

ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN TIC PARA EL APRENDIZAJE DE LA
ESCRITURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DEIMER JULIÁN HERNÁNDEZ SOLANO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
LICENCIATURA INGLÉS – ESPAÑOL
MEDELLÍN

2020

ANÁLISIS DE ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN TIC PARA EL APRENDIZAJE DE LA
ESCRITURA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DEIMER JULIÁN HERNÁNDEZ SOLANO

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Inglés - Español

Asesor

FABER ANDRES PIEDRAHITA LARA

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

LICENCIATURA INGLÉS – ESPAÑOL

MEDELLÍN

2020

Tabla de contenido

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL ROL DEL MAESTRO Y ESTUDIANTE EN LA FORMACIÓN DE PROCESOS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA Y UNIVERSIDAD	12
MARCO CONCEPTUAL	21
DISEÑO METODOLÓGICO	25
MÉTODO	27
INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	28
LA VIRTUALIDAD DE LAS PRÁCTICAS ESCRITURALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA CRÍTICA A SU ENTORNO DE APRENDIZAJE	63
REFERENCIAS	73

RESUMEN

En esta investigación se hace un análisis de estrategias de mediación TIC orientadas a la enseñanza de la escritura académica de los estudiantes de Educación Superior, esto se logra mediante una investigación documental enfocada a indagar en cuatro propuestas didácticas desarrolladas en ambientes virtuales y en Educación Superior en distintos países. Se examina el desempeño de los estudiantes al momento de pasar por cada etapa propuesta por las investigaciones para identificar qué ventajas y desventajas experimentan estos estudiantes en sus procesos de escritura, así mismo, la influencia de la mediación TIC en el desarrollo de sus procesos de redacción. Los datos analizados sugieren que los estudiantes presentan problemas de redacción a nivel estructural del escrito y a la hora de expresar el sentido global del texto. Se describen las estrategias y herramientas que los investigadores utilizan para enfrentar dichos problemas y finalmente se presenta un ensayo que confronta dichas investigaciones con un marco referencial y como producto final en las conclusiones se proponen algunas sugerencias para hacer frente a los procesos de escritura en la universidad.

Palabras clave: Escritura académica, mediación TIC, e-learning

ABSTRACT

In this research, an analysis of ICT mediation strategies aimed at teaching academic writing of Higher Education students is made, this is achieved through a documentary research focused on investigating four didactic proposals developed in virtual environments and in Higher Education in different countries. Students' performance is examined at the time of going through each stage proposed by the research to identify what advantages and disadvantages these students experience in their writing processes, likewise, the influence of ICT mediation in the development of their writing processes. The data analyzed suggest that students present writing problems at the structural level of the writing and when expressing the global meaning of the text. The strategies and tools that researchers use to face these problems are described and finally an essay is presented that confronts investigations with a framework and as a final product in the conclusions some suggestions are proposed to face the writing processes in the university.

Keywords: Academic writing, ICT mediation, e-learning

INTRODUCCIÓN

Durante todo el proceso de formación como docentes surge la preocupación por el nivel de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes durante la educación media, que luego se pone en evidencia en la Universidad. Esto se debe a que, en muchas ocasiones, los estudiantes son apresurados a elaborar producciones de índole académica y estos no hacen una apropiación cognitiva de los procesos que implican la escritura académica. Lo anterior resulta en la problemática de que los estudiantes no están lo suficientemente capacitados para hacer una buena producción escrita de manera conceptual.

Es por esta razón que, en el marco de una investigación formativa, se busca hacer un análisis sobre estrategias de aprendizaje mediadas por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que sean pertinentes para el aprendizaje de la escritura académica en la Educación Superior como herramienta básica para complementar los conocimientos adquiridos sobre la escritura académica, que sirvan como herramienta cognitiva y no se aprendan como un proceso mecánico; además se entenderá la mediación y la escritura académica como el eje central de este proyecto. Lo anterior se trabaja con el propósito de permitir que los estudiantes se capaciten para los retos de la escritura académica ligados a la Educación Superior.

Capítulo I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La finalidad de este apartado de la investigación es hacer un análisis contrastivo entre distintas propuestas que han surgido en los últimos años acerca de la incentivación de los procesos de escritura académica mediados por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), a escala internacional, en aras de lograr comprender las experiencias por las cuales los estudiantes de educación superior deben atravesar al momento de desarrollar dicho diseño de aprendizaje virtual, todo esto con la intencionalidad de poder identificar las posibles ventajas, desventajas y oportunidades que se puedan obtener de las propuestas en cuestión. Para ello, se han tomado referentes internacionales y locales, respectivamente.

Desde hace varios años, la educación ha centrado su mirada en cómo abordar todos sus procesos de enseñanza mediante las TIC, en aras de formar seres competentes para los desafíos que esta era tecnológica conlleva. Además, Cardona (2002) menciona que:

Una de las principales contribuciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sobre todo de las redes telemáticas, al campo educativo es que abren un abanico de posibilidades en modalidades formativas que pueden situarse tanto en el

ámbito de la educación a distancia, como en el de modalidades de enseñanza presencial.
(p.11)

Partiendo desde lo anterior, se ha llegado a concluir que, gracias a las TIC, la educación ha logrado extender sus horizontes, ampliando su cobertura y reduciendo cada vez más las limitaciones de aprendizaje. Además, las prácticas educativas mediadas por estas herramientas digitales son de gran apoyo para la educación tradicional ya que ofrece un nivel de asesoría más individualizado además de brindar estrategias que permiten que el aprendizaje sea más interactivo, atrapando la atención del aprendiz, uno de los problemas persistentes en la educación presencial contemporánea, es allí donde entra en juego la innovación educativa.

SOBRE LOS MOOCS

Así pues, para el año 2008 surgió una modalidad de cursos masivos denominada *Massive Online Open Sources* (MOOC). En esta modalidad, gran variedad de universidades en el mundo ofrece indeterminada cantidad de cursos gratuitos. En palabras de Subeom (2017) “opened doors to people around the world to take great online courses from prestigious universities for free. Now, needless to say, Massive Open Online Courses (MOOCs) have emerged as powerful platforms for teaching and learning of knowledge in various fields” (Chen, 2014 Citado en Subeom 2017. p 138). Esto se traduce en poseer una ventaja significativa sobre las plataformas privadas tradicionales: la estructuración por nodos de

conocimiento, lo que la convierte en una posible herramienta para la enseñanza de la escritura académica en el aula.

Además, la principal diferencia entre los MOOC y las plataformas educativas privadas, como la de la UPB, es que los MOOC no se enfocan precisamente en evaluar y certificar: su interés primario es la enseñanza y el aprendizaje significativo, tal como lo sustentan Comer y White en su experiencia "Poniendo en práctica MOOCs para escritura en el colegio": "They identified three categories of challenges to writing MOOCs: the absence of an available model for writing MOOCs; decontextualized writing assessments; and difficulty of discipline-based writing assessments". (Comer y White, 2016, Citado en: Subeom, 2017, p. 143).

ACERCA DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

La Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) es una Institución de Educación Superior, de carácter privado y con ánimo de lucro. Fundada en 1936 como Universidad Católica Bolivariana, y declarada Pontificia en 1945. Constituida en persona jurídica de derecho eclesiástico y civil. Reconocida por la Iglesia y autorizada por el Estado colombiano para la expedición de títulos académicos. (p. 15)

Por otra parte, La UPB, para estructurar sus procesos de escritura académica, en su Proyecto Educativo Institucional (2016) establece unos ciclos de formación específicos para estudiantes de pregrado, donde se definen los objetivos de formación humana, social y

científica y se delimitan las capacidades humanas que se esperan construir con los estudiantes. Los Ciclos contemplan etapas ligadas entre sí, simultáneas y alternadas, que hacen posible la formación integral y el desarrollo de las capacidades humanas. (p. 53)

En consecuencia, la UPB, en su “ciclo de formación humana” para pregrado, recalca el interés de esta institución por las competencias básicas orientadas a la lectura y escritura, sumado al eje transversal de investigación e implementación de las TIC. Es por esto por lo que surge el grupo de investigación Lengua y Cultura y también la propuesta de UPB Virtual y su módulo, Aula Digital.

Siguiendo ese orden de ideas, el grupo de investigación Lengua y Cultura, orientado desde su interés por fortalecer los procesos de lectura y escritura en la UPB, puso en marcha la transversalización del curso Lengua y Cultura, con el propósito de que en todas las carreras profesionales se ofreciera un curso guiado precisamente a formar en procesos de escritura académica a sus estudiantes. Como diría Arbeláez *et al.* (2015)

El nivel universitario comporta sus propias complejidades tanto en la lectura como en la escritura; estas complejidades tienen que ver con sutilezas que la educación en el nivel inicial trata de manera general, y que en la Educación Superior exige un análisis más detallado” (p.5).

En pocas palabras, este curso surge como referente base para que el estudiante pueda iniciar de manera guiada la formación en escritura académica, herramienta fundamental en la educación superior.

Además, la UPB, cumpliendo con los ciclos de formación estipulados con su propuesta de UPB Virtual, ofrece en su catálogo cursos como: producción escrita básica en inglés, redacción y ortografía en español y Lengua y Cultura, con los cuales afronta los desafíos que encara la universidad en términos de escritura académica desde la mediación tecnológica. Sin embargo, estos cursos son optativos, por lo que el trabajo con la escritura no se hace tan continuo y tiende a ser también optativo e intermitente. En contraste con las palabras de Arbeláez *et al.* (2015) para que haya un buen proceso se requiere que exista un carácter de transversalidad en la escritura, no que se limite a algo tan técnico como aprender reglas o responder a un curso.

Por este motivo, esta investigación se preocupa por analizar nuevas estrategias para el aprendizaje de la escritura académica, esta vez mediada por las TIC, de manera que se pueda identificar los componentes básicos que dicho diseño debe implementar para convertir dicha propuesta en una experiencia completamente significativa para que permita a los estudiantes de educación superior adquirir y/o perfeccionar los procesos de escritura académica en donde no solo se tecnifique la escritura, y que también apunte su interés en priorizar la enseñanza abierta de la escritura mediante aplicativos virtuales, a la par con evaluar los aprendizajes que se adquieren en estos modelos.

**ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL ROL DEL MAESTRO Y ESTUDIANTE EN LA
FORMACIÓN DE PROCESOS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA Y
UNIVERSIDAD**

Al momento de iniciar su vida universitaria, los estudiantes egresados de educación media han tenido que enfrentarse a un fenómeno no muy cercano a ellos: la escritura académica. Es por esto por lo que surge la propuesta de este trabajo, el cual busca presentar al lector un panorama que evidencie los distintos problemas que median el proceso de contacto con la escritura académica, además de las oportunidades que permiten encararlo, desde el punto de vista de maestros y estudiantes. Para llegar a ello, se ha realizado un rastreo de información en bases de datos académicas y revistas, desde donde se han seleccionado distintas investigaciones, nacionales e internacionales, cuyo foco principal es el proceso de escritura académica, y los distintos elementos que debe adquirir el estudiante para llegar a ella.

Para empezar, es importante tener en cuenta las políticas que establece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en lo concerniente a la enseñanza de la lengua castellana, y, en lo que le compete a este trabajo: la escritura. Teniendo eso en cuenta, surgen estas propuestas gubernamentales en donde se hace referencia a Jürgen Habermas quien estipula: “los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación.” (Habermas, 1980, citado en MEN, 1998, párrafo 1). De lo mencionado anteriormente, se desprenden los parámetros que rigen el trabajo con la escritura en las

instituciones educativas del país, los mismos que generan tensiones en los estudiantes que salen de dichos establecimientos a encontrarse con un modelo de escritura más avanzado y riguroso como el académico en la educación superior.

Para soportar la afirmación anterior, se toman las ideas de Carlino (2002), quien reseña un programa desarrollado por la Universidad de Pennsylvania llamado “*Writing Across The University*”, cuyo interés principal es incentivar la cultura de la escritura académica como promotora del pensamiento crítico. Para alcanzar este propósito, la escritura se vuelve un eje transversal de aprendizaje, adaptándose a las exigencias de cada área y representando una oportunidad de trabajo continuo para el estudiante sobre los parámetros de producción de textos referidos en el MEN. Sin embargo, ¿de qué manera pueden los estudiantes enfrentarse a este modelo si no adquirieron en la escuela las herramientas necesarias para manejar un proceso académico de producción escrita? Esto representa una tensión al momento de intentar incluirla como eje transversal. Carlino (2002) retoma esta idea diciendo:

“Escasos profesores en nuestro entorno son conscientes de que las **tareas de lectura y escritura** que exigen a sus alumnos forman parte de las **prácticas académicas** inherentes al **dominio de su disciplina**, a la vez que constituyen un **desafío cognitivo** que los enseñantes Pueden contribuir a afrontar. La lectura y la escritura son consideradas, tan sólo, un **medio «transparente»** para adquirir los **conceptos disciplinares**” (p.57)

Para darle continuidad a los planteamientos que propone Carlino (2004) ella aborda los conceptos de “*prosa basada en el autor*” como aquel componente en el que el autor da cuenta de su proceso de interpretación basado entre el individuo y el tema y “*prosa basada en el lector*” como aquella en la cual el individuo da cuenta de una intencionalidad específica para el lector. A la hora de pensar sobre la efectividad de los incentivos a los que el docente somete a sus estudiantes, pueden tenerse en cuenta estos dos criterios, en los que se puede verificar si el estudiante, solamente está haciendo un proceso de sola interpretación a la hora de escribir, o está también argumentando mediante sus propios saberes para dar origen a la intención comunicativa.

Por otra parte, Carlino (2004) también hace referencia a un obstáculo bastante común cuando se habla de escritura académica por parte de los estudiantes, y es **la falta de revisión** a la que estos someten sus trabajos, dificultando la detección de posibles errores de redacción, a nivel microestructural y/o macroestructural. Complementando lo mencionado anteriormente, Carlino (2004) dice: “los estudiantes encaran la revisión como una prueba de galera, pero no como un instrumento para volver a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento” (p.323). Con base en las ideas de Carlino, es posible aseverar que los estudiantes temen someter a revisión sus escritos por temor a indagar nuevamente sobre el tema y que esto resulte haciéndolos perder el rumbo conceptual y tener que sacrificar toda su producción intelectual previa; una vez más nos encontramos frente a un obstáculo en cuanto a la familiarización con el proceso de escritura riguroso.

Además, Carlino (2007) también hace alusión a los “comentarios evaluativos” sobre las elaboraciones escritas de los estudiantes y las respuestas de estos ante dicha evaluación, y menciona lo siguiente:

Curiosamente, mientras que, en algunos casos, los alumnos no logran entender lo que sus docentes les observan por escrito (con lo cual desaprovechan su potencial de enseñanza), en otros casos, cuando estos comentarios dan lugar a reescrituras de los trabajos, logran promover una mayor elaboración del texto y del conocimiento disciplinar acerca del cual escriben los estudiantes (p. 24)

Con base en lo anterior, se puede evidenciar que la responsabilidad de mejorar los procesos de escritura es del estudiante. Sin embargo, debe ser mediada por un acompañamiento del docente, que potencie un aprendizaje significativo; con la finalidad de que el estudiante pueda ser consciente de los conceptos manejados en clase, mediante la orientación formativa del docente. “Cabe preguntarnos si lo que ocurre en el acto evaluativo es una mera devolución de información, una rendición de cuentas, o si realmente hay una orientación hacia la apropiación y uso consistentes del conocimiento” (Pérez y Rodríguez, 2013, p. 156)

Por otra parte, cuando se habla de medidas de evaluación de procesos de lectura y escritura de la universidad en Colombia, cabe resaltar la propuesta de Arbeláez, Álvarez y Uribe (2008) y “la prueba de admisión” a la Universidad Pontificia Bolivariana, por parte del grupo de investigación Lengua y Cultura cuyo propósito es hacer un análisis de los niveles

de lectura y escritura en los aspirantes para luego elaborar un proyecto educativo institucional que pueda surtir un efecto positivo disminuyendo las dificultades que estos aspirantes puedan tener, por medio del trabajo constante, continuo y asesorado en el ámbito de la escritura académica. Para complementar lo anterior, Arbeláez, Álvarez y Uribe (2008) establecen:

El objetivo de la prueba no es servir de mecanismo de exclusión de ingreso a la educación superior. Se parte del reconocimiento de que leer y escribir son mediaciones en la construcción del conocimiento, así, el carácter social de la interacción supone exigencias a los emisores y receptores en la construcción de códigos compartidos para llevar a cabo procesos de significación en el marco de intenciones comunicativas, igualmente, compartidas. (p. 244)

Por otra parte, es de vital importancia que el estudiante, para que pueda desarrollar un proceso de construcción de códigos textuales, sea consciente de las tipologías que se desarrollan cuando se habla de escritura académica y todo lo que estas implican. Por este motivo, Riestra (2010) hace la relación entre “texto y contexto” con el propósito de hacer un proceso de autoevaluación y comprensión de los textos escritos y verificar qué tan pertinentes son estas tipologías aplicadas, con las necesidades de la academia.

No obstante, gran cantidad de desafíos generacionales salen a flote cuando se habla de obstáculos para la escritura, ya que estas demuestran una prominente deficiencia en los procesos de lectura y escritura académicos. Rincón y Gil (2010) responsabilizan a la falta

de interés por los libros, la lectura y la escritura académicas por parte de los estudiantes, sumado a esto, el mal uso que los estudiantes le propinan a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Esto permite al investigador cuestionar sobre ¿qué tipo de estrategias se desarrollan para contrarrestar estas malas prácticas de las TIC en los procesos de lectura y escritura? ¿qué estrategias de incentivación de lectura se han llevado a cabo y que tan efectivas han sido?

Además, otra problemática que se encuentra vigente en los procesos de escritura que abarca las IES se refleja en la dificultad que tienen los estudiantes a la hora de ponerse al corriente con las tipologías textuales exigidas en el ambiente académico, debido a la incomprensión por parte del docente en la que este supone unos niveles de escritura óptimos, basándose en la enseñanza previa de estos procesos de escritura en la escuela, sin fijarse que tan afianzados se encuentran estos conceptos. De manera complementaria, Uribe y Camargo (2011) argumentan que “la escritura académica se exige, pero no se enseña, porque probablemente se la supone una habilidad general, aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación” (p.338).

Así mismo, Ortiz (2011) hace una complementación a la problemática del desconocimiento de la realidad de los procesos de escritura del estudiante, mencionando que “escribir y leer ha sido la misión histórica de la educación básica, y se ha considerado que es allí donde se adquieren y se cualifican en forma definitiva estas competencias” (p. 18). Siguiendo ese orden de ideas, se puede concluir que los docentes universitarios no ven necesario explicar

algo que los estudiantes, según su supuesto nivel académico, deberían saber y conocer considerablemente.

Por otra parte, Álvarez (2012) desarrolla una propuesta en la que analiza la asertividad del uso de entornos virtuales enfocados en la enseñanza de procesos de lectoescritura en el aula. Este análisis se lleva a cabo desde una iniciativa para identificar parámetros para buenas prácticas implementando las TIC. Basada en lo anterior, ella propone que:

Las TIC, en la medida en que implican la convergencia de medios, la hipertextualidad y un alto grado de interactividad, ofrecen la oportunidad de un trabajo tanto autogestionado como colaborativo, podrían repercutir positivamente en las posibilidades de comprender y producir textos durante los estudios universitarios. (Álvarez, García y Qués; 2010; citado en Álvarez, 2012, p. 2)

Además, Gerzon (2014) complementa la idea de Álvarez mencionando algunas de las ventajas de implementación de recursos digitales en términos de potenciación de habilidades de escritura en el aula en donde dice que:

Los recursos de la web en los procesos de producción textual se convirtieron en aliados de los estudiantes para fortalecer la habilidad de establecimiento de una posición y la recuperación de los conocimientos previos, guardados en espacios virtuales de información que luego recuperaban para plantear su posición o recurrir a información que habían trabajado en otras áreas y se encontraba publicada en blogs y otros. El uso de enlaces, imágenes, sonidos para presentar la posición del autor no se limitaba solo a lo técnico; era

necesario comprender qué le aportaban esta nueva ruta a la semántica del texto, ya fuera para precisar ideas, ejemplificar, esquematizar o como soporte de los planteamientos del autor. (p. 32)

Retomando lo anterior, se connota que la mediación tecnológica en el aula no solo puede ser un aspecto relegado únicamente a la instrucción mediada por instrumentos de la misma índole, por el contrario, la mediación tecnológica también puede propiciar un ambiente de interacción en el ámbito virtual, en donde el estudiante se transforme en un ente autónomo, responsable de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A manera de conclusión se pueden resaltar las distintas estrategias que se utilizan para incentivar y fortalecer los procesos de lectura y escritura en las instituciones educativas, contrastando con la viabilidad de la implementación de las TIC como estrategia de enseñanza y el papel crucial que tiene la orientación formativa y el acompañamiento por parte del docente y el trabajo autónomo por parte del estudiante, con el fin de ser más autocrítico con sus producciones escritas.

Además, emerge una inquietud sobre las TIC como posible instrumento de mediación en el aula de educación superior con el propósito de incentivar los procesos de escritura en el aula, también se hace necesario identificar posibles estrategias que se pueden aplicar con el propósito de disminuir el uso indiscriminado e irresponsable de este instrumento en el salón de clase y aplicarlo a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

Pregunta: ¿Cuáles estrategias con la mediación TIC son pertinentes para fomentar el aprendizaje de la escritura académica en estudiantes de Educación Superior?

Objetivo general: Analizar estrategias con mediación TIC que fomenten el aprendizaje de la escritura académica en estudiantes de Educación Superior.

Objetivos específicos:

- Contrastar diversas estrategias de aprendizaje con la mediación TIC aplicadas a la escritura académica en estudiantes de educación superior, en términos de contenido, aplicación y evaluación.
- Examinar el factor de incidencia de los modelos del aprendizaje virtual en la enseñanza de la escritura académica mediada por las TIC

MARCO CONCEPTUAL

Para este proyecto de investigación se establecen tres conceptos clave, los cuales son: e-learning, Mediación de Tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la escritura académica. En un primer momento es necesario resaltar el concepto de “Mediación tecnológica” como concepto fundamental para el desarrollo de la investigación, e identificar las prácticas que se llevan a cabo en el aula de clase, que son mediadas por las TIC, que fomenten el aprendizaje de la escritura académica en estudiantes de Educación Superior.

En aras de lograr este objetivo, se da continuidad al concepto de e-learning, comprendido desde la perspectiva de Cabero (2006) como:

A la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información, sea esta red abierta (Internet) o cerrada (intranet). «Los cursos de formación en red son definidos para nuestro propósito como cursos donde la mayoría, si no toda, de la instrucción y de las pruebas se logran vía recursos accesibles en la Web» (Schell, Citado en Cabero. p 2).

Con base en las ideas de Schell, se puede comprender el e-learning como todo proceso digital orientado a la educación de manera que abarque un conjunto de dispositivos electrónicos conectados de manera conjunta formando así una interacción en tiempo real entre los usuarios aprendices. Este tipo de aprendizaje provee al estudiante ciertos beneficios ya que permite flexibilizar su rutina de aprendizaje, además de permitirle evitar

desplazamientos hasta centros educativos para atender los diferentes requerimientos académicos necesarios (siendo este punto de gran utilidad para estudiantes residentes en zonas de difícil acceso o zonas distantes a un centro educativo) por tal motivo también Cabero (2006) le brinda el nombre de *teleeducación*.

Por otra parte, el concepto de mediación de las TIC puede también ser entendido desde el concepto de experiencia de aprendizaje mediado de Reuven Feuerstein, donde “el ser humano puede modificar su estructura cognoscitiva, específicamente gracias a la intervención de otras personas y de instrumentos adecuados para suscitar el desarrollo”(citado en R. María, S. Beatriz,2005,), esto permite dar a entender desde una manera más comprensiva sobre las TIC, el aspecto de interés a analizar, como agente mediador de aprendizaje en las instituciones de educación, entendiendo y fomentando el aprendizaje de los estudiantes en la escritura académica.

Además, el concepto de TIC es definido desde el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación como: “todos aquellos recursos, herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos” (MinTIC, 2017) permitiéndonos identificar todos los recursos mediadores que disponen las prácticas docentes para ser llevadas a cabo para la investigación.

Finalmente, el concepto a mencionar es el de escritura académica, como eje que acompaña la mediación tecnológica en esta investigación, primero entendiendo el proceso de escritura desde la postura de Sánchez (2003) la cual establece la escritura como:

Es un sistema codificado de signos. Precisemos estas tres palabras del enunciado: un sistema es un conjunto de cosas organizadas y relacionadas entre sí. Un código es una combinación de reglas que da forma a un mensaje, y un signo es todo aquello que está en lugar o en representación de algo, bajo algún aspecto o modalidad. Todo signo lleva un significado que es su sentido, y un significante gracias al cual se manifiesta. Esto quiere decir que un significado no existe sin un significante, y viceversa. Para demostrar el carácter indisociable del signo el lingüista suizo Ferdinand de Saussure (1857-1913) lo comparó con una hoja de papel, a la cual no se le puede cortar el anverso sin cortar también el reverso. (2003. párrafo 3)

Esto nos permite entender la escritura como unidad estructuradora que se fundamenta en códigos y signos con los cuales encarna una intención comunicativa determinada. En ese orden de ideas, la escritura académica no solamente debe ser entendida como un “sistema codificado de signos” que aluden a una intención comunicativa determinada, sino que esta debe ser un sistema que permita la reflexión y la interpretación más allá de la replicación. Sin embargo, para llegar a la producción escrita académica, es necesario tener unos fundamentos básicos sobre la escritura en general (reglas gramaticales, tipologías textuales, cohesión, coherencia, entre otros.) Por esta razón, Sánchez (2003) también plantea:

Por una parte, hay que pasar por la escritura si se quiere que el trabajo investigativo esté completo; es más, los investigadores no sólo deben producir conocimiento, sino difundirlo; y por otra parte la comunidad académica, como productora del saber cuyo soporte es el texto escrito, está llamada a indicar la dirección que debe seguir la lengua. Por ello surge el imperativo de estudiar la gramática, la cual no es un cúmulo de normas restrictivas, sino una posibilidad de libertad expresiva. (2003)

Es en este concepto que también recae vital importancia para este trabajo de investigación, debido a que lo que busca esta investigación es identificar estrategias efectivas que fomenten la producción escrita, y en específico la académica/científica para la Educación Superior en aras de fortalecer la producción de conocimiento y pensamiento crítico reflexivo. Para complementar lo anterior, Sánchez (2003) dice:

La labor investigativa no se circunscribe únicamente a la experimentación o al logro de resultados: ella implica escribir para dar a conocer dichos logros a la opinión pública. En otras palabras, darse a la tarea de informar la ciencia. En efecto, al final de un proceso de investigación hay un deber: dar a conocer lo que se ha descubierto o comprendido. (2003)

Por otra parte, Paula Carlino presenta el concepto de “alfabetización académica” sobre el cual se hará énfasis para identificar las estrategias discursivas de los estudiantes. Permitiendo identificar las capacidades de producción, interpretación textual y argumentación en los escritos que se realicen. La alfabetización académica “señala el conjunto de nociones 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” (2005 p. 6). Esto nos permite sentar un cierto conjunto de habilidades sobre las cuales los estudiantes deben desarrollar sus producciones escritas en el aula.

La fuerza del concepto alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir - de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento- no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. Objeta que la adquisición de la lectura y escritura se completen en algún momento. Por el contrario: la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos en los que se lee y escribe plantean siempre a quien se inicia en ellos nuevos desafíos y exigen continuar aprendiendo a leer y a escribir. (Carlino. 2005 p. 7)

DISEÑO METODOLÓGICO

Este trabajo se gesta desde las experiencias relacionadas con el proceso escritural durante el inicio de pregrado en la Universidad Pontificia Bolivariana, en primer semestre del año 2016, del autor de esta investigación. Aquí se busca interpretar de una manera más profunda la problemática escritural presente en las aulas de clase de estudiantes de

primeros semestres a la hora de hacer frente a la elaboración de un texto académico. Por tal motivo, el interés de este trabajo radica en la necesidad de observar las diferentes investigaciones y propuestas realizadas en torno a prácticas escriturales que pueden ser mediadas por el uso de las tecnologías de información y comunicación TIC, permitiéndole al estudiante fortalecer sus habilidades comunicativas a la hora de elaborar una producción científica, además de familiarizarse con la idea de la escritura en sentido estricto y académico.

Así, esta investigación se orienta hacia un enfoque cualitativo con una intencionalidad descriptiva, puesto que se pretende analizar dichas investigaciones y propuestas en torno a la escritura mediada por las TIC, e identificar de qué manera promueven el aprendizaje de la escritura académica en estudiantes de Educación Superior. Así mismo, este enfoque permitirá describir los eventos por los que atraviesan los estudiantes al hacer uso de estas herramientas virtuales en sus experiencias.

Este trabajo de grado busca analizar el proceso que tienen que atravesar los estudiantes a la hora de adquirir nuevas formas y recursos de aprendizaje con el fin de detectar qué ventajas y desventajas puede ofrecer la modalidad virtual a la hora de aprender acerca de la escritura académica en la Educación Superior. Así mismo, se pretende identificar posibles focos que permitan esclarecer qué tipo de prácticas virtuales logran complementar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a la hora de escribir textos de índole académico y, por consiguiente, también las posibles dificultades que estos puedan presentar y puedan entorpecer el logro de la meta final en su proceso formativo.

En otras palabras, el interés de esta investigación, pues, se centra en cómo las TIC ayudan al proceso de construcción de textos académicos, al reconocimiento de la funcionalidad de estas para la educación, además de identificar qué factores dentro de este proceso facilitan o dificultan en el logro de este objetivo, a través del análisis de investigaciones y propuestas documentales y su posible impacto si llegan a implementarse en el aula.

MÉTODO

La metodología principal propuesta para esta investigación será el análisis de documentos, puesto que se pretende estudiar el desempeño en competencias de redacción de los estudiantes al momento de comprender todo lo relacionado con la elaboración de textos académicos, así como el papel mediador de las TIC en diferentes partes del proceso escritural. Al mismo tiempo, esta metodología permitirá interpretar y analizar las variables que se puedan encontrar allí. La lectura y revisión de investigaciones documentales como herramienta para la recolección de datos será fundamental para esta investigación ya que permitirá reconocer las experiencias de los estudiantes al interactuar con diferentes tipos de herramientas virtuales de aprendizaje al trabajar con la escritura mediada por las TIC.

En este caso, surge la mediación tecnológica como concepto principal para complementar el aprendizaje del proceso escritural. El análisis de experiencias relacionadas con el uso de estas herramientas y propuestas en torno a la implementación de las mismas, abrirá paso al objetivo general, que pretende analizar los procesos pedagógicos mediados

tecnológicamente para la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. También se busca reconocer cómo el estudiante desarrolla estos procesos escriturales en el ambiente virtual y cómo influye este medio en él para dar respuesta a trabajos académicos escritos rigurosos.

INSTRUMENTOS Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

Esta técnica es propia de la investigación cualitativa y Según Morales (2003) se define como “un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos.” (Alfonso, 1995, Citado en Morales, 2003, p.2) En este caso, se recopilaron investigaciones pertinentes al uso de las tecnologías de información y comunicación y el diseño de recursos para la enseñanza de escritura académica para estudiantes de educación superior. Además, el análisis del resultado de la investigación documental puede tener como propósito explorar la validez de determinadas hipótesis, comprender un problema complejo y ayudar a formular posibles soluciones al problema en cuestión. Razón por la cual sería la más adecuada para abordar la investigación.

ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

A continuación, se presentarán los resultados de la puesta en escena de la investigación documental en búsqueda de experiencias relacionadas a la implementación de estrategias de enseñanza de la escritura académica mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Superior. Dichas experiencias están vinculadas con diferentes tipos de aprendizaje virtual, (b-learning, e-learning) con el objetivo de identificar cómo se hace evidente la incentivación de la escritura académica como un proceso de escritura pensada más allá que un proceso netamente mecánico o tecnificado.

Siguiendo ese orden de ideas, para la muestra se consideraron cuatro experiencias relacionadas uso de estrategias mediadas por distintos tipos de aprendizaje virtual. Un Entorno B-Learning Para la Promoción de la Escritura Académica de Estudiantes Universitarios, Esquemas Digitales de Escritura (EDE) en Modalidad B-Learning para la Alfabetización Académica, Comunidades de Blogs para la Escritura Académica en la Enseñanza Superior y Design of e-learning and online tutoring as learning support for academic writing. Todas estas investigaciones cumplen con el requisito de realizarse a estudiantes de la modalidad de pregrado en Educación Superior y realizarse en distintos países de América latina y del mundo. Después del siguiente análisis de los hallazgos de cada investigación, se presenta como producto final un ensayo crítico que confronta dichos hallazgos con la fundamentación teórica de otros autores.

Un Entorno B-Learning Para la Promoción de la Escritura Académica de Estudiantes Universitarios

En primer lugar se procede con el análisis de la investigación titulada: “Un Entorno B-Learning Para la Promoción de la Escritura Académica de Estudiantes Universitarios” en donde Hernández et al. (2014) realiza un análisis a una experiencia de trabajo semipresencial que propone un entorno que fomenta experiencias de aprendizaje estimulantes para el desarrollo de procesos cognitivos relacionados a la escritura académica y la escritura para aprender, (escritura epistémica) haciendo uso de la Plataforma virtual de aprendizaje Moodle. Y a su vez, usando recursos de la plataforma como foros, materiales audiovisuales y el establecimiento de espacios pertinentes para la escritura colaborativa de los estudiantes.

De tal forma, para lograr el objetivo de la investigación, Hernández et al (2014) proponen una organización semipresencial en la que se mezclen las actividades realizadas tanto en ambiente virtual como de manera presencial antes y después de cada encuentro cara a cara en el aula de clase. Para llevar esto a cabo se sugiere el modelo de aprendizaje B-learning o Blended Learning definido como: “Aquel conjunto de propuestas educativas en las que se utilizan, de forma mixta, algunos formatos tanto de e-learning (por ejemplo, plataformas de aprendizaje virtual) como electrónicos (simulaciones, videos, etc.) complementados con los beneficios de la enseñanza presencial” (p. 351).

Esto quiere decir que la implementación de nuevas herramientas interactivas como recursos audiovisuales y plataformas virtuales incentivan el proceso de aprendizaje del estudiante, haciendo las veces de complemento a los métodos tradicionales del aula de clase, como el uso de un libro, un

tablero y un cuaderno. Por tal motivo, el b-learning se centra en tomar los aspectos que se consideran “fuertes” entre ambos métodos y traerlos a la nueva experiencia de clase.

Por tal motivo Hernández et al. (2014) se cuestionan sobre qué métodos se podrían retomar de ambos modos de aprendizaje, por esa razón recurrieron a Kerres y De Witt (2003. Citado en Hernández et al, (2014)) que en su estudio acerca del tipo de estrategias didácticas que utilizan los docentes para el b-learning evidencian que en un 85% se utilizaron una combinación de formatos como: “instrucción en clase, formación interactiva basada en recursos web, comunicación usando correo electrónico, uso de contenidos autoadministrables, discusiones dirigidas, software de colaboración, aulas virtuales, evaluación en línea y textos de trabajo digitales” (p. 352).

Vale la pena resaltar que los autores traen a colación el sistema de actividad socio constructivista de Cole y Engstrom (Citado en Hernández et al 2014) en el que “el conocimiento se distribuye y comparte en las prácticas académicas realizadas por los participantes a través de experiencias presenciales y virtuales” (p.360) permitiendo enriquecer las prácticas escriturales presenciales en el aula con la intervención de los recursos virtuales, dinamizando las estrategias de participación en el aula de clase.

Por otra parte, los autores al escoger los distintos formatos que se iban a poner en práctica tuvieron especial predilección por aquellos que les permitieran la implementación del trabajo individualizado en aras de lograr un aprendizaje mixto al mismo tiempo que se proponían actividades que fomentaran el pensamiento colectivo de todos los participantes, dando pie a la producción escrita de manera conjunta. Todo esto sumado al acompañamiento docente que brinda el apoyo adecuado para orientar el proceso de cada estudiante.

La investigación consistía en 15 estudiantes de psicología, donde la mayoría de ellos nunca había tenido experiencia con la plataforma virtual Moodle. Debido a eso, fueron rápidamente capacitados para así comprender el diseño pedagógico de las clases, que consistía en tres fases: la fase inicial en donde realizaban la exploración de los materiales brindados por el docente, para la fase intermedia los estudiantes llevaban a sus clases todo el conocimiento del proceso de preescritura realizado y se socializaba con el docente para homogenizar el conocimiento adquirido y apoyar sus procesos de escritura. Y la fase final de este diseño consistía en la elaboración de trabajo colaborativo en ambiente virtual, buscando plasmar todo lo aprendido en las otras dos fases. Este trabajo o producto escrito sería visible para los demás compañeros para que así ellos pudieran proveer retroalimentación a sus producciones textuales, así como el docente. El trabajo se distribuyó en 4 foros virtuales en los que el estudiante integraría todos los conocimientos requeridos para la elaboración de un escrito monográfico también en coautoría, y haciendo uso de los 4 foros presentados anteriormente como referente para la escritura de dicha monografía.

Por otra parte, Hernández et al. (2014) también mencionan la influencia de la escritura epistémica como herramienta de desarrollo cognitivo ya que, según ellos, “obligan a los escritores a organizar y planificar sus pensamientos con el fin de secuenciarlos y reorganizarlos de una forma lineal-escrita, logrando así una mayor reflexión sobre sus pensamientos y una profundización de su comprensión”.(p.355) Por tal motivo se considera importante la estimulación de esta escritura porque permite la reestructuración del

pensamiento en función de mejorar las habilidades comunicativas del estudiante e ir más allá de una escritura mecánica.

Al momento de realizar el análisis de la propuesta didáctica, los resultados obtenidos se categorizaron en “presencia cognitiva” y “presencia docente” para distinguir los momentos en los que los estudiantes realizaban los procesos cognitivos relacionados con la elaboración escrita y separarlos de los momentos en los que el docente hacía intervenciones y establecía pautas para reorientar el rumbo de sus productos escritos. Además, entre estas categorías aparecen pequeñas subcategorías que apuntan a procesos específicos relacionados con estos tipos de categorías principales, tales como: aspectos relacionados con el contenido y redacción que desembocan en la construcción colaborativa por parte de los estudiantes.

Presencia cognitiva y presencia docente en los foros

Al observar los resultados de los individuos frente a la presencia cognitiva de los estudiantes durante el desarrollo de los foros se percibe un nivel de participación por parte de los estudiantes entre sí, en donde constantemente se retroalimentaban sus productos escritos además de corregir terminologías conceptuales afines a su proceso formativo; se comenzó con una base de 58 intervenciones en el foro de la primera semana y se alcanzó el tope de 182 intervenciones en el foro en la cuarta semana. Sin embargo, hay que tener en consideración que al momento de iniciar cada foro el estudiante traía consigo una base de sus productos elaborados mediante el trabajo individual desarrollado en el aula de clase de

manera previa o durante las mismas. Por esa razón los aportes a los foros por parte de los estudiantes fueron significativos y con muy poca divagación sobre el tema.

Siguiendo ese orden de ideas, se debe resaltar la importancia de la puesta en escena actividades incentivadoras de los procesos de preescritura en los estudiantes, de manera que estas le permitan adquirir nuevas percepciones y puntos de vista que sean de utilidad para comprender y argumentar una postura desde sus propias interpretaciones además de complementar los aportes de los demás miembros de la estrategia didáctica generando nuevas formas de comprender y analizar los fenómenos sociales y plasmarlos mediante la ejecución de procesos de escritura académica para su respectiva divulgación.

Así mismo, Hernández et al (2014) hacen mención, desde la perspectiva de la intervención llevada a cabo por el docente, del seguimiento realizado a los estudiantes en distintos escenarios afines a las actividades preparadas para los foros, tales como: Indicaciones relacionadas con el contenido, redacción, ortografía y apoyo en revisión de los productos escritos por los estudiantes. Es importante resaltar que las actividades en las que hubo mayor intervención por parte del docente en las cuatro sesiones de foro en las producciones de los estudiantes fueron los apartados relacionados con revisiones de contenido, con un total de 115 intervenciones, seguido de 104 intervenciones relacionadas con correcciones de redacción.

Por otra parte, entre los apartados con menor presencia docente durante el desarrollo de estos encuentros destacaron las intervenciones vinculadas a problemas relacionados con

aspectos de puntuación y ortografía con un total de 48 intervenciones, seguido de 30 intervenciones con respecto a obtener ayuda en revisión de los productos escritos y finalmente con un total de 29 intervenciones se necesitó apoyo con otros aspectos no especificados. Esto permite identificar de manera precisa que los inconvenientes que suelen presentar los estudiantes a la hora de enfrentarse con la elaboración de un texto académico suelen constituirse principalmente por el manejo de la escritura especializada, es decir, aquella que debe moldearse de acuerdo con una serie de requerimientos que solicita la comunidad científica a la hora de producir escritos, y se puede evidenciar con base en los bajos índices de intervención por parte del docente a la hora de hacer revisiones a los productos de sus estudiantes y examinar su ortografía y puntuación.

Ahora bien, la información antes mencionada se recopila durante el desarrollo de las cuatro sesiones de foro programadas, y llega el momento de evidenciar el impacto de la labor cognitiva de los estudiantes y la influencia de la intervención docente en el desarrollo de dichos foros, en el producto final de la propuesta didáctica: la construcción colaborativa de la monografía. Por tal razón, al momento de analizar la presencia cognitiva de la construcción colaborativa de la monografía se analizan aspectos como la comprensión de la tarea, planeación de las actividades, aclaraciones sobre contenidos, indicaciones/correcciones de redacción, indicaciones/correcciones de contenidos, acuerdos locales e iniciativas.

Así pues, se considera relevante mencionar que las tres subcategorías más frecuentadas al momento de analizar la presencia cognitiva en la construcción colaborativa de la

monografía son: aspectos relacionados con aclaraciones sobre contenidos, con una frecuencia total de 154 análisis de acuerdos locales, con un total de 71 intervenciones y finalmente indicaciones relacionadas con correcciones de contenidos con un total de 67 intervenciones. Con base en la información anterior se puede llegar a la conclusión de que es evidente un decrecimiento en el número total de intervenciones comparadas con la primera presencia cognitiva realizada en la elaboración de los cuatro foros, por tal razón Hernández *et. al* (2014) sugieren que este comportamiento se debe a la adaptación por parte del estudiante a la nueva modalidad de aprendizaje semipresencial y al ambiente de aprendizaje generado por el docente y los recursos planteados para hacer frente a la propuesta didáctica.

Finalmente, se analiza la presencia docente realizada para identificar la frecuencia con la que los estudiantes requirieron una intervención del docente para acompañar su proceso de escritura colectiva en la entrega del producto final y dicha presencia se analiza teniendo en cuenta subcategorías como: Animar contribuciones y comentar sobre eficacia del proceso, Indicaciones sobre redacción, recomendaciones sobre el contenido, recomendaciones de consulta de documentos, correcciones de puntuación y ortografía, ayuda en planificación y ayuda en revisión. Al analizar los resultados se puede interpretar que las subcategorías más frecuentadas fueron indicaciones sobre redacción, con 71 intervenciones, siguiendo con las recomendaciones sobre el contenido, con 48 intervenciones, y concluyendo con 37 intervenciones, relacionadas con animar contribuciones y comentar sobre la eficacia del proceso.

Con base en lo anterior, se puede llegar a la conclusión de que el número de intervenciones del docente en el apartado final de la elaboración de la monografía incrementaron significativamente, sin embargo, la cantidad de intervenciones relacionadas con el contenido y la redacción del escrito presentaron un breve decrecimiento. Esto puede interpretarse como un producto de la apropiación conceptual generada por la presencia docente realizada al momento de desarrollar los cuatro foros en la parte inicial de la propuesta didáctica. Sin embargo, esto no significa que se haya aclarado o dado solución a las problemáticas de producción y redacción textual de raíz, puesto que la tendencia del docente a intervenir en las sesiones no tuvo un decrecimiento en general, solamente hubo una variación de subcategorías en la recolección de la información.

Evaluación de la propuesta

Al momento de terminar la experiencia de la propuesta didáctica, Hernández et al. (2014) realizaron evaluaciones sobre la concepción del término monografía, que se contrastaron con unas preguntas realizadas antes de comenzar con la experiencia. Una de las primeras percepciones de los autores fue: “Antes de la experiencia, los estudiantes tenían un conocimiento muy vago y general de las monografías científicas, dado que 73% mencionaba que era un “documento sobre un tema dado”, 33%, que era “un resumen breve” o bien 30%, la “recopilación de la información” (p.366) esto deja a entrever el poco conocimiento por parte de los estudiantes de primeros semestres de carreras universitarias de las tipologías y estructuras textuales, ignorando así su propósito y su aporte a la creación de nuevos conocimientos.

Sin embargo, después de la puesta en marcha de la propuesta pedagógica se evidenció un mejoramiento en la descripción de las respuestas relacionadas a la concepción del término monografías en la educación superior. Esto lo notaron Hernández et al. (2014) cuando compararon las evaluaciones finales y se encontraron con que

El 75% de las respuestas de los participantes se menciona que se tratan de “textos científicos formales o estructurados”, también en 75% se indica que “implica una actividad de integración”, en 71% se admite que “requieren de una investigación documental”, y en 45%, que se trata de un trabajo esencialmente descriptivo-objetivo en el que no necesariamente se expone la perspectiva personal del autor. (p.366)

Se evidencia allí, pues, una ampliación conceptual brindada por la propuesta didáctica, ya que al proveer al estudiante materiales de apoyo acerca de la identificación de estructuras textuales, y al fortalecer el proceso de la preescritura académica, dicho estudiante se encamina a esclarecer sus ideas y organizar los conceptos dentro de su esquema mental, que le brinda al estudiante nuevas perspectivas acerca de la escritura como instrumento para transmitir conocimiento.

Opinión de los estudiantes acerca de la propuesta b-learning

Por otra parte, Hernández et. al (2014) también muestran su interés en analizar los imaginarios creados por el desarrollo de la propuesta didáctica y la influencia de los recursos e-learning propuestos para los estudiantes. Es por eso que se preguntó si esta

experiencia les habría generado un mayor impacto en casa en comparación de que solo se hubiera realizado presencialmente, y la respuesta fue un rotundo sí, demostrando que el 100 por ciento de los estudiantes estaban de acuerdo con ello, aquí se presentan algunas de las razones expresadas:

Estudiante 4: Cada una de las actividades se complementaron y en lo personal me ayudaron a comprender mejor los temas vistos en el curso.

Estudiante 6: Que la combinación de estas actividades [presenciales y virtuales] permitió que el aprendizaje fuera más completo y muy significativo. (P.368)

Esto permite evidenciar que el proceso de andamiaje de los nuevos sistemas de aprendizaje mediados por TIC con la educación tradicional brinda una serie de nuevas herramientas para los estudiantes de manera que hace más significativa su experiencia al flexibilizar su metodología de aprendizaje, además de brindar nuevos recursos y materiales interactivos a los estudiantes que van mucho más allá de un libro de texto. Por consecuencia, el uso de este tipo de herramientas presenta al estudiante nuevas opciones que no se relacionan de manera inmediata con el aprendizaje, pero sí influyen fuertemente en su proceso formativo. Se habla específicamente del control de su tiempo al poder atender a las lecciones sin importar el lugar ni la hora, lo que resulta en una mayor autonomía y una modalidad de acuerdo a las necesidades del estudiante.

Ahora bien, al momento de analizar la concepción de utilidad que los estudiantes encontraron a la propuesta didáctica relacionada con los aprendizajes logrados sobre la escritura académica y sus procesos, la receptividad por parte de los estudiantes demuestra que se logró ampliar y explorar de manera más profunda los conocimientos de cómo escribir. Esta concepción se hace evidente con la argumentación por escrito de los estudiantes, recopilada por Hernández et al (2014) que dice:

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

Estudiante 7: Porque al estudiar en la clase y en el aula virtual se reafirmaron y enriquecieron mis conocimientos. (p.369)

Además, cuando los investigadores preguntaron a sus estudiantes acerca de la incidencia de la escritura colaborativa en el aprendizaje de la escritura académica ellos manifestaron que les fue de mucha ayuda a la hora de pensar en los contenidos pertinentes para la elaboración de los textos. Así mismo, también se les preguntaba si la escritura colaborativa habría incidido en la mejoría de sus habilidades de redacción, a lo que todos dieron respuestas positivas. Para hablar de ello, se reseñan a continuación algunas experiencias por parte de los estudiantes, quienes dicen que:

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

Estudiante 6: Es algo que a mí ya me costaba trabajo, pero el trabajo en la plataforma me ayudó a mejorar, pues tenía que revisar más de dos veces cómo decía algo. (P.369)

Con base en lo anterior, se puede aseverar que la escritura como proceso colaborativo entre pares es una excelente herramienta para incentivar la escritura entre los estudiantes. Esto se debe a que ambos individuos son poseedores de una perspectiva totalmente diferente a la otra. Por tal motivo, estas perspectivas pueden encontrar un punto de convergencia discursiva con respecto al contenido del texto, y, sumado a esto, la producción escrita puede ser retroalimentada constantemente por ambos, asegurando que el rumbo de su escritura sea el adecuado, es decir, que vaya en concordancia con el esquema de preescritura previamente planteado.

Para cerrar con el análisis de esta primera investigación, es importante resaltar que los datos recogidos permiten afirmar que la implementación de la propuesta didáctica fue exitosa desde dos perspectivas: la enseñanza de escritura de textos de índole académico y la apropiación de la escritura para construir nuevas formas de aprendizaje. Esto se puede

evidenciar en la participación activa de los estudiantes al elaborar sus escritos colectivos. Además se debe considerar el desempeño del rol docente en el desarrollo de esta investigación, porque este, al ser el agente incentivador, debía acompañar de cerca cada una de las producciones escritas presentes y brindarles material de apoyo para que de manera autónoma se produjera el conocimiento. Este acompañamiento se ve reflejado en la cantidad de intervenciones cognitivas realizadas por parte del docente durante la puesta en marcha de la propuesta, en donde, en cada sesión, el número de intervenciones incrementó.

Por último es necesario mencionar el importante papel de la plataforma Moodle en el desarrollo de la propuesta, gracias a que su diseño hizo posible el compartir de manera simultánea las publicaciones realizadas entre los integrantes del mismo medio, facilitando la retroalimentación por parte del docente y demás miembros del foro, además de ser una plataforma multimedia que permite la implementación de recursos de soporte que van más allá de lecturas, como videos, infografías, podcasts, entre otras cosas más. Esto le permite al estudiante comprender las temáticas abordadas de una manera diferente a la convencional.

Esquemas Digitales de Escritura (EDE) en Modalidad B-Learning para la Alfabetización Académica

La siguiente investigación por analizar se lleva a cabo en la Universidad de Concepción, Chile, en donde se busca comprender cómo avanza el proceso de escritura académica, desde la elaboración de una introducción de un texto monográfico mediante la implementación de un modelo b-learning utilizando **Esquemas Digitales de Escritura (EDE)** en estudiantes de educación parvularia de la Universidad de Concepción. Además, se tienen en cuenta aspectos generales como la producción autónoma y colaborativa con pares y docentes mediante el uso de la plataforma virtual Blogger y cómo el estudiante gestiona sus procesos cognitivos en pro de atender una necesidad específica de aprendizaje: la escritura.

Así pues, se conforma una muestra para la investigación de 26 estudiantes de educación superior en Chile, a los que se les requirió la elaboración de una investigación monográfica en modalidad Blended learning (b-learning) donde debían realizar una apropiación conceptual a profundidad sobre un curso en específico. En ese sentido, la investigación consistió en apoyar mediante la implementación de los EDE el proceso de escritura de la introducción de la monografía en cuestión. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron la plataforma virtual Blogger, en donde se encuentra alojada la plantilla EDE además de una serie de cuestionarios orientados a recolectar información acerca del manejo de las TIC, dominio lingüístico y gestión de las habilidades de

conocimiento. Además, la investigación consideró hacer un diagnóstico de las habilidades escriturales mediante la elaboración previa de una monografía sin la presencia de acompañamiento tecnológico.

Ahora bien, Fuentealba et al. (2011) ponen en escena el diseño de la plantilla de escritura denominada Esquema de Escritura (EDE), cuya función en palabras de los autores se define como: “una estructura mínima que sirve de andamiaje y orientación al estudiante en un proceso de escritura de no ficción, que presenta la composición de un texto escrito de carácter formal” (p.90). Esta composición ofrece a los estudiantes un derrotero de aspectos técnicos para la elaboración de escritos académicos, como conectores, iniciadores y modificadores que proporciona un tipo de estructura con un armazón vacío personalizable de acuerdo con los intereses y necesidades del estudiante.

No obstante, hay que resaltar que los estudiantes a los que se les aplicó esta intervención ya tenían elaborada una monografía relacionada con las disciplinas de su carrera. Por ello, el esquema EDE se centró en apoyar la reescritura de la introducción de dicha monografía, además de dejar abierta a los estudiantes la posibilidad de reescribir el resto de la estructura del texto, en aras de verificar la efectividad de dicha herramienta en otros escenarios.

Así pues, al desarrollar el curso en un ambiente bimodal b-learning, este fue ejecutado en sesiones sincrónicas y asincrónicas, en las que las primeras clases se hicieron de manera presencial de manera cuasi-introductorias, en donde se compartieron las primeras nociones relacionadas con el proceso de escritura, que luego se traslada al ambiente virtual para

acompañar, monitorear y retroalimentar la puesta en escena de dichas nociones en el plano práctico de la escritura con la ayuda del esquema EDE por parte de los estudiantes.

Al momento de analizar la información recolectada por la puesta en escena del EDE en el proceso de reescritura de la introducción de la monografía en cuestión, se hace una categorización de los resultados que se pudieron evidenciar en el proceso de desarrollo de la propuesta, en donde Fuentealba et al. (2011) segmentan la investigación en dos componentes: “Aspectos Variantes” entendidos como “los que están dados por los elementos comunes identificados en la mayoría de los sujetos de la muestra” y los “Aspectos Invariantes” “están asociados a aquellos que logran aprendizajes de mejor calidad.”(p.93)

Siguiendo ese orden de ideas, entre los aspectos variantes resaltan comportamientos como cortar y pegar fragmentos de los contenidos obtenidos de internet, lectura de borrador en pantalla, conocimiento de estrategias de escritura y corrección digital, uso de esquemas digitales de escritura para producir textos, producción colaborativa de textos mediante procesador de textos online (Google Docs), retroalimentación y corrección mediante el uso de la herramienta de comentario del procesador de texto. Por otra parte, entre los aspectos invariantes resaltan la extrapolación del EDE para la introducción monográfica a otros textos académicos, personalización del EDE a su estilo de redacción, lectura del borrador en papel impreso.

Por otra parte, los resultados más significativos de la investigación resaltaron al reaccionar de manera positiva ante cada uno de los elementos variantes e invariantes propuestos por

las autoras, entre ellos aspectos relacionados con el proceso de escritura, nuestro foco de interés. En palabras de Fuentealba et al. (2011) el resultado relacionado con el aspecto de los estudiantes de copiar y pegar contenido sin hacer ningún proceso reflexivo de ello fue disminuyendo, en otras palabras “El Esquema Digital de Escritura instó a los estudiantes a abandonar la modalidad de cortar y pegar información. En reemplazo de esta práctica, los sujetos avanzan en la producción de un escrito académico ajustado a una estructura textual modelada, según contenidos temáticos específicos” (p.92) Esto se puede interpretar como consecuencia directa de la implementación del EDE porque los estudiantes no necesitan elaborar sus escritos utilizando las bases de cualquier texto copiado de internet ya que como en palabras de Carlino (2004) este podría hacer uso de la prosa basada en el autor utilizando de soporte dicho esquema digital que cumple las funciones de texto guía y así encontrar un punto de partida para la elaboración de sus textos.

Además, las autoras resaltan que este abandono de modalidades de copiar y pegar contenido de internet en la elaboración de sus escritos fue de utilidad a sus estudiantes para la formulación de nuevas estrategias de escritura, es por ello que Fuentealba et al. (2011) resaltan la labor de la plataforma virtual para gestionar los conocimientos y contenidos relacionados con la propuesta, aseverando que, “El espacio virtual, desde sus características de conectividad y rapidez, permitió que las actividades de escritura, retroalimentación, evaluación docente y autoevaluación formaran un camino hacia la reflexión metacognitiva de las prácticas de escritura de las estudiantes”. En adición puede afirmarse que al suprimirse la práctica de copiar y pegar el estudiante queda al amparo del recurso EDE y de

la retroalimentación brindada por el docente/instructor y los demás compañeros mediante la escritura colaborativa, jugando un papel fundamental en el desarrollo de esta experiencia.

Finalmente, uno de los aspectos más admirables analizados en esta presentación es la implementación de estrategias multimodales para diferenciar las estructuras de las tipologías textuales, permitiendo formar en los estudiantes una experiencia cristalizadora en donde se familiaricen con los aspectos básicos de las estructuras textuales. En palabras de Fuentealba et al. (2011) “La multimodalidad de códigos potenciados por la tecnología posibilitó mayores refuerzos en la práctica escrita. La mayoría de los estudiantes utilizó la nomenclatura de color del EDE para identificar elementos textuales de superestructura, macro y microestructuras” (p.92)

Para cerrar con esta investigación es importante resaltar las consideraciones finales de las autoras, en las que se ve una considerable mejoría en el desempeño de los estudiantes en sus procesos de escritura gracias a la implementación de la escritura colaborativa además de la implementación de la plantilla EDE. Esto en palabras de Fuentealba et al. (2011) se interpreta como “En el dominio lingüístico, se logra un avance significativo relacionado con el manejo de la superestructura, la macroestructura y microestructura del género discursivo en desarrollo, desde el conocimiento y el uso de conectores proporcionados por la plantilla”. Esto deja en evidencia que el estudiante presenta una evolución en la concepción de la escritura como un instrumento desconocido y permite reconocer dichas

estructuras y capacitarse en la implementación de esta herramienta como recurso constructor de nuevas formas de conocimiento.

Por otra parte, las autoras también resaltan el desempeño de la herramienta virtual utilizada para esta propuesta ya que permitía que el aprendizaje colaborativo y el acompañamiento docente se dieran en tiempo real, permitiendo que las correcciones y comentarios acerca de los textos se dieran de manera secuencial e inmediata para brindar a los estudiantes un proceso de elaboración de escritura monográfica bien estructurada. Sin embargo, Fuentealba et al. (2011) señalan que “El dominio de las TIC 2.0 no necesariamente aparece en los nativos digitales. Por lo tanto, las plataformas virtuales deberán considerar este aspecto y ser sencillas y alcanzables por quienes se están desarrollando en la alfabetización digital” (p.93): esto puede entrever la importancia de capacitar a los estudiantes en el manejo de nuevas plataformas de aprendizaje para que sean más intuitivas para el uso de los estudiantes, tal y como sucedió en el caso de la primera investigación.

Comunidades de Blogs Para la Escritura Académica en la Enseñanza Superior

Ahora bien, para contrastar con las autoras anteriores, según Reyes et al. (2013) existe una problemática alarmante relacionada con el desempeño académico de los estudiantes debido a que estos presentan unos niveles de lectura y escritura bastante bajos, que se evidencian en los resultados y posicionamiento de México en el listado de países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el puesto n°48 de los 66 países miembros hasta esa fecha (INEE, 2010, Citado en Reyes et al, 2013).Esto

inmediatamente presupone un reto para las universidades Mexicanas en términos de capacitación estudiantil para hacer frente a las problemáticas en redacción y producción académica. Por tal motivo una universidad privada observó la tendencia de lectura y escritura en pantalla presente en las generaciones jóvenes universitarias y propuso un diseño metodológico de enseñanza de escritura académica haciendo uso del tiempo en pantalla en la plataforma Blogger.

Para lograr este objetivo, el proyecto se enfocó en hacer uso del blog para enseñar a redactar un género textual en específico: el ensayo. Esta elección se ve soportada por Reyes et al. (2013) quienes argumentan que es “particularmente productivo para promover la reflexión personal y, simultáneamente, establecer un diálogo con otras figuras significativas para el autor” (p.510) Esto se puede entender como una estrategia para facilitar el proceso que conlleva el pensamiento de la escritura por parte de los estudiantes al poder analizar de manera autónoma sus interpretaciones y concepciones del entorno que lo rodea, manifestándolas en una reflexión escrita y así abordar de manera progresiva superestructuras textuales más complejas.

Ahora bien, la puesta en escena de dicha propuesta se lleva a cabo en una universidad privada ubicada en el centro de México en donde se precisa la asistencia de los estudiantes de manera obligatoria, sin importar su carrera, a una serie de cursos orientados a la formación de competencias de lectura y escritura. Para esta investigación el curso en el que se desarrollará la propuesta se llama “Escritura de las profesiones”. La puesta en marcha de dicha propuesta consiste en el uso de la plataforma Blogger como un recurso interactivo en el que los estudiantes compartirán rastreos de información de manera semanal y

producciones escritas, relacionadas con sus áreas de estudio, con los demás miembros del curso, que a su vez pertenecen a distintas carreras de la universidad, y estos a su vez comentarán y retroalimentarán las publicaciones. El producto final de este proceso es la redacción de un ensayo argumentativo en el que se hablará de un tema específico de su área de estudio.

El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo por parte del docente a cargo en dos grupos de 24 y 25 alumnos de pregrado, que fueron orientados de manera tal que, la elaboración del producto final de dicha propuesta tendría un peso de 40% del total de la nota del curso, mientras que la participación en las cuatro semanas de los foros de Blogger tenía un peso del 30% compuesto por dos evaluaciones parciales realizadas durante el desarrollo de la propuesta que tendrían un valor del 10% y 20% respectivamente. Reyes et al. (2013) ejemplifican que para su primer parcial la valoración consistía en hacer un rastreo bibliográfico en bases de datos académicas, y en la plataforma Blogger se comentarían dichas lecturas y además se clasificaría la información recolectada en términos de relevancia y pertinencia de acuerdo con el juicio del estudiante.

Con base en lo anterior podemos inferir que este primer apartado de la investigación está pensado para sentar las bases de la producción escrita de los estudiantes, haciendo un proceso de preescritura en el cual el estudiante hará un derrotero de ideas acerca del tema de su profesión, además de jerarquizar dichas ideas y convertirlas en una unidad de sentido sobre la cual podrá desarrollar procesos de escritura más complejos, convirtiéndose entonces en el eje fundamental para la apropiación de contenidos y saberes para después poder organizarlos y dar origen a una escritura pensada y argumentada.

Ahora es momento de hablar de la metodología implementada en la investigación: Reyes et al. (2013) proponen en su investigación un análisis de índole etnográfico en el que se realizaron entrevistas que buscaban información relacionada con la comparativa de los estudiantes entre la escritura del blog y la del ensayo, los problemas de los alumnos con el trabajo en los blogs, sus experiencias de escritura en el blog y sus sugerencias de mejora. Para este apartado se entrevistaron 16 estudiantes, ocho de cada uno de los grupos. Además, se realizaron dos cuestionarios a los que los estudiantes podían responder de manera voluntaria en los que se preguntaban aspectos relacionados con la elaboración de la propuesta antes y después de ser ejecutada,

Para partir con el análisis pertinente de esta investigación se toma en consideración uno de los primeros apartados encontrados por Reyes et al. (2013) en donde analizan los imaginarios que tienen los estudiantes acerca de la elaboración de escritos para las publicaciones del blog, versus las ideas preliminares frente a la publicación de un ensayo, en donde se evidencia que los estudiantes consideran la elaboración del blog un proceso mucho más agradable que la de un ensayo. Sin embargo no descartan la importancia de redactarlos. Como muestra de ello, los autores por su parte proponen esta analogía realizada por un estudiante entrevistado en la que dice “el blog sería una “paleta” y el ensayo el “brócoli” (entrevista 2), o sea, lo apetecible frente a lo útil.”(p. 516). Esto se puede interpretar como un pensamiento dividido acerca de la importancia de aprender a redactar ensayos, en donde este tipo de redacción se entiende como una estructura rígida de escritura, pero a su vez como un recurso comunicativo pensado para otros.

Siguiendo ese orden de ideas, otro entrevistado por los autores sugiere que la diferencia entre ambos tipos de texto radica en que el ensayo, al ser una forma de escritura tan compleja no transmite ningún tipo de rasgos personales del escrito, caso totalmente contrario con la escritura del blog, esto debido a que, según algunos entrevistados de Reyes et al. (2013), “pude hablar más como yo soy (entrevista 10), [el blog me permitió] añadir más personalidad a mi trabajo (entrevista 12), porque al escribir en ese diario se refleja el tipo de persona que eres, ahí está tu verdadera identidad”(p. 517) Sin embargo, algunos estudiantes empiezan a experimentar algunas visitas y comentarios en sus publicaciones y estos tipos de interacción los hacen sentir en la obligación de mejorar su acto de escritura, y empiezan a tener conciencia de lo que significa escribir orientado hacia un público real: “sabía que detrás de mi trabajo toda esa gente probablemente estaba confiando en lo que yo estoy publicando (Entrevista 4)”(p 518)

Además, esta percepción de mejora escritural orientada hacia un público real se ve complementada con el proceso de retroalimentación tanto de los mismos compañeros miembros del blog como del docente encargado del desarrollo de la propuesta. Esto se hace evidente en los distintos momentos en los que el docente hacía una socialización de manera aleatoria de tres publicaciones de los miembros del curso, en donde cada vez comentaba aspectos técnicos de cada escritura como puntuación y ortografía, el uso de conectores lógicos, el respeto de la estructura textual y la cohesión y coherencia de la misma. Los estudiantes además contribuían con sus percepciones y comprensiones acerca del texto, haciendo comentarios acerca de su capacidad de comprender el escrito y su intencionalidad. Esto se puede presenciar en otras investigaciones como una escritura colaborativa, en

donde los demás miembros de los grupos se encargaban de analizar sus producciones entre sí y contribuir con comentarios y acotaciones acerca de las mismas.

Sin embargo en la investigación se resalta de manera tajante la limitada participación por parte del docente en la investigación, ya que esta solamente se encargaba de hacer un acompañamiento al momento de evaluar y socializar las producciones escritas realizadas por los estudiantes, y esto se refleja un poco en la limitada cantidad de intervenciones realizadas por los estudiantes, en donde solo se encargaban de publicar y comentar las publicaciones de sus amigos en el blog y nada más. No obstante, esto no significa que la propuesta haya sido un fracaso, ya que de todos modos se podía reconocer la importancia con la que los estudiantes se tomaban la propuesta al compartir entre amigos sus escritos antes de publicarlos para obtener de ellos una retroalimentación y así hacer las modificaciones que ellos considerasen pertinentes para darle un mayor sentido a su escritura. Por consiguiente, la exploración pudo obtener un mayor impacto si la intervención del docente hubiera sido más constante.

Para complementar lo previamente mencionado, Reyes et al. (2013) expone una de las posibles razones por las cuales se pudo evidenciar una baja interacción en las publicaciones de sus blogs, en donde menciona que:

El hecho de que dicha interacción no fuera evaluada por el profesor puede explicar parcialmente la baja intensidad de esos diálogos. Tampoco el profesor inspiró con su ejemplo esa colaboración (sólo hizo, en promedio, un comentario en cada blog) y aunque se destinaban unos minutos de las sesiones de clase a que los alumnos se leyeran y comentaran

entre sí, no se evaluaba ni se ofrecían criterios explícitos que fomentaran y guiaran esa interacción. (p 525)

Esto se ve directamente relacionado con la encuesta abierta tomada al finalizar la propuesta en cuestión, en donde los resultados muestran un óptimo aprovechamiento de la puesta en escena de la plataforma Blogger como una herramienta para aprender a redactar ensayos de índole académico, sin embargo, se puede evidenciar un cierto sinsabor por parte los estudiantes a la hora de expresar sus pensamientos y sentimientos acerca de su experiencia y desempeño.

Al momento de recopilar la información cuantitativa relacionada con la experiencia de los estudiantes y su desempeño en la propuesta, sobresalen aspectos muy importantes para analizar la capacidad de los estudiantes para afrontar el aprendizaje virtual y la percepción del uso de la tecnología como recurso educativo. Por otra parte, en el cuestionario final se consideraron relevantes aspectos como la actividad realizada en Blogger, el impacto que esta actividad tuvo en la elaboración del ensayo y la satisfacción brindada por la puesta en escena de este ejercicio práctico. Reyes et al. (2013) sistematizan esta información recopilada y en el proceso aparecen unas subcategorías a tener en cuenta en cada una de las interacciones con estos cuestionarios. Estas experiencias se evaluaron en una escala de uno a cinco, o de uno a diez en donde uno es la menor evaluación posible y cinco o diez es la mejor evaluación posible. Esta información es promediada y se presenta de la siguiente manera:

Para la encuesta inicial (tomada antes de comenzar la propuesta) Reyes et al (2013) realiza una evaluación medida entre uno y cinco puntos en donde se considera importante resaltar que la categoría con mayor promedio está relacionada con la expectativa de utilidad del curso en el futuro, esta con un resultado promedio de 4.28, seguido de la categoría Habilidad en el uso de tecnología digital con un promedio de 3.85, mientras que la categoría con el promedio más bajo está relacionado con autoevaluación de habilidades de escritura con un promedio de 3.51, seguida de la expresión de su punto de vista en escritura con un resultado de 3.59.

Esta primera encuesta arroja resultados que pueden relacionarse estrechamente con lo propuesto anteriormente por Carlino (2005), en donde los estudiantes presentan ciertas dificultades para transmitir sus pensamientos haciendo uso de la escritura, además de sentirse reacios a evaluar o autoevaluar sus propios escritos para identificar posibles errores o inconvenientes de escritura. No obstante, se puede apreciar el interés y expectativa que brinda a los estudiantes el encontrar herramientas alternativas al aprendizaje tradicional para adquirir conocimientos nuevos, en este caso, el aprender a redactar ensayos de carácter académico, sumado también a su alta habilidad en el uso de herramientas tecnológicas como un recurso para complementar sus procesos formativos en clase.

Por otra parte, En el primer apartado aparecen muchos sin sabores de acuerdo con las concepciones de utilidad de la propuesta para de elaboración del ensayo, resaltando con el promedio de calificación más bajo la categoría el blog ayudó a mejorar habilidades de

escritura, con un promedio de 3.56, seguido de la categoría el blog ayudó a escribir el ensayo académico 3.62, por otra parte las categorías con mayor promedio fueron el blog ayudó a tener más claro el propio punto de vista con un promedio de 3.72 y el blog ayudó a ser más creativos en la escritura con el mismo promedio.

Desde el punto de vista de esta investigación, el promedio de respuestas posee una connotación de una mediana aceptación de la propuesta por parte de los estudiantes, esto debido al escaso proceso de acompañamiento por parte del docente a la hora de revisar las publicaciones de los estudiantes, condicionando de manera inmediata el nivel de participación e interés del estudiante durante el desarrollo de las actividades, y por ende esto condicionaría también la puesta en práctica de lo aprendido durante la redacción de los blogs por parte del estudiante, ya que solo cumplir con las tareas propuestas para la clase no es garantía de la apropiación de lo estudiado en cada clase.

Para complementar lo mencionado, el segundo apartado del cuestionario está relacionado con los sentimientos de los estudiantes al realizar ciertas acciones vinculadas con el desarrollo de los blogs y el ensayo académico. En esta sección sobresale el promedio relacionado con el gusto por diseñar y gestionar información para el blog con un total de 8.49, seguido de la categoría de gusto por buscar información para el blog con un promedio de 8.43. Por otra parte, las categorías con el promedio más bajo se relacionan con el gusto por leer los blogs de los compañeros y el gusto por recibir comentarios de compañeros con promedios de 7.08 y 7.43 respectivamente.

El balance de este apartado permite observar el gusto o interés por parte de los estudiantes de una manera positiva, ya que esto evidencia la motivación que esta propuesta les brindó a la hora de indagar acerca de su disciplina, gestionar conocimiento relacionado con ella y, como punto clave, transformar toda esta información en un escrito para el blog, entendiendo ese escrito como un proceso pensado y estructurado de forma similar al ensayo. Esto complementa la perspectiva de esta investigación acerca de lo prometedora que puede ser la propuesta en términos de efectividad en el desempeño, del objetivo que es la enseñanza de escritura del ensayo académico, sin dejar de lado el acompañamiento del docente al proceso de cada estudiante, ya que este complementará además la retroalimentación brindada por los pares.

Design of e-learning and online tutoring as learning support for academic writing

La siguiente investigación a analizar está contextualizada en Japón por Iwasaki et al (2019). y su foco principal es la escritura académica. Ante el encuentro con la escritura académica, las universidades en Japón tomaron la iniciativa de crear centros de escritura como un recurso para estimular las habilidades cognitivas relacionadas al proceso de la escritura académica de los estudiantes, en aras de asegurar la calidad de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, estos centros de escritura presentan ciertos inconvenientes a la hora de atender a los estudiantes, ya que la mayoría de éstos son presenciales y, según Iwasaki et al. (2019) “problems remain, such as the fact that the average tutoring session is 30 or 30 min long, which is insufficient to nurture undergraduates’ writing skills”¹(Párr. 2).

¹ "Los problemas persisten, como el hecho de que la sesión de tutoría promedio dura 30 o 30 minutos, lo cual es insuficiente para nutrir las habilidades de escritura de los estudiantes universitarios" (Google Translate)

Esto conlleva a pensar que los estudiantes se encuentran con un tiempo de acompañamiento limitado, lo que puede influir de manera negativa en la efectividad de dichos encuentros y la solución de problemas relacionados con el proceso de escritura.

Esta información se compara de manera directa con los centros de escritura existentes en universidades de América del Norte, en donde sobresale la flexibilidad de los métodos de aprendizaje y su amplia cobertura para suplir las necesidades escriturales de sus estudiantes, esto haciendo uso de plataformas digitales que fomentan el aprendizaje a distancia. Iwasaki et al. (2019) argumenta que “North American writing centers create resources that adapt to local students’ learning needs. They provide e-learning resources, such as the Purdue Online Writing Lab’s website, to nurture a self-regulated learning style for academic writing”² (Tzu-Shan, 2013, Citado en Iwasaki et al. 2019 Párr. 1). Por esta razón, las Universidades en Japón deciden diseñar y desarrollar propuestas digitales orientadas a la enseñanza de la escritura académica mediada por las TIC, de manera que se permita cierta flexibilidad a los estudiantes al momento de considerar las implicaciones en términos de formación y tiempo que significa el desplazamiento hacia los centros de escritura.

Así pues, para el diseño y evaluación del e-learning como propuesta para la enseñanza, Iwasaki et al. (2019) proponen elaborarlo con base en los fundamentos del modelo de instrucción IDEAL, “identify problems and opportunities,” “define goals,” “explore

² “Los centros de escritura norteamericanos crean recursos que se adaptan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes locales. Proporcionan recursos de aprendizaje electrónico, como el sitio web del Purdue Online Writing Lab, para fomentar un estilo de aprendizaje autorregulado para la escritura académica”(Google Translate)

possible strategies,” “anticipate outcomes and act” and “look back and learn”³ (Bransford and Stein, 1984 Citado en Iwasaki et al. párr. 1). Por tal motivo, los autores sugieren que el aprendizaje e-learning hace parte de los apartados “IDE”, mientras que el uso e implementación de este método por parte de los estudiantes hace parte del apartado “AL”, y por consiguiente se deben identificar de manera precisa las problemáticas relacionadas con el proceso de escritura de los estudiantes, para poder así plantear una alternativa e-learning que haga frente a dichas necesidades educativas. Para lograrlo decidieron analizar un registro histórico del sistema de reservas para tutorías relacionadas con escritura además de compaginar dichos registros con el sistema de bitácoras de los docentes asesores, esto con el propósito de contrastar su proceso de escritura antes y después de cada asesoría.

Por tal motivo se resalta la iniciativa por parte de la universidad de hacer un rastreo de las debilidades y fortalezas de los estudiantes, en aras de plantear una propuesta educativa personalizada que afronte de manera específica los principales focos del problema presentes en la escritura por parte de los estudiantes, ya que esto se traduciría en la implementación de un instrumento masivo que amplía la capacidad de alcance respecto al sistema tradicional de asesoría propuesto por los centros de escritura, y de esta manera cada estudiante podría atender sus inquietudes de manera libre y flexible sin preocuparse por limitantes de tiempo, principal problemática comprendida por los investigadores.

Una vez recopilaran la información, Iwasaki et al. (2019) categorizan los principales problemas relacionados con la redacción de los estudiantes en aspectos como la expresión

³ "Identificar problemas y oportunidades", "definir metas", "explorar posibles estrategias", "anticipar resultados y actuar" y "mirar atrás y aprender"(Google Translate)

“Change from spoken to written language”⁴, problemática que vuelve a hacerse visible de si se retomara la investigación de Reyes *et al* (2013). en donde se evidenciaba que los estudiantes mantenían una tendencia hacia el uso de un diálogo menos tecnificado ya que para ellos era mucho más fácil transmitir las ideas expresándose tal y como lo hacían cotidianamente. Además, se encontró que en cuanto al cuidado de las estructuras de redacción, los estudiantes enfrentan problemas debido a la carencia de consejos constantes por parte de los docentes, haciendo que cada vez más el tiempo estimado de asesoría sea insuficiente gracias a la saturación de los centros de escritura.

Una vez evidenciados estos resultados, los autores proponen que el diseño se distribuya en cinco categorías de 29 lecciones de escritura, clasificadas por Iwasaki et al. (2019) de la siguiente forma:

- (I) “Composition of a report: how to write a report,”
- (II) “How to organize your thoughts,”
- (III) “How to express your thoughts (Let’s write a report: sentence structure),”
- (IV) “How to express your thoughts (Let’s write a report: writing expressions),”
- (V) “Let’s review the report before submitting it.”⁵ (Párr. 5)

⁴ “Cambio del lenguaje hablado al escrito”(Google Translate)

⁵(I) “Composición de un informe: cómo redactar un informe”,
 (II) “Cómo organizar sus pensamientos”,
 (III) “Cómo expresar sus pensamientos (Escribamos un informe: estructura de la oración)”,
 (IV) “Cómo expresar sus pensamientos (Escribamos un informe: redacción de expresiones)”
 (V) “Revisemos el informe antes de enviarlo”. (Google Translate)

Este esquema comparte de manera muy similar los procedimientos de las investigaciones previamente analizadas en donde se puede distinguir de manera general el planteamiento de algunas fases similares o relacionadas con la planeación o preescritura, la organización de los resultados de dicha planeación, la elección de las estructuras textuales afines a los planteamientos por expresar y finalmente la redacción de los resultados y el proceso de revisión de la escritura. De esta forma se llega a la conclusión de que estos pasos pueden convertirse en un referente al momento de elaborar cualquier tipo de producción escrita académica.

Debido a la versatilidad de esta propuesta, Iwasaki et al. (2019) proponen el uso de esta técnica de e- learning como un recurso de aprendizaje independiente para los estudiantes, así como una herramienta de soporte para complementar las asesorías de los centros de escritura, haciendo que la asistencia presencial a dichos centros se convierta en una elección por parte del estudiante. Además de ello se demuestra que la puesta en escena de esta técnica aprendizaje puede ser utilizada para hacer énfasis en la producción de escritos de índole específica, esto gracias a su flexibilidad en contenido.

Una vez diseñada la propuesta, se decide recopilar la información acerca del desempeño percibido por los estudiantes y se diseñó un cuestionario aplicado a 66 estudiantes con una escala evaluativa de cinco puntos considerando a cinco como la calificación máxima en donde se realizaban preguntas de carácter crítico autoevaluativo apelando de manera inmediata a su proceso de aprendizaje autónomo.

Entre las respuestas de los estudiantes al cuestionario de Iwasaki et al. (2019) se destacan: "I can explain the basic format of a report/thesis"⁶ con un promedio de 2.86 antes de realizar la propuesta y con resultado de 3.84 después de realizar esta propuesta. También aparece "I can explain how to write background, purpose, and research methods sections"⁷ con un promedio de 2.92 antes de realizar la propuesta y con resultado de 3.59 después. y finalmente "I can explain how to write conclusion and future tasks sections"⁸ con un promedio de 3.04 antes de realizar la propuesta y con resultado de 3.69 después.

De acuerdo con lo anterior se puede inferir que la implementación de esta técnica de aprendizaje e-learning supone avances significativos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a pesar de no contar con un sistema directo de retroalimentación por parte de un docente o de un asesor del centro de escritura, razón por la cual el éxito de esta implementación recae en la disciplina, autonomía e interés por parte del estudiante a la hora de iniciar con esta propuesta didáctica virtual.

⁶ "Puedo explicar el formato básico de un informe / tesis" (Google Translate)

⁷ "Puedo explicar cómo escribir secciones de antecedentes, propósito y métodos de investigación" (Google Translate)

⁸ "Puedo explicar cómo escribir las secciones de conclusión y tareas futuras" (Google Translate)

LA VIRTUALIDAD DE LAS PRÁCTICAS ESCRITURALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA CRÍTICA A SU ENTORNO DE APRENDIZAJE

Para culminar con el objetivo de esta investigación, se considera relevante comprender los escenarios que previamente componen el planteamiento y puesta en marcha de este tipo de propuestas que incentivan la escritura académica como proceso. Por tal motivo, es importante partir desde la consideración de la escritura planteada por Carlino (2005): "La escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado" (p.27). Así pues, se entiende la escritura como un instrumento de expresión de conocimiento que se fundamenta en el comprender e interpretar de las experiencias.

En palabras de Grondin (1999) "No se trata tanto de la experiencia que el científico realiza en su laboratorio, sino de la experiencia en el sentido del *pathei mathos* (por la experiencia se aprende) de Esquilo" (p.42). Desde esta premisa se puede considerar la escritura como un instrumento de transmisión del pensamiento, cuyo objetivo es llegar al **entender**, concepto que, según Grondin (1999), es "como una experiencia, que nos sustenta y de la que nosotros nos nutrimos. Constituye el elemento en el que respirarnos y que nos permite entendernos unos a otros y compartir nuestras experiencias". (p. 42)

En ese orden de ideas, Gadamer (1998) planteará dos conceptos fundamentales para la comprensión de **la escritura como proceso**, los cuales son: "Ciencia Natural" y "Ciencia

del Espíritu”. La ciencia natural es comprendida como la experiencia y la tradición humana sometida bajo el positivismo de su propio método, lo que se convierte en un factor diferencial del concepto de ciencia del espíritu, ya que, según Grondin (1999), esta no comparte el ideal de “Unified Science”. Esto permite hacer un uso de estos esquemas de pensamiento de manera menos enfocada a la precisión establecida por el positivismo de las ciencias naturales a costa de un “Complejo de inferioridad metodológica”.

Sin embargo, según Gadamer (1998) esta implementación de los métodos de la ciencia natural trae consigo ciertas responsabilidades extra a la hora de la implementación de la escritura con fines de transmisión de conocimiento, ya que dichos métodos sirven para dar cuenta de tanto de microestructuras como de macroestructuras textuales, tales como: ortografía, puntuación, cohesión y coherencia textual, entre otras. Para complementar, Gadamer (1998) dice que:

(...) los métodos de la ciencia natural no captan todo lo que vale la pena saber, ni siquiera lo que más vale la pena: los últimos fines [...] y así es lógico hablar, no ya del elemento común que ofrecen los métodos científicos para toda la ciencia, sino del elemento singular que da un carácter tan significativo y problemático a las ciencias del espíritu. (p. 43)

Esto permite entender a *la ciencia natural* como vehículo indispensable para la transmisión del mensaje a través del ejercicio de escritura de manera pertinente, mientras que *la ciencia del espíritu* puede ser comprendida como aquel aspecto que se convierte en el factor identitario por parte del escritor, en donde se plasma verdaderamente la intencionalidad de su escrito, la verdadera transmisión de la tradición humana a través del método. No obstante, ninguno de estos dos métodos puede considerarse inherente o independiente del

otro, ya que la escritura académica requiere de un diálogo entre la metodología de escritura y el entender del escritor.

Así pues, para esta investigación, este es el verdadero desafío que presupone el desarrollo del proceso de escritura académica. Carlino (2005) complementa las ideas anteriores diciendo que “los escritores experimentados tienen presente al lector y también tienen en cuenta lo que quieren lograr en él con sus textos. [...] Lo acomodan a las necesidades informativas de su audiencia” (p. 28). Esto permite entender que la escritura académica propone a sus autores ser críticos acerca de sus mismas producciones ya que esta misma, al ser un proceso pensado de manera anticipada, no está abierta a interpretaciones equivocadas por parte del lector, razón por la cual este debe abandonar toda suposición respecto a su público final y encaminarse a un proceso de empatía entre su intencionalidad y el lector, razón por la cual es imperativo hacer una revisión constante de lo escrito para tener muy claro el horizonte que está tomando dicha producción.

En ese sentido, surge una interrogante relacionada con el tipo de políticas educativas que se implementan para la enseñanza de la escritura desde el nivel de educación básica, y si estas cumplen o no con una función de mediación entre un nivel de escritura básica aprendido en la escuela y el aprendizaje de la escritura académica, que se trabajará en la universidad. Por este motivo, se toma en consideración la propuesta del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) en su documento Lineamientos Curriculares, el cual establece las rutas o principios claves a seguir en el proceso de enseñanza en las escuelas del país.

Esta serie de propuestas fundamentadas en la escritura comparten entre sí un enfoque específico y es la orientación del estudiante hacia la elaboración y puesta en marcha de sus propios procesos de significación, y que estos, a su vez, entren en concordancia con las dinámicas de interacción social y contextual en las que cohabita, es por ello que MEN (1998) amplía el concepto de significación como

[...] aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. (Párr. 1)

Para lograr el cumplimiento de este enfoque, el MEN (1998) propone la producción textual como un tejido compuesto por diferentes estructuras de significado que están sometidas a unas reglas estructurales y de sentido. Esto pone en evidencia el concepto de ciencia natural de Gadamer (1998), en donde se llega a la producción escrita mediante la implementación de un método. Además, el MEN (1998) también hace una propuesta orientada al análisis y comprensión de dichos productos textuales mediante la categorización de estos de acuerdo al nivel cognitivo requerido para ellos. Dichos procesos se dividen en el nivel intratextual, intertextual y extratextual.

El nivel intratextual se puede entender como todas las actividades relacionadas con las micro y macro estructuras del escrito, mientras que el nivel intertextual se entiende como aquel encargado del reconocimiento de las relaciones entre diferentes textos y la habilidades de jerarquización de la información; finalmente, el objeto de interés de esta

investigación, el nivel extratextual en donde se hace evidencia del contenido ideológico y las intenciones discursivas presentes en el texto.

En ese orden de ideas, las observaciones teóricas anteriores, es momento de conectar las investigaciones previamente descritas y contrastar cómo estas interactúan con las propuestas teóricas expuestas anteriormente, en aras de identificar ventajas y debilidades presentes a la hora de implementar la escritura académica. Ahora bien, se considera necesario distribuir los datos recolectados en las categorías de “Aplicación” y “Evaluación” de manera que se pueda poner en evidencia cómo dichas categorías contribuyen de manera efectiva a la identificación de estrategias de aprendizaje virtual que sean pertinentes para la incentivación de procesos de escritura académica en estudiantes de educación superior.

Aplicación

En ese orden de ideas, es importante considerar la relevancia que implica para la mayoría de las investigaciones examinadas en el marco conceptual el proceso de escritura colaborativa. Allí se hace evidente el acompañamiento de pares académicos que aportan a su proceso formativo de los estudiantes entre sí, de manera que permita que entre pares identifiquen las debilidades y fortalezas que presentan a la hora de redactar un escrito de índole académico, y generar una experiencia significativa al hacer conscientes a los estudiantes de los posibles errores que se omiten de manera inconsciente, al redactar un texto. Además de facilitar espacios para la retroalimentación, producto del ejercicio de autoevaluación y coevaluación permanente que casi involuntariamente va haciendo cada par académico al confrontar sus propias construcciones escriturales frente a otro que las

valida, complementa o revalúa; todo ello en el marco de la propuesta elaborada por Carlino (2005) en la que se considera sumamente relevante la revisión crítica y constante por parte del escritor para afinar así lo que quiere transmitir con sus escritos.

También es importante considerar el papel que desempeñaron estas propuestas al incentivar los procesos de escritura académica de manera crítica, puesto que en la mayoría de las investigaciones se preocuparon por plantear a los estudiantes un apartado de reconocimiento del escenario de escritura o proceso de preescritura en el cual los estudiantes se nutrían de información que luego de manera elaborada esquematizarían en un diseño de abordaje para plasmar las ideas en el escrito y presentar una secuencia lógica de sentido en sus redacciones. Esto pone en evidencia el concepto de Gadamer (1998) de ciencia del espíritu, que se entiende como aquella habilidad comunicativa que trasciende más allá de la estructura del escrito.

Sin embargo, la propuesta implementada por Fuentealba et al. (2011) plantea una forma de enseñanza de escritura orientada a “diligenciar un template” como herramienta de enseñanza de escritura académica en la que el estudiante con base en su barrido de información en su etapa de preescritura, se encarga de acuñar sus resultados en dicho esquema textual, por lo cual, desde la perspectiva de esta investigación, se considera que esto puede comprometer el proceso de esquematización de la escritura al sugerir de manera sesgada al estudiante los componentes de macroestructura y microestructura textual a seguir, ya que posiblemente limita la habilidad del estudiante de interpretar el escrito a su manera, esto convierte a la escritura en un proceso que se relaciona con el concepto de

Gadamer (1998) de la ciencia natural, en donde deben cumplir con ciertos estándares orientados a la creación de la estructura lógica del escrito.

Evaluación

Por otra parte, también se debe resaltar de manera colectiva el interés por parte de la mitad de las investigaciones de mantener un acompañamiento docente que evalúe y retroalimente de manera constante y crítica las primeras construcciones en proceso de los estudiantes, ya que esto, a su vez, juega un papel importante en el desempeño (y motivación) de los mismos a la hora de aprender acerca de la escritura académica. Aquí se pone en evidencia la investigación de Reyes et al. (2013) donde se evidencia que a pesar de diseñar una propuesta prometedora, se halló un déficit por parte del acompañamiento docente, puesto que solo se limitaba a evaluar y corregir las entregas semanales, sin hacer un acompañamiento progresivo de la evolución escritural de sus estudiantes. Por ello, los estudiantes no conocían a ciencia cierta qué rumbo tomar en la elaboración de sus escritos, de manera que, esto a su vez se convierte en una sensación de frustración y desinterés.

Por otra parte, aparece la investigación de Iwasaki et al. (2019) fundamentada en el desarrollo de una propuesta didáctica mediada por un sistema de gestión de aprendizaje virtual. Sin embargo, esta propuesta no propone un sistema o apartado dedicado a la evaluación y retroalimentación del estudiante, ya que se fundamenta en el aprendizaje

autónomo, dejando al libre criterio del estudiante el requerimiento de un asesor del centro de escritura. Esta es la razón por la cual se considera importante resaltar que, al no tener un sistema activo que retroalimente las producciones escritas del estudiante, no hay garantía suficiente de que los estudiantes puedan elaborar escritos competentes o de calidad. Para complementar este punto, Carlino (2005) sostiene que “los alumnos (y también muchos graduados) tienden a conservar las ideas volcadas en sus textos y aunque los revisen, solo modifican aspectos de superficie” (p.29). Esto confirma, como en las otras investigaciones, que el acompañamiento docente es pilar importante en el mejoramiento de los estudiantes en dichos procesos escriturales.

Conclusiones

Al momento de hablar acerca de la aplicación de las propuestas previamente mencionadas y analizadas en esta investigación, es importante resaltar el rol que representó el uso de la mediación TIC dentro de cada una de las propuestas, ya que de manera independiente cada una hacía un uso distinto de esta herramienta para lograr incentivar la escritura académica (Foro, Blog, y sistemas de gestión de aprendizaje). En palabras de Cabero (2004) dice que:

(...)También las estrategias didácticas que apliquemos redundarán en la calidad de la acción educativa, y al respecto diversas son las posibilidades que se nos ofrecen, desde aquellas que están referidas a la acción educativa individual hasta las que buscan el trabajo colaborativo entre los diferentes participantes. (p.8)

Esto permite evidenciar lo diversas que son las TIC en términos de contenido para suplir o complementar (de acuerdo con la intención formativa) las prácticas tradicionales de aprendizaje de la escritura académica.

Además, el rastreo de toda la información recopilada para esta investigación si bien no es suficiente para identificar una propuesta virtual que sea la solución más efectiva que las demás para el aprendizaje de la escritura académica en la educación superior, es suficiente para proponer aspectos fundamentales que deben tomarse en consideración para el

planteamiento o un correcto desarrollo de futuras propuestas educativas, en donde se tenga en cuenta aspectos como: el diseño de un apartado de preescritura, sumado a la reorganización conceptual por parte del estudiante para que este se cuestione acerca de lo que ha descubierto en su fase de preescritura y se disponga a resignificar su interpretación mediante el diseño de sus escritos. Esto junto con el acompañamiento del docente que sirva de guía de las buenas prácticas escriturales que correspondan a las microestructuras y macroestructuras de sus escritos y que además retroalimente la producción constante de los estudiantes, de manera que estos no pierdan el horizonte ideológico de su escrito académico.

Por otra parte, también se puede llegar a la conclusión de que a la fecha de elaboración de esta investigación, la implementación de estas estrategias pueden presentarse más bien como un recurso o herramienta que se complementa con la instrucción docente en el aula de clase. Por esta razón, Hernández et al, (2014) complementa diciendo que:

(...) El apoyo presencial y sobre todo virtual del docente, también fue de indiscutible valor para la adecuada realización de las actividades de escritura colaborativa, para la mejora de las habilidades de escritura desarrolladas en las tareas semanales y en la construcción del trabajo monográfico y para el aprendizaje constructivo de los alumnos.” (p.371)

Esto se debe a que el rol del docente sigue es fundamental en el desarrollo exitoso de este tipo de propuestas, esto gracias a que la labor del docente crítico que analiza los escritos de los estudiantes no puede ser reemplazado de manera exitosa por una plataforma digital, aunque es posible que ya existan recursos en desarrollo que se orienten a este fin, no logran mantener la misma efectividad que la retroalimentación constante realizada por un docente.

Y por último, pero no menos importante, se debe considerar que el éxito de la implementación de este tipo de estrategias se puede ver comprometido de manera directa si el estudiante o el docente/instructor no se encuentra completamente capacitado para desenvolverse de manera competente en este tipo de propuestas, por ende es imperativo para esta investigación resaltar la importancia de no dar por sentado que los estudiantes o docentes son nativos digitales o individuos previamente dotados de conocimiento tecnológico, sino implementar sesiones introductorias en las que se enseñe a los estudiantes cómo dominar dichas herramientas.

Sumado a esto, se considera viable analizar para futuras investigaciones el diseño de propuestas que sean útiles para el aprendizaje de la escritura académica orientada a la metodología de aprendizaje “Mobile Learning” (m- learning) de manera que se puedan presentar de manera más accesible para los usuarios contenidos que instruyan a los estudiantes en aspectos relacionados al proceso de la escritura y así contar con que este tipo de aprendizajes se conviertan en un recurso al alcance de la mano de los aprendices, llevándolo consigo a cualquier lugar.

REFERENCIAS

- Bausela Herreras, Esperanza. Revista Española de Pedagogía. 2010, Issue 247, p582-584. 3p.
- Rosas, M., B, Sánchez. (2005). La teoría de la experiencia de aprendizaje mediado del Dr. Reuven Feuerstein y su importancia en la cualificación de la educación básica mexicana. p.46.
- CABERO, Julio (2006). «Bases pedagógicas del e-learning». Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC) [artículo en línea]. Vol. 3, n.º 1. UOC. [Fecha de consulta: 10/10/2020]. <<http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>> ISSN 1698-580X
- Carlino, Paula (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fuentealba, A., Figueroa, B., & Neumann, M. (2011). Esquemas Digitales de Escritura (EDE) en Modalidad B-Learning para la Alfabetización Académica. Nuevas Ideas en Informática Educativa, 88-94. <http://www.tise.cl/volumen7/TISE2011/Documento11.pdf>
- Gadamer, H. (1998). Verdad y método. Vol. 2: Vol. II. Sigueme.
- Grondin, J. (1999). Introducción a Gadamer. HERDER.
- Hernández Rojas, Gerardo, Sánchez González, Patricia, Rodríguez Varela, Erika I., Caballero Becerril, R. Stephanie, & Martínez Martínez, Mariana. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. Revista mexicana de investigación educativa, 19(61), 349-375.

Recuperado en 30 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200002&lng=es&tlng=es.

- Sánchez, A. (2003). Elementos de escritura académica. Revista Virtual Universidad Católica del Norte.
- MinTIC, (2017, mayo 27), ¿Qué son las TIC? www.enticconfio.gov.co/que-son-las-tic-significado
- Arbeláez. R, Álvarez. A, Montoya. E, Uribe. R, Pérez. S, Gonzáles. M, Jiménez. M, Ríos. E, Valencia. J, Zapata. M, Rodas. C, Lara. F, Montoya. E, Romero. B, Restrepo. A. (2015). *Lengua y Cultura*. Medellín, Colombia. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Subeom. K, (2017). *Approaches Reflected in Academic Writing MOOCs*. International Review of Research in Open and Distributed Learning, Volume 18, Number 3. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=123305754&lang=es&site=ehost-live>
- Cardona. G, (2002). *tendencias educativas para el siglo xxi educación virtual, online y @learning elementos para la discusión*. Edutec. revista electrónica de tecnología educativa. Recuperado de: <http://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/viewFile/542/276>
- MOOC. (2008) *Qué es un Mooc?* Recuperado de: <http://mooc.es/que-es-un-mooc/>
- Universidad Pontificia Bolivariana, (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de:

<https://www.upb.edu.co/es/identidad-principios-historia/proyecto-institucional-modelo-pedagogico>

- Iwasaki, C., Tada, Y., Furukawa, T., Sasaki, K., Yamada, Y., Nakazawa, T. and Ikezawa, T. (2019), "Design of e-learning and online tutoring as learning support for academic writing", *Asian Association of Open Universities Journal*, Vol. 14 No. 2, pp. 85-96. <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-06-2019-0024>
- Arbeláez, O.; Álvarez, A. y Uribe, R. (2008). Evaluación de la competencia comunicativa: La lectura y la escritura en la educación superior. *escritos, Facultad de Filosofía de la UPB*. ISSN: 0120-1263, Vol. 16 (36), pp. 238- 258. Universidad Pontificia Bolivariana, Biblioteca central, 2 piso. Medellín, Colombia.
- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje orientados al desarrollo de las habilidades de lectoescritura. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*. Vol. 4 Issue 2, p1-1. 1p. ISSN: 1665-6180. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com.consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=eht&AN=102453383&lang=es&site=ehost-live>
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad como lo hacen en Estados Unidos y por qué vol. 12 1-16
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria ISSN: 1316-4910 (321-327) 1-7
- Carlino, P. (2007). Que nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad ISSN: 1794-9580 vol. 4 21-40

- Ministerio De Educación Nacional. (1998). Serie Lineamientos Curriculares .Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Yair, G. (2014). La habilidad del pensamiento crítico para el establecimiento de una posición frente a un tema en la escritura digital. *Zona Próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. ISSN 2145-9444. Recuperado de:
<http://search.ebscohost.com.consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=100117104&lang=es&site=ehost-live>
- Ortiz, M. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*. ISSN: 0123-3432. Universidad de Antioquia, vol. 16 (28) pp. 17-41. Medellín, Colombia. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255019720002>
- Pérez, M. y Rodríguez, A. (2013) ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *REDU, Revista de docencia universitaria*. ISSN: 1887-4592. Universidad Politécnica de Valencia, Vol. 11 (1) pp. 137-160. Valencia, España. Recuperado de:
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5595>
- Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la re-enseñanza de la lengua. *Enunciación*. ISSN:0122-6339151/. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Vol. 15 (1) pp. 173- 181. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3114>

- Rincón, G. y Gil, J. (2010). Estado de tendencias en las prácticas de lectura y escritura académicas en la Universidad del Valle. Colombia. Recuperado de: <http://sintesis.univalle.edu.co/2010/septiembre/lectura.pdf>
- Uribe, G. y Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. ISSN: 2027-1174, Vol. 3 (6), pp.317-341. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734005>
- Reyes Angona, Sergio, Fernández-Cárdenas, Juan Manuel, Martínez Martínez, Román. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 507-535. Recuperado en 31 de octubre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200009&lng=es&tlng=es.
- Oscar Alberto Morales, Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En Manual para la elaboración y presentación de la monografía (Norelkys Espinoza y Ángel Rincón, Editores). Mérida, Venezuela: Grupo Multidisciplinario de Investigación en Odontología, Facultad de Odontología, Universidad de Los Andes. 2003. pp.20