abanico es amplio, con suficiente libertad y flexibilidad para que estudiantes de pregrado de todas las áreas disciplinares, semestres y competencias puedan acceder.

2. El CED como alternativa curricular transversal para el fortalecimiento de los procesos de escritura en los estudiantes de pregrado

Proponer el CED como una alternativa curricular transversal en la educación superior le otorga a la escritura académico-científica un lugar en la formación universitaria desde la cual superar visiones fragmentadas de su enseñanza y aprendizaje, por tradición atribuibles a áreas específicas de conocimiento. Es así como esta propuesta, en la cual convergen aportes generados por la escritura a través del currículo (Tolchinsky, 2013; Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2016) y la alfabetización académica (Carlino, 2005; Rincón y Gil, 2013), se constituye en una estrategia institucional orientada a fortalecer la propuesta curricular desde una perspectiva pedagógica y cultural (Sacristán, 2011).

Una formación para la calidad, la innovación y la creatividad en una sociedad sujeta a cambios y demandas permanentes de naturaleza tecnológica y científica (Cabero Almenara, 2016) no puede basar sus propuestas pedagógicas, didácticas y disciplinares en contenidos y procedimientos estáticos y perdurables en el tiempo. La relación dialógica entre tradición (conocimiento construido) e innovación (nuevo conocimiento/mejoramiento continuo) refleja una postura epistemológica dinámica y receptiva a las necesidades individuales y colectivas. Es así como los contenidos propuestos en el CED se fundamentan en esta relación. Los talleres de escritura, los video-tutoriales o las guías de auto-revisión, no pretenden agotar los géneros disciplinares o transversales asociados a la escritura, pero sí aspiran a evidenciar los retos que ellos generan y algunas opciones para abordarlos desde la función epistémica y pedagógica que la escritura cumple (Tolchinsky, 2013).

Un aspecto debatible en la educación virtual respecto a los contenidos tiene relación con su extensión, convocando la pro-

ducción de textos cortos para “garantizar” su lectura o estudio. Una postura comprensible en la mediatización de procesos y contenidos con fines comunicativos y promocionales, incluso hasta entendibles parcialmente en los géneros y textos de divulgación científica. Pero no necesariamente aplica para estudiar y hacer parte de una comunidad letrada, académica o científica. El peligro de estas reducciones conlleva de un lado a la subvaloración del conocimiento generado y el debate argumentativo en el campo de estudio; por otro, de la capacidad de quien aprende, llevando a reducirle una información vasta en pequeñas cápsulas informativas. En ambas situaciones, se olvida que el tiempo para pensar, leer, debatir, analizar y estudiar que implica escribir en cualquier formato o soporte, sigue siendo necesario, promoviendo así en la educación virtual la falacia de la economía del tiempo como igual a economía del pensamiento.

La heterogeneidad es la característica natural de los grupos. En la educación ella es particularmente evidente. En el caso de la Universidad significa, entre otras cosas, asumir la flexibilidad como principio básico de la formación, en la medida en que, al albergar distintos saberes científicos y expresiones culturales, un modelo o plantilla resulta insuficiente y limita las posibilidades del pensamiento, el estudio y la creación. El modelo de CED propuesto es entendido como alternativa modificable; es una opción entre otras, complementaria a las iniciativas universitarias orientadas a fortalecer la competencia escritural de los estudiantes; y es también un modelo modificable, flexible, porque lo esencial son sus principios, sus fundamentos, lo demás son ejemplos de su operacionalización, en la perspectiva de buscar validez en el campo experimental.

El CED, como una alternativa curricular transversal promovida institucionalmente, implica el acceso voluntario de los estudiantes y los profesores, entendiendo con ello que las opciones se ofrecen, pero la pertinencia de su uso depende de la decisión de quien las requiere. Este es un principio desde el cual se contribuye a generar una cesión gradual de la responsabilidad y la autonomía externa (decisión del profesor, asignatura en plan de estudio) hacia una

interna (decisión del estudiante). Una oportunidad de formación para el fortalecimiento de la competencia escritural y científica que puede aprovecharse de forma individual o colectiva en cualquier momento de la trayectoria académica de los participantes, independientemente del nivel académico o semestre en el que se encuentre. En síntesis, basada en el estudiante, donde la mediación docente es traducida en oportunidades para el aprendizaje.

En términos del investigador español Cabero (2016), el aprendizaje distribuido (distinto al colaborativo) se entiende como las características que permiten que la información pueda estar a disposición de los usuarios independiente de espacio y tiempo. Lo que resulta relevante de esta concepción, en relación con los propósitos formativos del CED, es la inclusión explícita e intencionada, a través de los contenidos y situaciones didácticas propuestas, de las estrategias que permitan a los estudiantes tomar decisiones para estudiar y resolver posibles retos en su proceso de aprendizaje, y percibir la interacción dialógica con el tutor o pares académicos.

En esta concepción de aprendizaje distribuido subyace una relación con el concepto de inteligencia distribuida propuesto por Lévy (1999), como un atributo central de la inteligencia colectiva, cuyo reto sin bien es potente, no necesariamente genera respuestas favorables. En esta relación causa-efecto, aludiendo a las tecnologías intelectuales como la escritura, plantea que:

... debemos distinguir cuidadosamente las acciones de causar o determinar, por una parte, y las de condicionar y hacer posible, por la otra. Las técnicas no determinan, sino que condicionan; abren un amplio abanico de nuevas posibilidades de las que los actores sociales sólo seleccionan o aprovechan un pequeño número. Si las técnicas no fuesen condensaciones de la inteligencia colectiva humana, se podría decir que la técnica propone y que el hombre dispone (Lévy, 1999, p. 92).

La configuración del CED para escenarios de formación virtual se perfila aquí como prospectiva, en tanto su diseño y su estructura condicionan una manera de acompañar formativamente la competencia escritural de los estudiantes, pero son éstos que-

nes decidirán los usos que pueden hacer de lo propuesto allí. La interacción dialógica con profesores o entre pares, es un principio básico para el funcionamiento del Centro, tanto desde las estrategias de trabajo sincrónico (simultáneo, coincidente en el tiempo, en línea) como asincrónico (no simultáneo, diferido en el tiempo, en línea o fuera de línea).

Las estrategias de interacción en el CED están planificadas desde las posibilidades ofrecidas por la plataforma digital que las contiene, pero no condicionada por ellas. A modo de ilustración conviene analizar los aportes de Hernández Rojas (2015), quien argumenta la utilidad funcional de los foros para favorecer la escritura académica en escenarios universitarios desde un diseño que nomina tecno-pedagógico, basado en un modelo bimodal (*b-learning*) desde un enfoque histórico-cultural, experimentado con estudiantes de psicología. Dicha utilidad está apoyada en características relacionadas con la oportunidad ofrecida a los estudiantes para pensar colectivamente con la información aprendida, producir de manera conjunta textos, apoyar las especificidades del discurso académico-científico, generar alternativas de trabajo asincrónico bajo contextos de aprendizaje guiado. Sin embargo, la mayoría de los comentarios registrados por los estudiantes aluden a la necesidad de aclaración y corrección de contenidos.

Es una situación hipotéticamente comprensible por el condicionamiento que, con frecuencia, pueden generar los objetivos específicos del curso virtual al asignar tareas de participación condicionada. Los foros, como aplicación tecnológica incluida en el CED, no presentan variaciones respecto a la estructura más convencional que sobre ellos existe; sin embargo, cumplen funciones didácticas distintas asociadas al reconocimiento de saberes previos, discusión temática, revisión entre pares, contrastaste de las distintas formas para resolver con éxito una misma situación, o generar intereses afines en áreas de estudio similares y distantes.

El diseño piloto del CED (figura 1) se perfila dentro de la estructura organizativa universitaria, adscrito a la vicerrectoría de docencia. Lo configuran cuatro perfiles (público general, estudiantes, profesores, tutores). La oferta formativa de carácter pedagógico

está asociada, en primer lugar, a atender necesidades individuales a través de las tutorías, entendidas como factor didáctico-curricular para favorecer la calidad e innovación del aprendizaje (Martínez Clares, Pérez Cusó, y Martínez Juárez, 2016). En segundo lugar, a aprender de manera colaborativa mediante talleres de escritura. Investigaciones como las de Pardo y Castelló (2016) han analizado el impacto diferenciador que tiene la revisión colaborativa en la calidad final de los textos escritos; experimentar este carácter diferenciador en escenarios de formación virtual tiene una relación directa con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En tercer lugar, a la autogestión de los procesos de aprendizaje mediante la configuración de una biblioteca de recursos para apoyar el proceso de escritura, bajo el principio de la autonomía para tomar decisiones orientadas a resolver problemas de orden retórico o de contenido (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Consideraciones finales

El potencial del CED, más que a un futuro lejano, se refiere al futuro inmediato en tanto atiende una necesidad y un ideal de formación concreto utilizando las condiciones tecnológicas actuales y accesibles para optimizar los procesos educativos en la educación superior. De igual manera, supera el soporte tecnológico propuesto, lo que no significa desestimarlos, al ser la base de la comunicación entre profesores y estudiantes, así como de las herramientas para materializar los principios pedagógicos y didácticos que orientan la propuesta formativa de acompañamiento individual o colectivo. Su capacidad para generar o producir efecto radica, esencialmente, en la oportunidad de aprendizaje para estimular el pensamiento y traducir las ideas a través de la escritura.

Como alternativa curricular transversal, el CED ofrece oportunidades de acceso, uso de estrategias formativas de acompañamiento e interacción académica. El acceso es el más simple pero no menos importante. Está asociado a una perspectiva de equidad, es decir, los usuarios tienen la misma oportunidad para establecer una relación en la dirección institución-estudiante, independientemente de la región o sede seccional donde estén ma-

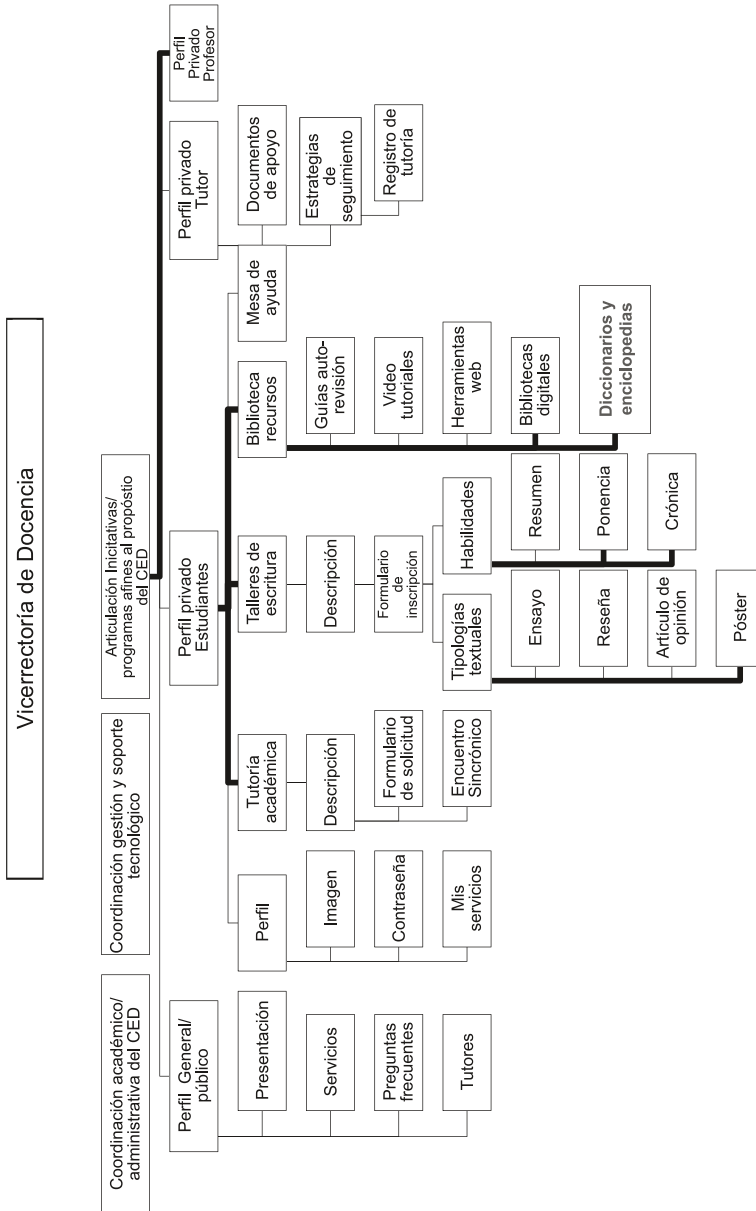


Figura 1. Modelo piloto del CED para la educación superior – caso en la Universidad de Antioquia

tricolados, o lugar geográfico donde habita. Habría que revisar la capacidad de acceso que, en el sentido estudiante-institución, se evaluaría en términos, no de oportunidad de conexión sino de posibilidades de conectividad, por ejemplo.

El acceso no es sinónimo de aprendizaje, sin embargo, disponer de alternativas didácticas para suplir una necesidad o un interés particular sobre la competencia escritural también tiene relación con la equidad. Sea que se trate de una necesidad individual o del requerimiento que la formación disciplinar demanda, el CED hará parte de las opciones entre las cuales un estudiante podrá elegir la mejor para su satisfacción. Bajo esta perspectiva, se propone acudir a estrategias formativas de acompañamiento, pues, finalmente, se trata de favorecer la interacción para integrar al estudiante a la academia, para aprender de ella y contribuir con su desarrollo.

La fundamentación y la configuración del CED incluyen conceptos de naturaleza pedagógica y factores asociados al perfil profesional de quien desempeña su labor docente como tutor; los propósitos de la formación universitaria; las necesidades básicas de las áreas disciplinares para la formación académica y científica, en cuanto a las competencias escriturales y científicas; las oportunidades para que los estudiantes puedan elegir y tomar decisiones; la posibilidad de interacción con grupos humanos, con quienes pueden compartir un interés común o, también, la capacidad de analizar una misma situación desde distintos puntos de vista, según el área de formación en la que se encuentra.

En síntesis, con esta iniciativa no se trata de alimentar la interacción hombre-máquina. Se pretende, sí, abrir el abanico de posibilidades con una opción en cuya configuración confluyen múltiples factores, muchos de ellos analizados y conceptualizados en los capítulos que integran este libro. Su experimentación aportará mayores desarrollos para fortalecer el diseño inicial propuesto.

Referencias

Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garuffis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Editado por Federico Navarro. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58 (43-64).

Cabero Almenara, J. (2016). *Tendencias educativas para el siglo XXI*. Madrid: Universidad a Distancia de Madrid.

Calle Álvarez, G. Chaverra Fernández, D. y Hurtado Vergara, V. (2020). Perspectiva de análisis sobre centros de escritura apoyados en recursos digitales. aportes para un caso colombiano. En: A. Patiño y C. Rivero (coords.). *Libro de ponencias XXII Congreso Internacional Tecnología e innovación para la diversidad y calidad de los aprendizajes* (pp. 1594-1613). Perú: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/04/01130128/LIBRO-PONENCIAS-XXII-CONGRESO-EDUtec-2019.pdf>

Cardona-Román, D.; Sánchez-Torres, J. y Acosta-Márquez, C. (2018). Panorama de la educación virtual en instituciones de educación superior en Colombia. En: N. Arias-Velandia (Ed.). *Aportes a la investigación sobre Educación superior virtual desde América Latina. Comunicación, redes, aprendizaje y desarrollo institucional y social* (25-54). Bogotá: Publicaciones Politécnico Gran Colombiano.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Henao Álvarez, O. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES

Hernández Rojas, G. (2015). Escritura académica en situaciones b-learning usando foros de discusión. En: F. Díaz Barriga, M. Rigo Lemini y Hernández Rojas, G (Eds.). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las Tecnologías Digitales. Pautas para Docentes y Diseñadores Educativos* (pp. 233-258). México: Universidad Nacional Autónoma de México, NEWTON Edición y Tecnología Educativa

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, J. y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XX1*, 19(1), 287-310, <https://doi.org/10.5944/educxx1.13942>

Muller, S., Janks, H. y Stiles, E. M. J. (2015). Literacy with Mobiles in Print-Poor Communities. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 634-648). Londres/Nueva York: Routledge

Pardo, M. y Castelló, M. (2016) Teaching writing for learning at university: a proposal based on collaborative review. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 560-59. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196914>

Rincón, G. y Gil, S. (2013). *Lectura y escritura académica en la Universidad del Valle. Caracterización de prácticas y tendencias*. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

Rodríguez Illera, José Luis (2011). 6ta reimpresión. *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. San Lorenzo: Homo Sapiens Ediciones.

Sacristán, G. (2011). *Educación y convivir en la cultura global* (3^{ed}). Madrid: Morata

Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia (SNIES) del Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/Sistemas-de-Informacion-Especializados/254675:SNIES-Sistema-Nacional-de-Informacion-de-Educacion-Superior>

Tolchinsky, L. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.

Yong Castillo, E., Nagles García, N., Mejía Corredor, C. y Chaparro Malaver, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 80-105. Recuperado de

<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>

Zárate Fabián, M (2017). La escritura académica: Dificultades y necesidades en educación superior. *Educación Superior*, 2(1), 46-54. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100005&lng=es&tlng=es

El Centro de Escritura Digital como entorno dinámico en la conformación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje

Gerzon Yair Calle Álvarez

Introducción

El acceso a Internet ha contribuido a que los usuarios desarrollen habilidades comunicativas, sociales y digitales, favoreciendo la construcción de una identidad en línea, para la socialización dentro y fuera de la red (Cabero Almenara, Llorente Cejudo y Marín Díaz, 2017). Esta identidad, entendida como una construcción individual mediada por la experiencia de interacción en los espacios sociales, presenciales y en línea, permite a los sujetos crear perfiles virtuales reales o falsos, según las condiciones de seguridad y percepción personal que se tengan. La definición y la visibilización de la identidad en línea son indicadores de confiabilidad y calidad en los espacios académicos virtuales. Garrison, Anderson y Archer (2010) sugieren que, en general, los estudiantes de la educación formal tienen como prioridad la identidad social compartida y no la personal.

Pérez Lindo (2017) considera que la expansión de internet ha generado un reto a la educación superior en relación con la conservación de la cultura del conocimiento científico. En este mismo sentido, internet posibilita la conformación de comunidades de aprendizaje y de indagación, característica fundamental para identificar su potencial en el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior (Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat, 2017). Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) reúnen un grupo de personas con intereses comunes de aprendizaje en

un entorno virtual. Dos de los desafíos en su conformación son la permanencia y la participación de sus integrantes; y, entre sus ventajas, se encuentran la diversidad de las personas que las integran, e, igual que un Centro de Escritura Digital (CED), las posibilidades temporales y espaciales para el acceso y la colaboración.

La trayectoria de los CED ha generado el reconocimiento progresivo por parte de las universidades por su aporte a los procesos de alfabetización académica en los estudiantes, con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC. A estos, desde su filosofía, les interesa la formación de mejores escritores, reconociendo que el estudiante tiene unos saberes previos, hace parte de una comunidad discursiva, y siempre busca mejorar sus producciones textuales. Paiz (2018) afirma que los centros de escritura en línea están expandiendo los servicios de los centros de escritura presenciales, adaptándose a los modelos del aprendizaje colaborativo y autónomo. Igualmente, Calle Álvarez (2019) afirma que, para que un CED se constituya en una CVA, requiere una propuesta pedagógica que logre incorporar las posibilidades de las tecnologías digitales en los espacios de participación y colaboración de los servicios orientados a la promoción de la escritura académica.

Las CVA reúnen las características de las comunidades de aprendizaje, las cuales, modifican la estructura organizacional de los centros educativos para el apoyo de sus integrantes en función del aprendizaje; y de las comunidades virtuales, que se soportan en TIC, para la comunicación, la colaboración y el intercambio de información de los integrantes. Lamí Rodríguez del Rey, Rodríguez del Rey Rodríguez, y Pérez Fleites (2016) afirman que las primeras comunidades virtuales nacen del interés de los usuarios de compartir, conversar e intercambiar los resultados de las investigaciones. Calvo Araújo, Tamayo Cuenca, Araujo Chapman, Henríquez Pérez y Morales Hernández (2019) afirman que las comunidades virtuales se convierten en un recurso propicio para el aprendizaje, debido a que permiten compartir opiniones, perspectivas y criterios, donde lo central es la búsqueda de una meta común por parte de las personas que las conforman.

Las CVA surgen en el marco de las posibilidades de la educación virtual, aunque posteriormente se extendieron al ámbito empresarial (Martínez Martínez y Gómez Zermeño, 2016). Calvo Araújo et al (2019) plantean que una CVA implica las modificaciones de los ambientes educativos donde el profesor se convierte en un tutor que promueve el intercambio de saberes y la construcción de conocimiento. Por su parte, Cabero Almenara, Llorente Cejudo y Marín Díaz (2017) afirman que su conformación permite que los profesores y estudiantes compartan sus necesidades, problemas, conocimientos y dudas sobre una temática específica. Y García, García, Pinero y Rubio (2016) definen la CVA como un grupo de personas conectadas virtualmente con un propósito educativo común.

En la educación superior, las formas de abordar los saberes y lograr los aprendizajes por parte de los estudiantes no corresponden, exclusivamente, a los espacios formales. Los diálogos entre pares, las redes sociales, los foros, los documentales, la experiencia del sujeto, entre otros, son posibilidades de encuentro para fortalecer los saberes de las disciplinas. Así, las CVA se afianzan desde las interacciones entre los participantes para complementar o construir sus conocimientos. Por su parte, un CED se consolida como una estrategia pedagógica, que funciona como un espacio externo al aula apoyado en la virtualidad, que aporta a la alfabetización académica de la comunidad universitaria. Paiz (2018) considera que los recursos de un centro de escritura en línea pueden utilizarse para el aprendizaje autónomo, y convertirlo en un lugar de consulta académica para la comunidad en general.

Martínez Martínez y Gómez Zermeño (2016) plantean que los entornos virtuales de aprendizaje permiten que los estudiantes se involucren en otras formas de aprendizaje según sus intereses, lo que favorece la consolidación de una CVA. Lamí Rodríguez del Rey, Rodríguez del Rey Rodríguez, y Pérez Fleites (2016) consideran que en una CVA se deben considerar tres aspectos: uno, los usuarios; dos, los procesos de enseñanza y aprendizaje; y, tres, los mecanismos de comunicación, colaboración y navegación. Lo anterior implica de los participantes un dominio mínimo en las

competencias digitales y académicas para lograr el aprendizaje en las disciplinas con apoyo de las TIC. Además, requiere desarrollar las habilidades sociales propias de la virtualidad, ante las posibilidades de interacción con personas de diferentes culturas, alrededor de un propósito común. Estas condiciones caracterizan a una sociedad del conocimiento que genera los saberes en los espacios presenciales y virtuales.

Calle Álvarez (2019) realizó una investigación que, entre sus propósitos buscaba determinar el alcance de un CED para la conformación de una CVA en la educación media. En las conclusiones, afirma que el sólo uso de las TIC en los procesos de formación no genera una CVA; se necesitan, además, la participación y la colaboración entre los integrantes de la comunidad educativa. Agrega que se requiere que el CED se encuentre en la etapa de reconocimiento institucional. Para este investigador, el CED es una estrategia con las características técnicas y pedagógicas para consolidar una CVA que comparta el objetivo de la promoción y la orientación de la escritura académica en los integrantes de la comunidad educativa.

El CED se centra en promover y fortalecer las competencias escriturales académicas que le permitan al estudiante hacer parte de las comunidades discursivas propias de sus disciplinas. Para ello, se acompaña la producción textual, no la adquisición de los saberes de las ciencias. Paiz (2018) considera que un centro de escritura en línea puede impulsar en los centros universitarios servicios más allá de sus espacios físicos y locales. Ortiz Andrade (2018) enuncia que en las CVA se reconoce su aporte a la motivación académica y al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales.

Este capítulo, entonces, tiene como propósito identificar los fundamentos teóricos de un CED que aportan a la conformación de una CVA en la educación superior. La figura 1 expone los conceptos que se abordan en este capítulo:

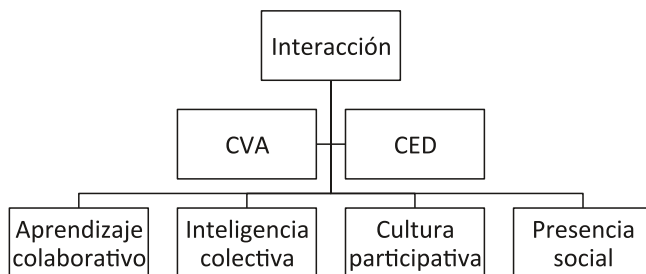


Figura 1. Conceptos CVA - CED

Fuente: elaboración propia

1. Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se concibe como el desarrollo de una tarea de manera colectiva desde el inicio. El concepto está fundamentado en el constructivismo, en los procesos de negociación, intercambio y construcción del conocimiento (Roselli, 2016). Desde esta postura, en las dinámicas de los equipos de trabajo se necesita que los integrantes aporten desde sus saberes y experiencias. Calvo Araújo et al (2019) plantean que, en una CVA se pone en práctica “el aprendizaje colaborativo entre los miembros de la comunidad, y se comparten valores e intereses comunes” (p. 207). En el CED, esta característica incluye a los estudiantes, los profesores y los tutores, quienes desde los saberes previos y sus experiencias comparten las ideas sobre los discursos académicos que circulan en las disciplinas.

La interacción del usuario con los recursos del CED y con otros usuarios aporta a la construcción individual y colaborativa del conocimiento. No se trata de definir una técnica grupal de participación obligatoria o de inscripción en actividades grupales. Se requiere considerar el diseño didáctico y técnico de los recursos del CED, donde los usuarios comprendan que el éxito de la colaboración está asociado a las posibilidades de intercambio de información y participación de los servicios. Lizcano-Dallos, Barbosa-Chacón y Villamizar-Escobar (2019) afirman que en la edu-

cación superior el aprendizaje colaborativo va desde aceptar la participación voluntaria de los estudiantes para intercambiar información hasta el desarrollo de habilidades para el aprendizaje. Y Pineda Ballesteros, Meneses Cabrera y Téllez Acuña (2013) afirman que una CVA favorece que el conocimiento logrado colaborativamente se manifieste como inteligencia colectiva.

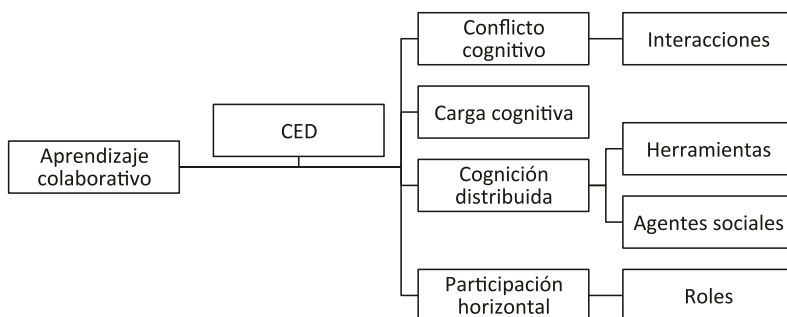


Figura 2. Componentes aprendizaje colaborativo y CED

Fuente: elaboración propia

Delgado Celis, Miranda Díaz y Meza Cano (2017) plantean que la educación superior apoyada por TIC cobra relevancia en la medida en que se constituye en comunidad para motivar el aprendizaje colaborativo y de calidad. Una de las características del aprendizaje colaborativo es la posibilidad de generar en los integrantes del equipo de trabajo lo que se denomina “conflicto cognitivo”. Desde las interacciones sociales el estudiante cuestiona los preconceptos, generándose un desequilibrio cognitivo que permite la construcción de nuevos saberes que responden y enriquecen el aprendizaje. La tutoría académica, los talleres de escritura y la asesoría docente del CED se construyen desde la conversación sobre la producción del texto del usuario, buscando cuestionar las decisiones tomadas, para que el mismo usuario identifique errores en su texto y, posteriormente, replique en sus futuras producciones académicas.

La carga cognitiva se refiere a la capacidad de la memoria de trabajo para responder a actividades cognitivas orientadas a un objetivo de aprendizaje específico (Kalyuga y Singh 2016). Por su parte, Calvo Araújo et al (2019) afirman que el uso metodológico que se le dé a las herramientas de comunicación de una CVA es fundamental para el aprendizaje colaborativo. Lo anterior implica que los recursos y servicios del CED estén diseñados considerando los diferentes momentos en la producción textual, para permitirle al usuario procesar cada instrucción antes de solicitarle continuar con otra, y evitar altas instrucciones cognitivas en tiempos cortos; así, se busca que el estudiante almacene la información en la memoria a largo plazo.

Otra característica es la cognición distribuida, que plantea que el procesamiento de la información no es una actividad exclusivamente individual; en ese proceso intervienen también herramientas y agentes sociales (Roselli, 2016). Desde esta postura, el CED opera como una herramienta que conecta diferentes recursos digitales, con las preguntas y las participaciones de los usuarios. Por ello, las formas y rutas de navegación para solucionar los problemas de escritura serán una decisión del usuario frente a los servicios y recursos que le ofrece el CED. Por lo tanto, el CED no se separa del proceso de producción textual, es una parte, otra, entre varias que aportan a la formación del escritor.

Hablar de aprendizaje colaborativo implica el trabajo entre pares. Eso no quiere decir que no se den roles. Igualmente, estos roles no son estáticos, se mantiene una comunicación horizontal y se valoran las intervenciones de todos. Lizcano-Dallos, Barbosa-Chacón y Villamizar-Escobar (2019) plantean que el aprendizaje colaborativo se presenta en la literatura como un acto comunicativo que motiva actos de habla y escucha orientados a propósitos de aprendizaje. Cuando el estudiante se enfrenta a una actividad de escritura, por lo general, la realiza de manera individual. Sin embargo, desde el CED se orienta a los tutores a concebir el acompañamiento durante la escritura como una actividad horizontal, donde el usuario sienta la confianza de preguntar y expresar sus ideas sin el riesgo de ser calificado.

2. Inteligencia colectiva

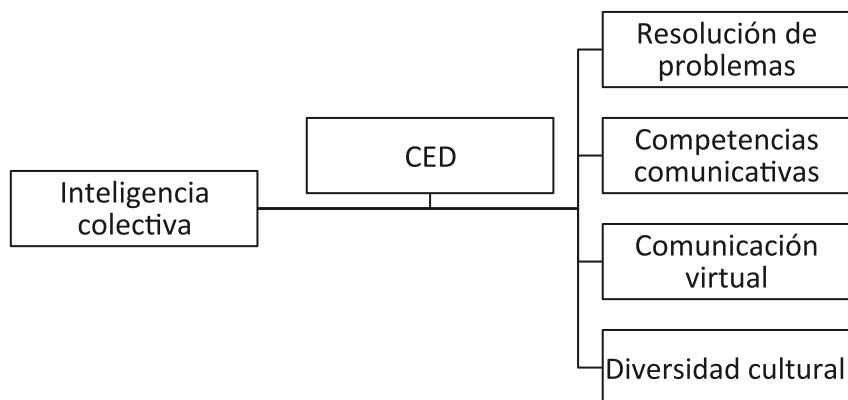


Figura 3. Componentes inteligencia colectiva y CED

Fuente: elaboración propia

La inteligencia colectiva es un concepto que se asocia a la capacidad de las comunidades para trabajar en equipo en la resolución de un problema. En el proceso, cada individuo aporta sus saberes. Lévy (2004) plantea que “es una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de las competencias” (p. 19). Por su parte, Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison y Weigel (2009) la definen como la capacidad de agrupar, compartir y comparar conocimientos hacia un propósito colectivo. Con las TIC, estas capacidades se han potenciado, por la diversidad de sujetos y recursos digitales para lograr los propósitos de transformación de las comunidades. En la inteligencia colectiva se supera el yo, para lograr la construcción de un nosotros. Eso no quiere decir que desaparezca el sujeto, por el contrario, se fortalece desde el intercambio y la construcción de saberes con los otros.

Pérez Lindo (2017) plantea que un obstáculo de la universidad para comprender su papel en la inteligencia colectiva es el trabajo fragmentado en su interior. Situación contraria a lo que

promueve el CED, debido a que no está diseñado para un departamento académico específico; es una estrategia a la que cualquier estudiante o profesor de los diferentes programas de pregrado puede acceder. El CED permite a la universidad pensarse como un lugar que promueve la inteligencia colectiva, como una estrategia para potenciar la formación de los profesionales que requieren los territorios para la resolución de problemas comunes y para la transformación del entorno.

Los estudiantes de la educación superior han logrado construir unos saberes previos a lo largo de su vida familiar, académica y social. Sin embargo, aunque no es una condición suya saber de todo, sí deben identificar los mecanismos para encontrar las respuestas a las preguntas que se les presentan. En esas construcciones se establecen diálogos con los pares, lectura de material bibliográfico y audiovisual, asistencia a actividades de extensión académica y cultural, participación en CVA, entre otras. El CED actúa como una respuesta a las dificultades de escritura académica de los estudiantes y como lugar de fortalecimiento para los usuarios avanzados. Esto implica que el usuario identifique los servicios o los recursos más útiles para resolver su actividad de escritura. Paiz (2018) afirma que un centro de escritura en línea posee las herramientas necesarias para ser un lugar que promueva el aprendizaje autorregulado y autodirigido.

Los estudiantes, en la educación básica y media, logran consolidar unas competencias comunicativas mínimas propias para estos niveles educativos. Sin embargo, al llegar a la educación superior se enfrentan a prácticas de escritura académica que exigen otros niveles de rigurosidad científica y textual. Ello implica que busque formas de apropiarse de los discursos disciplinares, necesidad para la cual las universidades han propuesto cursos remediales en los primeros semestres, talleres de escritura, concursos y centros de escritura. Lévy (2004) considera que “El problema de la inteligencia colectiva es descubrir o inventar un más allá de la escritura, un más allá del lenguaje de tal manera que el tratamiento de la información sea distribuido y coordinado por todas partes”. (p. 11)

En el aula de clases los procesos de calificación del aprendizaje han generado situaciones de exclusión de los estudiantes, reprobación del curso y hasta deserción escolar. En algunos casos, esta situación radica en las dificultades de los estudiantes para la comprensión y la divulgación del pensamiento. Sin embargo, el profesor no logra identificar esta realidad y se centra en el saber disciplinar. Por su parte, el CED se preocupa por formar en los usuarios las competencias comunicativas que le permitan comprender y materializar los saberes disciplinares. Desde la inteligencia colectiva, implica valorizar al usuario, reconocer su identidad social y hacerlo partícipe de un proyecto colectivo profesional que se construye desde el pregrado. Pineda Ballesteros, Meneses Cabrera y Téllez Acuña (2013) afirman que, en los entornos educativos digitales, las CVA se convierten en espacios de desarrollo de la inteligencia colectiva.

Lévy (2004) afirma que “los nuevos sistemas de comunicación deberían ofrecer a los miembros de una comunidad los medios para coordinar sus interacciones en el mismo universo virtual de conocimientos” (p. 19). Y Jenkins et al (2009) plantean que la inteligencia colectiva está relacionada con la construcción social del conocimiento, proceso del que las TIC hacen parte. Desde esta perspectiva, el CED opera como un lugar donde el usuario intercambia sus saberes e inquietudes durante los servicios, o donde, desde sus vacíos teóricos y prácticos, encuentra algún recurso que le ayuda a superar la situación.

Otro de los componentes de la inteligencia colectiva, es la cultura. La diversidad de las personas aumenta el valor cultural de las comunidades. Lamí Rodríguez del Rey, Rodríguez del Rey Rodríguez, y Pérez Fleites (2016) plantean que un desafío de una CVA es la heterogeneidad de los integrantes, los recursos y las estrategias. Los usuarios del CED son estudiantes activos de diferentes lugares de influencia de la Universidad de Antioquia, su inscripción, realizada desde la coordinación del CED, permite tener unos mínimos de confiabilidad en que quienes ingresan y participan acceden con un perfil real. Al tiempo, favorece la conexión y el intercambio de saberes de usuarios que pertenecen a diferentes

territorios, con su idiosincrasia costeña, andina, rural, urbana, entre otras; y vinculados a diferentes programas universitarios.

Para Jenkins et al (2009) la inteligencia colectiva está actualizando las maneras de solucionar los problemas del mundo. Y, Pérez Lindo (2017) considera que el uso del internet y las redes sociales ha posibilitado que emerjan otras inteligencias colectivas que no hacen parte de la educación formal. Esta situación plantea para la educación superior el reto de mantener y promover el conocimiento científico en la era digital, orientando al estudiante para que aproveche los usos de las TIC para su formación disciplinar y para la resolución de problemas. El CED utiliza recursos digitales, propios y externos, que le aportan a la formación escritural académica del estudiante, ya sea de manera individual y autónoma, o colaborativa y participativa. Esta situación implica aprovechar el potencial tecnológico para la alfabetización académica de los estudiantes.

3. Cultura participativa

En la cultura participativa la lectura y la escritura adquieren un rol principal, debido a las posibilidades de creación y cocreación que permiten las TIC (Figura 4). Ruiz Martín y Alcalá Melado (2016) afirman que “La era de la *read & write culture* es la revolución cultural de los creadores, de los hacedores, de los prosumidores, de los militantes de la nueva cultura digital” (p. 109). El CED tiene las posibilidades de ser un espacio de creación y divulgación de las prácticas de escritura académica de los usuarios. En él se reconoce la importancia del estudiante como centro de la producción textual, es el objeto de los servicios. Paiz (2018) afirma que, para ampliar la postura del CED centrado en el estudiante, se deben considerar el contexto sociocultural y educativo, los tipos de textos que circulan en la universidad y la experiencia de usuario en los servicios.

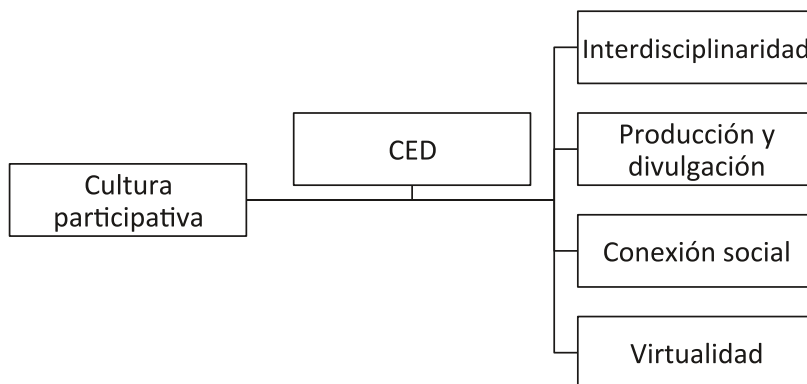


Figura 4. Componentes cultura participativa y CED

Fuente: elaboración propia

La universidad tiene una estructura organizacional que genera, en muchos casos, propuestas desde una dependencia académica específica. El CED, en cambio, actúa como un núcleo que conecta las necesidades, expectativas e intereses sobre la alfabetización académica de los estudiantes y profesores de pregrado de diferentes sedes de la Universidad de Antioquia. Además de superar las dificultades temporales y geográficas, el centro integra la diversidad cultural. Esto es posible debido a que en el CED se conciben la lectura y la escritura académica desde una perspectiva interdisciplinar. Además, ofrece oportunidades para hacer parte de la oferta de actividades académicas de la educación virtual en la universidad y de los servicios de extensión dirigidos a la población en general.

En las disciplinas existen maneras específicas de producir y divulgar la ciencia; sin embargo, el uso de las TIC ha viabilizado otras formas de producción textual, por ejemplo, los videos, las páginas web, el blog, entre otros. Estas formas de expresión, propias de la cultura participativa, también se han incorporado en la cultura académica, lo que acerca a otros usuarios. En el CED se orientan y acompañan producciones digitales, por medio de guías, talleres y tutoría, reconociendo y ampliando las formas de la alfabetización académica. Además, dispone de las condiciones

técnicas y educativas para la creación colaborativa, promoviendo la escritura desde diferentes pensamientos, sobre un mismo soporte de producción. Jenkins et al (2009) plantean que algunas tareas son más fáciles de abordar con ciertas tecnologías, por lo tanto, su incorporación puede inspirar ciertos usos.

Otra característica de la cultura participativa es el uso libre de los recursos por parte de los usuarios. En el CED existen recursos digitales que se pueden descargar y guardar en un dispositivo móvil o de mesa, para consulta fuera de línea, sin necesidad de internet. Estos recursos pueden ser utilizados por los estudiantes de manera individual o en equipos de trabajo para precisar actividades de escritura; también están disponibles para los profesores como complemento de las actividades de enseñanza. Estas acciones se convierten en otras formas de acercar el CED a diversos espacios académicos.

Los usuarios se incorporan desde la pertenencia formal al CED, sin embargo, su participación y su actuación son voluntarias. Esta condición implica un reto en las estrategias de promoción y divulgación de los servicios, buscando que el estudiante identifique los motivos personales para acceder. Al mismo tiempo, estudiantes con intereses similares se encuentran en el CED, y desde ahí se articulan, intercambian ideas y establecen conexiones. Jenkins et al (2009) afirman que en la cultura participativa los integrantes consideran importantes sus aportes y las opiniones de los demás, y sienten una conexión social entre ellos.

Los cambios en el entorno de los medios están alterando la comprensión de la alfabetización y requieren nuevos hábitos mentales, otras formas de procesar la cultura e interactuar con el mundo. Por ello, la educación formal en la cultura participativa mantiene un papel fundamental en la alfabetización mediática (Jenkins et al, 2009). En esta línea, Calle Álvarez (2019) considera que en un CED los recursos multimodales contribuyen al entendimiento y al mejoramiento de la escritura académica de los usuarios; amplían las posibilidades de uso al trabajo de aula por parte de los profesores, y favorecen los procesos de alfabetización académica y digital. El CED aporta a la formación de estudiantes

que comprendan el papel de las TIC en la sociedad actual desde sus posibilidades sociales, económicas, políticas, culturales, académicas y científicas. Reconoce, también, que su competencia abarca el acceso, la participación y una postura ética en el consumo, la producción y la divulgación de contenidos.

4. Presencia social

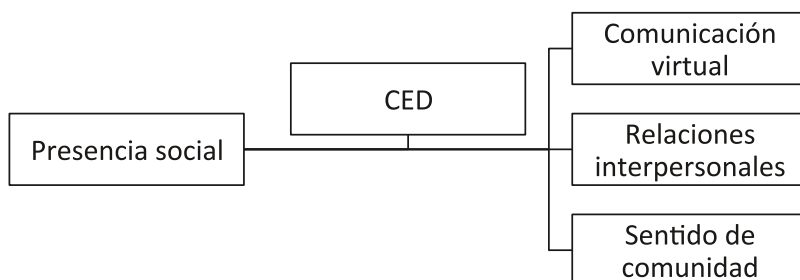


Figura 5. Componentes presencia social y CED

Fuente: elaboración propia

Garrison, Anderson y Archer (2010) plantean que la presencia social es un mediador variable entre la enseñanza y la presencia cognitiva. Por su parte, Gutiérrez-Santiuste y Gallego-Arrufat (2017) definen la presencia social como

“el grado en que una persona es percibida por los demás miembros, el nivel en que se aprecia y se proyecta a sí misma dentro de la comunidad virtual y las relaciones sociales que se establecen a través de estas percepciones” (p. 1172).

En sí, la presencia social busca mantener los propósitos cognitivos y relacionales de la comunidad. Este concepto es clave en el CED para dinamizar la conformación y el sostenimiento de una CVA.

La comunicación social permite a los usuarios sentirse integrantes de una comunidad, generando posibilidades de permanencia y disminuyendo los sentimientos de aislamiento y soledad de la virtualidad. Delgado Celis, Miranda Díaz y Meza Cano (2017)

afirman que “en este sentido los componentes sociales y académicos deben ser incluyentes, posibiliten crear un ambiente de aprendizaje de calidad donde se construya conocimiento” (p. 5). El CED integra estos componentes, generando un entorno de aprendizaje que permite al usuario aprender del error y fortalecer los aciertos, sin un calificativo de bueno o malo. Aunque no haya interacciones presenciales, esta situación se supera con encuentros sincrónicos y con el acompañamiento permanente que se ofrece en las tutorías y talleres de escritura. Garrison, Anderson y Archer (2010) plantean que en la educación a distancia tradicional se concibe al estudiante como un sujeto independiente, sin embargo, con la incorporación de las videoconferencias emerge otro tipo de educación a distancia, lo que implica otras posturas teóricas.

El modelo conversacional de tutoría del CED ayuda a consolidar la presencia social. Los tutores son profesores universitarios, profesionales de diferentes áreas y pares académicos que abordan el proceso de escritura desde los logros y aspectos por mejorar de la producción textual del usuario. La tutoría no es una corrección de estilo de la producción. Durante la tutoría se desarrolla una conversación a partir del texto orientando al usuario en el proceso de producción y en el fortalecimiento de sus competencias escriturales. Sin embargo, en el servicio se brinda un ambiente de confianza y respeto para que el usuario exprese sus ideas sin temores.

Para fortalecer el sentido de comunidad, es necesario el reconocimiento entre sus miembros. En el CED los usuarios se identifican con sus nombres; los recursos digitales se presentan y desarrollan utilizando figuras personales; en los servicios de tutoría y en los talleres se utiliza un lenguaje cordial. Según Delgado Celis, Miranda Díaz y Meza Cano (2017) estas acciones se proponen “con la finalidad de generar una dinámica grupal donde se promuevan las relaciones sociales y permita que se expresen emociones, deseos, intereses, necesidades y críticas” (p. 4). Lamí Rodríguez del Rey, Rodríguez del Rey Rodríguez, y Pérez Fleites (2016) afirman que, desde el componente social, las comunidades virtuales y sus integrantes comparten propósitos haciendo de estos espacios

una alternativa de socialización y entretenimiento que genera en el usuario una actitud de cercanía con el CED, y favorece el intercambio de información, las relaciones empáticas y el sentido de pertenencia en la CVA.

Garrison, Anderson y Archer (2010) consideran que la presencia social favorece la retención y el desempeño académico de los estudiantes en los cursos en línea. Desde esta postura, en el CED la presencia social es un componente importante para el desarrollo de los servicios, por sus implicaciones en el acompañamiento de la escritura académica y la constancia del estudiante en los servicios. Por ello, desde el diseño técnico y didáctico del CED se identificaron espacios de interacción, creación, participación y proyección, apoyados en diferentes recursos multimodales para favorecer en los usuarios múltiples posibilidades y experiencias visuales, auditivas y emotivas. Además, se proyecta reconocer las buenas prácticas de escritura de los estudiantes, ya sea como ejemplos en los talleres de escritura o con su publicación como ejercicios modelo en la biblioteca de recursos digitales.

Consideraciones finales

Los fundamentos teóricos y técnicos del diseño y operación de un CED plantean que es posible la constitución de una CVA, orientada a la promoción y fortalecimiento de la escritura académica de los estudiantes de pregrado. Un CED no solo promueve procesos cognitivos asociados a la alfabetización académica, también establece relaciones sociales que aportan a la construcción de conocimiento. En esta línea, la presencia social se convierte en una herramienta para consolidar la CVA.

Las posibilidades de lograr la consolidación de un CED como una CVA son amplias, en la medida en que el centro se plantee, como propósito explícito, la promoción y el fortalecimiento de la escritura académica en la comunidad educativa. Avanzar en ese sentido exige, además, que su espacio de interacción e intercambio de la información esté dado desde los recursos virtuales. Las características de gestión de la información, aprendizaje colaborativo, inteligencia colectiva, cultura participativa, presencia so-

cial, comunicación horizontal que se establecen en un CED, son componentes potenciales para vincular a sus integrantes en la búsqueda de este propósito.

Concebir un CED como una CVA aporta a las dinámicas académicas de los espacios presenciales y virtuales de la educación superior, gracias a la perspectiva interdisciplinar, colaborativa y experiencial de la escritura y la lectura académicas.

De esta manera, se aporta a la construcción de los aprendizajes propios de las disciplinas, al desarrollo de habilidades digitales para la investigación, a la promoción y divulgación de la escritura científica y a la proyección institucional.

Referencias

Cabero Almenara, J., Llorente Cejudo, M. C., & Marín Díaz, V. (2017). Comunidades virtuales de aprendizaje. El caso del proyecto de realidad aumentada RAFODIUM. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 56(2), 117-138. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.494>

Calle Álvarez, G. Y. (2019). Alcance de los centros de escritura digital para la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. *Revista Palobra, palabra que obra*, 19(1), 134-155. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2473>

Calvo Araújo, F. M., Tamayo Cuenca, R., Araujo Chapman, Á. C., & Henríquez Pérez, L. J. (2019). Creación de una comunidad virtual de aprendizaje para la maestría pedagogía profesional de la Universidad de Holguín. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(2), 203-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7244458>

Delgado Celis, Z. Y., Miranda Díaz, G. A., & Meza Cano, J. M. (2016). Presencia social y su relación con la actividad de estudiantes en línea. *REMEIED: Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*(5), 1-19. <http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied/index.php/memorias/article/view/290>

Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: a retrospective. *The internet and higher education*, 13(1-2), 5-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>

Gutiérrez-Santiuste, E., & Gallego-Arrufat, M. J. (2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje: análisis de una comunidad orientada a la indagación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1169-1186. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401169&lng=es&tlng=es

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, United States: The MacArthur Foundation. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF

Kalyuga, S., & Singh, A.-M. (2016). Rethinking the Boundaries of Cognitive Load Theory in Complex Learning. *Educational Psychology Review*(28), 831-852. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9352-0>

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva por una antropología del ciberespacio*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud. <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/>

Lizcano-Dallos, A. R., Barbosa-Chacón, J. W., & Villamizar-Escobar, J. D. (2019). Aprendizaje colaborativo con apoyo en TIC: concepto, metodología y recursos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 5-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.acat>

Martínez Martínez, N. Y., & Gómez Zermeño, M. G. (2016). Desarrollo de competencias interculturales a través de la participación en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa del Tecnológico de Monterrey*, 6(12), 24-30. <https://www.rieege.mx/index.php/rieege/article/view/154>

Ortiz Andrade, M. (2018). Comunidad virtual de aprendizaje y motivación académica en estudiantes de posgrados. *Memorias del III Congreso Mundial de Educación Superior a Distancia*, 1, 221-242. <https://doi.org/10.22490/25904779.2871>

Paiz, J. (febrero de 2018). Expanding the Writing Center: A Theoretical and Practical Toolkit for Starting an Online Writing. *TESL-EJ*, 21(4). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1172553>

Pérez Lindo, A. (julio-diciembre de 2017). La formación de la inteligencia colectiva y la Universidad. *Revista de Educación Superior del Sur Global -RESUR-*(4). <http://dx.doi.org/10.25087/resur4a6>

Pineda Ballesteros, E., Meneses Cabrera, T., & Téllez Acuña, F. R. (2013). Análisis de redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje. Antecedentes y perspectivas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(38), 40-55. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/404>

Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Los talleres de escritura: Una oportunidad de aprender haciendo en un Centro de escritura

Rubén Darío Hurtado Vergara

Introducción

Los talleres ofrecidos en el Centro de Escritura Digital (CED) son una oportunidad pedagógico-didáctica de aprender haciendo, es decir, escribiendo. En ellos se aplica el principio pedagógico según el cual a escribir se aprende escribiendo. Los talleres de escritura se proponen como una alternativa didáctica para contribuir con la alfabetización académica, es decir, con las “prácticas de lenguaje y pensamiento” propias de la Universidad, las cuales se convierten en una condición necesaria para pertenecer a esta comunidad académica (Carlino, 2013).

Esta es la concepción teórica sobre los talleres de escritura que se expone en este capítulo, destacando los elementos conceptuales de cada uno de los momentos didácticos en los que se estructura cada taller. En el caso del momento de la indagación, por ejemplo, se reconoce el saber previo de los participantes sobre el tipo de texto que se trabajará. Diferentes cuestionamientos permitirán reconocer las experiencias y conocimientos relacionados con el tipo de texto que se aborda en el respectivo taller (el resumen, la reseña, la crónica, el comentario crítico, entre otros). Seguidamente se avanza al momento de la conceptualización, en el que se les proporciona a los integrantes del taller la información básica relacionada con el tipo de texto sobre el cual versa el taller; en el caso del ensayo, para seguir con el ejemplo, se enfatiza en aquella información que permita suplir los vacíos conceptuales

identificados durante el momento de indagación. Luego se propone el reto de la producción o la escritura del tipo de texto, en este caso, escribir ensayos, como una invitación a demostrar en la acción que se han interiorizado los elementos conceptuales relacionados con el tipo de texto respectivo. Finalmente, llega el momento de la publicación, en el que se materializa el principio de la escritura como un paso a lo público, es decir, como una forma de visibilizar las posibilidades de la escritura. En síntesis, cada uno de estos momentos representa la ruta pedagógico-didáctica de los talleres de escritura en el CED, la cual garantiza que la escritura se asuma como una experiencia de construcción de significados y sentidos, a través de la cual no sólo se comunique y se aprenda, sino que, también, se construyan mundos posibles.

La escritura académica-científica —concebida como la habilidad comunicativa propia de la formación profesional y científica que media las relaciones en las instituciones educativas, en especial, en las instituciones de educación superior— representa y comunica pensamientos y reflexiones sobre una temática específica, expone puntos de vista y resultados de investigación, entre otras posibilidades de comunicación. De ahí la necesidad de precisar que este tipo de escritura posee unas características especiales. De un lado, se pretende que cumpla con los requerimientos de un texto “bien escrito”, según los parámetros de las ciencias del lenguaje; y, de otro lado, que considere la evidencia de los datos, que se apoye en los resultados de las investigaciones y de los experimentos en la construcción de los textos, como una posibilidad de comunicar los nuevos conocimientos y permita el enriquecimiento de un campo de saber específico.

La escritura académico-científica se erige así como una oportunidad para enriquecer el mundo, a partir de la comunicación de los resultados de la investigación, la construcción de mundos posibles, las reflexiones sobre los fenómenos sociales y humanos fundamentados en la cultura y en las ciencias. Este tipo de escritura debe permear todo el proceso de formación en las instituciones educativas, en especial en la Universidad; y debe acompañar los procesos formativos en todas las áreas del conocimiento, respetando, claro está, la especificidad de cada una.

Los profesionales de las diferentes áreas del conocimiento, además de adquirir los conocimientos y competencias propios de su área de formación, deben desplegar su competencia escritural. Ella configura al profesional como un intelectual, como un académico de su campo de formación, capaz de abordar sus categorías y problemas de forma analítica y crítica, pues, la escritura permite precisamente reflexionar sobre su profesión, como una posibilidad de reconstruirla permanentemente y, en consecuencia, crear e innovar en la misma. En esta perspectiva Cassany y Morales (2009) exponen que:

(...) No siempre nos damos cuenta de la estrecha relación que existe entre el éxito o el prestigio profesional, por un lado, y el dominio de las prácticas letradas de la disciplina, por el otro. En este sentido, la perspectiva sociocultural ensancha notablemente las funciones relevantes que desempeñan los géneros discursivos dentro de cada disciplina. En pocas palabras, los textos: a) elaboran conocimiento de la disciplina, b) construyen la identidad de los autores-lectores, c) facilitan que los profesionales ejerzan el poder dentro de su disciplina o comunidad. (..) En el ámbito académico, somos lo que hemos publicado (y también lo que hemos leído). En las Universidades estadounidenses, por ejemplo, se formula de modo más sarcástico, con el dicho “publish or perish” (“publica o muere”). (pp. 114-115-116)

En esta perspectiva de la formación, el Centro de Escritura Digital está diseñado como una alternativa curricular transversal para promover y cualificar la escritura académica-científica de estudiantes y profesores. Como una de sus estrategias didácticas fundamentales están las tutorías individuales o grupales. Las tutorías grupales se materializan a través de los talleres de escritura, los cuales tienen como principio pedagógico-didáctico el aprender a escribir escribiendo. En este sentido, el propósito de este capítulo es presentar la concepción pedagógico-didáctica que subyace en los talleres de escritura en el CED y su contribución con la formación de los estudiantes.

1. Los talleres de escritura. Un concepción pedagógico-didáctica

Los talleres de escritura, como una estrategia didáctica para promover y cualificar la escritura académica-científica en los Centro de Escritura Digital, se inscriben en un enfoque sociocultural de la enseñanza de la lengua, en el cual se reivindican los contextos sociales y culturales, las situaciones reales de comunicación, la construcción de significados y sentidos, así como el uso de la lengua a partir de los géneros discursivos, los cuales poseen un origen y un sentido sociocultural, en la medida que caracterizan las formas de comunicación de cada grupo social, por ejemplo, los abogados poseen unas formas discursivas específicas, así como los médicos o los ingenieros (Bajtín, M, 2005). Al respecto Cassany y Morales (2009) consideran que:

(...) la visión sociocultural supone que leer y escribir son tareas culturales, tremendamente imbricadas en el contexto social. Por ello varían a lo largo del espacio y del tiempo. Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber, desarrolla prácticas letradas particulares, con rasgos distintivos. Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, que no negamos, practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno. Hay muchas diferencias entre elaborar un diagrama de flujo que describe un proceso de ingeniería, presentar una demanda judicial o redactar una crónica periodística. Puesto que los textos escritos son diferentes en cada contexto, también varían de procedimientos y recursos necesarios para leerlos y escribirlos. (p. 112)

En esta dirección conceptual, en los talleres de escritura se privilegia el principio pedagógico-didáctico de aprender haciendo. Es decir, una lengua se aprende usándola y no teorizando sobre ella. Es a partir de las prácticas sociales de escritura con diversidad de textos y destinatarios como los usuarios de una lengua se van apropiando de esta habilidad comunicativa. En este sentido, Tolchinsky (2013) considera que:

(...) La mejor manera de aprender a escribir es escribiendo. Al redactar transformamos las ideas en palabras. La transformación de ideas en formas lingüísticas, denominada “proceso de traducción” en los modelos de cognitivos de composición escrita (Flower y Hayes, 1981) modifica las ideas (y las palabras) en un círculo virtuoso que mejora con la práctica (p. 15).

Es a través de las prácticas de escritura como se aprende a escribir. Este principio es válido en cualquier nivel educativo, desde el preescolar hasta la universidad. Es escribiendo como se comprende el funcionamiento de esta habilidad comunicativa. A partir del uso de los textos con propósitos comunicativos y epistémicos los usuarios de la escritura se apropian de los componentes que caracterizan un buen texto, es decir, de sus elementos discursivos y lingüísticos. En esta dirección, en el CED se consideran los talleres de escritura como una oportunidad pedagógica-didáctica para formar a los estudiantes universitarios en la escritura académica y científica. Pedagógica en el sentido de la relación, en este caso específico, de la escritura con la formación de los estudiantes como seres integrales, como ciudadanos partícipes de un tipo de sociedad particular, en la cual la escritura se convierte en un instrumento de aprendizaje y participación social y didáctica por la implementación de diversas formas y mediaciones en la enseñanza de la escritura en pro de un aprendizaje significativo y creativo de la misma.

Lo que define al taller de escritura es la práctica reflexiva sobre esta habilidad comunicativa. Es precisamente a través de la reflexión sobre el hacer escritural como se comprenden sus principios y sus leyes. Finocchio (2009) considera al taller de escritura como una posibilidad didáctica que, en su caso, le permitió instalar

(...) la concepción de la escritura como práctica, es decir, la idea de que solo la práctica sistemática junto con el pensar esa práctica permite apropiarse de la escritura y de los mundos construidos en el escribir. Además, quebró la situación comunicativa tradicional de alumnos que escriben siempre para un mismo lector, el maestro, ya que replicaba la puesta en escena de la circulación social de los escritos, la in-

teracción social de los escritos, la interacción autor-lector: en taller, los alumnos destinan su producción a un grupo de compañeros o comunidad de lectores que comenta cómo lee cada producción. Esta nueva situación comunicativa tiene al menos dos ventajas. Por un lado, permite ampliar los saberes de los alumnos como lectores y escritores, entre tanto leen los textos de los compañeros desde la experiencia de la propia producción y escriben tomando en cuenta las observaciones y comentarios de la comunidad de lectores a quienes destinan sus escritos. Y, por otro, las lecturas de los textos producidos en taller realizadas por compañeros les revelan a sus autores que no hay una única lectura posible, la del maestro, sino que esos textos ofrecen diversas interpretaciones (p. 72-73).

Con los talleres de escritura, sustentados por el enfoque sociocultural sobre la enseñanza de la lengua, se ha querido superar la enseñanza prescriptiva de corte estructural centrada en una enseñanza segmentada de la lengua y que se traduce en la enseñanza de la escritura en fórmulas sintácticas y gramaticales, es decir, desconociendo su funcionalidad en contextos reales de comunicación, lo que se revierte en una enseñanza de la escritura sin prácticas de escritura. Desde ese enfoque, se tiene la ilusión de que se aprende a escribir asistiendo a cursos de sintaxis o gramática, áreas de la lengua, de especial importancia, pero insuficientes para aprender a escribir. Por eso, en los talleres de escritura desde un enfoque constructivista y sociocultural, se insiste en la escritura como una práctica social, con funciones epistémicas y comunicativas. Al respecto, Alvarado (2013) considera el taller de escritura como:

(...) una modalidad de aprendizaje grupal de escritura, con un coordinador que propone la ejercitación, y en la que el grupo de pares funciona como lector crítico de los textos producidos. Esto, trasladado al aula, supone que el docente no es más el único lector de lo escrito por los alumnos, como en el caso de la composición, y cada autor deberá tener presente esta diversidad de lectores en el momento de la producción” (p. 119).

En esta dirección, en los talleres de escritura se reivindica la escritura como producción textual y la apreciación de diferentes

lectores sobre el texto construido, lo cual enriquece la escritura, respondiendo de esta forma al principio Vigotskiano de cómo la intersubjetividad incrementa la comprensión intrasubjetiva, en este caso, de la producción textual. Es importante, además, reconocer la existencia de diferentes tipos de talleres relacionados con la escritura. Es el caso de los talleres literarios, los cuales se centran en textos propios del género narrativo, como el cuento, la novela o la poesía y que, en muchas ocasiones, se limitan a la lectura y comentario de textos producidos por expertos, sin considerar didácticamente la escritura como proceso con sus correspondientes fases y su respectiva capitalización desde un enfoque pedagógico-didáctico.

Otro tipo de talleres de escritura son los funcionales, los cuales se focalizan en textos de correspondencia y en informes laborales (Cassany, 1995). Los talleres de escritura académica y científica, como los que se ofrecen en los Centros de Escritura, ponen el énfasis en la producción de textos propios del mundo académico: resúmenes, reseñas, ensayos, póster, informes de lectura y crónicas, entre otros, considerando las exigencias discursivas de este tipo de textos. En el caso del Centro de Escritura Digital se reconocen cuatro momentos en las mediaciones pedagógico-didácticas que ofrece el taller: a) indagación de saberes previos, b) conceptualización, c) reto de producción textual, y, c) publicación.

A continuación, se expone el sentido pedagógico-didáctico de cada uno de estos momentos en la propuesta de los talleres de escritura que constituyen la oferta en el CED.

2. Momento uno: indagación de saberes previos

Como fase inicial de un taller de escritura se ubica la indagación de los saberes previos relacionados con el tipo de texto a trabajar en el taller. Se trata de identificar las experiencias, conocimientos o creencias que los estudiantes usuarios del CED tienen en relación con el tipo de texto objeto del taller de escritura. Esas ideas previas van a condicionar su desempeño en taller y, en esa medida, es necesario considerarlas didácticamente, en el sentido

de adecuar el taller a la singularidad de sus participantes. Es decir, se identifican sus necesidades específicas para responder a ellas. No se trata de generar situaciones didácticas para promover un aprendizaje sobre algo que ya sabe el estudiante; el reconocimiento de concepciones y creencias equivocadas, así como de la experiencia del participante frente al texto en estudio le sirven al tallerista para focalizar sus mediaciones pedagógico-didácticas sobre aquellos aspectos que el participante no domina, enunciados por el mismo participante y corroborados en esta fase.

El reconocimiento del saber previo de los participantes del taller responde al principio pedagógico-didáctico según el cual en los procesos de enseñanza es necesario partir de lo que éstos saben, reconociendo la existencia de experiencias previas de diverso orden que configuran un saber, en algunas ocasiones muy estructurado y en otras no tanto, sobre los nuevos conocimientos. Miras (2002) considera que:

Las mentes de nuestros alumnos distan mucho de parecerse a pizarras limpias, y la concepción constructivista asume este hecho como un elemento central en la explicación de los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula. Aprender cualquiera de los contenidos escolares supone, desde esta concepción, atribuir un sentido y construir significados implicados en dicho contenido. Ahora bien, esta construcción no se lleva a cabo partiendo de cero, ni siquiera en los momentos iniciales de la escolaridad. El alumno construye personalmente un significado (o los reconstruye desde el punto de vista social) sobre la base de significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo, continuar construyendo nuevos significados (p. 49).

Una de las condiciones fundamentales para garantizar un aprendizaje significativo de los estudiantes es partir de su saber previo. Los nuevos conocimientos deben coincidir en algo con el conocimiento previo de los estudiantes para que haya aprendizaje, pues, como se desprende del enfoque constructivista, si el conocimiento nuevo coincide totalmente con el conocimiento previo, no hay aprendizaje. Como lo plantean Ausubel, Novak y Hanesian (1983) citados por Miras, (2002) “el factor más importante

que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto y enséñesele en consecuencia” (p. 54). En esta misma dirección, Coll, (1990), citado por Miras, (2002) considera que:

“cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el trascurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte que informaciones seleccionará, cómo las organizará y que tipo de relaciones establecerá entre ellas (p. 50).

En este sentido, en el momento de indagación de saberes previos sobre el tipo de texto que se vaya a trabajar en el taller de escritura, es importante realizar preguntas que permitan conocer qué saben sobre el tipo de texto. Por ejemplo, si el taller se ocupa de la reseña, será necesario preguntar si saben qué es una reseña, qué partes contiene, si han realizado reseñas, sobre qué tipo de textos las han elaborado, entre otros interrogantes. Esta información permite focalizar la información que se ofrecerá en el segundo momento de los talleres: la conceptualización.

3. Momento dos: conceptualización del tipo de texto

En el momento dos, relacionado con la conceptualización del tipo de texto que se abordará en el taller, el énfasis está en establecer las precisiones conceptuales necesarias y básicas, teniendo en cuenta las necesidades identificadas en la indagación de los saberes previos. Se pretende proporcionar a los participantes del taller los elementos conceptuales distintivos del tipo de texto en estudio y su funcionalidad en la práctica académica o profesional. Por ejemplo, qué es un resumen, una reseña, un ensayo, una crónica, una ponencia, un artículo de opinión; cuál es su superestructura, es decir su estructura organizativa, qué es aquello que le da identidad como un tipo de texto particular, qué lo caracteriza como tal y, por lo mismo, le da identidad y lo diferencia de otros.

En esta fase de conceptualización es importante centrarse en los rasgos distintivos de cada tipo de texto y, en esa dirección, ser

los más concisos posible. La conceptualización sobre los diferentes tipos de textos puede brindarse a partir de textos especializados que aborden en tipo de texto en estudio o, también, con lo que se conoce en el contexto colombiano como “libros de texto”, aquellos que se utilizan en las instituciones educativas para proporcionar la información básica sobre las áreas del conocimiento. En este caso específico, serían los libros de texto sobre lengua castellana, en los cuales se presenta información sucinta sobre las tipologías textuales que, además, debe complementarse por el tallerista. En el caso del CED, la presentación de la información básica sobre los diferentes tipos de texto que se trabajan en el taller se apoya con algunos videos y enlaces que permiten completar la información.

Lo importante, desde el punto de vista pedagógico-didáctico, es ofrecer experiencias de aprendizaje que le exijan un esfuerzo cognitivo a los participantes, porque en esa medida su aprendizaje será más significativo y duradero. Aunque la explicación oral es también una fuente de información, normalmente le exige menos esfuerzo cognitivo al estudiante, en la medida que le evita la tarea de leer y el esfuerzo por comprender el texto. No se trata de descartar la explicación oral, una de las mediaciones pedagógico-didácticas presentes en el proceso de los talleres de escritura; a través de ésta se realizarán precisiones conceptuales y se brindará información que, en ocasiones, no está disponible en los textos.

Posterior al momento o fase de la conceptualización se implementará el reto de producción o escritura del tipo de texto objeto del taller.

4. Momento tres: el reto de producción o de escritura

El reto de producción o de escritura es el momento de la práctica escritural. Aquí toma sentido el principio pedagógico-didáctico orientador: a escribir se aprende escribiendo. Los momentos de la indagación de saberes previos y de la conceptualización les permite a los participantes del taller adquirir un saber declarativo, es decir, un corpus teórico sobre un determinado tipo de texto, pero, en el momento tres, enfocado en la práctica de escritura se pone en acción el saber procedimental. Es decir, se invita a obrar

en consecuencia, en coherencia con el saber conceptual adquirido. Este momento de práctica de escritura se ha pensado didácticamente, en la lógica de que para escribir un buen texto es necesario tener claro qué estructura identifica ese tipo de texto, cuáles son sus características y, también, haber tenido la experiencia de leer buenos ejemplos ofrecidos por el tallerista.

Así, para escribir buenas reseñas o ensayos, se debe tener claro cada tipo de texto, qué son y qué características tienen y, para lograrlo, además de un saber declarativo, es necesario acercarse a buenos ejemplos. Si se va a trabajar sobre el ensayo, es importante indagar sobre ¿qué se entiende por el ensayo como tipo de texto? ¿qué experiencias poseen con la escritura de ensayos? ¿qué se necesita para elaborar un buen ensayo? Porque se hace muy complejo escribir buenos ensayos y reseñas o cualquier otro tipo de textos si nunca se han leído, si no se ha tenido experiencia con ellos. (Hurtado, 2016).

En este tercer momento, la práctica de escritura les permitirá a los estudiantes participantes del taller asumir la producción de su propio texto. Así podrán desarrollar la habilidad de escribir y, en particular, determinados tipos de texto. De igual forma, es en este momento de la producción textual cuando el tallerista puede capitalizar las diferentes fases de la producción textual (planeación, redacción, revisión, y edición) para contribuir con la cualificación de la escritura de los participantes en taller, a partir de diversas mediaciones pedagógico-didácticas, que les permitan tomar conciencia sobre los diferentes componentes de un texto bien estructurado. Por ejemplo, a través de la fase de revisión y considerando los componentes formales y de contenido del texto, es posible generar en los participantes la necesidad de la reescritura como una oportunidad de cualificación de su escritura. El propósito es que comprendan la importancia de este ejercicio como una estrategia para mejorar la escritura y que, a su vez, reconozcan que un texto no se construye de un plumazo, que la primera representación mental del texto a construir no es la que queda, tal cual, en el texto final. Es necesario evidenciar que, entre la intención comunicativa y el texto producido, transcurre un

proceso que, acompañado desde la reflexión, es el que explica las transformaciones desde la idea inicial hasta el texto definitivo relacionadas con qué escribir y con cómo escribir (Cassany 1999, Bereiter y Scardamalia, 1992 y, Miras, 2000).

Flower, (1979) citada por Carlino (2013) considera (...) “que la revisión no sólo mejora el producto escrito sino que permite desarrollar el saber del escritor, siempre que éste intente convertir la prosa privada en un texto que tenga en cuenta la perspectiva y el contexto del destinatario” (p. 27).

5. Momento cuatro: publicación y proyección

El momento relacionado con la publicación y la proyección de los textos generados en el taller alude a la posibilidad de socializar con la comunidad universitaria el texto construido, lo cual obedece a la necesidad de hacer público lo que se escribe. En ocasiones, se escribe para el profesor. La función comunicativa de la escritura fortalece la idea de que el texto representa el paso a lo público, como una oportunidad de compartir nuestra subjetividad. Esta posibilidad de socializar los textos promueve la cualificación de la escritura, en la medida que puede ser valorada por otros lectores diferentes a los participantes del taller. Así mismo puede incentivar la motivación a escribir. La oportunidad de publicar hace que la escritura tome un sentido más real y pueda impactar un público más amplio. Es decir, la escritura deriva en una posibilidad de participar en la esfera de lo público y, a partir de ahí, contribuir con la construcción de un mundo mejor.

En el contexto del Centro de Escritura Digital publicar los textos que se producen en los talleres de escritura, cumple una función pedagógico-didáctica, en la medida que éstos se convierten en modelos de escritura para otros usuarios del CED, los cuales pueden leerse en clave de escritores; es decir, invitan a una lectura no solo centrada en qué dicen sino en cómo lo dicen. En términos de Scardamalia y Bereiter (1992), leer el texto considerando el espacio problema de contenido y el retórico o discursivo. En la escritura no sólo se pone en juego el arte de comunicar con

claridad y coherencia una historia o un punto de vista sobre un tópico determinado, sino también la calidad y la hondura conceptual de lo que se dice. Para escribir hay que tener claro el qué y el cómo decir, y esto sólo se construye a través de un buen proceso de formación, que incluya un trabajo sistemático de lectura y riqueza experiencial, entre otros factores. Porque, como lo expone Cassany (1999)

(...) la complejidad que presenta la adquisición de la escritura supera con creces el ámbito estrictamente lingüístico, para penetrar en lo cognitivo. El niño, el adolescente o el adulto deben aprender a procesar el lenguaje en soledad, aprender a planificar objetos lingüísticos que representan empíricamente la realidad. Esto exige incrementar la conciencia y el control sobre el lenguaje, aprender a razonar de manera lógica, desarrollar una actitud analítica. Esta amplia dimensión cognitiva que presenta lo escrito puede hacer comprensible, sin duda, el esfuerzo, el tiempo y los recursos que requiere su aprendizaje, así como los resultados no siempre positivos que consigue (p. 51-52).

En síntesis, el momento de la publicación en los talleres del CED, representa una oportunidad para visibilizar pensamientos y sentimientos sobre diversos temas, además de ser un medio de invitación a los otros participantes de los talleres a publicar, lo cual enriquece la producción académica de la universidad.

Consideraciones finales

Contribuir con la formación de estudiantes y profesores de la educación superior en el desarrollo de las habilidades comunicativas, en especial la escritura académica y científica es generar las condiciones académicas para que la universidad sea realmente un centro de producción de conocimiento y se reconozca como la conciencia crítica de la sociedad. Fortalecer la escritura de los miembros de la comunidad universitaria es habilitarlos para que cualifiquen su voz, entren en deliberación con otros actores sociales y transformen la realidad desde sus campos disciplinares, actuando en los espacios y mecanismos de participación ciudadana, donde las divergencias se presenten y se diriman a partir del

lenguaje y no, como lo constata nuestra historia, a través de las vías de hecho.

En esta dirección, los Centros de Escritura se convierten en una alternativa curricular transversal para promover y cualificar la escritura en la comunidad universitaria y, en especial, a partir de una de sus estrategias emblemáticas: las tutorías individuales o grupales. Los talleres representan una posibilidad para aprender con otros, a través de la interacción, la comunicación y la argumentación; son un espacio para constatar la importancia del aprendizaje colaborativo, el cual potencia la construcción social del conocimiento. De esta forma los Centros de Escritura se convierten en comunidades de aprendizaje en pro del fortalecimiento de las habilidades comunicativas de sus participantes.

Además, si a los Centros de Escritura se les adiciona el componente de las tecnologías de la comunicación y de la información, como en el caso del Centro de Escritura Digital, que cuenta con diferentes recursos virtuales como facilitares del proceso de la producción textual (los videotutoriales, las guías de auto-revisión, entre otros), se favorece el desarrollo de la autonomía cognitiva de los participantes, en la medida que no se dependerá de la presencialidad de un tutor para concebir y producir un texto, lo cual consolida el principio didáctico de aprender a aprender.

Referencias

Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores, S.A

Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (1995). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D., & Morales, Ó. A. (2009). Leer y escribir en la Universidad: los géneros científicos. En D. Cassany, *Para ser letrados: voces y miradas*

sobre la lectura (págs. 109-128). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Hurtado, R. (2016). Materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: criterios de selección de posibilidades didácticas. En *Enseñanza de la lectura y escritura en la educación preescolar y primaria* (págs. 51-66). Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

Miras, M. (enero de 2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*. *Infancia y aprendizaje*, 23(89), 65-80.

Miras, M. (2002). Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos. En I. Solé i Gallart, E. Martín Ortega, A. Zabala Vidiella, T. Mauri Majós, M. Miras, J. Onrubia Goñi, & C. Coll Salvador, *Constructivismo en el aula* (págs. 47-63). Barcelona: Graó.

Tolchinsky, L. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. España: Octaedro.

La tutoría académica en los centros de escritura digital

María Yamile Galeano Ramírez

Introducción

Entre los problemas más comunes y complejos que enfrentan las instituciones de educación superior del país, se encuentran la alta deserción, la reprobación de cursos y el rezago estudiantil, motivados, a menudo, por bajas competencias en lectura y escritura por parte de los estudiantes. Sin embargo, más allá de solucionar carencias puntuales en esta u otra área del conocimiento, los recientes avances conceptuales indican que las soluciones a los problemas endémicos del sistema educativo, pasan por un cambio de paradigma para la formación de los estudiantes, en el que deben primar el aprendizaje autodirigido, la formación integral y papel protagónico del alumno; él es el actor central del proceso formativo, algo que las tradicionales clases magistrales no alcanzan a suplir.

En este sentido, las tutorías que se ofrecen desde los Centros de Escritura Digital, CED, además de contribuir en la consecución de los logros mencionados, a una mejor adaptación del estudiante y ser un complemento al aula de clase, se convierten en una oportunidad para fortalecer habilidades de estudio y trabajo de toda la comunidad universitaria, no sólo de los estudiantes con problemas.

Es así como los CED se han posicionado como espacios claves en las universidades. Su importancia se sustenta en el reconoci-

miento de la relevancia del papel de la escritura académica en sus funciones comunicativas, y, sobre todo, en el potencial que tienen para estimular procesos cognitivos que contribuyan en el desarrollo integral del estudiante. Con el fin de explotar todo su potencial y para que tenga lugar el cambio de paradigma, es necesario reflexionar sobre el papel de los Centros de Escritura, los efectos de la irrupción de la virtualidad en ellos, y proyectar los posibles retos u oportunidades que acompañan el despliegue de los Centros de Escritura Digital en la actualidad.

En consecuencia, en este capítulo se expone una reflexión en torno a tres aspectos: 1) la definición y los antecedentes de las tutorías académicas, tratando de identificar sus finalidades y cambios en los últimos años. Esto, debido a que el concepto de tutoría en algunos casos suele ser confuso; no hay claridad sobre la intención y el propósito final, especialmente por parte de los estudiantes. 2) El origen y configuración de los Centros de Escritura, procurando evidenciar las consideraciones conceptuales sobre las que se han constituido, con énfasis en la relación establecida durante la tutoría. 3) Las implicaciones de la virtualidad en los Centros de Escritura y las tutorías, mostrando tanto las ventajas como las desventajas. Para lograr el análisis de las categorías de estudio, se realizó una revisión teórica de antecedentes locales, nacionales e internacionales, que sirvieron para identificar once centros y laboratorios de escritura nacionales, así como siete internacionales. El capítulo finaliza planteando los desafíos y las oportunidades de las tutorías para los CED.

1. Definición y antecedentes de las tutorías académicas

La tutoría académica es una noción polisémica, aun cuando el diccionario de la Real Academia define la tutoría como la acción de una persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o de una asignatura; o como un método de enseñanza, a través del cual un estudiante o un grupo pequeño, recibe educación personalizada de parte de un profesor. En tal sentido, cabe diferenciar de manera preliminar el concepto de tutoría de otras estrategias pedagógicas y académicas, como la asesoría académica. Esta última

es una actividad comúnmente adelantada por las instituciones de educación superior para propósitos muy específicos, como pueden ser la dirección de tesis o proyectos, así como la coordinación de prácticas profesionales o la resolución de dudas de aprendizaje de los alumnos en un curso, como lo afirma Villanueva (2004). Allí, el énfasis está más puesto en los contenidos. Por su parte, la tutoría se usa para proveer una enseñanza complementaria a los estudiantes, bien sea porque requieren apoyo con alguna competencia o porque presentan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales “que les impiden participar en un programa de enseñanza regular” (Villanueva, 2004, p. 32).

La implementación de tutorías está fuertemente influenciada por el interés de incrementar la calidad académica, así como el rendimiento de los alumnos, debido, entre otras cosas, a altos índices de reprobación y deserción. Sin embargo, también puede estar motivada en la formación integral del estudiante, promoviendo en este no sólo un desarrollo académico, sino, ante todo, personal, lo cual impactará su proyección social, laboral y profesional de cara al futuro. A menudo, estos procesos de tutorías están más apoyados en el proceso de aprendizaje que en el de enseñanza, es decir, que se parte más de las necesidades del alumno.

La tutoría académica puede también tener diferentes alcances, en función de sus propósitos. Por ejemplo, puede estar concebida como un sistema en las prácticas y procesos universitarios, articulada a la práctica docente, con un lugar definido dentro de la estructura institucional⁴ o puede ser un servicio educativo, ofreci-

4 La tutoría como sistema, se remonta al siglo XVI en la Universidad de Oxford. “El Tutoreal System, adoptado en el siglo XIX por las Universidades de Oxford y Cambridge tenía por objeto impartir la enseñanza basada en la relación estrecha tutor-estudiante. El tutor era al mismo tiempo, profesor, guía y amigo: el estudiante dependía de él en su vida académica, pero también en todo lo que comportaba la vida universitaria. (Villanueva, 2018). El Tutoreal System llegó a adquirir tal importancia que el alumno podía, incluso, faltar a las clases magistrales, pero no podía faltar al encuentro con su tutor, quien revisaba los avances en consultas y tareas. Otro antecedente de las tutorías como sistema se puede encontrar en 1952, cuando se establece el régimen

do por las instituciones de manera libre e incondicional y, por lo tanto, con un alcance más limitado, aunque no menos importante en la formación estudiantil. En cualquiera de los dos casos, la tutoría tiene lugar normalmente en horarios diferentes a los de la jornada escolar y está a cargo de una persona diferente al profesor regular del alumno. Valga aclarar que, para efectos del presente trabajo, se aborda principalmente la tutoría como servicio.

De esta manera, el rol del tutor tiene un gran potencial para el proyecto educativo y en la formación integral de los estudiantes, al fomentar en ellos la capacidad de crear, de explorar, mejorar y tomar conciencia de diferentes aspectos. “La tarea del tutor, entonces, consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas” (Villanueva, 2004, p. 32).

Los propósitos de la tutoría académica, por lo tanto, pueden ser amplios, pero contemplan frecuentemente el ayudar a los estudiantes durante sus estudios, “en relación a una serie de elementos básicos como son la integración y adaptación al entorno universitario, los procesos de aprendizaje y el desarrollo académico, el acceso a la información, las posibilidades de la vida universitaria y la transición profesional” (López, 2017, p. 4). También busca una construcción guiada del proceso de aprendizaje potenciando la autonomía y el desarrollo integral, “potenciando los aspectos negativos o puntos débiles en aspectos positivos para la mejora continua” (Tejeda, 2016, p. 3).

La relación que establecen el tutor y el estudiante puede también tener enfoques variados. Por ejemplo, el diálogo puede adoptar más las características de una tutoría heurística, es decir, a partir de preguntas más cerradas, de conocimiento, que el mismo tutor podría hacerse o, por el contrario, puede asumir las caracte-

de tutorías universitarias en la Universidad de Navarra, España. En el mismo sentido, el Decreto 898 de abril de 1995, sobre el régimen del profesorado universitario español, definió las horas de dedicación a las tutorías que debían destinar los profesores para atender a los estudiantes.

rísticas de un diálogo socrático, más abierto y donde las preguntas van surgiendo en el proceso comunicativo, según las necesidades específicas del estudiante, fomentando en él unas nuevas competencias y estimulando más procesos cognitivos, a partir de más preguntas de comprensión o inferencia, que de contenidos.

2. Cambios de paradigma en el rol de las tutorías académicas y los Centros de Escritura

Como ya se señaló, los Centros de Escritura (CE) han ganado un espacio importante en las universidades, ante el reconocimiento de la relevancia de la escritura académica para el desarrollo personal, profesional y laboral.

En el ámbito colombiano, los CE en las instituciones de educación superior son una estrategia relativamente reciente:

“El primer CE que se fundó en Colombia fue el de la Pontificia Universidad Javeriana, en Cali, en el 2008. Los referentes que se han asumido para el diseño, montaje y evaluación de los CE han sido tomados del modelo anglosajón” (Calle, 2017, p. 6).

Los CE ofrecen diversos servicios para cumplir con sus propósitos, como, por ejemplo: talleres, bibliotecas, consultorías, recursos, tutorías, entre otros. Respecto a las tutorías académicas, estas son quizá el servicio más común entre los CE (Núñez, 2013) y es, también, el que permite un mayor contacto entre los estudiantes y el CE, a través de la figura del tutor, quien tiene la misión de identificar las necesidades del estudiante y, a partir de ahí, ayudar a desarrollar las ideas, sugerir estrategias de escritura, orientar la reflexión sobre los diferentes procesos, revisar borradores, entre otros (Núñez, 2013).

La razón de ser de los CE se entiende, también, en virtud de la necesidad de apoyo en la escritura académica y científica, ya que “la idea de una autoría solitaria y genial es más una ficción y un estereotipo tradicional que una realidad” (Huneke, 2019, p. 71). Escribir profesionalmente implica cooperación en la escritura. “Los textos científicos en muchos casos tienen varios autores. An-

tes de ser publicados pasan por un proceso de revisión por pares y son asunto de perfeccionamiento” (Huneke, 2019, p. 71). Por lo tanto, los CE y la función que prestan, no deberían ser algo extraño al quehacer académico o científico y, por el contrario, deberían entrenar al estudiante para su ejercicio futuro.

Si bien las falencias en el lenguaje de quienes terminan los procesos de educación básica y secundaria que llegan a la universidad han estado en la raíz de buena parte de las motivaciones para el desarrollo de los CE, lo cierto es que, al margen de que se trate de un problema común y frecuente en los estudiantes, estos son una muestra de las transformaciones en la enseñanza de la lengua y de los procesos de comprensión en el ámbito académico. Es así como, durante las últimas décadas, los CE se han configurado como un importante instrumento pedagógico, como lo evidencian “las numerosas iniciativas y redes que vinculan a los diferentes centros de escritura que se han generado recientemente en Latinoamérica con organizaciones alrededor del mundo” (Calle, 2017, p. 4).

Algunas de estas organizaciones y redes son: la Asociación Europea de Centros de Escritura, la Asociación Internacional de Centros de Escritura o la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, entre otros. “De hecho, en Estados Unidos, al día de hoy, podemos encontrar alrededor de una docena de asociaciones regionales que sirven como punto de encuentro para estos centros” (Molina, 2014). Pero el auge de los CE no significa que estos sean recientes, o que sus procesos y objetivos estén totalmente claros.

El origen de los CE, se remonta a la primera mitad del siglo XX en Norte América, donde se idearon como espacios de referencia para los estudiantes, en los que pudieran solventar problemas específicos en el uso del lenguaje, como asuntos de ortografía, puntuación o redacción. No obstante, la guerra y la posguerra traerían cambios importantes en los paradigmas, tanto psicológicos como pedagógicos, que terminarían influenciando en el rol de los CE. Estos cambios se reflejaron, esencialmente, en un debilitamiento del conductismo. “El concepto de enseñanza del lenguaje tomó

un rumbo radicalmente distinto al que venía teniendo desde el pasado, y resultó en la idea de que su aprendizaje era producto de la interacción entre individuos” (Calle, 2017, p. 4). Es decir, se toma conciencia de que el aprendizaje del lenguaje trasciende el ámbito estrictamente académico y se devela su estrecha relación con los procesos comunicativos y sociales, con lo cual el énfasis deja de estar en el aprendizaje de estructuras y se ubica más en el desarrollo de diferentes habilidades.

Se comprende que este debe partir de una necesidad comunicativa, cotidiana y social, lo cual implica concebir los CE como estrategias transversales donde, incluso la formación o área del tutor, puede diferir (a menudo se aconseja que sea así) de la del estudiante. El énfasis, por lo tanto, empieza a recaer más sobre la competencia comunicativa que en el simple dominio de estructuras lingüísticas. Este desarrollo se verá alimentado por la noción de aprendizaje colaborativo, como el mejor camino al aprendizaje significativo y que define muy acertadamente el marco y rol actual de los CE, así como la relación entre el tutor y el estudiante.

Adicionalmente, la enseñanza colaborativa o trabajo “en pares”, bajo la figura de tutoría, contribuye en la generación de empatía e identificación entre los individuos que interactúan, en este caso el tutor y el estudiante. Esta concepción ayuda a derribar barreras jerárquicas que puedan dificultar el proceso de entendimiento y comunicación, entre otras cosas y para el caso específico de los CE, por la ausencia de una nota de calificación que medie en la interacción, así como por la posibilidad del alumno de hacer preguntas que, normalmente, no se formulan en las aulas de clase.

En ese cambio de paradigma, los CE han dejado de ser espacios de apoyo remedial, para convertirse en verdaderos espacios de desarrollo integral, tanto para el estudiante como para el tutor, pues el aprendizaje debe ser en doble vía. La tutoría y el rol de los CE se orientan, por lo tanto, a producir mejores escritores y no mejores textos o, en otras palabras, no se trabaja con textos sino con escritores. Visto así, el texto deja de ser un fin o un objetivo para convertirse en un medio para “desarrollar ideas, probar po-

sibilidades, analizar y repensar a la luz de la retroalimentación recibida” (Calle, 2019, p. 6). De esta manera, el diálogo entre pares se convierte en una experiencia diferente de aprendizaje para el estudiante, llevándolo a un trabajo colaborativo que mejora sus habilidades comunicativas a través de la combinación de ejercicios como la lectura, la conversación, la escritura, y el pensamiento crítico y analítico. Así, entender la importancia de la conversación entre el tutor y el estudiante es fundamental en el desarrollo de procesos cognitivos del segundo, pero también demanda ciertas cualidades y habilidades por parte del primero.

El nuevo paradigma concibe la tutoría como un proceso que implica partir de las necesidades específicas de los estudiantes sobre la construcción de un texto determinado. Estas necesidades hablan de su nivel de “conciencia sobre lo que representa un texto *bien escrito*, en un segundo momento, el acompañamiento se enfoca en permitirles tomar conciencia sobre las diferentes falencias de su texto no percibidas por ellos (Chaverra, 2019, p. 80) así como las mejores alternativas para superarlas, de tal manera que se logre “garantizar la legibilidad conceptual y textual del mismo, así como comprensión sobre los elementos conceptuales y lingüísticos necesarios para mejorar su producción escrita” (Chaverra, 2019, p. 80). Es en esta trayectoria donde se encuentra el valor de la tutoría, más que en el resultado final del texto, el cual sólo debe evidenciar el éxito del proceso.

3. De los CE a los CED: implicaciones de la virtualidad en las tutorías

Los Centros de Escritura fueron concebidos inicialmente para funcionar en espacios físicos, usualmente en una institución educativa. Sin embargo, con la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), estos empezaron a funcionar de manera virtual y deslocalizada.

Los Centros de Escritura Digitales, Centros de Escritura en Línea, Centros de Escritura Electrónicos, Laboratorios de Escritura en Línea, son tan sólo algunos de los nombres que recibe una estrategia pedagógica institucional, muy similar en sus prin-

cipios, aunque puedan variar su alcance, propósitos y servicios. De hecho, a menudo los CED son una extensión de un CE. “En los CED los procesos de participación, colaboración e interacción se dan por medio de internet, los cuales pueden ser sincrónicos o asincrónicos⁵” (Calle, 2018, p. 3).

Los primeros intentos por implementar las nuevas tecnologías tuvieron lugar hacia mediados de los años noventa, cuando en los Estados Unidos aparecieron los Laboratorios de Escritura en Línea que, en muchos casos, funcionaban como un repositorio documental con textos de referencia sobre escritura para consulta de los alumnos.

Más adelante, otros empezaron a ofrecer la posibilidad de que los estudiantes pudieran enviar los escritos a la espera de retroalimentación, bien fuera de manera sincrónica o asincrónica; o combinaban el acceso a textos de referencia con la tutoría asistida. Pero con el nuevo siglo surgieron nuevas necesidades que ahora plantean la urgencia de ampliar la discusión sobre los CE, de tal manera que puedan responder a nuevas formas de escritura. “Ya no es suficiente con apoyar procesos de escritura del código alfabético, es necesario acompañar los procesos de producción de textos digitales, superando la mirada técnica e incorporando las nuevas retóricas” (Calle, 2018, p. 3). Al respecto, se ha propuesto incorporar procesos de tutoría en, por ejemplo, hipertexto o lenguaje multimedia, entre otros. Por lo tanto, es esencial que los CE

-
- 5 Una diferenciación básica de la comunicación e interacción virtual y que determina las posibilidades y modalidades de las tutorías virtuales, es la de comunicación sincrónica y comunicación asincrónica. La primera entendida como aquella donde los participantes (tutor – estudiante) se comunican y se encuentran en tiempo real. Las tutorías que se desarrollan en esta modalidad tienen como intermediario una plataforma pedagógica. Estas plataformas ofrecen la posibilidad de interactuar a través de diferentes medios (voz, texto, video). Mientras que en la segunda, la comunicación ocurre en tiempo diferido. Las tutorías que se desarrollan en esta segunda modalidad están caracterizadas por un acompañamiento en momentos no preestablecidos y, frecuentemente, usan plataformas tecnológicas de apoyo con información de rápida consulta para el estudiante.

empiecen a incorporar el trabajo con textos digitales y a apoyar a los estudiantes con su producción.

No obstante, con la introducción de la tecnología en los CE, se han facilitado la inclusión y el acceso al servicio de aquellos estudiantes que tienen dificultades de desplazamiento, o se sitúa como una alternativa que permite llegar a más de ellos (Helay, 1995; Coogan, 2001). Es así como las tutorías académicas de los CE se han tomado un espacio en la virtualidad, entendiéndolas como un espacio para acompañar didácticamente y de forma individual, a los estudiantes en la escritura de diferentes tipos de texto.

El propósito de las mismas no solo se focaliza en ayudar a construir buenos textos sino, también, en ofrecer orientaciones conceptuales y metodológicas sobre el “buen escribir, según las necesidades o retos que cada estudiante requiera” (Universidad de Antioquia, 2020).

Los CED también varían en función de sus recursos o según los servicios que ofrecen. Existen algunos que facilitan el acceso a documentos en formato PDF o diferentes enlaces a sitios web que aportan información sobre los procesos de escritura. También hay CED con recursos interactivos, que permiten a profesores y estudiantes “la oportunidad de aplicar habilidades de escritura en espacios virtuales. La forma de consulta y realimentación depende en gran medida de la tecnología disponible en la institución, en el CED y los propios estudiantes” (Calle, 2018, p. 3). También existen diversas plataformas que ayudan en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje; algunas son pagas y requieren membresía, como WebCt, Blackboard, First Class o eCollege. También existen plataformas de código abierto, como, por ejemplo, ATutor, Chamilo, Claroline, Docebo, Dokeos, LRN, Moodle u Olat, que no tienen restricciones de licenciamiento.

Las tutorías individuales ocurren a menudo en plataformas de video conferencia, lo que permite una interacción a través de audio y video que, en ocasiones, se combina con chat u otros sistemas de mensajería. La manera más común de solicitar las tutorías es a través del correo electrónico, los mensajes de texto a través del teléfono móvil, la solicitud a través de la misma plataforma o,

en un porcentaje más bajo, a través de una aplicación dispuesta por el CED, por medio de formularios electrónicos. Para las tutorías grupales, que son consideradas más un espacio de formación, regularmente el CED asigna la hora de encuentro y se asigna para abordar un tema definido.

4. Retos, desafíos y oportunidades de las tutorías para los Centros de Escritura Digital

Tal vez uno de los principales retos que enfrentan los CED y los servicios de tutoría que ofrecen es, precisamente, enfrentarse a la escritura en un mundo digital ya que, si bien la escritura siempre ha estado influenciada por aspectos mediáticos y tecnológicos, desde la imprenta hasta la máquina de escribir, “la digitalización modificó y extendió otra vez lo que es el escribir” (Huneke, 2019, p. 70).

Por ejemplo, los hipertextos presentan ideas bajo una secuencia no necesariamente lineal o de forma simultánea, “dejando al lector la tarea de escoger los párrafos y elementos textuales a leer, estructurar y secuenciar en su lectura. Son textos multimodales que presentan también imágenes y elementos de audio y video” (Huneke, 2019, p. 70). Adicionalmente, una tendencia reciente en los textos digitales es la de introducir un segundo canal de comunicación para la realimentación, con lo cual se potencia la interactividad. “El escribir deja de ser algo exclusivamente nomológico y se aproxima a la comunicación dialógica y conceptualmente oral. Esto aparece manifiestamente en los medios de comunicación sociales” (Huneke, 2019, p. 70). La escritura digital ha cambiado también, de manera significativa, el concepto de autor, puesto que es común usar herramientas para la cooperación a la hora de construir un documento.

De esta manera, los Centros de Escritura Digitales brindan oportunidades adicionales al proceso de tutoría y de escritura, facilitan la cooperación sin importar tiempo y lugar, se nutren de los hábitos actuales de comunicación y se adaptan a ellos, y contribuyen al desarrollo de nuevas competencias en el estudiante. Por

ejemplo, el uso de distintos recursos digitales facilita los aspectos más operativos y mecánicos de escribir como diagramación, fuente o color, permitiendo una mayor concentración en los procesos cognitivos necesarios para la producción del documento.

Por lo tanto, para definir el enfoque a partir del cual se aborden las tutorías en un mundo digital, uno de los principales retos de los CED está en redefinir, precisamente, los nuevos estándares de escritura, en el sentido de saber cómo delinearla, qué se acepta y qué se rechaza, así como qué combinaciones son permitidas sin comprometer el sentido y la coherencia. Se trata de hacer uso de la tecnología de manera consciente. “No se trata solamente de migrar a la virtualidad, sino de hacer uso de las potencialidades que esta ofrece (Huneke, 2019, p. 70).

Otro reto importante, y que a menudo no es contemplado en las etapas de diseño y montaje de un CED, es el apoyo técnico que, eventualmente, pueden requerir algunos estudiantes, lo cual es consecuencia de los imaginarios sociales según los cuales, la población joven o estudiantil domina con suficiencia las nuevas plataformas y tecnologías. No se tiene en cuenta que existen diferentes poblaciones a las que no se les facilita tal acceso, incluso a las herramientas más básicas como el correo electrónico o las herramientas de mensajería. Identificar este vacío demanda considerar mesas de ayuda o estrategias para grupos étnicos y poblacionales con necesidades educativas especiales o, también, aquellos grupos sociales que presenten algún tipo de discapacidad que les represente dificultades de accesibilidad.

Aunque en un comienzo los centros de escritura se crearon con el propósito de remediar los problemas de escritura en los estudiantes, desde la segunda mitad del siglo XX se demostró su potencial para todos, no sólo para quienes tienen alguna dificultad. Sin embargo, ni siquiera el salto de los CE a los CED ha logrado cambiar algunos hábitos y prácticas desactualizadas por parte de las instituciones de educación superior, y aun no se aprovecha todo el potencial de estos espacios. Buena parte de la comunidad estudiantil desconoce la existencia de los centros o no tiene claridad sobre el rol del tutor o, aún, el suyo. La poca promoción o la baja participación evidencian esta afirmación.

Con frecuencia, los estudiantes que acuden a los CED buscan que el tutor les arregle algún trabajo escrito; no buscan desarrollar sus competencias cognitivas y comunicativas, o participar de un ejercicio colaborativo de desarrollo integral. Por todo esto, es importante que las instituciones de educación superior reflexionen sobre el verdadero potencial de los CED en los procesos de enseñanza y, en consecuencia, fortalezcan estos espacios conceptual, metodológica, normativa y técnicamente, promoviendo su uso generalizado.

El fortalecimiento de las estrategias de los CED a través de las tutorías, debería contemplar su articulación con otras estrategia o instancias, como, por ejemplo, la inclusión de la escritura como proceso enseñanza-aprendizaje en los pensum académicos; incluso, tener claramente contemplado el CED en la normativa universitaria.

De hecho, no es descabellado contemplar un sistema de tutorías académicas como parte integral de la formación universitaria, donde el CED desempeña un rol protagónico y estratégico.

Finalmente, es importante construir y hacer uso de indicadores que den cuenta del verdadero impacto de los CED en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como indicadores de uso, de apropiación o de satisfacción, entre otros. Estos recursos permitirán hacer la trazabilidad de los procesos para tomar las acciones de mejora necesarias con base en datos y mediciones en períodos establecidos.

En la elaboración del presente trabajo, se constató la poca sistematización pública por parte de las universidades. Esta carencia dificulta el análisis informado y documentado del rol pedagógico y formativo que tienen las tutorías en línea en los procesos con los estudiantes. Suplir la falta de datos abre oportunidades para el crecimiento y el desarrollo de los CED y para los investigadores con interés en esta materia.

Referencias

Calle Álvarez, Gerzon Yair. (2018) Componente técnico para la estructuración de un Centro de Escritura Digital. *Saber, Ciencia y Libertad* Vol. 14, No. 1, Enero-Junio 2019 Págs. 311-323

Calle Álvarez, Gerzon Yair. (2017) Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, vol. 14, núm. 28, julio-diciembre, 2017, pp. 145-172. Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

Calle Arango, Lina. (2017) Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento, 874. *Cuadernos de Pesquisa* v.47 n.165 p.872-895 jul./set. 2017.

Calle Arango, Lina. (2019) La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Vol. 24, Issue 1 (January-April, 2019), pp. 137-152. Medellín, Colombia.

Chaverra-Fernández, D. I. (2019). Lineamientos didácticos claves para el funcionamiento de un Centro de Escritura Digital. En D. I. Chaverra Fernández (Coord.), *Aprender a escribir. Configuración de un Centro de Escritura Digital en la enseñanza de la educación básica y media* (pp. 74-95). Medellín, Colombia: Fondo para el Desarrollo de la Investigación CODI, Universidad de Antioquia. http://200.24.17.10/bitstream/10495/11473/5/ChaverraDoraInes_2019_AprenderEscribirConfiguracionCED.pdf

Huneke, H.-W. (2019). La escritura. Procesos, competencias y aprendizaje. En D. I. Chaverra Fernández (Coord.), *Aprender a escribir. Configuración de un Centro de Escritura Digital en la enseñanza de la educación básica y media* (pp. 62-73). Medellín, Colombia: Fondo para el Desarrollo de la Investigación CODI, Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia. (27 de mayo de 2020). Obtenido de sitio web de Centro de Escritura Digital - Antioquia: <https://www.cedantioquia.com/servicios/>

Villanueva, A. (2004). *La tutoría académica y la calidad de la educación. Programa Institucional de Tutoría Académica*. México: Universidad de Guadalajara.

Formación de tutores para acompañar procesos de formación virtual en el Centro de Escritura Digital -CED-

Elba Marcela Londoño Gutiérrez

Introducción

Las transformaciones del campo tecnológico y las implicaciones del desarrollo de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han significado un cambio de perspectiva conceptual que, paulatinamente, ha resignificado las formas de interacción y comunicación en la educación superior (De la Hoz, Martínez, Combita, Hernández, 2019). De manera específica, las transformaciones sociales derivadas del desarrollo tecnológico y la conectividad, han ido conformando nuevas realidades en la práctica educativa, especialmente con la configuración de entornos tecnológicos y la configuración de un nuevo universo de comunicación. En ese contexto, se produce, simultáneamente, una red de nuevas sociabilidades, en donde las relaciones sociales se materializan a través de prácticas digitales de interacción, que suceden con los dispositivos, los sistemas informáticos, los contenidos y otros usuarios, (Dos Reis, et al. 2018).

La virtualidad constituye nuevos procesos de creación a partir de la resignificación de las relaciones sociales, (Barberà & Badia, 2005), y es por esto que la formación virtual establece un campo de saber (Castro, 2000) que, para el propósito de este capítulo, se relaciona con la didáctica y el conocimiento (en tanto implica métodos de orientación ordenados desde perspectivas curriculares) y con los acontecimientos del mundo de la vida cotidiana de los sujetos involucrados en ellos (Quintar, 2018).

A su vez, la formación de tutores para acompañar procesos de formación en ambientes en línea, constituye un campo de saber que ha sido alimentado por el desarrollo de modalidades de educación a distancia, educación flexible, educación de adultos, (Cabero, Osuna, Cejudo, 2010), entre otras perspectivas.

Hasta ahora resulta de gran importancia la formación de tutores, centrada en la cualificación profesional en dos direcciones. De un lado, fortalecer y desarrollar conocimientos, habilidades y competencias necesarias para desempeñarse como facilitador o dinamizador en los ambientes virtuales, con énfasis en el desarrollo de habilidades comunicativas. De otro lado, ofrecer habilidades de tipo técnico que favorezcan el uso adecuado de las TIC; en especial, habilidades asociadas al manejo de información, el diseño de recursos y las estrategias educativas.

Una comprensión de las implicaciones entre la comunicación, el lenguaje y los procesos formativos en dichos escenarios en línea, permite explorar en la particularidad de los procesos de conocimiento que resultan de esa relación y, por tanto, en las estrategias de acompañamiento. En el caso del Centro de Escritura Digital, CED, se estructura una propuesta que integra las posibilidades de orientar y acompañar a estudiantes universitarios en el aprendizaje de la escritura académica, y las exigencias que el cambio de perspectiva implica para los modelos educativos, las instituciones y los individuos, particularmente, en el desarrollo de las formas de pensamiento y los modelos de formación que se deriven.

Con la estrategia de formación de tutores, el CED define los fundamentos del acompañamiento a estudiantes y establece los atributos del rol orientador y la producción de contenidos, acordados con la mediación en el ambiente virtual. A su vez, declara la intencionalidad educativa conforme al contexto histórico y socio-cultural, a los parámetros de la interacción y el perfil del tutor, elementos fundamentales para garantizar la idoneidad del profesional que acompaña el proceso de formación, al igual que el desarrollo de habilidades en el campo académico, tecnológico y didáctico.

1. El acompañamiento en la formación virtual del CED

Asumir el acto de acompañar, como natural en los procesos educativos, es fundamental para el desarrollo de personas y grupos (Hsieh, 2014 citado por García Pérez, Mendía, 2015); desde una mirada pedagógica, el acompañamiento como acto recíproco y asimétrico, se orienta a partir de relaciones explícita o implícitamente establecidas, buscando la apropiación de un saber constituido o en vías de constituirse (Brousseau, 1986). Así, se enriquecen la calidad de los aprendizajes en la formación profesional y la formación integral de los individuos, potenciando su condición de seres cognoscentes, emocionales, históricos, reflexivos, críticos y creativos. (Bruner, 1963, Freire, 1973, Zemelman, 2002, Vygotski, 1981).

En el caso del CED, se establecen relaciones entre un enfoque pedagógico activo, en donde los saberes disciplinares se ponen al servicio de la formación, explorando los conocimientos didácticos que confían en la disposición de los individuos, a tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo (Runge, 2013); esto es, una concepción de la enseñanza como estrategia, una praxis a favor de la formación del sujeto en términos de aumentar su capacidad para dotar(se) de sentido (Gadamer, 2001). Por su parte, el componente educativo virtual, frente al cual se amplía la mirada instruccional, desde una orientación pedagógica, comprendiendo el entrecruzamiento simultáneo de la educación, la pedagogía, las experiencias y los saberes, constituyendo un sistema complejo de enseñanza-aprendizaje, inseparable de un contexto sociocultural, de la participación activa y la compañía de otros, de una comunidad, en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socioculturalmente valoradas (Rogoff, 1993).

Por consiguiente, el acompañamiento se configura por medio del establecimiento de relaciones y vínculos que favorecen la construcción colectiva de significados, (Covarrubias, Piña, 2004). A partir de esa relación se construye un proyecto educativo compartido, sostenido en la calidad de las relaciones y en las posibilidades de la comprensión de un sentido social en la experiencia (Vygotski 1995), que tiene como propósito conseguir un apren-

dizaje significativo, en tanto integra la práctica, la reflexión sobre esta, la experiencia y, en consecuencia, produce nuevos significados (Ausubel, 1963).

Es por esto que, en la propuesta del CED, el acompañamiento resignifica la experiencia de mediación en ambientes virtuales por medio del desarrollo de un conjunto de cualidades, conocimientos y competencias relacionadas con perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas propias de las disciplinas. Si bien tales conocimientos, competencias y cualidades resultan de un proceso de profesionalización, adquieren un nivel de especialización al centrar la atención en la configuración de la experiencia de educación en modalidad virtual; por esta razón, en la experiencia del CED, el proyecto colectivo ha sido fundamentalmente un trabajo reflexivo orientado a la generación de estrategias formativas para acompañar los procesos de escritura académica de los estudiantes universitarios.

De esta forma, estimuló reflexiones personales y colectivas a partir de las cuales se estructuró el proceso de formación, primordialmente significando el rol del tutor para acompañar, papel que lo posiciona como mediador pedagógico entre los estudiantes y la escritura académica. Esta perspectiva le exige al tutor el dominio de saberes disciplinares, tanto en el campo específico de la escritura académica, como en el campo de la didáctica, y, de manera especial, en la capacidad de tomar decisiones a con las cuales oriente un ejercicio continuo y riguroso de desarrollo intelectual que corresponda con el fortalecimiento de habilidades para la apropiación de conocimientos y con la capacidad de pensar y actuar críticamente.

El perfil del tutor del CED no se corresponde con una disciplina determinada, sino con una experiencia problematizada en relación con las prácticas de saber y con las prácticas de sí mismo. Es decir, su función se relaciona más con la indagación y con la provocación acerca de las relaciones que se establecen con el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, de un lado; y, de otro lado, con los cuestionamientos sobre la propia subjetividad, una indagación sobre las expresiones identitarias y la relación con la estética, la ética y la política. (Martínez, 2015)

2. Una proyección de la mediación en el ambiente virtual

En particular, la formación de tutores problematiza la experiencia como mediadores. El cuestionamiento se relaciona, primordialmente, con el sentido de la práctica en el entorno virtual y, por consiguiente, invita a una reflexión frente al tratamiento de los contenidos y las interacciones con los estudiantes; no sólo porque las condiciones de tiempo y espacio se modifican a través de una ampliación de la capacidad humana para (re)presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con, cada vez menos, limitaciones de espacio y de tiempo (Coll y Moneiro, 2008); pues aparecen elementos de carácter sociocultural en relación con prácticas, acceso y motivaciones, que implican disposiciones particulares por parte del tutor. Esto es, el conocimiento de estas prácticas, las concepciones y referentes asociados y los sentidos o significados que promuevan la disposición para la educación en modalidad virtual de los estudiantes y, por tanto, la necesidad de generar nuevas dimensiones para el análisis de las relaciones entre didáctica, tecnología y conocimiento. (Lion, 2005)

Lo anterior afianza las comprensiones de las teorías críticas, al reconocer la complejidad de las realidades que se configuran en las prácticas educativas como construcciones sociales, particularmente las que suceden en ambientes virtuales; de forma que la producción de conocimientos requiere de un proceso autorreflexivo en relación con las necesidades de saber y la conciencia frente a las condiciones en que se produce y apropia el conocimiento (Sanjurjo, 1994). Adicionalmente, la formación virtual constituye una oportunidad para que el tutor recupere y reconstruya los significados de la mediación a través de una reflexión sobre la práctica, logrando una comprensión más profunda sobre la experiencia y potenciando el acompañamiento en los diferentes contextos, incluyendo los ambientes virtuales.

La formación de tutores en el CED activó reflexiones acerca de aspectos nodales de cada experiencia, contribuyendo al mejoramiento del proyecto educativo, a partir de preguntas sobre los fines, el marco pedagógico, las estrategias formativas y organizativas, así como sus significados y alcance, reafirmando el

aprendizaje de la escritura como un proceso con sentido y, de allí, su potencial para la formación de los sujetos (Chaverra, Hurtado, Huneke, Calle, Rodríguez, Córdoba, 2019, Manrique, 2010)

El proceso reflexivo configura un espacio de interacción, por medio de la socialización, la indagación y la construcción de ideas acerca del acompañamiento del tutor en el CED; paulatinamente, se genera una conciencia acerca del aprendizaje de la escritura académica y de los principios que sustentan la mediación, producto de una reflexión colectiva por medio de la conversación y la confrontación de conocimientos, así como el trabajo interdisciplinario y colaborativo, la autonomía y la co-implicación en la construcción de la propuesta educativa del CED.

El espacio de formación opera como dispositivo para la construcción colectiva, para ver, hablar, recuperar, recrear, analizar y hacer visibles elementos, relaciones y saberes, (Ghiso, 1999). Así, resultan fundamentales para el tutor virtual la experiencia en la mediación pedagógica y la disposición para compartir, reflexionar y valorar sistemáticamente su práctica en un ejercicio colectivo de producción de conocimientos que se pone al servicio de la formación.

La mediación pedagógica en el ambiente virtual representa uno de los desafíos para la educación, básicamente en sus propósitos transformadores y el desarrollo de estrategias formativas para promover cambios individuales y colectivos. Como acto reflexivo y problematizador, fundado en la experiencia y en la construcción colectiva, la mediación responde a una lectura de las realidades y contextos que convergen en los procesos de formación. Para el tutor, tener en cuenta las características particulares de los estudiantes, sus necesidades, sus creencias, valores, sus vivencias en relación con las suyas, favorece principalmente su posicionamiento como mediador en un ejercicio constante de pensamiento en el que, permanentemente, estructure la realidad e indague sobre lo cotidiano y lo evidente (Freire, 1973). En este caso, ese ejercicio se aplica sobre el aprendizaje de la escritura académica en el marco de la formación de estudiantes universitarios, posibilitando la construcción de sentidos en un proceso

colectivo, abierto y autónomo frente a los conocimientos, la formación y la escritura propiamente.

La visibilización de la mediación pedagógica (Labarrere, 2008) contribuye en la intencionalidad transformadora de la educación en modalidad virtual, al posibilitar la toma de conciencia sobre el proceso formativo y motivar la participación voluntaria del estudiante, articulando una reflexión acerca del aprendizaje que reitere la pregunta por la autonomía, la conciencia y la voluntad. Esta intermediación, como interacción, no está separada de otras acciones mediadoras que, si bien son delimitadas al dirigirse a un sujeto específico, tienen relación con acciones realizadas por ellos y los contextos donde se realizan, posibilitando la aproximación a lo que podría ser una transmediación. (Labarrere, 2008)

3. Estrategias formativas para el acompañamiento de procesos de formación orientados a la escritura académica en el CED

Las estrategias formativas desarrollan los principios de transversalidad, interdisciplinariedad y trabajo colaborativo, en coherencia con los principios pedagógico-didácticos que fundamentan una enseñanza comprensiva y con sentido de la escritura (Chaverra, Hurtado, Huneke, Calle, Rodríguez, Córdoba, 2019). Ellas son la elaboración de contenidos, el pensamiento reflexivo y la revisión y selección de material bibliográfico. Como organizadores y mediadores entre el acompañamiento en el entorno virtual que configura el CED y el aprendizaje de la escritura académica en estudiantes, son metodologías de trabajo que implican los procedimientos, tareas y recursos que orientan la mediación pedagógica.

3.1. Elaboración de contenidos para el acompañamiento en la virtualidad

Comprendida la escritura como proceso, la elaboración de contenidos centrados en tipologías textuales y habilidades ha sido una estrategia para el desarrollo de actitudes y métodos de análisis sobre las condiciones que favorecen el aprendizaje de la

escritura. Se parte de la identificación de elementos claves y la comprensión de sus implicaciones para el acompañamiento en un ambiente virtual. Las *actitudes* tienen que ver con una disposición a pensar las relaciones entre el conocimiento y la escritura académica como medio de profesionalización y, en esa medida, el entorno virtual debe garantizar las condiciones para su aprendizaje; situación que interroga al tutor acerca de los contenidos, las estrategias, las concepciones sobre el estudiante y las interacciones a realizar. Estos contenidos son la base del aprendizaje, en tanto su elaboración es resultado de una programación, una reflexión colectiva, ordenada y adaptada al contexto del CED; constituyen un elemento orientador para el tutor que favorece su rol como mediador. (Charlesworth, 2007, citado por Gómez, 2014)

Un componente básico de esta estrategia es la comprensión sobre el tratamiento de los contenidos y la necesidad de explorar y aprovechar las alternativas de internet y de las múltiples herramientas para su diseño y adaptación. Además de anticipar posibles situaciones de difícil manejo en este entorno, relacionadas con la interacción entre el contenido y el estudiante, los conocimientos previos, los efectos de la mediación, entre otros. La elaboración de contenidos como estrategia formativa permite que el tutor apropie los conocimientos pertinentes con el aprendizaje de la escritura en el contexto universitario y con el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la experiencia y las expectativas de los estudiantes, como una pretensión de la formación, de promover un aprendizaje que surja del deseo y de la iniciativa del individuo que decide formarse en una disciplina o en un campo del saber específico.

3.2. Ejercicios de pensamiento reflexivo

Con el propósito de compartir y dar sentido al proceso formativo, los ejercicios de pensamiento reflexivo toman forma a partir de las prácticas, los discursos y los contenidos elaborados, como objetos instituidos, cuya naturaleza es esencialmente estratégica (Martínez, 2015) el tutor se prepara para participar de estos ejercicios a través del trabajo autónomo, la búsqueda de información

y el diseño de contenidos, con lo cual cada uno aporta, desde su propio conocimiento y experiencia, haciendo coincidir una comprensión y definición sobre la escritura y el acompañamiento a realizar en el CED.

El hecho de que esta estrategia se desarrolle principalmente en ambientes virtuales, impulsa las habilidades individuales, enlazándolas en la construcción de objetivos concretos, amplios y colectivos. Su funcionamiento radica en la configuración de un espacio de interacción, escucha y valoración; y requiere, necesariamente, de una estructura de delimitación en el alcance del proyecto educativo, los soportes teórico-conceptuales, y la aplicación de conocimientos que, en ejercicios prácticos, permiten dar sentido a la tutoría.

Estos ejercicios, aplicados en la formación de tutores, suponen un aprendizaje centrado en los sentidos y significados que posibilitan el posicionamiento del tutor virtual como mediador pedagógico, a partir de las disposiciones que le exigen una actitud crítica, una ampliación de la comprensión sobre estos objetos y su significado en el proceso formativo, y una práctica autónoma con la intención de promover una reflexión de carácter ético sobre la escritura académica y sus posibilidades para la formación profesional y personal.

Además, estos ejercicios se fortalecen con la reflexión colectiva conformando, a manera de una comunidad de práctica, un grupo de personas que comparten una preocupación o un interés común, frente al cual profundizan su conocimiento y pericia gracias a una interacción continua (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Desde esta perspectiva, el aprendizaje es una actividad social que sólo puede llevarse a cabo en la interacción y con la ayuda de otros, tal y como establece Wenger (1998), a partir del compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido.

3.3. Revisión y selección de material bibliográfico

Como modalidad de trabajo académico, la revisión y selección de material bibliográfico le permiten al tutor precisar los procedimientos que configuran la tutoría a partir del análisis de

información actualizada sobre asuntos concretos, relacionados con la escritura académica: identificación de fuentes, tendencias y perspectivas. Frente a ellas, desarrolla un trabajo sistemático de organización y disposición de contenidos, fortaleciendo sus conocimientos y afinando los objetos instituidos (Martínez, 2015).

Como estrategia formativa, el análisis de este material estimula una serie de operaciones intelectuales que se complejizan al pensar en la elaboración de contenidos, la disposición de los recursos y la mediación en el ambiente virtual. Estas operaciones se sitúan entre el pensar y el conocer; aunque centran la reflexión en el aprendizaje de la escritura, amplían las posibilidades educativas a propósito de la sociedad del conocimiento, en donde cada persona debe asimilar una base de conocimientos rigurosos y adoptar estrategias eficaces, relacionadas con saber qué pensar y cómo actuar con criterios razonables y susceptibles de crítica, ser sensible a las exigencias cambiantes de los contextos, y desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo. (Guerra, 2005)

Por consiguiente, y a propósito de la virtualidad, la búsqueda y análisis de material bibliográfico aporta en la apertura de concepciones sobre el aprendizaje, motivando un pensar preteórico (en relación con las posibilidades de exploración en la conceptualización de la educación virtual) y epistémico (porque fortalece la capacidad de pensar críticamente, de plantearse problemas, partiendo de dudas previas y la necesidad de resignificación). En consecuencia, implica una toma de postura sobre lo que se desconoce, una disposición y una capacidad para desplegarse conforme a un sentido, a un para qué; (Zemelman, 2002), un esfuerzo para la necesidad de formación como tutor virtual.

Consideraciones finales

La educación en modalidad virtual profundiza la complejidad de un proyecto social que integra métodos formales y proyectos culturales; además, atribuye a los procesos formativos el desarrollo del individuo capaz de vivir en sociedad, de actuar en autonomía y con voluntad de conocer; trastoca, también, la mediación pedagógica a partir reflexiones didácticas intencionadas

desde una perspectiva ética y política, en tanto, indaguen sobre los métodos desarrollados, los fines y sentidos que estos tienen para los tutores, su práctica como mediadores, y la co-implicación en la formación.

La formación de tutores para acompañar procesos de formación en línea, como campo de saber, amplía la perspectiva sobre el aprendizaje en relación con el lugar que ocupan elementos estructurantes como el desarrollo de competencias, los contenidos y los medios a través de los cuales se aprende. Estos son adaptados a las realidades y contextos, atendiendo a las dinámicas socioculturales respecto de las cuales se significan las necesidades de formación.

Esta ampliación da cuenta de la necesidad de profundizar en perspectivas socioculturales para comprender las formas que tiene el aprendizaje, particularmente de la escritura académica. No se trata de un asunto accesorio en los programas de formación profesional; tal perspectiva genera distancias y desajustes en la aspiración de una formación integral. Es un problema que requiere de una organización curricular que articule los proyectos educativos, los conocimientos pedagógicos y los saberes disciplinares, conforme a los principios que dan sentido a la formación profesional.

Las estrategias formativas emergen de la experiencia del tutor, de una reflexión colectiva, intencionada y ordenada sobre sus capacidades para crear, en el campo subjetivo y en la práctica, posibilidades para comprender y asumir su quehacer y su razón de ser, transformar concepciones, significar vivencias y experiencias, para generar una conciencia basada en la experiencia propia y en relación con la formación y el aprendizaje en el ambiente virtual.

La experiencia de formación de tutores en el CED surgió de una propuesta compartida, integrada por diferentes miradas frente a la escritura académica en la formación universitaria. Las perspectivas conceptuales y teóricas acerca de la enseñanza de la escritura se contrastaron con la experiencia de los tutores, alimentando un proceso que cualifica la mediación en un contexto

complejo y dinámico, en permanente cambio y, en cierto modo, inaprensible.

Finalmente, la razón de ser del tutor se relaciona con la confianza que el acto educativo otorga al acompañamiento que, históricamente, ha significado una disposición para *estar junto a* o *para ir con*; actitudes que, en el caso del CED, se traducen en un acompañamiento para la formación, recorriendo caminos diversos y siempre nuevos, desde la singularidad de cada ser.

Referencias

Ausubel, D. (1963). *Psicología del aprendizaje verbal significativo. Una introducción al aprendizaje escolar*. Nueva York.

Barberà, E., & Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 2(2). <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v2n2-barbera-badia.html>

Brousseau, G. (1986). Fundamentos y métodos de la Didáctica de la Matemática. *Recherches en didactique des mathematiques*, 7(2), 33-115.

Bruner, J. (1963) *el proceso de la educación*. (C. Palomar, Trad.) México: Uthea.

Cabero, J. C., Osuna, J. y Cejudo, M. (2010). El diseño de entornos personales de aprendizaje y la formación de profesores en TIC. *Digital education review*, (18), 3.

Castro, J. O. (2000). historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. En J. O. Castro, & M. Henao, *Estados del arte de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia I* (págs. 235-278). Bogotá: ICFES, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Chaverra-Fernández, D. I., Hurtado Vergara, R. D., Huneke, H.-W., Calle Álvarez, G. Y., Rodríguez Amaya, L. N., & Córdoba Amaya, C. P. (2019). *Aprender a escribir. Configuración de un Centro de Escritura Digital en la enseñanza de la educación básica y media*. Medellín, Colombia: Fondo para el Desarrollo de la Investigación CODI, Universidad de Antioquia. http://200.24.17.10/bitstream/10495/11473/5/ChaverraDoraInes_2019_AprenderEscribirConfiguracionCED.pdf

Coll, C., & Monereo, C. (Edits.). (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata. <https://mediacaotecnologica.files.wordpress.com/2012/08/psicologia-de-la-educacion-virtual-coll-y-monereo.pdf>

Covarrubias Papahiu, P., & Piña Robledo, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV(1), 47-84. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>

De la Hoz Franco, E., Martínez Palmera, O., Combata Niño, H., & Hernández-Palma, H. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su Influencia en la Transformación de la Educación Superior en Colombia para Impulso de la Economía Global. *Información tecnológica*, 30(1), 255-262. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255>

Díaz Gómez, Á., & González Rey, F. (octubre-diciembre de 2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Universitas Psychologica*, 373-383. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740311.pdf>

Dos Reis, B., Magos, S., Lopes, P., & Sousa, J. (2018). Prácticas digitales de los jóvenes portugueses y mexicanos. Un estudio comparativo. *Index. comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 8(3), 207-227.

Freire, P. (1973). *Educación para la conciencia crítica*. Nueva York: Continuum.

Gadamer, H.-G. (2001). La estética y la hermenéutica. En *Antología*. Sígueme.

García Pérez, Á., & Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: El rol del educador en Aprendizaje y Servicio solidario. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41021>

Ghiso, A. (junio de 1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9), 141-153. <https://www.redalyc.org/pdf/316/31600907.pdf>

Gómez Collado, M. E. (2014). El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz. *Revista de paz y conflictos*, 7, 155-174. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1535/2633>

Gregori, E. B., Badía, A., & Mominó, J. M. (2001). La incógnita de la educación a distancia. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(3).

Guerra, M. (2005). Una reflexión filosófica sobre la relación entre conocimiento, educación y ética. *Educere*, 9(31), 579-588. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=\\$1316-49102005000400022&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=$1316-49102005000400022&lng=es&tlng=es)

Labarrere Sarduy, A. F. (2008). Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *Summa Psicológica UST*, 5(2), 87-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>

Lion, C. (2005). *Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos*. En Litwin, E. comp. *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires, Amorrortu.

Manrique, M. Á., & Ospina Villalba, G. (2010). *Sobre la escritura: el sentido de leer y escribir en la universidad*. Universidad Externado de Colombia.

Martínez Pineda, M. C., Calvo, G., Martínez Boom, A., Soler Martín, C., & Prada Dussan, M. (2015). *Pensar la formación de maestros hoy: Una propuesta desde la experiencia pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo [IDEP], Alcaldía Mayor de Bogotá. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/PDF%20WEB%20Libro%20Pensar%20la%20Formaci%C3%B3n%20Docente.pdf>

Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12(13). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose040>

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós Ibérica.

Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 27(62), 201-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280204>

Sanjurjo, L. O., & Vera, M. T. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. (A. Kozulin, Ed.)

Wenger, É. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., & Snyder, R. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

Zemelman Merino, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento* (Vol. 34). Anthropos Editorial.

La escritura académica en ciencias en el marco de un Centro de Escritura Digital CED

Margarita Isabel Ruiz Vélez

Introducción

La investigación en escritura académica en la educación superior plantea hoy una serie de interrogantes y retos. Uno de ellos es la relación entre las formas, métodos y medios de la escritura en una disciplina en particular. En correspondencia, el presente capítulo tiene como propósito reflexionar sobre las relaciones entre estos elementos desde el acompañamiento de la escritura académica en la educación superior, apoyada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), en el marco de un Centro de Escritura Digital.

En el ámbito de las reflexiones e investigaciones propias de la escritura académica, se tiene como premisa que a la formación universitaria se le ha encomendado la tarea social y cultural de permitir que los estudiantes se apropien de la ciencia y del conocimiento científico, entendido éste como un legado cultural y como un conjunto que comprende: los ideales explicativos, los problemas, las preguntas, los conceptos, las actitudes, habilidades y procedimientos científicos, los modos de representación, producción y circulación de saber. Es decir que, el paso por la universidad, debe acercar a los estudiantes a las formas de construcción y comunicación del conocimiento disciplinar. Esta tarea trasciende lo pasivo desde su carácter epistémico y se dirige a propiciar, desde lo conceptual, la construcción de explicaciones para comprender

el fenómeno de la escritura académica desde entornos digitales de enseñanza y aprendizaje, en áreas particulares del saber.

La reflexión se articula en dos momentos. El primero, enfocado en asumir la educación superior como un compromiso con la alfabetización académica y científica; y, el segundo, en proponer los CED como escenarios para promover y cualificar la escritura académica. De esta manera, se presentan las posibilidades educativas de la escritura mediada por TIC en la ciencia en el escenario de la educación superior, para el desarrollo de competencias, especialmente la argumentativa; las relaciones entre la alfabetización académica y científica; y, finalmente, se plantean unas conclusiones fundamentadas en el análisis de referentes teóricos de investigaciones en el ámbito nacional e internacional.

1. La educación superior: un compromiso con la escritura académica disciplinar

La escritura en la educación superior “es una práctica académica y social de la cual los sujetos se apropian de manera diversa atendiendo a las circunstancias de producción, comunicación y circulación en las cuales se produce” (Ortiz, 2015, p. 5). De allí se deriva que su acompañamiento debe tener en cuenta las intenciones, mediaciones y las condiciones sociales y culturales donde se genere, por quién y para qué se produce, y quien la recibe. Es pertinente, además, tener en cuenta que esta práctica se lleva a cabo “por miembros de una comunidad discursiva específica, y su forma misma, su contenido y sus funciones están ligados a la naturaleza de los propósitos, las relaciones de poder, y las identidades de los participantes.” (Hernández, 2009, p. 21)

De la misma manera, para Daniel Cassany (2000) la escritura es una manifestación de la actividad lingüística que implica intencionalidad y contextualización de la actividad verbal. Constituye, así mismo, un hecho social que se hace manifiesto en un tiempo y en un espacio determinados, compartido por la comunidad específica. Si se parte de esta definición, y se acepta que la ciencia es una construcción humana, que es el conocimiento socialmente aceptado y divulgado por una comunidad científica en un espacio

y un tiempo, se concluye que la educación superior opera como el contexto para favorecer tal acercamiento; es el escenario que posibilita la comprensión de la lógica de la herencia cultural desde los diferentes discursos disciplinares. Cabe referir que cada disciplina involucra diferentes géneros y relaciones textuales, que sus formas de comunicar guardan relaciones estrechas con aspectos de carácter epistémico, generadas en la construcción misma de dicho conocimiento.

Si se parte de que la misión de los centros de educación superior es generar y compartir el conocimiento científico, poner a circular los saberes, las prácticas sociales y su quehacer desde las diferentes disciplinas y conformar comunidades de aprendizaje y conocimiento, es necesario reconocer y caracterizar las condiciones en que ese proceso ocurre. Es decir, se requiere hacer explícitos los modos de escritura esperados y favorables para las intenciones formativas, atendiendo su vigencia histórica, su carácter político y su trascendencia social, si se asume la escritura como práctica académica que varía según el contexto institucional en el que tiene lugar (Bazerman, 1988, citado por Carlino 2007).

En consonancia, para acompañar el proceso de escritura académica, concebida como la habilidad comunicativa propia de la formación profesional y científica, y tarea de las instituciones formadoras, generadoras y responsables de la construcción de conocimiento y su divulgación disciplinar, se exigen procesos de mediación pedagógica y didáctica que familiaricen a los estudiantes con los géneros textuales y discursivos predominantes y con la terminología del campo específico. Esto es, acercarlos a “las convenciones culturales propias de cada entorno” (Cassany y Morales, 2009). Esas mediaciones permitirán formar en el conocimiento, diferenciación y uso de las diferentes tipologías textuales; las cuales permitirán el dominio gradual de los elementos comunicativos propios de cada área de formación; y le permitirán al estudiante decir y hacer en contexto. Así, se avanzará en el propósito de que los estudiantes alcancen y generen conocimiento propio y que, a su vez, aporten en la construcción de país, desde principios democráticos y críticos, desde el valor que representa la escritura académico-científica (Carlino, 2013).

No obstante, algunas investigaciones han demostrado que, para muchos estudiantes de educación superior, la escritura puede representar un reto para el que no se sienten preparados. Puede ser también un dilema, ya que, por un lado, aprender la escritura académica les implica asumir estructuras, modos de producción del conocimiento, modelos y estilos predeterminados por una comunidad discursiva; y, por otro lado, la escritura puede constituirse en una actividad liberadora, creativa, generadora de sentidos; un mecanismo para la expresión de sus propias particularidades, de sus rasgos genuinos. Escribir puede convertirse en una actividad fundamental para construir y hacer parte de la comunidad de conocimiento desde sus intereses, pasiones y deseos. Para Bartholomae, D (2015), los estudiantes que ingresan a la universidad deben enfrentarse a la disyuntiva de apropiarse o ser apropiados por el discurso especializado de su disciplina. En ese sentido quienes acompañan la escritura disciplinar tienen el reto de cuidar que esta no devenga en una influencia homogénea, sino, al contrario, que derive en actividad creativa y liberadora.

Los estudios motivados por la constatación de las dificultades que supone para los estudiantes incorporar dichas prácticas discursivas desde elementos disciplinares, demuestran que, en la mayoría de los casos, estas situaciones se encuentran mediadas por la vulnerabilidad de sus contextos socioculturales, características que suponen para algunos grupos poblacionales desventajas formativas. También se atribuyen a la falta de instrucción y acompañamiento al estudiantado en el proceso de la escritura, especialmente en los primeros semestres de sus carreras, lo cual puede traducirse en deserción universitaria (Carlino, 2007) y, en el mejor de los casos, en desmotivación.

Estudios sobre la escritura en educación superior realizados en el contexto anglosajón citados por Paula Carlino (2002, 2003, 2007), han indagado las perspectivas de estudiantes y profesores acerca de lo que se suele exigir pero no, qué se enseña en este nivel, poniendo de manifiesto la escasa enseñanza explícita de los géneros académicos y las tipologías textuales.

Otras investigaciones, intentan ligar la enseñanza o acompañamiento a la escritura desde el conocimiento y dominio de los

géneros académicos o las tipologías textuales propias de la escritura de las ciencias exactas o naturales. Un ejemplo es la escritura a partir de datos, cifras, informes de laboratorio, prácticas experimentales, salidas de campo, entre otros informes comunes en estas disciplinas. Esa escritura genera unos textos con los cuales, además, los estudiantes son evaluados desde una sola y única entrega. Ante estas prácticas surge el interrogante sobre ¿qué tanto se prepara a los estudiantes para la escritura sobre estas producciones? Como señala Carlino (2007) sería un despropósito que aquello de lo que suele enseñarse menos, sea de lo que más aprenden y de lo que menos se les evalúa. Pero son muy escasos los textos y las investigaciones que se pregunten por el cómo enseñar o acompañar este tipo de escritura.

Partiendo de la premisa de que la escritura es proceso y producto a la vez, el ideal es que el estudiante comprenda cómo desarrollar competencias expresivas que le permitan ganar en concreción, precisión, coherencia, cohesión, síntesis y argumentación. Características inherentes al texto académico que sólo se adquieren en el proceso de escritura; todas están presentes en los diferentes géneros y tipologías textuales, cuando el estudiante/escritor universitario las identifica y perfecciona en sus procesos académicos, se cualifica su escritura.

Tanto la escritura académica asociada a la formación universitaria como la escritura científica propia del ejercicio profesional y la investigación requieren las mismas habilidades del pensamiento: creatividad y capacidad de argumentación para la comunicación de las ideas.

La construcción del conocimiento científico implica unos métodos propios de cada disciplina, en relación con sus patrones de comunicación. Escribir la ciencia es pensar en clave discursiva y argumentativa para exponer, contrastar, comparar, analizar y concluir los discursos de una comunidad científica. La escritura académica reúne un pensamiento orientado por el método científico.

Según Hurtado (2016), la escritura académica

“es por lo tanto contextual, se genera siempre en unas condiciones sociales–culturales y físicas particulares que condicionan la producción. Los contextos generan necesidades específicas de comunicación, las cuales van a determinar qué tipo de texto utilizar y qué formas discursivas utilizar acordes al contexto y a los destinatarios, como un garante de la comunicación”.

Uno de los retos para el acompañamiento del proceso escritural, es identificar la relación entre objeto de estudio, los métodos y los medios de la escritura en una disciplina. El acompañamiento didáctico y la mediación pedagógica deberá incluir lecturas de artículos científicos y su reflexión crítica; la producción de textos según las exigencias del contenido disciplinar específico, desde los géneros y actividades discursivas de las disciplinas en la educación superior (Russell, 1995); ejemplos de textos modelo; y la retroalimentación que implica reflexiones y un acercamiento crítico a las formas particulares de construcción del conocimiento mediante la relectura y la reescritura.

Para la comprensión del concepto de género discursivo se asume la perspectiva de Bajtín (2005), donde argumenta que cada texto es un género y, además, hace parte de un sistema de actividad. Así, enseñar a escribir en las ciencias naturales es enseñar a escribir los géneros de ese determinado sistema de actividad escrita.

Esta perspectiva señala dos elementos importantes para acompañar la escritura académica en las ciencias naturales. El primero, el papel del ejercicio argumentativo en la construcción de conocimiento científico: proponer modelos explicativos, variantes conceptuales, nuevas metodologías, formular preguntas y problematizar... a través de la escritura, es decir, apropiarse del acervo o legado cultural, compartir sentidos y significados. La argumentación en el proceso de escritura científica permite entender que en la racionalidad está implicada la flexibilidad intelectual como una posibilidad de presentar nuestras ideas, defenderlas o someterlas a refutación (Henaó y Stipcich, 2008).

Y el segundo desde elementos metodológicos, donde se posibilite un acompañamiento e intercambio a partir de saberes interdisciplinarios que propicien el trabajo colaborativo por el grupo de estudiantes participantes. Para aprender a escribir en las disciplinas no es tan necesario incorporar técnicas ni prácticas de análisis del discurso, como sí lo es “involucrarse en un proceso de enculturación, lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella” (Carlino, 2003, p. 361). Lo que nuevamente nos pone de frente con la premisa de que el proceso de alfabetización académica en ciencias naturales y en cualquier área del conocimiento, debe ser vista más como una práctica social que como un acto individual.

2. Los CED para la alfabetización académica

Las investigaciones sobre el campo han demostrado como la estrategia de los CED se basa en la promoción y el fortalecimiento de la alfabetización académica para el desempeño adecuado de estudiante en la educación superior. Algunos de estos espacios abordan la alfabetización académica mediante talleres sobre tipologías textuales propias de las disciplinas; con formas de acompañamiento a los estudiantes en los procesos de escritura; con metodologías para explorar nuevas ideas; con la exploración de estrategias para la búsqueda, selección, análisis y evaluación crítica de la información en fuentes confiables; y en el conocimiento de las características y las formas de producción y presentación de los textos pertinentes.

Un CED se concibe como un espacio que forma a estudiantes/escritores en habilidades para la producción, revisión y divulgación de sus textos, fomenta la cooperación en la escritura pues, como proceso social (Cassany, 2016), otorga la posibilidad del intercambio de ideas y la conformación de comunicación de conocimientos, a través del ejercicio colaborativo.

Los CED según, Gavari y Tenca, (2017) se proponen dos metas complementarias. Por un lado, permitir que los alumnos descubran cómo escribir de manera más productiva y eficiente; y, por otro, cumplir con los requerimientos intelectuales y retóricos es-

pecíficos que requiere cada disciplina. Este proceso se configura de manera autónoma y voluntaria, pues el estudiante puede asumirlo cuando le convenga en su proceso formativo.

Se han identificado dos movimientos principales en la historia de los Centros de Escritura Académica: uno asociado a la “Escritura a través del currículum” y otro a la “Escritura en las Disciplinas” (WAC y WID, por sus siglas en inglés). Como lo confirman la experiencia y la literatura, ambos enfoques pueden coexistir e integrarse en los CED y asumir cada uno distintas estructuras según las necesidades particulares, según la población, de acuerdo con la situación de comunicación, los objetivos del escritor, las condiciones contextuales, entre otros factores. El contexto es determinante, tanto para aprender a escribir sobre los temas que aborda cada disciplina como para acercarse a las estrategias retóricas y a las tipologías textuales pertinentes.

El enfoque WID (Writing In the Disciplines) parte de que distintos ámbitos de estudio requieren diferentes modos de escritura. Cada programa tiene nociones y prácticas discursivas distintas. Gottschalk (1997, p. 23) afirma que “un programa de escritura debe trabajar para, con, y en interés de las disciplinas, el sitio en el que está integrado el lenguaje”. Este modelo implica que los docentes (expertos en las materias) y los estudiantes escriban atendiendo las temáticas de cada área disciplinar. Según este enfoque, no sería adecuado que un curso específico de escritura prepare a los estudiantes para escribir de manera apropiada en todas las materias. Se procura, sí, que los estudiantes realicen una inmersión dentro del discurso académico disciplinar.

Sin embargo, otras propuestas integran ambas miradas, con un enfoque epistémico- discursivo más que gramatical. Se enfocan en los procesos de construcción social y de la divulgación de los saberes disciplinares (Gavari y Tenca, 2017), dando paso a un concepto de la escritura como una práctica social y cultural, más que individual, que responde al contexto particular y se basa en procesos colaborativos, como los que propone el CED.

Según Carlino (2013)

“El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando desde hace una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico”.
(p. 13)

Este concepto alude a la apropiación de unas formas de pensar, hacer y razonar instituidas, a través de ciertas convenciones del discurso.

Desde la mirada disciplinar, específicamente con la formación científica, guarda cercanía con el concepto de alfabetización científica, en evidencia que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, planificar, elaborar y comunicar el conocimiento—, como ya hemos señalado, son diferentes en cada disciplina. Al respecto, Losada (2010) entiende la alfabetización científica como

“...la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes básicos respecto de la ciencia, la tecnología y sus relaciones con la sociedad, que permita a las y los ciudadanos comprender los efectos de las tecnociencias en sus vidas y en el medio ambiente, a fin de que puedan tener una participación responsable en los debates y la toma de decisiones acerca de los asuntos importantes de sus vidas y su sociedad”.

Se supone, también, que la lectura y la escritura son habilidades comunicativas separadas e independientes del aprendizaje de cada disciplina. Diferentes investigaciones (Carlino, 2003. pág.411) argumentan, por el contrario, que

“las exigencias discursivas en la universidad son indisociables de cada campo de estudios. También comprueban que se aprenden en ocasión de enfrentar las tareas de producción y consulta de textos propias de cada materia, de acuerdo con la posibilidad de recibir orientación y apoyos contingentes, aportados por quien domina estas prácticas y participa de su cultura disciplinar”.

Considerando, entonces, la función epistémica de la escritura (Wells, 1990) en cualquier disciplina, los estudiantes universitarios inicialmente requieren de una serie de habilidades y competencias para la generación, transformación y producción de conocimiento y saberes en un área específica, inherentes al ejercicio mismo de la escritura y generales, desde la mirada a la escritura de los diferentes géneros discursivos.

Los géneros discursivos son, para Bajtín (1985), una serie de enunciados del lenguaje, agrupados por ciertas similitudes en su contenido temático, su estilo verbal y su composición. En otros términos, tiene unas formas de escritura generales a las disciplinas, pero se diversifican según quién o quiénes escriben, con qué intención y a quiénes van dirigidos, tomando en consideración los propósitos de los miembros de una comunidad discursiva.

Ahora bien, en este punto cabe preguntarse cómo funciona esta relación entre objeto de estudio, método y discurso o, más bien, géneros discursivos, cuando se intenta expresar por escrito la difusión de estos en una determinada disciplina. De este modo, el método experimental que, por ejemplo, aplican las ciencias naturales, que implica analizar los fenómenos observables en la naturaleza, se reflejará en una escritura que objetiva el conocimiento a través de los géneros discursivos que están al servicio de dicha comunicación. A su vez, por ejemplo, la Matemática, como ciencia exacta o formal, establece el razonamiento lógico y crea su propio objeto de estudio. El método utilizado es el axiomático, que corresponde a un sistema constituido por un conjunto de proposiciones, de las que unas son los axiomas y otras los teoremas, lo que, al ser transmitido por escrito, conlleva el estilo matemático plasmado en los géneros que coexisten en esta comunidad de conocimiento.

Pero la producción científica deberá cumplir con elementos de cohesión, claridad, consistencia, precisión, síntesis, entre otros, que pretenden generalmente argumentar, convencer y persuadir. Cabe aquí preguntarse ¿son finalmente estos atributos propios de la escritura de estas disciplinas particulares o serán comunes a todas las áreas de conocimiento y a las disciplinas? Estos rasgos no son exclusivos de una disciplina. Son, al contrario, comparti-

dos. Es en este punto donde se abre la posibilidad de acompañar a los estudiantes universitarios en el proceso de escritura en un CED, desde la dinamización de esos elementos generales, acercándolos a los géneros discursivos, a las tipologías textuales, desde el fortalecimiento de competencias y habilidades del pensamiento a partir de la escritura, desde las posibilidades de las TIC y, especialmente, en los primeros semestres. Esta perspectiva abre las puertas para una estrategia que podría aportar significativamente al logro de niveles de desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas y a la generación de comunidad de intercambio y de aprendizaje.

Ya que los CED están concebidos como plataformas educativas en entornos virtuales, con la diversidad de recursos web, las posibilidades de acceso a Internet y la conexión cada vez más al alcance de los estudiantes, los servicios de los CED acompañan la formación en escritura académica de estudiantes en campos y ciudades (Calle, Chaverra y Hurtado, 2020).

Igualmente, el entorno multimodal tiene la capacidad de incluir estrategias diferenciadas, según los intereses, formas y estilos de aprendizaje, contextos culturales, niveles de formación y, por supuesto, áreas y campos del conocimiento. Esas condiciones pueden favorecer y enriquecer el proceso de escritura, si se apunta a metodologías activas y colaborativas, si promueve el intercambio de saberes.

Los talleres del CED proponen la escritura libre, direccionada y acompañada. Parten de las temáticas que interesan al estudiante, son experiencias que favorecen la construcción de sentidos y significados, pues surgen de la experiencia y las motivaciones de los usuarios. Al reconocer las afinidades temáticas entre los tutores y los estudiantes, se establecen el intercambio y la colaboración para la producción textual.

Consideraciones finales

Las instituciones de educación superior son las encargadas de acompañar a sus estudiantes en el despliegue de las competencias discursivas propias de cada disciplina. Este reto formativo exige poner a su disposición los recursos necesarios para acercarse al

ejercicio de la escritura académica y desarrollar las habilidades de pensamiento y los CED son una gran posibilidad en el cumplimiento de este propósito.

Los CED aportan a la formación en la alfabetización académica, con estrategias de acompañamiento pedagógico-didáctico en una plataforma digital, abonando significativamente en la relación entre las formas, métodos y medios de la escritura en una disciplina en particular y, en general, al desarrollo de competencias comunicativas.

Finalmente, es importante destacar los pocos estudios que se tienen sobre el acompañamiento específico de la escritura académica en la educación superior, desde los métodos, metodologías, estrategias y ejercicios propios de construcción de conocimiento en campos disciplinares de las ciencias naturales y, aún menos, sobre el acompañamiento de estudiantes con condiciones socio-culturales que en ocasiones los ponen en desventaja para obtener el éxito académico en la educación superior.

Referencias

Bartholomae, D. (2015). *Inventing the university*. En A. Kleinman, *Writing on the margin* (págs. 60-85). New York: Palgrave Macmillan.

Bajtín, M. (1985). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín (Ed.), *La estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.

Bajtín, M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Calle Álvarez, G. Y., Chaverra Fernández, D. I., y Hurtado Vergara, R. D. (2020). Perspectiva de análisis sobre centros de escritura apoyados en recursos digitales. Aportes para un caso colombiano. En A. E. Patiño Rivera, & C. Rivero Panaqué (Edits.), *XXII Congreso Internacional Tecnología e innovación para la diversidad y calidad de los aprendizajes - Libro de ponencias* (págs. 1594-1613). Perú: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/04/01130128/LIBRO-PONENCIAS-XXII-CONGRESO-EDUTEC-2019.pdf>

Carlino, P. (enero-marzo de 2003). Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>

Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales

sobre escritura en la universidad? *Revista Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/131.pdf>

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>

Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. <https://es.scribd.com/doc/216816910/142990604-Cassany-Construir-La-Escritura-PDF>

Cassany, D. (2016). Redes Sociales para Leer y Escribir. En *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. (págs. 185-208). México: México: Fundación SM México.

Cassany, D., y Morales, O. A. (2009). Leer y escribir en la Universidad: los géneros científicos. En D. Cassany, *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (págs. 109-128). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Gavari Starkie, E. I., y Tenca Sidotti, P. (octubre-diciembre de 2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura. *Revista de Educación*(378), 9-29. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:6b2bc342-a3f0-48dd-8148-0b3ee1a8fff5/01gavari-pdf.pdf>

Gottschalk, K. (1997). Putting and Keeping the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. En *Language and Learning Across the Disciplines* (págs. 22-41). <https://wac.colostate.edu/llad/v2n1/gottschalk.pdf>

Henaó, B. L., y Stipcich, M. S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-62. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N1.pdf

Hernández Zamora, G. (enero-junio de 2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban las tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>

Hurtado Vergara, R. D. (2016). *La escritura como creación y producción de pensamiento: Algunos factores que facilitan la escritura*. Obtenido de sitio web de Centro de Escritura Digital - Antioquia: <https://www.cedantioquia.com/escritura-como-creacion-y-produccion-de-pensamiento/>

Losada, C. (20 de febrero de 2010). ¿Qué es la alfabetización científica?. *Educación UACM*, 7. <https://www.jornada.com.mx/2010/02/20/ideas.html>

Ortiz Casallas, E. M. (enero-junio de 2015). La escritura académica en el contexto universitario. *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación - Universidad del Norte*(22), 1-16. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a02.pdf>

Wells, G. (1990). Talk about text. Where literacy is learned and thought. *Curriculum*

Inquiry, 20(4), 365-405.

Los autores

Dr. Gerzon Yair Calle Álvarez

Coordinador del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo. Profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación y Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Áreas de formación e investigación relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en tecnologías de la información y la comunicación; Didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Dra. Dora Inés Chaverra Fernández

Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Licenciada en educación preescolar, Magíster en Educación y Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Áreas de formación e investigación relacionadas con la didáctica de la lectura y la escritura en la infancia, uso de medios y TIC en educación inicial y educación superior.

Mg. María Yamile Galeano Ramírez

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas. Especialista en formulación y evaluación de proyectos, Magíster en Ingeniería con énfasis en TIC aplicadas a la Educación. Integrante del grupo de investigación GidiTIC de la Universidad EAF-IT. Áreas de formación e investigación relacionadas con innovación educativa, formación de maestros en uso, apropiación e integración de tecnologías de la información en educación básica y media y aprendizaje ubicuo.

Dr. Hans-Werner Huneke

Profesor Titular de la Lengua Alemana y su Didáctica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica de Heidelberg, Alemania. Licenciado en Filología Alemana e Historia, Doctor en Lingüística de la Universidad de Heidelberg. Su área de desempeño profesional es la lingüística aplicada, la didáctica del alemán como lengua extranjera y la adquisición del código escrito en los niños. Rector y Profesor de la Universidad Pedagógica de Heidelberg. Su área de desempeño profesional es la lingüística aplicada, la didáctica del alemán como lengua extranjera y la adquisición del código escrito en los niños.

Mg. Rubén Darío Hurtado Vergara

Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Adscrito al grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI. Licenciado en educación (Fundación Universitaria CEIPA), Magíster en educación y en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Coordinador del Núcleo de lectura y escritura del departamento de educación infantil de la Universidad de Antioquia, e integrante del grupo de investigación Calidad de la educación y PEI de la misma Universidad.

Mg. Elba Marcela Londoño Gutiérrez

Profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia. Áreas de formación e investigación relacionadas con la enseñanza de la lengua y la literatura.

Mg. Margarita Isabel Ruiz Vélez

Profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Magíster en Educación con énfasis en ambientes virtuales de aprendizaje de la Universidad Pontificia Bolivariana. Estudiante de doctorado en Educación en la Universidad de Antioquia, integrante del grupo de investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias). Áreas de formación e investigación relacionadas con la formación de profesores de ciencias naturales, el desarrollo del pensamiento científico en la infancia y el uso de tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza de las ciencias naturales.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
Facultad de Educación

Diseño de un Centro de Escritura Digital para el fomento de la escritura académica en la educación superior

Se imprimió en la Editorial Artes y Letras S.A.S. para el Fondo de publicaciones Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en noviembre de 2020. En su elaboración se utilizó papel Propal Beige de 70 Gr. en páginas interiores y Propalcote 250 Gr. para carátula.
Fuente tipográfica: Noto Serif 10,5 pt



El conocimiento
es de todos

Minciencias

Reconocer el carácter dimensional de los Centros de Escritura como parte de los procesos de formación en el ámbito digital no solo es un factor clave que impulsa la edición del presente libro sino, también, una oportunidad para presentar a la comunidad académica los fundamentos sobre los cuales se propone su diseño. Los textos que integran esta publicación son complementarios entre sí. Surgen como producto del diálogo entre los autores y de éstos con la literatura especializada, en un proceso riguroso de investigación desde el cual se aspira a enriquecer la comprensión del lugar que ocupa la escritura académico-científica en la formación universitaria a partir de propuestas concretas que articulan elementos de tradición y perspectivas de innovación vinculadas a la educación en modalidad virtual.

 **Fondo Editorial**
Institución Universitaria de Envigado

 **AULA
ABIERTA**
Colección Educativa

ISBN: 978-958-53123-3-3 PDF

