

Viabilidad de un Centro de Escritura Digital universitario: perspectiva estudiantil

Viability at University Digital Writing Center: Students' Perspective

Dora Inés Chaverra-Fernándezⁱ  

Gerzon Yair Calle-Álvarezⁱ  

Rubén Darío Hurtado-Vergaraⁱ  

Wilson Antonio Bolívar-Buriticáⁱ  

ⁱ Facultad de Educación; Universidad de Antioquia; Medellín; Antioquia; Colombia.

Correspondencia: Dora Inés Chaverra-Fernández. Correo electrónico: dora.chaverra@udea.edu.co

Recibido: 28/08/2021

Revisado: 23/05/2022

Aceptado: 18/07/2022

Citar así: Chaverra-Fernández, Dora Inés; Calle-Álvarez, Gerzon Yair; Hurtado-Vergara, Rubén Darío; Bolívar-Buriticá, Wilson Antonio. (2023). Viabilidad de un Centro de Escritura Digital universitario: perspectiva estudiantil. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), pp. 97-111. <https://doi.org/10.21500/22563202.5564>

Editor en jefe: Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, Ph. D., <https://orcid.org/0000-0001-5737-911X>

Editor: Fraidy-Alonso Alzate-Pamplona, M. Sc., <https://orcid.org/0000-0002-6342-3444>

Coeditor: Claudio Valencia-Estrada, Esp., <https://orcid.org/0000-0002-6549-2638>

Copyright: © 2023. Universidad de San Buenaventura Cali. La *Revista Guillermo de Ockham* proporciona acceso abierto a todo su contenido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Declaración de intereses. Los autores han declarado que no hay conflicto de intereses.

Disponibilidad de datos. Todos los datos relevantes se encuentran en el artículo. Para más información, comunicarse con el autor de correspondencia.

Investigación. Este artículo se deriva de la investigación titulada "Diseño e implementación piloto de un Centro de

Resumen

Este artículo expone los hallazgos derivados de una investigación orientada a fundamentar los componentes técnicos y pedagógicos involucrados en el diseño y la operación de un Centro de Escritura Digital (CED). A partir de un estudio descriptivo de corte transversal con carácter mixto, fueron analizadas las percepciones, los saberes, la opinión y la experiencia de estudiantes de pregrado de tres sedes de la Universidad de Antioquia, Colombia; en un primer momento de indagación inicial, desde un cuestionario diagnóstico aplicado a 58 educandos y un segundo momento de exploración de operación de la plataforma, con el registro de 122 usuarios participantes de talleres de escritura. Los resultados evidencian el potencial del CED para el acompañamiento de la escritura académica; las posibilidades y las limitaciones para su implementación desde lo didáctico, técnico y académico; y las características que contribuyen con el diseño de un modelo para su funcionamiento. En conclusión, el CED se asume como una estrategia transversal e institucional que supera la perspectiva remedial de los problemas de escritura académica de los universitarios, centrándose en las dimensiones humana, académica y científica propias de la formación profesional.

Palabras clave: aprendizaje, alfabetización informacional, centro de material didáctico, enseñanza, escritura, estudiante, lectura, tecnología de la comunicación, tecnología de la información, universidad.

Abstract

This article presents the results derived from a study aimed at establishing the technical and pedagogical components involved in the design and operation of a Digital Writing Center (DWC). Based on a descriptive cross-sectional mixed method design, the perceptions, knowledge, opinion and experience of undergraduate students at University of Antioquia, Colombia were analyzed. In a first moment of initial exploration, from a diagnostic questionnaire applied to 58 students and a second moment of exploration of the operation of the platform, from the registration of 122 users participating in writing workshops. The results show the potential of the DWC for improving academic writing during the professional training process of students, the possibilities and limitations for its implementation considering didactic, technical and academic characteristics that contribute to the design

Escritura Digital en educación superior. Estudio de caso en pregrados de la Universidad de Antioquia (2019-2020)".

Financiación. Sistema General de Regalías y fondos de CTel de la Gobernación de Antioquia, administrados a través del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Contrato 80740-004-2018).

Descargo de responsabilidad. El contenido de este artículo es responsabilidad exclusiva de los autores y no representa una opinión oficial de sus instituciones ni de la *Revista Guillermo de Ockham*.

Agradecimientos. Agradecimiento extensivo a las entidades que hicieron parte de la alianza para su desarrollo: Universidad de Antioquia (Colombia), Universidad Pedagógica de Heidelberg (Alemania), Virtual Community Builder (Colombia).

of the model for its operation. In conclusion, the DWC is assumed as a transversal and institutional strategy, which overcomes the remedial perspective of students' academic writing problems, focusing on the human, academic and scientific dimensions of professional training.

Keywords: learning, information literacy, teaching materials center, teaching, writing, student, reading, communication technology, information technology, university.

Introducción

La escritura académico-científica representa en la educación superior una de las competencias comunicativas más importantes desde sus aportes para la producción y la circulación del conocimiento. En ese sentido, la ciencia se encuentra en estrecha relación con la escritura, pues esta última no solo permite documentar y reflexionar sobre las diferentes fases del proceso de investigación, sino que facilita la difusión y globalización del saber. De acuerdo con análisis como los de [Gordillo Alfonso \(2017\)](#), la escritura científica se estudia desde dos grandes campos: el lingüístico y el socioinstitucional. El primero se vincula con el posicionamiento del escritor en el texto científico, resultado de procedimientos enunciativos, rasgos lingüísticos propios de los artículos científicos, estructuras argumentativas específicas, entre otros aspectos ([Plappert, 2017](#)). Mientras que el segundo campo se asocia con la comprensión de las prácticas de escritura en el mundo académico universitario, como parte de la cultura de formación en las diferentes disciplinas ([Nordlof, 2014](#)).

Las dos perspectivas de análisis ayudan a comprender la relevancia que tiene la escritura en la formación académica universitaria, así como la trayectoria generada en diferentes latitudes, como se ha evidenciado en estudios anglosajones ([DeVoss et al., 2013](#); [Nordlof, 2014](#)), australianos ([Kilner et al., 2019](#)), latinoamericanos ([Carlino, 2013](#); [Figueroa y Aillon, 2015](#)) y colombianos ([Flórez-Romero et al., 2018](#); [Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013](#)). Los resultados de estas investigaciones convocan a realizar acciones sistemáticas para aproximar a los educandos, particularmente en el caso colombiano, a las prácticas de lectura y escritura de los campos de conocimiento específico y reivindicarlas en su función epistémica para fortalecer las capacidades científicas, base para el incremento de la productividad académica del país; una perspectiva que supera la orientación instruccional alrededor de la gramática propia de la elaboración de artículos científicos, para posicionarse en el fortalecimiento de competencias de orden superior, la formación integral del profesional en su campo de conocimiento y la orientación pedagógico-didáctica que requiere dicha formación.

De otro lado, la existencia de una cultura digital lleva a replantear el papel que tiene la educación al momento de instruir personas capaces de desenvolverse en una sociedad que demanda ciertas habilidades para utilizar los novedosos medios, dependiendo del acceso a la información, su utilización pertinente para construir nuevo conocimiento y la participación en las comunidades de aprendizaje. Al respecto, [Bustos Sánchez \(2009\)](#) explicitó factores sociales, económicos, políticos, de desarrollo, entre otros que han favorecido el surgimiento de una cultura de la sociedad digital; la educación no puede estar al margen de estos cambios. Por su parte, [Vivanco y Gorostiaga \(2017\)](#) establecieron una conexión directa entre las tecnologías como instrumentos culturales y la creación de sentidos colectivos en los procesos de aprendizaje.

En la educación, el mundo digital genera transformaciones en el vínculo con el conocimiento, los aprendizajes y los medios productivos; en general, se asiste a una re-



configuración de las prácticas educativas, no siempre reflexionadas ni estudiadas por sus protagonistas. Estos cambios apuntan a otras maneras de aproximación al saber, permeadas por lo que se llama alfabetización digital, asumida generalmente y de modo superficial como aquellas habilidades técnicas que permiten acceder al mundo telemático e informático. Sin embargo, tiene una connotación más amplia, referida a las comprensiones, las concepciones, las habilidades, los procesos, las competencias y las consideraciones sobre la forma como los seres humanos interactúan en los entornos digitales, para el acceso a la información, la producción de conocimiento, la participación en espacios sociales y el establecimiento de relaciones personales e institucionales, y de las formas de aprender y enseñar.

Un elemento transversal a este proceso de alfabetización, más allá de las disciplinas o habilidades requeridas, es precisamente la producción escrita. Si bien estudios como los de *Jenaro Río et al. (2018)* han constatado que las plataformas digitales mejoran los resultados académicos y el proceso de aprendizaje de los educandos, aún se requieren investigaciones orientadas a la valoración de la calidad de estos procedimientos. En la intersección entre la escritura académica-científica y la educación mediada por tecnologías, emergen los Centros de Escritura Digital (CED) como espacios en los cuales convergen la investigación, las orientaciones institucionales, las concepciones sobre la formación y las posibilidades de generación de transformaciones didácticas, disciplinares y socioculturales.

Los resultados de las investigaciones internacionales sobre la escritura en la educación superior exhortan a la realización de estudios de corte cualitativos y cuantitativos para comprender cuál es la mejor manera de orientar conceptual y metodológicamente un centro de escritura (*Calle-Arango et al., 2017; Calle-Arango, 2020*). Atendiendo a los análisis de *Castelló (2014)* sobre los centros de escritura y la alfabetización académica, se explicita la tendencia a la orientación sociocultural y situada de la escritura, que implica el trabajo colaborativo entre profesores de las disciplinas para la formación académica de los escritores desde las diversas alfabetizaciones; en busca de que los alumnos utilicen adecuadamente y con propósitos epistémicos los recursos discursivos del campo científico en el que se están instruyendo. Es una orientación para renovar o fortalecer las prácticas de escritura académica aún en el contexto virtual, superando el enfoque remedial para centrarse en la calidad de los aprendizajes, la apropiación y la divulgación social del conocimiento científico. Así, los centros de escritura se han diseminado por el mundo, mientras sus estructuras se han adaptado a los paradigmas y las condiciones culturales del momento (*Calle-Arango, 2020*).

Los resultados expuestos se derivan de una aproximación centrada en la generación de conocimiento que contribuya a expresar de manera clara las condiciones de naturaleza teórica y empírica para el funcionamiento de un centro de escritura en la educación virtual universitaria. Examinar su desempeño en la educación superior ofrece una perspectiva de análisis sobre los procesos de aprendizaje enseñanza y las comprensiones didácticas para la incorporación de los recursos digitales en el acceso y el acompañamiento de los alumnos en las competencias propias de la escritura científica (*Hasanuddin et al., 2019; Pardo y Castelló, 2016*). De modo particular, fueron estudiados, como referente empírico, el conocimiento, la opinión y la experiencia de educandos matriculados en programas de pregrado relacionados con distintas áreas del saber de una universidad pública colombiana, cuyos resultados constituyen el objeto de investigación central para el diseño del CED, el cual representa una oportunidad de formación complementaria de orden disciplinar, pedagógico y didáctico en el acompañamiento de esos estudiantes, quienes buscan, desde las distintas áreas de formación profesional, aportar al desarrollo de la región geográfica en la que se encuentran.

Método

A partir de un método descriptivo de corte transversal con carácter mixto, se lleva a cabo el presente estudio, el cual incluye la indagación empírica, potencialmente dirigida a programas de pregrado de la Universidad de Antioquia (Colombia) ofertados en tres de las nueve sedes regionales del departamento de Antioquia (Bajo Cauca, Suroeste y Urabá), las cuales representan una población aproximada de 2600 alumnos. Cada región es diversa tanto en factores contextuales como académicos, pero su comunidad estudiantil comparte necesidades académicas similares en cuanto al fortalecimiento de las competencias para la escritura.

Esta indagación empírica se ejecutó en tres momentos: la exploración inicial previo al uso del CED, la exploración inicial de la operación del CED a través de su plataforma y el análisis de la información. Para la exploración inicial, se diseñó y aplicó un cuestionario diagnóstico, integrado por dos componentes: el primero, referido a datos de identificación, mediante el cual se obtiene un perfil de los participantes en razón a diez características de naturaleza demográfica, y el segundo, centrado en seis preguntas con las que se identifican las fortalezas, las necesidades y los usos de los estudiantes, asociadas a tres categorías (prácticas de escritura académica, CED y comunidades virtuales de aprendizaje) como parte de su proceso de formación profesional. El instrumento fue validado a través del juicio de un experto, emitido por un investigador con alto perfil de formación y con trayectoria profesional especializada, quien valoró su grado de conformidad con los enunciados de la escala utilizada para tal fin. Los resultados de esta revisión permitieron elaborar una segunda versión del instrumento.

Siguiendo los lineamientos de los protocolos éticos y legales, el cuestionario fue remitido de forma digital a todos los universitarios de las tres regiones participantes. Además, fue diligenciado de forma voluntaria, previo conocimiento del propósito general del estudio, así como de la protección y el uso de la información suministrada, en atención al código de ética otorgado al proyecto y a las normas nacionales colombianas y universitarias que protegen los datos personales con fines misionales.

En el momento de la exploración inicial, antes de utilizar la plataforma digital, participaron 58 estudiantes matriculados en 24 programas de pregrado de las regiones de Urabá (53.4 %), Bajo Cauca (34.5 %) y Suroeste (12.1 %); en su mayoría mujeres (65.5 %), sin registro de diferencias con respecto a su edad, siendo para todos los participantes el grupo etario más representativo entre los 18 y los 24 años (75.9 %). Es preciso señalar que algunos alumnos son relativamente jóvenes y se encuentran cursando semestres superiores a la mediana, situación contraria sucede con los adultos entre 31 y 35 años, quienes están cursando semestres iniciales.

Los educandos hacen parte de pregrados adscritos a distintas unidades académicas: Ciencias Sociales y Humanas (24.1 %), Ingeniería (20.7 %), Educación (15.5 %), Ciencias Económicas (15.5 %), Ciencias Agrarias (6.9 %), Salud Pública (3.4 %), Microbiología (3.4 %), Derecho y Ciencias Políticas (3.4 %), Medicina (1.7 %), Educación Física (1.7 %), Artes (1.7 %) y Ambiental (1.7 %). De la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, más de la mitad de los estudiantes que diligenciaron la encuesta (64.2 %) pertenecen a los pregrados de Psicología y Sociología. Todos los educandos de la Facultad de Ingeniería habitan en la región de Urabá y están matriculados en Ingeniería Bioquímica (33.3 %) o Ingeniería Oceanográfica (25 %). En el caso de la Facultad de Educación, la mayoría de los alumnos son de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (55.5 %) o de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana (22.2 %).



Durante el segundo momento de exploración de la operación del CED, los alumnos interesados en participar de los talleres de escritura ofertados bajo la modalidad virtual diligenciaron un registro de usuario, con el propósito de seleccionar el tema de interés; igualmente, este les permitía a los tutores construir un perfil previo de los participantes, desde su saber disciplinar y las razones que los motivaron a inscribirse en el taller. Su acceso y diligenciamiento fue voluntario, por lo que se obtuvieron 122 registros de estudiantes matriculados en 22 programas de pregrado. La participación se distribuye en las siguientes unidades académicas: Ciencias Sociales y Humanas (36.9 %), Educación (18.9 %), Ciencias Económicas (23 %), Ingeniería (9 %), Ciencias Agrarias (2.5 %), Microbiología (1.6 %), Derecho y Ciencias Políticas (0.8 %), Educación Física (5.7 %) y Ambiental (1.6 %).

En el tercer momento, correspondiente al análisis, las variables de tipo cualitativo incluyeron frecuencias y porcentajes. Para las variables de tipo cuantitativo, se calculó la media aritmética y la desviación estándar. Además, para la comprobación de hipótesis estadísticas del cuestionario diagnóstico, se acudió primero a la prueba estadística de Kolmogórov-Smirnov para rectificar si las variables de interés tenían una distribución normal. Luego, para establecer diferencias entre las distintas variables, se realizó la prueba de rangos de Wilcoxon y se usó un escalamiento multidimensional (Alscal) con el fin de representar cada ítem del instrumento en bajas dimensiones y visualizar sus interrelaciones. En todas las pruebas se consideró una diferencia como significativa si el valor p era menor que el nivel de significancia $\alpha=0.05$ (modelo de distancia euclídea). Cabe agregar que los datos fueron estudiados en el paquete estadístico IBM SPSS 25.0.

Resultados

Momento de exploración inicial previo al inicio del funcionamiento del CED

Los análisis de los datos demográficos generan un perfil de los universitarios, el cual sirve de ayuda para comprender sus percepciones y el potencial que tiene el uso del CED. Aproximadamente, uno de cada cinco educandos reporta actividad laboral (19 %), siendo los estudiantes de la sede regional Urabá quienes registran una mayor disponibilidad de tiempo para su actividad académica (9.7 %). En las sedes Suroeste (28.6 %) y Bajo Cauca (30 %), la relación disminuye un poco, particularmente en Bajo Cauca, donde aproximadamente uno de cada tres alumnos manifiesta tener compromisos laborales. Existe una tendencia a emplearse en actividades ajenas a su carrera profesional, donde solo el 35 % informa ejecutar labores vinculadas con la formación universitaria que recibe.

La mediana de estudiantes consultados se encuentra cursando el quinto semestre y no se observan diferencias significativas entre las regiones del estudio, aunque se registra participación en todos los semestres en cada una de ellas. Según los datos obtenidos, los universitarios acceden a internet principalmente desde su casa (63.8 %); mientras que la conectividad desde alguna instalación dispuesta por la sede de la Universidad o los servicios pagos a través de dispositivos móviles como celulares y tabletas ocupan un segundo lugar, excepto en la región de Urabá, donde se presentan reportes de acceso principal desde la sede universitaria (Tabla 1).

Tabla 1

Datos de lugar y frecuencia de acceso a internet

Lugar de acceso a Internet	Tiempo de acceso a Internet	Total		Seccional Bajo Cauca		Seccional Suroeste		Seccional Urabá	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Casa	Frecuente (permanente, diario)	37	63.8	14	24.1	4	6.9	19	32.8
	Más o menos frecuente (4-5 veces a la semana)	8	13.8	1	1.7	2	3.4	5	8.6
	Poco frecuente (1-2 veces por semana)	1	1.7	0	0	0	0	1	1.7
	Total	46	79.3	15	25.9	6	10.3	25	43.1
Instalaciones de la sede regional de la universidad	Frecuente (permanente, diario)	1	1.7	1	1.7	0	0	0	0
	Más o menos frecuente (4-5 veces a la semana)	4	6.9	2	3.4	0	0	2	3.4
	Total	5	8.6	3	5.2	0	0	2	3.4
Dispositivo móvil (celular, tableta)	Frecuente (permanente, diario)	3	5.2	2	3.4	0	0	1	1.7
	Más o menos frecuente (4-5 veces a la semana)	1	1.7	0	0	0	0	1	1.7
	Poco frecuente (1-2 veces por semana)	1	1.7	0	0	1	1.7	0	0
	Total	5	8.6	2	3.4	1	1.7	2	3.4
Café internet	Poco frecuente (1-2 veces por semana)	2	3.4	0	0	0	0	2	3.4
Total		58	100	20	34.5	7	12.1	31	53.4

Indagación empírica asociada con prácticas de escritura académica en la universidad

Los ejercicios de escritura más frecuentes reportados por los estudiantes como parte de su formación académica se agrupan en cuatro prácticas, en su orden: presentar o exponer una idea, argumentar un punto de vista, registrar información y presentar exámenes (Tabla 2). En otras palabras, las producciones escritas están centradas básicamente en los géneros expositivos y argumentativos, como son los ensayos, las reseñas y los informes. Los resultados no registran diferencias significativas entre las regiones objeto de análisis.

Tabla 2

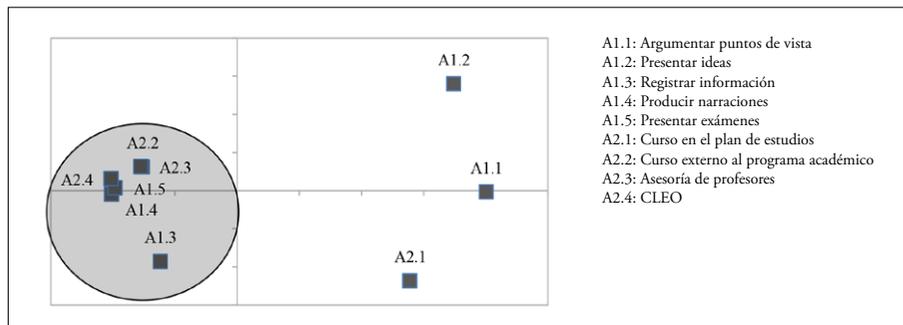
Prácticas de escritura más frecuentes en la formación académica en programas de pregrado

Prácticas de escritura	Total		Bajo Cauca		Suroeste		Urabá	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Presentar o exponer una idea (informes, exposiciones)	39	67.2	10	50	4	57.1	25	80.6
Argumentar un punto de vista (ensayos, reseñas)	38	65.5	10	50	5	71.4	23	74.2
Registrar información (tomar apuntes de clase, resumir, escribir notas de campo, diarios de campo, relatorías)	15	25.9	8	40	1	14.3	6	19.4
Presentar exámenes	2	3.4	1	5	0	0	1	3.2
No responde	2	3.4	1	5	0	0	1	3.2
Producir narraciones	1	1.7	1	5	0	0	0	0
Total	58	100	20	100	7	100	31	100

En lo concerniente a las actividades que ofrece el programa académico o la facultad para orientar y apoyar los procesos de escritura, los datos muestran una fuerte relación entre la producción de narraciones y la aplicación de exámenes y talleres de escritura ofrecidos por uno de los programas de permanencia estudiantil universitaria del Centro de Lecturas, Escrituras y Oralidades (CLEO) en modalidad presencial; así mismo, se asocian los cursos externos al programa con la asesoría orientada por los profesores de las

asignaturas que incluyen las prácticas de escritura citadas. Estas fueron introducidas en la vida universitaria como ejercicio por la necesidad de asumir compromisos evaluativos y no como una actividad que permitiera evidenciar una competencia escritural forjada a lo largo de la vida, respondiendo más a una actividad instrumental resultante de la dinámica de los cursos. Por otro lado, se observa un vínculo leve entre la argumentación del punto de vista y la representación de ideas o los cursos impartidos en sus respectivos planes de estudio (Figura 1).

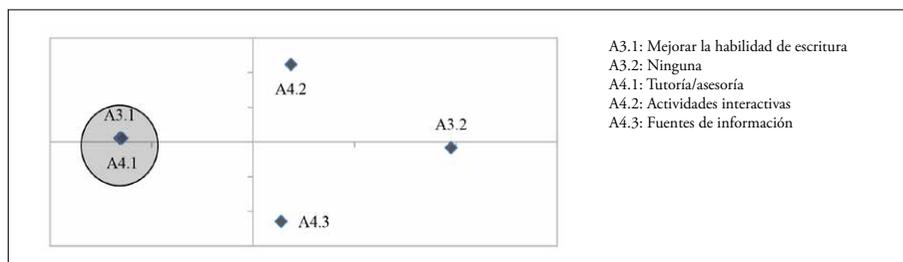
Figura 1
Representación en dos dimensiones de las prácticas de escritura académica



Indagación empírica asociada con la prospectiva del CED para la formación académica

La mayoría de los estudiantes encuestados (94.8 %) ignora la existencia de centros de escritura en la educación superior. Quienes reportaron algún conocimiento sobre ellos, lo asociaron con el mejoramiento de las habilidades de escritura a partir de actividades como tutorías o asesorías para apoyar su formación académica profesional, llevadas a cabo de forma presencial (Figura 2). El 51.7 % de la comunidad estudiantil consultada manifiesta interés por actividades interactivas como talleres, cursos, ejercicios específicos de escritura, retos y concursos. Los demás concentran su expectativa de servicio en obtener fuentes de información para consulta que les ayude a optimizar sus prácticas de escritura. Los resultados muestran una relación fuerte entre el mejoramiento de la habilidad escritural y la expectativa de encontrar un lugar en el ámbito institucional universitario que permita resolver un requerimiento de la vida académica, sin desconocer su naturaleza como un espacio que forma parte de la cultura en la que convergen posibilidades de formación diferentes a las tradicionalmente conocidas.

Figura 2
Relación emergente entre el conocimiento sobre los centros de escritura y la expectativa en la oferta de sus servicios



Indagación empírica asociada con las posibilidades de participación en comunidades virtuales de aprendizaje

Los resultados indican que las experiencias positivas vinculadas con la colaboración y la participación con profesores o pares académicos son la actividad que más han utilizado

los estudiantes para resolver un problema académico en equipo (63.8 %). Un grupo de encuestados (36.2 %) considera que trabajando en equipo se aprende más, a pesar de que el 25.9 % privilegia el trabajo individual. Es así como el 27.6 % señala experiencias negativas asociadas con componentes relacionales, actitudinales o contextuales en este tipo de actividades. La Figura 3 muestra una leve conexión entre las experiencias negativas registradas por los educandos al momento de resolver una actividad académica que involucra el trabajo en equipo y las posibilidades de aprender más trabajando de forma individual.

Figura 3

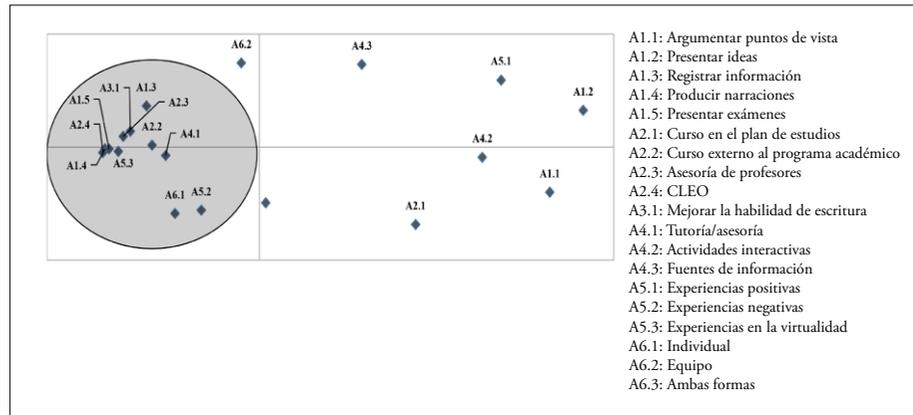
Relación entre tipos de experiencia del trabajo en equipo y la percepción del incremento del conocimiento



El análisis de todos los atributos en las tres categorías indagadas evidencia que las experiencias de los universitarios en comunidades virtuales de aprendizaje se relacionan fuertemente con las prácticas de escritura asociadas con talleres que involucran el género narrativo. Así mismo, las experiencias positivas se vincularon más con prácticas de escritura que implican la presentación de ideas, las actividades interactivas y la argumentación de puntos de vista (Figura 4).

Figura 4

Relación entre los ítems de las tres categorías



Momento de exploración inicial de operación del CED

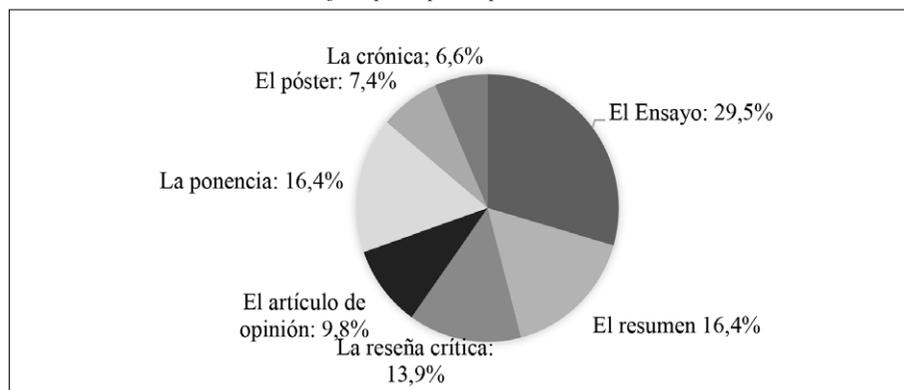
Durante la exploración de operación del CED en la plataforma dispuesta para ello, hubo participación de los estudiantes de todos los semestres académicos. No obstante, se destacan el cuarto (25 %), el sexto (22 %) y el décimo (15 %) semestre, con mayores porcentajes de registro de usuarios; lo que indica que el potencial de alumnos del CED no se corresponde a un nivel o programa académico específico. Durante este proceso exploratorio, se ofertaron siete talleres de escritura y hubo interés por parte de los participantes en todos ellos. Sin embargo, como se observa en la Figura 5, se destaca el porcentaje de inscripción en el ensayo (29.5 %), el resumen (16.4 %), la ponencia (16.4 %) y la reseña



crítica (13.9 %), textos que hacen parte de las tareas de escritura que se proponen en los programas académicos y que aportan a la formación científica y disciplinar.

Figura 5

Porcentaje de participación por taller de escritura



En el registro de usuario, los estudiantes tenían la opción de seleccionar o proponer hasta dos motivos iniciales para participar de los talleres de escritura. En la Tabla 3, se aprecia que las motivaciones se centraron en las interacciones entre la escritura y la lectura académica (74.59 %), situación que se explica desde los principios del CED en la formación de mejores escritores. Además, se reconoce en todas las relaciones algún nivel de interés por aprender con otros, donde se evidencia el potencial del CED en la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. A pesar de ello, se requiere fortalecer las posibilidades de interacción con los otros durante el proceso de orientación de la escritura.

Tabla 3

Motivos para participar en los talleres de escritura

	Fortalecer el proceso de producción de un texto académico	Mejorar las habilidades de lectura para escribir	Resolver una actividad académica asociada con una materia del plan de estudios, el programa, la unidad académica o la universidad	Publicar un texto	Aprender con otros
Fortalecer el proceso de producción de un texto académico	0.82 %	74.59 %	9.02 %	7.38 %	1.64 %
Mejorar las habilidades de lectura para escribir	0 %	0 %	0 %	0 %	4.92 %
Resolver una actividad académica asociada con una materia del plan de estudios, el programa, la unidad académica o la universidad	0 %	0.82 %	0 %	0 %	0.82 %

Discusión

La investigación vinculada con la educación superior en entornos virtuales tiene amplia trayectoria y producción científica generada en las últimas dos décadas, donde la escritura no ha sido una temática ajena a ello (Figuerola y Aillon, 2015; Flórez-Romero *et al.*, 2018; Lobato Fraile y Guerra Bilbao, 2016); si bien cambian las herramientas, los dispositivos o las plataformas, perviven las preguntas referentes a la evaluación de los impactos y la disminución de brechas entre la modalidad presencial y virtual desde el punto de vista de los modelos pedagógicos o los enfoques para la enseñanza y el aprendizaje.

En el caso de la Universidad de Antioquia, objeto del presente estudio, los programas académicos tienen un enfoque territorial. Según los datos obtenidos, el grupo etario más representativo de la población universitaria en el momento de la exploración inicial (75.9 %) y en la operación de la plataforma (71.3 %) se encuentra en el cierre de la adolescencia y la juventud, situación que corresponde con los ciclos de la educación formal en el contexto colombiano y de varios países latinoamericanos, con la dependencia económica de los hogares y con la etapa donde el ser humano asume decisiones y aprendizajes para su vida laboral. Estas características concuerdan con investigaciones afines (Lozano-Díaz y Fernández-Prados, 2018; Pérez-Contreras *et al.*, 2018), a partir de las cuales es posible afirmar que los educandos de esta franja etaria han vivido en una época de desarrollos tecnológicos que los expuso a la utilización de recursos digitales para la comunicación o el entrenamiento, un uso resultado del ejercicio más intuitivo que producto de la acción directa de la escolaridad. En ambos casos, el acceso a la cultura digital de los estudiantes podría favorecer la comprensión de la lógica que pueden lograr de la interacción y la navegación prevista a través de la plataforma del CED.

Atendiendo a los hallazgos, el predominio de prácticas de escritura vinculadas principalmente con la exposición (67.2 %) y la argumentación (65.5 %), en los pregrados universitarios de las tres sedes universitarias, guarda una directa relación con la inclusión en los planes de estudio y las metodologías de los cursos que integran su estructura curricular, actividades de escritura para el aprendizaje, la evaluación, la divulgación o el intercambio de conocimientos (Carlino, 2013). Situación que se mantiene durante el momento de operación del CED, donde los intereses de los universitarios radican en la exposición y presentación de ideas, la construcción de argumentos y la comunicación científica. Datos que concuerdan con los hallazgos reportados por la investigación colombiana de Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013) sobre prácticas lectoras y escritoras en 17 universidades del país, en cuanto que los resúmenes (82.9 %), ensayos (78 %) e informes (71.6 %) constituyen los documentos que más escriben los educandos en su ejercicio académico, cuyo propósito principal es cumplir las tareas asignadas en los cursos.

La configuración del CED como propuesta formativa complementaria y transversal para los alumnos en su formación profesional supera la concepción de la escritura como una habilidad instrumental y remedial y, por ende, sus prácticas trascienden los requerimientos curriculares e instruccionales. Perspectiva que coincide con las conclusiones registradas por Calle-Arango *et al.* (2017), para quienes los centros de escritura representan una prueba de las modificaciones que se han dado para la enseñanza de la lengua materna en el contexto académico universitario.

Los géneros y las prácticas de escritura que involucran argumentación demandan del estudiante la comprensión de la situación objeto de análisis, tomar una postura al respecto y justificar, relacionar y analizar información; un proceso relevante en la escritura asociada con el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico (Carlino, 2013; Gavari Starkie y Tenca Sidotti, 2017). De otro lado, la argumentación aporta a la conceptualización científica de la escritura en las disciplinas y tiene un potencial epistémico si se aborda como una práctica social (Molina, 2017). Estas posturas epistémicas convergen con el compromiso de los pregrados ofrecidos por la universidad en los territorios. Por ejemplo, los programas de las áreas de educación, Psicología o Sociología, convocan a generar respuestas a la construcción de paz en las regiones; mientras que Ingeniería Oceanográfica en Urabá, a comprender la riqueza de los océanos para la humanidad.

En el momento de la exploración inicial previo al inicio del CED, el 94.8 % de los estudiantes desconocía los propósitos de acompañamiento de la escritura académica por



parte de los centros de escritura en la universidad, mucho menos en el ámbito digital. Esto se comprende, debido a que dichos espacios son una estrategia con una trayectoria amplia en el mundo anglosajón, pero reciente en Colombia (Calle-Arango, 2020). Sin embargo, propusieron servicios y actividades pedagógicas de naturaleza activa e interactiva consistentes con un acompañamiento didáctico más orientador que directivo. Hallazgo que coincide con lo encontrado por Gredler (2018) en cuanto a los tipos de realimentación esperada por los educandos por parte de los profesores o tutores. Al estructurar un CED, es necesario considerar no solo estas preferencias, sino también las estrategias de promoción de su filosofía, los objetivos formativos y los servicios para la comunidad educativa; situación que resulta necesaria, puesto que el objeto de operación y transformación de un centro de escritura son los alumnos (Gavari Starkie y Tenca Sidotti, 2017; Paiz, 2018). De este modo, la situación inicial de desconocimiento fue superada por la configuración de un entorno virtual y el proceso de divulgación de los servicios del CED, lo que se vio reflejado en el número de participantes en los talleres de escritura.

En la lógica de reconocer los medios virtuales como espacios para nuevas posibilidades formativas, resulta conveniente estudiar y promover maneras de interacción y de producción textual que vayan más allá de las opciones conocidas en las prácticas de escritura convencionales en el ámbito presencial. Por ello, para el momento de operación, se ofertó el taller del póster digital, aunque el nivel de participación sigue estando por debajo de los otros géneros que han prevalecido en la escritura académica, como el ensayo, el resumen y la ponencia. La inclusión de producciones textuales en las cuales convergen elementos de escritura multimodal (Kress *et al.*, 2014) exige, por ejemplo, presentar ideas y argumentos que involucren alternativas de comunicación, habilidades escriturales y cognitivas que se requieran fortalecer para la participación en la sociedad del conocimiento.

Si bien los participantes en el momento de la exploración no identificaron los procesos de enseñanza y acompañamiento de la escritura académico-científica desde las disciplinas, sus expectativas asociadas con la oferta de actividades que mejoren su competencia tienen relación con resultados similares planteados en investigaciones de la educación superior. Estas indagaciones demuestran la conveniencia de desarrollar estrategias de enseñanza de la escritura académica en los cursos para comprender la función del lenguaje en las distintas disciplinas (Carlino, 2013) y la inclusión de mayores oportunidades de aprendizaje en las propuestas curriculares de primero a último nivel, orientadas al fortalecimiento de esta competencia para potenciar el ejercicio profesional (Mercer-Mapstone y Matthews, 2017). A pesar de que el CED es una estrategia externa a los cursos incluidos en los planes de estudio, durante el momento de operación, los educandos se acercaron a los servicios motivados por fortalecer las lecturas y las producciones académico-científicas que se desarrollan en sus programas.

Respecto al trabajo colaborativo, en la fase de exploración, los resultados indican que las experiencias positivas vinculadas con la colaboración y la participación con profesores o pares académicos es la actividad que más han utilizado los universitarios para resolver un problema académico (63.8 %), en contraste con aquellos (27.6 %) que expresan experiencias negativas asociadas con la existencia de componentes relacionales, actitudinales o contextuales. Igualmente, en la etapa de operación, se identifica que existe una posibilidad de trabajo colaborativo entre las motivaciones de mejorar los procesos de lectura y escritura académica y el aprender con otros. Esta valoración positiva concuerda con los hallazgos reportados por Márquez Guzmán y Gómez-Zermeño (2018), quienes mostraron cómo el trabajo colaborativo con apoyo tecnológico contribuyó a cualificar la escritura académica de un grupo de estudiantes de maestría en México. Esto se logró a través de acciones específicas enfocadas a la revisión entre pares y el intercambio de

observaciones sobre sus textos referentes a la forma y el contenido, que resultan en estrategias didácticas muy potentes para promover y mejorar la escritura de los participantes y la construcción social del conocimiento.

En este orden de ideas, es claro el predominio de las experiencias positivas generadas en los trabajos en equipo; sin embargo, solo una mínima parte alude a las virtuales. El 36.2 % de los estudiantes encuestados considera que trabajando en equipo se aprende más, esto a pesar de que el 25.9 % privilegia el trabajo individual. En el primer caso, predomina la interacción, la colaboración, la participación y la cocreación de alternativas para resolver problemas académicos (Amante Negrete y Gómez Zermeño, 2017; Márquez Guzmán y Gómez-Zermeño, 2018). En el segundo, pese a la elección por el trabajo individual, los universitarios de las tres regiones participantes evidencian una actitud de apertura en tanto les resulta indiferente trabajar en equipo o individual, pues consideran que en ambas formas se aprende.

Acercarse a las prácticas de escritura bajo la perspectiva epistemológica y didáctica intencionada del trabajo colaborativo incide positivamente en el aprendizaje de la escritura asociada con la formación disciplinar en diferentes áreas del conocimiento (López-Gil y Molina Natera, 2018), un hallazgo que le otorga relevancia a la percepción manifiesta de los estudiantes, quienes ven el potencial del trabajo colaborativo, pese a supeditarlo a condiciones para su funcionalidad. Esta percepción positiva constituye una variable clave para la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje en las cuales confluyen intereses comunes objeto de análisis, a través de las prácticas de escritura recurrentes en las distintas áreas de formación.

Los resultados muestran la caracterización de las posibilidades de uso del CED por los alumnos de educación superior en un entorno virtual para su formación académico-científica, y los principales componentes pedagógicos y técnicos esperados para su funcionamiento. Los elementos constitutivos del modelo preliminar del CED para su desempeño en un medio virtual son parte de los resultados obtenidos, los cuales aportan a la línea de investigación que se ocupa de estudiar la efectividad de los centros de escritura para mejorar las competencias de los educandos (Al Murshidi y Al Abd, 2014).

Desde la perspectiva de los universitarios, el diseño del CED incluye una oferta formativa de carácter pedagógico desde tres componentes: primero, la atención individual, materializada en el acompañamiento durante las tutorías y que se convierte en un factor diferencial e innovador del aprendizaje (Martínez Clares *et al.*, 2016). Segundo, el aprendizaje colaborativo durante los talleres de escritura, lo que potencia la revisión entre pares en mejora de la calidad de los textos (Pardo y Castelló, 2016). Tercero, la autonomía en el aprendizaje, desde la biblioteca de recursos para la orientación de la producción textual, favoreciendo la resolución de problemas retóricos y de contenido (Hayes, 2012). Es así como no solo los talleres piloteados en la etapa inicial del CED, sino también el diseño de guías de autorrevisión y videotutoriales para la posterior experimentación hacen parte de la propuesta formativa, partiendo de la perspectiva de los estudiantes.

Investigaciones asociadas con la percepción de los universitarios sobre el mejoramiento de su aprendizaje al utilizar entornos virtuales como apoyo a la actividad presencial (Urquidi Martín *et al.*, 2019) muestran que la apreciación positiva del alumno hacia estos ambientes tiene relación directa con la valoración de su utilidad para aprender y su facilidad de uso, sugiriendo incluir esta perspectiva al proponer la inclusión de herramientas tecnológicas para la enseñanza. En el caso del CED, los educandos desconocían el funcionamiento de un centro de escritura, más aún en el ámbito virtual. No obstante, registran concepciones positivas frente a la oportunidad que representa para su proceso



de aprendizaje, particularmente a través de la participación en los talleres. Además, su predilección por talleres como el resumen, el ensayo, la reseña y el artículo de opinión coinciden con las prácticas de escritura académica más utilizadas en el contexto universitario, lo cual sustenta la pertinencia y viabilidad de un CED en las sedes regionales de la universidad en las cuales se realiza el piloto de este, en la medida que no son muchas las estrategias y los programas de este tipo que facilitan su formación en la escritura académica, como una habilidad que contribuye a su rendimiento académico en los diferentes programas de formación profesional.

Conclusiones

Antioquia, como muchos Estados de Latinoamérica, es un departamento diverso. En ese sentido, al CED llegan estudiantes y profesores con diferentes características sociales y cognitivas, y de alguna forma, los recursos y las estrategias que se ofrecen deben responder a estas realidades, aunque sea de modo parcial. Los resultados del estudio generan conclusiones de naturaleza distinta. En primer lugar, leer el problema de investigación desde el contexto que define los programas de pregrado con enfoque territorial, atendiendo a una perspectiva sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, considerando sus usos en las modalidades virtuales. La escritura académica y científica en la educación superior continúa siendo objeto de análisis, máxime cuando se vincula a propuestas de formación virtual. Igualmente, las dificultades de escritura en los educandos son todavía una causa de deserción en la universidad, reconocida por ellos mismos, lo que justifica ofrecer alternativas de formación con metodologías digitales basadas en los principios del aprendizaje colaborativo, la autonomía cognitiva y las competencias específicas asociadas con la escritura desde los géneros académicos propios de las distintas disciplinas.

En segundo lugar, plantear o consolidar propuestas de carácter transversal para su desarrollo sin perder de vista la formación situada y las finalidades epistémicas de los discursos específicos de las disciplinas. Las personas van adquiriendo unas competencias escriturales a lo largo de su vida que les permiten un desempeño social y académico; empero, al ingresar a la educación superior se incorporan a una comunidad académica que ha creado discursos particulares, los cuales solo se aprenden en este nivel educativo en cuanto son géneros discursivos creados y regulados por la ciencia.

En tercer lugar, trascender el enfoque remedial que ha predominado sobre las habilidades comunicativas en muchas de las iniciativas universitarias, para reivindicar la formación humana, profesional y científica en el campo de la educación superior. En consecuencia, el CED se concibe como una estrategia pedagógica institucional para la orientación de la escritura académica-científica en los universitarios, que se apoya en las tecnologías digitales para el aprendizaje y se consolida como un centro de recursos para la enseñanza de la escritura en las disciplinas. Igualmente, se promueve la interacción con los recursos digitales y servicios, el aprendizaje colaborativo y la participación como fundamentos para la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje.

Los resultados aquí obtenidos se constituyen en contribuciones metodológicas mediante las cuales se valida una ruta para el diseño de centros de escritura situados, pero con perspectiva global. También, en aportes de carácter didáctico al evidenciar la dimensión formativa de un centro de escritura para programas universitarios en entornos virtuales, en cuanto se crean oportunidades para adquirir las competencias propias de la escritura académico-científica como una posibilidad para desarrollar la autonomía y el pensamiento crítico. Independientemente de los desarrollos académicos producidos en diferentes campos del conocimiento, existe un lenguaje general de las ciencias o de los textos científicos asociado con la rigurosidad, la coherencia, la argumentación y la creación.

Incluir la perspectiva estudiantil en la configuración y el funcionamiento de un CED universitario contribuye no solo a su viabilidad en el corto plazo, sino a su sostenibilidad e impacto en el largo, de tal forma que su uso enriquezca las posibilidades pedagógicas y los desarrollos técnicos combinando cobertura y calidad.

Referencias

- Al Murshidi, G., y Al Abd, K. (2014). UAE university students' awareness of using the writing center. *Higher Education Studies*, 4(3), 58-63. <https://doi.org/10.5539/hes.v4n3p58>
- Amante Negrete, Y. M., y Gómez Zermeño, M. G. (2017). E-estrategias de lectura y escritura del inglés en ambientes virtuales de aprendizaje. *Campus Virtuales*, 6(1), 109-119. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/194>
- Bustos Sánchez, A. (2009). Escritura colaborativa en línea: un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de coautoría. *RIED*, 12(2), 33-55. <https://doi.org/10.5944/ried.2.12.900>
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Calle-Arango, L., Pico, A. L., y Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872-895. <https://doi.org/10.1590/198053143882>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. <https://doi.org/10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13>
- DeVoss, D. N., Cushman, E., y Grabill, J. T. (2013). Infrastructure and composing: The when of new-media writing. En S. Lee y R. G. Carpenter (Eds.), *The Routledge reader on writing centers and new media* (pp. 149-169). Routledge.
- Figuroa, B., y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 79-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100005>
- Flórez-Romero, R., Henao Flórez, A., y Niño-Aguilera, L. E. (2018). El proceso de escritura académica de estudiantes universitarios en un aula remota de escritura. En N. Arias-Velandia (Ed.), *Aportes a la investigación sobre educación superior virtual desde América Latina: comunicación, redes, aprendizaje y desarrollo institucional y social* (pp. 211-253). Publicaciones Politécnico Grancolombiano. <https://doi.org/10.15765/poli.v1i613.1797>
- Gavari Starkie, E. I., y Tenca Sidotti, P. (2017). La evolución histórica de los centros de escritura académica. *Revista de Educación*, (378), 9-29. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-359>
- Gordillo Alfonso, A. (2017). La escritura científica: una revisión temática. *Signo y Pensamiento*, 36(71), 52-64. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/18811>
- Gredler, J. J. (2018). Postsecondary online students' preferences for text-based instructor feedback. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(2), 195-206. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE3002.pdf>
- Hasanuddin, D., Emzir, E., y Akhadiyah, S. (2019). Improving students' scientific writing ability through blended learning-based collaborative learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(20), 34-43. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11457>
- Hayes, J. R. (2012). Modelling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388. <https://doi.org/10.1177%2F0741088312451260>



- Jenaro Río, C., Castaño Calle, R., Martín Pastor, M. E., y Flores Robaina, N. (2018). Rendimiento académico en educación superior y su asociación con la participación activa en la plataforma Moodle. *Estudios sobre Educación*, 34, 177-198. <https://doi.org/10.15581/004.34.177-198>
- Kilner, K., Collie, N., y Clement, J. (2019). Using innovative teaching practices to inspire critically engaged reading and writing in a neoliberal university environment. *Higher Education Research & Development*, 38(1), 110-123. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1537258>
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., y Tsatsarelis, C. (2014). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. Bloomsbury Academic.
- Lobato Fraile, C., y Guerra Bilbao, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- López-Gil, K. S., y Molina Natera, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Lozano-Díaz, A., y Fernández-Prados, J. S. (2018). Ciudadanía digital y su medida: propiedades psicométricas de una escala y retos para la educación superior. *EKS*, 19(3), 83-101. <https://doi.org/10.14201/eks201819383101>
- Márquez Guzmán, S., y Gómez-Zermeño, M. G. (2018). Grupo virtual de escritura académica: una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 203-227. <https://www.redalyc.org/journal/140/14054854009/html/>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., y Martínez Juárez, M. (2016). Las TICs y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13942>
- Mercer-Mapstone, L. D., y Matthews, K. E. (2017). Student perceptions of communication skills in undergraduate science at an Australian research-intensive university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 98-114. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1084492>
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. <https://doi.org/10.14483/22486798.11929>
- Nordlof, J. (2014). Vygotsky, scaffolding, and the role of theory in writing center work. *The Writing Center Journal*, 34(1), 45-64. <https://www.jstor.org/stable/43444147>
- Paiz, J. M. (2018). Expanding the writing center: A theoretical and practical toolkit for starting an online writing lab. *TESL-EJ*, 21(4), 1-19. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1172553>
- Pardo, M., y Castelló, M. (2016). Teaching writing for learning at university: A proposal based on collaborative review. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 560-559. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196914>
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (Coords.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://wac.colostate.edu/books/colombian/highered.pdf>
- Pérez-Contreras, B., González-Otero, K., y Polo-Bolaño, Y. (2018). Perfil sociodemográfico y económico de estudiantes universitarios. *Búsqueda*, 5(20), 48-62. <https://doi.org/10.21892/01239813.391>
- Plappert, G. (2017). Candidate knowledge? Exploring epistemic claims in scientific writing: A corpus-driven approach. *Corpora*, 12(3), 425-457. <http://dx.doi.org/10.3366/cor.2017.0127>
- Urquidi Martín, A. C., Calabor Prieto, M. S., y Tamarit Aznar, C. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje: modelo ampliado de aceptación de la tecnología. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e22.1866>
- Vivanco, G., y Gorostiaga, J. (2017). Cultura digital y diversidad: perspectivas de discursos de políticas TIC-Educación. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1016-1043. <https://doi.org/10.1590/198053144261>