

La escritura académica  
y los ambientes virtuales de aprendizaje  
en la educación superior



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

SEDE BOGOTÁ  
FACULTAD DE MEDICINA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
GRUPO DE INVESTIGACIÓN  
ORALIDAD, ESCRITURA Y OTROS LENGUAJES

BLANCA

---

La escritura académica  
y los ambientes virtuales de aprendizaje  
en la educación superior

Gina Lorena Varón Rondón  
Marisol Moreno Angarita

© UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
© Gina Lorena Varón Rondón  
© Marisol Moreno Angarital  
Facultad de Ciencias Humanas  
Facultad de Medicina  
Grupo de Investigación Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes  
Estudios en Educación y Comunicación No. 1  
*Escritura académica y ambientes virtuales de educación en educación superior*

RECTOR

Moisés Wasserman Léner

VICERRECTOR

Fernando Montenegro Lizarralde

DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Fabián Sanabria Sánchez

DECANO DE LA FACULTAD DE MEDICINA

Carlos Julio Pacheco Consuegra

DIRECTOR DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Fabio Jurado Valencia

DIRECTOR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Fabio Jurado Valencia

DIRECTORA DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Rita Flórez Romero

Primera edición: Bogotá, 2009

ISBN: 978-958-xxx-xxx-x

COORDINACIÓN Y PREPARACIÓN EDITORIAL:

Martha Ortiz F.

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

Linotipia Martínez, junio de 2009

# Contenido

<b>Introducción</b>	7
<b>Capítulo 1</b>	
<b>La escritura en la educación superior y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)</b>	11
<i>El poder de la escritura</i>	11
<i>Perspectivas de abordaje de la escritura</i>	14
<i>Relación entre lectura y escritura</i>	16
<i>La escritura apoyada con Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)</i>	17
<i>Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA): ecosistemas comunicativos que se apoyan en diseño pedagógico y TIC</i>	21
<b>Capítulo 2</b>	
<b>El itinerario de la propuesta</b>	25
<i>Fases de la propuesta</i>	25
<i>Ejecución del diseño metodológico</i>	31
<i>El repositorio de información: valor agregado</i>	34
<i>Articulación en el desarrollo de las fases II y III</i>	35
<b>Capítulo 3</b>	
<b>Espacios de escritura académica</b>	41
<i>Cursos de escritura</i>	41
<i>Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) para la escritura</i>	44
<i>Laboratorios virtuales de escritura</i>	47
<b>Capítulo 4</b>	
<b>Diseño pedagógico de los espacios de escritura académica</b>	51
<i>Estrategias de enseñanza</i>	51
<i>Actividades de escritura</i>	58
<i>Contenidos de escritura</i>	72
<i>Enfoques conceptual y pedagógico: norte y soporte de las actividades de escritura</i>	73
<b>Capítulo 5</b>	
<b>Personas y roles: quiénes participan y qué hacen</b>	79
<i>Aprendices como escritores</i>	80
<i>Reconocimiento de diversas funciones de la escritura</i>	81
<i>El rol de los profesores</i>	86
<i>Tutores y monitores</i>	89

<b>Capítulo 6</b>	
<b>Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)</b>	
<b>en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)</b>	93
<i>¿Qué se encuentra disponible?</i>	93
<i>El uso de las TIC. Lo más novedoso: publicar y comentar</i>	93
<i>Las TIC: reconocidas como medio de apoyo</i>	
<i>a la escritura académica y comunicación escrita</i>	96
<i>Límites en uso y acceso a las TIC</i>	98
<i>Una mirada a las plataformas virtuales</i>	101
<i>Producciones: generadas a partir de conceptos y actividades</i>	102
<i>Géneros producidos en los AVA</i>	102
<i>Demandas de los aprendices: claves para el diseño pedagógico</i>	102
<i>Evaluación del proceso del escritor versus</i>	
<i>evaluación del objeto de estudio</i>	103
<i>Evaluación en los laboratorios virtuales de escritura</i>	105
<i>Las interacciones de comunicación escrita entre los sujetos</i>	106
<i>Espacio no controlado: auto-organización,</i>	
<i>buena actitud y libertad de expresión auto-regulada</i>	106
<i>Interacción comunicativa escrita en el AVA: más constructiva</i>	111
<i>El caso de los laboratorios virtuales</i>	114
<i>El uso del lenguaje en la comunicación escrita en los AVA</i>	115
<b>Capítulo 7</b>	
<b>El Laboratorio de Escritura UNescribe:</b>	
<b>un Ambiente Presencial y Virtual de Aprendizaje (APYVA)</b>	
<b>para la formación de lectores y escritores universitarios</b>	
<b>como parte de una política cultural</b>	125
<i>Una definición para UNescribe</i>	125
<i>Premisas de UNescribe</i>	127
<i>UNescribe: ¿APA y AVA?... APYVA</i>	128
<i>Los participantes y su rol en UNescribe</i>	130
<i>Situaciones retadoras de lectura y escritura</i>	132
<i>Libertad para expresar, aprender, comunicar</i>	133
<i>y publicar en espacios regulados y autorregulados</i>	133
<i>Evaluación</i>	134
<i>UNescribe cuida los límites en uso y acceso a los recursos</i>	
<i>físicos y a las TIC</i>	135
<i>Creación de relaciones interdependientes</i>	136
<i>Filosofía de UNescribe: a cada quien lo que necesita</i>	136
<b>Conclusiones</b>	139
<i>Glosario</i>	141
<i>Referencias</i>	143
<i>Anexos</i>	147

## Introducción

¿CUÁLES SON LOS ELEMENTOS DE DISEÑO PEDAGÓGICO que debe tener un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) como el Laboratorio de Escritura de la Universidad Nacional, para fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes de pregrado?

Este libro, titulado *Escritura académica y ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior* se enmarca en la línea “educación-comunicación” de la Maestría en Educación y se ubica en el componente de “diseño conceptual”, de un macroproyecto de investigación llamado “El Laboratorio de Escritura, UNescribe”, del grupo de investigación Oralidad, Escritura y otros Lenguajes (OEL).

Los trabajos realizados por este grupo, desde el año 1999 hasta la fecha, han logrado determinar el riesgo académico a partir de deficiencias en las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir) de los estudiantes. Así como la identificación de tres grandes perfiles escriturales: el primer perfil ha sido caracterizado como el de los estudiantes que tienen un distanciamiento con la escritura, originado principalmente por un aprendizaje doloroso y desafortunado de la lengua escrita. Un segundo perfil se refiere a estudiantes que manifiestan tener una relación positiva con la escritura, pero que su conocimiento de ésta no es suficiente para elaborar los escritos que se les demanda. El tercer perfil corresponde a los estudiantes que saben escribir y leen bastante, e incluso tienen conocimiento sobre sus propias deficiencias escriturales (Moreno, 2007).

Durante el año 2002, el grupo OEL realizó un trabajo de grado titulado “Estudio exploratorio de las demandas escriturales en las distintas carreras de pregrado de la sede Bogotá”,<sup>1</sup> cuyos resultados indicaron que en todas las carreras de pregrado de la Universidad se solicitan textos y el 96% de los estudiantes manifiestan

---

<sup>1</sup> García, Luz Mireya y Prieto, Marlen. Tesis de grado. Carrera de Fonoaudiología. Universidad Nacional de Colombia. Mayo 2002.

que la producción escritural es una actividad importante para su desarrollo académico.

También se detectaron aspectos para tener en cuenta con el fin de abordar institucionalmente el problema de la escritura: la necesidad de instrucción y de más tiempo para reflexionar sobre el tema, el carente respeto por los textos de los estudiantes, la revisión sobre la solicitud de textos durante el semestre académico y la carencia de herramientas para valorar los escritos de los estudiantes (Moreno, 2007).

A partir de estas investigaciones nació la idea del Laboratorio de Escritura UNescribe como un escenario multimedial, presencial y virtual, en el cual los profesores y estudiantes universitarios pueden encontrar apoyo a sus tareas escriturales. No a manera de “taller de reparación de textos”, sino como una colaboración genuina que contribuye al fortalecimiento de las competencias de los escritores en formación” (Moreno, 2007 p. 35). Dicho macroproyecto se estructuró en tres componentes: (a) diseño conceptual, (b) pilotaje y (c) diseño ajustado.

En ese sentido, la presente investigación responde únicamente al componente conceptual, mediante la pregunta: “¿Cuáles son los elementos de diseño pedagógico, de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) como el Laboratorio de Escritura de la Universidad Nacional UNescribe, para fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes de pregrado?” Su objetivo es contribuir al diseño conceptual del Laboratorio a partir de la formulación de una propuesta de elementos de diseño pedagógico.

Sus referentes conceptuales se organizaron en cuatro ideas fuerza: (a) *la escritura tiene dos poderes: el comunicativo y el epistémico*. El cual hace referencia a la posibilidad permanente de comunicarse a través de la escritura y al aprendizaje que se produce cuando se escribe, lee y reflexiona sobre el pensamiento vuelto escritura. En esta primera se plantean tres perspectivas de abordaje de la escritura: (1) la escritura como proceso, (2) escribir a lo largo del currículo y (3) escribir para las disciplinas.

La segunda idea fuerza (b) *para ser escritor, se necesita ser lector*, muestra al escritor, a la vez lector, como un sujeto político que lee a otros, se lee a sí mismo, reflexiona y puede presentar de forma escrita su postura acerca de un saber determinado. (c) la tercera idea fuerza señala *la escritura apoyada con Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)*. Las TIC se presentan como todas las herramientas digitales usadas para la organización de ideas, transcripción y edición de un texto, y como un medio para establecer comunicación con otros a través de la escritura. Finalmente, (d) *los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA): ecosistemas comunicativos que se apoyan en diseño pedagógico y TIC*. De manera que los AVA son ecosistemas comunicativos conformados por un conjunto de partes que se interrelacionan a partir de un diseño pedagógico determinado y que usan las TIC para apoyar los procesos que tienen lugar allí. Los referentes conceptuales se encuentran detallados en el capítulo 2.

Para abordar la pregunta de investigación se elaboró un diseño metodológico mixto, el cual consistió en combinar estrategias cualitativas y cuantitativas, como

elementos de la etnografía (presencial y virtual) a través de la observación participante y no participante, encuestas y entrevistas semiestructuradas y abiertas. Todos los instrumentos se diseñaron a partir de una adaptación del modelo de etnografía de la comunicación SPEAKING propuesto por Hymes (1972). Los detalles del diseño metodológico y su ejecución se encuentran en los capítulos 3 y 4.

La ejecución de este método tuvo lugar en dos cursos de pregrado apoyados en AVA –denominados para efectos de esta investigación Curso A y Curso B–, tres laboratorios virtuales y un espacio no controlado de escritura. En estos espacios se llevaron a cabo un total de 46 sesiones de observación con sus respectivos diarios de campo y relatorías, así como 12 filmaciones de clases. También se aplicó una encuesta exploratoria a la totalidad de sus estudiantes sobre la actitud hacia la escritura. Se recibieron el 71% de los formularios diligenciados en el caso del Curso A y el 48% del Curso B. Se hicieron entrevistas a los profesores de cada curso y a dos aprendices del Curso A. Por las características del Curso B, como se explicará más adelante, no fue posible hacer entrevistas a los aprendices; en su lugar se conformaron grupos de trabajo para abordar las preguntas formuladas.

Para el análisis de la información cualitativa se usó el software ATLAS Ti y para el análisis de los datos cuantitativos se usó SPSS.

Las principales limitaciones de la investigación tuvieron que ver con restricciones para acceder a cada funcionalidad y servicio de todos los espacios. En el escenario presencial, se debieron a la organización logística de procesos y la disposición de los horarios de trabajo. Por su parte, en el escenario virtual se debieron a la seguridad de los sistemas y registro de usuarios institucionales.

Pese a esas dificultades, la ejecución del diseño metodológico se llevó a cabo con fluidez y fue posible encontrar los elementos de diseño pedagógico indagados en la pregunta de investigación y, a partir de éstos, elaborar una propuesta de orden conceptual para el Laboratorio de Escritura UNescribe de la Universidad Nacional de Colombia. Los hallazgos y la propuesta se presentan en los capítulos 6 y 7 respectivamente.

BLANCA

---

# Capítulo 1

## La escritura en la educación superior y los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

EL DISEÑO DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (AVA) que sustenta el Laboratorio de Escritura UNescribe de la Universidad Nacional de Colombia se basa en cuatro **ideas fuerza** que son, a la vez, los referentes conceptuales sobre los cuales se desarrolla. Las dos primeras ideas fuerza se concentran en presentar la escritura y su potencial para aprender y comunicar en contextos académicos, que también son culturales y sociales. Las dos ideas fuerza restantes, procuran articular dichos aspectos en los ambientes de aprendizaje que son apoyados con tecnologías de información y comunicación.

### **EL PODER DE LA ESCRITURA**

#### **Poder comunicativo de la escritura**

Este texto parte del concepto de comunicación expuesto por Flórez y Cuervo (2005, p. 150), quienes la definieron como: “Un acto por medio del cual una persona transmite o interpreta de otra persona información sobre sus necesidades, deseos, percepciones, conocimiento o estados emocionales, puede ser intencional, puede adoptar formas lingüísticas, paralingüísticas o no lingüísticas y puede ocurrir a través de modos hablados, escritos o de otra naturaleza.” En ese sentido, se asumen dos aspectos: (1) la comunicación es un elemento que se va construyendo en la medida que se va aprendiendo, no se nace con la habilidad de comunicar, hay que aprender a hacerlo; y (2) si no nos comunicamos, no podemos acceder a los distintos campos del saber ni tenemos posibilidades con el conocimiento, con los demás, ni con un entorno globalizado.

A esta “habilidad de comunicar” Hymes (1974) la denomina “competencia comunicativa”, y la define como: “El término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada

por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”.

Otros autores como Berruto (1979), Girón y Vallejo (1992) y posteriormente Serrano (2007) coinciden con Hymes, al señalar que el desarrollo de la competencia comunicativa es un proceso en constante aprendizaje, que requiere no sólo la habilidad de manejar una lengua, es decir, utilizar correctamente el sistema lingüístico, sino de situarse en un contexto determinado de una comunidad, en una situación social y cultural específica, en la cual cada elemento del ambiente cobra significado, permitiéndole a cada cual la capacidad para darse a entender, para relacionarse, manifestarse, demostrar y convencer, ejercer su propia expresión a través de la comunicación.

Desde esta perspectiva de la comunicación, se asume la escritura como una acción compleja, pues no se trata de la escritura reproductiva o mecánica, sino de una actividad mental de orden superior, mediante la cual se expresan ideas, conocimientos y relaciones, a través de signos gráficos comprensibles de una lengua, es decir con sentido y significado, en un contexto específico, significativo. La escritura es, a la vez, un proceso y una herramienta de la comunicación.

A la hora de escribir, una persona pone en marcha: (1) operaciones de invención, organización, reorganización y producción de la información; (2) toma de decisiones referidas a la audiencia, el propósito, el contenido, la estructura, la organización y las convenciones gramaticales, estilísticas y ortográficas; (3) la sincronización entre las operaciones cognitivas de alto nivel, referidas a la composición del texto (la coherencia y cohesión del texto) y las de bajo nivel, referidas a la forma del texto (ortografía, signos de puntuación, presentación, entre otras). Por eso se reconoce que escribir es un proceso lingüístico y psicológico complejo, que impone al escritor exigencias simultáneas; incluye la aplicación de recursividad, un amplio rango de actividades de pensamiento y habilidades de lenguaje (escucha y lectura activa, habla y escritura reflexivas). Lo anterior implica un esfuerzo consciente por hacer que el producto de su escritura sea significativo, en tanto que el texto cobra sentido y significado para otros.

### **Poder epistémico de la escritura**

La escritura también alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación, sino que puede ser un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber. Requiere que quien escribe coordine sus conocimientos previos con lo que quiere poner por escrito; además de hacer esa relación pensando en el propósito del texto y en quién va a leerlo. Se requiere desarrollar un proceso dialéctico entre el conocimiento, aquello sobre lo que se escribe y las fuentes necesarias, para producir un material adecuado (Carlino, 2005).

Precisamente porque escribir exige priorizar ideas, adoptar posiciones, organizar información y aclarar conceptos sobre las diferentes disciplinas, es un proceso de conversación interior, a diferencia del pensamiento, que es más global y holístico

—se piensa sobre muchas cosas al tiempo—, la escritura permite crear secuencias ordenadas y reflexivas de pensamiento y volver sobre ellas una y otra vez. Por eso, su función “epistémica” exige hacer conexiones entre los conocimientos previos con los nuevos; por tanto, implica la construcción de conceptos y la reformulación permanente del pensamiento, hasta conseguir un posicionamiento frente al saber sobre el cual se escribe.

La escritura establece distancias entre el pensador y lo pensado. Cuando se piensa sin ayuda de la escritura, tanto el sujeto como el objeto están ligados en pensamiento; sin embargo, cuando se escribe, se requiere una representación externa: “Yo soy el sujeto que piensa y lo que escribo es el objeto de mi pensamiento”. El ser consciente de “ser sujeto”, cambia la condición con la cual trabaja la mente; por eso, la escritura es una representación externa, pero permanente. Escribir para aprender o aprovechar la función epistémica de la escritura, posibilita observar, confrontar y reconsiderar el pensamiento. Es posible darse cuenta de que el primer pensamiento es diferente al segundo, observar las lagunas y contradicciones, de tal manera que es posible definirlo y posicionarlo (Carlino, 2005).

En consecuencia, la escritura es un instrumento semiótico que capta las condiciones del sujeto y lo diferencia del objeto, porque no se piensa igual sin la escritura. Su potencial cognitivo ayuda a organizar la comprensión en la mente del escritor; la escritura se vuelve un método para pensar y para aprender. Esto se puede relacionar con el planteamiento que hacen Cuervo y Flórez (2004), sobre la importancia de la metacognición para la escritura, cuando dicen: “Se refiere a ‘tener conciencia de’, ‘ejercer control deliberado sobre’, y ‘tener un lenguaje para hablar acerca de los propios procesos mentales, recursos y estrategias’, que se usan para escribir”. Estas autoras, basadas en los estudios de Flavell (1987) y Brown (1987), explican que la metacognición tiene dos dimensiones, la primera referida al conocimiento que se tiene sobre el propio conocimiento, es decir, el conocimiento que posee una persona sobre sus procesos cognitivos y cómo influyen éstos al enfrentarse a una tarea demandante. Y la segunda dimensión, referida a la regulación de la cognición, en la cual el sujeto controla y normaliza su plan de acción, desde la selección de estrategias hasta la aplicación del mismo, es decir, aplica operaciones metacognitivas.

Este segundo aspecto lo apoyan también Hidi y Boscolo (2006) cuando argumentan que se ha encontrado que la escritura es una actividad que tiene demandas particulares porque se deben coordinar procesos cognitivos, metacognitivos y lingüísticos. Por ejemplo, cuando a un estudiante se le asigna una tarea escritural, debe tomar decisiones sobre qué escribir, el uso del tiempo, la elección de los recursos y las estrategias adoptadas para abordar el tema. En ese sentido, estos procesos hacen parte de la actividad cognoscitiva e individual de los aprendices en su proceso por fortalecer o desarrollar cualidades como escritores.

## PERSPECTIVAS DE ABORDAJE DE LA ESCRITURA

En el marco de estos dos poderes de la escritura, el comunicativo y el epistémico, se observan tres perspectivas sobre su abordaje: (1) la escritura como proceso, (2) escribir a lo largo del currículo y (3) escribir para las disciplinas. Dichas perspectivas pueden estar integradas, de manera que promuevan el aprendizaje del estudiante en relación con su propio crecimiento y cualificación como escritor.

### La escritura como proceso

En su libro *El regalo de la escritura*, Flórez y Cuervo (2005, p.10), plantean una visión de la escritura como proceso y una concepción acerca de ésta como: “La capacidad para componer diferentes tipos de texto: argumentación, descripción, exposición, narración, que tengan la intención de informar, convencer o compartir experiencias”. Además, explican que la escritura es un proceso complejo que requiere de toma de decisiones acerca de lo que se quiere escribir, del propósito que se pretende alcanzar con el texto y sobre las características del lector o audiencia a la cual va dirigido.

Esta concepción de la escritura como proceso está basada en los modelos cognitivos que interpretan la escritura como una habilidad compleja que impone al escritor una serie de exigencias simultáneas. Estas exigencias se pueden agrupar en: (1) demandas sobre el contenido; (2) demandas sobre el propósito; y (3) demandas sobre la estructura del texto. Desde esta perspectiva, se habla de: (1) operaciones de alto nivel relacionadas con la composición del texto y (2) operaciones de bajo nivel que tienen que ver con habilidades para la revisión gramatical y de redacción.

De esta forma, la propuesta de la escritura como proceso da paso a cuatro subprocesos bien diferenciados: *la planeación*, referida a generar ideas y realizar un bosquejo general sobre lo que se va a escribir, documentarse, y a diseñar el plan de escritura del texto. Un segundo subproceso es el llamado *la transcripción*, referido a mismo acto de la escritura, partiendo del plan diseñado para tal; se trata de fluir escribiendo, procurando mantener la lógica del texto, sin centrarse en la redacción o la ortografía. El tercer subproceso denominado *la revisión*, se refiere a dar claridad al texto, que tenga lógica, que el léxico usado sea el adecuado en relación con el tema, que despierte la atención del lector, que maneje un nivel importante de profundidad en el tema. Y el último proceso es *la edición*, en el cual se revisa la ortografía, el uso de las mayúsculas y minúsculas, la puntuación, el uso de abreviaturas, la jerarquía de los títulos, la numeración de tablas, gráficos, esquemas, citas, tabla de contenido, entre otros.

Así mismo, Carlino (2005), citando a Cassany (1991), señala que escribir es un proceso complejo que está determinado por variables socio-culturales, cognitivas y comunicativas. Por tanto, aprender a escribir es un proceso con diversos componentes que le demandan al escritor el aprendizaje de ciertas estrategias de alta

y baja complejidad. La escritura es una ciencia y es un arte que requiere entrenamiento, ejercitación. Sólo se aprende a escribir, escribiendo.

La escritura como proceso se puede integrar en una segunda perspectiva, denominada “escribir a lo largo del currículo”.

### **Escribir a lo largo del currículo**

Este abordaje particular, denominado *Writing Across the Curriculum* (WAC) se refiere al uso escritural para realizar apuntes, registros, tareas de clase. Son expresiones propias, espontáneas respecto a las clases, a los temas tratados, a lo planteado por los profesores. Su propósito básico es servir de soporte de aprendizaje para el estudiante (Moreno, 2007).

Cuervo y Flórez (2004) señalan, en relación con los procesos de lenguaje a través del currículo, que cada asignatura se enseña con un doble propósito: involucrar a los alumnos en eventos de lenguaje oral y de alfabetismo, al mismo tiempo que estudian disciplinas puntuales. Advierten que escuchar, hablar, leer y escribir son aspectos del lenguaje oral y escrito y, por tanto, se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada.

Estas autoras refuerzan el concepto de “escribir a lo largo del currículo” al señalar acerca del habla/escritura reflexiva y pensamiento/reflexivo que el: “Medio más poderoso para reflexionar acerca del conocimiento revestido de lenguaje, es la escritura” (Cuervo y Flórez, 2004, p. 31). Es decir, que la escritura a través del currículo propicia en los aprendices la capacidad de volver sobre su propio pensamiento e internalizar una conversación entre sus conocimientos y lo que está aprendiendo.

Esta “internalización” se relaciona con los poderes comunicativo y epistémico de la escritura y se observa su funcionalidad cuando se escribe sobre un saber determinado, en un campo de estudio específico. Así se da paso a “escribir para las disciplinas”.

### **Escribir para las disciplinas**

Este otro enfoque, denominado *Writing in the Disciplines* (WID) está orientado a acercar a los estudiantes al uso de las convenciones propias de la lengua y el estilo en cada disciplina, para que puedan participar exitosamente en las comunidades académicas. Es decir, que cada disciplina, como la física, la ingeniería, la historia o la filosofía, tienen modos particulares de organizar el sentido de forma escritural. Por ejemplo, tienen formatos distintos, retoman las fuentes de manera distinta y visibilizan ciertas maneras de entender el conocimiento, la ciencia y las publicaciones científicas. Un estudiante de psicología se relaciona de manera distinta con la escritura académica a como lo hace un estudiante de ciencias exactas o ingeniería (Moreno, 2007).

En conclusión, esta primera idea fuerza resalta el poder de la escritura para el aprendizaje, construir y posicionarse acerca de un saber, y para comunicarlo

de acuerdo con las formas propias de ese saber. Estos poderes –el epistémico y el comunicativo– se observan integrados y convergentes en las tres perspectivas señaladas, en donde planear, transcribir, revisar y editar, implican volver sobre el texto, sobre el objeto de la escritura que es a la vez objeto de aprendizaje y, por tanto, objeto del currículo, leer, reflexionar sobre las ideas y los pensamientos, reescribir, releer, volver a revisar y continuar escribiendo hasta lograr un producto escritural que comunique correctamente lo que se aprendió o construyó durante ese proceso.

Este proceso de escribir, leer, reflexionar, volver a escribir, releer, regresar una y otra vez al texto en producción, da lugar a la segunda idea fuerza: el par lector-escritor.

## **RELACIÓN ENTRE LECTURA Y ESCRITURA**

Los contextos académicos ponen a los estudiantes exigencias en relación con pasar de la oralidad a la escritura, frecuentemente, en el marco del currículo, de las asignaturas de un programa, se ven enfrentados a una diversidad de tareas escriturales desarrolladas, pero que no responden a los tipos de textos solicitados o a los formatos en que se presenta el conocimiento de cada disciplina.

Por eso, esta idea fuerza reconoce la importancia de la formación de los escritores, en tanto lectores, y de los lectores, en tanto escritores. Esta postura implica un esfuerzo consciente por llevar el pensamiento al texto; pero ni la escritura en sí misma, ni sus poderes comunicativo y epistémico logran eso por sí solos. El estudiante que quiere ser escritor necesita leer a otros, leerse a sí mismo, leer su contexto; no se trata de una lectura decodificadora, sino de una lectura comprensiva de textos que promueva la reflexión sobre su pensamiento y conocimiento, sobre su propio proceso de aprendizaje acerca del tema que estudia y su forma de escribir; también necesita entrar en la cultura académica, en la sociedad y posicionarse como sujeto político frente al objeto de la escritura.

Lo anterior es apoyado por Ferreiro (2004, p. 33) quien invita a los profesores a pensar en “términos de cultura escrita” y a reconocer que la actividad de formación de lectores y escritores implica fases entre leer y escribir. Ella señala que cuando se lee y escribe se pasa de: “Hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita, sin necesidad de enfatizar cuándo hay que leer”. También advierte que las instituciones educativas son el escenario para que los lectores aparezcan y, en esa medida, también los escritores, porque no se concibe un lector no escritor y viceversa. Aunque Ferreiro se ha especializado en la lectura y escritura en niños y jóvenes de la educación básica, sus trabajos se pueden relacionar con la educación superior, en la medida en que los intereses en cuanto a formación de los aprendices son los mismos: se espera que lean textos producidos por otros y por ellos mismos, que los comparen y comenten, que los evalúen, resuman y hagan algo con lo leído; además, que produzcan textos para poner su propia “palabra por escrito”.

Esta formación de la cual habla Ferreiro, también es abordada por Carlino (2005, p.16) quien señala que alfabetizar académicamente implica que cada cátedra esté dispuesta a integrar tanto la producción como la comprensión de textos: “Porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico de los graduados [...] y porque elaborar y comprender escritos son los medios ineludibles para aprender los contenidos conceptuales de las disciplinas [...] que deben conocer”. Leer y escribir son prácticas a través de las cuales los estudiantes construyen significados, usando el lenguaje propio de una disciplina. Por eso es indispensable reconocer el lenguaje de los otros, los significados que operan, los signos que se usan y la manera en que se ejecuta la comunicación, a través de la lectura. Leer propicia el desarrollo de habilidades de escritura en la medida que da al escritor nuevos puntos de vista, estilos, ideas y maneras de comunicar necesarias para llevar el conocimiento propio a un nuevo nivel. Escribir, por su parte, no tendría el valor que tiene si no existieran los lectores, y de hecho son esos lectores y la lectura previa del mismo escritor, lo que define y da sentido al texto escrito, al ejercicio de la escritura.

Dado que la lectura y la escritura son prácticas ubicadas socio-culturalmente, cobran mucha fuerza en la academia; allí, las validaciones al conocimiento y a las personas se hacen por medio de la escritura y la lectura; leer a otros implica conocer lo que otros piensan, para mejorar sus propias construcciones acerca de un conocimiento determinado. Por eso, para ser escritor se necesita ser lector.

El escritor, como sujeto político en la academia, emerge y se configura a través de su propia comprensión del mundo, por medio de su práctica lectora y su producción escritural y, en ese sentido, es él quien hace consciente los poderes comunicativo y epistémico de la escritura.

## **LA ESCRITURA APOYADA CON TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC)**

En esta idea fuerza inicialmente se define el concepto, la clasificación y los usos más frecuentes de las TIC en la educación, posteriormente se presenta su apoyo a la escritura.

Se entiende por Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), todos los medios desarrollados a partir de la informática que permiten la comunicación e interacción con fines educativos; de manera sincrónica o asincrónica; de forma individual o colectiva; que utilizan herramientas informáticas como principales medios de comunicación e interacción entre los sujetos de la educación y que permiten acceder a recursos y servicios desde lugares geográficamente distantes. Las TIC se constituyen en recursos fundamentales: “Para incluir en ambientes que persigan aprendizajes en cualquier área de conocimiento y nivel de escolaridad” (Jaramillo, Ordóñez, Castellanos y Castañeda, 2005, p.11).

Dentro de las TIC se cuenta con una gran variedad de recursos y servicios. En el nivel general, por un lado están *las soportadas en Internet*,<sup>2</sup> como: la web, la multimedia, el hipertexto, los foros de discusión, los *weblog* o *blog*, las videoconferencias, los *wiki*, el correo electrónico, las charlas sincrónicas o *chats*, los objetos virtuales de aprendizaje. De otra parte están las *tecnologías digitales (software) de uso local*, es decir, que no se soportan en Internet, como: las herramientas de propósito general (normalmente conocidas como paquetes de ofimática, conformadas por procesadores de texto, hojas electrónicas, generadores de presentaciones), y el software educativo.

### Usos más frecuentes de las TIC

De acuerdo con Jaramillo (2004), los usos de las TIC se agrupan en cuatro categorías: (1) enseñar, practicar y ejercitar: tiene que ver con que el estudiante repase contenidos y se ejercite mediante materiales computarizados; (2) proveer simulación, referida principalmente a aprender procedimientos o a comprender fenómenos mediante micromundos; (3) resolver problemas y elaborar productos: enfocada a que los estudiantes enfrenten problemas reales de manera innovadora; y (4) proveer acceso a información y comunicación, centrada en brindar herramientas a los estudiantes para que puedan acceder a información y se comuniquen con otros.

En el caso del primer grupo de las TIC, *las soportadas en Internet*, los usos que se le dan mayoritariamente se concentran en buscar información, recibir y enviar mensajes de correo electrónico acerca de las tareas de la clase, diseñar la página web del colegio o del proyecto, en el mejor de los casos “hacer amigos por internet” y cuando el maestro es sensato, tiene en cuenta darle recomendaciones a sus aprendices acerca de tomar distancia de lo que se encuentra en la red, leer y analizar la información en vez de copiar y pegar para cumplir con la tarea. Contrario a lo que sucede con los *café Internet*, que logran convocar a los jóvenes por su propuesta de interactividad, comunicación y entretenimiento (Rueda y Quintana, 2004).

En el caso del segundo grupo, *las tecnologías digitales (software) de uso local*, se usan para adelantar procesos de alfabetización y ejercitación de los aprendices. Al ser utilizadas de esta manera, su uso se reduce a la presentación de información o a un manejo incipiente de la misma. En estos ambientes, los estudiantes leen la información que les presentan los programas y tratan de entenderla. Normalmente la interacción en estos programas se reduce a un *clik* para avanzar, retroceder, contestar la respuesta correcta o mover objetos de una posición de una pantalla a otra (Jaramillo et al, 2005). Todo esto en un proceso de instrucción que no presenta elementos innovadores para el aprendizaje de los estudiantes. En cambio el programa les presenta las respuestas correctas, o les da mensajes de motivación para

---

<sup>2</sup> Las definiciones acerca de los términos que siguen a esta frase se encuentran en el glosario.

que lo intenten más tarde, promoviendo incluso la respuesta por azar y no como resultado de una actividad intelectual humana, una actividad de estudio (Montealegre, 2005).

En general, las herramientas dispuestas de esa manera carecen de un diseño pedagógico y metodológico; han sido creadas a partir de instrucciones que no propician posibilidades de aprendizaje real en los aprendices ni en los maestros. En consecuencia, se está de acuerdo con lo que plantea De Corte (1996) citado por Rueda y Quintana (2004, p. 193), en el libro *Ellos vienen con el chip incorporado*: “La experiencia de inclusión de los computadores en las prácticas académicas, al contrario de las expectativas iniciales, muestra un bajo impacto de incidencia en la calidad de la educación”. Rueda y Quintana señalan que esta situación se explica desde la errónea estrategia de uso de las TIC, las cuales se implementan para reproducir y preservar prácticas tradicionales, sin considerar sus potencialidades.

## Escritura y TIC

En el caso particular de las TIC, Henao (2007) señala que han cambiado la naturaleza de la alfabetización, así como las teorías, los materiales y *los métodos de la lectura y la escritura*, tanto en el mundo escolar como para responder al mundo laboral. Las TIC están imponiendo nuevas formas de *leer, escribir y comunicar*, por medio del uso de sonidos, gráficos, videos y animaciones. Esto implica transformación en los ambientes de aprendizaje y procesos diferentes en las mentes de los aprendices. Un ejemplo concreto de esta nueva forma es la que Internet genera: ya no se lee de manera lineal, más bien se escanea, se detecta aquello que interesa y se lee sólo lo que al lector le interesa leer, volviendo recurrentemente a su tema de interés, pero con la facilidad y el despliegue de pasar por otras partes relacionadas.

Los aprendices inmersos en estos ambientes apoyados con TIC: “Requieren de nuevas destrezas y estrategias como: saber buscar la información apropiada; entender los resultados que arroja un motor de búsqueda; hacer las inferencias correctas sobre la información que se puede encontrar en un hipervínculo; entender la organización de una página web; coordinar y sintetizar grandes cantidades de información; [...] el *acto de leer, escribir, y comunicarse* adoptará nuevas formas y dinámicas”, (Henao, 2007). Además, deben usar el lenguaje para articular lo aprendido, escribir y expresar con claridad y significado, comunicarse con otros de acuerdo con el contexto, argumentar sus posiciones, comprender al otro y hacerse comprender, elaborar producciones de diferente género literario, apoyados en el uso de las TIC.

En relación con esto, Daiute (1998) señala que el ciberespacio congrega comunidad *a través de la comunicación y de la escritura*. “En el ciberespacio las interacciones de comunicación ocurren *mediante la escritura*, algunas veces en forma de códigos y con frecuencia en diálogos escritos o prosa extensa. El ciberespacio, llamado algunas veces realidad virtual se refiere también a la capacidad de almacenamiento, a la provisión de grandes bases de datos (bibliotecas) de información que pueden

accederse vía Internet. Con un módem, una línea telefónica y la suscripción a un proveedor de acceso a Internet, los usuarios de computador *se pueden comunicar por escrito* con personas ubicadas en la habitación contigua o en lugares distantes, además de conectarse a bases de datos almacenadas en diferentes nodos de la Red”.

La investigación sobre los computadores, y específicamente los procesadores de texto y la escritura de los estudiantes, realizada durante las décadas de los años ochenta y noventa, señala varias maneras con las cuales, a partir del uso del computador, el estudiante puede *mejorar su proceso escritural*; por ejemplo, a producir más texto, a hacer más revisiones, facilitar la edición, en últimas, a elaborar textos de mayor calidad.

Según el informe presentado en eduteka.org: “Los estudios que comparan el trabajo que los estudiantes produjeron en el computador con el que produjeron sobre papel, encuentran que para algunos grupos de estudiantes redactar en el computador también tiene un efecto positivo sobre la calidad de su escritura. Este efecto positivo es mayor en estudiantes con discapacidades de aprendizaje, estudiantes de primeros grados de primaria, y estudiantes universitarios” (Eduteka, 2007).

Goldberg, Rusell y Cook (2002) en Eduteka (2007) llevaron a cabo un estudio denominado: “El efecto de los computadores sobre la escritura de los estudiantes: un meta-análisis de los estudios realizados entre 1992 y 2002”. En el cual se observaron 26 investigaciones, sobre las cuales se trabajaron tres variables: (1) tamaño del texto, (2) calidad de la escritura y (3) revisiones del texto. En la primera variable, se encontró un efecto global positivo cercano a media desviación estándar. Este efecto tendía a ser mayor para los estudiantes de los grados medios y superiores que para los estudiantes de primaria (básica). En la segunda variable se encontró un efecto global positivo de unas cuatro décimas de desviación estándar. Al igual que con el efecto sobre la cantidad de escritura, este efecto tendía a ser mayor en los estudiantes que estaban en los grados de educación básica secundaria, media y superior que en los estudiantes de básica primaria. En la tercera variable, se detectó que las revisiones realizadas por los estudiantes que utilizaban procesadores de texto daban como resultado una escritura de mejor calidad que la que obtenían los estudiantes que revisaban su trabajo con papel y lápiz. Sin embargo, este hallazgo no es posible de generalizar, dado que de los 26 estudios, apenas 6 incorporaban la revisión de los textos escritos.

Esta tercera idea fuerza resalta los beneficios que genera el uso de las TIC para apoyar procesos escriturales; en principio, al facilitar la transcripción, revisión y edición de un texto, y la comunicación del mismo. Y dentro de éstos, promover la reflexión sobre lo escrito, la articulación de conceptos y la postura del autor frente al saber sobre el cual escribe. En general, la producción de textos de mayor calidad.

## **AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (AVA): ECOSISTEMAS COMUNICATIVOS QUE SE APOYAN EN DISEÑO PEDAGÓGICO Y TIC**

### **Los ambientes de aprendizaje como ecosistemas comunicativos**

Para abordar el concepto de ambiente virtual de aprendizaje, es importante, inicialmente, referenciar lo que para esta investigación es un ambiente de aprendizaje, sin delimitar el espacio en el cual se desarrolla.

Para Arteaga, Fabregat y Merida (2004, p. 2), un ambiente de aprendizaje: “Es el conjunto de elementos y actores [...] que participan en un proceso de enseñanza-aprendizaje”. Los mencionados autores describen en su documento, los “elementos” como: (1) las actividades de aprendizaje propiamente dichas; (2) las herramientas (mentales y físicas); (3) los actores (profesores y alumnos); (4) el ambiente socio-cultural y las normas sociales que rigen su comportamiento y que afectan el funcionamiento y creación de ambientes de aprendizaje y, finalmente, (5) el componente pedagógico referido a los objetivos pedagógicos, el contenido instruccional, el método, las formas de organización, las técnicas de seguimiento y los mecanismos de evaluación.

La anterior concepción se puede relacionar con la propuesta del Ministerio de Educación de Colombia (MEN, 1996, p. 58), la cual define un ambiente de aprendizaje como “un todo organizado u organizable que depende de la existencia de unos elementos”: (1) lógicos referidos a los saberes y relaciones pedagógicas y metodológicas; (2) supraelementos referidos a las personas que están inmersas o que rodean el contexto educativo; y, (3) elementos físicos como la infraestructura y la dotación educativa; los cuales generan un tejido de interacciones asociadas a la solución de necesidades que se requieren cada día con mayor fuerza y a la creación de estructuras artificiales creadas por el hombre para ser alcanzadas.

Estas dos posturas presentan los ambientes de aprendizaje como sistemas complejos, basados en la sinergia de partes más pequeñas, si alguna de estas falta, o se desordenan, el caos acabaría con el “ambiente de aprendizaje”, quizás denominado, únicamente como “ambiente”.

En contraste, Jaramillo et al (2005) resaltan sólo dos aspectos de los ambientes de aprendizaje: el primero tiene que ver con la concepción propia del maestro acerca del aprendizaje, la cual permite que un ambiente sea puesto para aprender; en este sentido se está de acuerdo con lo que plantea Gardner (1999) cuando expresa que las personas tienen ideas, imágenes y diversos “lenguajes” en su cerebro-mente; estas representaciones son reales e importantes, y pueden ser estudiadas y modificadas por los educadores. Estas relaciones normalmente dispuestas y guiadas por los maestros le imprimen características especiales a cada ambiente de aprendizaje; el segundo aspecto, está relacionado con las formas como los aprendices demuestran

su comprensión en relación con los propósitos que son definidos en el marco del ambiente, los cuales son utilizados para evaluar su proceso de aprendizaje.

Por su parte, Flórez y Moreno (2006, p. 150) aunque no usan el término “ambiente de aprendizaje”, plantean una metáfora en la que se ve “el aula como un ecosistema”: “El aula puede ser vista como un espacio real, simbólico e imaginario, con tiempos específicos, en el que encontramos estudiantes, profesores, historias de vida, currículos, expectativas, creencias, espacios físicos, recursos materiales y simbólicos, capital cultural, entre otros aspectos. En el aula de clase ocurren muchas interacciones entre las personas y entre las personas y el medio: prácticas culturales, sociales, pedagógicas, atravesadas por factores emocionales. En un aula de clase se refleja en pequeña escala la dinámica social con toda su complejidad implícita”. Resulta interesante hacer una extrapolación y cambiar la expresión “aula de clase” por “ambiente de aprendizaje”, lo cual es válido, dado que el aula de clase, puede ser –de acuerdo con las concepciones presentadas– un ambiente de aprendizaje.

Acorde con estos referentes, para esta investigación, *un ambiente de aprendizaje es a la vez un ecosistema comunicativo, complejo y social, conformado por partes más pequeñas, que interactúan sistemáticamente y en el cual se crean relaciones pedagógicas, interacciones de comunicación y normas, principalmente entre dos perfiles de personas: los maestros y los estudiantes.*

## **Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)**

Aunque la educación a distancia existe desde hace tiempo, durante la última década las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) le han proporcionado a los ambientes educativos, facilidades referidas a medios y herramientas digitales que les otorgan novedad frente a los modelos educativos tradicionales y a los ambientes presenciales; esta incorporación de las TIC en el medio educativo permite la creación de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).

Es importante resaltar que los ambientes de aprendizaje pueden ser totalmente presenciales (espacio) y síncronos (tiempo), es decir, los elementos en su conjunto se encuentran físicamente en el mismo lugar y momento; sin embargo, hay otros ambientes en los cuales los actores no necesariamente deben coincidir ni en el tiempo ni en el espacio, son los llamados AVA.

Un AVA es un conjunto de herramientas informáticas y telemáticas para la comunicación y el intercambio de información en el que se desarrollan procesos de aprendizaje. Allí interactúan principalmente profesores y estudiantes; sin embargo, la naturaleza del medio requiere en momentos clave de la participación de otros roles, como los administradores del sistema informático que soporta el ambiente de aprendizaje, expertos en medios y otras personas de apoyo (Gisbert, Segura, Rallo, Bellver, 1998).

Galvis (2000, p. 250) amplía la anterior definición al señalar que los AVA: “Son aquellos que se implementan sobre redes virtuales, que no son otra cosa que la

concreción de relaciones, a través de la red.<sup>3</sup> Allí se pueden intercambiar ideas y compartir materiales. Estos ambientes se complementan con otras oportunidades existentes para ser abierto y a distancia, como es el caso de los demás medios de que se puede valer el aprendiz en su propio proceso de autogestión de aprendizaje”. Es decir que los AVA ponen a disposición un conjunto de recursos, y los aprendices tienen la posibilidad de usar otros que no están dentro del ambiente virtual, pero que, a su criterio, les aportan en su proceso de aprendizaje.

La articulación de estas contribuciones permite concluir que un ambiente virtual, al igual que uno presencial, se encuentra delimitado por las relaciones entre las personas, los procesos comunicativos que se dan entre ellas, que son mediados por estrategias metodológicas previamente planeadas, contenidos identificados y el uso de medios educativos (que pueden ser análogos o digitales).

Sin embargo, hay diferencias entre la naturaleza presencial y virtual de un ambiente educativo; por ejemplo, el hecho de que en un AVA, aprendices y maestros ubicados en diferentes lugares geográficos del mundo: “Puedan aprender y enseñar juntos comunicándose fluidamente en tiempo real o de modo diferido” (Donolo, Chiecher, Rinaudo, 2004, p. 3). En los AVA, los aspectos relacionados con la forma de enseñar y de aprender constituyen un desafío para los maestros y aprendices, dado que la comunicación se encuentra mediada por herramientas tecnológicas y es normalmente el estudiante quien se encarga del objeto de la comunicación (Vargas, 2006), lo que no sucede en los ambientes de aprendizaje presenciales, en los cuales regularmente es el maestro quien determina cómo y qué comunicar.

Rueda y Quintana (2004, p. 13) reafirman estas diferencias cuando señalan, en relación con la transformación generada por los AVA: “Un espacio (cibespacio) comunicativo altamente interconectado que afecta diversas esferas de la actividad humana, [...] hasta la educativa. En particular, fenómenos como la desterritorialización, la destemporalización y el interjuego de sincronía y asincronía de los procesos comunicativos y educativos, generan un escenario que confronta el modelo educativo tradicional”.

Por su parte, Vargas (2007, p. 1) señala acerca de los AVA que: “Se configuran como un campo teórico-práctico en el que se explican y suceden procesos educativos escolarizados y no escolarizados y, en diferentes modalidades o metodologías (presencial, semipresencial, abierta y a distancia) con apoyo en las tecnologías de la información y la comunicación –TIC”. Dicho autor, señala que los AVA, como campo de estudio, comprenden elementos de diseño pedagógico y diseño digital; que es necesario estudiar, recrear y experimentar para comprender su dinámica, configuración material, el lenguaje que se encuentra integrado a la tecnología, el comportamiento y la comunicación de los usuarios y cibernautas que lo “habitan” y lo transitan, y la interacción o dinámica que se da con la interfaz gráfica del usuario final.

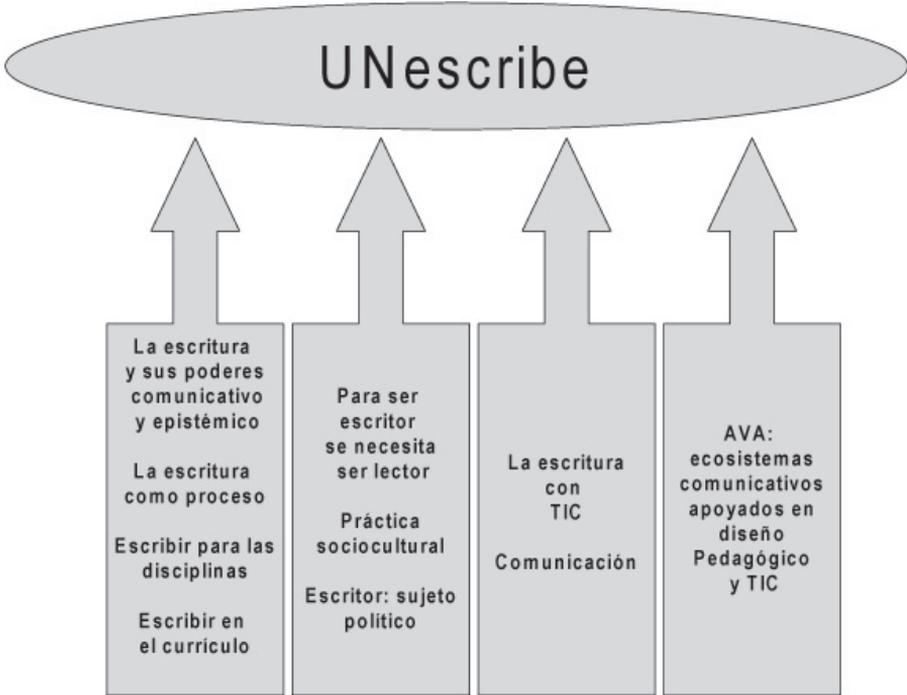
---

<sup>3</sup> La red: se refiere en este caso a Internet.

De acuerdo con el señalamiento de Vargas, *los AVA requieren de elementos de diseño pedagógico y digital, debido a que cualquier espacio soportado en Internet no necesariamente es de aprendizaje, se requiere de un diseño previo que permita operar el ambiente, como un verdadero espacio de aprendizaje, de lo contrario, la característica de “aprendizaje” se perdería*. Este investigador también aclara dos puntos importantes: (1) desde el diseño pedagógico, los AVA: “Se explican con base en los conceptos de: conocimiento, información, método, aprendizaje, educación y teoría del currículo”. Y (2) desde el diseño digital: “Se explican con base en los conceptos de: tecnología, interfaz de usuario final, redes, ciberespacio y el lenguaje que se encuentra integrado a la tecnología” (Vargas, 2007). Es así como esta investigación se concentra en encontrar los elementos de diseño pedagógico al poner en operación en el Laboratorio UNescribe, como un AVA para fortalecer la formación de los estudiantes como escritores

En conclusión, esta cuarta idea fuerza postula a los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) como ecosistemas comunicativos que se crean por medio de diseño pedagógico y se soportan en el uso de las TIC.

La gráfica 1 ilustra las cuatro ideas fuerza que constituyen como la base conceptual de este texto.



Gráfica 1. Las cuatro ideas fuerza, base conceptual de este texto.

## Capítulo 2

### El itinerario de la propuesta

EL MÉTODO DE ESTA INVESTIGACIÓN SE CONFIGURÓ A PARTIR de una combinación de estrategias cualitativas y cuantitativas, o como se le llama actualmente “método mixto o multimétodos”. Según Delgado y Gutiérrez (1999, p. 90) se trata de abordar un planteamiento metodológico “integral” que supere la insuficiencia abstracta de ambos enfoques investigativos tomados por separado, lo cual implica “una pluralidad de métodos, y técnicas de observación, análisis e interpretación”.

En ese orden de ideas, para llevar a cabo esta investigación se utilizaron elementos de los estudios etnográficos presenciales y virtuales; usando técnicas de recolección de información como: (1) observación participante y no participante, (2) registro en diario de campo, (3) recolección de documentos, (4) entrevista abierta y semiestructurada, y (5) encuesta de establecimiento de línea de base (actitudes hacia la escritura). De acuerdo con Delgado y Gutiérrez (1999), la “observación participante” es una de las prácticas metodológicas integrales que representa el lugar de encuentro entre los enfoques cuantitativos (*etic*) y cualitativos (*emic*).

En ese sentido, este diseño metodológico mixto fue inductivo, subjetivo, holístico y orientado al proceso y no al producto. Su propósito incluyó lograr una mayor comprensión de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje de la escritura y de las implicaciones pedagógicas que requieren su abordaje mediante un ambiente virtual de aprendizaje.

#### **FASES DE LA PROPUESTA**

Se diseñaron cuatro fases mediante las cuales se llevó a cabo la propuesta: (1) documentación, (2) inmersión participante en AVA, (3) sistematización, análisis e interpretación de la información y (4) diseño de la propuesta. A continuación se explica cada una de ellas.

## Fase I. Documentación

El propósito de esta fase se concentró en la revisión de material de referencia relacionado con la investigación en escritura, las cuatro ideas fuerza, la comunicación escrita mediada por computador, la etnografía de la comunicación y la Web 2.0.

Para esto se llevaron a cabo búsquedas en las bases de datos académicas, sitios Web que hacen referencia a investigaciones relacionadas con el objeto de estudio, como organizaciones de investigación en educación, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y laboratorios de escritura; además de la revisión de revistas especializadas, recopilaciones de material educativo, tesis de maestría y doctorales.

**Tabla 1.** Fase I. Documentación.

Unidad de análisis	Método	Estrategias metodológicas	Instrumentos	Procedimientos
Cursos de escritura AVA (espacios virtuales de apoyo a los cursos, laboratorios de escritura y espacios no controlados) Los aprendices como escritores El rol de los profesores	Mixto o multimétodos (combinación de métodos cualitativos y cuantitativos): observación participante, elementos de etnografía virtual, encuestas y entrevistas abiertas.  Formato guía para la observación de clase presencial	Observación participante y no participante  Encuesta descriptiva  Entrevista descriptiva  Entrevista abierta y semiestructurada	Formato guía para la observación de clase presencial  Formato guía de observación de AVA  Encuesta de actitudes hacia la escritura (aprendices)  Entrevista abierta (profesores y aprendices de los cursos observados)	Observación de las clases presenciales de los cursos. El registro se hace mediante la observación directa de las sesiones de clase, toma de notas en diario de campo, transcripción en formato de relatorías, filmaciones aleatorias de clases y grabaciones de voz.  Observación de los ambientes virtuales en que se apoyan los cursos presenciales.  Observación de laboratorio de escritura y espacio virtual no controlado de comunicación

## Fase II. Inmersión participante en AVA

Esta fue la fase de trabajo de campo, cuyo objetivo consistió en levantar la información primaria de la investigación. Se desarrolló mediante tres técnicas de recolección de información, las cuales definieron el núcleo del diseño metodológico: (1) observación participante y no participante de los espacios presenciales y virtuales de comunicación escrita; (2) estado inicial de actitudes hacia la escritura de los aprendices de los cursos observados mediante una encuesta; (3) entrevista a algunos de los actores de los cursos.

Los espacios de comunicación escrita se han clasificado en dos grandes unidades de análisis:

- 1) **Los cursos<sup>4</sup> sobre escritura.** Son dos cursos de pregrado de dos universidades diferentes que abordan como parte de su desarrollo, y no necesariamente de su plan de estudios, la escritura académica. Para propósitos de identificación, se han llamado Curso A y Curso B. El Curso A se desarrolla en el marco de un programa de formación inicial de profesores, denominado Pedagogía Infantil y es parte de las asignaturas de énfasis. Es presencial con apoyo de un espacio virtual. El Curso B se lleva a cabo en el marco del currículo básico de varios

**Tabla 2.** Fase II. Inmersión participante en AVA.

Unidad de análisis	Método	Estrategias metodológicas	Instrumentos	Procedimientos
Cursos de escritura AVA (espacios virtuales de apoyo a los cursos, laboratorios de escritura y espacios no controlados) Los aprendices como escritores El rol de los profesores	Mixto o multimétodos (combinación de métodos cualitativos y cuantitativos): observación participante, elementos de etnografía virtual, encuestas y entrevistas abiertas. Formato guía para la observación de clase presencial	Observación participante y no participante Encuesta descriptiva Entrevista descriptiva Entrevista abierta y semiestructurada	Formato guía para la observación de clase presencial Formato guía de observación de AVA Encuesta de actitudes hacia la escritura (aprendices) Entrevista abierta (profesores y aprendices de los cursos observados)	Observación de las clases presenciales de los cursos. El registro se hace mediante la observación directa de las sesiones de clase, toma de notas en diario de campo, transcripción en formato de relatorías, filmaciones aleatorias de clases y grabaciones de voz. Se aplica al 50% de los aprendices de los dos cursos observados. Se realiza con los profesores de los dos cursos AVA observados. También se hace con algunos de los aprendices de los cursos que han tenido desempeños escriturales y actitudes hacia la escritura radicalmente diferentes.

<sup>4</sup> Una descripción detallada de estos cursos se encuentra en el apartado “Descripción de los espacios observados”.

programas, entre ellos Física y Ciencias Naturales. Su abordaje es por medio de sesiones remotas, con apoyo en un espacio virtual y con una sesión presencial cada mes. El primero se da en un ámbito institucional privado y el segundo, en uno público.

**2) Los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA).** Entre éstos se encuentran los espacios virtuales de apoyo a los dos cursos observados, tres laboratorios de escritura de universidades de Estados Unidos y un espacio de escritura para jóvenes no controlado con acceso libre en la Web.

El abordaje de esta fase empezó con la observación participante en los dos cursos señalados, los cuales se seleccionaron teniendo en cuenta los objetivos de la propuesta: hacen parte de programas de pregrado, abordan la escritura académica, y se apoyan en AVA.

De manera paralela, se hizo observación de tres laboratorios virtuales de escritura, seleccionados partiendo del conocimiento y los avances que tienen las universidades americanas en cuanto a los *writing labs* o laboratorios de escritura. Para esto, en un primer momento se hizo una revisión de 10 laboratorios. A partir de los resultados de la primera observación se seleccionaron tres que abordan las perspectivas conceptuales de la escritura como proceso, escribir para las disciplinas y escribir a lo largo del currículo. Todos los laboratorios están en inglés y son los que se citan a continuación:

1. Universidad de Purdue:  
(<http://owl.english.purdue.edu>)
2. Colegio Comunitario de Bellevue:  
(<http://bellevuecollege.edu/writinglab>)
3. Universidad de Carolina del Norte:  
(<http://www.ncesu.edu/labwrite>)

Finalmente, se hizo observación de espacios no controlados de escritura que se dan espontáneamente en la Web y en los cuales participan jóvenes: <http://www.forojovenes.com>.

Esta parte del trabajo de campo se fundamentó en la etnografía como método amplio de la investigación cualitativa, por lo cual usó y adaptó tres de sus estrategias metodológicas a fin de efectuar un acercamiento genuino a los espacios de comunicación.

En los cursos sobre escritura se hizo *observación participante*. Se asumió el rol de observador (etnógrafo) y actor (participante), tal como lo mencionan Delgado y Gutiérrez (1999). Dichos roles son posiciones y no personas inamovibles en el curso de una interacción. Desde esta perspectiva fue posible participar como actor e investigador –siendo éste último el rol más usado–; así se obtuvo una aproximación de los cursos, lo cual permitió contar con mayor grado de validez y certeza.

Esta investigación se nutrió de todas las observaciones realizadas a los cursos y AVA, por medio de las técnicas de registro cualitativas –para la producción de

descripciones y documentos— (Delgado y Gutiérrez, 1999). Por ejemplo,<sup>5</sup> la observación realizada en los cursos se registró mediante un diario de campo; cada uno de ellos se transcribió de forma ordenada en una relatoría para cada sesión. Además se efectuó un registro fílmico de algunas de las sesiones enfocadas a la escritura.

En cuanto a los AVA —que incluyeron, como ya se dijo: los espacios virtuales de apoyo a los dos cursos observados, tres laboratorios de escritura de universidades de Estados Unidos y un espacio de escritura para jóvenes no controlado con acceso libre en la Web—, se aplican elementos de la etnografía virtual. Según Hine (2004), la etnografía virtual permite acercarse a los AVA, por Microsoft Excelencia, soportados en Internet, para analizar las relaciones y la cultura que se generan dentro de sus dinámicas. En ese sentido, fue importante reconocer que los AVA también propician una cultura, específicamente en las relaciones de educación, enseñanza y aprendizaje, por lo que se está de acuerdo con que: “Se ha sostenido que tanto la tecnología como los medios poseen flexibilidad interpretativa dado que las ideas que provienen de su uso práctico se desarrollan siempre a partir de un contexto determinado. Así, los contextos locales de interpretación y uso conformarían el campo de estudio etnográfico” (Hine, 2004, p. 10).

Por lo anterior, durante el rol de etnógrafo virtual, se comprendieron los AVA como su espacio, su lugar para el trabajo de campo, como autor, participante y científico (Hine, 2004). Se estuvo de acuerdo con el señalamiento de Mayans (2002) acerca de que en lugar de estudiar lugares físicos y emplazamientos, la etnografía virtual se dirigió a investigar trayectorias, vínculos y líneas de flujo de las comunicaciones que se dan entre los participantes del AVA, resaltando que: “Todo lo que hagan/digan, todo lo que emitan/reciban y todo lo que piensen/sientan van a experimentarlo y expresarlo a través del texto” (Mayans, 2002, p. 90), es decir, por medio de la escritura.

### ***Actitudes hacia la escritura***

De acuerdo con la pregunta problema y un análisis preliminar de los cursos observados, se acogió el modelo de encuesta de orden descriptivo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2003). La encuesta en particular se diseñó desde una perspectiva mixta, base del diseño metodológico, por eso incluyó diez preguntas de tipo abierto, y en todas las preguntas cerradas la opción para ampliar la información. Aunque para efectos de esta investigación se ha clasificado como el componente cuantitativo, el análisis de los datos se hizo desde los dos puntos de vista: lo cuantitativo y lo cualitativo, tal y como fue concebida (Ver encuesta en el anexo 5).

La encuesta permitió indagar sobre la actitud de los aprendices hacia la escritura y sus expectativas en relación con el AVA de cada curso. Ésta se aplicó al 50% de los aprendices de los dos cursos observados, es decir a 30 estudiantes.

---

<sup>5</sup> La ejecución del diseño metodológico se detalla en el capítulo 5.

### **Protagonistas de los AVA**

Las entrevistas se aplicaron con el propósito de conseguir información que no se había documentado durante la observación participante, ni por medio de la encuesta y también para validar la información producida. Así, se diseñó una entrevista abierta y semiestructurada para los dos profesores de los cursos y otra para algunos de sus aprendices tanto los que tuvieron buen desempeño escritural, como los que tuvieron bajo rendimiento.

Se emplearon las entrevistas como técnica de producción de información teniendo en cuenta que hablar de los interlocutores, de lo que hacen y son, es un paso fundamental en la etnografía. Por eso, para efectos de esta investigación se usó y entendió la entrevista como un: “Proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona [...] que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor” (Alonso, 1999, pp. 225-226). Esta definición básica contiene varios implícitos: por un lado, la entrevista abierta se interesa en individuos concretos para localizar discursos, situaciones de descentramiento y diferencia expresa; y por otro lado, su utilidad radica en que a través de ella se obtiene información de carácter *pragmático*, es decir, de cómo sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (“Por eso las preguntas adecuadas son aquellas que se refieren a los comportamientos pasados, presentes o futuros”, no sólo a lo que el entrevistado piensa, sino a cómo actúa o actuó”. Alonso, 1999, p. 226-227). Así, las entrevistas estuvieron orientadas a encontrar pistas sobre lo que los actores de los espacios observados concebían, vivían y querían acerca de los elementos de diseño pedagógico de un AVA, de manera que fuera posible relacionarlos con el Laboratorio de Escritura UNescribe.

Cada entrevista<sup>6</sup> se produjo como una conversación, hubo lugar a un *constructo comunicativo*, dirigido y registrado por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de: “Un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental” (Alonso, 1999, p. 230) que complementara la información de la investigación.

### **Fase III. Sistematización, análisis e interpretación de la información**

La información recopilada en la etapa de “inmersión participante” fue organizada y sistematizada en formato digital. Una vez hecho esto, se revisó y clasificó en ATLAS Ti con base en las categorías del modelo SPEAKING (Hymes, 1974a, 1974b), y las cuatro ideas fuerza de los referentes conceptuales. Debido a la complejidad y amplitud de esta fase, a las implicaciones de la investigación y a las decisiones que debieron tomar, su desarrollo se detalla en el capítulo 5: Ejecución del diseño metodológico.

---

<sup>6</sup> El detalle de la aplicación de las entrevistas se registra en el capítulo 5.

## Fase IV. Diseño de la propuesta

El diseño de la propuesta fue orientado por la pregunta problema de la investigación, e inició una vez se finalizó la fase III; durante ésta se escribió la propuesta. No obstante lo anterior, se mantuvo un diálogo permanente entre los hallazgos que se iban identificando y las ideas para la propuesta, pero fue sólo hasta que se tuvo toda la información organizada y analizada que ésta se logró concretar.

## EJECUCIÓN DEL DISEÑO METODOLÓGICO

La ejecución del diseño metodológico es sinónimo de cambios, flexibilidad y toma de decisiones. Los siguientes apartados detallan el proceso vivido durante la puesta en marcha del método definido para la investigación.

### Categorías de investigación

Durante el desarrollo de fase de “Documentación” se vio la necesidad de pensar qué tipo de literatura revisar, que aportara no sólo a los referentes conceptuales del proyecto, sino que fueran documentos estratégicos en cuanto al diseño de instrumentos para la investigación.

En primera instancia, la revisión del libro *The ethnography of communication. An introduction*” de la autora francesa Saville-Troike (1982), permitió establecer una relación entre la etnografía de la comunicación y los elementos etnográficos que se pretendían poner en escena, en los cursos y en los AVA observados. Fue posible comprender que así como se hace etnografía de la comunicación oral, observando patrones de comunicación, naturaleza y definición de una comunidad hablante, significados de la comunicación, componentes de la competencia comunicativa, relación del lenguaje con el mundo y la organización social, y finalmente la lingüística y las inequidades sociales (Saville-Troike, 1982); también era posible, desde la relación educación-comunicación, incluir algunos de esos aspectos en las observaciones, orientados hacia la pregunta de investigación.

Así, se diseñó una primera matriz de categorías a partir de esta relación, y las cuatro ideas fuerza. Sin embargo, ésta resultó ser demasiado grande y arrojaba muchas variables para estudiar.

La lectura de Schultz (2006), quien ha hecho una revisión de investigación cualitativa sobre la escritura, indicó que: “*La etnografía de la comunicación es un método mediante el cual es posible estudiar la escritura, focalizando su atención en el lenguaje y los contextos de comunicación social*”. La revisión de ésta y otros autores como De la Torre (2005) y Barman y Sherzer, (1975) quienes han desarrollado el tema de la etnografía de la comunicación, permitió encontrar un poderoso modelo que sirvió de base para la definición de las categorías de la investigación y del diseño de todos los instrumentos: el modelo analítico y conceptual SPEAKING<sup>7</sup> desarrollado por Hymes

<sup>7</sup> SPEAKING es un acrónimo para: S (situación), P (participantes), E (finalidades), A (secuencias de actos), K (claves), I (instrumentos), N (normas) y G (género).

(1974). Dicho modelo se reconoce como la primera propuesta de “etnografía de la comunicación”, y se destaca por su originalidad y seriedad, respaldada por las investigaciones efectuadas por su autor, y por el innumerable registro de citas hechas por otros autores que abordan el mismo tema.

La revisión detallada de su intencionalidad y taxonomía permitió establecer que si bien fue diseñado para la etnografía de comunicación en grupos de personas caracterizados por ser una “comunidad de habla”, sus elementos se articulaban perfectamente con las concepciones planteadas en las ideas fuerza, y que el término “SPEAKING” en su forma nemotécnica, y en español “hablar”, comprendía para Hymes, su creador, toda forma de lenguaje, incluyendo la escritura, la canción, la interpretación de instrumentos musicales, el tarareo que se produjera en una comunidad de habla (Golluscio, 2002).

A partir de este análisis y al encontrar en el SPEAKING una taxonomía ya diseñada y probada en otras investigaciones, *se adoptaron los ocho componentes que le conforman como las categorías de esta investigación y se hizo una adaptación en relación con los elementos de diseño pedagógico, los AVA (ecosistemas comunicativos) y la escritura*. De acuerdo con esto, se diseñó una nueva matriz de categorías de investigación (Ver tabla 3).<sup>8</sup>

## **Los instrumentos**

Una vez definidas las categorías de investigación, fue posible diseñar los instrumentos que servirían de apoyo para la recolección de la información. Se elaboraron tres tipos de instrumentos: los formatos guía para la observación de los cursos sobre escritura y AVA, la encuesta y las guías para las entrevistas.

### **Los instrumentos de observación**

El objetivo de la observación fue focalizar la atención del etnógrafo durante la observación de los cursos presenciales y los AVA. Se diseñaron dos formatos guía de observación, uno para la observación presencial y otro para la virtual. Ambos se crearon a partir de la matriz de categorías de investigación, a la cual se le agregaron preguntas para facilitar el registro en el diario de campo y la elaboración de relatorías para su posterior análisis detallado. Se pueden conocer en los anexos 1 y 2, respectivamente.

### **La encuesta**

La encuesta se diseñó con el propósito de conocer la población objeto de la investigación, en especial sus actitudes hacia la escritura, sus expectativas hacia el acompañamiento escritural y sus propios desempeños como escritores académicos. Se denominó “Encuesta exploratoria sobre los estudiantes y la escritura” y se confor-

---

<sup>8</sup> Para llegar a esta matriz de categorías de investigación, se diseñaron 7 que fueron dando origen a la que se muestra en este documento.

**Tabla 3.** Matriz de categorías de investigación.

Categorías	Definición	Elementos (variables) para observar en escenarios virtuales y presenciales		
<i>Situation</i> (Situación)	Se analizan las coordenadas espacio-temporales, así como la escena psicosocial en que se mueven los participantes.	Espacios y tiempos de la comunicación oral y escrita	Características espacio-temporales de los ambientes de aprendizaje (físicos y virtuales)	
<i>Participants</i> (Participantes)	Actores y sus características.	Actores de los ambientes de aprendizaje o ecosistemas comunicativos.	Características de los actores: comportamientos, actitudes hacia la comunicación escrita, roles.	Cambios que surgen en los participantes.
<i>Ends</i> (Finalidades)	La finalidad incluye unos objetivos a alcanzar y unos productos por obtener.	Intencionalidad de los ambientes de aprendizaje o ecosistemas comunicativos.	Resultados que se esperan obtener en relación con la escritura académica.	Estrategias metodológicas usadas para abordar el proceso de la escritura académica.
<i>Acts sequences</i> (Secuencia de actos)	El desarrollo del acto produce una secuencia de actos que siguen una determinada estructura en la interacción y en la sucesión de temas.	Tránsitos de los actores desde la perspectiva de la mediación pedagógica y didáctica.	Comunicación escrita entre los participantes.	Desempeños de los aprendices.
<i>Key</i> (Claves)	La secuencia de actos se produce en una clave o registro que afecta el grado de formalidad.	Formas de comunicación (habla y escritura) entre los actores de los ecosistemas observados.	Características de las comunicación escrita y de los productos escriturales.	
<i>Instrumentalities</i> (Instrumentos)	Los participantes tienen a su disposición diversos instrumentos que pertenecen a un canal (oral, escrito) y que incluyen elementos no verbales.	TIC (usadas y disponibles) en los espacios observados.	Herramientas de apoyo a la escritura (corrector ortográfico, glocas, traductores, diccionarios, plantillas, etc.)	
<i>Norms</i> (Normas)	El uso de estos instrumentos se atiene a unas normas tanto de interacción como de interpretación del sentido de los actos realizados.	Normas de interacción comunicativa escrita.	Normas de interpretación de la comunicación escrita.	Normas de publicación de la escritura.
<i>Genre</i> (Género)	Todos los elementos anteriores conjuntamente estructuran los distintos géneros en que se organizan los eventos comunicativos de un grupo.	Géneros en la escritura académica que se dan en los ecosistemas observados.	Formatos no convencionales de escritura con las TIC y a través de las AVA.	

mó por cuatro secciones: (1) actitud hacia la escritura, (2) prácticas personales de escritura, (3) prácticas de escritura en la asignatura, y finalmente (4) acercamiento a la escritura mediante las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

Estas cuatro partes reúnen un total de 25 preguntas de selección múltiple. Cada pregunta ofrece al encuestado la posibilidad de ampliar la información en caso de que no esté de acuerdo con las opciones de respuesta preestablecidas. Esta encuesta contiene elementos de orden descriptivo. Fue elaborada a partir del análisis de los instrumentos aplicados a los estudiantes de pregrado que participaron en los talleres de escritura del Laboratorio UNescribe durante el segundo semestre de 2007 (Moreno, 2007) y además es complementada a partir del libro *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir* (Flórez y Cuervo, 2005), los referentes conceptuales y las necesidades de información de esta investigación. La encuesta se relaciona en el anexo 5.

### **Las entrevistas**

Tal como ya se advirtió, las entrevistas se aplicaron con el propósito de conseguir información que no se ha documentado durante la observación participante ni por medio de la encuesta y también para triangular la información producida. Se diseñaron las guías de entrevista para los dos profesores y cuatro estudiantes, en relación con sus roles, los elementos de diseño pedagógico de sus cursos, la escritura en AVA y las expectativas como profesores y aprendices frente al acompañamiento escritural respectivamente. Las guías de entrevista se presentan en los anexos 3 y 4.

## **EL REPOSITORIO DE INFORMACIÓN: VALOR AGREGADO**

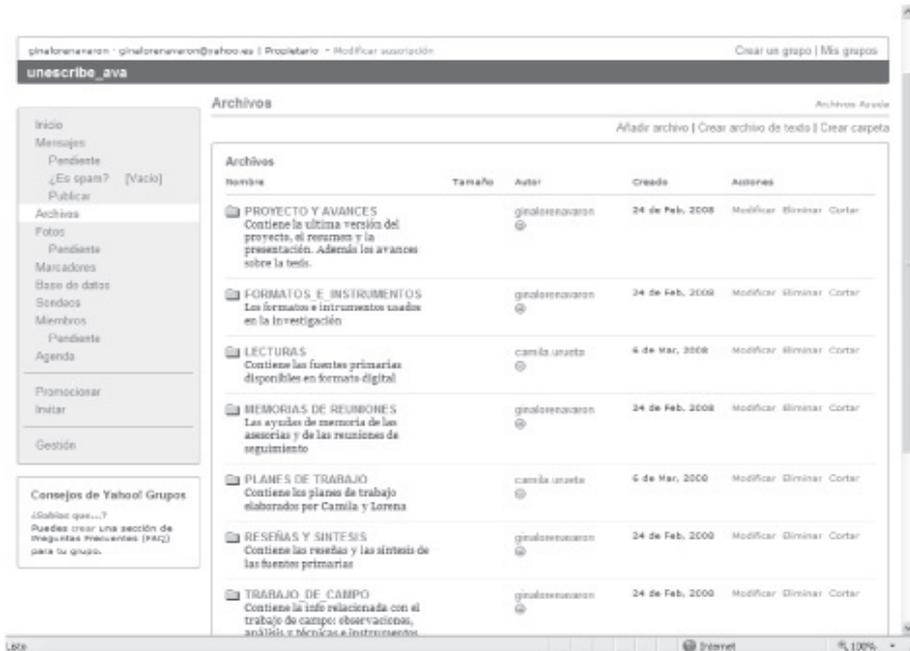
Durante la fase de documentación se diseñaron también otros instrumentos que sirvieron para consignar las síntesis y reseñas de las lecturas. Debido a la cantidad de información que se empezó a manejar, fue necesario crear un sistema de carpetas y nomenclatura de archivos, de tal manera que se facilitara tanto su comprensión como su búsqueda y utilización.

El sistema de organización en carpetas fue montado localmente, pero dada la importancia del acceso a la información desde cualquier lugar y por parte de todos los colaboradores<sup>9</sup> de la investigación, se creó un repositorio de información en línea, con ayuda de la herramienta “grupos” de [www.yahoo.es](http://www.yahoo.es). Este repositorio fue llamado “unescribe\_ava”.

Este repositorio favoreció la actualización de los documentos del estudio, el histórico de los avances y el acceso general a toda la información producida.

---

<sup>9</sup> Los colaboradores que ingresaron al repositorio virtual fueron: investigadora, directora y asistente de investigación.



**Gráfica 2.** Repositorio virtual de información del proyecto “unescribe\_ava”.

## ARTICULACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS FASES II Y III

### Las encuestas: entre lo *etic* y lo *emic*

La encuesta fue un instrumento de ayuda valiosa para conocer tanto las características de los aprendices como su actitud hacia la escritura, su comportamiento como escritores y las expectativas acerca del acompañamiento escritural. Ésta se organizó en cuatro partes:

1. **Actitudes hacia la escritura.** Esta sección indagó por la escritura académica de los aprendices, por las cualidades que creen tener como escritores, así como el gusto y la importancia que representa para ellos la escritura.
2. **Prácticas personales de escritura.** Preguntó por las actividades que los aprendices desarrollan en el proceso escritural (cuándo empiezan a escribir, cuándo definen un tema o realizan un borrador).
3. **Prácticas de escritura en la asignatura.** Como su nombre lo indica, explora las actividades escriturales que los aprendices han realizado últimamente en el contexto del curso o la asignatura que están tomando.
4. **Acercamiento a la escritura mediante las TIC.** Finalmente esta sección buscó averiguar sobre el acercamiento de los aprendices a las TIC, para escribir.

Como se comentó anteriormente, la encuesta se desarrolló a partir de 25 preguntas: 3 abiertas, 9 con opciones de respuesta excluyentes y 13 de selección múltiple; estas últimas daban la posibilidad al encuestado de formular otras opciones de respuesta, en caso de que no estuvieran de acuerdo con las opciones preesta-

blecidas. Antes de aplicar la encuesta, ésta fue revisada por la directora y el asesor externo, quienes hicieron las sugerencias del caso frente a la comprensión de las preguntas y la longitud de la misma.

Como el proyecto de investigación hace referencia a las tecnologías digitales, se buscó hacer uso de las mismas para la aplicación de las encuestas. Para ello se diseñó un formulario digital en el programa Microsoft Excel que posteriormente fue enviado<sup>10</sup> por correo electrónico a todos los aprendices de los dos cursos. Una vez diligenciado el formulario, los aprendices debían devolverlo nuevamente por correo electrónico. Sin embargo, en el Curso B, de un total de 54 aprendices, llegaron 26 formularios (48%), mientras que en el Curso A se recibieron 5 de un total de 7 (71%); los formularios faltantes no fueron enviados a pesar de la insistencia de la investigadora. En conclusión, se recibieron los formularios de un total de 31 aprendices que corresponden al tamaño de la muestra con la cual se trabajó. Una vez se contó con los formularios, se procedió a la sistematización de los datos cuantitativos con ayuda del programa Microsoft Excel. Inicialmente se hicieron pruebas de consistencia para detectar respuestas erróneas y luego todos los datos fueron exportados al programa estadístico SPSS, el cual generó tablas de frecuencia y cruces simples. La comparación entre las dos muestras de los cursos se realizó a partir de cifras de proporción, no de valores absolutos; como en algunos casos los números por sí solos carecían de significado, se recurrió a los porcentajes para conocer el “peso” relativo de un número en una muestra dada. En este sentido, se comparó el peso relativo de la frecuencia de una respuesta en la muestra de 26 personas con el peso relativo en la muestra de 5 personas.

Con estas tablas se realizó el análisis descriptivo de cada una de las variables presentes en la encuesta. Sin embargo, debido al carácter cualitativo de las preguntas abiertas, fue necesario recurrir al programa ATLAS Ti. El procesamiento de información con dicho programa comenzó por la sistematización de los datos cualitativos en documentos primarios, su lectura y codificación. Los códigos fueron emergiendo en la medida que se leían las respuestas; para ello se tuvo como base los referentes conceptuales y las categorías de investigación definidas. De la mano de la codificación se introdujeron comentarios sobre los hallazgos, los cuales sirvieron radicalmente para la organización del informe final de la encuesta.

A partir de las tablas, cruces, gráficas y reportes cualitativos generados, se realizó un primer informe referido únicamente a los resultados de la aplicación de la encuesta, el cual sirvió para cotejar, reafirmar o confrontar con los resultados de las demás estrategias de la inmersión participante; básicamente fue clave en el momento de la triangulación.

---

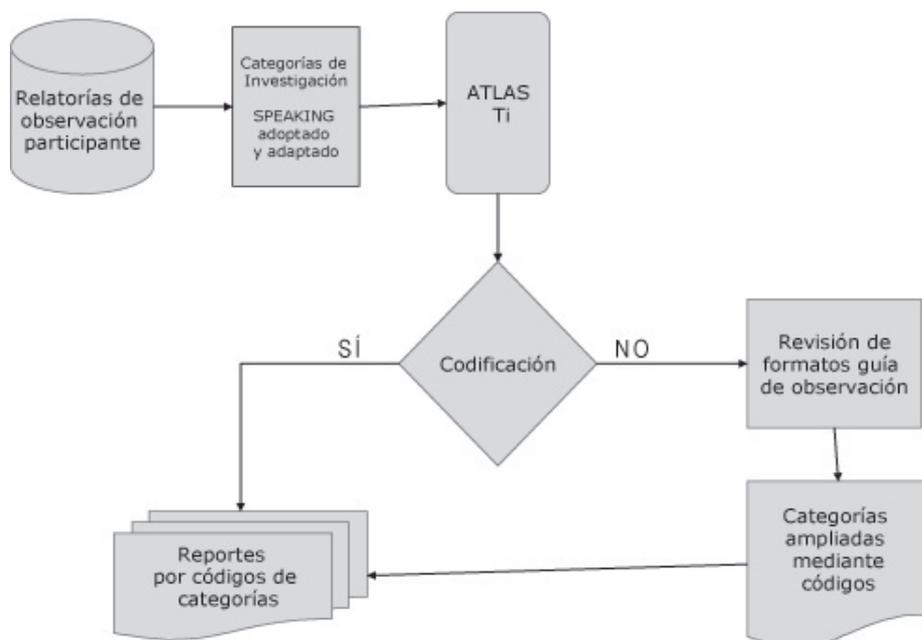
<sup>10</sup> Las encuestas se aplicaron un mes después de iniciados los cursos sobre escritura.

### De “formato” a “guía de observación”...

La ejecución del trabajo de campo se llevó a cabo siguiendo el protocolo definido en el diseño metodológico. Los dos cursos sobre escritura, así como los AVA, permitieron su observación. Los formatos iniciales de observación fueron piloteados durante dos semanas, y luego se mejoraron con base en el monitoreo de lo que hacía falta o sobraba de acuerdo con la pregunta problema y las categorías definidas. Durante estas dos semanas de pilotaje de estos instrumentos, se depuraron y afinaron las preguntas. A partir de este proceso se obtuvieron los instrumentos registrados en los anexos 1 y 2.

Un aspecto interesante que se observó durante el uso de los formatos guía de observación, consiste en que inicialmente fueron hechos con espacios en blanco para que la etnógrafa registrara por cada categoría sus apreciaciones; sin embargo, el potencial de las guías no estaba en esos espacios, sino en la información que proporcionaba y en las preguntas que se ligaban con cada categoría. Allí fue en donde realmente pasaron de formato de observación a guías de observación, dejando que la etnógrafa tomara notas en su diario de campo, recordando permanentemente las definiciones y las preguntas, para posteriormente retomar las notas, organizarlas y depurarlas en forma de relatoría.

Al final de la inmersión participante se tuvo un total de 46 relatorías, las cuales constituyeron los documentos primarios de la investigación. Debido a esta cantidad de información recogida, fue necesario procesarla con la ayuda de ATLAS Ti.



**Gráfica 3.** Hito en la codificación de la información.

Para esto, se creó una unidad hermenéutica con todas las relatorías que se encontraban elaboradas en formato de procesador de texto, las cuales fueron sistematizadas de tal forma que ATLAS las recibiera completamente. Hubo necesidad de cambiar el formato de los documentos, así como las tablas e imágenes que servían de ejemplo para algunas de las observaciones.

Cuando se sistematizó toda la información, se definieron los códigos para cada categoría. Este ejercicio fue un hito en la investigación, dado que se pensaba que al tener las categorías definidas (las ocho del modelo SPEAKING), la codificación sería sencilla. Pero cada categoría seguía siendo muy amplia como para hacer la codificación a partir de allí, así que se tuvieron que retomar los dos formatos guía de las observaciones y convertir cada pregunta en un código. La gráfica 3 ilustra el proceso desarrollado en ese momento.

El producto resultante fue una tabla con las categorías de investigación, cada una desagregada en códigos más pequeños, armados a partir de las preguntas registradas en los formatos guía de la observación participante en cursos sobre escritura y en AVA. Los códigos generados se pueden observar en el anexo 6.

Con esta guía para la codificación, el proceso fue efectivo; cada relatoría fue codificada, se marcaron las citas y se efectuaron memorandos a las mismas. Esto contribuyó a que el proceso de la codificación fuera más ordenado y a obtener mejores resultados a la hora escribir el informe final. Para esto, se crearon tres tipos de memorandos: (1) de *reflexión*, usados para escribir la reflexión de la investigadora en relación con la cita marcada, (2) de *propuesta*, para incluir las ideas sobre la propuesta de elementos de diseño pedagógico y (3) *sin marcar*, para los comentarios que no iban ceñidos a citas.

Una vez finalizó la codificación de los documentos primarios, se procedió a hacer reportes detallados por códigos de categoría. A partir de la lectura de estos reportes se hizo un primer análisis por categoría, el cual incluyó la triangulación con los resultados de la encuesta.

Durante la revisión de la categoría *ends o finalidades*, se encontró que sus códigos se cruzaban de forma transversal con por lo menos un código de las otras categorías. Este fenómeno no fue posible determinarlo sino en el momento del análisis, lo cual permitió señalar que las *“finalidades concentran la mayor cantidad de elementos de diseño pedagógico”*. Con este descubrimiento, todo el análisis de la investigación empezó a darse con más fluidez y fue posible, a partir de la triangulación de cada categoría y, por supuesto, a la luz de las ideas fuerza, escribir el informe de investigación, registrado en el capítulo 6.

## **Videos, entrevistas y una nueva forma de recolección de datos**

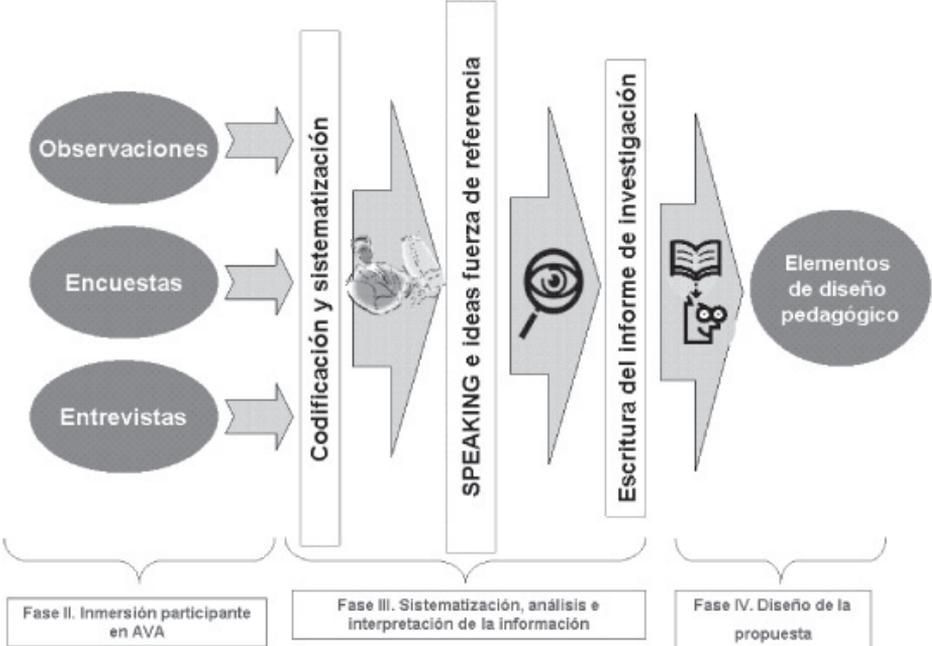
Algunas de las clases de los cursos fueron filmadas en video. El criterio para seleccionar cuáles sesiones grabar fue el abordaje de la escritura de los textos de los estudiantes, hecho que se identificó a partir de las tareas asignadas por cada profesor durante las mismas sesiones. En total se hicieron 12 filmaciones entre los dos

cursos. Para su análisis, cada video fue observado junto con la relatoría de la clase correspondiente, luego se seleccionaron dos por cada curso. El principal criterio para escogerlos fue su abordaje sobre la evaluación. Finalmente éstos se analizaron con base en las categorías del SPEAKING y se transcribieron algunos de los apartados que más llamaron la atención en relación con la interacción comunicativa, el acceso a las TIC y la evaluación.

Adicionalmente se hicieron las entrevistas a los dos profesores y a dos aprendices del Curso A. Dadas las características del Curso B, cuyos estudiantes se encontraban en otra ciudad, se aprovechó uno de los viajes mensuales de la profesora del curso, para que ella entrevistara a dos de sus aprendices. Sin embargo, ella conformó grupos de 5 personas y les pasó la guía de la entrevista para que discutieran las preguntas y consolidaran las respuestas en el nivel de grupo. Para el ejercicio del taller se conformaron 8 grupos, cada uno de éstos dejó por escrito las respuestas a las preguntas de la guía en la entrevista, en lugar de 2 entrevistas de aprendices del Curso B. Aunque este proceso no se ajustó a la planeación del diseño metodológico, toda la información resultó valiosa para la etapa de análisis.

Posteriormente, todas las entrevistas se transcribieron y se elaboró con cada una un documento inicial de hallazgos y de elementos nuevos que aportaban a la propuesta. La información de los talleres fue organizada por cada una de las preguntas de la guía de la entrevista. Con estos insumos organizados se hicieron cruces analíticos para clasificar los soportes a los hallazgos de la investigación.

La gráfica 4 ilustra la articulación metodológica entre la fase II y las dos siguientes, que son las que tienen más implicaciones en términos de “trabajo de campo” y, por tanto, de inversión de tiempo.



**Gráfica 4.** Articulación entre fases II, III y IV.

## Capítulo 3

# Espacios de escritura académica

LA PRIMERA PARTE DE ESTE CAPÍTULO PRESENTA UNA DESCRIPCIÓN general de los espacios observados; la segunda, el informe de resultados de la investigación a partir del análisis de la información recogida por medio de las observaciones, encuestas y entrevistas.

Los espacios observados se han agrupado en dos, tal y como se enunció en el diseño metodológico: (1) los cursos sobre escritura y (2) los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA). A continuación se presenta una descripción general de cada ambiente objeto del estudio, con el propósito de abordar los hallazgos en relación con cada uno de ellos, con mayor detenimiento y detalle.

### **CURSOS DE ESCRITURA**

Bajo el nombre de cursos de escritura se incluyen aquéllos en los cuales los estudiantes se inscriben y corresponden a una asignatura de su plan de estudios. Para el presente estudio, se tomaron dos, las cuales se denominarán Curso A y Curso B. A continuación se describe cada una de ellas.

#### **Curso A: Presencial apoyado en AVA**

##### ***Generalidades***

El Curso A se dicta bajo la modalidad de seminario dentro de las materias de profundización de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de una universidad privada del país. De acuerdo con el programa, tiene una intensidad horaria de 4 horas presenciales semanales, pero en la práctica la sesión presencial es de dos horas una vez a la semana y las dos horas restantes son para el trabajo en los espacios virtuales del curso (por acuerdo entre el profesor y las estudiantes). La asignatura dura un semestre académico.

El seminario realiza un recorrido por tres núcleos temáticos en el campo de la lectura, con el fin de reconstruir postulados teóricos claves e identificar problemas y tensiones relevantes en el campo de la didáctica de la lectura para la educación inicial. Lo anterior con tres propósitos básicos: reconocer los elementos determinantes de un sistema didáctico, analizar esos elementos en prácticas pedagógicas concretas y situarse en el campo disciplinar e investigativo, de cara a la definición de un problema y proyecto de exploración y/o micro-investigación. [Tomado del programa del curso].

Los tres núcleos son: componentes generales, didácticas de la lectura e investigaciones sobre lectura. Así, el enfoque del curso es:

La lectura como práctica sociocultural: “Ligada a la tradición de un grupo social al respecto, a la forma como históricamente se ha relacionado dicho grupo con el mundo letrado y al lugar que ocupa esta práctica en sus diferentes ámbitos: familiar, educativo, político, literario”. [Tomado del programa del curso].

El curso hace énfasis en la lectura crítica, la escritura y el contraste de los puntos de vista de los asistentes y los autores, buscando un lugar del debate para la construcción de un saber con un lenguaje compartido.

Se usa como estrategia metodológica principal la discusión-conversación, alrededor de documentos de referencia o propios de los aprendices, los cuales se leen y analizan durante una o dos semanas, tanto en el ámbito presencial (oral) como el virtual (escrita). Para esto, el curso se apoya en un AVA, usando diferentes herramientas virtuales como los foros y espacios de publicación por aprendiz, llamados “Portafolios”. Los foros, como herramienta para discutir las diferentes lecturas, y los portafolios, como espacios para publicar cada proyecto adelantado por las estudiantes del curso (denominados también “microinvestigaciones”, que se desarrollan en parejas o tríos de estudiantes del mismo curso), y los ensayos individuales.

La evaluación se hace al final del curso de acuerdo con el desempeño de cada estudiante, teniendo en cuenta su participación en los foros y la revisión y publicación regular de los documentos escritos.

### **Los aprendices**

Los estudiantes de este curso son siete mujeres que cursan entre cuarto y séptimo semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Según la encuesta realizada, el 94% de las estudiantes está entre los 16 y los 24 años de edad. También asisten dos monitoras, estudiantes de noveno semestre.

### **El profesor**

El curso es dirigido por un profesor-investigador, de profesión base filólogo y con estudios de especialización en desarrollo curricular, y doctorado en educación. Ha desarrollado varias investigaciones en el campo de la pedagogía y la didáctica del lenguaje y usa en varios de sus cursos las tecnologías digitales como medio de apoyo a su práctica pedagógica.

## Curso B: Remoto y virtual

### Generalidades

Este curso es de carácter general y obligatorio, de una universidad pública del país, dirigido a los estudiantes de una de las sedes ubicadas en una zona de frontera del país; se trabaja mediante modalidad semivirtual. Ésta implica el uso permanente de recursos tecnológicos como la videoconferencia, las plataformas de educación virtual y tecnologías digitales como los foros y el *chat*. El acceso a estos recursos los asegura la universidad mediante dos aulas remotas, una desde donde la profesora dirige las sesiones de clase, y otra en donde se encuentran los estudiantes que reciben la asignatura.

De acuerdo con el programa, este curso tiene una intensidad horaria de cuatro horas presenciales y ocho horas de trabajo independiente a la semana. Sin embargo, debido a que la profesora y las monitoras se encuentran en Bogotá y los estudiantes en otra ciudad (sólo hay dos estudiantes inscritos que toman la asignatura desde Bogotá), en la práctica, la sesión se desarrolla en dos sesiones a través 2 horas de comunicación virtual sincrónica a la semana (estas dos sesiones se repiten tres veces de manera seguida porque, a falta de computadoras en la sede donde se encuentran los aprendices el grupo se divide en tres). Se espera que el tiempo restante sea dedicado a la asignatura de manera individual y autónoma por cada estudiante. Además, la profesora y los estudiantes se encuentran de manera presencial una vez al mes.

El curso dura un semestre académico y se divide en 3 módulos. El primero se centra en los componentes de la comunicación humana en general, y en particular se detiene en la modalidad oral; el segundo módulo aborda el libro de *El regalo de la escritura*, trabajando la escritura como proceso y desarrollando diversas actividades enfocadas a la escritura de un ensayo argumentativo; el último módulo trata algunos conceptos sobre la lectura como proceso. El programa de la asignatura afirma que se pretende que el estudiante esté en la capacidad de reconocerse como escritor y sintonizarse con conceptos contemporáneos acerca de lo que es escribir:

Se busca que en primera medida el estudiante defina los diferentes tipos de texto e identifique sus características para que luego desarrolle la escritura como proceso: experimente con diferentes maneras de explorar su tema hasta lograr enfocarlo, planea el texto, comprenda el proceso de transcripción de la primera versión, comprenda el significado de revisar el escrito e identifique los diferentes niveles de revisión, comprenda el significado de editar y utilice diferentes estrategias para la edición y conozca algunas normas de publicación nacionales e internacionales. [Tomado del programa].

El apoyo del espacio virtual a través de diversas herramientas, además de ser necesario para la comunicación de los participantes que se encuentran en diferentes ciudades, el programa del curso señala lo siguiente:

- El foro y el *chat* son medios de interacción para que los aprendices concreten sus ideas y desarrollen habilidades cognitivo/comunicativas como la escritura;

- el video-*chat* es un medio de interacción audiovisual que pretende desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivo/comunicativas como la oralidad;
- los mensajes y anuncios mantienen la comunicación constante y efectiva con los participantes del curso;
- el correo del aula virtual facilita la comunicación entre participantes a través de mensajes personales o grupales en el desarrollo de habilidades cognitivo/comunicativas como la escritura; y
- la tutoría virtual busca hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje.

La evaluación de los aprendices se hace a través de un parcial en cada módulo y varios *quiz* sobre los contenidos abordados. Igualmente, se valoran diferentes actividades como exposiciones, guías, mapas conceptuales, participación, etc. Finalmente, se evalúa el proceso mediante la escritura de un ensayo argumentativo.

### **Los aprendices**

Son 54 estudiantes<sup>11</sup> de primer semestre de una de las sedes de la universidad, con edades entre los 16 y los 24 años, que cursan diversos programas curriculares, entre los que se encuentra: ciencias, física e ingenierías.

### **La profesora**

Docente-investigadora, de profesión fonoaudióloga y magistra en lingüística, actualmente ejerce como profesora con dedicación exclusiva. Ha centrado su interés académico en el desarrollo del lenguaje, el alfabetismo emergente, la competencia comunicativa, la didáctica de la escritura y el impacto de la comunicación oral y escrita en los procesos educativos principalmente. Además, ha desarrollado diversos proyectos relacionados con la didáctica de la lectura y la escritura, y ha publicado varios artículos sobre el mismo tema.

### **Las tutoras**

El curso es apoyado por dos estudiantes de maestría. Ambas psicólogas y actualmente estudiantes de Maestría en Educación. Su participación en el curso consiste en apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades, publicar anuncios, actividades, evaluaciones y temas de discusión en los foros.

## **AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE (AVA)**

### **PARA LA ESCRITURA**

#### **AVA del Curso A**

Es un espacio situado en una plataforma de *e-learning* gratuita (BSCW), con entrada restringida sólo para el profesor, los aprendices del curso presencial y la investigadora. Es un espacio que permite la comunicación escrita entre los aprendices

---

<sup>11</sup> De éstos, 15 son mujeres.

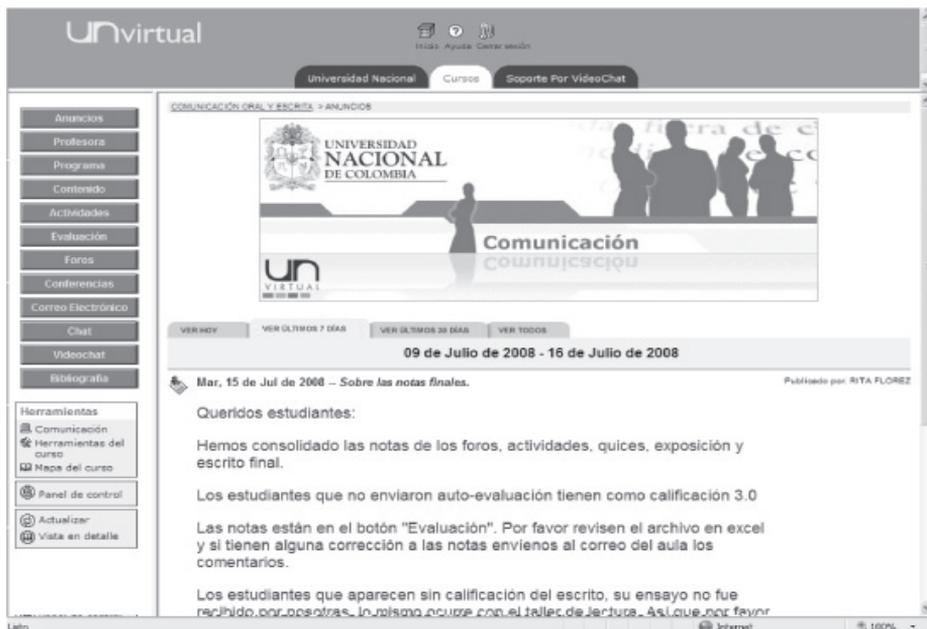
y el profesor, además de la interacción comunicativa entre los aprendices y sus pares. La dinámica planteada hacia el mejoramiento de los productos escriturales genera un espacio de trabajo cognitivo en el cual todos pueden aprender, pero con la respectiva condición de la participación individual en cuanto a la lectura de los otros y la escritura sobre los textos de otros, y los propios. Este AVA posibilita la participación de todas las aprendices en espacios de interacción más pequeños previamente configurados por el profesor (Ver gráfica 5).



**Gráfica 5.** Pantalla de inicio del AVA del Curso A.

## AVA del Curso B

El curso está montado en la plataforma de educación electrónica (Blackboard) en los servidores de la universidad en la cual se ofrece el programa académico. Para su acceso se debe estar inscrito en el curso, tener una clave y contraseña institucional. Una vez se ubica esta plataforma virtual y se ingresa la clave y contraseña, se accede a una página personal (*home*) que muestra todos los cursos virtuales en los que el aprendiz está inscrito. Este AVA ofrece un espacio de “comunicación” a través de la herramienta foros y *chat*, y son usados para el desarrollo de actividades previamente diseñadas por la profesora y sus monitoras (Ver gráfica 6).



Gráfica 6. Pantalla de inicio del AVA del curso B.

### Espacio no controlado: foro de jóvenes (<http://www.forojovenes.com>)

Es un espacio abierto a los cibernautas; se conforma por foros de diferentes temáticas. Es una plataforma Web sencilla y gratuita. Los foros están organizados mediante grupos claramente diferenciados que permiten crear secuencias de discusión o foros hijos. El espacio permite hacer comentarios al sitio tanto a través de correo, como para ordenar los temas por: último de la discusión, último post, número de respuestas, número de visitas, iniciada por y calificación. Además de una sección de preguntas y respuestas frecuentes.

No hay plazo definido para participar en los foros, están allí permanentemente. Cualquier usuario que quiera escribir, debe registrarse y aceptar una cláusula normativa que solicita no publicar mensajes obscenos o con contenido sexual. El ambiente comunicativo se crea a través de la escritura, mediante preguntas y respuestas de los participantes.

Este espacio no controlado cuenta con diversos elementos que buscan llamar la atención de los jóvenes: desde las estadísticas del foro hasta temas de interés y entretenimiento como, por ejemplo, la manera de ganar dinero escribiendo. Lo visual es muy importante y sobre todo los elementos que permiten la comunicación espontánea entre jóvenes.

## LABORATORIOS VIRTUALES DE ESCRITURA

Todos los laboratorios presentan un espacio virtual de entrega de contenidos, es decir estático. Aunque con un diseño digital diferente, los tres laboratorios coinciden en ofrecer información sobre cómo escribir, preguntas frecuentes y cómo usar el laboratorio. Los laboratorios de Bellevue y Carolina del Norte ofrecen a los estudiantes un espacio para hacer preguntas a un tutor. Este servicio consiste en escribir a una persona que posteriormente responde el comentario o pregunta recibidos.

Todos los laboratorios especifican roles de los participantes: los aprendices o estudiantes, los profesores y los instructores, estos últimos contratados específicamente para apoyar la labor de escritura de los aprendices. El rol profesor o instructor consiste en asignar tareas escriturales, mientras que el instructor es quien dirige los grupos de trabajo de cada laboratorio.

Una diferencia importante entre los laboratorios es su intencionalidad pedagógica, cada uno responde a objetivos particulares que se entrecruzan alrededor de la importancia de saber escribir. El laboratorio de Carolina del Norte se especializa en ofrecer recursos para que los estudiantes aprendan a elaborar informes científicos, mientras que Bellevue y Purdue se orientan más a la escritura académica de las ciencias humanas (Ver gráfica 7).

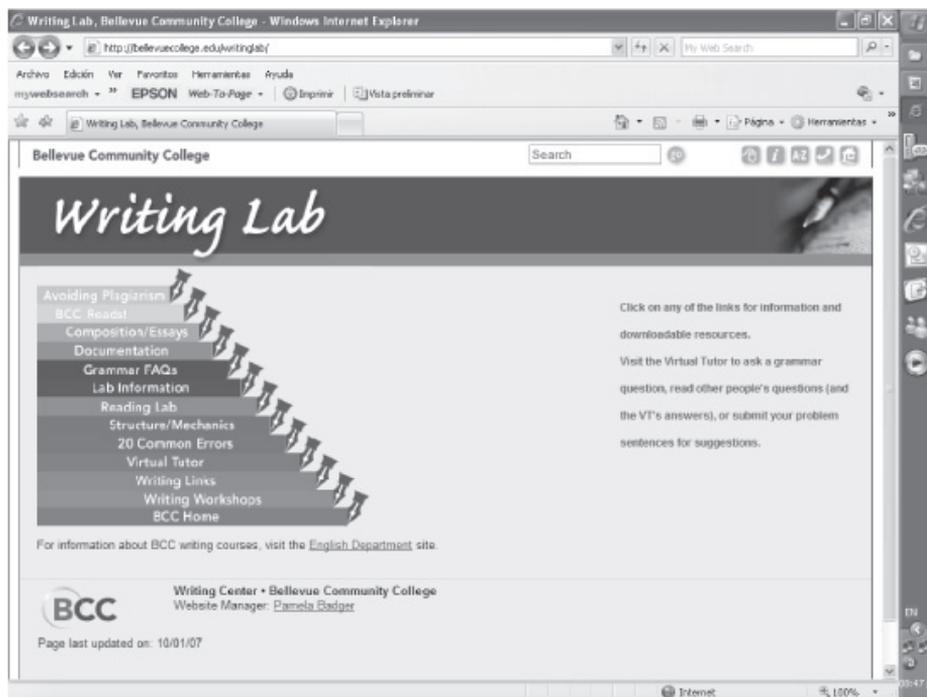
The screenshot shows the 'Foro Jóvenes' website interface. The page is titled 'Foro Jóvenes' and features a navigation bar with options like 'Inicio', 'Ayuda', 'Membres', 'Calendario', 'Nuestro Mensaje', 'Búsqueda', 'Inicio', 'Inicio', and 'Inicio'. The main content area displays a list of discussion topics, each with a title, a brief description, a user profile picture, the author's name, the date, and the number of replies and views.

Titulo	Inicio	Mensajes
<b>Música</b> (7 Vistas) ¿Qué sientas sin la música? Grupos, cantantes, estilos musicales y más.	U. <b>Beno a Escucha y Descubre</b> Hoj por <b>20/04</b>	431 2.379
<b>Cine y Televisión</b> (2 Vistas) Comentarios sobre lo que pasa por la pantalla grande... y por la chica.	U. <b>MD. Te quiero</b> por <b>20/04</b> Hoy 09:03	78 669
<b>Sub-Foros</b> (2 Vistas)	U. <b>Wii</b> por <b>20/04</b> Hoy 09:03	195 605
<b>Videojuegos</b> (7 Vistas) Consejos, juegos para PC, nuevos generaciones, trucos, comentarios y sugerencias.	U. <b>Datos a conocer</b> Hoj por <b>20/04</b> Hoy 10:04	797 2.159
<b>Literatura</b> (7 Vistas) ¿Qué libro estás leyendo actualmente? ¿Te gusta escribir? Puedes comentar sobre literatura o publicar tus obras.	U. <b>Videos raros</b> por <b>20/04</b> Hoy 09:03	21 235
<b>Humor</b> Chistes, bromas y cosas interesantes para divertirse.		
<b>Juveniles</b> Temas que pertenecen a los jóvenes de hoy.		
<b>Ayuda y consejos</b> (3 Vistas) Freción de sugerencias y consejos. Ayuda para quien la necesite.	U. <b>Google rank</b> por <b>20/04</b> Hoy 09:04	112 1.246
<b>Contactos</b> ¿Dices contactos con chicas o chicos? ¿Amistad, amor? Deja aquí tu mensaje.	U. <b>Busca aceto a la use lo que</b> Hoj por <b>20/04</b> Ayer 10:47	61 566
<b>Estudio</b> (1 Vistas) Proyectos y temas relacionados con el estudio. Apuntes, monografías, enlaces y artículos sobre temas de estudio.	U. <b>Con cosas se pasa</b> Hoj por <b>20/04</b> Ayer 12:49	18 129
<b>Ecología</b> ¿Te preocupa el medio ambiente? Hora sobre proyectos, actividades y ecología en general.	U. <b>PRIMA NACIONAL DE</b> Hoj por <b>20/04</b> Hoy 09:11	42 138
<b>Salidas</b> Lugares para salir. Recomendaciones de discotecas, restaurantes, bares y otros lugares.	U. <b>Hacer amigos</b> por <b>20/04</b> Hoy 09:03	12 58
<b>Sexualidad</b> (3 Vistas) Dudas, sugerencias y preguntas sobre sexualidad.	U. <b>Que relaciones sin relaciones</b> por <b>20/04</b> Hoy 09:03	51 871
<b>Tempo Libre</b> Temas relacionados con el tiempo libre. Actividades, cine, deportes y otros temas.		
<b>Deportes</b> (1 Vistas) Fútbol, tenis, baloncesto, golf y otros deportes. Resultados deportivos, análisis y comentarios.	U. <b>¿De qué se trata</b> Hoj por <b>20/04</b> Hoy 10:03	52 185
<b>Mascotas</b> ¿Quieres una mascota? Publica su foto aquí. Comentarios de perros, gatos y otras mascotas.	U. <b>que mascotas se recomie</b> Hoj por <b>20/04</b> Ayer 10:03	19 128

Gráfica 7. Pantalla de inicio del espacio no controlado.

## Colegio Comunitario de Bellevue (<http://bellevuecollege.edu/writinglab>)

Su énfasis está en la escritura académica de ciencias humanas. Gráficamente cuenta en la entrada (*home*) con 13 secciones diferenciadas mediante identificadores de título y colores. El usuario puede hacer *click* en cualquiera de éstas y tiene acceso a la información de primer nivel de navegación. El laboratorio es público y sus contenidos (textos de ayuda sobre gramática y redacción) son de acceso gratuito. La observación permitió determinar que el laboratorio dispone de espacios presenciales: un aula dotada con computadores, conexión a Internet, procesador de texto (Word), diccionario en línea y *handbook* de escritura. Dicha aula se comparte con las clases de inglés, así, cuando no hay sesiones, los aprendices pueden acudir a este espacio presencial. Las tutorías se ofrecen con cita previa en un salón, y en los horarios establecidos por el laboratorio. Otras actividades presenciales del laboratorio tienen lugar en los “Campamentos de escritura”, los cuales son programados por estaciones climáticas y abordan diferentes temáticas (Ver gráfica 8).



Gráfica 8. Pantalla de inicio del laboratorio de escritura del Bellevue Community College.

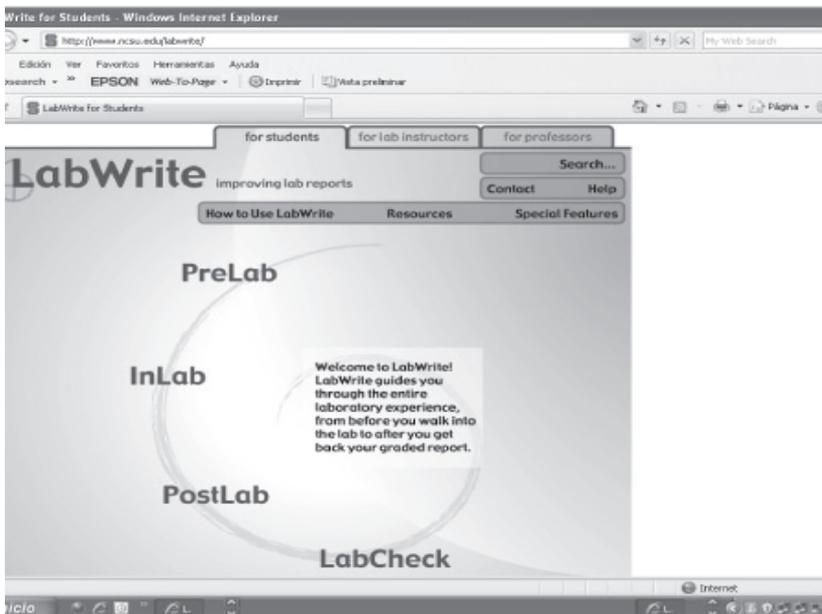
## Universidad de Carolina del Norte (<http://www.ncsu.edu/labwrite/>)

Es un laboratorio enfocado a escribir para las disciplinas; con una orientación hacia los informes de laboratorio de ciencias exactas, por ejemplo: física, química,

biología. Está organizado en tres secciones gruesas, orientadas a estudiantes, instructores y profesores. Cada sección cuenta con cuatro módulos, con un propósito específico en relación con la escritura en las disciplinas, así:

1. **PreLab.** Es un sistema de preguntas para que los estudiantes contesten antes de hacer cada laboratorio. La respuesta a estas preguntas prepara a estudiantes para desarrollar el laboratorio dirigiendo su comprensión del concepto científico sobre el cual investigan y escriben.
2. **InLab.** Funciona como un cuaderno en el cual el aprendiz toma nota con el fin de recoger y analizar los datos del laboratorio en ejecución. Procesan los datos con apoyo de Microsoft Excel, identificando variables dependientes e independientes, entendiendo las clases de datos que han recogido, y creando las tablas y las gráficas apropiados.
3. **PostLab.** Es una guía paso a paso para escribir el informe del laboratorio. Lleva a los estudiantes a usar la información de sus respuestas de PreLab y de InLab para escribir sus informes. Provee elementos sencillos y lógicos para la escritura de un informe de laboratorio.
4. **Labcheck.** Es una herramienta que permite chequear la calidad del informe de laboratorio, de manera que el aprendiz puede volver a revisar y mejorar su escrito, e incluso puede pedir ayuda específica sobre el punto que debe mejorar.

Finalmente, el laboratorio cuenta con “Recursos”, una sección dirigida a disponer de ayudas para los estudiantes, por ejemplo, el manejo de Microsoft Excel, la creación de un gráfico, la referenciación y la forma como deben citar (Ver gráfica 9).



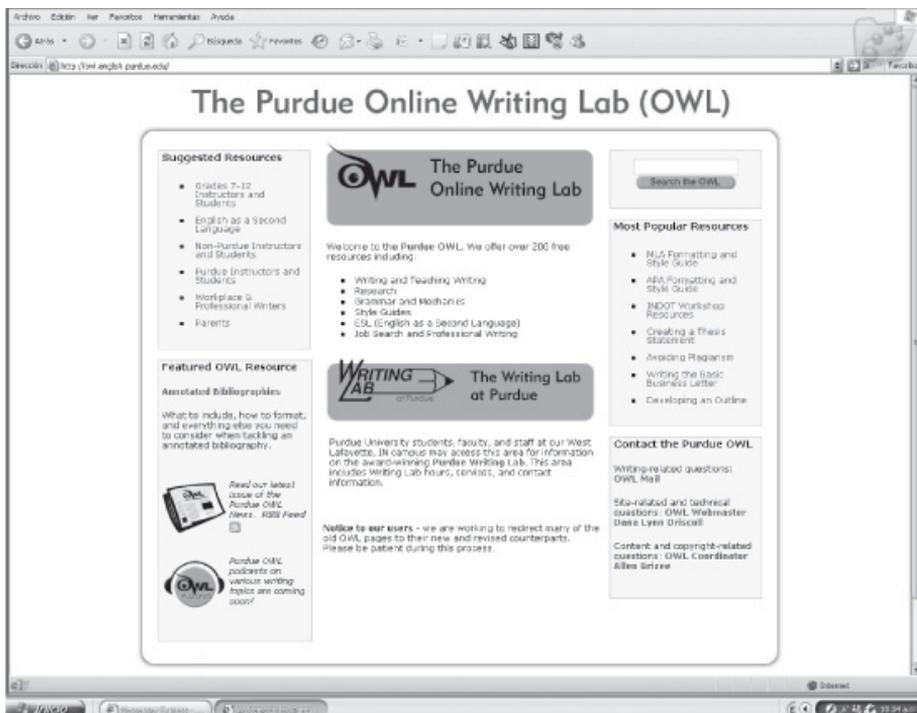
**Gráfica 9.** Pantalla de inicio del laboratorio de la Universidad de Carolina del Norte.

## Universidad de Purdue (<http://owl.english.purdue.edu/>)

Es un espacio enfocado a la escritura como proceso. Se encuentra organizado en 5 secciones visualmente inidentificables: (1) recursos sugeridos, (2) recursos destacados, (3) recursos más populares, (4) el laboratorio de escritura en Purdue (lo presencial) y (5) búsqueda en el laboratorio.

Estos espacios agrupan contenidos relacionados con el título de la sección. “Recursos destacados” es la más dinámica, debido a que es en la cual se destacan contenidos. En general, el espacio es amigable, y sus páginas interiores cargan rápidamente. Es un espacio de entrega de información, no hay interactividad en línea.

El laboratorio cuenta con espacios presenciales ubicados en la Universidad de Purdue, y ofrece tutorías uno a uno, el Business Writing Consultants (BWCs), conversaciones en grupo, la línea caliente de gramática, consultas a los instructores, escribir y solicitar ayuda sobre investigación vía *e-mail* y campamentos de escritura. Todos estos servicios son únicamente para estudiantes de la universidad (Ver gráfica 10).



Gráfica 10. Pantalla de inicio del laboratorio de la Universidad de Purdue.

## Capítulo 4

# Diseño pedagógico de los espacios de escritura académica

A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DISEÑADO, fue posible llevar a cabo un trabajo de campo organizado y sistemático, guiado por las ideas fuerza que componen los referentes conceptuales de la investigación y por los instrumentos basados en el modelo de etnografía de la comunicación SPEAKING. Estos dos elementos configuraron la base para la ejecución del trabajo de campo y la lente para el análisis e interpretación de la información recabada. Los hallazgos que se presentan a continuación son resultado del análisis y la interpretación del conjunto de las fuentes de información primaria.

Como parte del análisis se encuentra que *los elementos de diseño pedagógico son el acto creativo que configura un ambiente de aprendizaje y se explican mediante la lógica de articulación de la pedagogía y la didáctica que se ejecuta en él mismo.*

A continuación se presentan los elementos de diseño pedagógico organizados en tres grandes apartados: (1) estrategias de enseñanza, (2) actividades de escritura y (3) producciones.

### ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Las estrategias de enseñanza se encontraron a lo largo de la observación de cada espacio fueron reconocidas principalmente a través del análisis de la categoría “ends” o “finalidades”, del SPEAKING, y definidas como la “metodología para enseñar a escribir a los aprendices” para propósitos del trabajo de campo. Después del análisis de la información, en el marco de este proyecto, las estrategias de enseñanza se conciben como *las acciones tácticas usadas por los profesores en la didáctica de la escritura*, y se encuentran conformadas por varios elementos que se traslapan y se integran por su intencionalidad pedagógica.

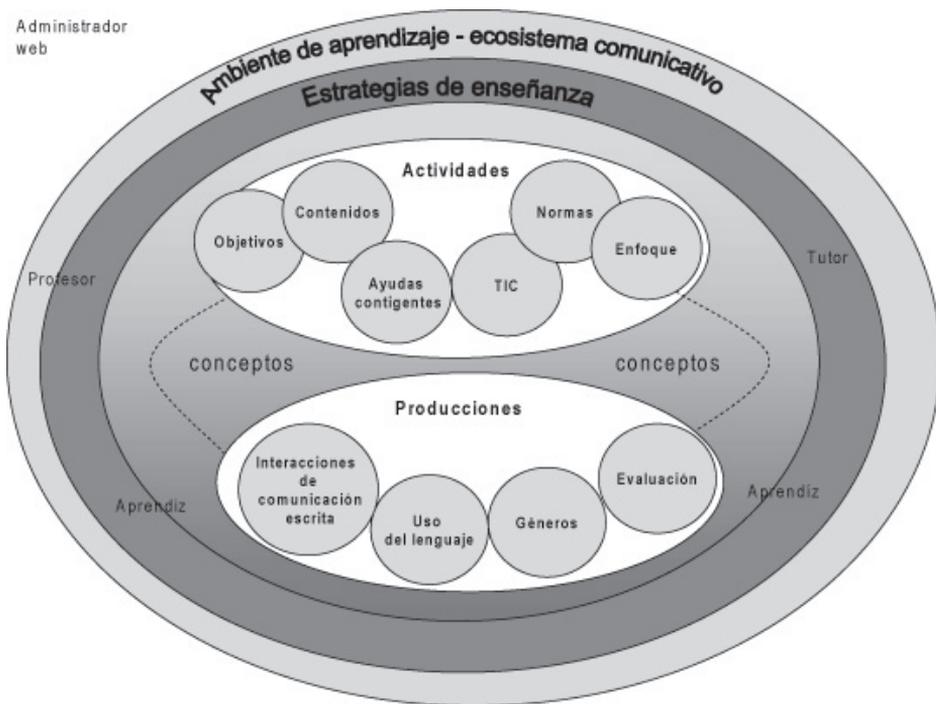
Con este referente, se establece que para el caso de los espacios observados, las estrategias de enseñanza cuentan con tres componentes gruesos: (1) los conceptos a partir de los cuales se mueven, (2) las actividades y (3) las producciones.

En cuanto al primer componente “los conceptos”, son las creencias de los profesores o de los diseñadores de los ambientes de aprendizaje, en relación con el objeto de la enseñanza, en este caso la escritura, así como sus constructos sobre la didáctica que ponen en el ambiente virtual de aprendizaje. Los conceptos hallados se desarrollan en este mismo apartado.

“Las actividades” son las tareas planeadas con una intencionalidad pedagógica determinada, diseñadas por los profesores y tutores, y ejecutadas por los estudiantes. En las actividades es posible encontrar objetivos, contenidos, ayudas, uso de TIC, normas y enfoques. Los hallazgos en relación con éstas se desarrollan en el apartado “Actividades de escritura”.

El tercer componente, “las producciones”, se refiere a los elementos concretos que surgen como consecuencia de la participación de los estudiantes en el ambiente de aprendizaje, y de las relaciones entre aprendiz-profesor, y aprendiz-aprendiz. Este componente incluye las interacciones, el uso del lenguaje y los géneros producidos. Todos los hallazgos sobre “las producciones” se detallan en el apartado que lleva su mismo nombre.

La gráfica 11 presenta los elementos de diseño pedagógico encontrados en esta investigación, es a la vez una representación de su organización.



**Gráfica 11.** Componentes de la estrategia de enseñanza.

## **Los conceptos: creencia y apuesta del profesor o diseñador del ambiente de aprendizaje (AA)**

Cada profesor trae a su práctica sus propios conceptos sobre la disciplina que conoce y la didáctica que desarrolla; es decir, que configura el ambiente de aprendizaje de acuerdo con sus creencias y saberes. Lo anterior fue posible de establecer principalmente a partir de las observaciones a los cursos, laboratorios virtuales y al espacio no controlado. Cada espacio cuenta con unas particularidades orientadas por un diseño predeterminado, diseño que la mente de “alguien” se encargó de poner en escena.

Los conceptos sobre el objeto que enseña y la didáctica que aplica, sugieren una intencionalidad pedagógica, una finalidad u objetivo que se pretende alcanzar, y que se espera evidenciar en los aprendizajes de los estudiantes, para el caso, mediante su desempeño como escritores. En últimas, los conceptos influyen en los demás componentes de las estrategias de enseñanza, orientan su movilización, didácticas e intencionalidades.

De manera que en la investigación, fue necesario prestar atención a los conceptos que los profesores pusieron en el ambiente.

### ***Un concepto de escritura más allá de la academia: asunto político, público y social***

Tanto en las observaciones de los cursos como en el espacio no controlado, se encontró que la escritura es asumida como un medio para comunicar y para aprender, pero no sólo en los límites de la academia, sino que se vuelve un instrumento para “escribir el mundo”, posibilitando al escritor establecer su postura como sujeto político, público y social, lo cual hace que la escritura tenga ese mismo carácter. El profesor del Curso A coincidió con la anterior apreciación, al señalar que para él la escritura es una práctica sociocultural y académica.

Sociocultural porque: “Es un acto político y mucho más si está orientado hacia lo público. Se escribe para participar en un colectivo, deliberar en un colectivo, entonces toca asumir la responsabilidad sobre lo que se escribe. [...] La escritura es importante a partir de la deliberación o el debate sobre un tema, de una perspectiva”; y académica en cuanto es “una práctica social ligada a las especificidades y reglas, orden de funcionamiento de una disciplina, entonces aprender a leer y escribir está regido por las normas de leer y escribir en la disciplina. [...] escribir es aprender diferentes cosas de la disciplina en la cual uno está estudiando”. [Tomado de la entrevista]

La profesora del Curso B también señaló el poder comunicativo y epistémico de la escritura:

La escritura tiene muchas funciones en el desempeño o en la vida académica. Por un lado, la función comunicativa que es muy importante, pero, por otro lado, la función cognoscitiva que contribuye al aprendizaje en cualquier área del currículo. Pienso que la escritura es de las herramientas más poderosas con que cuenta el ser humano para aprender, para construir conocimiento, para participar en una vida

democrática, para participar en toma de decisiones. [...] que los estudiantes cada vez escriban mejor porque eso los hace pensar mejor... ser mejores seres humanos... [Tomado de la entrevista].

Esta profesora también hace alusión a la escritura terapéutica, al señalar que:

La lectura y la escritura se convierten en una herramienta poderosa para superar conflictos personales, emociones, emociones confusas [...]. El sistema de escritura les permitiría muchas cosas desde la perspectiva humana y de desarrollo emocional.

Las creencias de los profesores se relacionan con los referentes conceptuales, en lo que tiene que ver con *los poderes comunicativo y epistémico de la escritura, incluso su potencial como medio terapéutico*, ejercido a un nivel personal, pero además con lo que podría llamarse “la escritura para ejercer la ciudadanía” desde la perspectiva de su ubicación pública, social y cultural.

Este concepto que surge a partir de las creencias de los profesores, también se observa en el espacio no controlado, pero no es establecido por alguien, sino que subyace a la dinámica ejercida por sus participantes (usuarios y a la vez escritores). Este espacio se vuelve en sí mismo un espacio público, en el cual los participantes escriben y sus intervenciones son leídas y comentadas por otros, pero trascienden el ámbito académico porque allí no existe el control de un profesor o la tensión de una evaluación. Los participantes autorregulan su lenguaje y escriben lo que quieren como sujetos políticos y sociales.

El siguiente ejemplo ilustra la validación política y social por el colectivo de usuarios de una de las “conversaciones” llevadas a cabo mediante un foro, en el espacio no controlado. Un usuario pone como tema un poema escrito por él, pidiendo que la gente opine sobre su escrito, y esto es lo que pasa [Se mantiene la forma como están escritas las intervenciones]:

**Usuario 1:** “Mmmm típico del adolescente comun... no hay que sentirse especial por tener esos sentimientos de exclusión social [...]”

**Usuario 2:** “Mehdi: ¿por qué no dejas de postear tus poemas y mantienes discusiones? Puedes crear una página Web o un *blog*, el formato que te parezca más adecuado, y remitir desde el foro allí para que, a quien le interese, lea tus poemas. Te lo digo porque me resulta fatigoso intentar leer los mensajes del foro, las discusiones, opiniones, ideas y demás, tropezándome a cada rato con tus poemas que, por cierto, me parecen de una ingenuidad asombrosa. ¿Cómo habiendo leído a Octavio Paz se puede escribir así? Saludos”

**Usuario 3:** “Hoy entre a este foro. Siempre me gustan los foros variados ya que gusto de variados intereses literarios, artísticos, musicales. etc. y yo como usuario, lo que más me interesa de los foros de literatura es justamente la poesía y la escritura y me parece francamente estúpido que siendo este un foro de literatura vea solamente una persona con intereses de escribir más que solo discutir. ustedes son los que apagan secciones tan buenas como estás ya que a nadie le van a dar ganas de escribir con un apoyo como este.”

Te felicito mehdi mesmoudi padinha que apesar del poco apoyo, te mantengas, escribas y te manejes tan bien.

Y como bien dijo para aquellos que según deberían leer tanto y que por lo que veo leen muy mal o no han estado en otros foros de literatura. Les recuerdo que en los foros de literatura o por lo menos en los grandes y buenos como este debiera ser, se escribe como lo escribe este joven ok. Gracias”

**Usuario 4:** “No quiero resultar insensible, pero en las letras, para hacer lucir mejor el fondo, es bueno respetar las formas, y más en una página como ésta que se supone sirve para realzar nuestro amor por la palabra escrita. Digo esto porque me encuentro bastantes faltas de ortografía, lo cual podemos considerar normal, porque todos intentamos escribir rápido, y alguna puede ser que se escape, pero cuando en el relato, empezando por el título, repetidas veces se utilizan el “tú” y el “mi” como pronombre personales sin acentuar, (que conste que en otros he visto faltas aún más graves), me empieza a preocupar que verdaderamente no sepamos escribir correctamente, y que no sea solo un descuido. Hay queda eso... estoy dispuesto ahora a ser crucificado.”

Este ejemplo refuerza la idea de que escribir es una práctica social y cultural, ejercida por sujetos políticos. Por eso, resulta tan interesante la observación de este espacio no controlado, dado que propone escritores que abordan los temas sobre los cuales quieren comunicar, ejerciendo su derecho a la libre expresión, pero también autorregulándose y consolidándose como sujetos políticos, sociales y culturales. *Son ellos mismos quienes establecen normas para sus intervenciones.* El concepto de escritura es claro: va más allá de la academia, se trata de comunicar política, social y culturalmente.

### **Situaciones retadoras de escritura: oportunidades para el par lector/escritor**

Se refiere a *los retos escriturales que diseñan los profesores con el propósito de que los aprendices vivencien situaciones complejas de lectura y escritura*, como oportunidades mediante las cuales desarrollen sus cualidades como escritores. Esto lo apoya Newell (2006) cuando señala que la escritura por sí misma no es una herramienta que promueve el aprendizaje, sino que debe haber un contexto social rico y complejo, estructurado de acuerdo con las concepciones del profesor acerca de aprender y los valores de la escuela. En sus palabras: “Presumiblemente, un andamiaje metacognitivo es más efectivo cuando un profesor experto establece un contexto instruccional y sentido de comunidad que soporte reflexiones y pensamientos que reclamen tempranamente avances de aprendizajes alentados por actividades de escritura-aprendizaje aisladas que parecen haber sido ignoradas por mucho tiempo” (Ídem, p.242). Al respecto, el profesor del Curso A señaló durante la entrevista:

La función del profesor es generar las condiciones para que *el estudiante se vea retado suficientemente hacia la escritura y lectura*, más que ayudarlo a escribir, es construir condiciones complejas para que la escritura tome ciertas funciones en los espacios académicos, que tienen que ver con una orientación hacia lo público, el carácter

público. Mi propuesta es escribir para ser leído por otros, y para responsabilizarse de lo dicho en espacios públicos. Sean virtuales o presenciales. Construir las condiciones para que eso ocurra es la perspectiva, en esa situación le van a pasar ciertas cosas que le van a ayudar a asumir posiciones y esforzarse por avanzar.

Por su parte, y también en la entrevista, la profesora del Curso B indicó:

Ese interés mío frente a la problemática que he visto en los estudiantes hace que me preocupe mucho por brindarles las oportunidades para que cada vez mejoren más sus habilidades como escritores.

Ambos profesores coincidieron en considerar importante el ofrecimiento o la puesta en escena de situaciones u oportunidades para propiciar el aprendizaje de la escritura por parte de los estudiantes.

En el Curso A, por ejemplo, fue posible identificar como situación retadora, el ejercicio de leer los textos de los pares y hacer comentarios, mediante el AVA; luego discutir en la clase presencial sobre los textos, los comentarios efectuados y la calidad de los mismos. En este curso, el profesor preguntó a cada una de sus estudiantes en particular sobre sus comentarios a los textos de sus pares y pidió que argumentaran más a fondo sus ideas:

Los comentarios no son una tarea de enviar, sino de exponer las ideas y discutirlos. Los comentarios en los AVA se discuten en la clase, y esa es la riqueza. Los comentarios son en serio. Hay comentarios que no dicen nada. [Tomado del análisis de los videos].

Esta situación que plantea el profesor a la hora de escribir, incluye profundizar en las ideas, obliga a los aprendices a leer con más detenimiento los textos de sus pares, implica pensar y escribir reflexivamente, para establecer un diálogo con el texto y con el autor, en un ambiente de respeto y sustentado por la retroalimentación genuina.

Una de las estudiantes dijo lo siguiente respecto a esa estrategia:

Me pareció importante porque uno se exige más a la hora de escribir, porque uno sabe que otra persona va a mirar el texto de uno. [Tomado del análisis a los videos].

Otra de las aprendices señaló:

Fue muy interesante ese aspecto, porque yo puedo escribir pero mucha gente puede pensar diferentes cosas acerca de mi escrito. Fue muy interesante ese aspecto de que las demás compañeras comentaran los textos [...] Este año los comentarios fueron como para una construcción, no para hacer quedar mal a las estudiantes. [Tomado de la entrevista Aprendiz1].

De la misma manera, el desarrollo del Curso B tuvo sus propias situaciones retadoras de escritura, aunque llevadas a otro nivel, por la misma caracterización de los estudiantes y, por supuesto, por la intencionalidad pedagógica del curso.

Un ejemplo que ilustra esta diferencia es el caso de una de las sesiones remotas, en la cual la profesora pidió a los aprendices desarrollar de manera individual un párrafo sobre la relación entre unos conceptos abordados en clase. Como los estudiantes tenían acceso a Internet, buscaron información y la presentaron como de ellos. Cuando la profesora se dio cuenta del plagio que habían cometido, les llamó la atención e hizo una reflexión con ellos al respecto, pero pronto, en una nueva sesión remota, los retó con la misma actividad, esta vez el manejo de las fuentes mejoró.

### **El fomento de interacciones comunicativas**

Repetidamente en las sesiones presenciales, *la conversación y el debate se presentaron como dinámicas complementarias a las virtuales*. La estrategia ejecutada por parte del profesor del Curso A fue hablar sobre lo que se escribía en los foros o en los portafolios, de tal manera que en las sesiones presenciales, el encuentro “cara a cara” permitió hacer preguntas como, por ejemplo: “¿Cómo les va en los foros?”... o “Vi un comentario de María Luisa ¿por qué escribiste eso?” [Tomado de las relatorías]. En general, el profesor propició reflexiones-conversaciones en torno a todos los temas tratados.

Dentro de dichas “reflexiones-conversaciones”, el profesor abordó el proceso de la escritura, evidenciando las dificultades para producir un texto; por ejemplo, encontrar una estructura adecuada o buscar información precisa y útil. A través de esas interacciones comunicativas con sus aprendices, logró dar sentido a la práctica de la escritura que se desarrollaba en la clase y promovió la reflexión de sus estudiantes sobre cómo estaban escribiendo.

Su estrategia metodológica, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, se orientó hacia la *generación de encuentros comunicativos, basados en la participación y escucha de sus estudiantes, de tal manera que se potenciaron las interacciones aprendiz-aprendiz y aprendiz-profesor*. Ese ir y venir de un escenario a otro, de la presencialidad a la virtualidad y viceversa, disertando sobre un tema y teniendo presente que lo que cada quien decía era importante, fomentó en las aprendices su interés acerca de usar la lectura y la escritura para aprender. Una de ellas afirmó:

Me pareció Microsoft Excelente, un espacio para observar y llevar a cabo, porque no solamente *tú como aprendiz tienes el ejercicio de escribir, sino que haces un gran esfuerzo porque sabes que una persona te va a leer*. [...] *La persona que lee como la que escribe están haciendo un ejercicio cognitivo, están aprendiendo*. Esos dos aprendices están llevando su propio proceso de aprendizaje, porque quien hace los comentarios tiene la oportunidad de observar diferentes formas de escribir y de pensar del escritor [...]. Quien escribe tiene en cuenta los comentarios de la otra persona, y es algo me parece muy importante, porque están en la mismas condiciones pero con diferentes posiciones.

## ACTIVIDADES DE ESCRITURA

### La combinación de actividades presenciales y virtuales: escribir en las disciplinas

Como se dijo anteriormente, los conceptos de los profesores, relacionados con el objeto de enseñanza, los cuales son el objeto de aprendizaje para los estudiantes, se ponen en operación mediante las actividades de escritura. Éstas, a la vez, son diseñadas a partir de esas concepciones y son cargadas de intencionalidades pedagógicas determinadas. De acuerdo con el profesor del Curso A, lo que mueve su práctica es la concepción del carácter público de la escritura:

No todos los campos tienen la misma forma de producir y validar el saber, los géneros, la estructura para discutir son distintos. Pero en tanto enseñanza y aprendizaje, es el carácter público lo que mueve mi enfoque, sin importar la disciplina.

A partir de este enfoque se identificaron dos tipos de actividades de escritura: (1) las que se producen mediante interacción comunicativa, y (2) la realización de documentos escritos. Ambas actividades convergen en los escenarios presenciales y virtuales.

En cuanto a las *actividades de interacción comunicativa*, se encontraron discusiones temáticas mediante los foros virtuales y la retroalimentación entre pares por medio de comentarios a textos. Tanto las discusiones como los comentarios, se presentaron en los AVA de forma escrita y en las sesiones presenciales en forma oral.

Las *discusiones temáticas mediante los foros virtuales* consistieron en abordar un tema determinado, el cual se iniciaba en las sesiones presenciales y se apoyaba con la lectura de un texto a partir del cual las aprendices y el profesor “conversaban” de forma escrita.

Cada discusión temática en los foros tuvo como responsable a dos estudiantes, quienes se encargaron de iniciarla –normalmente mediante una introducción y unas preguntas–, también debían recoger todas las intervenciones y elaborar un resumen. La duración de cada discusión fue de 15 días calendario, en los cuales las aprendices podían participar de manera asincrónica, lo que permitió volver una y otra vez sobre la escritura de los pares y la propia. Esta dinámica de concentración sobre un tema en particular, visto desde diferentes perspectivas, se abordó también en las clases presenciales, dedicando tiempo para compartir argumentos y profundizar en el objeto de estudio.

El profesor participó activamente de cada discusión planteada, estuvo atento a lo que escribían sus estudiantes, incorporando en sus intervenciones preguntas y respuestas sobre el tema; así mismo, participó en las clases presenciales, indagando, escuchando activamente y dialogando desde su propia experiencia en relación con el objeto de estudio. Estas observaciones permiten señalar que el profesor “enseñó” con su propio ejemplo a sus aprendices que la participación en los foros

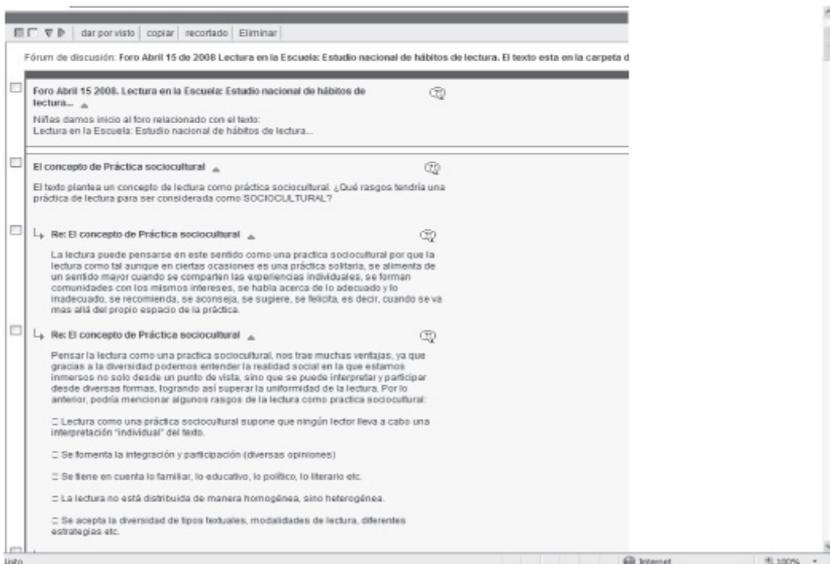
va más allá de la simple “opinión”, porque el contrario es un ejercicio que implica leer y comprender a los otros y hacer intervenciones pertinentes.

A excepción de la primera discusión virtual, que fue iniciada por el profesor, todas las demás fueron propuestas por las aprendices, quienes se *responsabilizaron por el objeto de la comunicación. Aunque tuvieron un tema sobre el cual discutir, contaron con la libertad de abordarlo desde su propia perspectiva*. Cada foro de este curso fue enriquecido con los aportes de todas las aprendices y del profesor, aunque el proceso para que las discusiones virtuales tomaran fuerza fue lento, al finalizar el curso ya eran parte “corriente” de sus actividades de escritura.

Este es un ejemplo de las intervenciones de las aprendices del Curso A en las discusiones temáticas llevadas a cabo por medio de los foros, como se dijo, generalmente con argumentos teóricos a partir de un tema planteado o por medio de preguntas, para dar paso a la participación o réplica, por ejemplo (transcripción literal)]:

En el análisis que hace Roger Chartier sobre las prácticas de lectura en el aula, nos enseña cuatro ejes esenciales los cuales se relacionan entre sí en el momento de la ejecución de la lectura. La materialidad, las maneras de leer, las creencias y las prácticas orales que envuelven al texto [...] ¿Qué piensan al respecto? [Participación hecha por una de las estudiantes. Tomada del foro “La lectura en voz alta y la lectura como práctica sociocultural”].

Otro ejemplo de las intervenciones y réplicas en los foros se puede ver en la gráfica 12.



Gráfica 12. Ejemplo de la discusión “Lectura en la escuela”

Durante su participación en las discusiones de los foros, las aprendices se reconocieron en el papel de escritores, se leyeron entre sí y fueron conscientes de su propio proceso con la escritura. El profesor generó una dinámica de confrontación con ellas mismas para que eso sucediera, pues entregó a cada aprendiz sus participaciones en el foro en formato impreso, y las invitó a leerlas en clase. La potencia de esta actividad radica en *focalizar la atención de los estudiantes en su formación como escritores, creando una oportunidad concreta de volver sobre lo escrito, y de preguntarse por qué escribieron eso y de esa forma. Se posibilita reformular no sólo su escritura, sino su pensamiento sobre el objeto de la escritura.*

Sobre el proceso vivido en las discusiones a través de los foros virtuales y la profundización presencial, el último día de clase, el profesor instó a sus aprendices a evaluar dicha dinámica. Dos de ellas señalaron lo siguiente [las dos citas se toman de la filmación de dicha sesión]:

**Aprendiz 1:** Al principio yo te había dicho que a mi no me parecía porque eso era como muy... la gente respondía y ya. Pero vimos que en este curso... y más por ser un énfasis creo que respondimos todas como debíamos de responder. Pero yo creo que a mí la primera vez de los foros que he utilizado... ésta es la primera vez que ha funcionado como uno espera que funcione: que no se queden las cosas así sino que se complete bien todo y se vuelva sobre lo que se habló y todo, y no se deje por ahí y ya...

**Aprendiz 2:** Tu te retroalimentabas de la información que estabas leyendo y con lo que las compañeras estaban escribiendo, y ahí iban surgiendo dudas para poder adquirir conocimientos de la teoría.

Estos testimonios permiten afirmar que las aprendices del curso reconocieron que las actividades de interacción comunicativa mediante los foros virtuales y las clases presenciales, sirven para retroalimentarse mutuamente, construir en colectivo y aprender del tema abordado.

De otra parte, en el segundo tipo de actividades, *la realización de documentos escritos*, se encontraron tres líneas de trabajo: (1) la escritura de relatorías de cada una de las sesiones presenciales y discusiones virtuales, (2) la escritura de las “microinvestigaciones o microproyectos” y (3) la escritura de un ensayo.

El primer tipo de ejercicio, la elaboración de la relatoría de cada sesión presencial, se convirtió en una rutina que se fue incorporando en su cotidianidad presencial. Cada autora de la relatoría tuvo la posibilidad de leerla en voz alta al iniciar la sesión de clase. Aunque fue una práctica de lectura y escritura permanente, no se hizo retroalimentación a esos escritos.

En cuanto a las microinvestigaciones, las aprendices se organizaron en grupos de dos o tres para realizar un ejercicio práctico de carácter investigativo, cuyo desarrollo y resultados debían escribirse y presentarse en un texto tipo “informe de proyecto”. El contenido de este trabajo fue de orden disciplinar, aunque cada grupo seleccionó su proyecto y en esa medida decidió también sobre el tema a

escribir. Con las microinvestigaciones *el tema es propuesto por los aprendices, es de ellos, y lo apropian porque no es impuesto por nadie*.

Este ejercicio cobra sentido para el profesor del Curso A, teniendo en cuenta sus conceptos acerca de la dimensión pública, social y cultural de la escritura, explicitado durante la entrevista:

Uno, es que los estudiantes van a aprender los saberes de esa disciplina, la apropiación del campo del saber. Una asignatura supone dominios de esos saberes; el otro componente, que a mi juicio subordina al primero, se aprende un saber para hacer algo con eso, para investigar, hacer análisis de casos, intervenir en una realidad, ejercer la profesión. El saber en sí mismo no es un fin, la apropiación del saber no garantiza el ejercicio profesional. Por esa razón, dividido el semestre: la mitad es para apropiar saberes vía la lectura y escritura, y la otra mitad hacer algo con eso que se aprende, hacer un proyecto, micro-investigación, análisis de casos. Así se evidencia que hay una apropiación del saber.

Es así como se presenta nuevamente un *reconocimiento del poder epistémico* de la escritura para “apropiar saberes”, pero la estrategia y la intencionalidad pedagógica que convergen en la actividad de escritura, trascienden el saber en sí mismo y el producto escritural; existe una preocupación porque los aprendices puedan desenvolverse en el campo profesional con aquello que saben. La apropiación del saber se evidencia en esta actividad por medio de lo que escriben en el informe de proyecto, el cual se publicó en los portafolios individuales.

Además de la escritura en los foros y del ejercicio de desarrollar y escribir los resultados de una microinvestigación, se delegó a las aprendices escribir un ensayo de forma individual. Debían entregar avances frecuentes sobre este escrito, sin dejar de lado su participación en las discusiones del foro y el desarrollo de la microinvestigación.

Cada aprendiz escogió el tema de su ensayo y publicó sus avances, con su propio usuario y clave, en el espacio “portafolios individuales” situado en el AVA del curso, cumpliendo con los plazos máximos estipulados por el profesor. Estos documentos fueron leídos y comentados en dos sentidos: forma y contenido, *gramática y corpus*, por todas las aprendices. El profesor publicó una lista señalando quién debía leer y comentar cuáles textos (3 por estudiante), y él mismo leyó y comentó todas las producciones. Para esto se usó la herramienta “comentarios” del procesador de texto (Word). Esta dinámica empezó hacia la mitad del desarrollo del curso y hasta que éste concluyó (ver gráfica 13).

En términos de cantidad, los comentarios de forma superaron a los de contenido, lo cual llevó al profesor a dialogar con sus aprendices sobre la calidad de los comentarios, invitándolas a hacer un ejercicio más juicioso, de manera que abordan no sólo la forma del texto, sino también el contenido del mismo. La mayoría de las aprendices se esforzaron por hacer comentarios de calidad y pertinentes, lo cual implicó la lectura de los textos de una manera genuina, focalizando su aten-



Nombre	Tamaño	Creador	Última Modificación	Estado	Acción
ANALISIS DEL ROL DE LA MAESTRA.doc	43.5 K	Sandrafuque	2008-04-21 01:21	grp	[icon]
Un pequeño escrito acerca de la micro investigación del proyecto de aula de los municipios Libate- Macheta (Cundinamarca)					
ANALISIS VIDEOS, MARCO DE REFERENCIA...doc	120 K	Sandrafuque	2008-05-28 00:49	grp	[icon]
analisis final de videos.					
COMENTARIO AL TEXTO DE INES...por SANDRA FUQUE.doc	48.0 K	Sandrafuque	2008-04-30 04:12	grp	[icon]
COMENTARIO AL TEXTO DE MARIA LUCIA POR SANDRA FUQUE.doc	39.5 K	Sandrafuque	2008-05-13 04:47	grp	[icon]
comentario de NATALY GREIFF A SANDRA FUNEQUE	41.0 K	natagreiff	2008-05-21 19:10	grp	[icon]
Comentario realizado por Paola Villada a Sandra Fuque.doc	22.5 K	paolavillada	2008-05-07 04:52	grp	[icon]
Comentarios al ensayo de Sandra por Ma. Alejandra Rivera	46.0 K	miveramolin	2008-05-07 07:47	grp	[icon]
Comentarios Angela Vargas al ensayo de Sandra	40.5 K	angelitavarga	2008-05-07 05:09	grp	[icon]
Comentarios de Angela Vargas y Alejandra Rivera a escrito de análisis de las prácticas de Cundinamarca	49.5 K	miveramolin	2008-04-30 05:55	grp	[icon]
ensayo videop.doc	39.0 K	Sandrafuque	2008-04-23 04:19	grp	[icon]
Observaciones al texto de Sandra por Mauricio Pérez Abril	39.5 K	mperezabril	2008-04-30 08:41	grp	[icon]
Observaciones de aspectos de forma al texto de Sandra por Mauricio Pérez Abril	34.5 K	mperezabril	2008-04-30 08:43	grp	[icon]
ponencia.doc	25.0 K	Sandrafuque	2008-04-12 05:19	grp	[icon]
PONENCIA CLASE 12 DE MARZO					
TRABAJO FINAL.doc	38.0 K	Sandrafuque	2008-05-25 04:47	grp	[icon]
VERSION FINAL DEL DOCUMENTO "EL PLACER DE LA LECTURA Y EL VERDADERO ACTO DE LEER"					
8 de abril de 2008.doc	30.5 K	Sandrafuque	2008-04-21 01:16	grp	[icon]

Gráfica 13. Ejemplo de portafolio individual de escritura.

ción en el contenido de los mismos, pero también en coherencia, cohesión y uso de la gramática.

Los siguientes son ejemplos de comentarios de forma, efectuados a uno de los textos:

- Durante el escrito se repiten muchas palabras y conectores.
- Se podría hacer un poco más evidente la división de la clase, propuesta, por medio de números, viñetas, letras, entre otras.
- Revisar los signos de puntuación y la fragmentación del texto.

Y de contenido:

- En algunos párrafos no es muy claro cuando es solamente descripción y cuando se argumenta un punto de vista.
- No hay una tesis o una postura frente a la oralidad, la lectura y la escritura (nombrados en el texto) en la educación inicial, sea en cuanto al papel de estos en la educación, la función del profesor, etc. Es decir, aunque es un análisis de clase y se dan argumentos y/o razones que respaldan o no, el actuar del maestro; el texto podría ir más allá, pues, es de suma importancia tomar una postura clara frente a la función del lenguaje y el papel de la escuela con respecto a éste, además, deben existir argumentos sólidos que respalden dicha postura, encaminados en la misma vía.

- Muy interesante y pertinente el análisis realizado en torno a la entonación, ritmo y volumen.
- En el título se nombra la lectura, oralidad y escritura, pero se desarrolla muy poco la oralidad y la escritura.
- Muy buena conclusión.

El siguiente es un ejemplo de uno de los textos con comentarios de forma y contenido, en el proceso de retroalimentación aprendiz-aprendiz:

### Oralidad y lectura

Son bastantes los aspectos que se pueden analizar de esta clase, para empezar me gustaría hacer una breve descripción del contexto en el cual se desarrolla esta clase, considero que esta clase se desarrolla en seis momentos. La profesora inicia la clase asignando el número de mesas que hay en el salón lo cual es un método que usa la profesora para ir poniendo punto positivos o negativos según el comportamiento de los niños. Después la docente les pide el favor a los niños que guarden todo lo que tiene en sus puestos, que van a llamar lista y a rezar.

Comentario [IN1]: Se repite de nuevo "esta clase"

Comentario [IN2]: No hace falta escribir esto

La profesora da inicio a la clase preguntándoles a los niños, ¿qué paso el 12 de octubre? La profesora hace una serie de preguntas como, se acuerdan que hablamos de Cristóbal Colón, de los tres barcos, algunos niños participan activamente de la actividad contestando a las preguntas, después la docente les cuenta a los niños que hoy vamos a hablar de todos los cuentos, no solo los del mar, le pregunta a los niños que cuentos conocen ellos, los niños participan nombrando los diferentes cuentos que ellos conocen, como: la sirenita, el rey león, pinocho, tarzan etc. Después la docente escribe en el tablero "los cuentos" y empieza mostrándole a los niños las imágenes de un cuento y les dice que el cuento se llama, "Los niños de los cuentos" a medida que va mostrando las imágenes va preguntando que ven, los niños van diciendo que ven y después la maestra le entrega a cada niño un cuento para que lo miren y les dice que después que observen los cuento ellos van a crear también uno, al cual le van a poner un nombre y después lo dibujaran, así da por terminada esta clase.

Comentario [IN3]: preguntó había

Comentario [IN4]: se repite mucho la profesora, la profesora...

Comentario [IN5]: Se escuchaba mejor, se cuenta a los niños que van a hablar....

Comentario [IN6]: Se repite mucho los niños y muy seguido.

En primer lugar la clase se realiza en un salón bastante chiquito, cuenta con una buena iluminación, los niños están sentados en mesas de a cinco niños, la distribución de los puestos no es la adecuada ya que hay niño que les toca voltearse para ver al tablero lo cual esto hace que el niño muestre poco interés.

Comentario [IN7]: Realiza una descripción muy ligera del video, lo cual está bien pero debería resaltar la manera como lo escribe por que es un poco confusa.

Comentario [IN8]: Sería más adecuado utilizar pequeño, reducido....

El comentario de contenido al mismo texto se refiere a su profundidad, e incluye, nuevamente, observaciones sobre la forma.

Con relación al contenido, considero que podrías darte mayor profundidad; mencionas todos los temas o momentos que se evidenciaron en el video pero los desarrollas muy ligeramente y el tema de la lectura (que es el tema principal a analizar) tiene muy poco énfasis. Por otro lado parece que le das mayor importancia al espacio y sus características, lo cual considero importante analizar pero no lo más primordial en este caso.

En cuanto a la forma, sería conveniente que revisarás un poco la ortografía, puesto que hay muchas palabras que están mal escritas o inconclusas. Así mismo, repites muchas palabras y muy seguido lo cual se hace evidente cuando estas leyendo. Para poder evitarlo podrías buscar sinónimos.

El siguiente ejemplo ilustra el tipo de comentarios que hace el profesor a los textos de las aprendices:

Considero que se trata de un texto bien escrito, los aspectos elegidos para ser analizados son pertinentes y los análisis se documentan de modo adecuado. Cabe resaltar la manera detallada en que se realiza la descripción de las actividades de la clase, el hecho de introducir fragmentos de los diálogos hace que el lector construya una buena representación de lo ocurrido en la clase. Es necesario revisar algunos aspectos formales del escrito, pero realmente no son demasiados.

Veamos algunas observaciones:

En el texto se afirma lo siguiente: "diría igualmente que es en el aula, donde el niño puede encontrar un clima acogedor que favorezca el desarrollo lector, puede vivenciar la lectura junto con sus pares, tiene la oportunidad de participar libremente". Vale la pena relacionar esta afirmación, que de hecho comparto, con el estudio sobre hábitos de lectura que hemos analizado, pues en dicho estudio se encuentra que a los niños no les gusta leer en la escuela. Me parece acertada la descripción del rol regulativo de la profesora al recordar e insistir en la construcción y respeto de las reglas de la interacción en el aula. Gran parte del discurso de la maestra se destina a mantener ese control, aunque los mecanismos, además del discurso, no sean los más pertinentes, ni los más efectivos, pues de hecho muchos niños estaban por fuera de esa regulación, hecho que se evidencia en los gestos y actitudes frente a las actividades propuestas por la profesora. Se podría analizar un poco más este aspecto.

En el texto se afirma que "no se debe echar de menos dejar que los niños también seleccionen de vez en cuando libros relacionados con sus intereses y gustos". Vale la pena que desarrolles un poco más esta idea en el escrito, pues esto tiene ventajas y limitaciones. Ya hemos conversado en nuestra clase sobre los contextos en los que no hay libros, por ejemplo los entornos rurales. Allí es difícil pensar en que los niños elijan los libros, pues se carece de una cultura del libro. Tal vez a lo que te quieres referir es a la elección de temáticas de interés, pero eso sería diferente. Yo estoy de acuerdo con que los niños participen en la elección de aquello que quieren leer, pero con ciertos límites, pues al profesor le corresponde proponer títulos, desde un criterio estético y con funciones didácticas específicas. Como ves es una tensión que es necesario desarrollar. Pero, insisto, concuerdo contigo, en que como principio general, los niños tengan alguna decisión.

En el escrito cuestionas, de modo acertado, que la profesora no lee lo que el texto dice (cuando está leyendo en voz alta), vale la pena desarrollar un poco más las implicaciones que este hecho tiene en las maneras de disfrutar y de interpretar los textos por parte de los niños, pues no es lo mismo transmitir a los niños las formas literarias creadas por el autor que parafrasear o inventar una historia.

Hacia el final del texto haces una valoración positiva del uso de la música para acompañar el proceso de lectura. ¿Qué limitaciones le puedes ver a esta acción? , ¿O crees que es del todo positiva?

En el escrito señalas que la profesora motiva a los niños a escribir porque los textos "van para un concurso", pero realmente la situación comunicativa no se configura como una situación de concurso, pues no se dan las pautas claras y los niños no hacen conciencia de estar escribiendo para un concurso, pues no se explicitan las reglas de dicho concurso, ni se indica la manera como se seleccionarán los textos... Vale la pena discutir esto un poco más estas ideas en el texto.

Como puedes ver, se trata de ideas que pueden ayudar a desarrollar el escrito...

En esta actividad jugaron un papel muy importante las estudiantes invitadas a las clases, consideradas por el mismo profesor “tutoras”. Ellas apoyaron la retroalimentación de los textos, haciendo comentarios principalmente de contenido.

Cada uno de los textos fue leído en voz alta y en conjunto durante las sesiones presenciales, el profesor y las aprendices revisaron los comentarios y discutieron sobre su contenido y su forma. El siguiente es un fragmento de una de esas sesiones, tomado de la relatoría:

Profesor: En general observo textos muy fragmentados, y comentarios que no se desarrollan, pero me parece bien que usen elementos de la clase de análisis de la oralidad [...] hay una idea que tiene Paola, sobre la lectura no convencional de los niños, pero no desarrolla la idea, la cual es muy importante. Otra idea que también se puede desarrollar: la manera como los niños abordan la lectura depende del capital cultural y de su léxico, entonces hay que desarrollarla más y ejemplificar con la experiencia que se conoce.

Luego una aprendiz agrega que el texto tiene muchas palabras repetidas, y apoya el comentario del profesor; señala la fragmentación del texto y resalta la importancia de hacer transcripciones de sus observaciones durante la clase de los niños. Otra de las aprendices dice que no le parece tan apropiado hacer la transcripción de los diálogos, si no se dice nada sobre eso. “Utilizó mucho de los diálogos pero no los uso para hacer referencia sobre eso”.

La autora del texto dice que lo hizo para que el lector comprendiera cómo es que la profesora inició el preámbulo de lectura con los niños, pero una de sus pares insiste: “los copiaste y ya”. El profesor les recuerda que es importante aprovechar las transcripciones para contextualizar al lector.

Otra aprendiz, en un tono más amable, le dice a la autora del texto que dejó comentarios en el AVA sobre el orden de las frases. Sugiriéndole que los revise.

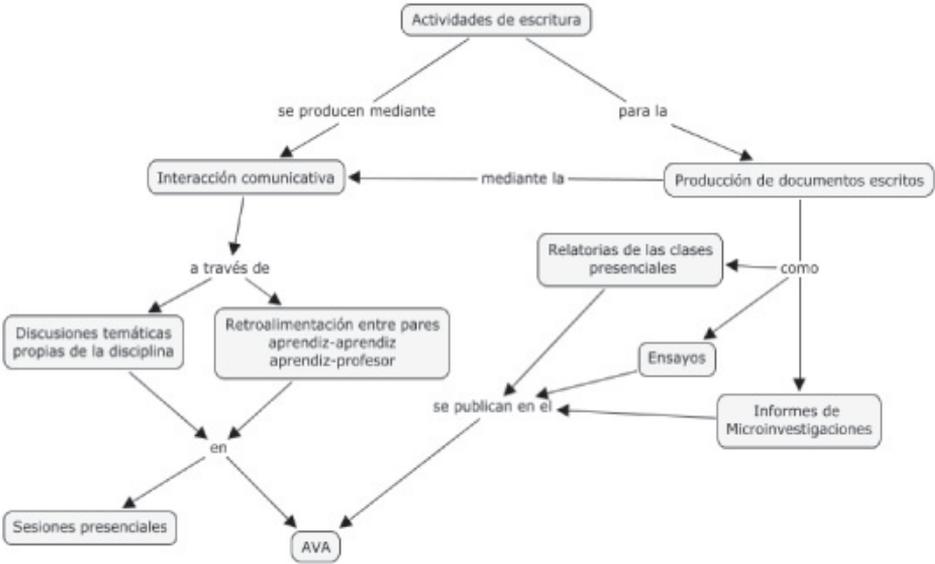
Finalmente el profesor llama la atención sobre la citas de los autores, él dice: tú citas a un autor secundario, pero parece que fuera citado por ti. “Autor citado tiene que aparecer en la bibliografía...eso para todas”.

Esta actividad permanente de retroalimentación de los textos entre pares, tanto en la presencialidad como en el AVA, permitió que el profesor notara una de las dificultades escriturales más frecuente por parte de sus aprendices: el uso de los signos de puntuación. Esto lo llevó a planear y ejecutar una sesión para abordar el tema mediante un taller. En esta sesión el profesor distribuyó un texto sin ningún signo de puntuación, y pidió a sus aprendices que le dieran sentido al texto usándolos (anexo 7). Una vez concluido este ejercicio, usó una proyección para toda la clase y construyó una conversación con sus aprendices acerca de cuál signo colocar, en dónde y por qué.

Este tipo de *ayudas contingentes* (Colomina, Onrubia, y Rochera, 2001) *están orientadas a ofrecer un andamiaje a la medida de las necesidades de los estudiantes*, con el propósito de contribuir a mejorar sus aprendizajes; pero no es posible pensar en una

ayuda similar si el profesor no conoce el proceso de aprendizaje que llevan sus estudiantes, ni sus producciones escriturales. Sin embargo, estas ayudas diversas y transitorias no se observaron de forma recurrente.

Todos los textos obtenidos en el marco del desarrollo de las actividades descritas: reseñas, relatorías, ensayos e informes de las microinvestigaciones fueron publicados en sus versiones finales en el AVA del curso. Este fue uno de los aspectos más llamativos de este curso, *no se trataba de escribir para el profesor, las aprendices tenían el reto de escribir para publicar, proponiéndose cada una, como sujeto político, integrante de una comunidad académica, social y cultural; en esa misma medida, proponer el objeto de la comunicación y responsabilizarse por sus producciones escritas.* La intencionalidad pedagógica del profesor estuvo presente en la línea de tiempo de desarrollo del curso (ver mapa conceptual 1).



Mapa conceptual 1. Actividades de escritura del Curso A.

**Ejercitación: para la escritura como proceso**

En la línea de tiempo de desarrollo del Curso B se observaron dos tipos de actividades: (1) los talleres y ejercicios y (2) la elaboración de un ensayo de corte argumentativo.

Estas actividades también se pueden enmarcar en las dos categorías enunciadas en el numeral inmediatamente anterior, es decir: las que se producen por medio de interacción comunicativa y la elaboración de documentos escritos, sólo que tienen un enfoque e intencionalidad diferente, propio de “los conceptos” sobre el objeto de estudio y la didáctica, de la profesora del curso: la escritura como proceso. Sobre esto último, ella afirmó en la entrevista:

Es un concepto del que se derivan estrategias pedagógicas o didácticas. [...] permite entender realmente qué pasa cuando un escritor compone un texto, o sea que tiene en cuenta no solamente el producto sino todo el proceso que transcurre desde que el escritor empieza a tener la idea hasta que la plasma en una versión final.

También señaló que es un concepto “abarcativo” porque va más allá del producto escritural, se concentra en el proceso de la escritura. También indicó que:

Este concepto parte de recoger protocolos de escritores expertos, de escritores novatos o aprendices, y está haciendo un proceso de introspección en la mente del escritor para saber cuáles son las decisiones que ese escritor toma para llegar a escribir algo bien. Entonces, pienso que esa posibilidad de manejar el proceso, de tener como esa capacidad de entender que escribir no es más que reescribir y volver a revisar hasta tener una versión final, le permite a un profesor de cualquier área construir herramientas para apoyar el trabajo o el proceso escritural de sus estudiantes.

En ese marco conceptual, la profesora se valió del libro *El regalo de la escritura* (Flórez y Cuervo, 2006), guía que aborda la escritura como proceso; por eso, las actividades virtuales fueron diseñadas a partir de dicho concepto, y se aprovecharon las sesiones remotas para profundizar en el mismo, pero abordado en unidades más pequeñas dentro de cada una de sus etapas: planeación, transcripción, revisión y edición.

De acuerdo con esta concepción, “los talleres y ejercicios”<sup>12</sup> se ubican en la categoría “interacción comunicativa”. Éstos se orientaron a partir de instrucciones previamente diseñadas y presentadas durante las sesiones remotas, las cuales fueron publicadas también en el espacio “actividades” y su desarrollo debía ser enviado a las tutoras por medio del “buzón de transferencia” del AVA o por correo electrónico. Estos talleres y ejercicios se hicieron con bastante regularidad y consistieron en que los aprendices debían desarrollar una guía con unas tareas que les orientaba aprender la escritura como proceso.

Por ejemplo, para el taller de la etapa de planeación del texto, se pidió a los aprendices [Tomado de una actividad del AVA del curso]:

1. Escriba tres temas sobre los que posea algún conocimiento y considere que son interesantes.
2. Suponga que va a construir un escrito sobre cada uno de los temas planteados anteriormente. Escriba cual sería el propósito de cada escrito.
3. ¿A qué tipo de audiencia dirige los escritos?
4. ¿Qué fuentes de información hay disponibles sobre cada uno de los temas?
5. ¿Cuál sería la longitud de cada escrito y por qué?

<sup>12</sup> Aunque en el AVA no se llamaron “ejercicios”, aquí se les llama de esta manera para diferenciarlos de las “actividades de escritura” que son más generales y se refieren a las encontradas en ambos cursos.

6. Escoja uno de los 3 temas planteados al inicio y realice una lista de cada palabra o frase que le llegue a su mente relacionada con el tema.
7. En una diapositiva, escriba su tema en la mitad de la página y enciérrelo en un círculo, luego escriba alrededor en círculos las ideas que se desprendan del tema hasta construir un mapa conceptual.

Los productos de estos talleres fueron enviados al correo electrónico de las tutoras y de la profesora, y socializados en una sesión remota, en la cual, cada aprendiz recibió retroalimentación por parte de la profesora y las tutoras.

Varios de los ejercicios de práctica de la escritura como proceso se concentraron en fragmentar cada etapa en partes más pequeñas, por ejemplo:

### **Ejercicio 1**

#### **Para la etapa de planeación.**

##### *Defensa del organismo*

El organismo debe enfrentar la tarea de facilitar el libre acceso de los nutrientes y el oxígeno a las células y, simultáneamente, excluir las sustancias extrañas y los microorganismos potencialmente peligrosos como las toxinas, las bacterias, los virus y los parásitos, llamados en conjunto agentes patógenos. Para ello cuenta con mecanismos de defensa que se clasifican en inespecíficos y específicos. (Tomado de Gran enciclopedia temática. Tomo II (1996). Bogotá: Norma, p. 217)

*Localice la oración-tema del párrafo e indique en dónde se encuentra.*

O este otro:

### **Ejercicio 2**

Lee la actividad y responde aquí mismo:

Redacta de nuevo la siguiente carta, teniendo en cuenta lo siguiente:

Supongamos, que has llegado tarde a una reunión de trabajo por culpa de la compañía aérea e, indignado/a, has escrito una carta de reclamo. Un poco después, más calmado/a, decides redactar de nuevo la carta en un estilo formal: (respeta el formato convencional y utiliza un vocabulario adecuado al nuevo estilo).

Sr. Presidente de El ALA:

Estoy harto de la cara dura de la Cia. que Vd. preside. Ya es la tercera vez que llego tarde a una cita importante por culpa de la vaguería de sus empleados y la porquería de los aparatos que tienen ustedes. Así que ya no me aguanto más. Reclamo que me devuelvan el dinero de los tres viajes o, mejor aún, que me den gratis tres billetes para volar a donde me dé la gana.

*Pedro Gómez*

Pero también se encontraron ejercicios de introspección, en los cuales cada aprendiz debía pensar en su propio proceso como escritor, por ejemplo:

**Ejercicio 3**

Reflexione sobre la manera en qué abordó la transcripción. Piense y anote aquí algunas de las estrategias -eficientes o ineficientes- que utilizó. Específicamente, ¿pudo mantenerse adherido al plan o a medida que escribía sentía el impulso de tomar otros rumbos? ¿Se quitó demandas, por ejemplo no detenerse a pensar sobre qué palabra utilizar o cuál sería la mejor construcción sintáctica? ¿Experimentó fluidez de escritura? Escriba sus comentarios.

**Ejercicio 4**

En este texto que usted ha escrito como ejercicio o en un texto cualquiera que esté escribiendo, identifique instancias susceptibles de ser revisadas y que tengan que ver con las oraciones y palabras. La revisión debe orientarse hacia la concisión, la claridad y el énfasis.

Los dos primeros ejercicios ilustran una actividad al parecer sin conexión con la producción de un texto inédito y académico en el marco de la asignatura, pero directamente relacionado con la identificación que tendría que hacer un estudiante, de la oración-tema de dicho párrafo, lo cual hace parte de ir configurando su conciencia como escritor, de tal forma que al momento de escribir tenga presente estos elementos. Por su parte, el ejercicio 3 da cuenta de una intencionalidad orientada a que el aprendiz escriba sobre un tema determinado y a que piense sobre su propio proceso a la hora de escribir, y su producción escritural, específicamente sobre el proceso de la etapa de la “transcripción”. Es una invitación a la reflexión a partir de una revisión, posiblemente de la relectura de sus escritos. Esto incluye un proceso de metacognición muy personal, que implica revisar incluso sus estrategias de aprendizaje y de abordaje de la escritura como proceso. También se observaron ejercicios para mejorar la gramática de los textos, una tarea fundamental en la etapa de “revisión”, tal como lo evidencia el ejercicio 4.

Estos “talleres y ejercicios”, se constituyeron en “actividades ejercitadoras” que abordaron las etapas de “la escritura como proceso”.

Siguiendo con la línea de tiempo de desarrollo del Curso B, la segunda actividad fue la elaboración de un texto académico de corte argumentativo: un ensayo. Este correspondió al trabajo final del módulo de escritura del curso. Cada ensayo recibió dos revisiones por parte de las tutoras del curso, quienes establecieron asesorías a los aprendices por medio de *chat* y de correo electrónico.<sup>13</sup>

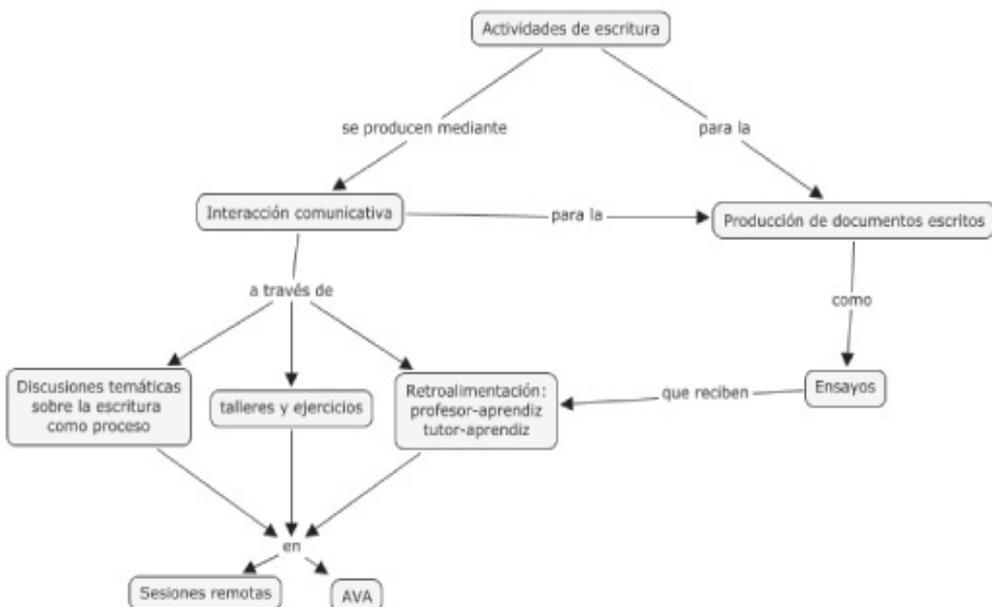
Los aprendices escogieron el tema del texto, debieron argumentar por qué lo seleccionaban, enviar la tesis del ensayo para ser aprobada y posteriormente desarrollarlo.

Durante esta actividad, en las sesiones remotas, la profesora precisó aspectos relacionados tanto con la coherencia, la cohesión, el tono y la voz, que pone el

<sup>13</sup> No se observaron asesorías debido a limitaciones en los horarios disponibles y de acuerdos con las tutoras.

escritor de un texto, como con la importancia de la postura del autor: “Para poder argumentar todo lo que dice”.

En una de las sesiones remotas, varias tesis fueron leídas en voz alta; la profesora generó la dinámica de involucrar a los aprendices en la retroalimentación, preguntándoles qué encontraban en cada una. A partir de allí propició un encuentro dialógico sobre la escritura como proceso, para validar o no lo escrito. Esta actividad fue muy importante dada *la potencia que tiene la retroalimentación y los comentarios por parte de otros más avanzados y de pares, la confrontación de los autores con su propio pensamiento y conocimiento, y el aprendizaje colectivo.*



Mapa conceptual 2. Actividades de escritura del Curso B.

### Actividades de los laboratorios virtuales de escritura

La observación de los laboratorios virtuales de escritura no mostró elementos tan potentes como los que se encuentran en los cursos AVA. Esto se debe a que son páginas Web estáticas y la actividad presencial de la que se valen, se da en el campus universitario, al cual no se tuvo acceso en este estudio.

En dos de los *writing lab*<sup>14</sup> (Bellevue y Purdue), se observó un enfoque de entrega de contenidos fuerte, y no se encontraron espacios virtuales de interacción comunicativa, como los foros.

<sup>14</sup> En este apartado se usa “*writing lab*” para referirse a los laboratorios de escritura, con el propósito de diferenciarlos de “laboratorio de ciencias”.

Sólo en un *writing lab* de los tres observados, el de la Universidad de Carolina del Norte, se encontró una propuesta real de actividades de escritura, disponible directamente en el espacio virtual. El objetivo de este laboratorio es apoyar a los estudiantes en la escritura de sus informes de prácticas de laboratorio del área de ciencias, por eso se basa en la premisa de que “escribir ayuda a los estudiantes a aprender a pensar científicamente”; en esa medida, los contenidos que ofrece están orientados hacia las ciencias.

Dicho *writing lab* se encuentra disponible para los profesores de ciencias de los programas de la Universidad, a quienes se les recomienda seguir unos pasos predeterminados que guían la intención pedagógica del laboratorio: (1) presentar LabWrite<sup>15</sup> a los estudiantes; (2) asignar la sección Prelab antes de un laboratorio real. Allí se dispone de una serie de preguntas que el estudiante responde, como parte de su preparación para la escritura del reporte de laboratorio; (3) recordar a los aprendices el uso de las demás secciones del laboratorio y (4) calificar los informes.

Con base en este análisis, es posible señalar que el laboratorio de escritura de la Universidad de Carolina del Norte tiene un diseño pedagógico enfocado a la escritura para las disciplinas, que se operacionaliza mediante una serie de “pasos guía”, incorporados directamente en la práctica de ciencias de los estudiantes y pretenden asegurar que aprendan a escribir para su disciplina, en el tipo de formato que exige: informes de laboratorios científicos.

Los estudiantes desarrollan las actividades propuestas por el *writing lab*, con ayuda de sus profesores de área. Primero responden unas preguntas sobre qué es lo que van a escribir. Este es un ejemplo de las preguntas que responden:

1. What scientific concept(s) is this lab about?

Identify the scientific concept(s) (principle, theory and law) of the lab and write wath you know about the concept(s)from the lab manual, textbook, class notes, handouts, etc.

2. What are the objetives for this lab?

Describe the specific actions you are being asked the perform in the lab, such as measure something, test something, etc.

5. What reasoning did you use to arrive at your hypothesis?

Explain your hypothesis using the scientific concept of this lab to show the reasoning behing your prediction.

Como se lee, *las preguntas focalizan la atención del estudiante sobre el objeto de estudio disciplinar*, ¿cuáles conceptos científicos va a usar?, ¿cuáles son los objetivos de este laboratorio (que trata ese tema específicamente)? y ¿qué razonamiento usó

<sup>15</sup>

Estas secciones del laboratorio son descritas en el capítulo 6.

para asumir su hipótesis? Posteriormente desarrollan el laboratorio de ciencias –es decir la práctica de ciencias–, y usan otra guía para registrar los datos y sus observaciones.

El *writing lab* también provee una aplicación en línea en la cual los estudiantes pueden crear su proyecto de escritura del laboratorio, desde su planeación, ejecución, hasta la escritura completa del informe de resultados y la evaluación de su texto. Esta metodología se encuentra muy estructurada, pero requiere del apoyo de los profesores de ciencias, quienes van guiando el uso del laboratorio y le sacan provecho a las herramientas ofrecidas.

Los avances pueden ser grabados en el servidor de la universidad o en un documento portátil que se puede abrir desde cualquier computador. Dentro del aplicativo, los aprendices pueden volver sobre su informe de laboratorio cada vez que quieren, posibilitando su revisión y edición.

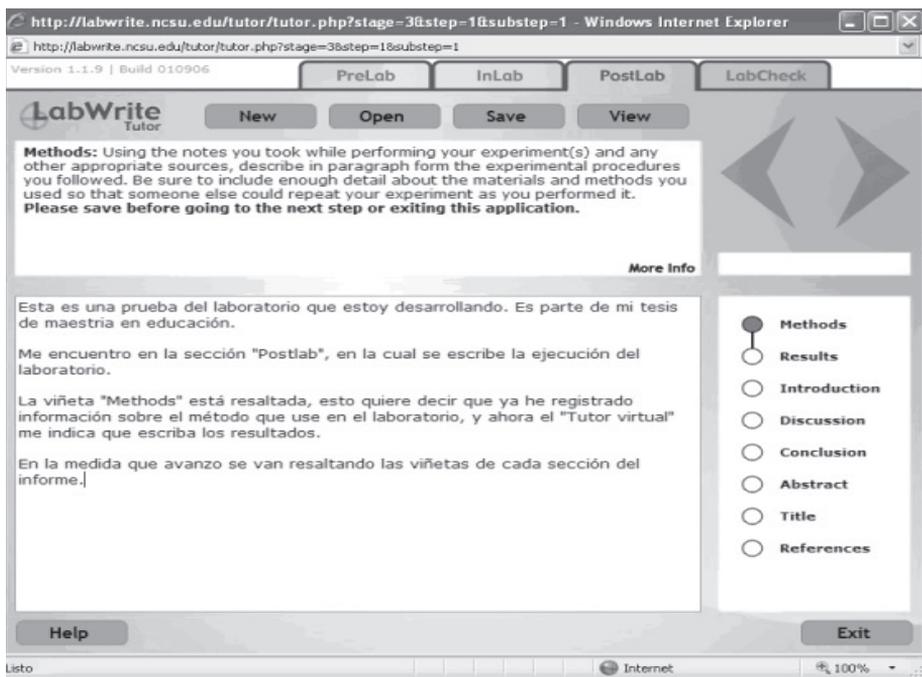
Aunque los aprendices tienen que seguir la “estrategia” del *writing lab*, es posible decir que *la actividad de escritura de los estudiantes se vuelve consciente*, en tanto que sistematizan sus hallazgos y los documentan, por tanto *los estimula a pensar sobre su objeto de estudio y, en esa medida, a ejecutar una escritura consciente y reflexiva*, de tal forma que sustenten científicamente sus argumentos.

## CONTENIDOS DE ESCRITURA

A partir de las observaciones de todos los espacios y la triangulación de información, fue posible dividir en tres categorías los contenidos de escritura: (1) los de un campo de estudio propio de una disciplina, (2) los de la escritura académica en sí misma, y (3) los contenidos espontáneos.

En el caso de *los contenidos de un campo de estudio propios de una disciplina*, fueron observados principalmente en el Curso A y en el laboratorio virtual de la Universidad de Carolina del Norte. En estos espacios la escritura se abordó a partir de un tema específico; en el curso sobre escritura se trataba de la lectura en la educación inicial, y en el *writing lab* sobre los laboratorios de ciencias exactas como la física y química. En esta categoría, cualquier tema de una disciplina es válido, porque son parte de un programa curricular, y son propuestos en el marco de un plan de estudios específico y orientado por los profesores de las asignaturas.

Sobre *los contenidos de la escritura académica en sí misma*, fueron observados en el Curso B y los laboratorios de escritura de las Universidades de Purdue y Bellevue. Estos contenidos son dispuestos como guías y ayudas en el proceso de formación de los aprendices como escritores, por lo cual se puede decir que son aquellos que orientan el proceso de aprender a escribir en la academia, por ejemplo: la planeación, la coherencia y la cohesión, la lógica de la escritura, el plagio, el uso correcto de la gramática, la edición, la investigación y la referenciación, inglés como segunda lengua; cómo escribir en ciencias sociales, en ingeniería, análisis alfabético; entre otros.



**Gráfica 14.** El “Tutor virtual” del laboratorio de la Universidad de Carolina del Norte.

Finalmente *los contenidos espontáneos*, encontrados en las respuestas que los aprendices dieron en la encuesta y en la observación del espacio no controlado. Surgen como parte de la autonomía de los escritores, y no son parte de compromisos académicos, sino que son iniciativa de los participantes, a quienes les interesa escribir para expresar y comunicar sus ideas a otros, y hacer parte de una comunidad con presencia en la Web.

## ENFOQUES CONCEPTUAL Y PEDAGÓGICO:

### NORTE Y SOPORTE DE LAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA

Se habla de enfoque pedagógico en la medida en que se reconoce que cada espacio observado se vale de unos conceptos estratégicos y orientadores, los cuales definen el camino a seguir en materia de la formación de los estudiantes como escritores; son, a la vez, parte integral de la estrategia de enseñanza a la cual le apuesta el profesor orientador del ambiente de aprendizaje.

El hallazgo anterior se aclaró cuando se comprendió la manera como los profesores organizaron las actividades de escritura en función de sus propios “conceptos”,<sup>16</sup> y las intencionalidades de los laboratorios de escritura y del espacio no

<sup>16</sup> Revise el apartado: “Los conceptos: creencia y apuesta del profesor o diseñador del AA”.

controlado. A partir de allí se identificaron dos clases de enfoques, que convergen en las actividades, son lados de la misma moneda: el conceptual y pedagógico y didáctico.

El *enfoque conceptual* se refiere a la *postura que marca el norte para la enseñanza de la escritura*; se encontraron dos, fuertemente marcados: (1) escribir para las disciplinas y (2) la escritura como proceso. Un tercer enfoque conceptual se alcanza a evidenciar: “la escritura para aprender”, pero no como parte intencional del diseño de los espacios observados, sino como resultado de sus interacciones.

El *enfoque pedagógico y didáctico* se refiere a las *concepciones teóricas y prácticas que se evidencian en el diseño de las actividades de escritura*, así: (1) construcción individual de conocimiento, (2) aprender en un colectivo y (3) la ejercitación.

### **Enfoques conceptuales**

*Escribir en las disciplinas* porque se aborda una temática propia de su programa curricular, su objeto de estudio es propio del campo de conocimiento en el cual están inmersos. Por ejemplo, en el caso del Curso A todas las actividades de escritura fueron enfocadas a escribir para las disciplinas. Precisamente el profesor afirmó sobre este enfoque que:

Aprender un campo disciplinar se puede ver como aprender a leer y escribir los textos de la disciplina. La función de la escritura es lo central en la formación de una profesión; es aprender a pensar como sociólogo pero aprender a escribir los textos propios de ese campo, cómo se valida, legítima el saber de ese campo, hablar y argumentar, meterse en las prácticas discursivas de ese campo disciplinar [Tomado de la entrevista al profesor].

Este enfoque lo usó también el laboratorio de la Universidad de Carolina del Norte, con sus actividades diseñadas para pensar temas científicos y escribir sobre los mismos.

Ambos espacios crearon actividades enfocadas en aprender un tema determinado de una disciplina, a través de la escritura y exigieron los formatos validados en ambas comunidades. Para el caso del Curso A, los ensayos académicos y los informes de investigación; para el laboratorio, los informes o reportes científicos.

Sin embargo, escribir para las disciplinas no es simplemente hacer un ensayo o cualquier texto, se trata de contribuir con una producción escrita, refutar, aprobar, proponer en relación con esa disciplina. Este enfoque permite trabajar un tema, deshaciéndolo y reconstruyéndolo con escritura, de forma tal que se va consiguiendo escribir para las disciplinas, para un colectivo de personas que se interesan en ese campo de estudio. Tal como señaló el profesor del Curso A:

La escritura es una práctica social ligada a las especificidades y reglas, orden de funcionamiento de una disciplina; entonces, aprender a leer y escribir está regido por las normas de leer y escribir en la disciplina. [...] *la escritura es aprender diferentes cosas de la disciplina en la cual uno está estudiando.* [Tomado de la entrevista al profesor].

En ese sentido, escribir para las disciplinas se destaca, porque no se trató simplemente de escribir sobre un tema disciplinar, sino de *pensar y construir el objeto de estudio, escribir coherentemente sobre el mismo y en los formatos establecidos de ese campo*.

Por su parte, *la escritura como proceso* se observó en acción en el desarrollo del Curso B. Ése fue su objeto de estudio, aunque se materializó igualmente en un formato validado por la academia: el ensayo. La profesora del Curso B fue precisa al señalar que más que un enfoque, la escritura como proceso es un concepto. De éste se pueden crear estrategias pedagógicas y didácticas; y construir herramientas para apoyar el trabajo de escritura, abordando cualquier tema. Este enfoque también se encontró en los laboratorios de escritura Bellevue y Purdue, no como actividades de aprendizaje, sino como contenidos disponibles para los estudiantes, en el momento de escribir sobre un determinado tema. Allí, ni el tema ni el producto final eran lo importante, sino el proceso que seguía el aprendiz para escribir un texto; por eso, al revisar los hallazgos emergentes de las actividades de escritura, es posible indicar que *la escritura como proceso, es un enfoque conceptual orientado a la formación de escritores, que puede ser usado en cualquier campo del conocimiento*.

Finalmente, se distinguió un tercer enfoque, *escribir para aprender*, el cual se puede relacionar con el poder epistémico de que se habla en la primera idea fuerza de los referentes conceptuales de esta investigación. Aunque no se encontró explícito ni en los programas de los cursos, ni en los contenidos de los laboratorios, fue posible identificarlo a través de las actividades de “interacción comunicativa”, específicamente durante las discusiones temáticas en las cuales los aprendices preguntaron, argumentaron, replicaron, leyeron a sus pares, comprendieron diferentes posturas que les hicieron confrontarse con sus propios pensamientos y convencimientos acerca del tema de estudio y de su propia forma de escribir.

Sobre estos tres enfoques, la profesora del Curso B señaló durante la entrevista:

[...] son diferentes perspectivas, porque yo puedo hablar de escritura para las disciplinas y usar el mismo concepto de escritura como proceso. No es que sean separados sino que... yo puedo escribir para aprender y a la vez estar usando la escritura como proceso. Lo que pasa es que la escritura para aprender se convierte más como en una posibilidad de pensar reflexivamente un concepto.

Escribir a lo largo del currículo se hizo presente en las actividades de escritura, tomando una fuerza especial a través de “la escritura para aprender”. Desde la cual la escritura es transversal a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De manera que *estas tres enfoques conceptuales*, aunque son perspectivas diversas, y se encontraron en formas y espacios diferentes, *se pueden integrar como parte de las actividades de escritura*, y converger de manera natural en el ambiente de aprendizaje. Debido a ello, se pierde incluso la frontera entre uno y otro, y se potencian en el marco de una relación de carácter interdependiente, que le apunta al mismo objetivo: formar escritores.

## **Enfoque pedagógico y didáctico**

### ***Construcción individual de conocimiento***

La *construcción individual de conocimiento* de un pensamiento, o idea, plasmado con escritura, ya sea con formato de intervención en una discusión electrónica, o como comentario de retroalimentación, o como un texto argumentativo o informe de investigación, o como un intento de planteamiento de tesis, fue el primer paso, para promover la escritura. Es decir, *la construcción de un escrito en primera instancia es individual*, parece ser que ambos profesores le apuestan al descubrimiento y a la construcción de saber, no importa el pretexto pedagógico que lo mueve, lo disciplinar (Curso A) o lo estructural de la escritura (Curso B). En relación con esta construcción individual, el profesor del Curso A advirtió:

Para mí la escritura es un problema personal, que tiene un carácter público pero es la persona la que tiene que hacer el proceso de formarse como escritor o lector. [Tomado de la entrevista].

Esta apreciación es apoyada por la profesora del Curso B, al señalar:

Pero en escritura el trabajo al comienzo debe ser muy individual porque es que definitivamente escritura y pensamiento van de la mano y nadie piensa igual a otra persona. Entonces, el estudiante, al verse enfrentado a una tarea individual, despliega digamos sus capacidades cognoscitivas y lingüistas frente a esa tarea. [Tomado de la entrevista].

Es así como este enfoque pretende que el aprendiz construya su conocimiento como escritor, en la medida que es su responsabilidad como parte de un colectivo profesional, académico o científico.

### ***Aprender en un colectivo***

Inicialmente la actividad escritural fue individual, pero no tardó en combinarse con elementos de aprendizaje y trabajo colaborativo. Tal como se detalló en el apartado que describe las actividades de escritura, la mayoría de ellas tuvieron un espacio de discusión mediante las sesiones presenciales o por medio del AVA. De acuerdo con Veerman y Veldhuis (2000), el aprendizaje colaborativo es visto como uno de los métodos pedagógicos que puede estimular a los estudiantes para negociar la información y discutir problemas complejos desde diferentes perspectivas. La colaboración entre estudiantes motiva a los jóvenes al aprendizaje, pues permite el intercambio de información que es muy valioso a la hora de llegar a conclusiones importantes y apropiadas sobre un tema específico, además como base para la retroalimentación de los textos. Al respecto, los autores afirman que en este proceso debe estar la figura de un tutor o profesor, que sea particularmente reflexivo y que facilite la construcción de conocimiento. Ambos cursos contaron con profesores que pusieron en práctica la escucha activa, atendieron las demandas de sus aprendices y entraron en reflexión con ellos.

## **Ejercicios**

Finalmente *la ejercitación* es un enfoque, tal como se observó en el Curso B. Allí tuvo un lugar importante iniciar un ejercicio, revisarlo, volverlo a hacer a partir de una retroalimentación, presentarlo, y así sucesivamente hasta conseguir una versión clara en términos escriturales. Este enfoque se desarrolló con el propósito de hacer conciente al aprendiz de sus fortalezas y debilidades como escritor, y contribuyó con la elaboración de un documento de mayor complejidad que sirvió como trabajo final del módulo de escritura.

BLANCA

---

## Capítulo 5

# Personas y roles: quiénes participan y qué hacen

DENTRO DE LOS CURSOS SE ENCONTRARON, EN TÉRMINOS NOMINALES, los mismos participantes, aunque algunos con claras diferencias en sus roles: *los profesores* determinan estrategias pedagógicas, actividades y contenidos, dirigen y definen la forma como el AVA apoya el desarrollo del curso presencial; retroalimentan los escritos de los aprendices. También se encuentran *los aprendices* inscritos en cada curso, quienes son estudiantes de las asignaturas y responden por sus compromisos académicos, participando en los foros, o desarrollando talleres y otras tareas escriturales asignadas.

Además de ellos, en cada curso se observan *las monitoras o tutoras*. En el Curso B cumplen la función de actualizar el AVA, publicar contenidos, anuncios, actividades y tareas, así como recibir los escritos de los aprendices y retroalimentarlos. En el Curso A son aprendices de últimos semestres de carrera que asisten regularmente a esas clases presenciales y realizan la tarea de comentar los textos de las demás estudiantes.

Adicionalmente, se encuentran *los administradores* de soporte técnico de la plataforma en la cual se aloja el AVA del Curso B. Ellos hacen parte de una unidad especial de la Universidad, dedicada a soportar los servicios virtuales, es decir, a atender la solicitudes técnicas y tecnológicas de la plataforma para que el curso virtual funcione.

En los laboratorios de escritura se encuentran principalmente dos roles: los estudiantes de cada universidad y los administradores, a quienes se les atribuye la responsabilidad de gestionar los contenidos publicados. En algunos casos están además *los instructores* que hacen las veces de tutores. La figura del profesor también aparece pero sólo en el laboratorio virtual de Carolina del Norte; éstos participan voluntariamente con la intención de apoyar el proceso de aprendizaje de la escritura por parte de sus estudiantes.

A diferencia de los cursos y sus AVA, en los laboratorios virtuales de escritura existen *participantes externos*, no registrados en las base de datos de las universida-

des, ni en ningún curso en particular; que pueden ver sus contenidos y usar los recursos allí dispuestos, pero no establecer comunicación con tutores virtuales porque para ello se requiere un usuario y clave que lo acredite como miembro de la Universidad.

De la misma forma, el espacio no controlado<sup>17</sup> aparece como el encuentro de todas las personas, posibilitando su comunicación escrita de forma interactiva. Este espacio, basado en foros de discusión, permitió observar la participación de personas jóvenes, en su mayoría, que es lo que se deduce por su objetivo: “foro jóvenes”; pero que podrían ser mayores, debido a que la identidad en este lugar es la que cada quien quiere mostrar. En este espacio se hace presente nuevamente la figura de los administradores del sitio Web, quienes se encargan de monitorear los contenidos publicados por los participantes, evitando todo lo que “sea obsceno, vulgar, sexualmente orientado, odioso o de algún otro modo que infrinja cualquier regla”. [Tomado del espacio no controlado].

Debido a que los roles de los aprendices, profesores y tutores o monitores, son los que más movilizan acciones en los espacios observados, se presentan los hallazgos más relevantes en relación con ellos.

## **APRENDICES COMO ESCRITORES**

Desde el diseño metodológico, cuando se plantearon las unidades de análisis, se incluyó a los aprendices como escritores, dado que son ellos con quienes se trabajará en el Laboratorio UNescribe. Era importante conocer sus actitudes, inclinaciones, preferencias, conceptos y hábitos sobre la escritura académica; preguntas como: ¿Por qué escriben los aprendices?, ¿qué tipos de texto prefieren escribir?, ¿cuáles son sus cualidades por escribir?, hicieron parte de todos los instrumentos usados a lo largo del trabajo de campo.

Varios de los argumentos que dieron los aprendices en la encuesta, acerca de “por qué escriben” se relacionan con la práctica académica que desarrollan. En este sentido, se identificaron principalmente dos razones:

### **Por compromisos académicos**

Algunos de los aprendices indicaron que escriben porque existe una responsabilidad o compromiso académico que los motiva o les exige recurrir a la escritura. Por ejemplo, se escribe para “realizar algún trabajo para la universidad”, porque se debe “redactar, transcribir o sintetizar un texto o párrafo”, para “anotar los diferentes apuntes en clase” o para obtener una nota. Otros aprendices escriben porque lo consideran “obligatorio”, por ejemplo cuando otra persona (profesor) les asigna ejercicios de escritura: “me colocan a hacer los escritos”; porque es un deber que debe cumplirse: “debo cumplir con una obligación”; porque se siente

---

<sup>17</sup> Es un espacio no controlado de escritura dado que no está inmerso en la academia ni hay figura de profesor.

la obligación por ocupar un rol académico: “lo tengo que hacer para una nota y eso es una obligación mía como aprendiz”; o simplemente porque toca hacerlo: “lo tengo que hacer”. Para este grupo de aprendices, los compromisos de escritura académica son de carácter “obligatorio”.

### **Por motivación académica**

Otros aprendices escriben porque el entorno o el medio académico los motiva a hacerlo, bien sea porque están rodeados de personas a quienes les gusta escribir, o porque es una “práctica muy común” en el ambiente que más frecuentan, como es el caso de la universidad.

### **RECONOCIMIENTO DE DIVERSAS FUNCIONES DE LA ESCRITURA**

El análisis de la información también permitió detectar que la mayoría de los aprendices encuentran en la escritura una *función comunicativa*; es decir, que reconocen que con la escritura pueden establecer un diálogo con otros lectores y tienen la intención de involucrar a otros en el acto comunicativo. Argumentos registrados en la encuesta, como: “Quiero comunicar algo”, “Debo redactar, transcribir o sintetizar un texto o párrafo. En muchos casos lo hago por gusto y voluntad propia, ya sea para tomar nota acerca de algo”, “Para transmitir una idea o mensaje de forma escrita” y “Me parece que la escritura es uno de los medios más importantes para toda acción que tenga que ver con la comunicación”, soportan este hallazgo.

Dentro de este reconocimiento de la función comunicativa de la escritura, están los aprendices que usan la escritura para *expresarse libremente*, principalmente sus sentimientos y pensamientos que no son necesariamente de orden académico, por ejemplo: “Siento la necesidad de expresarle algo a alguien”, “Porque deseo transmitir alguna información o expresarme sobre algún tema en particular”, “Porque siento la necesidad de expresar mis sentimientos respecto a algún tema”.

También fue posible establecer que los aprendices escriben porque reconocen la escritura como una actividad de carácter personal e íntimo, más subjetiva. Escriben porque la escritura posibilita la expresión más personal y privada de lo que se siente, convirtiéndose en un *medio de desahogo*. En este sentido, algunos de los argumentos son: “Porque mediante los escritos puedo desahogarme, recordar cosas y comunicarme; en fin es necesario y aún más en nuestra sociedad”; “Me gusta y porque me desahogo escribiendo... y por momentos me olvido del resto del mundo”; “Si bien muchas veces es más fácil escribir lo que sientes y piensas, que poder decirlo; además de esto es una forma de desahogarte, por así llamarlo de alguna manera, ya que el escribir te brinda la posibilidad de tener privacidad, te sirve de entretenimiento”.

Al respecto, una de las aprendices del Curso A, identificada por su profesor como una buena escritora, dijo sobre sus prácticas de escritura en la entrevista: “Gira en torno a la escritura académica, pero a mí me gusta escribir mucho la poesía... entonces escribo cosas así, o cosas que han pasado”; luego afirmó: “Los escritos personales no son publicados”.

Cuando la escritura es abordada como medio de desahogo, está directamente relacionada con elementos emocionales y, debido a su carácter personal, no se hace pública, es sólo para el escritor; por tanto, en lo que sigue de este documento, se abordará como la *función terapéutica de la escritura*.

Otro hallazgo interesante fue encontrar en las respuestas de algunos aprendices, una reflexión acerca de su propio proceso a la hora de escribir, por ejemplo:

**Argumento 1:** Me gusta escribir de forma subjetiva, dando mi punto de vista ante otros escritos, construir críticas constructivas para así mejorar mi escritura, ver desde afuera para luego entrar en ellos, tener mayor conocimiento, explorar argumentos y plantear soluciones.

**Argumento 2:** Me gusta partir de lo general y poco a poco llegar al tema específico, ampliarlo y, si es posible, encontrarle algún uso o aplicación en algún campo del diario vivir...

Estos aprendices demostraron una actitud más reflexiva hacia la escritura, el primer argumento muestra que le interesa volver sobre su escritura y mejorarla, mientras que el segundo, expresa una inclinación por escribir de manera deductiva y por buscar relaciones más allá del texto escrito, relacionándolo con otros conocimientos. Dichos argumentos pueden ser entendidos como un reconocimiento, aunque inconciente, de la *función epistémica de la escritura*.

## Hacia una conciencia de escritor

La encuesta (anexo 5) preguntó por los tipos de textos de corte académico que prefieren escribir los estudiantes; esto permitió ubicar elementos relevantes para establecer el avance hacia la conciencia de escritor.

“Informe de proyecto” fue el tipo de texto preferido por las aprendices del Curso A. Al parecer, esta selección se relaciona con la estrategia propuesta por el profesor –aunque en el transcurso del curso también escribieron ensayos y relatorías– ellas prefirieron los informes de proyectos, quizás porque tenía que ver con lo que estaban experimentando: escribir a partir de una práctica real desarrollado a través de las microinvestigaciones.

Por su parte, los estudiantes del Curso B señalaron como preferido el “ensayo”. Este aspecto es llamativo en tanto que en ese momento de desarrollo del curso, los aprendices no tenían como tarea escribir ensayos; sin embargo, fue el tipo de texto seleccionado entre otras opciones como: texto explicativo, reseña, reseña crítica, informe, proyecto, cualquiera y ninguno de los anteriores. Dicha selección se presenta quizás porque en los colegios escribir ensayos es una práctica tradicional y regular, sin embargo, durante la observación, fue evidente su desconocimiento frente a las exigencias que demanda este tipo de textos académicos.

Dado que las aprendices del Curso A son estudiantes que están por lo menos en cuarto semestre de programas de ciencias humanas, es comprensible pensar que han pasado por mayores retos escriturales que sus compañeros del Curso B,

quienes apenas se encuentran en primer semestre. Por supuesto, su experiencia como escritores académicos está en proceso de iniciación. Sobre esta relación de la formación académica y la formación de conciencia de escritor, el profesor del Curso A señaló:

*A medida que la interacción se va haciendo más compleja, las personas van ganando conciencia sobre la complejidad de la escritura y van diciendo cosas como que “cada vez me doy cuenta que sé escribir menos”... eso es un logro del sistema didáctico porque generalmente los estudiantes cuando no tienen esa interacción, ni siquiera saben si son buenos o malos escritores. [Tomado de la entrevista].*

Esta experiencia particular de los estudiantes de cada curso, puede indicar que *a medida que se avanza en la academia, se va configurando un estado consciente acerca de las exigencias que representa la escritura, así como su responsabilidad y condiciones como escritor.*

Los argumentos que expusieron los aprendices en relación con los tipos de textos, no explican con claridad las razones por las cuales seleccionaron un tipo de texto u otro; en su lugar escribieron de forma general razones por las cuales escriben. Esto dificultó el análisis de los argumentos por tipo de texto seleccionado; sin embargo, este mismo inconveniente, reafirma el hallazgo en relación con la poca claridad que tienen los aprendices acerca de las exigencias a la hora de escribir.

Pese a dicha dificultad, fue posible establecer que *las experiencias académicas previas y, la comodidad y facilidad* influyen en lo que le gusta a los estudiantes escribir. Por ejemplo, en el caso de los ensayos: [No se hace edición de la forma como están escritos los argumentos].

**Argumento 1:** Es lo más fácil, no necesita mucho tiempo.

**Argumento 2:** Tienen un grado de facilidad a diferencia de los otros.

**Argumento 3:** Tengo mayor facilidad de desarrollar texto de ese tipo, puesto que, en el colegio se hacía mayor énfasis en estos textos.

**Argumento 4:** Este tipo de texto involucra el conocimiento de un tema, las ideas y posturas que uno tiene frente a él, por esta razón no es difícil realizar este tipo de texto.

**Argumento 5:** Porque es más fácil la estructura y por medio de este podemos saber más sobre algún tema, deliberar sobre este y dar conclusiones del mismo.

**Argumento 6:** Las reseñas, porque comienzo a escribir respecto al tema, tocando la parte cronológica y luego sigo profundizando, los informes, creo que no son tan complicados, porque nada más hay que decir que es lo que se ha hecho dependiendo de las actividades que se hayan ejecutado con respecto a trabajos que se estén realizando por uno mismo.

Así mismo, fue posible encontrar argumentos en relación con *la posibilidad de expresar sus puntos de vista ante los demás, así como argumentarlos y defenderlos. Éstos tienden a destacar nuevamente la función comunicativa de la escritura;* sin embargo, se hace énfasis sólo en la comunicación o expresión de opiniones o ideas.

**Argumento 1:** Puedo dar mi punto de vista, estoy formándome como una persona crítica frente a lo que lee, escribo y pienso.

**Argumento 2:** Porque en este te permite hacer críticas, y en eso soy bastante fuerte, o al menos en lo que puedo definir como fuerte respecto a esto, y además te permite dar tus puntos de vista respecto al tema tratado.

**Argumento 3:** Porque permite la oportunidad de montar un punto de vista y defenderlo con fundamentos.

**Argumento 4:** Porque en este logro transmitir mis ideas, las cuales pueden ser consideradas en acuerdo o desacuerdo con relación al escrito.

De manera que puede inferirse que la alta preferencia por escribir ensayos obedece a que los aprendices creen conocer su estructura —porque es, además, el tipo de texto que más se solicita en la academia, ya sea en educación básica o superior—. Por eso tienden a considerarlo como un texto para opinar, sin tomar en cuenta el discurso argumentativo necesario en este tipo de escritos (Carlino, 2005).

### Reconocimiento de sus cualidades como escritor

Con el propósito de encontrar el perfil escritural de los aprendices, en la encuesta se introdujo una sección que indagó por las creencias que tienen sobre sus propias cualidades como escritores. Hidi y Boscolo (2006), en el *handbook Writing researching*, usan el concepto de “*autoeficacia de la escritura*” para señalar que *es bueno pensar en que se es bueno escribiendo*, dado que se puede generar un mejor acercamiento a la escritura y, por ese camino, desarrollar cualidades como escritor.

Sobre este aspecto, la encuesta permitió establecer que más de la mitad de los aprendices (68%) consideran que tienen cualidades para escribir, y lo reconocen porque “desarrollan temas sin dificultad”, “les han elogiado sus escritos” y porque “empiezan a escribir fácilmente”, pero también argumentan:

**Argumento 1:** Cuando tengo que realizar trabajos, resúmenes, ensayos... los realizo sin dificultad y me siento cómoda realizándolos.

**Argumento 2:** Encuentro las palabras adecuadas (según el texto, complejas o de uso diario) para presentar mi tesis o planteamiento. Organizo las oraciones y párrafos del texto con coherencia y cohesión.

**Argumento 3:** Comprendo, reflexiono y tengo pensamiento crítico.

**Argumento 4:** Me gusta ser crítico al leer textos, donde a partir de estas críticas logro mejorar mis ensayos, es decir, aprendo de los errores que los demás cometen.

En estos argumentos se menciona la crítica como una cualidad que contribuye a la escritura; pero un comentario es más preciso al situar la crítica en el momento de la lectura, que contribuirá posteriormente al proceso de la escritura. Esto es interesante en cuanto le da al aprendiz la posibilidad de aprender a escribir: “*Aprendo de los errores que los demás cometen*”. Podría decirse que este argumento identifica algunas actividades vinculadas con la escritura —*como leer y reflexionar para luego*

*escribir*— con el aprendizaje de la escritura misma, es decir, de una u otra forma está indicando que a escribir se aprende leyendo y escribiendo.

Un aspecto importante es que todos los aprendices del Curso A —de cuarto semestre y superiores— aunque dijeron que desarrollan temas con facilidad, estuvieron de acuerdo con que es difícil empezar a escribir. Esto puede explicarse debido a *la formación de la conciencia del escritor*, la cual va reconociendo elementos que son clave a la hora de abordar la escritura: pensar en qué escribir, consultar material de referencia, para quién se escribe, la organización del texto, el tipo de texto, el conocimiento que se tiene del tema, entre otros. Estas preguntas generan un flujo de actividades complejas en la mente del escritor, son aspectos relacionados no sólo con el objeto de conocimiento para comunicar sino también con la cognición que se pone en juego (Cuervo, Flórez y Acero, 2004).

De manera contraria, los aprendices del Curso B —de primer semestre— señalaron que les resulta sencillo empezar a escribir directamente, pero en cambio se les dificulta desarrollar temas. Es posible que esto se deba a la falta la conciencia del escritor, dado que su experiencia como escritores juiciosos y validados en la academia es incipiente.

Así como se piensa en las cualidades, también es importante reconocer las dificultades que se tienen en materia de escribir, por cuanto hace parte de la formación del estudiante como escritor: ¿cuál es mi debilidad?, ¿en qué estoy fallando?, ¿que puedo mejorar? Al respecto, se detectó que las dificultades más recurrentes tienen que ver con la organización y la planeación del texto, con no saber organizar lo que escribe, ni planear la escritura. Además con la ortografía y la gramática: “No sé cómo planear la escritura”, “No sé cómo organizar lo que escribo” y “Tengo mala redacción”. Estas razones pueden convertirse en “*demandas escriturales*” de los potenciales usuarios de UNescribe.

En consecuencia, lo que se observa, de manera general, es que un escritor que tiene creencias positivas sobre su autoeficacia, se interesa más por escribir e inicia la tarea más rápido y fluidamente. En una mente de aprendiz que tiene un concepto de autoeficacia positivo sobre la escritura, se genera una actividad de metacognición permanente, pero también emocional; él se dice a sí mismo: “Estoy aprendiendo”, no sólo a escribir mejor, sino a conocer el tema sobre el cual los está haciendo. Esto fomenta la creación de una buena actitud hacia la escritura y la formación de la conciencia de escritor.

Los elementos expuestos permiten afirmar que existe una relación directa entre la formación académica de los aprendices y su conciencia como escritores; es algo como: “A mayor número de semestres cursados, más conciencia de escritor”. Por supuesto, no desde una mirada reduccionista del simple curso de semestres, sino de *la posibilidad de experimentar mayor cantidad de situaciones de escritura*. Además, invitan a reflexionar sobre la pregunta: *¿Cómo trabajar con la mente del aprendiz a través del fortalecimiento y las creencias positivas en relación con sus cualidades y desempeños como escritor?* (Hidi y Boscolo, 2006).

## EL ROL DE LOS PROFESORES

Tal como se advierte en la idea fuerza: “Los ambientes de aprendizaje como ecosistemas comunicativos sin partes independientes”, es el profesor quien configura la naturaleza del ambiente. De sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, surgen elementos para caracterizar el ambiente de aprendizaje. Esta investigación ha encontrado que no sólo depende de lo que el profesor diseñe y ponga en el ambiente, *sino de su propio rol como par más avanzado*, desde donde es posible movilizar a los estudiantes y, por esa vía, sus aprendizajes.

A partir de la observación de las clases presenciales, fue posible encontrar en los profesores dos roles destacados: (1) indagador y (2) orientador. Un tercer rol fue observado con mucha fuerza en el profesor del Curso A, y en las tutoras del Curso B: (3) acompañante escritural.

### Como indagador

Ambos profesores coinciden en formular preguntas para abordar las sesiones de clase, invitar a sus estudiantes a participar y construir una conversación, un encuentro comunicativo sobre un tema en particular. Por ejemplo, en una de las sesiones presenciales del Curso A, se observó este intercambio comunicativo:

**Profesor:** ¿Cómo ven eso de que lo que uno produce lo publica?

**Aprendiz 1:** Me parece que es una manera de aprender, una manera buena, por decir algo, es una manera buena de recibir los comentarios de las compañeras, uno se forma, son comentarios constructivos que sirven.

**Aprendiz 2:** Me parece importante porque uno se exige más a la hora de escribir.

**Profesor:** Y lo de los foros... ¿cómo les pareció?

**Aprendiz 3:** Al principio no me gustó, pero luego, por el curso y más por ser un énfasis.

**Aprendiz 4:** Uno se da cuenta de las falencias que tiene, ayuda a retroalimentar.

Así mismo, la profesora del Curso B, frecuentemente realizó preguntas a los estudiantes. En una de las sesiones en las que se abordó directamente el tema de la escritura, la profesora preguntó:

¿Cómo les enseñaron a escribir en la escuela? [...] la escritura académica es muy importante. Ustedes van a ser valorados por lo que escriben. Vamos a ver cómo los mitos sobre la escritura se van a desbaratar para ver que todos podemos ser escritores y escritoras. ¿Cuáles son los problemas que enfrentan los escritores? [Tomado de una relatoría].

En los dos cursos se observó a los profesores en rol de indagador, con el propósito de conocer el terreno en el cual se mueven, lo que piensan los aprendices, pero también con la intención de determinar demandas de los estudiantes para tenerlas en cuenta a la hora de abordar temas sobre la escritura.

## Como orientador

La profesora del Curso B tuvo como propósito enseñarles a escribir textos académicos o, por lo menos, introducirlos en la comunicación escrita. Su postura siempre fue consistente con su objetivo como profesora, con el enfoque del curso. Esto se hizo evidente en la intencionalidad de su discurso, dirigido a la producción de un ecosistema comunicativo, cognoscitivo, intelectual y lingüístico. Manejó un lenguaje claro y orientador con los estudiantes a cargo.

En las sesiones remotas, usó preguntas de reflexión para abordar los temas y llamó la atención sobre aspectos a tener en cuenta; por ejemplo, cuando se presentó el caso de la copia de textos de Internet, fue directa con los estudiantes señalando:

No hay derecho que ustedes, unos seres pensantes, sigan con esos vicios. Cuando copiemos algo textual, debemos informar que es de otro autor. Vamos a hacer textos argumentativos, a buscar información, no vamos a volver a copiar de Internet. Vamos a ver que las demandas escriturales tienen que ver con la coherencia y redacción del texto, demandas de alto nivel y de bajo nivel, todos debemos mejorar la ortografía. [Tomado de una relatoría].

Posteriormente explicó la importancia de citar las fuentes y la forma de hacerlo en los textos.

Por su parte, el profesor del Curso A, durante su participación en el AVA, buscó que sus aprendices se cuestionaran y argumentaran sus participaciones. Siempre se mantuvo atento a las intervenciones, preguntando, cuestionando, aclarando o felicitando a través de los comentarios. Participó activamente en los foros de discusión y en la retroalimentación de los textos de los estudiantes. Por ejemplo, en una de sus intervenciones en el foro: “La lectura en voz alta y la lectura como práctica sociocultural”, dice:

Paola, ¿definitivamente piensas que la comprensión es la única alternativa para hallarle sentido a la lectura?

Así orientó la discusión, pero no se adueñó del objeto de comunicación. Este comportamiento del profesor es coherente con el rol que asume en la presencialidad.

En otra de las sesiones analizadas en la filmación, el profesor hizo comentarios sobre uno de los textos de las aprendices, usó un lenguaje directo en relación con lo que consideraba que era posible mejorar:

Eso de las citas es clave porque aparecen varias veces... no explicitas la relación entre lo que vienes afirmando y la cita que pones... {} es rarísimo porque dices ‘en consecuencia’ pero no haces la relación. Hay unas frases como...”no realiza una retroalimentación acerca de la enseñanza” pero ¿retroalimentarse a sí misma?”

Aprendiz 1: “Pero yo revisé...”

Profesor: “Pero entonces es a los niños... no a la enseñanza. Mejor dicho descuidas el uso de los términos... la escritura es una cosa muy tediosa, porque uno tiene que explicitar todas las relaciones [...] yo creo que estás en busca de un estilo, pero hay cosas de forma que me indican que no volviste a leer el texto.

Los dos profesores hicieron orientación de manera clara y directa. Asegurándose de que sus estudiantes comprendieran lo que se quería orientar y, sobre todo, pensarán reflexivamente acerca de sus formas de abordar la escritura.

### **Como acompañante escritural**

La importancia del acompañamiento incluye un aspecto estructural: la compañía durante el proceso de formación del aprendiz como escritor. El acompañamiento consiste en crear el andamiaje necesario para quien aborda la escritura. De manera que se propicie un ejercicio permanente de metacognición; es decir, que el aprendiz se pregunte sobre la forma como está escribiendo, sus fortalezas y sus oportunidades de mejora.

De acuerdo con lo señalado en la entrevista por la profesora del Curso B, el acompañamiento escritural consiste en:

Ir mostrándoles la ruta, ¿por qué una cosa no es una cosa y no es otra?, y ellos tienen que aprender a ver cuándo hay un argumento y cuándo no hay.

Para ella el papel del profesor consiste en:

La construcción de andamiajes, orientar el proceso, enseñar, responder al texto escrito del estudiante, orquestar todo, diseñar contenidos, orientar, corregir.

Los roles de indagador y orientador confluyen y florecen en este rol más abarcador, que es el de acompañante; además desde este rol, crea una situación real que se vive en la academia: *la publicación de lo escrito, su validación y responsabilizarse por lo que escribió.*

Según lo que explicó el profesor del Curso A en la entrevista:

La escritura es un asunto personal que tiene un carácter público, *pero en última es la persona quien tiene que asumir el proceso de formarse como lector o escritor.*

En relación con esto, una de las aprendices entrevistadas del Curso A, resaltó la importancia de dejar que el estudiante construya su propio discurso a partir de lo que sabe y de la teoría que consulta, que no le sea impuesto. Con esta mirada, está de acuerdo su compañera, quien señaló:

Mis profesores tienen un modelo muy significativo porque tienen en cuenta la opinión de cada estudiante. Pero lo que sucede a nivel general es que no permiten que

el estudiante vaya más allá de sus conocimientos, suprimiéndole su conocimiento, diciéndole cómo escribir, si un texto está mal, ¿por qué está mal? Tú no puedes llegar a cortarle al estudiante las alas, no decirle cómo hacerlo, sino que el estudiante revisa cómo aprende. [Tomado de la entrevista Aprendiz 1].

De manera que es posible decir que *el rol de acompañante incluye la indagación y la orientación, a través de situaciones de escritura altamente retadoras diseñadas por el mismo profesor, y mediante las cuales los aprendices vivencian el proceso de reconocer sus fortalezas y limitaciones como escritores*. En el rol de acompañante, se comprende y valida al estudiante como sujeto político.

## TUTORES Y MONITORES

La figura de tutor estuvo presente en todos los espacios observados, aunque no se logró establecer especificidades de sus funciones, sí fue posible aproximarse a un perfil de tutor ideal. A continuación se enuncian las funciones generales de los tutores y monitores, encontradas en los cursos sobre escritura, y el perfil que los profesores de esos cursos consideran ideal para un tutor o monitor. Posteriormente se presentan los hallazgos en relación con las funciones del tutor en los AVA.

### Funciones y perfil del tutor/monitor

En el Curso A, por ejemplo, existió la figura de aprendices más avanzadas, que hicieron las veces de “tutoras”. Su función consistió en asistir a las sesiones presenciales, leer y comentar los textos de sus pares menos avanzadas. Fueron delegadas directamente por el profesor, que vio en ellas el potencial para retroalimentar a las demás. Sin embargo, ellas no fueron reconocidas como “tutoras” por las demás aprendices del curso, quizás porque el profesor no las presentó como tales; además porque ellas no asumieron el rol de tutoras, sino de pares académicos.

Durante la entrevista al profesor se le preguntó por el rol del tutor, y esto fue lo que manifestó:

*El tutor tendría que ser alguien que sabe mucho del campo disciplinar, el trabajo sobre una de las dimensiones de la escritura. La dimensión de la forma, que es donde más problema tienen los estudiantes. Pero desde una perspectiva como la de Paula Carlino, no se pueden diferenciar esas dos cosas, la estructura del documento que se escribe es a la vez la estructura del saber. Yo le pido el favor a estudiantes que han pasado conmigo, que considero que tienen dominio del tema y de la escritura.*

Esa combinación de la cual habla el profesor sí se cumplió debido a que las estudiantes que él invitó a participar en el rol de tutoras, conocían el saber disciplinar y además eran consideradas por él como buenas escritoras.

El caso del Curso B fue bastante diferente; allí se contó con la figura explícita de “monitoras o tutoras” del curso. Dos estudiantes de maestría se desempeñaron en ese rol. Su función principal fue la administración de contenidos y la asesoría

sobre la escritura de los estudiantes mediante correo electrónico y *chat*. Cada una de ellas asumió la responsabilidad de atender a la mitad de estudiantes del curso. También acompañaron las sesiones remotas y, en algunas oportunidades, las dirigieron.

Cuando se le preguntó a la profesora acerca del rol de los tutores o monitores, ella manifestó lo siguiente:

Yo diría, sabe, que en eso sí tengo un conflicto. Porque el monitor, pensando en el Laboratorio UNescribe, no puede ser cualquiera. No puede ser cualquiera porque entonces no es una ayuda para el profesor. *Tiene que tener buenas cualidades como escritor, como hablante, como oyente, como comunicador [...]* tiene que saber escribir bien, tiene que saber expresarse bien. [...] Pienso que esta labor de escoger los tutores tienen que hacerse muy, muy juiciosa, o se convierte en un problema. [Fragmento de la entrevista].

Además de expresar las cualidades que debería tener un tutor como escritor, la profesora señaló, igual que el profesor del Curso A, que el tutor debería saber del campo disciplinar sobre el cual efectúa asesoría escritural.

**Investigadora:** ¿Usted piensa que es necesario que los monitores o los tutores, esa figura de apoyo al profesor y apoyo al acompañamiento escritural de los aprendices tiene que saber del campo disciplinar sobre el cual se está aprendiendo? Me explico: si la clase no fuera de comunicación oral y escrita, en general, sino que fuera una asignatura, por decir algo de antropología, entonces el tutor tendría además de tener esas competencias como escritor y como comunicador, ¿tendría que ser un antropólogo?

**Profesora:** Si nos paramos en el concepto de escribir para las disciplinas sí. Yo no sé si le conté que me aprobaron un proyecto para trabajar un sistema de formación de tutores en escritura. Y lo que plantea este proyecto es que *ojalá sean de la misma disciplina, porque es una combinación perfecta.* [...] Si yo estoy en física y la escritura en física tiene unas características X o Y, y fuera de eso yo soy estudiantes de física o soy profesional en física, y conozco cómo apoyar el trabajo a través de la escritura como proceso: para mí es la combinación ideal.

En este sentido, *el perfil ideal de los tutores o monitores es una combinación de dos elementos que no son negociables: tienen que ser de la misma disciplina sobre la que realizan acompañamiento escritural y, por supuesto, tienen que saber escribir en los formatos de esa disciplina.*

## **Funciones del tutor en los laboratorios de escritura**

En el caso de los laboratorios virtuales de escritura de Bellevue y Purdue, se encontró la figura de un tutor presencial y virtual. La observación permite insinuar que se trataba de un equipo de personas que atendían las preguntas de los estudiantes y les ayudaban a organizar las citas de asesoría. Realmente no hay mucha

claridad. Ésta es la información hallada en el diario de campo de las observaciones, que permite hablar de la situación en el Laboratorio de Bellevue:

En el caso de la sección “*Virtual tutor*” se indica al aprendiz que puede hacer preguntas sobre gramática, uso de palabras, puntuación o el inglés, en general, como lenguaje, pero no se reciben preguntas sobre definiciones, [...]. Al parecer hay personas especialistas en escritura que reciben las preguntas y las contestan. El tutor virtual tiene un cronograma de atención definido.

Y un segundo diario de campo sobre la observación del mismo laboratorio, pero profundizando en el tutor:

Las preguntas se pueden hacer de diferentes tipos, siempre y cuando tenga que ver con escritura. Se advierte al estudiante que primero revise las respuestas a diferentes preguntas que han sido publicadas antes de formular una.

En el caso del laboratorio de Purdue:

[...] el laboratorio cuenta con espacios presenciales ubicados en la Universidad de Purdue y maneja tutorías uno a uno, el Business Writing Consultants (BWCs), conversaciones en grupo, la línea caliente de gramática, consultas a los instructores, escribir y solicitar ayuda sobre investigación vía *e-mail*, campamentos de escritura.

Y durante una segunda observación:

[...] los servicios del laboratorio (tutorías sobre escritura de documentos de negocios, grupos de conversación de inglés como segunda lengua, línea caliente de gramática (responde preguntas de escritura por teléfono), instructores de escritura (docentes de cualquier especialidad o carrera que desean incorporar el trabajo con el laboratorio en sus clases (idea apoyada en la escritura a través del currículo), tutorías uno a uno, profesionales asistentes de enseñanza, ayuda por *e-mail*, talleres de escritura en clases y talleres de escritura en el laboratorio y trabajos de tutoría en el laboratorio de escritura.

Se podría decir que el tutor de estos laboratorios de escritura aparece como un otro, lejano, que responde preguntas por vía electrónica. Sin embargo, desde una posición de observación no participante —que es la asumida en este caso— es válido señalar que la figura de tutor estuvo presente en la mayoría de todos los espacios —excepto el no controlado—, apareciendo de manera tan diversa y variada, que fue muy difícil establecer su quehacer.

BLANCA

---

## Capítulo 6

# Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA)

### ¿QUÉ SE ENCUENTRA DISPONIBLE?

Los recursos hacen referencia a las herramientas análogas y digitales usadas para escribir o para fortalecer la escritura en los espacios observados. Entre las análogas más representativas están los documentos de referencia, usados en los cursos A y B, que son la base para la consulta de información en cuanto al objeto de estudio de cada curso. También se observó una tendencia alta en cuanto a la oferta (no al uso) de materiales de apoyo disponibles en los laboratorios de escritura, entre los que se encuentran: guías en diversos formatos, algunas en Flash con animaciones, otras en Power Point y otras en texto plano; tutoriales, enlaces a páginas de escritura, entre otros. Todos estos como parte de la entrega de contenidos sobre cómo escribir. Estos recursos se caracterizan porque no permiten la interactividad en línea, sino que hay que hacer “algo” con ellos.

El uso de TIC soportadas en Internet como el correo electrónico y los foros, y las no soportadas en Internet, como el procesador de palabras y sus herramientas de sinónimos y corrector de ortografía, son las que se encuentran disponibles en los AVA.

### EL USO DE LAS TIC. LO MÁS NOVEDOSO:

#### PUBLICAR Y COMENTAR

El análisis de la encuesta permitió establecer las herramientas soportadas en Internet más usadas por los aprendices: el correo electrónico seleccionado por el 84% de los aprendices, seguido por el *chat* (81%), los foros virtuales (65%), la Web (58%), los *wiki* (42%) y finalmente los *blogs* (10%). En el momento de aplicación de la encuesta, los estudiantes señalaron que usaban esas herramientas para establecer comunicación con otros, enviar trabajos académicos y compartir ideas (68%). Esto es obvio si se toma en cuenta que las herramientas más utilizadas fueron el

*chat* (para establecer comunicación con otros), el correo electrónico (para enviar trabajos) y los foros (para compartir ideas). Casi la mitad de los estudiantes usaba las herramientas de Internet para escribir trabajos relacionados con la asignatura.

Un aspecto que llamó la atención es que el 45% de los aprendices *vieron en Internet la posibilidad de que otros les leyeran sus escritos y de recibir retroalimentación*, esto se puede relacionar con que además *reconocieron Internet como un medio para publicar lo que se escribe* (35%).

Estos hallazgos de la encuesta, se reforzaron en las observaciones del uso de las TIC en los cursos sobre escritura. Precisamente, en dichas observaciones se encontró que, en términos generales, los usos de las TIC responden al planteamiento de Jaramillo (2004), el cual se cita en los referentes conceptuales. Las TIC usadas estaban disponibles en los AVA, los foros fueron el escenario para las discusiones temáticas, mientras que el procesador de palabra se usó para escribir documentos de orden académico y para efectuar los comentarios en la actividad de retroalimentación.

También se observó el uso de presentadores de diapositivas, para transcribir o copiar lo que se encontraba registrado en el procesador de texto, y aunque el uso de “presentadores” implica organizar y sintetizar información, la forma como se usó no indicó un ejercicio de orden cognitivo que les obligara a reescribir de una forma diferente, teniendo en cuenta el público, el tiempo, sus textos originales y el propósito de la presentación.

El correo electrónico fue otra herramienta usada con mucha frecuencia, para enviar las tareas o hacer preguntas a los profesores, *se estableció comunicación entre profesor-aprendiz*. Esto reafirma el hallazgo de la encuesta, en cuanto a que el correo electrónico continúa siendo la herramienta preferida por los aprendices para comunicarse. Al respecto la profesora del Curso B afirmó que hay más interacción entre estudiante y profesor que en las clases presenciales. Esta interacción se da sobre todo a través del correo electrónico:

Tengo como 600 correos electrónicos en el correo del curso. ¿Cuándo había visto yo en mi vida esto? Nunca. Si acaso un estudiante en una clase presencial me manda un correo [...] que de alguna manera implica escribir. Y ellos se cuidan mucho porque como uno, en estos cursos, y en general en mi experiencia, yo uso un tono con los estudiantes muy cálido, muy cordial, pero también muy formal. Entonces, uno comienza a ver cómo *esos correos electrónicos se convirtieron en una manera de ver cómo va mejorando la escritura de ellos*. Porque la formalidad... se preocupan porque no vaya la cosa mal escrita, [...] hay más intercambio.

Para ella, esto se traduce en adquisición de habilidades escriturales en la medida que los estudiantes escriben a través espacios virtuales específicamente en el medio académico, en donde saben que otro par más avanzado los va a leer, *son más concientes de lo que escriben y de la forma como lo hacen*, pero también son más concientes de lo que leen y de cómo lo hacen.

Otro aspecto identificado como valor agregado producido en el AVA del Curso A, fue *la posibilidad de que cada aprendiz tuviera su propio espacio para publicar sus escritos*. El profesor llamó este espacio “Portafolios individuales”. Allí, cada estudiante tenía uno, tomó decisiones frente a qué publicar y qué quitar, qué comunicar y qué no, y sólo en lo publicado, sus pares y el profesor podían intervenir con comentarios de retroalimentación. Este uso fue el más novedoso de todos los observados, implicó poner a *disposición del aprendiz un espacio suyo, que podía ser organizado como quisiera, aunque delimitado por una actividad académica*. A pesar de esta libertad, los portafolios fueron usados con regularidad sólo cuando el profesor señaló que el ejercicio de publicar sus avances escriturales y hacer comentarios a los otros, sería evaluado. Una vez hecho esto, los portafolios tomaron fuerza y empezaron a llenarse con los textos y comentarios de las aprendices y del profesor.

Con todo, la ventaja de la Web 2.0 fue desplegada en la posibilidad de publicar sus producciones, y de tener acceso a las de los pares, a tal punto, que incluso podían hacer comentarios a los otros. Fue la migración de la lectura (Web 1.0), a la lectura y escritura. La Web 2.0, según Serrano (2006) es: “Una supuesta segunda generación en Internet, basada en servicios cuyos usuarios colaboran y comparten información *online* en nuevas formas de interacción social”, y de acuerdo con De Vicente (2005) se crea una “inteligencia colectiva” a través de esas interacciones.

En este caso, la propuesta del profesor del Curso A, implicó crear una estructura participativa y colaborativa de aprendices, en la cual todos hacían el papel de emisores (con sus textos y comentarios a los textos de otros); además, todos hacían el papel de receptores (todos recibían de sus pares comentarios sobre lo que escribían). *Propició una situación retadora de interacción comunicativa por medio de la escritura a través de las TIC disponibles en su AVA*.

Este análisis señala la importancia que tiene *la influencia del profesor en materia de usar las TIC con propósitos educativos*, de tal forma que se puedan *crear AVA a la medida de sus necesidades y no con formatos prediseñados* que obliguen a hacer “lo tradicional” pero en un escenario diferente, el virtual. Respecto al uso de las TIC, el profesor explicó que la tecnología está subordinada a los elementos pedagógicos del curso: “La tecnología entra a soportar y apoyar las interacciones que desde lo pedagógico uno quiere configurar [...] La tecnología cumple la función de soporte”.

Para él, los espacios virtuales, al igual que las sesiones presenciales, son un medio para lograr ideales pedagógicos:

Con o sin tecnología se pueden hacer cosas maravillosas [...] *La limitación está en las ideas pedagógicas que sustentan el curso*.

Y resaltó el poder del uso que se le dio a los portafolios en el AVA:

En la clase mía los estudiantes tienen un portafolio en donde ponen sus producciones del semestre, el sólo hecho de que las publicaciones están simultáneamente, pueden ser vistas por los compañeros permanentemente, y que allí se publican los

comentarios que los estudiantes hacen a sus compañeros a sus escritos, hace que... cuando alguien escribe un comentario de texto, lo primero que hace es revisar lo que hay ahí, cómo escribió tal persona, se vuelve un referente casi obligado, como modelos de escritura, eso no es posible o es muy difícil montar ese sistema en papel. [Tomado de la entrevista al profesor].

Esto lo notaron incluso los estudiantes, una de las aprendices del Curso A señaló:

Desde mi experiencia en el uso de tecnologías para promover proceso de lectura y escritura, considero que es muy ventajoso, pero depende mucho del sentido que el profesor le otorgue a esas herramientas... [Tomado de la entrevista Aprendiz 2].

En definitiva, se reafirma la idea de que las TIC cobran mayor valor al ser usadas como los profesores quieren, es decir, al servicio de sus conceptos, de su estrategia de enseñanza, de su diseño pedagógico. *La configuración de un AVA no depende de la cantidad de TIC disponibles, ni del formato prediseñado con el que viene, sino del soporte pedagógico que le da fuerza y orienta su uso, este soporte es creado por el profesor.*

## **LAS TIC: RECONOCIDAS COMO MEDIO DE APOYO**

### **A LA ESCRITURA ACADÉMICA Y COMUNICACIÓN ESCRITA**

Al encontrar en la encuesta que uno de los aspectos que reconoce el 68% de los estudiantes, acerca del usar Internet es la posibilidad de expresar y comunicar sus ideas, y cuando posteriormente a través de las observaciones se identificó que a los aprendices se les dificultaba intervenir en los foros, publicar sus escritos y hacer comentarios a los textos de sus pares –lo cual implicaba expresar sus ideas y conocimientos en relación con un tema académico–; se decidió preguntar de forma directa a los aprendices sobre dos aspectos: (1) ¿Qué diferencias encuentras entre la práctica de la escritura con tecnologías digitales virtuales, máquina de escribir, papel y lápiz, y computador con procesador de texto?, y (2) ¿Cuál es el medio o la tecnología que más te brinda confianza, relajación, ánimo y disponibilidad para expresar tu pensamiento y deseos de forma escrita: el *chat*, las páginas Web, el correo electrónico, los foros electrónicos, los *blog*?

Frente al primer interrogante fue posible determinar dos respuestas encontradas, una en relación con la posibilidad de ejercer *la escritura como una actividad personal e íntima que se mantiene en secreto*, por ejemplo:

**Aprendiz 1:** A mano escribo las cosas que no son académicas, sino lo personal. Eh... en el computador... pues lo utilizo para los trabajos de la universidad.

Investigadora: ¿Por qué cuando escribes lo que a ti te gusta, no usas las herramientas digitales?

**Aprendiz 1:** Siento que el escrito es más mío, como que en eso tengo la oportunidad de... bueno, en el computador uno le da borrar y se borra todo lo que uno ha escrito... mientras que la escritura con lápiz y papel... me siento más cómoda...

ya es diferente en el computador un escrito académico, porque uno va buscando información en Internet, usando el diccionario de sinónimos... y además yo escribo en cualquier lado y no tengo el computador siempre a la mano.

Y la otra, referida principalmente a las ventajas de usar el computador debido a los servicios adicionales que ofrece en el momento de escribir, por ejemplo *la corrección automática de textos y la consulta en línea*, pero también porque *facilita organizar la información*. En relación con estos aspectos, la escritura personal no aparece, únicamente la escritura académica:

**Aprendiz 2:** Cuando tengo que escribir texto, primero lo hago en borrador... y es muy diferente. Cognitivamente tienes una idea, de X situación, X tema, pero no solamente basta cognitivamente, sino que pasas a las TIC, es tu idea, pero es coloquial, no te basas en ninguna teoría, no te ayudas con nada. Tú no puedes escribir como estás hablando, tienes que hablar como en el ente académico, y para eso las herramientas tecnológicas son muy... Tú te haces una retroalimentación, digamos que estamos hablando de Piaget, con papel y lápiz puedes decir tu punto de vista del autor, mientras que con las TIC puedes ir mucho más allá del punto de vista....

Grupo 1 de aprendices en Curso B:

En la escritura con tecnología es más eficaz porque se tiene la herramienta de que el mismo computador corrige la ortografía y se ve más clara la letra para poder entender rápidamente el escrito.

Grupo 4 de aprendices en Curso B:

Las diferencias están dadas por aspectos como el tiempo, orden, coherencia, gramática, ortografía entre otras. Porque al escribir con papel y lápiz se hacen correcciones solo con los conocimientos previos y tal vez la ayuda de un tercero, mientras que la escritura en un computador u otra tecnología te facilita la corrección ortográfica y otros aspectos.

Grupo 5 de aprendices en Curso B:

Con la tecnología logramos eficiencia y rapidez en la búsqueda de significados y temas de interés.

Este *reconocimiento por parte de los estudiantes sobre las ventajas que ofrecen las TIC para escribir en la academia no se dio sino hasta que vivenciaron las actividades* de escritura propuestas en ambos cursos, lo cual ha marcado una diferencia importante en relación con su conciencia como escritores, porque saben que en las TIC tienen una diversidad de posibilidades que facilitan su proceso a la hora de escribir.

En cuanto al segundo interrogante, referido al medio que mejor permite expresar ideas y deseos, las respuestas de los aprendices señalan principalmente los foros como la posibilidad de crear una conversación sostenida y “estrecha”, los *blog* para publicar y recibir comentarios de otros, y finalmente el *chat*, porque ofrece total libertad a la hora de comunicarse, sin tener presente las normas de gramática.

Aprendiz 2: *En los foros*, me siento muy cómoda, relajada, porque no sólo *puedo dar mi opinión*, sino *interactuar con diferentes experiencias de las personas* que participan en el foro. Los *blogs* es una segunda herramienta, le veo una ventaja porque es una herramienta en donde *puedes colocar documentos para que personas de otros lados puedan comentar sobre lo que uno está haciendo*, pero... tú no sabes qué personas te van a escribir. En los foros es más estrecha esa conversación, en el *blog* tú no le puedes responder a esa persona.

Grupo 2 de aprendices en Curso B:

El medio que más nos brinda confianza es el *chat* porque estamos hablando con alguien que conoces teniendo en cuenta que no necesitamos de la ortografía para poder expresar lo que estamos pensando o sintiendo.

Grupo 4 de aprendices en Curso B:

El *chat*, porque a través de éste se te permite escribir de manera abreviada. Se establece un mayor grado de confianza entre las partes, donde además de esto la escritura te permite expresar estados de ánimo y demás.

Se infiere que estas respuestas se dan por la influencia de los AVA en los aprendices, pues en el Curso A una de las tecnologías más usadas para establecer comunicación fue el foro de discusión, mientras que en el Curso B el *chat* estuvo disponible en cada sesión de clase y los aprendices lo usaron para comunicarse entre sí.

## LÍMITES EN USO Y ACCESO A LAS TIC

La revisión de la información permitió establecer dos tipos de límites en cuanto a las TIC. El primero es en cuanto al uso de las mismas, relacionado con los conocimientos de las personas para manejarlas y resolver tareas o problemas con éstas; el segundo tiene que ver con el acceso al computador y a Internet.

Sobre el primero, *límites en el uso de las TIC*, los estudiantes presentaron dificultades al momento de registrarse al AVA, encontrar la forma para publicar intervenciones en los foros y el manejo de la herramienta comentarios en el procesador de texto. En cuanto al segundo, *límites en acceso* tuvo sus propias restricciones. Varios estudiantes del Curso B no contaban con computador personal ni conectividad, lo cual les dificultó dedicar el tiempo para el autoestudio: lectura de los contenidos publicados, desarrollo de las actividades ejercitadoras en tiempo extraclase, consultas y demás actividades complementarias posibles de realizar con acceso a las TIC.

Estas dificultades se evidenciaron en diferentes momentos, durante el desarrollo de los dos cursos. Aunque en este siglo se suele pensar que los estudiantes están muy relacionados con las tecnologías, e incluso “que saben más que el profesor”, de acuerdo con los datos de la encuesta, apenas el 60% de ellos se consideran cibernautas o usuarios de Internet y de las TIC. Debido a esto, se presentaron frecuentemente preguntas en relación con el manejo de esas tecnologías, pero fueron expresadas únicamente en las sesiones presenciales o remotas, quizás porque en ningún AVA se abrió un espacio para esto, no se dijo explícitamente “Escriban allí sus preguntas técnicas”, pero tampoco hubo iniciativa de los estudiantes por crear un espacio acerca del tema.

Los siguientes son dos de ejemplos que evidencian lo descrito en el párrafo anterior:

En una sesión presencial del Curso A, hubo un cambio de plataforma tecnológica debido a que la que se estaba usando presentó problemas de acceso y de carga de la información, el profesor abrió un nuevo espacio virtual para el AVA, lo cual produjo en algunas aprendices algo de resistencia. Ésta fue la conversación que se sostuvo alrededor del tema, y que es transcrita a partir de la filmación de la clase:

**Profesor:** “Eh... ¿qué es lo que dices?”

**Aprendiz 1:** En el foro anterior pues se perdía una conversación sobre un tema específico... porque como era todo opinado, era, pues, así (hace señas con la mano), vertical, todo lo que uno opinaba salía abajo, abajo, abajo, muchas preguntas que se hacían se perdían, en cambio acá, cada tema o pregunta se puede desarrollar como en... como en... o sea va como en vertical... no se pierde ningún tema a no ser que uno [...]

**Profesor:** Claro la herramienta organiza es por las intervenciones y no lo organiza cronológicamente [...] o sea no aparece la última intervención al final sino que la intercala en donde uno de le dice que la ponga, por eso pueden haber varios temas de discusión simultáneamente y funciona bien [...] de las herramientas que yo conozco esa es la mejor [...] eso no la tiene ninguna otra la posibilidad de organizar temáticamente los foros.

**Aprendiz 1:** [...] en la anterior si uno quiere opinar sobre diferentes cosas tienes que volver a leer todo.

**Profesor:** ¿A todas les pasa igual?

**Aprendiz 2:** Aparece una cantidad de funciones en una sola [...] no tengo ni idea en dónde quedó el comentario, me tocó volver a escribirlo.

**Profesor:** O sea que no entendiste la lógica de la herramienta...

**Aprendiz 2:** Le dí archivo, nuevo y ahí agregar los comentarios.

**Aprendiz 1:** Lo que pasa es cuando tu colocas responder sale un cuadríto y te sale el comentario anterior, entonces eso lo tienes que borrar porque si lo dejas ahí se vuelve y se coloca... (otros dos aprendices apoyan lo que dice el aprendiz 1).

Estos hallazgos demuestran que aún cuando se tiene un buen soporte técnico disponible en la universidad, es importante que el profesor conozca el espacio

virtual que usa, así como sus herramientas y los recursos, por lo menos en aspectos básicos, de manera que pueda, en primera instancia, ofrecer orientación a sus aprendices acerca de su manejo. Esto ofrece un clima de confianza y tranquilidad al grupo en relación con ese AVA en donde se encuentran para aprender.

Así mismo, el profesor fue clave a la hora de seleccionar las herramientas digitales que apoyaron el proceso pedagógico y posibilitaron enriquecer las actividades de aprendizaje. *El profesor fue el diseñador del AVA, pensó y decidió qué tecnología usar y de qué manera.*

En otra sesión filmada, esta vez del Curso B, se dio la siguiente conversación, allí se evidencia uno de los principales problemas técnicos que tuvo este curso, el sonido:

**Monitora:** Listo muchachos, entonces abrimos el *link* sobre actividades... y vemos que hay un taller sobre coherencia y cohesión... esos son los dos temas que vamos a trabajar hoy. Quisiera saber: ¿ustedes ya han leído sobre estos temas? ¿Ya tenemos alguna idea sobre a qué se refieren estos términos coherencia y cohesión?

[Silencio en el aula durante un rato. Mientras tanto profesora y monitora hablan entre ellas por unos segundos. Un aprendiz responde, pero no se entiende lo que dice por problemas con el sonido del micrófono].

**Monitora:** ¿Cómo?, no te entendí.

**Aprendiz:** Profe, pues la coherencia es que la frase tenga sentido, tenga [...] [El aprendiz sigue dando su respuesta pero en el audio es intermitente].

**Profesor:** A ver, ¿quién quiere seguir aportando algo más sobre la coherencia y la cohesión? Ya han dicho algo muy importante: que la coherencia tiene que ver con el sentido, con la lógica, y la cohesión por su parte tiene que ver con aquellas palabras que unen una palabra con la otra, una oración con la que sigue... ¿Quién quiere aportar algo más sobre los conceptos de coherencia y cohesión?

Este caso fue especial. Debido a las condiciones del curso, las sesiones remotas tenían que efectuarse por teleconferencia, los estudiantes veían a la profesora en una pantalla y todos se podían escuchar, dado que las “aulas remotas” –tanto emisora como receptora– contaban con la infraestructura para esto. Sin embargo, varias veces se presentó esta dificultad del sonido, lo cual retrasó las clases e indispuso tanto a los aprendices como a la profesora. Aunque es un tema específico del caso de este curso, sirve para ilustrar la importancia que tiene *asegurarse de contar con recursos que funcionen adecuadamente y de un buen soporte técnico.*

De la mano de lo anterior se identifica la necesidad de contar con personal técnico especializado que de soporte al AVA, en lo que concierne a las máquinas, red y el funcionamiento de los programas que se ejecutan. Además de la permanente asistencia técnica para los profesores y estudiantes.

## UNA MIRADA A LAS PLATAFORMAS VIRTUALES

Las plataformas virtuales que soportan en la Web los AVA son llamadas LMS o Learning Management System, en español, Sistema de Administración del Aprendizaje. El curso A usó una plataforma gratuita de trabajo colaborativo, el curso B en cambio sí usó un LMS. En contraste, los laboratorios virtuales de escritura se soportaron en páginas web de contenido, y el espacio no controlado tuvo soporte en una herramienta de foros de discusión.

Los LMS se caracterizan porque tienen un sistema de administración de usuarios, es decir, se sabe quién ingresa y quién participa, y ofrece un conjunto de herramientas digitales para hacer la administración de contenidos y de actividades.

Las dos plataformas observadas difieren principalmente en su diseño. La usada en el Curso A es una plataforma de acceso libre con una variedad de herramientas disponibles que son organizadas de acuerdo con el criterio del profesor, escoger que sea éste quien escoja qué usar y para qué. De alguna forma dice: “Estoy aquí, úseme como quiera”. Las herramientas están allí, y es el profesor quien, con su ingenio y a partir de sus conceptos, genera la situación para darles uso. Esta plataforma usada tiene un enfoque de diseño hacia el trabajo colaborativo, no está hecha rigurosamente para soportar cursos virtuales.

En cambio, la plataforma usada en el Curso B, que es explícitamente un LMS, trae consigo una serie de herramientas predeterminadas, que de alguna forma le dicen al profesor: “Tengo actividades, ponga aquí las actividades; tengo foros: ponga un tema de discusión; tengo evaluación: cuelgue las evaluaciones y exámenes”. En esta plataforma subyace un prediseño, se requiere de cierta experticia en *e-learning* para modificar el mensaje que envía acerca de poner en la virtualidad lo mismo que en la presencialidad.

Sobre estas plataformas, el profesor del Curso A resaltó que el ideal es una que él mismo pueda configurar y usar como quiere:

Yo dividiría las plataformas en dos mundos: aquellas que tienen un prediseño de estructura y otras que no [...] La idea de que la plataforma prefigura la enseñanza y el aprendizaje, a mí no me gusta, porque me parece que impide que el profesor diseñe la estructura. [...] *La plataforma ideal es aquella en la que puedo diseñar la estructura* [...] Aquella plataforma en la cual yo pueda *decidir qué meto dentro de qué*, un listado de herramientas todas las posibles existentes en el mundo. [Tomado de la entrevista].

*Se necesitan más plataformas con muchos recursos, y que sea el profesor el que se encargue de decidir cómo usarlas. De la misma forma, se necesita que los profesores digan a los desarrolladores de software qué quieren hacer con las TIC en sus prácticas de enseñanza, de manera que los desarrolladores puedan crear herramientas hechas al servicio pedagógico.*

## **PRODUCCIONES: GENERADAS A PARTIR DE CONCEPTOS**

### **Y ACTIVIDADES**

Las producciones son parte de la estrategia de enseñanza de los profesores en la medida en que la intencionalidad que ellos ponen en el AVA, dispara la generación de ciertos comportamientos que se manifiestan en las interacciones de los aprendices. De estas interacciones surge un uso determinado del lenguaje, la realización de diversos tipos de textos y demandas escriturales. Estas producciones permiten evaluar los aprendizajes de los estudiantes como escritores.

## **GÉNEROS PRODUCIDOS EN LOS AVA**

Dos géneros se producen con mucha fuerza en los AVA: *los textos académicos tradicionales*, entre los que se encuentran los ensayos (cursos A y B), informes de investigación, relatorías y reseñas (Curso A), informes de laboratorio científico (laboratorio Universidad Carolina del Norte); y *un género emergente en las prácticas académicas: el foro*.

El foro académico, por llamarle de alguna manera, soporta el encuentro dialógico y las discusiones temáticas de los participantes, les permite comunicar mediante escritura, aunque con unas *normas de participación* relacionadas principalmente con la argumentación y la coherencia de las intervenciones. El foro, como género, tiene un corpus propio, argumentación, exposición, cuestionamientos, réplicas, interacción comunicativa, etc.

El foro como nuevo género de escritura también se presenta en el espacio no controlado. Los textos allí producidos se basan fundamentalmente en interacción comunicativa libre y espontánea, en el marco de un tema propuesto por los mismos escritores, un encuentro comunicativo basado en la escritura.

En los laboratorios de escritura se publican contenidos referidos a la producción de otro tipo de géneros: memorandos, reportes, cartas, resúmenes, documento básico analítico, documento comparativo, análisis crítico, análisis literario, ensayo persuasivo, síntesis, informes de laboratorios de ciencias y carta de negocios.

## **DEMANDAS DE LOS APRENDICES:**

### **CLAVES PARA EL DISEÑO PEDAGÓGICO**

A lo largo de las observaciones de los cursos, se evidenció la importancia que genera la *comunicación recíproca entre estudiantes y profesores*, la escucha activa por parte de sus profesores para recibir preguntas, comentarios y sugerencias de los aprendices. Por ejemplo, los aprendices del Curso A manifestaron abiertamente durante una de las sesiones que era importante darle más tiempo a uno de los foros, dado que el tema seguía en discusión y estaba interesante; ellos consideraban que cerrarlo en ese momento era dejar el tema a medias. El profesor, además de acceder a su petición, usó parte del tiempo de la sesión presencial para abordar el tema de estudio y profundizar.

En este sentido, el tiempo se vuelve fundamental para alcanzar a “decir” todo lo que piensan. Los estudiantes leen los documentos, las participaciones de sus pares y quieren escribir mejor sus propias ideas, interpretaciones y argumentos, revisan la intervención antes de hacerla pública, hasta asegurarse de que sus pares, críticos lectores, comprendan eso que se quiere comunicar. Esto es, en otras palabras, “pensar y escribir reflexivamente”, porque en los foros la comunicación es escrita y para escribir reflexivamente, necesitan tiempo.

Así, una demanda concreta es la necesidad de que el profesor *flexibilice su diseño, matizándolo con lo que necesitan sus estudiantes*, puede ser más tiempo, como en el caso expuesto, pero lo más importante es la posibilidad de entrar en “interacción comunicativa” con los aprendices, de tal forma que al ser escuchados, el profesor pueda revisar su práctica pedagógica y didáctica, y tome decisiones para efectuar los cambios necesarios con el propósito de que el proceso de enseñanza redonde en una situación más favorecedora y mejores aprendizajes de los estudiantes.

## **EVALUACIÓN DEL PROCESO DEL ESCRITOR VERSUS EVALUACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

En este apartado se presentan los sistemas de evaluación identificados en los cursos sobre escritura y en los laboratorios virtuales.

### **Evaluación en los cursos de escritura**

Los sistemas de evaluación de los dos cursos observados difieren totalmente en su estructura, aunque ambos hacen públicas las reglas de trabajo, como las fechas para las entregas de los documentos escritos y de participación en los foros.

En el Curso A, la evaluación fue un elemento permanente, caracterizado por focalizarse en la participación de las aprendices y en sus avances como escritoras. No hubo evaluaciones de contenido ni exámenes finales. En cambio, hubo una estrategia de monitoreo a través de las sesiones presenciales y las participaciones virtuales, que daban cuenta de la calidad (no cantidad) de intervenciones de cada aprendiz, así como del avance que cada una tenía en relación con el objeto de estudio y su fortalecimiento como escritora.

Era imposible no darse cuenta de la participación de cada una de las aprendices, primero porque el curso era muy pequeño, apenas siete estudiantes, y dos más que hicieron el papel de acompañantes escriturales y apoyaron al profesor en la retroalimentación de los textos, actuaron como pares más avanzadas que el resto de aprendices. Además, la dinámica basada en “interacción comunicativa” tanto en las clases presenciales como en el AVA, permitió identificar rápidamente a quienes no estaban ni participando ni teniendo en cuenta los acuerdos establecidos. La estrategia de evaluación estaba montada sobre las situaciones de escritura y los desempeños de las estudiantes. El profesor señaló a sus estudiantes que no habría notas parciales, sino que cada uno, con su participación, sus productos, sus avan-

ces de escritura, estaba siendo monitoreado y finalmente sería evaluado. Él señaló en una de las sesiones presenciales:

Para pasar esta materia eso tiene que estar muy bien. Hagan tantas versiones como necesiten, pero hasta que eso no esté bien yo no lo apruebo. Ese es el criterio de evaluación que yo uso.

Finalizando el curso, anunció una sesión de evaluación del mismo y de cada una de sus aprendices. Generó una conversación en torno a la evaluación de cada aprendiz, les propuso que pensarán en una nota final, con base en su proceso en el curso, y una vez dada la respuesta por parte del aprendiz, él hacía sus comentarios, señalando aspectos específicos en el desempeño de cada estudiante, referidos, principalmente, a su participación en los foros, la calidad de los productos y la entrega oportuna de los escritos.

Algunos comentarios de las aprendices en relación con el desarrollo del curso y este tipo de evaluación muestran que valoran la metodología con la que se desarrolló el mismo, e incluso reconocen su propia participación en el AVA:

**Aprendiz 1:** Es una manera de aprender... De recibir los comentarios de las compañeras porque de alguna manera uno se forma de esos comentarios, son comentarios constructivos que le sirven a uno para la clase.

**Aprendiz 2:** Es importante porque uno se exige más a la hora de escribir.

**Aprendiz 3:** Por lo de los foros, los escritos las retroalimentaciones... porque todo es a favor de nuestra propia formación. Me parece que eso funciona muchísimo mejor que una evaluación.

**Aprendiz 4:** Los foros es una manera de participar, ninguna opinaba por opinar, todas daban su punto de vista pero muy reflexivo, tuvimos la oportunidad de trabajar cosas nuevas.

Este sistema de evaluación incluyó *un monitoreo permanente* del proceso de participación de cada aprendiz y, en especial, del proceso individual que evidencia mejoramiento en las producciones escriturales; es decir, del proceso del estudiante como escritor, el cual se da a partir de la *retroalimentación* generada por pares. Este sistema es muy útil en AVA que funcionan mediante grupos pequeños, habría que determinar si es igual de efectivo, cuando se atienden grupos con mayor cantidad de estudiantes.

Por su parte, el Curso B también contó con su propio sistema de evaluación, éste se organizó alrededor de la temática del objeto de estudio, para el caso, la comunicación escrita por medio de “la escritura como proceso”. Se efectuaron varios *quiz*, un parcial y un examen final, se evaluaron los productos de las actividades ejercitadores, el ensayo, y se tuvo en cuenta la participación en los foros y la autoevaluación.

Como en cada actividad ejercitadora se producía un escrito, referido a partes más pequeñas de la escritura como proceso, por ejemplo: la planeación, los mapas conceptuales, la tesis, la oración-tema, etc, cada uno de estos se constituyó en motivo de valoración, de la misma manera los ensayos individuales finales. Todas estas producciones fueron enviadas por los 54 aprendices, al correo electrónico de las tutoras y profesora, lo que ocasionó un flujo masivo de correos, lo cual les hizo invertir mucho tiempo en la clasificación y organización de las mismas.

Este sistema de evaluación mantuvo los métodos tradicionales en cuanto a instrumentos: parciales, exámenes, revisión de trabajos escritos, etc; aunque la intencionalidad pedagógica fue hacer un evaluación formativa, se focalizó la atención en productos muy pequeños del proceso de formación del escritor. Estos productos no se presentaron en un repositorio común, sino que se distribuyeron en una comunicación unidireccional profesor-aprendiz, tutor-aprendiz. Desde este punto de vista, la evaluación focalizó su atención en el producto escritural y no en el proceso de cada aprendiz.

## **EVALUACIÓN EN LOS LABORATORIOS VIRTUALES DE ESCRITURA**

En los laboratorios no se observaron elementos claros para la evaluación. El único en el cual fue posible encontrar el tema fue en el de la Universidad de Carolina del Norte, mediante la disposición de una lista de chequeo en la sección “Lab-Check”.

Este sistema consiste en que una vez el estudiante tiene listo el informe de laboratorio, se dirige al *link* de LabCheck; allí hay una guía de evaluación en la cual se encuentra una lista de criterios que el profesor usa para evaluar el reporte de laboratorio. La evaluación está dividida en las partes que se sugiere al estudiante debe tener el informe: título, resumen, introducción, método, etc. Hay una lista de criterios a las cuales se les asigna un valor mediante una letra: F, D, C, B o A, que es el sistema de calificación de las universidades americanas.

La evaluación de la escritura, en este sentido, está dirigida al contenido, no al proceso del estudiante como escritor, en coherencia con el enfoque del laboratorio: escribir para las disciplinas, aunque también incluye elementos relacionados con la presentación del escrito, la gramática y la ortografía. Los criterios de evaluación están definidos y el estudiante tiene acceso a cada uno de ellos.

Es así como se observan dos tipos de evaluaciones: una dirigida a seguir *el proceso del estudiante como escritor a través de sus desempeños*, y otra orientada a *la evaluación del producto escritural, incluyendo en ésta: la forma y el contenido*. La evaluación está directamente relacionada con los conceptos y las creencias pedagógicas y didácticas a los que le apuesta el profesor, pero también es una producción resultante de las relaciones que se generan en cada ambiente de aprendizaje, y de la efectividad en el uso de las herramientas digitales disponibles.

## **LAS INTERACCIONES DE COMUNICACIÓN ESCRITA ENTRE LOS SUJETOS**

Es importante aclarar que este apartado se concentra en describir las interacciones que, a manera general, se encontraron en los espacios observados, sin hacer análisis del discurso, pues no es el objetivo de la investigación. Focaliza su atención en las interacciones presentadas en el espacio no controlado y en el Curso A, y en los ejemplos citados no se modifica ni el contenido ni la forma de las intervenciones.

### **ESPACIO NO CONTROLADO: AUTO-ORGANIZACIÓN, BUENA ACTITUD Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN AUTO-REGULADA**

En el espacio no controlado fue posible observar una participación desinhibida aunque autorregulada por el propio escritor; no hubo una figura como la de un profesor u otro que ejerciera control y, en todo caso, se evidenció una actitud de respeto por lo que los otros escribían, reflejada en el lenguaje coloquial en muchas de las intervenciones. Cada participante se *desplegó como comunicador de ideas mediante la escritura*; su interés, en este caso, no fue aprender a escribir, sino “comunicar sus pensamientos, expresar sus ideas”, el objeto de la comunicación siempre fue propuesto por los participantes.

La comunicación se produce por medio de preguntas, respuestas y réplicas. La organización parece estar por defecto. Hay quien propone un tema, y otros lo discuten, si les interesa. Se observa predilección por establecer comunicación con la misma persona, quien, en sus intervenciones, parece ser un par con conocimientos más avanzados sobre el tema de discusión. El siguiente ejemplo ilustra los hallazgos descritos, se observa por ejemplo, que el usuario “clarodeluna2008” es a quien más acuden y referencian los demás participantes.

Las interacciones de comunicación en el espacio no controlado, *dan muestra de una auto-organización de los participantes, una actitud dirigida a leer a los otros para responder con coherencia a lo planteado, haciendo uso de su libertad para expresar, basada en el respeto.*

<p><a href="#">clarodeluna2008</a></p> <p>Nuevo usuario</p> <p>Fecha de Ingreso: febrero-2008</p> <p>Mensajes: 15</p> <p>■</p> <p>●</p>	<p></p> <hr/> <p>Cita:</p> <div data-bbox="476 365 1097 720" style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> <p>Iniciado por <b>hamlet potosino</b> </p> <p><i>Hola</i></p> <p><i>Yo te recomiendo que antes que cualquier libro leas la Biblia. Es el libro "best seller de la historia universal". La obra maestra de Dios que ha perdurado a través de los siglos. Si ya la has leído te recomiendo que la vuelvas a tomar. ¡mundo y te inundes en sus exquisitas palabras.</i></p> </div> <p>¡Hola , Hamlet potosino!, te agradezco tu amable recomendación , aunque si he de serte sincera de la Biblia me he leído completamente "Los Salmos", especialmente el salmo 50, el famoso miserere, que habla del corazón contrito, ¡ quien no recuerda aquellas bellas palabras! que dicen :Crea en mí , oh Dios un corazón sencillo y renueva en mi interior un espíritu recto.EStoy seguro que si todos practicásemos de buen grado el contenido de los salmos , la vida en este mundo sería bien distinta. TAmbén me gustó mucho el "CAntar de los Cantares" esas sublemes poesías del esposo a la esposa que te calan tan hondo. Tal vez para los amantes de la literatura la biblia es el libro más olvidado, incluso aunque seamos creyentes ¡es una verdadera pena!, aunque reconozco que el influjo benefactor de las Sagradas escrituras no pasará nunca.</p> <p>Tendré que hacerte caso y aprovecharé esta Semana SAnta para abismarme en su lectura.</p> <p>¿Ves?, tu recomendación me ha servido para volver a releerme los Salmos, así que no ha caído en saco roto un saludo desde Murcia.</p> <p style="text-align: right;"></p>
---	--

<p>12-mar-2008, 21:21</p>	<p>#12 (permalink)</p>
<p><a href="#">tiguán</a></p>	
<p>Nuevo usuario</p>	<p>Hola, te recomiendo este libro. Lo vi por internet y lo compre en la casa del libro, estoy enganchado. Es una trama de intriga y paralelamente un personaje muy potente con un pasado complicado. No he llegado al final pero no tardaré, en un par de días me he leído la mitad. te pongo link y resumen de la casa del libro. Me dijo la dependienta que daría que hablar en Sant Jordi. Buena lectura</p>
<p>Fecha de Ingreso: marzo-2008</p>	<p>LO QUE LA CIUDAD ESCONDE: en su librería Casa del Libro</p>
<p>Mensajes: 4</p>	<p>resumen:</p>
<p>■</p>	<p>La ayudante judicial de los juzgados de la Ciudad Condal, Blanca, recibe la llamada del inspector Orozco para pedirle ayuda en la investigación de un asesinato ocurrido en la escuela de las Teresianas en Sarriá, Barcelona. La víctima Laura Gomis, aparece desfigurada junto a una pieza de puzzle y una enigmática frase de Nietzsche.</p> <p>Tras hallar otro cuerpo en la Casa Batlló y un tercer cadáver en el parque de la Ciudadela con las mismas características, Blanca y la policía creen que se trata de asesinatos rituales que siempre acontecen en lugares relacionados con Gaudí.</p> <p>Las muertes de Barcelona guardan relación con otra serie de asesinatos ocurridos al mismo tiempo en varias ciudades europeas. todos ellos tienen como protagonistas a las vírgenes negras, las representantes de María Magdalena.</p> <p>Thriller religioso de intriga al puro estilo "El Código Da Vinci", ambientado en Barcelona en la actualidad, cuyo elemento principal son los lugares y edificios de Gaudí.</p> <p>Un libro bien resuelto y sin pretensiones literarias que aporta valor a su género, no defrauda al lector. Contiene todos los elementos esenciales de este género: muertes rituales, una orden secreta, papas, el Vaticano y María Magdalena.</p> <p>La novela tiene una protagonista con mucha personalidad y es el eje central de la novela.</p> <p>En Sant Jordi será su despegue como joven autor, ya que es de Barcelona. Se hará rueda de entrevistas en la casa Batlló.</p> <p>Se podría comparar a "La ciudad sin tiempo", de Enrique Moriel, que fue la gran sorpresa del año pasado</p>
<p>●</p>	<p></p>

#16-mar-2008, 19:55	#13 (permalink)
<p><u>Tomás</u></p> <p>Nuevo usuario</p> <p>Fecha de Ingreso: febrero-2008</p> <p>Mensajes: 2</p> <p>■</p>	<p> <b>El factor Einstein</b></p> <hr/> <p>Este es el título de la última novela que he leído y me ha gustado mucho. Es una novela diferente a lo que puedas encontrar por ahí. Trata sobre una enigmática mujer a la que los nazis envían a Nueva York en 1939 para que Albert Einstein no pueda convencer al presidente Roosevelt de que fabrique la bomba atómica antes de que lo hagan los nazis. Plantea un dilema moral muy interesante, y es superentretenida. El título es El factor Einstein y el autor es Andrés Pérez Domínguez. La ha publicado la editorial Martínez Roca. Que la disfrutes</p> <p></p>
#16-mar-2008, 23:36	#14 (permalink)
<p><u>Pablo74</u></p> <p>Nuevo usuario</p> <p>Fecha de Ingreso: marzo-2008</p> <p>Mensajes: 5</p> <p>■</p>	<p></p> <hr/> <p>Si te gusta la literatura rusa no puedes dejar de leer Vida y Destino, de Vasili Grossman. Espectacular relato de la vida durante la II guerra mundial. Algunas de las reflexiones que hace Grossman son muy a tener en cuenta, y el trayecto a la cámara de gas... espeluznante. Me le lei hace tiempo y ahora que lo han publicado me lo he comprado. Muy recomendable. Por hay tambien han dicho "la sombra del viento" y "Marina". Te recomiendo especialmente "Marina", un relato sobervio.</p> <p></p>
#21-mar-2008, 08:26	#15 (permalink)
<p><u>Settembrini</u></p> <p>Nuevo usuario</p> <p>Fecha de Ingreso: marzo-2008</p> <p>Mensajes: 14</p> <p>■</p>	<p></p> <hr/> <p>Yo más que un libro te recomiendo dos autores Oscar Wilde y Thomas Mann, son diferentes pero igualmente buenos. Por cierto, gracias a vosotros voy a empezar a animarme con los autores rusos, que hasta ahora había tenido muy desatendidos ¿por cual me recomendáis que empiece?</p> <p>Saludos,</p> <p></p>
#23-mar-2008, 17:42	#16 (permalink)

[clarodeluna2008](#)

Nuevo usuario

Fecha de Ingreso:  
febrero-2008

Mensajes: 15

Cita:

Iniciado por **Settembrini**

¡Hola amigo!; se nota que tú también eres de clásicos como yo, de Oscar Wilde he leído "de Profundis", aquellas famosas cartas escritas desde la cárcel de Reading, llenas de belleza, pasión, hondura, y que te sobrecogen porque son autobiográficas y reflejan el sufrimiento que tuvo que pasar el autor durante toda su vida en una sociedad hostil que le castigó por su condición sexual. También me gustó muchísimo "El retrato de Dorian grey" un hombre que vende su alma por la eterna juventud, y qué decir de sus famosas comedias para mi gusto "La importancia de llamarse Ernesto", es la más hilarante, realmente cuando repaso la vida de ese gran genio que fue Oscar Wilde, me invade una cierta tristeza ¡cuanto tuvo que sufrir, y cuán incomprendido fue!, un hombre con esa fina ironía, ese talento innato para jugar con el lenguaje de forma tan bella y tan poética.... en fin, ¡genios ha dado la historia!

Bueno, te diré que soy una enamorada de los escritores rusos, su fuerza es tremenda, ese desgarramiento con el que describen las pasiones humanas, el estudio psicológico de los personajes que cuando aman, aman con locura y cuando odian igualmente, no valen las medias tintas. Te recomendaría Dostoievski, esta semana santa me he leído sus famosas "Noches blancas", ese cuento romántico que relata las penurias del enamorado.... "Crimen y Castigo" es una obra que no se olvida. sobre todo por el personaje de Raskolnikov, en fin un libro para recordar mientras vivas.

En el foro también recomiendan bastante "Vida y destino" de Vassili Grossman, de momento me la he comprado, en cuanto pueda me embarcaré en su lectura. Realmente se aprende bastante aquí, me alegro de haberme apuntado, gracias a todos por vuestros amables consejos

saludos desde Murcia



## INTERACCIÓN COMUNICATIVA ESCRITA EN EL AVA: MÁS CONSTRUCTIVA

La interacción comunicativa escrita se evidenció de mejor forma en el Curso A, principalmente en las discusiones temáticas por medio de los foros virtuales y en la dinámica de retroalimentación a través de los comentarios a los textos.

La observación de la dinámica generada en este curso permite señalar que cuando los estudiantes usan los sistemas de comunicación asincrónica –como los foros y los portafolios– *elaboran mensajes más constructivos que cuando usan sistemas sincrónicos* –como en las clases presenciales o los *chat*–. Esto se debe a que en los sistemas de comunicación asincrónica cuentan con más tiempo para leer, interpretar al autor, investigar, pensar en la réplica, evaluar la información, escribir reflexivamente, permitiendo que el hilo de discusión se mantenga por mayor tiempo. En cambio, en la comunicación a través de los sistemas sincrónicos, como la clase presencial y los *chat* someten la mente a una presión por contestar inmediatamente, no hay mucho tiempo para pensar reflexivamente y aclarar lo que se quiere comunicar. Lo anterior es más claro si se observa en los siguientes ejemplos:

### Ejemplo 1: Discusión temática en foro virtual: “Comunidades de lectores”

**Aprendiz 1:** Hola, a partir de este momento el foro sobre la lectura de Comunidades de lectores queda abierto. Los invito a todos a participar de el con entusiasmo y dinámicamente...

**Aprendiz 2:** “el texto no tiene significación sino a través de sus lectores”.... ¿qué podemos decir con respecto a esta frase de Roger Chartier? ¿Hemos pensado que los niños al leer interpretan el texto de manera diferente?

**Aprendiz 2:** (Otra vez, complementando su intervención inicial) esta frase utilizada por Roger Chartier en la lectura, también me llamo mucho la atención; este autor de una u otra manera le otorga al lector un papel muy importante (por no decir el más importante) y de este modo nos hace ver que en realidad los textos toman existencia por que detrás de ellos se encuentra un lector para otorgarles significados. con relación a la pregunta, por mi parte si considero que los niños y las niñas interpretan de distintas maneras los textos que leen; TODOS Y CADA UNO interpretamos los textos de distintas maneras y por lo tanto cambian gracias a esta individualidad y experiencia que cada persona tiene cuando lee.

**Aprendiz 4:** Según la frase de Roger Chartier “el texto no tiene significación sino a través de sus lectores” diría que cada quien se apropia de un texto según el tiempo, el lugar y sobre todo en el contexto en el que esté (más apropiación y diferente significado). Cada lector da una interpretación y un significado al texto según la forma que lo recibe y se apropia. Por lo anterior, es de saber que los textos no se leen de igual modo, si no que cada lector crea textos nuevos, los cuales son aprehendidos, manejados y comprendidos según el sentido que cada uno le dé. Por otro lado, diría que los niños y las niñas al leer SI interpretan los textos de diferentes maneras y creería que es de más diversión para ellos que para los adul-

tos sacar diferentes significados a los textos, con esto quiero decir que, los niños le meten mas imaginación, se adelantan y agregan cosas a los textos que leen. Aprendiz5: Cada quien tiene su propia manera de leer y celebra esa manera en que lee e interpreta los textos, pero me pregunto y les pregunto ¿cómo deberíamos leer?... ¿será que leemos por placer o realmente nos apropiamos de los textos?... Estas preguntas las hacia mientras leía el texto y quise compartirlas con el grupo.

**Aprendiz 6:** Con respecto a la pregunta, pienso que no solo los niños, somos todas las persona las que interpretamos los textos de maneras diferentes, cada cual tiene una opinión y un punto de vista distinto a la de los otros, además es fundamental que todos interpretemos de una u otra forma un texto, ya que sería muy aburridor que todos pensáramos igual acerca de una lectura, el pensar diferente implica enriquecerse de las opiniones y de las interpretación que cada quien le da a un texto. También la manera como uno interpreta esta ligado a las experiencias personales.

**Profesor:** Respondiendo a la pregunta que plantea Nathaly, pienso que son pocas las personas que leen por placer y pocas las que se apropian de los textos, la mayoría de las personas leemos por obligacion, no somos consientes de la importancia que es la lectura en nuestra vida, no tenemos habitos de lectura, lo importante y lo enriquecedor sería leer por placer, entender y apropiarnos de la lectura ademas es una manera de ampliar nuestros lexico, nuestros conocimientos, y mejorar errores ortograficos.

**Aprendiz 5:** Según la pregunta por la coordinadora del foro, efectivamente los niños tienen su manera individual y autónoma de interpretar los textos leídos, ya que según el autor, da cuenta y nos hace una reflexión que quisiera compartirla con ustedes y me gustaría igualmente que se pusiera en tela de discusión la tensión entre lo siguiente los autores no escriben los libros, el objetivo principal de estos es que el texto leído y/o escuchado cobra sentido cuando el lector descubra las formas de interpretación del texto al cual se esta poniendo a relucir la vivencia oral, y lectura en voz alta ya sean por la intuición y pensamiento personal y autocrítica, o definición social y cuantitativa, que ahí es donde se halla una tensión entre el pensamiento del lector frente a la categorización cuantitativa de los textos específicos, es decir hay una distancia entre la forma de la cual cobra sentido en el texto de quien lo lee, por otro lado también debe asumir el rol social que se encuentra ilustrado en el texto y deja a un lado la autocrítica y pensamiento del lector o el que escucha... A mi pensar y encontrándole sentido al momento en que se lee e interpreta, se escucha haciendo de una manera mas eficaz y rica en lectura, sea cual sea el texto lo esencial es comprender como los textos pueden ser diferentemente aprehendidos, comprendidos, y de esta forma interpretar y enriquecer el conocimiento personal de la opinión y aprendizaje de los otros, sacando y reevaluando nuestro conocimiento, para así construir un nuevo aprendizaje de el texto o los textos leídos. Lo anterior respondería a la pregunta de la manera diversa de cómo interpretan los niños a la hora de leer y como se debe leer pregunta expuesta por otra compañera y finalmente a la intervención de M Mauricio con el interrogante ¿cómo podría reconocerlo si no está buscando nada, y el que está buscando es el que está en el terreno de una batalla entre lo consciente y lo inconsciente, lo reprimido y lo informulable, lo racionalizado o idealizado y lo que efectivamente es válido? Si no está buscando nada, nada puede encontrar.”

**Aprendiz 6:** Para responder acerca de la frase inicial del foro, “el texto no tiene significación sino a través de sus lectores”, hay que aclarar que todos tenemos una interpretación de los textos, según las experiencias, el contexto en que nos encontremos y la forma en que leamos. Pero, habitualmente, desde la escuela, se nos ha enseñado a que seamos unos lectores pasivos, como lo dice Nietzsche, queremos rápidamente asimilarnos, el leer por leer, no desciframos el código que está inmerso en el texto. Existe una frase de Valery: “no hay autores fáciles, lo que hay son lectores fáciles”, en efecto, nosotros no interpretamos, no damos sentido a la lectura, ya que desde pequeños se nos ha enseñado a una lectura rápida, en donde lo importante son “los nombres de los protagonistas, el tiempo y el lugar en que está desarrollada la obra”. En un escrito de Estanislao Zuleta nos dice: “El lector que Nietzsche reclama no es solamente cuidadoso, “rumiante”, capaz de interpretar. Es aquel que es capaz de permitir que el texto lo afecte en su ser mismo, hable de aquello que pugna por hacerse reconocer aún a riesgo de transformarse, que teme morir y nacer en su lectura; pero que se deja encantar por el gusto de esa aventura y de ese peligro.”. es por ello que la interpretación, el darle sentido a la lectura y hacer parte de ella es un importante para poder entender un texto, su código y su finalidad.

Sobre la dinámica de la retroalimentación, a través de los portafolios individuales de escritura, en la cual las aprendices y el profesor comentaron los textos de sus pares, una aprendiz de este curso, señaló:

La clase [...] fue muy interesante es ese aspecto, porque yo puedo escribir pero mucha gente puede pensar diferentes cosas acerca de mi escrito. Fue muy interesante ese aspecto de que las demás compañeras comentaran los textos, [...] este año *los comentarios fueron como para una construcción, no para hacer quedar mal a las estudiantes*”. [Tomado de la entrevista Aprendiz 2].

Los siguientes ejemplos ilustran la complejidad del ejercicio de la interacción comunicativa, la construcción entre pares a través de la atención recíproca por medio de la escritura en el AVA:

Comentarios a los textos entre pares:

### **Ejemplo 2**

Me parece muy pertinente la introducción que hace nataly en su ensayo ya que recoge muy bien todo lo que la lectura implica para el desarrollo y el aprendizaje de los niños, como también nos habla de la labor que nosotras como profesoras debemos asumir en las aulas de clase.

Con respecto al contenido me parece que está muy bien estructurado, las referencias bibliográficas son bastante acordes para la sustentación de las ideas que nos quería plantear.

En la descripción de la actividad como tal, me parece poco general, aunque explica los momentos que para ella fueron de gran importancia, me gustó mucho como finalizó su escrito, pues nos deja de alguna manera una reflexión para tenerlo en cuenta, en nuestra labor como profesoras.

### Ejemplo 3

Aunque hubo mejoras en la realización del texto, ya no es un escrito coloquial, va tomando cuerpo de un documento formal argumentativo, es importante hacer una revisión de la forma en cuanto a signos de puntuación, repetición de términos y tildes...En relación al contenido, se afirma que en esta actividad hay un uso adecuado de estrategias para la construcción del lenguaje, es un planteamiento que debe ser apoyado conceptualmente de una manera más específica y con más profundidad argumentativa, pues en varias ocasiones hemos mencionado que las acciones no se acercan para nada a una situación que favorezca la construcción de pensamiento.

MARIA LUCIA RUEDA AZCUENAGA

#### Estrategias para el correcto uso de las herramientas del lenguaje en el aula

Establecer una serie de estrategias para el correcto uso del lenguaje es fundamental para la enseñanza porque proporcionan un mejor aprendizaje. El uso del lenguaje puede llegar a ser enriquecedor o desfavorable para el proceso de aprendizaje del alumno, implantar una serie de estrategias que influyan favorablemente en el lenguaje, hace que el maestro sea una guía efectiva para el alumno. La correcta implementación de las estrategias que use la maestra en sus clases impulsará al niño a tener un adecuado proceso de apropiación del lenguaje y por lo tanto logrará comunicarse e interactuar de una manera más eficiente y productiva, lo cual lo ayudará a tener un mejor progreso educativo y más significativo.

La clase presentada en el video permite observar cinco momentos, los cuales se irán describiendo a lo largo de este escrito. Lo primero que analizare será el contexto.

**Comentario [HD1]:** FORMA: Escribir en forma título... los iniciales de cada palabra en mayúscula.

**Comentario [HD2]:** CONTENIDO: Aunque la afirmación tiene un gran peso conceptual, la justificación le hace perder peso argumentativo, creo que se podría profundizar aún más.

**Comentario [HD3]:** CONTENIDO: Siendo coherente con lo que has venido planteando, sería... con el uso del lenguaje...

**Comentario [HD4]:** FORMA: Revisar el signo de puntuación, creo que sobra.

**Comentario [HD5]:** FORMA: Creo que después de esta palabra va una coma...

**Comentario [HD6]:** CONTENIDO: No se si el término como uso apropiación, es similar a adquisición... es importante aclarar que el lenguaje se constituye o más exactamente se reconstruye a partir de procesos de pensamiento.

**Comentario [HD7]:** FORMA: Tilde...

**Comentario [HD8]:** CONTENIDO: Aunque el párrafo tiene afirmaciones importantes que funcionan como una posible introducción, creo que falta aún más argumentos que la den peso conceptual a lo planteado, todas las justificaciones:

Gráfica 15. Ejercicios de interacción.

## EL CASO DE LOS LABORATORIOS VIRTUALES

En el caso de los laboratorios virtuales de escritura, no se ofrecen herramientas de interacción comunicativa. Dado que no hay participación en línea, no fue posible definir cómo se organizan los aprendices, las interacciones que se producen, ni cuáles son los contenidos que más se usan en el laboratorio. Sin embargo, cada uno tiene una forma determinada de organizar la atención a los estudiantes. Como se ha explicado, todos ofrecen información y un nivel de interacción relacionado con el envío de avances de escritura o la formulación de preguntas a un experto, pero no se encuentran recursos de interactividad que potencien en comunidad la escritura de los aprendices, por ejemplo: no hay foros, ni *wikis*, ni *blogs*, ni *chat*.

La comunicación virtual se hace a través de correos electrónicos. Cada persona que interviene en el laboratorio tiene su propio correo para que los usuarios escriban a la persona que necesitan, la relación de comunicación es unidireccional, tutor-aprendiz. De manera que en estos espacios, no se encontraron verdaderas interacciones<sup>18</sup> de comunicación escrita.

<sup>18</sup> Es importante recordar al lector que estos laboratorios están dirigidos a estudiantes de las universidades, característica que no tiene la investigadora, por tanto esto fue una limitación en el proceso de observación.

## EL USO DEL LENGUAJE EN LA COMUNICACIÓN ESCRITA DENTRO DE LOS AVA

El uso del lenguaje se encuentra determinado por las relaciones que se tejen alrededor de tres elementos: (1) espacio de comunicación (asíncrono o síncrono), (2) el entorno en el cual se genera la comunicación (académico o no controlado), y (3) “la conciencia del escritor”.

En lo que concierne a esta investigación, se encontraron dos combinaciones señaladas con “X” en la tabla 4 “Uso del lenguaje”, que incluyen los tres elementos indicados anteriormente, y se marcan con “O” dos combinaciones que también se encuentran en la investigación, pero sobre las cuales no se puede determinar el tercer elemento, es decir, la conciencia del escritor.

La tabla 4 muestra las combinaciones halladas en las observaciones, y el uso de lenguaje que generan sus relaciones:

**Tabla 4.** Uso del lenguaje.

Uso del lenguaje	Comunicación		Entorno		Conciencia escritor	
	Asíncrona	Síncrona	Académico	No controlado	Más conciencia (Más sem. cursados)	Menos conciencia (Menos sem. cursados)
Formal/ Académico	X		X		X	
Gramatical	O			O	??	??
Informal/ Coloquial		X		X		X
No gramatical	X			X	??	??

Un lenguaje formal, académico, que cuida la gramática, se observó principalmente en las interacciones comunicativas producidas en el AVA del Curso A. Allí las características que se cumplen son las siguientes: un espacio de comunicación escrita asíncrono (el foro), de carácter académico, en el cual participan estudiantes que han cursado al menos cuatro semestres de carrera. Un ejemplo de esto se puede apreciar en la gráfica 16.

En cambio, un lenguaje informal, coloquial, que descuida la gramática, se halló principalmente en el AVA del Curso B. Las condiciones que se cumplen en este caso son: un espacio de comunicación escrita síncrono (*chat*), no controlado, en el

cual participan estudiantes de primeros semestres de diversas carreras. En el *chat*,<sup>19</sup> por ejemplo, se identificó un lenguaje caracterizado por la informalidad: diálogos espontáneos, temas no definidos, hilos conductores interrumpidos, etc. En general el *chat* se convierte en un espacio de interacción social que permite a los aprendices comunicarse de una manera diferente a la académica. Para los jóvenes, en el *chat* no hay normas; se escribe y se comunica lo que se quiere y el lenguaje se sale de los esquemas dirigidos, aún cuando están en el marco de un espacio académico. En ese sentido, el uso del lenguaje escrito cambia de forma, de acuerdo con el espacio, el entorno y el objetivo de la comunicación.

De otra parte, en las dos combinaciones “O” –que son iguales pero que pueden producir los dos usos del lenguaje especificados– no es posible establecer con claridad el tercer elemento, porque se producen en los espacios no controlados, en donde no se cuenta con información exacta de los participantes, como, por ejemplo, su formación académica. Por tanto, la dificultad del análisis, radica en la imposibilidad para determinar el nivel de conciencia del escritor.

Esto se debe a dos razones: el espacio no controlado que fue objeto de observación de esta investigación no controla la edad de los participantes, ni su nivel de estudios, dos variables que se relacionan con la conciencia del escritor. Segundo, porque se encontraron intervenciones que le apuntaron a los dos tipos de uso del lenguaje: el lenguaje académico, como el ejemplo de la gráfica 16, en el cual se cuida la formalidad y la gramática; mientras que en el ejemplo de la gráfica 17, citado abajo, el lenguaje usado es mucho más coloquial y hay bastantes errores ortográficos. Aunque no se presta atención a esto, el lenguaje es amable y claro, y lo que importa es expresarse, comunicarse, entretenerse y aprender de otros.

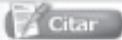
---

<sup>19</sup> Herramienta disponible sólo en el Curso B y observada únicamente durante las sesiones remotas.

<p><b><u>Gran-Diosa</u></b></p> <p>Moderadora</p>  <p>Fecha de Ingreso: agosto-2008</p> <p>Ubicación: Quito, Ecuador</p> <p>Mensajes: 768</p> <p>■</p>	<p><b>Respuesta: Me Recomendais Algun Libro?</b></p> <hr/> <p>Cita:</p> <div data-bbox="505 433 1118 951"><p>Iniciado por <b>uxiki</b> </p><p><i>Pues uno de mis libros favoritos es El retrato de Dorian Gray.</i></p><p><i>Te recomiendo también Las intermitencias de la muerte, de Saramago. Es muy interesante, engancha y desenlace sorprende.</i></p><p><i>Un saludo!</i></p></div> <p>Si, ambos son muy buenos. Saramago es genial, hay muchas cosas buenas tuyas que leer como "El cuento de la isla desconocida", "La flor más grande del mundo", "Ensayo sobre la ceguera", etc. etc.</p> <hr/> <p>"Cada uno recibe lo que da".</p>
<p>●</p>	<p></p>

17-ago-2008, 22:56	#82 (permalink)
<p><a href="#">mehdi mesmoudi</a> <a href="#">padinha</a></p> <p>Miembro usual</p> <p>Fecha de Ingreso: enero-2007</p> <p>Ubicación: Tetuan - Marruecos</p> <p>Mensajes: 190</p> <p>■</p> <p></p>	<p><b>Respuesta: Me Recomendais Algun Libro?</b></p> <hr/> <p>Pues, Cethnoy, no sé tal vez El astillero de Onetti, La muerte de Artemio Cruz de Carlos Fuentes, Doña Barbara de Romulo Gallegos (la segunda obra mas leida en Hispanoamérica después de Cien años de soledad)...</p>
●	

<p><u>Cethnoy</u></p>	<p><b>Respuesta: Me Recomendais Algun Libro?</b></p>
<p>Afiebrado</p>	<hr/>
	<p>Me refería a la obra de Carpentier xD.</p>
<p>Fecha de Ingreso: junio-2008</p>	<p>Ya he leído a Onetti ( y es Microsoft Excelente, aunque complicado) y de Fuentes he leído "La Cabeza de la Hidra" (es suya, no?)</p> <hr/>
<p>Ubicación: En Brazos De La Fiebre</p>	<p>No puedo dormir con esas lágrimas goteando encima de mí...</p>
<p>Mensajes: 1.064</p>	
<p>■</p>	
<p>🔗</p>	
<p>🔍</p>	<p></p>

18-ago-2008, 01:41	#84 (permalink)
<p><u>Escritora29</u></p> <p>Nuevo usuario</p>  <p>Fecha de Ingreso: agosto-2008</p> <p>Mensajes: 3</p> <p>■</p>	<p> <b>Respuesta: Me Recomendais Algun Libro?</b></p> <hr/> <p>Que tal. No se que te gusta leer pero te recomiendo:</p> <p>"El tunel" de Ernesto Sabato.</p> <p>"El amor en los tiempos del colera" de Gabriel Garcia. Marquez.</p> <p>"Veronika decide morir" de Paulo Coelho.</p> <p>" Shimiriti" de Jorge Bucay.</p> <p>" Rayuela" de Julio Cortazar.</p> <p>Esos son los que mas me gustan a mi, intentando no olvidar ninguno. Ahora quiero leer " Cien años de soledad" de Gabriel Garcia Marquez, ya que me lo recomendaron mucho.</p>
<p>●</p>	<p></p>

18-ago-2008, 01:55	#85 (permalink)
<p><b><u>Gran-Diosa</u></b></p> <p>Moderadora</p>  <p>Fecha de Ingreso: agosto-2008</p> <p>Ubicación: Quito, Ecuador</p> <p>Mensajes: 768</p> <p>■</p>	<p><b>Respuesta: Me Recomendais Algun Libro?</b></p> <hr/> <p>Si, sería mejor que nos dijeras qué te gusta o te gustaría leer.</p> <p>Otros que recordé:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- "La Metamorfosis" de Kafka</li><li>- "Un mundo para Julius" de Bryce Echenique</li><li>- "Las mil y una noches"</li><li>- "El arte de la guerra" de Sun Tzu y "El arte de la guerra II" de Sun Bin</li><li>- "Memorias del fuego" - Eduardo Galeano</li></ul> <hr/> <p>"Cada uno recibe lo que da".</p>
<p>●</p>	<p></p>

18-ago-2008, 05:52	#86 (permalink)
<p><a href="#">mehdi mesmoudi padinha</a></p> <p>Miembro usual</p> <p>Fecha de Ingreso: enero-2007</p> <p>Ubicación: Tetuan - Marruecos</p> <p>Mensajes: 190</p> <p>■</p> <p></p>	<p> <b>Respuesta: Me Recomendais Algun Libro?</b></p> <hr/> <p>De Carpentier te recomendaria El siglo de las luces, su obra cumbre.</p> <hr/> <p><i>Última edición por mehdi mesmoudi padinha; 18-ago-2008 a las 05:54.</i></p>
<p>●</p>	<p></p>

19-ago-2008, 18:31	#87 (permalink)
<p><a href="#">LadyLuna</a></p> <p>Nuevo usuario</p> <p>Fecha de Ingreso: agosto-2008</p> <p>Mensajes: 2</p> <p>■</p>	<p><b>Respuesta: Me Recomendais Algun Libro?</b></p> <hr/> <p>Te recomendaría:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La estrella de la mañana (Jordi Sierra i Fabra)</li><li>- Campos de fresas (Jordi Sierra i Fabra)</li><li>- Marina (Carlos Ruiz Zafón)</li><li>- Oliver Twist (No creo necesario mencionar al autor, es más que conocido)</li><li>- Harry Potter (La saga)</li><li>- La chica del andén de enfrente (Jorge Gómez Soto)</li><li>- El valle de los lobos (Laura Gallego)</li></ul> <p>Claro, teniendo en cuenta que puede que nuestros gustos no coincidan, pero son libros buenos en su estilo.</p> <p>Cada uno de los que escribí ahí son distintos.</p> <p>Espero que te ayude en algo 😊</p> <p>¡Un saludo!</p> <p>LadyLuna. (I'm Luna, Princess Of The Night.)</p>
<p>○</p>	<p></p>

19-ago-2008, 20:11	#88 ( <a href="#">permalink</a> )
<p><b><u>Cethnov</u></b></p> <p>Afiebrado</p>  <p>Fecha de Ingreso: junio-2008</p> <p>Ubicación: En Brazos De La Fiebre</p> <p>Mensajes: 1.064</p> <p>■</p> 	<p><b>Respuesta: Me Recomendais Algun Libro?</b></p> <hr/> <p>¿Harry Potter, <i>bueno</i>?</p> <p>Bueh...en gustos...</p> <hr/> <p>No puedo dormir con esas lágrimas goteando encima de mí...</p>

## Capítulo 7

# El Laboratorio de Escritura UNescribe: un Ambiente Presencial y Virtual de Aprendizaje (APYVA) para la formación de lectores y escritores universitarios como parte de una política cultural

ESTA PROPUESTA DE ORDEN CONCEPTUAL SEÑALA los elementos de diseño pedagógico para poner en juego en el Laboratorio de Escritura UNescribe de la Universidad Nacional; retoma resultados de diversas fuentes, fundamentadas principalmente en los hallazgos obtenidos en esta investigación. Entre las fuentes inspiradoras más importantes están el recorrido propuesto por la Maestría en Educación y los avances del grupo de investigación Oralidad, Escritura y otros Lenguajes (OEL). En todo caso, debido su carácter propositivo, resulta relevante ejecutar un pilotaje de tal forma que sea posible validarla y probar su efectividad en el contexto en el cual se circunscribe.

### UNA DEFINICIÓN PARA UNESCRIBE

El laboratorio de escritura UNescribe busca crear un ambiente virtual y presencial de aprendizaje de lectura y escritura, “inclusivo”, el cual tiene en cuenta lo común y lo diferente. Para ello plantea el reconocimiento de ecosistemas comunicativos delimitados espacial y temporalmente, e integrados por organismos vivos singulares y el medio, y por las interacciones (prácticas) culturales, sociales, pedagógicas que producen actos de comunicación entre sus actores, principalmente evidenciadas por medio de la escritura (Flórez y Moreno, 2006).

De ahí que la base de esta propuesta se encuentra mediante la articulación de tres conceptos: (1) la relación educación-comunicación, (2) la educación desde la diversidad/diferencia y (3) los elementos de diseño pedagógico.

Basada en la teoría de los sistemas dinámicos, *la relación educación-comunicación* es un modelo conceptual y práctico, en el cual todos los elementos que interactúan van y vuelven, comportándose de una manera no lineal sino en permanente cambio, cada uno con propiedades y atributos diferentes, pero con un enfoque de “interacción comunicativa”. Éste reconoce que todo acto educativo es también un acto comunicativo, caracterizado por atención recíproca e influencia mutua, en

unas coordenadas espacio-temporales determinadas, y en una escena psicosocial específica siempre sensible a las condicionales iniciales, en particular, de cada actor de esa relación (Miranda, 2003; Flórez y Cuervo, 2006).

Por su parte, la *educación formal desde la diversidad/diferencia*, comprende el carácter individual de cada sujeto de aprendizaje, lo reconoce a partir de su innata condición de “ser humano”. Por eso, integra principios como la equidad, inclusión, diversidad social, cultural, económica, étnica, política, religiosa, sexual y de género. Esta concepción de educación se interesa por proveer ambientes físicos y psicosociales flexibles y dinámicos, matizados de acuerdo con el contexto, para ofrecer condiciones básicas con el propósito de que los estudiantes puedan aprender (MEN, Plan Decenal, 2007; Cuervo, Pérez y Trujillo, 2007).

Finalmente, *los elementos de diseño pedagógico* son el acto creativo que configura el modelo conceptual de un ambiente educativo, en el cual es posible revisar lo pedagógico y didáctico, de la mano de las relaciones generadas por los maestros y aprendices, y los aspectos de apropiación contextual propios de un ecosistema comunicativo. Los elementos de diseño pedagógico se explican con base en los hallazgos de esta investigación, mediante: los conceptos y las creencias de los profesores, las actividades y las producciones. Es decir, mediante la lógica de la pedagogía y la didáctica que se ejecuta en el ambiente de aprendizaje (Vargas, 2007).

Por lo anterior, es claro que los elementos de diseño pedagógico dan cuenta de la articulación de los conceptos expuestos y fijan el norte del abordaje del laboratorio UNescribe en relación con las estrategias pedagógicas, de enseñanza y de aprendizaje, para la atención a la diversidad de población de la Universidad Nacional de Colombia, configurando un ambiente que posibilite el acceso y la permanencia de sujetos y sus diversos estilos de aprendizaje,<sup>20</sup> buscando elevar a la potencia su capacidad individual para resolver problemas escriturales, especialmente el desarrollo de su inteligencia lingüística; sin dejar de lado una reflexión permanente en relación con su inteligencia intrapersonal e interpersonal en el orden de lo escritural, y a partir de la escritura como *instrumento epistémico*, es decir como un instrumento para desarrollar, revisar y transformar su propio saber (Gardner, 1999; Cassany, 1991; Carlino, 2005; Ferreiro, 2004). Además como *instrumento para la comunicación y publicación* de ese saber, así como sus emociones y sentimientos.

De acuerdo con las consignas anteriores, *UNescribe se concibe como un ambiente de aprendizaje para la formación de los aprendices como escritores, conformado por elementos de diseño pedagógico cuyas relaciones sinérgicas e inter-dependientemente positivas, lo convierten en el escenario académico preferido por estudiantes y profesores para aprender y enseñar a través de la interacción comunicativa.*

---

<sup>20</sup> Estilos cognitivos.

## PREMISAS DE UNESCRIBE

UNescribe se fundamenta además en cinco premisas de orden conceptual y metodológico: (1) el par lector y escritor, (2) el énfasis en el escritor, no en el producto, (3) la sensibilidad a las condiciones iniciales de los aprendices, (4) el reconocimiento de los diversos tipos e intenciones de escritura y (5) aprender y enseñar. A continuación se hace una descripción de cada una.

### El par lector y escritor

La formación de escritores implica pensar en la formación de lectores, la actividad de escritura no se presenta alejada del acto de leer; al contrario, se complementa y enriquecen a través de diversos modos de leer. De acuerdo con **Bazerman**<sup>21</sup> (2008), **Carlino** (2008): “La sola escritura, sin la lectura, es como dictar la mitad del juego, es como si en una clase se hablara y no se escuchara”. Las actividades observadas en la investigación confirman que los aprendices escriben mejor si tienen que leer y releer; los estudiantes que participaron con más dedicación en las actividades de lectura propuestas, produjeron textos más coherentes, consistentes y con un corpus mucho más elaborado, que dio muestra de su aprendizaje, no sólo de su apropiación o memoria de un saber, sino de su construcción y posición sobre el mismo. UNescribe es más que sólo escritura, es lectura y escritura.

### Énfasis en el escritor, no en el producto

Las revisiones de las producciones escriturales de los aprendices permitieron observar el avance en su formación como escritores, incluso los aprendices más rezagados en el tema, aunque no produjeron los mejores escritos, pudieron hacer conciencia de su proceso como escritores, sus fortalezas y oportunidades de mejora. A UNescribe, igual que a los cursos sobre escritura observados, le interesa el aprendiz como escritor (Moreno, 2006). En ese sentido, las perspectivas de abordaje de la escritura, como “escribir para las disciplinas”, “escribir para aprender”<sup>22</sup> y “la escritura como proceso”, a que se refiere la primera idea fuerza de los referentes conceptuales, y sus diversas manifestaciones en los espacios observados, se presentan clara y deliberadamente articuladas.

### Sensibilidad a las condiciones iniciales

UNescribe reconoce la diversidad/diferencia de los aprendices y profesores de la Universidad, por eso se preocupa por la flexibilidad de su diseño pedagógico, asegurándose de poner en el ambiente multiplicidad de rutas para el abordaje de

---

<sup>21</sup> En su conferencia *Writing across the curriculum and writing in the disciplines*, en el Primer Encuentro Internacional sobre Lectura y Escritura en la Educación Superior, realizado por la REDLEES en Bogotá, Colombia, septiembre 2008.

<sup>22</sup> Escribir para aprender incluye “escribir a lo largo del currículo”.

la lectura y la escritura. Para esto, monitorea de manera directa las condiciones de llegada y el progreso de los aprendices, en el laboratorio (Gardner, 1999).

### **Reconocimiento de diversos tipos e intenciones de escritura**

Al reconocer al aprendiz como sujeto de aprendizaje, pero también como sujeto político, emocional, social y cultural, UNescribe pone en escena un ambiente para aprender, comunicar y publicar. Esto implica la creación de un espacio concreto para discutir, escribir y publicar sobre un saber determinado (escritura académica), y de la misma manera para discutir, comunicar y publicar sobre sus creencias, ideas y sentimientos (escritura libre y espontánea).

### **Aprender y enseñar**

Las dimensiones aprender y enseñar se observan con participantes y dispositivos diferentes; sin embargo, ambas tienen igual importancia, aunque la formación del aprendiz es el objetivo del laboratorio. Es el profesor, con su función natural de enseñar, quien crea las situaciones para que sus discípulos no sólo “estudien” sino que “aprendan” y muestren su posición frente a un saber determinado, mediante la escritura. UNescribe transforma el rol tradicional del profesor y del estudiante, y propone un nuevo perfil para cada uno de ellos. Así como un ejercicio permanente de aprendizaje en cada rol, desde el cual es posible aprender y también enseñar.

La articulación de los conceptos y las premisas se representan por medio de una relación circular, en permanente movimiento dentro de UNescribe como ambiente de aprendizaje y ecosistema comunicativo.

### **UNESCRIBE: ¿APA Y AVA?... APYVA**

**APYVA** es una sigla original producto de esta investigación, para: **A**mbiente **P**resencial y **V**irtual de **A**prendizaje. Pero es más que una sigla, es un concepto y una propuesta. Los hallazgos de esta investigación muestran que el espacio virtual solo no es suficiente para generar una dinámica de formación de escritores. Tal como se vio, los laboratorios de escritura son estáticos, eso sí, con muchos contenidos sobre la escritura, pero no se ocupan de generar dinámicas desde el escenario puramente virtual para propiciar interacciones comunicativas que permitan a los aprendices usar esos recursos. En cambio, sí se observó que la verdadera dinámica de formación se daba en el “laboratorio presencial”, mediante asesorías personalizadas, campamentos y encuentros de escritura, uso de computadores y recursos digitales por parte de los estudiantes.

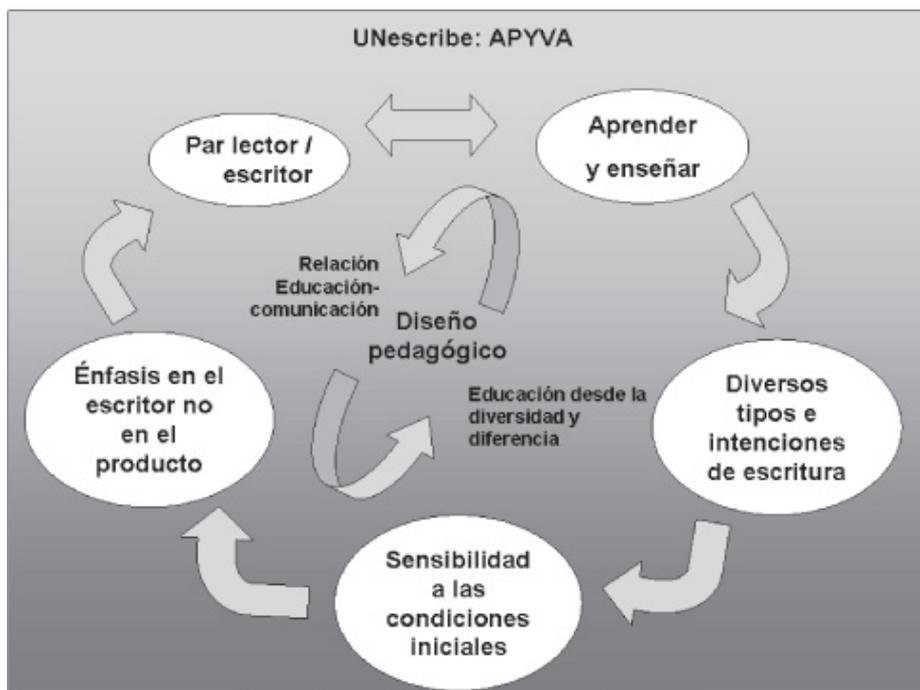
En contraste, los cursos sobre escritura sobrepasaron las expectativas en cuanto a la creación de situaciones que generaron en los aprendices interés por participar, leyendo y escribiendo, tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

Por lo tanto, se proponen dos escenarios por medio de los cuales UNescribe se presenta como un ambiente de aprendizaje y un ecosistema comunicativo: el presencial (APA) y el virtual (AVA).

La combinación de estos espacios presenciales y virtuales en UNescribe permite ofrecer diversidad de recursos a los estudiantes y a los profesores. El laboratorio tiene una zona, un lugar físico delimitado (APA), dispuesto con los recursos necesarios para apoyar la formación de los escritores, por ejemplo: computadores, conectividad, programas de apoyo a la escritura, diccionarios y material de referencia. Además, con la adecuación correspondiente para tener pequeños grupos en la dinámica de la lectura y escritura de sus textos, mediante diversas didácticas como los conversatorios generados en las clases del Curso A. Adicionalmente, extiende sus ramas a las aulas de clase de cada profesor vinculado al laboratorio, pues desde allí se crean buena parte de las situaciones retadoras de escritura.

Por su parte, el espacio virtual (AVA) tiene lugar en una plataforma Web, con diversidad de herramientas potenciales para apoyar las situaciones de interacción comunicativa, el aprendizaje en colectivo, la retroalimentación y la publicación. Es decir que el AVA no es un repositorio de información y contenido, sino un espacio dinámico, activo y productivo en donde se generan y tienen lugar la interacción comunicativa a través de la escritura.

De ésta manera surge el concepto de APYVA, el cual se comprende como: “La combinación de espacios presenciales y virtuales, cuyo diseño pedagógico propone un conjunto de elementos interdependientes que a su vez propician situaciones intencionadas de enseñanza y de aprendizaje”.



Gráfica 16. Base conceptual y premisas pedagógicas de UNescribe.

## LOS PARTICIPANTES Y SU ROL EN UNESCRIBE

Los participantes son las personas que dan sentido y significado al APYVA, cada uno de ellos tiene un perfil y rol diferente. En el caso de UNescribe se encuentran los profesores, los acompañantes, los aprendices y los administradores.

### El profesor

El profesor es un par más avanzado que todos los demás participantes. Dada esta característica, los aprendices reconocen que esta persona cuenta con mayores y mejores conocimientos en lo que respecta a la materia de estudio. El profesor de UNescribe comprende que puede aprender con sus pares, que el proceso en el cual está participando es su responsabilidad, dado que bajo su dirección se encuentra cada decisión que tome en su diseño afecta el proceso de enseñanza y, por ende, lo que quiere lograr en el aprendizaje de sus estudiantes. Se proponen tres roles a partir de los cuales el profesor participa en el APYVA: (1) diseñador pedagógico, (2) ejecutor de la enseñanza basado en el ejemplo y (3) comunicador que usa el lenguaje para ayudar a comprender.

Para *diseñador pedagógico* se piensa en un ingeniero y constructor de la estructura del ambiente de aprendizaje, es decir, a la creación y planeación de UNescribe como un APYVA inclusivo, basado en la educación-comunicación. Este diseñador pedagógico se encarga de crear una escena psicosocial, en la cual sus integrantes son reconocidos como sujetos de aprendizaje, cada cual con sus diferencias, lo que conlleva a entrar en diálogo con ellos como sus pares, que son a la vez co-constructores del APYVA. Comprende tal y como señalan Colomina, Onrubia y Rochera (2001, p.443) que la enseñanza es: “Un proceso de naturaleza social, lingüística y comunicativa, por lo tanto su papel es estructurar y guiar la construcción de significados que realizan los aprendices<sup>23</sup> en un entorno complejo de actividad y discurso, ajustando sus ayudas y apoyos en función de cómo los aprendices van realizando esta construcción”.

Es claro que los cursos observados contaron con profesores de la más alta calidad –aunque cada uno con sus propios conceptos y creencias– mostraron características coincidentes, que llevan a pensar en el profesor de UNescribe como un *ejecutor de la enseñanza basado en el ejemplo*, esto es, que en cada una de sus intervenciones<sup>24</sup> revele a partir de su propio comportamiento lo que quiere enseñar. En este caso, el profesor de UNescribe, comunica y publica su conocimiento, asume retos de lectura y escritura en conjunto con sus aprendices, retroalimenta el proceso de

---

<sup>23</sup> Los autores usan la palabra: “alumnos”, la cual se ha cambiado por “aprendices” debido a que tiene una denotación importante para esta investigación.

<sup>24</sup> Las intervenciones, aquí, se refieren a cualquier contacto que tenga el docente con sus aprendices, mediante cualquiera de los espacios planteados: el virtual o el presencial.

escritura, no sólo señala cómo hacerlo, sino que se involucra y participa en cada una de las actividades que ha diseñado previamente. De manera que prevé las múltiples y diversas lógicas de la escritura a lo largo de las disciplinas.

Además de estos aspectos, el profesor de UNescribe, es un *comunicador que usa el lenguaje para ayudar a aprender*, sus intervenciones propician un encuentro dialógico basado en la interacción comunicativa con sus aprendices, y con los textos de ellos; por tanto indaga, escucha, observa, orienta, explica, argumenta, expone su posición frente al saber y ofrece ayudas contingentes para el fortalecimiento de la formación de los estudiantes como escritores.

## **El acompañante**

El acompañante es la persona que se encarga de apoyar el proceso de enseñanza (es decir, apoyar a los profesores) y de aprendizaje (a los estudiantes como escritores). Este personaje construye la estrategia de enseñanza junto con el profesor y apoya su ejecución en los dos escenarios, tanto el virtual como el presencial. Para el profesor, es un par que apoya el proceso de formación de los estudiantes en UNescribe.

Para los aprendices, es un par más avanzado que conoce el saber disciplinar sobre el que escriben, tiene una posición frente al mismo de manera que *puede entrar a dialogar sobre el corpus de las producciones de los aprendices*; y también es un Microsoft Excelente escritor. Es consciente de la importancia que tienen la lectura y escritura en la vida académica, y su ubicación cultural y social; por tanto, escribe para comunicar y publicar su construcción de conocimiento acerca de su campo de estudio.

De modo que su rol consiste en acompañar el proceso de formación de los aprendices como escritores en dos sentidos: (1) *como conocedor de la disciplina, del campo de estudio o del objeto de escritura* y (2) *como conocedor de las implicaciones en el proceso de producción de un texto para esa disciplina que maneja*.

El acompañante “revisa los escritos” producidos por los aprendices (su contenido, su forma y su efecto en el lector), y efectúa retroalimentación positiva en cada versión exploratoria presentada. Esta función de acompañamiento es cognitiva pero también hace parte de una “forma de producción de textos” social y cultural, que tiene que ver con la importancia de la validación del conocimiento en el espacio académico.

## **Los aprendices**

Los aprendices de UNescribe son todos los estudiantes que están en formación como escritores, están interesados en aprender, en entrar en diálogo con un saber, establecer una postura frente a éste, comunicarlo y publicarlo abiertamente y de forma escrita, de tal forma que ponga a consideración de otros su conocimiento y aprenda en un colectivo de pares que le retroalimentan genuinamente.

## Los administradores

Son las personas que dan soporte a los profesores, acompañantes y aprendices, sobre el uso y la organización de la infraestructura necesaria, tanto en el espacio presencial como en el virtual. Los administradores se especializan en una línea de trabajo, en el caso de UNescribe, se cuenta con (1) un *webmaster* o administrador de contenidos para el AVA; (2) un administrador del APA, organiza las agendas, mantiene al día los eventos y coordina la dinámica de uso de los espacios físicos; y (3) un administrador de soporte técnico a la infraestructura tecnológica (hardware y software) del laboratorio.

## SITUACIONES RETADORAS DE LECTURA Y ESCRITURA

UNescribe le apuesta a la creación de situaciones retadoras para los aprendices. En éstas, los actos de leer y escribir son fundamentales. El objetivo de estas situaciones es provocar al aprendiz a leer y escribir para aprender en las disciplinas, comprendiendo su objeto de estudio y desarrollando una postura frente al mismo. Pero, además, promoviéndolo hacia un estado cada vez más consciente de su proceso de formación como escritor.

En ese sentido, una situación retadora de lectura y escritura propone preguntas al aprendiz como: ¿qué estoy leyendo?, ¿quiénes hablan o hablaron de esto que leo?, ¿de dónde viene este tema que estoy leyendo?, ¿quién me está hablando mediante este texto y que puedo aprender?, ¿en qué lo relaciono con mis anteriores aprendizajes?, ¿cómo se relaciona con mis conocimientos previos?, ¿qué puedo decir sobre esto que estoy leyendo?, ¿cuál es mi postura frente a este conocimiento?, además: ¿cuál es mi tarea escritural?, ¿de qué me sirve escribir sobre esto?, ¿qué estoy escribiendo?, ¿por qué estoy escribiendo esto?, ¿por qué escribo de esta manera?, ¿de qué manera puedo escribir mejor mi postura frente a este conocimiento?

Por supuesto, no se trata de una lista de preguntas para entregar a los aprendices, sino de crear una situación de enseñanza y de aprendizaje que propicie en la mente del estudiante una reflexión permanente sobre el objeto de aprendizaje, su postura frente a éste y su forma de plasmarlo mediante el pensamiento vuelto escritura.

No obstante que el acto de escribir es predominantemente individual, y como señaló la profesora del Curso B: “Escritura y pensamiento van de la mano y nadie piensa igual a otra persona [...] el estudiante, al verse enfrentado a una tarea individual, despliega sus capacidades cognoscitivas y lingüísticas frente a esa tarea”. En ese sentido, las situaciones retadoras incluyen un trabajo colaborativo, no necesariamente con la participación de muchos, sino de pequeños grupos de aprendices que se leen mutuamente, en un ejercicio de lectura y escritura para aprender, mediante la atención recíproca y el monitoreo de su comprensión. (Cuervo y Flórez, 2004).

Acerca de esto, Newell (2006) señala que la escritura por sí misma no es una herramienta que promueve el aprendizaje, sino que debe haber un contexto social rico, complejo y estructurado de acuerdo con las concepciones del profesor acerca del aprendizaje. Y afirma: “Presumiblemente, un andamiaje metacognitivo es más efectivo cuando un profesor experto establece un contexto instruccional y sentido de comunidad que soporte reflexiones y pensamientos que reclamen tempranamente avances de aprendizajes alentados por actividades de escritura-aprendizaje aisladas que parecen haber sido ignoradas por mucho tiempo” (Idem p. 243).

Desde esa mirada, las situaciones que se dan en el marco de UNescribe no tienen una naturaleza “solitaria”; en cambio, se procura un trabajo colectivo, mediante interacciones comunicativas que enriquecen con su polifonía la formación de los escritores. Por lo tanto, estas situaciones retadoras evidencian la articulación clara y deliberada de los enfoques “escribir para las disciplinas”, “escribir para aprender” y “la escritura como proceso” como partes constituyentes e integrales para formar a los aprendices como escritores.

También se comprende que los textos elaborados son, en su mayoría, producto de un solo autor, pero en el marco de las situaciones retadoras de lectura y escritura, tanto su formación como su escritura prosperan en la medida en que aparecen pares u otras personas significativas que les retroalimentan positiva y genuinamente, invitándolos a pensar sobre su escrito.

Las estrategias que UNescribe incorpora en el diseño de situaciones retadoras de lectura y escritura, favorecen el trabajo colaborativo que se puede generar en escenarios presenciales y virtuales: (1) posibilitar la discusión de temáticas desde múltiples perspectivas, de manera que se tenga en cuenta la diversidad y la diferencia (Nussbaum, 2007), (2) proponer la creación de normas que permitan autorregular la organización y planeación de las producciones escriturales, (3) posibilitar el trabajo en colectivo de grupos heterogéneos de estudiantes, privilegiando diferentes roles (lector, escritor, acompañante) para experimentar la retroalimentación, (4) revisar frecuentemente los supuestos y las necesidades de los aprendices, de forma que sea posible ofrecer ayudas contingentes en el momento indicado. (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Carlino, 2005), (5) preferir las tecnologías digitales asíncronas como los foros de discusión, *blogs* y *wiki*, dependiendo del tamaño del grupo de aprendices. (Veerman y Veldhuis, 2001).

## **LIBERTAD PARA EXPRESAR, APRENDER, COMUNICAR**

### **Y PUBLICAR EN ESPACIOS REGULADOS Y AUTORREGULADOS**

A UNescribe también le interesan las dinámicas que posibilitan atender uno de los aspectos reiterativos que se identificó por medio de la encuesta, y es la importancia que conceden los aprendices a expresarse libremente y comunicar sus ideas y pensamientos. A partir de este hallazgo, UNescribe se propone como un APYVA basado en la libertad, la autonomía y la autorregulación para comunicar.

Esto significa que a través de los espacios de interacción comunicativa –principalmente situados en la virtualidad– se ofrecen herramientas para que el aprendiz como sujeto político, público, cultural y social, ejerza su derecho a la libertad de expresión y autonomía para abordar los temas que prefiera, basándose en el concepto de la autorregulación y el respeto por las personas que tienen acceso a sus publicaciones.

En este mismo sentido, interesa crear espacios para generar comunidad de aprendizaje, a través de la práctica de lectura y la escritura, y la posibilidad de que sean los estudiantes quienes escriban acerca de lo que quieren escribir, como un primer paso para que muchos de ellos se relacionen de manera directa con la escritura. Se trata de permitir a los aprendices crear situaciones de lectura y escritura, en donde ellos proponen el tema y establecen autónomamente un reto consigo mismos y con sus pares, produciendo diversos tipos de textos e intencionalidades.

De otra parte, están las dinámicas que se crean a partir de situaciones de lectura y escritura diseñadas por los profesores y los acompañantes. Éstas tienen una intencionalidad previamente determinada, enfocada al aprendizaje de un tema específico, al mejoramiento de la escritura. Estas situaciones reguladas se dan en espacios también regulados.

Es así como la libertad se da en dos espacios de participación del APYVA: (1) los autorregulados: cuya característica principal es que el objeto de la comunicación es propuesto por los estudiantes, no hay profesor ni acompañante –a menos que sean invitados por los aprendices– y pueden tratarse temas de cualquier índole. Pero ellos mismos crean unas “normas” que les permiten autorregular sus intervenciones, de tal forma que configuran un ambiente de expresión, aprendizaje, comunicación y publicación, fundamentado en el respeto y el buen uso del lenguaje; y (2) los espacios regulados: son dispuestos frecuentemente por los profesores y acompañantes, los contenidos provienen de una disciplina o conocimiento en estudio, aunque el objeto de la comunicación se entrega a los aprendices, la participación del profesor y del acompañante es permanente.

## EVALUACIÓN

La propuesta de evaluación de UNescribe se basa fundamentalmente en el proceso de formación de cada aprendiz. Inicia con unos acuerdos de trabajo y unos compromisos por parte del aprendiz, los cuales permiten chequear su participación, su proceso y su desenvolvimiento como escritor, a través del monitoreo permanente de su actividad y sus producciones escritas. No se trata de una evaluación que asigna calificación, sino que *retroalimenta cualitativamente el proceso de formación del aprendiz*, de manera que los acuerdos establecidos en las relaciones profesor-aprendiz-acompañante, son validados como parte integral del reporte cualitativo que se hace. Así mismo, se da reconocimiento de lo que los aprendices han hecho bien, no sólo se señalan los problemas o errores.

La evaluación en UNescribe es: válida, explícita, educativa e internalizable. Estas cuatro características se abordan teniendo en cuenta su articulación con el proceso de formación de los estudiantes, así, para UNescribe, cada característica adquiere un sentido y significado.

Es: (a) *válida*: porque evalúa lo que enseña, de manera que se pregunta ¿qué enseña?, (b) *explícita*: porque es indispensable verbalizar o establecer acuerdos conjuntos entre los participantes activos del ambiente de aprendizaje, es así como se pregunta por cuáles son los compromisos acordados, qué y cómo se está alcanzando, (c) *educativa*: porque presta atención a la actividad cognitiva del aprendiz en relación con su tratamiento al objeto de estudio. Para ello, la pregunta guía es ¿cuál es su postura frente a este saber, cuál es su construcción de conocimiento?, y finalmente: (d) *internalizable*: porque observa las estrategias de metacognición de los aprendices para encontrar cuáles son sus fortalezas y oportunidades de mejora en tanto escritores. La pregunta que orienta esta característica de la evaluación es ¿qué está viendo por sí mismo que puede mejorar, que ha cambiado y cómo? (Carlino, 2005 citando a Hogan (1999) y a White (1994)).

## UNESCRIBE CUIDA LOS LÍMITES EN USO Y ACCESO A LOS RECURSOS FÍSICOS Y A LAS TIC

Los límites en uso y acceso a las TIC son permanentes. Durante la ejecución de las observaciones se detectó que muchos estudiantes no cuentan con computador personal ni conectividad, por lo cual usan los recursos disponibles en el campus universitario. De manera que un elemento para equiparar las oportunidades de los aprendices es la adecuación de un espacio físico, dispuesto para apoyarlos en su proceso de formación.

Este espacio físico debe contar con computadores conectados en red, conectividad, software para procesar texto, programas de apoyo a la escritura como: diccionarios digitales, enciclopedias, sinónimos y antónimos, glosa, etc. y, por supuesto, acceso a UNescribe virtual. También dispone de un espacio adecuado para el desarrollo de las situaciones retadoras de lectura y escritura que se planean presencialmente. Por supuesto, estos recursos son administrados por un equipo de personas que ayudan a los profesores, acompañantes y aprendices a organizar la agenda y la disponibilidad de los mismos en dicho espacio.

En cuanto a UNescribe<sup>25</sup> virtual, dispone de todos los contenidos posibles para apoyar la escritura, enlaces a otros laboratorios y material de referencia, programas de ayuda al escritor, preguntas frecuentes y variedad de herramientas mediante las

---

<sup>25</sup> La investigación no recomienda ningún programa en especial, pues se concentra en los elementos de diseño pedagógico, corresponde a los profesores definir qué herramientas usar, dependiendo de las situaciones de lectura y escritura que diseñen.

cuales llevar a cabo las interacciones comunicativas y aprendizaje en colectivo de que se ha venido hablando.

## **CREACIÓN DE RELACIONES INTERDEPENDIENTES**

Las relaciones que se generan en UNescribe son interdependientemente positivas y se crean a partir del diseño pedagógico de los profesores y acompañantes. Algunas de estas relaciones se reflejan en la libertad para aprender, expresar, comunicar y publicar a partir de situaciones retadoras de lectura y escritura, creadas por profesores y acompañantes o por los mismos aprendices. A la vez, éstas emergen en los espacios regulados y autorregulados, que son generados y potenciados por sus participantes y, en muchos casos, tienen lugar a partir del acceso y uso de las TIC. En ese proceso, la evaluación monitorea las situaciones de lectura y escritura, la dinámica de los espacios regulados y autorregulados, y el acceso y uso a las TIC.

En UNescribe no hay mayores o mejores categorías, debido a su característica de APYVA, combina los espacios presenciales y virtuales, y pone en escena un diseño pedagógico con un conjunto de elementos interdependientes, los cuales, a la vez, propician situaciones intencionadas de enseñanza y de aprendizaje.

## **FILOSOFÍA DE UNESCRIBE: A CADA QUIEN LO QUE NECESITA**

En principio, a UNescribe le interesa vincular profesores que desde sus cursos le apuesten a la formación de escritores y se apoyen en los lineamientos del laboratorio, en los acompañantes y los administradores. Sin embargo, también está abierto a la entrada de los estudiantes que lleguen por sí solos, es decir, que no se encuentren matriculados en ningún curso pero que quieran formarse como escritores.

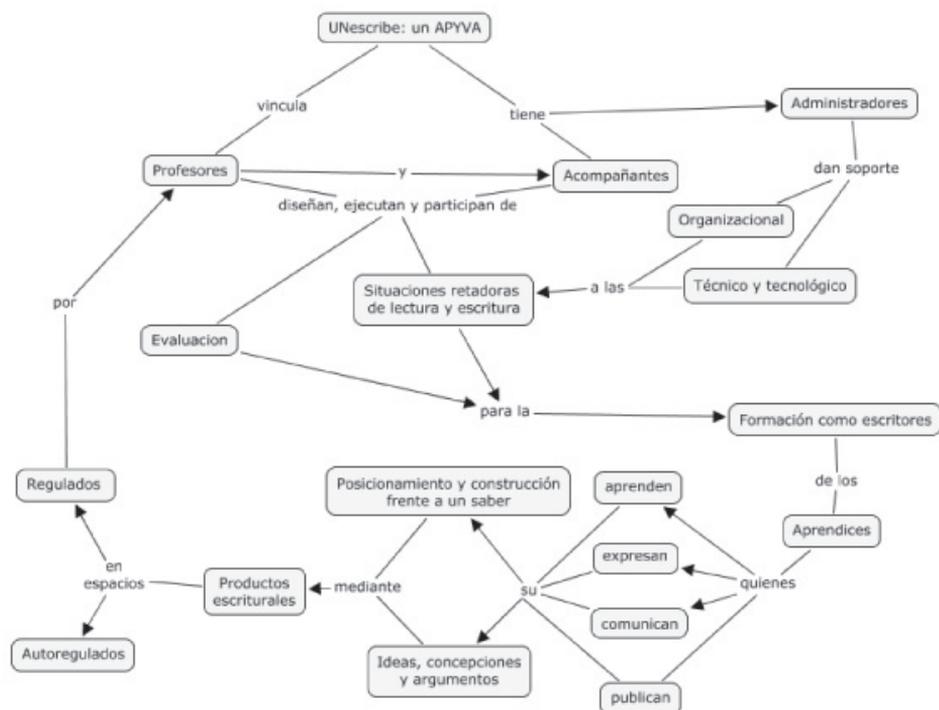
En ambos casos, el reconocimiento de las condiciones iniciales con las que llega cada aprendiz es un factor estructural para configurar, junto con él, la ruta de formación y de acompañamiento. Esto se debe al conocimiento de los perfiles<sup>26</sup> escriturales de los estudiantes, así como a las razones<sup>27</sup> por las cuales escriben, no se trata de hacer un diagnóstico cada vez que llega un estudiante nuevo al laboratorio, sino de conocerlo a partir de un proceso de acercamiento a la escritura que le permita moverse libremente, pero que le ofrezca retos acordes con su perfil escritural y sus intereses. Debido a esto, no se tienen rutas predeterminadas para abordar los perfiles escriturales, dado que un perfil señala un estado muy general, y es con cada aprendiz y la forma como responde e interactúa en el APYVA que es posible conocerlo y ofrecerle ayudas contingentes para su formación como escritor.

---

<sup>26</sup> Estudiados por el grupo de investigación Oralidad, Escritura y otros Lenguajes (OEL) de la Universidad Nacional de Colombia.

<sup>27</sup> Estudiadas en esta investigación.

En ese sentido, se comprende que no se necesitan escritores a la medida de la universidad, o de UNescribe, sino escritores genuinos, con una posición frente al saber que les permita producir textos auténticos, en los formatos que su campo de estudio les exige. La misión de UNescribe es generar el ambiente con los elementos necesarios para que esto ocurra.



**Mapa conceptual 3.** Elementos de diseño pedagógico de UNescribe.

BLANCA

---

## Conclusiones

ESTA PROPUESTA RESPONDE A LA PREGUNTA: *¿Cuáles son los elementos de diseño pedagógico, que debe tener un AVA como el laboratorio de escritura de la Universidad Nacional, para fortalecer los procesos escriturales de los estudiantes de pregrado?* Para esto se observaron dos cursos de pregrado que se apoyaron en AVA, tres laboratorios virtuales y un espacio no controlado en la Web, todos abordaron la escritura. También se aplicaron encuestas a los aprendices de los cursos y se realizaron entrevistas a profesores y estudiantes.

A partir de las observaciones se encontró que la escritura tiene diversas connotaciones entre los aprendices, no todos son conscientes de su poder epistémico, pero, en general, la mayoría la comprenden como una posibilidad para comunicar sus conocimientos y, en otros casos, para expresar sus ideas y pensamientos. Conocer estas concepciones sobre la escritura, por parte de los aprendices, permite pensar en la creación de un laboratorio de escritura que *incluya situaciones y recursos en las cuales ellos aborden de manera directa y consciente su proceso de formación como escritores, así como el reconocimiento de los poderes que tiene la escritura para aprender, comunicar, expresar y publicar*. En la medida en que avanzan en su formación académica, y se ven expuestos a mayores situaciones de lectura y escritura, su conciencia como escritores va transformándose, haciendo que su desempeño en ese rol sea mejor.

También fue posible establecer que *a partir de los conceptos y creencias que tienen los profesores en relación con la enseñanza y la didáctica, crean actividades de enseñanza y de aprendizaje*, y de la forma como las disponen, depende la participación y los resultados que obtengan en los desempeños de sus aprendices. *Se rescata el concepto de “proceso de enseñanza” desde el cual el profesor es el ingeniero del ambiente de aprendizaje*.

Sin embargo, se quiere llamar la atención sobre la “libertad”, otorgada a los estudiantes para aprender, expresar, comunicar y publicar. Los resultados mostraron que ellos pueden generar interacción comunicativa basada en el respeto y, en general, hacen un buen uso del lenguaje; ellos mismos crean normas de participación oral y escrita, se autorregulan. Éste es un elemento pedagógico fundamental que

genera confianza en las capacidades y el pensamiento de los estudiantes, haciéndose *dueños de su aprendizaje y del objeto de su comunicación, esto enriquece, flexibiliza y potencia el ambiente*. Ésta es, en sí misma, una situación retadora para ellos, no hay control ni dirección externa, el reto es consigo mismos. Habría que validar el impacto de esta propuesta.

Otro aspecto concluyente es *la reafirmación de la importancia de la formación de los estudiantes como escritores y lectores*. Así como la integración premeditada de los enfoques conceptuales de abordaje de la escritura a lo largo de su formación, es decir, la escritura como proceso, escribir para aprender y escribir para las disciplinas.

En todo caso, es necesario insistir en que la propuesta de elementos pedagógicos es de orden conceptual, *no responde a qué recursos físicos ni TIC usar, pues no es su objetivo; en cambio, sí indica que una tarea de los profesores y de los acompañantes de UNescribe es crear situaciones retadoras de lectura y escritura movilizadas en el espacio presencial y el virtual*. Por tanto, son ellos quienes definen qué recursos y TIC usar y cómo éstas apoyan el desarrollo de las situaciones de aprendizaje. Es muy probable que desde esta perspectiva, cuando se ejecute el pilotaje de la propuesta, los aprendices tengan mucho que decir en cuanto al uso de recursos y TIC en UNescribe.

Las limitaciones de esta investigación no permitieron atender todas las preguntas que se iban originando. Algunas desviaban la atención hacia análisis del discurso de las interacciones comunicativas, otras a la observación de nuevas unidades de análisis, de manera que surgieron nuevas preguntas que se sugieren sean objeto de otras investigaciones: *¿cuáles son los tipos de intervenciones que hacen los aprendices en los espacios de interacción comunicativa virtuales?, ¿cuál es el impacto de las actividades ejercitadoras sobre escritura en la formación de los aprendices como escritores?, ¿qué otros modos de leer y escribir se ponen en escena por parte de los estudiantes?, ¿qué sucede en los ambientes cuando un profesor está en un escenario desconocido como por ejemplo un AVA?, ¿qué tecnologías digitales pueden apoyar este tipo de propuestas? y ¿de qué manera los profesores pueden guiar el diseño y desarrollo de software para sus ambientes de aprendizaje?*

Finalmente, fue posible comprender que los elementos de diseño pedagógico son teóricos y también prácticos. Teóricos en la medida en que explican la concepción a la que se apuesta y prácticos dado su carácter ejecutor tendiente a establecer relaciones emergentes que generan ciertos resultados en el ambiente de aprendizaje y en los estudiantes. Sin embargo, no se puede tener un diseño pedagógico único para todos los ambientes, cada contexto es singular; habría que estudiar qué se puede aplicar o adaptar, pero, en general, el diseño pedagógico es una creación para un contexto determinado.

Por tanto, la propuesta de elementos de diseño pedagógico a que se refiere este documento en su capítulo 7, es contextual y está pensada para UNescribe como parte de la Universidad Nacional. Sin embargo, al ser una propuesta de carácter conceptual, es posible que sirva de referente a otros proyectos interesados en crear ambientes presenciales y virtuales de aprendizaje (APYVA), cuyos intereses e intencionalidades coincidan con las de UNescribe.

## Glosario

- Chat.** Herramienta de comunicación digital para conversaciones en línea soportada en Internet o redes locales. Para hacer un uso efectivo se requiere que los usuarios estén conectados en el mismo momento (tiempo).
- Ciberespacio.** Espacio virtual creado por medios informáticos.
- Competencias.** Hace referencia a la habilidad que tiene cada sujeto, la cual se adquiere a través de la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción de cada individuo.
- Correo electrónico.** TIC soportada en Internet, a través de la cual se envían y reciben mensajes.
- Diario de campo.** Instrumento a través del cual se organizan detalladamente las notas registradas durante el trabajo de campo para su posterior análisis.
- Foros de discusión.** Herramienta de discusión soportada en Internet. Para su uso no se requiere estar conectado al tiempo con los demás participantes.
- Hipertexto.** Enfoque para manejar y organizar información a partir del cual los datos se almacenan en varios nodos que se conectan por medio de enlaces. Los nodos pueden contener textos, imágenes, audio, animaciones y video. Los hipertextos son diseñados y desarrollados a través de programas de computador.
- LMS.** Sistema Administrador de Aprendizaje, por su sigla en inglés Learning Management System. Son las plataformas virtuales en las que se producen actos educativos. Como ejemplo en esta investigación se usaron: BSCW y Blackboard.
- Multimedia.** Conjunto de múltiples medios (texto, videos, animaciones y sonidos) que se presenta principalmente en software educativo y páginas Web interactivas. Actualmente se está incorporando en el diseño de cursos virtuales.
- Multimétodo.** Es el método de esta investigación, el cual consiste en una combinación de estrategias cualitativas y cuantitativas.
- Observación participante.** Estrategia de investigación tomada de la etnografía que consiste en que el investigador asume el rol tanto de observador como de actor dentro de la unidad de análisis.
- Relatoría.** Género de escritura que consiste en hacer una relación de lo acontecido en un tiempo y espacio determinado. En esta investigación la relatoría se usó para registrar las observaciones de los cursos presenciales. Para este registro se contó con un formato preestablecido.
- Software.** Tecnología digital de uso local. Conjunto de programas con que funciona un ordenador.
- Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).** Todos los medios desarrollados a partir de la informática que permiten la comunicación e interacción con fines educativos
- Telecentros.** Son espacios físicos dotados de computadores y conectividad, como los café internet. Funcionan en el marco del programa Compartel y su objetivo es brindar acceso a Internet a poblaciones ubicadas en municipios menos favorecidos.

**Videoconferencias.** Se trata de un medio sofisticado en el que una persona o más pueden presentarse por medio de video con voz, ante un público ubicado en un sitio geográficamente distante.

**Web.** El conjunto de contenidos del ciberespacio.

**Weblog o blog.** Es una bitácora o diario soportado en Internet. Permite ser actualizado con facilidad, y muestra las noticias o artículos en orden cronológico, empezando por la última.

**Wiki.** Herramientas de trabajo colaborativo, que permite que diferentes personas agreguen sus aportes en línea. El caso más conocido es Wikipedia.

**Web 1.0.** El conjunto de recursos disponibles en la primera versión de Internet, caracterizados por el ofrecimiento de contenidos para leer, no para interactuar con esos. Sólo lectores.

**Web 2.0.** Una segunda generación de Internet, basada en servicios cuyos usuarios publican, colaboran y comparten información en línea configurando nuevas formas de interacción social. Lectores y escritores.

## Referencias

- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. Gutiérrez y J.M. Delgado (Eds.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Arteaga, C., Fabregat, R., y Merida, D. (2004). *Ambientes de aprendizaje: Componentes implicados y el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo*. Extraído el día 8 de Septiembre de 2007 desde [http://www.fepade.org.sv/cra/Arteaga/Ambientes\\_de\\_Aprendizaje.pdf](http://www.fepade.org.sv/cra/Arteaga/Ambientes_de_Aprendizaje.pdf).
- Barman, R., y Sherzer, J., (1975). The ethnography of Speaking. *Annual Review of Anthropology*, 4:95-119. Extraído el día 10 de abril de 2008 desde: [arjournals.annualreviews.org](http://arjournals.annualreviews.org). Universidad Nacional de Colombia.
- Bazerman, Ch. (2008). *Writing across the curriculum and writing in the disciplines*. Conferencia. Primer Encuentro Internacional sobre Lectura y Escritura. REDLEES, Bogotá, Colombia.
- Berruto, G. (1979). *La semántica*. México: Nueva Imagen.
- Brown, A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding*, (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2008). *Leer y escribir en las disciplinas*. Trabajo presentado en conferencia, Mayo 14, Cali, Colombia.
- Cassany, D. (1991). *Construir la Escritura*. Barcelona: Papeles de Pedagogía. Paidós.
- Colomina, R.; Onrubia, J.; Rochera, M. J. (2001). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*, 437-458. Madrid: Alianza Editorial.
- Cuervo, C., y Flórez, R (2004). El lenguaje en la Educación. En: R. Flórez. *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonolinguística* (pp. 14-23). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cuervo, C., Flórez, R. y Acero, G. (2004). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. En: R. Flórez. *El lenguaje en la educación: una perspectiva fonolinguística* (pp. 27-84). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Daiute, C. (1998). Points of view in children's writing. *Language Arts*, 75, 138-149.
- De Corte, E. (1996). *Aprendizaje apoyado en el computador: una perspectiva a Partir de investigación acerca del aprendizaje y la Instrucción*. Extraído el día 6 de Agosto de 2007 desde <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200351181910APRENDIZAJE%20APOYADO%20EN%20EL%20COMPUTADOR.pdf>.
- De la Torre, G. (2005). Principios teóricos da etnografía da comunicación. Consideracións xerais para unha análise aplicada ao contexto galego. *Madrygal: revista de estudio gallegos*, 8, 55-64.
- De Vicente, J.L., (2005). *Inteligencia colectiva en la Web 2.0*. Extraído el día 10 de octubre de 2007 desde: <http://www.elastico.net/archives/005717.html>.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (3 ed.). Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

- Donolo, D., Chiecher, A., y Rinaudo, M.C. (2004). *Estudiantes, estrategias y contextos de aprendizaje presenciales y virtuales*. Trabajo presentado en Latineduca2004.com, primer congreso virtual latinoamericano de educación a distancia. Extraído el día 16 de marzo, 2007 desde <http://scholar.google.com>.
- Ferreiro, E. (2002) Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En: *Lecturas sobre lecturas* (2002). (pp. 31-37) Coedición: Conaculta- México y Asolectura - Colombia.
- Flavell, J.H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. Weinert y R. Kluwel (Eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. (pp. 21-29). Hillsdale: LEA.
- Flórez, R., y Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., y Moreno, M. (2006). *Comunicación y Lectura en el Aula: Un Ecosistema*. En Memorias del VII Congreso Nacional de Lectura y IV Coloquio Colombo Francés de Bibliotecas, Fundalectura. pp. 150-157.
- Galvis, A. (2000). Ambientes virtuales para participar en la sociedad del conocimiento. *Revista de Informática Educativa*, 11(2), 247-260.
- Gardner, H. (1999). *Perspectivas de la mente y el cerebro*. Universidad de Harvard.
- Girón, M., y Vallejo, M. (1992). *Producción e interpretación textual*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Gisbert, M., Adell, J., Rallo, R., y Bellver, A. (1998). Entornos Virtuales de Enseñanza - Aprendizaje. *Cuadernos de documentación multimedia*, 6/7, 29-41.
- Goldberg, A., Russell, C., y Cook, A. (2002). Extraído el día 16 de Septiembre de 2007 desde [http://www.eduteka.org/tema\\_mes.php3?TemaID=0012](http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0012). Trabajo original presentado en (JTLA) <http://escholarship.bc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=jtla>
- Golluscio, A. (2002) (Ed.) *Etnografía del habla. Textos Fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Henao, O. (2007, marzo 1). Competencias en la era digital. *Al Tablero*, 40.
- Hernández, R., Fernández, C, y Baptista P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hidi, S., y Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. C. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York: The Guilford Press.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. Extraído el día 11 de julio de 2008 desde <http://www.uoc.edu/dt/esp/hine0604/hine0604.pdf>.
- Hymes, D. (1974a). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1974b) Ways of speaking. En: Bauman, Richard y Joel Sherzer. *Explorations in ethnography of speaking*. Cambridge: Cambridge University. 22-54.
- Jaramillo, P. (2004). *Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en tercer grado. ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la información en dos instituciones educativas de Bogotá?* Tesis de maestría para la obtención del título de Magíster en Educación, Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Jaramillo, P., Ordóñez, C., Castellanos, S. y Castañeda, C. (2005). *Informática, todo un reto*.

- Ambientes de aprendizaje en el aula de informática: ¿fomentan el manejo de información?* Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Mayans, J. (2002). Nuevas tecnologías, viejas etnografías. Objeto y método de la etnografía del ciberespacio. *Cuadernos del Instituto Catalán de Antropología*, 16, 79-97.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Plan Decenal de Educación. República de Colombia. Bogotá: Autor.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23. Bogotá: Universidad Nacional.
- Moreno, M. (2007). *Propuesta Laboratorio de Escritura UNescribe*. Grupo Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes. Manuscrito no publicado.
- Newell, G. (2006). Motivation and writing. C. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 235-247). New York: The Guilford Press.
- Nussbaum, M. (2007). Reseña de *Frontiers Of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. *Desacatos 023*, 291-318.
- Rueda, R., y Quintana, A. (2004). *Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar*. Bogotá: Autor.
- Saville-Troike, M. (1982) *The ethnography of communication: An introduction*. Basil Blackwell. Oxford.
- Schultz, K. (2006). Motivation and writing. C. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 357-373). New York: The Guilford Press.
- Serrano, J. (2006, diciembre). Pasado, presente y futuro en la Web 2.0 en servicios de información digital. *Textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, 7. Extraído el día 17 de agosto de 2007 desde: [http://www2.ub.edu/bid/consulta\\_articulos.php?fichero=17serra2.htm](http://www2.ub.edu/bid/consulta_articulos.php?fichero=17serra2.htm)
- Serrano, J. (2007). Hacia una cultura comunicativa. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 8, 17-24.
- Vargas, M. A. (2006). *Sistema de créditos académicos con apoyo en ambientes educativos virtuales para la formación de ingenieros*. Trabajo presentado en VII Congreso de Informática Educativa, Santiago de Cali, Colombia.
- Vargas, M. A. (2007). *Construcción del campo de estudio de la especialización en Ambientes Educativos Virtuales*. Manuscrito en preparación.
- Veerman, A., y Veldhuis-Diermanse, E. (2001) *Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education*. Extraído el día 17 de agosto de 2007 desde: [www.ll.unimaas.nl/euro-cscle/Papers/166.doc](http://www.ll.unimaas.nl/euro-cscle/Papers/166.doc).

BLANCA

---

## Anexo 1. Formato guía para la observación de los cursos sobre escritura

### FORMATO GUIA PARA LA OBSERVACION DE CLASES PRESENCIALES

Curso: \_\_\_\_\_

Profesor: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Hora de inicio y finalización de la clase: \_\_\_\_\_

CATEGORIAS	DEFINICION	PREGUNTAS DE OBSERVACION
Situación (Situación)	Se analizan las coordenadas espacio temporales así como la escena psico social en que se manenan los participantes	<p>¿Cómo se distribuyen los tiempos de la clase?</p> <p>¿Cómo es el espacio físico y psico social de la clase?</p> <p>¿Qué ambiente o clima comunicativo se produce en la clase?</p>
Participante (Participante)	Actores y sus características	<p>Desde los aprendices:</p> <p>¿Quiénes son los actores del ecosistema comunicativo?</p> <p>¿Qué actitudes hacia la escritura tienen los actores de la clase?</p> <p>¿Qué actitudes hacia la clase presencial y el espacio virtual?</p> <p>¿Qué intervenciones de los aprendices?</p> <p>Desde el docente (y talora):</p> <p>¿Qué interacciones propia entre los aprendices, y entre él y los aprendices?</p> <p>¿Qué actitud asume?</p> <p>¿Qué rol cumple?</p> <p>¿Qué expresa sobre la dinámica virtual-presencial?</p>
Obj (Finalidad)	La finalidad incluye unos objetivos que alcanzar y unos productos que obtener	<p>Objetivos:</p> <p>¿Qué objetivos se plantean en la clase en relación con la escritura y los desempeños escriturales?</p> <p>¿Cuáles son los propósitos del curso?</p> <p>Enfoque pedagógico y didáctico:</p> <p>¿Qué enfoque pedagógico se evidencia para abordar la escritura?</p> <p>¿Qué estrategias de enseñanza (didácticas) para abordar la escritura?</p> <p>¿Qué tema y contenidos de escritura se abordan en la clase?</p> <p>¿Qué tareas o actividades de escritura, y para qué?</p> <p>¿Qué uso pedagógico del espacio virtual (AVA)?</p> <p>¿Qué estrategias de enseñanza (didácticas) justifican el uso del AVA?</p> <p>¿Qué y para qué escriben los sujetos?</p> <p>Evaluación:</p> <p>¿Cómo se evalúa los estudiantes en relación con su escritura?</p> <p>¿Qué desempeños escriturales se monitorean en la clase?</p> <p>¿Qué comentan (qué piden o rechazan) los aprendices sobre los temas tratados, las herramientas, los objetivos, las tareas, actividades, etc.?</p> <p>¿Cómo se usa el AVA en la evaluación?</p>

Act Sequences (Secuencias de actos)	En el desarrollo del evento se produce una secuencia de actos, que siguen una determinada estructura en la interacción y en la sucesión de los temas	<p>¿Cómo se organiza didácticamente la clase?</p> <p>¿Qué actos abordan la escritura? Descripción de los actos.</p> <p>¿Qué diálogos denotan la existencia del abordaje de la escritura en la clase?</p> <p>¿Qué interacciones de comunicación se producen, y entre quiénes, con cuál medio?</p> <p>¿Cómo se organizan los aprendices en los dos espacios (presencial y virtual)?</p>
Key (Claves)	La secuencia de actos se producen en una clave o registro, que afecta al grado de formalidad	<p>¿Cómo usan el lenguaje oral y escrito?</p> <p>¿Qué ofrece el docente para motivar a sus aprendices a escribir?</p>
Instrumentalities (Instrumentos)	Los participantes tienen a su disposición diversos instrumentos, que pertenecen a un canal (oral, escrito) y que incluyen elementos no verbales	<p>¿Qué recursos educativos se usan para abordar la escritura?</p> <p>¿Cómo son usados?</p> <p>¿Qué TIC se usan en la clase para abordar la escritura?</p> <p>¿Cómo y para qué son usados?</p> <p>¿Qué propone el profesor o aprendices para aprovechar el uso de las TIC?</p> <p>¿Qué ventajas e inconvenientes se presentan sobre el acceso y el uso de las TIC?</p>
Norms (Normas)	En el uso de estos instrumentos se atienen a unas normas, tanto de interacción como de interpretación del sentido de los actos realizados	<p>¿Qué formas de comunicación escrita?</p> <p>¿Qué comportamientos asumen los aprendices y el profesor?</p> <p>¿Qué reglas se crean en las interacciones a la hora de escribir en el espacio presencial?</p> <p>¿Qué normas de interpretación de la comunicación escrita se presentan?</p> <p>¿Qué acuerdos hay sobre la comunicación presencial y mediante el AVA?</p>
Genre (Géneros)	Todos los anteriores elementos conjuntamente estructuran los distintos géneros en que se organizan los eventos comunicativos de un grupo	<p>¿Qué eventos comunicativos se producen en la clase?</p> <p>¿Qué tipos de textos se producen?</p>
Elementos adicionales que propone el observador o profesor		

## Anexo 2. Formato guía para la observación de los AVA

## FORMATO GUÍA PARA LA OBSERVACION DE LOS ESPACIOS VIRTUALES

Espacio observado: \_\_\_\_\_

Fecha y hora: \_\_\_\_\_

CATEGORIAS	DEFINICION	PREGUNTAS DE OBSERVACION
Situation (Situación)	Se analizan las coordenadas espacio-temporales así como la escena psicosocial en que se mueven los participantes	¿Cómo son los espacios virtuales? (descripción de los espacios del AVA)
Participants (Participantes)	Actores y sus características	<p>¿Qué actores participan en los espacios virtuales?</p> <p>¿De qué manera participan?</p> <p>¿Entre quiénes se comunican?</p> <p>¿Por medio de cuáles herramienta o servicio se comunican?</p> <p>¿Cómo interactúan entre ellos?</p> <p>¿Qué expresan sobre la clase?</p> <p>¿Qué piden o rechazan los aprendices sobre los temas tratados, las herramientas, los objetivos, las tareas, evaluaciones, actividades, etc?</p> <p>¿Qué intervenciones hacen de los aprendices?</p> <p>¿Qué diálogos en torno a la escritura se presentan?</p> <p>¿Qué actitudes tienen hacia la escritura?</p> <p>Desde el docente (y tutores):</p> <p>¿Qué interacciones propicia entre los aprendices/aprendices, y entre él y los aprendices?</p> <p>¿Qué actitud asume?</p> <p>¿Qué rol asume?</p>
Ends (Finalidades)	La finalidad incluye unos objetivos que alcanzar y unos productos que obtener	<p>Objetivos:</p> <p>¿Qué objetivos se plantean en la comunicación virtual en relación con la escritura?</p> <p>¿Cuáles son los propósitos del espacio virtual?</p> <p>¿Con qué fin participan los actores?</p> <p>¿Qué uso pedagógico del espacio virtual (AVA)?</p> <p>¿Qué estrategias de enseñanza (didácticas) se dan en el AVA?</p> <p>¿Qué enfoque pedagógico se evidencia para abordar la escritura?</p> <p>¿Qué estrategias de enseñanza (didácticas) para abordar la escritura?</p> <p>¿Qué tema y contenidos de escritura se abordan en el AVA?</p> <p>¿Qué tareas o actividades de escritura, y para qué?</p> <p>¿Qué escriben los aprendices y el maestro?</p> <p>¿Para quién escriben?</p> <p>Sobre la evaluación:</p> <p>¿Qué desempeños escriturales se monitorean?</p> <p>¿Cómo se usa el AVA en la evaluación?</p>

<b>Act</b> (Secuencias de actos)	En el desarrollo del evento se produce una secuencia de actos, que siguen una determinada estructura en la interacción y en la sucesión de los temas	¿Qué se pide a los estudiantes que hagan en los espacios virtuales? ¿Qué hacen ellos? ¿Cómo se organiza la comunicación virtual en general y en particular para abordar la escritura? ¿Qué iteraciones (repeticiones) comunicativas en general y en relación con la escritura se evidencian? Y ¿Cuál es su propósito? ¿Cómo se organizan los aprendices en el AVA? ¿Qué contenidos de los espacios virtuales se usan?
<b>Key</b> (Claves)	La secuencia de actos se producen en una clave o registro, que afecta al grado de formalidad	¿Cómo es la comunicación? ¿Cómo usan el lenguaje escrito? ¿Qué ofrece el docente para motivar a sus aprendices a escribir por medio del AVA?
<b>Instrumentales</b> (Instrumentos)	Los participantes tienen a su disposición diversos instrumentos, que pertenecen a un canal (oral, escrito) y que incluyen elementos no verbales	¿Qué recursos educativos se usan para abordar la escritura? ¿Cómo son usados? ¿Qué TIC están disponibles? ¿Cómo y para qué son usados? ¿Qué propone el profesor o aprendices para aprovechar el uso de las TIC? ¿Qué ventajas e inconvenientes se presentan sobre el acceso y el uso de las TIC?
<b>Norms</b> (Normas)	En el uso de estos instrumentos se afieren a unas normas, tanto de interacción como de interpretación del sentido de los actos realizados	¿Qué normas, acuerdos (implícitas y explícitas) de comunicación se dan? ¿Qué reglas de comunicación escrita se evidencian? ¿Qué compartimientos asumen los aprendices y el profesor?
<b>Genre</b> (Géneros)	Todos los anteriores elementos conjuntamente estructuran los distintos géneros en que se organizan los eventos comunicativos de un grupo	¿Qué géneros se producen? ¿Qué tipos de textos?
Elementos adicionales que propone el observador o profesor		

### Anexo 3. Guía para la entrevista a los profesores

Todas las preguntas se abordan desde sus propios actos, es decir desde lo que hizo y hace.

Preguntas acerca de su rol:

1. ¿Por qué le interesa ayudar a aprender a escribir a sus estudiantes de pregrado?
2. ¿Cuál es la función de la escritura en la academia?
3. Se han identificado estos enfoques de escritura: escribir para las disciplinas, escribir para aprender, escribir a lo largo del currículo y la escritura como proceso.
4. ¿Cuál es el enfoque que utiliza para abordar la enseñanza de la escritura en sus clases? ¿Por qué ha desarrollado ese enfoque?

Preguntas de prospectiva sobre elementos de diseño pedagógico del laboratorio virtual de escritura:

1. ¿Qué intención pedagógica tiene al usar las tecnologías digitales en su clase? (Intención pedagógica no administrativa)
2. Desde su experiencia, ¿qué ventajas y límites presentan las TIC, en el proceso de escritura de los estudiantes?
3. ¿Cuál es el rol del profesor para ayudar a desarrollar competencias escriturales en los aprendices?
4. ¿Cómo se practica ese rol en los espacios virtuales, en el AVA?
5. ¿Cuáles son las características de un estudiante interesado en mejorar sus cualidades como escritor, recibiendo acompañamiento escritural del AVA?
6. ¿Cuál es su AVA ideal? Describalo
7. ¿Qué elementos pedagógicos y didácticos son fundamentales en un proceso de acompañamiento escritural, mediado por la virtualidad?
8. ¿En qué medida es importante la presencialidad en el acompañamiento escritural?

#### **Anexo 4.** Guía para la entrevista a los aprendices

Preguntas sobre actitud del aprendiz en cuanto a la escritura en AVA (apoyo de TIC):

1. En tu experiencia académica y personal ¿Qué diferencias encuentras entre la práctica de la escritura con tecnologías digitales virtuales, máquina de escribir, papel y lápiz, y computador con procesador de texto?
2. ¿Cuál es el medio o la tecnología que más te brinda confianza, relajación, ánimo y disponibilidad para expresar tu pensamiento y deseos de forma escrita: el Chat, las páginas Web, el correo electrónico, los foros electrónicos, los Blog?
3. ¿Qué tipo de ayudas o apoyos usas con más frecuencia en los ambientes digitales: diccionario electrónico de la lengua, diccionarios especializados, diccionarios de errores de uso de la lengua, diccionarios de sinónimos y antónimos, Internet, Wikipedia, corrector gramatical, corrector de ortografía, estadística de uso de palabras, traductor de idiomas?
4. ¿Prefieres consultar o solicitar asesoría escritural a un tutor o profesor?

Preguntas sobre el acompañamiento virtual para mejorar cualidades de escritura:

1. ¿Cuál es el rol del profesor o acompañante?
2. ¿Cómo te gustaría que fuera el acompañamiento escritural?

## Anexo 5. Encuesta exploratoria sobre los estudiantes y la escritura

ENCUESTA EXPLORATORIA SOBRE LOS ESTUDIANTES Y LA ESCRITURA	
<p>Apreciado estudiante. Hola!</p> <p>Esta encuesta tiene como objetivo establecer la línea de base en términos de escritura del curso. Está conformada por 25 preguntas, de selección múltiple y respuesta abierta. Por favor lea en cada enunciado las instrucciones para responder y escriba todas las ideas que se le vengán a la cabeza. La encuesta <b>NO</b> asigna calificación, pero es importante contar con su sinceridad en cada una de las respuestas. <b>Una vez diligenciada la encuesta, por favor envíela al correo curuelag@bl.unal.edu.co antes del 15 de abril de 2008.</b> Gracias por su tiempo, cuando tengamos los resultados de la misma, lo compartiremos con usted.</p>	
Información general	Seleccione una única opción, marcando con una X
<p>A. Soy:</p> <p>Hombre <input type="checkbox"/></p> <p>Mujer <input type="checkbox"/></p> <p>B. Estoy entre los:</p> <p>16 a 18 años <input type="checkbox"/></p> <p>18 a 20 años <input type="checkbox"/></p> <p>20 a 22 años <input type="checkbox"/></p> <p>23 a 24 años <input type="checkbox"/></p> <p>Más de 24 años <input type="checkbox"/></p> <p>C. Soy estudiante del curso:</p> <p>Comunicación oral y escrita <input type="checkbox"/></p> <p>Leer en la educación inicial <input type="checkbox"/></p>	
I	<p><b>Preguntas de actitud hacia la escritura</b></p> <p>Preguntas de selección múltiple. Seleccione marcando con una X tantas opciones como esté de acuerdo, y si es necesario, seleccione la opción "Otros" y amplíe la información.</p>
1	<p>Generalmente cuando escribo lo hago porque...</p> <div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>
2	<p>Lo último que escribí de <u>corte académico</u>, o lo que estoy escribiendo actualmente es un(a):</p> <p>2.1 Ensayo <input type="checkbox"/></p> <p>2.2 Texto explicativo <input type="checkbox"/></p> <p>2.3 Reseña <input type="checkbox"/></p> <p>2.4 Reseña crítica <input type="checkbox"/></p> <p>2.5 Informe de investigación <input type="checkbox"/></p> <p>2.6 Carta <input type="checkbox"/></p> <p>2.7 Proyecto <input type="checkbox"/></p>

2.8	Síntesis o resumen	<input type="checkbox"/>	
2.9	Otros	<input type="checkbox"/>	
2.9.1		¿Cuáles?	
3	Creo que tengo cualidades para escribir?		
3.1	Si	<input type="checkbox"/>	Pase a la pregunta No. 4
3.2	No	<input type="checkbox"/>	Pase a la pregunta No. 5
4	Creo que <b>tengo</b> cualidades para escribir porque:		
4.1	Empiezo a escribir fácilmente	<input type="checkbox"/>	
4.2	Desarrollo temas sin dificultad	<input type="checkbox"/>	
4.3	Me han elogiado mis escritos	<input type="checkbox"/>	
4.4	Otras razones	<input type="checkbox"/>	
4.4.1		Cuáles?	
5	Creo que <b>no tengo</b> cualidades para escribir porque:		
5.1	Me asusta la hoja en blanco	<input type="checkbox"/>	
5.2	Se me dificulta escribir	<input type="checkbox"/>	
5.3	No se cómo planear la escritura	<input type="checkbox"/>	
5.4	No sé cómo organizar lo que escribo	<input type="checkbox"/>	
5.5	Tengo mala redacción	<input type="checkbox"/>	
5.6	Tengo mala ortografía	<input type="checkbox"/>	
5.7	Otras razones	<input type="checkbox"/>	
5.7.1		Cuáles?	
6	Independientemente de las cualidades que creo tener, a mí me gusta escribir?		
6.1	Si	<input type="checkbox"/>	
6.2	No	<input type="checkbox"/>	
		¿Por qué?	

7	En la escritura académica prefiero hacer un:	
7.1	Ensayo	<input type="checkbox"/>
7.2	Texto explicativo	<input type="checkbox"/>
7.3	Reseña	<input type="checkbox"/>
7.4	Reseña crítica	<input type="checkbox"/>
7.5	Informe	<input type="checkbox"/>
7.6	Proyecto	<input type="checkbox"/>
7.7	Cualquiera...me da lo mismo	<input type="checkbox"/>
7.8	Ninguno de los anteriores	<input type="checkbox"/>
7.9	Otro	<input type="checkbox"/>
7.9.1	¿Cuál?	<input type="text"/>
8	Prefiero escribir lo que señalé en la pregunta 7, porque...	<input type="text"/>
9	Escribir es importante para mí	
9.1	Si	<input type="checkbox"/>
9.2	No	<input type="checkbox"/>
	¿Por qué?	<input type="text"/>
<b>II Prácticas personales de escritura</b>		Preguntas de selección múltiple. Seleccione marcando con una X tantas opciones como esté de acuerdo, y si es necesario, seleccione la opción "Otro" y amplíe la información.
10	Normalmente cuando empiezo a escribir, voy:	
10.1	Defino qué quiero decir y cómo decirlo	<input type="checkbox"/>
10.2	Defino en qué documentos basarme	<input type="checkbox"/>
10.3	Defino para qué lo voy a decir y a quién se lo voy a decir	<input type="checkbox"/>
10.4	Pido ayuda a otras personas	<input type="checkbox"/>
10.5	Empiezo a escribir directamente	<input type="checkbox"/>
10.6	Otro	<input type="checkbox"/>

10.6.1

Cuál?

--

11

**Cuándo defino el tema sobre el cual escribir va:**

11.1

Empiezo a escribir directamente

11.2

Escribo orientado por la planeación que hice anteriormente

11.3

Autoregulo mi lenguaje, mi redacción y uso el lenguaje de la mejor forma posible

11.4

Voy escribiendo y revisando que la gramática esté bien

11.5

Otro


11.5.1

¿Cuál?

--

12

**Una vez termino de escribir el borrador ya:**

12.1

Lo leo y reviso la redacción, la gramática y hago ajustes

12.2

Leo el borrador y se lo paso a alguien más para que lo revise y retroalimente

12.3

Hago una revisión sobre la coherencia y cohesión del texto y lo ajusto

12.4

Otro


12.4.1

¿Cuál?

--

13

**A la hora de escribir me apoyo en:**

13.1

Otras personas (pido ayuda)

13.2

El diccionario convencional

13.3

Uso las herramientas del procesador de palabra (Word):

13.3.1

a. El corrector de ortografía y gramática

13.3.2

b. El diccionario de sinónimos


13.4	Internet	<input type="checkbox"/>
13.4.1	a. Búsquedas de información	<input type="checkbox"/>
13.4.2	b. Uso del traductor automático	<input type="checkbox"/>
13.5	Otro	<input type="checkbox"/>
13.5.1	¿Cuál?	<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>

III	<b>Prácticas de escritura en la asignatura</b>	Preguntas de selección múltiple. Seleccione marcando con una X tantas opciones como esté de acuerdo, y si es necesario, seleccione la opción "Otro" y amplíe la información.
-----	--	--

14	Llevo un cuaderno de notas en esta asignatura	
14.1	Si	<input type="checkbox"/>
14.2	No	<input type="checkbox"/>
15	¿Qué tuve que hacer con los últimos dos textos que leí en esta asignatura?	
15.1	Una reseña	<input type="checkbox"/>
15.2	Un ensayo	<input type="checkbox"/>
15.3	Escribir en el foro	<input type="checkbox"/>
15.4	No produje ningún escrito	<input type="checkbox"/>
15.5	Otro	<input type="checkbox"/>
15.5.1	¿Cuál?	<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>
16	¿Qué he hecho para mejorar mi escritura en el marco de esta asignatura?	<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>
17	¿Qué ha hecho mi profesor (tutores) para ayudarme a fortalecer mis competencias escriturales?	
17.1	Motivarme para escribir	<input type="checkbox"/>
17.2	Retroalimentar mis escritos	<input type="checkbox"/>

17.3	Otro	<input type="checkbox"/>	
17.3.1	¿Cuál?		
18	Me gusta recibir comentarios sobre lo que escriba:		
18.1	Si	<input type="checkbox"/>	
18.2	No	<input type="checkbox"/>	
18.3	¿Por qué?		
19	Me gusta que mis compañeros hagan comentarios sobre lo que escriba:		
19.1	Si	<input type="checkbox"/>	
19.2	No	<input type="checkbox"/>	
19.3	¿Por qué?		

IV	<b>Acercamiento a la escritura mediante las Tecnologías de Información y Comunicación - TIC</b>	Preguntas de selección múltiple. Seleccione marcando con una X tantas opciones como esté de acuerdo, y si es necesario, seleccione la opción "Otro" y amplíe la información
20	Me gusta usar internet para comunicarme escrituralmente porque...	<div style="border: 1px solid black; width: 350px; height: 80px;"></div>
21	Me considero ciberauta?	? Ciberauta: un usuario que busca información, se comunica, participa en redes en internet.
21.1	Si	<input type="checkbox"/>
21.2	No	<input type="checkbox"/>
22	Las herramientas que uso con mayor frecuencia son:	

22.1	Blog	<input type="checkbox"/>	? Blog. Es una bitácora o diario soportado en Internet. Permite ser actualizado con facilidad, y muestra las noticias o artículos en orden cronológico, empezando por la última.
22.2	Chat	<input type="checkbox"/>	? Chat: Servicio de comunicación sincrónico.
22.3	Foros	<input type="checkbox"/>	? Foro: Herramienta de discusión soportada en Internet. Para su uso no se requiere estar conectado al tiempo con los demás participantes. Es de carácter sincrónico.
22.4	Wiki	<input type="checkbox"/>	? Wiki: Herramienta de trabajo colaborativo, que permite que diferentes personas agreguen sus aportes en línea. El caso más conocido es Wikipedia.
22.5	Correo electrónico	<input type="checkbox"/>	
22.6	Web	<input type="checkbox"/>	
22.7	Otras	<input type="checkbox"/>	
22.7.1			¿Cuáles?
23	Las comunidades sociales en las que estoy inscrito son:		
23.1	Hi5	<input type="checkbox"/>	? Comunidades sociales: espacios en la web para comunicarse, compartir y conocer a otros.
23.2	Facebook	<input type="checkbox"/>	
23.3	Ninguna	<input type="checkbox"/>	
23.4	Otras comunidades	<input type="checkbox"/>	
23.5			¿Cuáles?
24	Uso las herramientas que seleccioné en las preguntas 20 y 21, para...		
24.1	Establecer comunicación con otros	<input type="checkbox"/>	
24.2	Escribir lo que yo quiera sin que nadie me controle	<input type="checkbox"/>	
24.3	Escribir lo que yo quiera sin que nadie me controle	<input type="checkbox"/>	
24.4	Escribir los trabajos de la asignatura	<input type="checkbox"/>	
24.5	Enviar trabajos académicos	<input type="checkbox"/>	
24.6	Construir con otros	<input type="checkbox"/>	
24.7	Compartir mis ideas con otros	<input type="checkbox"/>	
24.8	Publicar mis producciones	<input type="checkbox"/>	
24.9	Reflexionar sobre mis aprendizajes	<input type="checkbox"/>	
24.10	Otras	<input type="checkbox"/>	

24.10.1	¿Cuáles?	
25	Lo que más me gusta de internet, en relación con la comunicación escrita es que:	
25.1	Siento que en internet puedo escribir más tranquilo	<input type="checkbox"/>
25.2	Puedo expresar mis ideas	<input type="checkbox"/>
25.3	Puedo publicar lo que escribo	<input type="checkbox"/>
25.4	Otros me leen y realimentan	<input type="checkbox"/>
25.5	No encuentro su relación o nunca había pensado sobre su relación.	<input type="checkbox"/>
25.6	Otros	<input type="checkbox"/>
25.6.1	¿Cuáles?	

**¡Mí gracias por su tiempo y sinceridad en las respuestas!**  
Recuerde grabar la encuesta y enviarla al correo [curuetag@bi.una.edu.co](mailto:curuetag@bi.una.edu.co)

## Anexo 6. Códigos de las categorías de investigación

Definición de códigos por categorías de investigación, para la fase análisis de datos para la cual se usó el software ATLAS Ti.

### Situación

- Distribución tiempo. Organización de las sesiones de clase en términos de tiempo, es decir: duración, hora de inicio, finalización.
- Espacio físico. Descripción del ambiente físico en términos de infraestructura, en el cual se desarrolla la clase.
- Clima comunicativo (escena psicosocial). Las interacciones entre los sujetos producen un ambiente específico de comunicación, marcado por emociones, pensamientos, creencias.

### Participantes

- Quiénes. Los actores que intervienen en las clases presenciales.
- Actitud escritura. Las maneras de asumir la escritura académica por parte de los aprendices.
- Actitud clase. Las maneras de asumir la clase por parte de los aprendices.
- Intervenciones aprendices. Preguntas y comentarios de los aprendices
- Rol docente. El papel asumido por el profesor.
- Actitud docente. Las maneras en que aborda la comunicación con sus aprendices.
- Competencias manejo TIC. El conocimiento de los participantes para usar efectivamente las herramientas digitales.

### Finalidades

- Objetivos escritura curso. Los propósitos del curso en relación con la escritura.
- Objetivos escritura sujetos. Los propósitos de los aprendices y maestro en relación con la escritura.
- Competencias escriturales. Conocimientos para resolver problemas escriturales en un contexto determinado.
- Enfoque pedagógico escritura. Orientación teórica y práctica del curso en relación con la escritura.
- Estrategias enseñanza. Metodología para enseñar a escribir a los aprendices.
- Contenido\_escritura. Temas abordados sobre la escritura.
- Actividades\_escritura. Tareas de aprendizaje para fortalecer competencias escriturales de los aprendices.
- Uso pedagógico AVA. Los usos escriturales que se hacen en el Ambiente Virtual de Aprendizaje.

- Estrategias enseñanza AVA. Metodología para enseñar a escribir a los aprendices apoyado en el AVA.
- Evaluación escritura. Descripción de la evaluación de los aprendices en relación con su escritura.
- Desempeños escriturales. Monitoreo de los indicadores de competencias escriturales de los aprendices.
- Demandas estudiantas. Qué piden o rechazan los aprendices sobre los temas, herramientas, objetivos, actividades y evaluaciones.
- Uso AVA evaluación. La forma como se usa el AVA para evaluar a los aprendices en relación con su proceso escritural.

### **Secuencias del acto**

- Organización didáctica curso. Las formas como se organizan la clase para su desarrollo ejecución.
- Eventos de escritura. Conversación o diálogo hablado o escrito, en un contexto determinado. Este evento incluye actividades de comunicación gobernadas por reglas o normas.
- Diálogos sobre escritura. Lo que se expresa sobre la escritura.
- Comunicación. Las interacciones que se generan y entre qué sujetos.
- Organización aprendices. La manera en que se organizan los aprendices para fortalecer sus cualidades escriturales.

### **Claves**

- Uso lenguaje. Las maneras (tonos, voces, intención) como los sujetos usan el lenguaje oral y escrito. Por ejemplo: voz burlona, seria, en los AVA el uso de emoticones, el tono empleado, o para indicar énfasis, claridad, cortesía. No necesariamente para expresar sentimientos.
- Ayudas contingentes escritura. Andamiaje que ofrece el docente para motivar a sus aprendices a escribir.

### **Instrumentos**

- Recursos para escribir. Descripción de los medios educativos para abordar la escritura.
- Uso recursos. La forma como son usados los recursos para escribir.
- TIC para escribir. Las TIC que se usan para escribir: foros, Chat, wiki, blogs, procesador de palabra, traductores.
- Uso TIC escritura. La forma como se usan las TIC para apoyar procesos escriturales.
- Límites uso TIC. Las ventajas e inconvenientes que se presentan durante el uso que se da las TIC.

- Límites acceso TIC. La facilidad para tener acceso a la infraestructura tecnológica y a las TIC. Por ejemplo conectividad y mantenimiento de los computadores.

### **Normas**

- Comportamiento sujetos - Reglas interacción. Implica el análisis de las reglas que usan (con su carácter normativo). El tono, el turno para hablar o escribir. Estructura social que se evidencia a partir del compartimiento de los sujetos en los eventos de comunicación hablados y escritos.
- Reglas interpretación. Implican el sistema de creencias de una comunidad a la hora de interpretar un mensaje oral o escrito.
- Acuerdos comunicación. Las reglas establecidas explícita o tácitamente para comunicarse en el curso presencial y en el AVA.

### **Género**

- Géneros producidos. Tipos de texto escritos por los aprendices.
- Nuevos géneros. Las nuevos tipos de texto que se producen en los AVA.

## Anexo 7. Texto base para el taller de ortografía en curso A

Desde los primeros momentos en que el hombre tomó conciencia de su lugar y su papel en la naturaleza, ha sentido la necesidad de expresar sus sentimientos, ideas y deseos. Con este fin ha creado lenguajes, es decir, formas de expresión y de significación. Los diferentes lenguajes constituyen sistemas de signos y reglas de uso de dichos signos dentro de los diferentes lenguajes creados por el hombre, podemos nombrar los de la pintura, la música, la escultura y la escritura; los cuatro se asemejan en cuanto a sus funciones ya que permiten llenar el mundo de significados, expresar y comunicar mensajes. También se asemejan en cuanto a su estructura pues se trata de signos que se relacionan, se organizan y forman secuencias significativas. La manera como se emplea un sistema de signos se aprende por ejemplo, para saber cómo se debe expresar algún mensaje en lenguaje escrito se requiere conocer una serie de principios, reglas y signos concretos. El aprendizaje de estos elementos se da a lo largo del desarrollo de la vida humana, desde pequeños vamos construyendo ese lenguaje que hace posible la comunicación. En el caso de lenguajes menos usuales como la escritura musical se requiere de un aprendizaje más sistemático, una persona puede poseer muy buenas capacidades para la interpretación o para la creación musicales pero si no conoce el lenguaje de la escritura musical sus creaciones difícilmente permanecerán en el tiempo, por tanto para dominar el lenguaje escrito de la música se requiere del conocimiento del sistema de signos y reglas propias del mismo. A través de los diferentes lenguajes el hombre se ha logrado expresar pues el dominio de un mayor número de códigos comunicativos genera mayores posibilidades de interacción por otra parte el conocimiento de diferentes lenguajes permite tener acceso a informaciones que han sido creadas por otros hombres en otras culturas y en otras épocas.

Taller de puntuación  
AVA Javeriana  
Mayo 28/08