

La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media¹

Gerzon Yair Calle Álvarez
Universidad de Antioquia
Medellín, Colombia

Resumen

El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre la escritura académica apoyada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el marco de un Centro de Escritura Digital (CED), desde las posibilidades de desarrollo y aplicación en la educación media. Para ello, se presentan las relaciones entre la alfabetización académica y digital, luego, las posibilidades sociales y educativas de la escritura mediada por TIC, las perspectivas de abordaje de la escritura académica en la escuela y, finalmente, unas conclusiones para la tutoría de la escritura académica apoyada por un CED en la educación media.

Palabras clave: alfabetización académica; alfabetización digital; Centro de Escritura Digital (CED); escritura académica; Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Abstract

Academic writing practices supported by a Digital Writing Center in High Education

The purpose of this article is to illustrate academic writing supported by Information and Communication Technologies (ICT) within the framework of an Online Writing Center (OWC), from the possibilities of development and application in secondary education. To this end, the relationship between academic

¹ Las reflexiones que se presentan en este artículo hacen parte de los resultados del trabajo de investigación sobre Centros de Escritura Digital en la educación media, en el marco de los estudios de Doctorado en Educación, línea de investigación Educación y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), en la Universidad de Antioquia.

and digital literacy is presented, then the social and educational possibilities of writing mediated by ICT are discussed along with the perspectives of addressing academic writing in the school. Finally, the paper outlines conclusions for the tutoring of the academic writing supported by a OWC in secondary education.

Key words: academic literacy; digital literacy; Digital Writing Center (CED); academic writing; Information and Communication Technologies (ICT).

Résumé

Pratiques d'écriture académiques soutenues par un centre d'écriture numérique dans l'enseignement secondaire

L'objectif de cet article est de poser les bases d'une écriture académique soutenue par les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans le cadre d'un Centre d'Écriture Numérique (CEN), à partir des possibilités de développement et d'application dans l'enseignement secondaire. À cette fin, la relation entre l'alphabétisation académique et numérique est présentée, puis les possibilités sociales et éducatives de l'écriture médiatisée par les TIC, les perspectives d'aborder l'écriture académique dans l'école et, enfin, les conclusions pour le tutorat de l'écriture académique soutenue par un CEN dans l'enseignement secondaire.

Mots-clés : alphabétisation scolaire ; alphabétisation numérique ; Centre d'écriture numérique (CED) ; l'écriture académique ; des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

335

INTRODUCCIÓN

La escritura académica es objeto de interés del sistema educativo en todos sus niveles. El acercamiento al aprendizaje y el conocimiento por parte de los estudiantes, en muchas de sus ocasiones, está mediado por el proceso de escribir. Sin embargo, este proceso que se considera importante en cada uno de los niveles educativos y exige a los estudiantes tener un acercamiento a ella no necesariamente está respondiendo a los propósitos comunicativos, lingüísticos y sociales que ello requiere. Esta se ha considerado una de las justificaciones para que algunas instituciones de educación superior implementen en sus servicios los Centros de Escritura (CE).

Un CE es una estrategia pedagógica y didáctica para la promoción y el fortalecimiento de la escritura académica en los estudiantes. Sus orígenes se remontan a los CE, en la educación superior, en Estados Unidos, en las primeras décadas del siglo XX (Murphy y Law, 1995; Núñez, 2013; Waller, 2002). Sin

embargo, con la incorporación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) a estos espacios, se han creado y ampliado las posibilidades de acceso y uso (Flórez y Gutiérrez, 2011). Para la década de los ochenta, comenzaron a aparecer los primeros Centros de Escritura en Línea, para atender a los estudiantes universitarios. Actualmente, existen Centros de Escritura Digital (CED) en diferentes universidades del mundo como un único medio de acceso a los servicios o como complemento de un CE presencial.

Un CED tiene como propósito fundamental promover y fortalecer la escritura académica, análoga y digital en los estudiantes. Así, la alfabetización académica y la alfabetización digital se abordan de manera complementaria, reconociendo que en la sociedad del conocimiento no es suficiente con ser alfabeto, es necesario considerar las posibilidades de acceso, desarrollo, publicación de las TIC en la construcción del conocimiento. El aprendizaje de la escritura académica en la educación media ha de considerar las posibilidades multimodales, hipermediales e hipertextuales de las TIC, durante los procesos de planeación, textualización y revisión que desarrolla el estudiante.

Hablar de la lectura y la escritura académica en la educación media implica comprender cómo se establecen los procesos de enseñanza y escritura en las áreas del currículo escolar. Los estudiantes producen diferentes tipos de textos con propósitos epistémicos y académicos, por ejemplo, informes de lectura, ensayos, reseñas de laboratorio, que se encuentran asociados a tareas escolares, ejercicios de evaluación, en las áreas. Además, en la sociedad del conocimiento, también, circulan textos digitales, como presentaciones, blog, correos electrónicos, que son utilizados por los profesores y estudiantes para comunicarse, compartir información y responder a los compromisos académicos. Un estudiante que tenga dificultades en la lectura y escritura de textos académicos tendrá dificultades para participar en la vida social, laboral y profesional.

El Centro de Investigación de Escritura en Entornos Digitales (*Writing in Digital Environments Research Center Collective*, 2005) de la Universidad Estatal de Michigan explica que los entornos digitales crean un nuevo tipo de espacio de escritura, que cambia el proceso de composición, los productos textuales y la dinámica retórica básica entre lectores y escritores. Además, afirman que la escritura, hoy, significa mucho más que simplemente trabajar con texto alfabético o con las páginas impresas, las aplicaciones informáticas y espacios de publicación digital nos permiten tejer múltiples códigos y posibilidades para producir textos que pueden ser interactivos, hipertextuales y bastante potentes.

El presente artículo tiene como propósito reflexionar sobre la escritura académica apoyada por dos CED que fueron implementados en dos instituciones educativas, una pública y otra privada, en la ciudad de Medellín, Colombia. Para

ello, se comenzará abordando las relaciones entre alfabetización académica y alfabetización digital. Luego, las posibilidades educativas y sociales de la escritura desde lo epistémico, cognitivo, metacognitivo, comunicativo y lingüístico. Se prosigue con los abordajes de la escritura como proceso y a través del currículo, en la escuela. A lo largo del artículo se presentarán diversas investigaciones sobre la escritura, para ejemplificar o ampliar las reflexiones que se vayan dando. Finalmente, se presentan unas conclusiones para el tratamiento de la tutoría académica desde un CED en la educación media. Vale anotar que la alfabetización académica tiene desarrollos explícitos en la educación superior, pero en este artículo se presentan algunas bases para la reflexión en la educación media. (ver Figura 1).

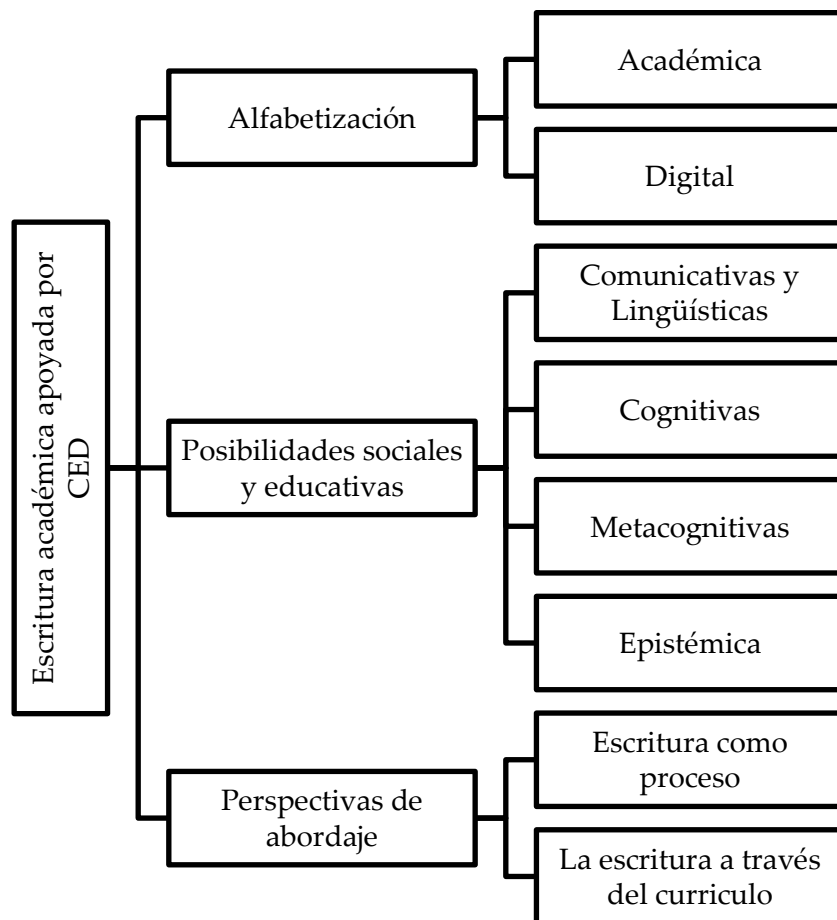


Figura 1. Escritura académica apoyada por un CED en la educación media.

ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN DIÁLOGO CON LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

La producción de textos académicos en la educación media está conformada por una serie de tipos de textos muy variados, desde esquemas sobre resultados de laboratorio hasta ensayos, igualmente, con temáticas muy amplias que responden a cada una de las asignaturas propias del grado. Sin embargo, hay que considerar que estos textos comparten ciertas características generales en la construcción de significado y diferencias en sus procesos de producción y circulación. La escritura de textos académicos requiere apropiación del discurso del área del conocimiento en la que se instaura el texto, correspondencia entre el tipo de texto y el formato utilizado para divulgar las ideas, concisión y claridad en el planteamiento de los conceptos, tratamiento adecuado de la información y uso responsable de ideas de otros autores.

La alfabetización académica en la educación media ha estado representada por la producción de textos en formato impreso por parte de los estudiantes. Sin embargo, con el auge de las TIC estas opciones requieren ser actualizadas y lograr la comprensión de cómo los diversos soportes están mediando entre las relaciones de alfabetización académica y alfabetización digital. Area (2010) afirma que la alfabetización de los sujetos ante los códigos textuales, icónicos, multimedia, hipertextos debería ser una meta del sistema educativo desde la educación infantil hasta la superior. Así, la interacción entre las posibilidades de ambos procesos de alfabetización estará orientado a crear puentes entre el conocimiento social y los propósitos de la escuela, permitiendo que los estudiantes participen en la construcción de los proyectos de sus instituciones y comunidades. Los ciudadanos de este siglo no solo están invitados a dominar los recursos digitales, también se hace necesario reconocer sus aplicaciones en los diferentes contextos.

Un ejemplo de integración de la alfabetización académica y digital lo presentan Figueroa, Aillon y Fuentealba (2014) en un estudio que tenía como objetivo comprender, describir y analizar cómo los estudiantes del pregrado de Educación Básica avanzan en la escritura de un ensayo, utilizando un esquema digital de escritura, denominado EDE, en la modalidad b-learning. La muestra estuvo conformada por 32 estudiantes de la Universidad de Concepción, Argentina, que durante el año 2011 cursaron la asignatura de Producción textual. La investigación fue de corte cualitativo, dentro del modelo fenómeno gráfico, Los datos fueron recolectados a través del diagnóstico de escritura de un ensayo sin apoyo de la tecnología, aplicado al inicio de la intervención; y un postest, que evaluó el texto producido con apoyo del esquema digital de escritura (EDE), ambos escritos fueron evaluados con una rúbrica analítica. Además, se aplicó un

cuestionario para evaluar la percepción de los estudiantes durante la experiencia. En las conclusiones se encontró: a) el uso de EDE mejoró la producción del ensayo por parte de los estudiantes; b) el uso de las TIC requiere un diseño didáctico que potencie la gestión del conocimiento.

En los desarrollos teóricos de Merchant (2007), los cambios más destacados y las características de la escritura desde la mirada de la alfabetización digital son: a) el texto ya no es exclusivo de los límites de la página; b) los textos se entrelazan mediante el uso de hipervínculos; c) los textos se pueden agregar, revisar, actualizar y modificar; d) los textos pueden ser de colaboración y de varias voces – los roles de lectores y escritores se superponen–; e) los caminos de la lectura y la escritura frecuentemente no son lineales; f) textos multimodales; g) el espacio de comunicación compartida es lo global; h) la co-presencia y la participación sincrónica aumenta; j) los límites comienzan a desdibujarse (trabajo y ocio, público y privado).

Un estudiante tiene acceso a diferentes recursos digitales, páginas web, buscadores, correos, bases de datos, procesadores de textos, los cuales podrá dominar desde las posibilidades técnicas que estas herramientas ofrecen y hasta podrá ser un experto en programación. Sin embargo, en el contexto escolar en el marco del CED, es necesario que estas herramientas le sean útiles en los procesos de alfabetización académica, ser crítico desde la mirada de las realidades y sus posibles aplicaciones en el discurso científico de cada una de las áreas, y sus proyecciones en los diferentes contextos sociales. Sánchez Upegui, Sánchez Ceballos, Méndez Rendón y Puerta Gil (2013) afirman que a la escuela le corresponde adelantar procesos de alfabetización académica en los estudiantes, pero de manera complementaria se deberán adelantar procesos de alfabetización informacional, con el fin de crear en los estudiantes herramientas para la toma de decisiones y participación ciudadana.

Otra experiencia en la que se logra establecer relaciones entre la alfabetización académica y la digital, la desarrolla Frescura Toloza (2016) durante la ejecución de una experiencia didáctica sobre la escritura académica con TIC, desde la mirada de la permanencia y la renovación. La experiencia se desarrolló con estudiantes que asistían al Taller de Escritura Académica de las carreras de Profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria, en la Escuela Normal Superior N° 7, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. El análisis se realizó por medio de un estudio de caso, durante el cual se fueron identificando prácticas de enseñanza que favorecían o impedían el ejercicio de la escritura académica en los estudiantes. Dentro de las conclusiones se presenta que el uso de las TIC implica un caso de hibridación; además, que su uso está orientado no solo al servicio del estudiante; también, puede apoyar el proceso de acompañamiento

del estudiante por parte del profesor. Igualmente, existe un reto en la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza de la escritura académica debido a que se debe crear una convivencia con la cultura impresa.

Los investigadores, profesores, estudiantes y ciudadanos en general requieren comprender y dominar unas habilidades académicas para hacer parte de las comunidades o redes de conocimiento, por ejemplo, para lograr la publicación de los resultados de investigación se hace necesario el dominio de las habilidades lingüísticas y discursivas, además, para consolidar el producto se debió haber realizado procesos de búsqueda de información, lectura de textos en soportes digitales y análogos, uso de procesadores de textos, reconocimiento del espacio de publicación, confluyendo en el proceso y resultado habilidades académicas y digitales. Por consiguiente, se requiere que el autor domine las habilidades para desarrollar procesos de escritura académica, que para el caso expuesto estarán apoyadas por TIC.

Sánchez-Rosete (2012) realizó una investigación con el propósito de determinar los aprendizajes sobre escritura digital, alfabetización digital y cultura escolar que comparten los estudiantes y los profesores, dentro y fuera del aula, para lo cual se llevó a cabo un estudio exploratorio de casos múltiples. El estudio se realizó con 25 estudiantes de tercer año de secundaria y 3 profesores, en la ciudad de México. Para el desarrollo de la investigación se diseñó un blog para que los estudiantes participaran en él y, posteriormente, se les motivó para que construyeran su propio blog. Los datos de los estudiantes se recolectaron de los blogs, una encuesta y observaciones; para los datos de los profesores se partió de la observación y una entrevista. En las conclusiones se encuentra que los jóvenes de mayor apropiación de las herramientas de los blogs fueron capaces de construir un texto multimodal, que tiene una complejidad de lectura y producción distinta del texto análogo; sin embargo, sus temáticas no fueron valoradas por los profesores.

En la producción de textos académicos apoyados por TIC el escritor deberá adoptar nuevas dinámicas que no habían sido consideradas en el formato análogo: la búsqueda y selección de la información en espacios virtuales, la determinación de los recursos digitales que desea integrar, el formato del texto que se adapta a los propósitos de escritura, el reconocimiento de un lector global, la comprensión de la organización del texto, la coordinación y conexión de la información; además, el escritor debe opinar, narrar, describir, exponer ideas, argumentar, contraargumentar, concluir. Dentro del CED estas posibilidades confluyen en un entorno digital; así, el estudiante encontrará recursos lingüísticos, discursivos y digitales que le aportan calidad al texto; sin embargo, el uso de estos recursos le implicará procesos cognitivos y reflexivos para la toma de decisiones durante el proceso escritural.

Los estudiantes son sujetos que se encuentran interactuando cada día, dentro y fuera del aula, con hipertextos, hipermedias, multimedias, que han sido producidos por otros con diferentes fines educativos, lúdicos, recreativos. Lo interesante es que estas relaciones comunicativas se establecen por medio de la convergencia de diferentes modos, audio, video, grafías, esquemas, imágenes, lo que implica que los estudiantes estarán en la capacidad de reconstruir el significado del texto o serán, como afirman Satchwell, Barton y Hamilton (2013), receptores activos capaces de construir nuevos significados. Esta habilidad de los estudiantes es una posibilidad para la construcción de saberes en la escuela, para el uso de los recursos del CED, para acercar a los estudiantes a formatos que en otros momentos no existían pero que puedan aportar a la comprensión y el aprendizaje de los conceptos propios de las áreas y asignaturas escolares.

En la sociedad del conocimiento se viene generando una cantidad de información que difícilmente se podría consultar cada día, lo que ha implicado que se requieran y materialicen otras habilidades académicas como la búsqueda y selección de información en espacios digitales. Estos cambios han de aportar a la calidad escritural de los estudiantes, siempre y cuando haya un dominio de los requisitos de la alfabetización digital y académica. Como expresan Sánchez-García, Yubero y Pose (2015), las tecnologías en que nos encontramos inmersos exigen nuevas competencias informacionales y digitales que permitan a la comunidad académica el acceso a la información. El dominio de estas habilidades no es responsabilidad de un área del currículo escolar, se hace necesaria la participación de todos los profesores desde las diferentes disciplinas.

La alfabetización académica nació en el territorio de la educación superior, sin embargo, los intereses investigativos e institucionales tienen aplicación y posibilidades en la educación básica y media. Marín (2006) afirma que en la instituciones educativas de primaria y secundaria no se han abordado los procesos de lectura y escritura científica como una necesidad educativa, ello ha traído dificultades a los estudiantes para acceder al conocimiento científico cuando ingresan a la educación superior; por tal razón, propone que para que los estudiantes participen en comunidades discursivas, desarrollen procesos de lectura crítica y escritura disciplinaria, es necesario que la escuela comience a temprana edad los procesos de alfabetización académica.

En el CED, para la educación media, se han de considerar como ejes orientadores en el proceso del fortalecimiento de la escritura académica la alfabetización académica y digital, comprendiéndolas y aplicándolas de manera complementaria. Entendiendo que las acciones que se generen en su diseño y desarrollo deberán cubrir estos dos aspectos. Teniendo presente que las acciones de escritura académica que se adelantan por los estudiantes en diversas

circunstancias están acompañadas por estrategias que requieren apoyo de soportes digitales, que van más allá de búsqueda de la información, y que, además, son procesos que están pensados para que respondan a las áreas o asignaturas del currículo escolar.

LAS POSIBILIDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS DE LA ESCRITURA APOYADA POR CED

Los profesores en cada uno de los niveles educativos manifiestan las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes al momento de escribir. Por otra parte, la escritura es un ejercicio que va más allá de la transcripción fonética, cuando el estudiante se acerca a la escritura está desarrollando procesos de pensamiento, confronta sus saberes, pone en discusión elementos lingüísticos, teóricos, sociales y hasta digitales, lo que hace que la tarea de escribir sea un acto complejo y con potencial comunicativo, cognitivo, metacognitivo y epistémico.

Lingüístico - comunicativo

342

En la vida actual, por donde los sujetos observen se encuentran con mensajes escritos, en la televisión, en la prensa, avisos publicitarios, señales de identificación. Sin embargo, no se trata solamente de grafías, muchos de estos mensajes vienen acompañados de imágenes o gráficos que contienen diversas formas y colores, que en conjunto contienen un significado. Por lo tanto, los signos visuales, al margen de cualquier procedimiento utilizado para su construcción, representan la lengua y se convierten en un vehículo de interacción y de intercambio de información. La escritura apoyada por TIC se ha venido expandiendo con entornos como las redes sociales, los chats, los correos electrónicos, la mensajería instantánea, sin embargo, sigue siendo un proceso que implica procesos de pensamiento y lenguaje, que responde a unas características y situaciones específicas del acto de escribir.

La relación comunicación y escritura supera los procesos mecánicos y de reproducción de la lengua, se hace necesaria la comprensión del contexto en el que se instaura el mensaje, es decir, de las relaciones socioculturales en las que finalmente el texto tiene significado. Escribir es un proceso complejo, debido a que exige al escritor la aplicación de habilidades del lenguaje y del pensamiento simultáneamente, con el propósito de lograr significación. Varón Rondón y Moreno Angarita (2009) afirman que

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). (p. 12).

La escritura se ha usado como una herramienta para la comunicación de ideas de diverso tipo políticas, sociales, académicas, mercantilistas. La construcción de un texto desde lo comunicativo va más allá de la legibilidad caligráfica y lo estético. Aquí, el CED ha de apoyar la consolidación de este propósito en los procesos de producción de textos que escriban los estudiantes, para ello, hay que fortalecer los procesos de argumentación, toma de decisiones y relaciones contextuales, para que el mensaje comunicativo sea claro para el destinatario, acorde al tipo de texto y responsable socialmente, igualmente, los recursos digitales deberán apoyar la consolidación del mensaje.

343

Uno de los aspectos de la escritura hace referencia a los grafismos y reglas que están previamente determinadas para representar lo que relacionan, es decir, fonema, sílaba, morfema, palabra; además, cuando se construyen oraciones se deben tener presentes elementos gramaticales, morfológicos, sintácticos, ortográficos y pragmáticos. Sin embargo, en muchos casos esos recursos lingüísticos están acompañados de otros no lingüísticos pero que están ampliando, contradiciendo, justificando la información que se desea transmitir con las grafías, por ejemplo, el uso de color o subrayado de una palabra dentro de una oración. Los usos de estos recursos no lingüísticos hacen parte del significado que se ha de dar al texto, no son simplemente recursos estéticos, son estrategias discursivas para apoyar la idea global del texto.

Un ejemplo del uso de la escritura digital en la escuela desde lo lingüístico, comunicativo y cognitivo lo desarrollan Chaverra-Fernández y Bolívar Buriticá (2016) en una investigación que tenía dentro de sus objetivos describir los efectos de la escritura multimodal digital en el aprendizaje en estudiantes de la básica primaria. La investigación fue de carácter exploratorio, en ella participaron 123 estudiantes de grado quinto, quienes realizaron una serie de escritos durante un periodo de 20 semanas. En las conclusiones se encuentran que el trabajo en el aula de la escritura multimodal digital de manera pedagógica puede aportar a los estudiantes habilidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas, que permitan

superar la mirada técnica del uso de las TIC. Igualmente, en la actualidad los soportes digitales han facilitado recursos multimodales que permiten que el propósito comunicativo sea divulgado en una audiencia mayor, por lo que los profesores y estudiantes deberán tener la capacidad de comunicar e interpretar mensajes transmitidos en formatos multimodales.

Cognitivo

La escritura es un proceso complejo porque exige al sujeto poner en práctica procesos de pensamiento y lenguaje de orden superior. Cuando una persona escribe debe aplicar diversas habilidades simultáneamente desde su estructura hasta el proceso de significado que ello requiere. Este ejercicio de simultaneidad, también, se ve materializado en los procesos de escritura apoyados por TIC. La producción de un texto digital encierra ciertas características como la posibilidad de ser multimedia, hipermedia, hipertextual. Elegir las posibilidades de construcción de significados en la escritura apoyada por TIC supera el reto de tomar decisiones técnicas y exige del escritor tomar decisiones en las que pone en juego sus habilidades cognitivas y lingüísticas. Carlino (2003) afirma que escribir no es un proceso que incida automáticamente en el aprendizaje; para lograrlo, es necesario que el sujeto/escritor parta del contexto, las nociones previas y las exigencias retóricas que ello implica.

El CED supera la posición técnica de la escritura apoyada por TIC, es decir, cuando un estudiante o profesor asiste a alguno de los servicios del CED no se le enseñará a digitar un texto utilizando algún recurso digital, pero sí se le orientará sobre cómo utilizar los recursos digitales para el apoyo en la escritura y se le aportarán ideas sobre cuáles herramientas digitales del CED le pueden servir para mejorar sus textos, desarrollarlos o divulgarlos. El CED supera la idea de ser un lugar para enseñar programas informáticos, aplicaciones o solucionar problemas técnicos, aquí, la escritura es la base de los diálogos y recursos que se les ofrecen a los estudiantes y profesores, comprendiendo su relación con los procesos de pensamiento y sin dejar de lado que el dominio de los elementos técnicos es necesario para el funcionamiento de las prácticas de escritura apoyadas por TIC.

Los procesos cognitivos asociados a la escritura académica en el CED se deben observar como un progreso que se ha dado a través de las personas, y no solamente como un resultado. El desarrollar habilidades cognitivas asociadas a los procesos de escritura digital implica la comprensión de cada uno de los pasos que sigue el estudiante para producir un texto, qué decisiones toma al momento de incorporar un enlace, una imagen, y cómo esas disposiciones están respondiendo a unas situaciones específicas, va más allá de lo netamente estético o decorativo, se

trata de cómo esas posibilidades materializan procesos de pensamiento y lenguaje que buscan la solución de problemas, toma de decisiones, que podrán ser utilizados en otros espacios bajo las mismas o similares condiciones.

Un ejemplo del abordaje de la escritura digital desde su potencial cognitivo lo desarrollaron Ramos, Herrera y Ramírez (2010) en una investigación sobre el desarrollo de las habilidades cognitivas con aprendizaje móvil. Para la realización de la investigación se utilizó el estudio de casos múltiples y los datos fueron analizados de manera cuantitativa y cualitativa. Los participantes fueron profesores y estudiantes de los primeros semestres de una universidad privada de México. Se realizó observación no intrusiva de la plataforma de aprendizaje móvil y sus recursos, y el análisis de documentos significativos. Para los autores las habilidades cognitivas se pueden clasificar en básicas y superiores, donde las primeras pueden ayudar a construir las segundas. Habilidades cognitivas básicas: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis, transformación y evaluación. Habilidades cognitivas superiores: solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo y "*melioration*".

Dentro de los resultados se encuentra que el uso de recursos *mLearning* modifica los ambientes de aprendizajes al convertir los escenarios en innovadores y colaborativos. Aunque los estudiantes no eran conscientes de que los recursos *mLearning* los apoyan en estrategias que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas como solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico, pensamiento creativo y "*melioration*", estas se fortalecieron a través de las prácticas. El uso aislado de recursos móviles no desarrolla habilidades cognitivas superiores, para ello es necesaria la planeación correcta de actividades que incorporan la unión del aprendizaje formal e informal, y el apoyo por parte del profesor en las clases. El uso de recursos móviles favorece la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario considerar que las habilidades cognitivas favorecerán los procesos de aprendizaje, y que son susceptibles de ser mejoradas a través de la práctica, en algunos casos deberán ser orientadas desde el CED, en los primeros momentos hasta que el estudiante llegue a autodirigirlas. Por lo tanto, se hará necesario conocer la situación de aprendizaje de los jóvenes, contextualizar sus prácticas, hacer seguimiento a los procesos, logrando comprender como se está desarrollando el dominio de las habilidades cognitivas durante sus prácticas de escritura académicas apoyadas en TIC.

El CED será un engranaje en el que confluya el desarrollo de las habilidades cognitivas asociadas a la producción de textos apoyados por TIC para el fortalecimiento de los procesos de observación, memorización, definición, *Lenguaje*, 2018, 46(2), 334-361 doi: 10.25100/lenguaje.v46i2.6586

descripción, análisis, síntesis, que se verán reflejados en la aplicación de los conceptos en las producciones escritas y orales tanto análogas como digitales, en la toma de decisiones, en la solución de problemas, en el desarrollo de pensamiento creativo y crítico. En consecuencia, un CED, por sí mismo, no es un vehículo para desarrollar habilidades cognitivas durante la producción de textos, es necesario que estén incorporadas en el contexto de aprendizaje del estudiante.

Metacognitivo

Durante las dinámicas de la producción textual se evidencia la capacidad de monitorear y preguntarse sobre los propios procesos del pensamiento. Es importante que el escritor se cuestione frente a las decisiones que debe tomar al momento de producir un texto y cómo aplicar determinados recursos lingüísticos y no lingüísticos en la construcción del significado; eso no quiere decir que el escritor tome las decisiones correctas al primer intento, pero sí permitirá que reconozca los aciertos y desaciertos, y pueda hacer elecciones en su proceso de construcción del texto. Escribir obliga a reconocer lo que se desea plantear a la vez que exige tomar distancia sobre las nuevas ideas.

346

Un ejemplo de la relación entre escritura digital y metacognición se materializó en la investigación de Chaverra-Fernández (2012) sobre las habilidades metacognitivas más relevantes durante la escritura de textos digitales en los estudiantes de educación básica primaria. La intervención se realizó con estudiantes de 4.º y 5.º de básica primaria, quienes durante cuatro meses realizaron ejercicios de producción de textos digitales que permitían evidenciar procesos de aplicación de habilidades metacognitivas. La investigación se desarrolló en varias fases: a) indagación previa; b) trabajo de campo; c) procesamiento y análisis de información. Dentro de las conclusiones se enuncia la importancia de la escritura en el desarrollo de la alfabetización digital, y las habilidades metacognitivas siguen siendo relevantes en los procesos de producción de textos digitales.

Cuando un estudiante o un profesor asisten al CED tienen unas razones que lo han motivado a buscar esa orientación, autorreconocer esas situaciones iniciales es un punto de partida para que las posibilidades de acompañamiento del CED se vayan materializando, ya sea porque el estudiante o profesor realice sus propias búsquedas dentro del CED o porque el tutor o asesor le orientará en la toma de decisiones. En el CED uno de los objetivos es que el estudiante cada vez sea más consciente de sus procesos de escritura e identifique sus condiciones cognitivas y lingüísticas para el desarrollo de los procesos de producción, es decir que pueda llegar a convertirse en un corrector de sus propios textos.

Epistémico

La escritura requiere la materialización de las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje, identificar los saberes previos, reconocer las habilidades, para relacionar las ideas iniciales con nuevas concepciones, lo que permitirá que se generen aprendizajes y conocimientos en torno a la producción textual. Escribir exige revisar, precisar, aclarar, asociar las ideas que se tienen sobre los conceptos, para luego tomar posiciones, organizar la información, concluir, argumentar, buscando esas conexiones entre los conocimientos previos y los aprendizajes adquiridos. Aquí, el CED puede crear las posibilidades para que el estudiante construya esas conexiones alrededor del ejercicio de escritura.

Una representación de la relación entre escritura digital y su valor epistémico se abordó en la investigación de Henao Álvarez y Ramírez Salazar (2006) sobre la producción textual mediada por TIC. El propósito del estudio fue explorar el impacto que produce la utilización de algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. La muestra final fue de 160 estudiantes de los grados 4.º a 8.º de educación básica, participantes del programa de la Red de Escritores, a quienes se les aplicó un pretest y un postest que buscaba explorar sus concepciones sobre la escritura, el aprendizaje, y la relación entre escritura, aprendizaje y conocimiento. La conclusión del estudio presenta que la concepción de los estudiantes tuvo impacto positivo sobre el valor epistémico de la escritura: son conscientes de que para escribir es necesario pensar, consideran la escritura como un medio de comunicación, para aprender, conocer y comprender, reconocer la escritura como un medio para adquirir nuevos conocimientos.

347

Las actividades de borrador, edición, diseño, revisión y re-escritura son más motivantes para los estudiantes en un espacio digital. El estudiante ya no tendrá la preocupación de hacer la letra más “linda” o cambiar de lapiceros de diferentes colores de tintas para resaltar un título o una idea. Las posibilidades de crear un texto, revisarlo e ir editándolo permiten que el estudiante se centre realmente en el proceso de la producción de ideas y significados, y deje a las herramientas los procesos instrumentales y decorativos. Daiute (2000) afirma que los estudiantes de todas las edades hallan la escritura en entornos digitales altamente motivante.

Como afirma Gimeno Sacristán (2008), las tecnologías se han convertido en aparatos, máquinas e instrumentos para ampliar las capacidades mentales, corporales y de los sentidos de los seres humanos que ayudan a aprender mejor. Los procesos de escritura apoyados por un CED no deben estar orientados solamente a desarrollar habilidades instrumentales en los estudiantes, requiere que se fortalezcan habilidades comunicativas, lingüísticas, cognitivas, metacognitivas,

sociales y hasta emocionales, lo anterior, debido a que las TIC están exigiendo de los sujetos no solamente acceder a la información sino abordarla, complementarla, transformarla, tomar posición y cuestionarla, haciendo uso de las diversas posibilidades que ofrecen los espacios digitales.

La escritura académica apoyada por TIC seguirá teniendo un carácter institucional y social; aquí, la escuela aporta a la construcción de una identidad institucional y de carácter de comunidad. Por ello, en el CED la noción de comunidad adquiere fuerza debido a las relaciones que se establecen entre los integrantes de la institución educativa, los diálogos y discursos que se tejen alrededor de las diversas áreas y asignaturas.

PERSPECTIVAS DE ABORDAJE DE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Es posible observar en las potencialidades de la escritura las relaciones entre la comunicación, la lingüística, la cognición, la metacognición y el aprendizaje, lo que ha implicado diversas formas de abordar la escritura en la escuela. Algunos profesores han utilizado estrategias gramaticales, semántico-comunicativas, cognitivas, lúdicas, creativas con el propósito de fortalecer alguna posibilidad de la escritura en el contexto escolar, pero que adquiriera importancia en el contexto social; sin embargo, en la mayoría de los casos han sido estrategias de un profesor de un área, por lo común del lenguaje, el que diseña, desarrolla y evalúa la estrategia, pero pocas veces se explora el potencial del trabajo con otras áreas y mucho menos en la comunidad educativa.

El problema de la escritura académica en un CED ha de superar los intereses de un área o profesor. Existe una situación institucional que requiere decisiones administrativas, pedagógicas, didácticas para desarrollar el potencial de la escritura y responder a los retos sociales. Partiendo de las relaciones entre el potencial de la escritura desde lo epistémico, cognitivo, metacognitivo, comunicativo y lingüístico, se han podido identificar dos perspectivas de abordaje de la escritura académica desde lo individual, institucional y pedagógico: a) la escritura como proceso; b) *Writing Across the Curriculum (WAC)* La escritura a través del currículo. A continuación, se hará una presentación de cada una de las perspectivas, no queriendo afirmar que no existan otras posturas para abordar la escritura, pero sí con el propósito de presentar algunos elementos que aportan a la mirada transversal de la escritura académica en la escuela, desde las orientaciones del CED para la educación media.

La escritura como proceso

La perspectiva cognitiva de la escritura pone en evidencia las representaciones mentales. La escritura no es algo mecánico, por el contrario, se ponen en juego procesos de pensamiento de orden superior que implican relaciones, planeación, organización, revisión, producción, inferencias, agrupaciones, comprensión, en una situación específica, facilitando el análisis, las adaptaciones, la solución de problemas, la toma de decisiones. Al mismo tiempo, el escritor requiere identificar la estructura del texto, el público al que va dirigido, el plan de trabajo.

Un referente vigente que permite construir esa relación entre escritura y cognición son Scardamalia y Bereiter (1987), ellos formularon dos modelos para describir cómo se dan los procesos de composición en los escritores “inmaduros” o “novatos”, y los escritores “maduros” o “expertos”, debido a que los procesos de composición de un escritor joven no son los mismos que un escritor competente. Así, plantean los modelos de: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”.

En el modelo de “decir el conocimiento”, presente en escritores inmaduros, se caracteriza porque la información es generada a partir de tópicos y el género; el escritor construye una representación de lo que se le ha pedido que escriba, luego identifica el tema y el género. Los identificadores de tópico o género se recuperan para luego buscar en la memoria la información relevante que permita su desarrollo. El modelo de “transformar el conocimiento”, que desarrolla escritores maduros, se da cuando el escritor se enfrenta a la resolución de un problema de escritura, retórico y de contenido; la planeación y revisión están presente en todo el proceso de escritura. Este modelo contiene al anterior como un subproceso.

Otro de los modelos es el propuesto por Flower y Hayes (1981), y actualizado por Hayes (2006); este modelo presenta tres componentes: 1) el ambiente de la tarea, que hace referencia a los factores externos al escritor que influyen en el proceso de escritura; 2) la memoria de larga duración, incorporada dentro de lo que Hayes (2006) denomina lo individual, hace referencia a cómo los conceptos, ideas, motivaciones, que tiene el escritor son traídos al momento de desarrollar el proceso escritural; 3) los procesos cognitivos: hace referencia a cómo se concibe el texto, aquí se dan tres subprocesos: a) planeación: se desarrolla un plan o las ideas previas que orientan el proceso escritural; b) traducción, textualización, redacción: se materializa lo desarrollado en el subproceso anterior y entran en juego todos los elementos de la memoria de larga duración; igual que la aplicación de normas lingüísticas, pragmáticas y retóricas, desde la mirada de la escritura digital, aquí podrían desarrollarse combinaciones entre el alfabeto y la imagen; c) revisión, en

este subproceso se evalúa, corrige y mejora el texto. A continuación, se presentan tres ejemplos del abordaje de la escritura como proceso apoyada por TIC:

Valverde González y Caro Valverde (2015) realizaron una investigación dentro del trabajo de tesis doctoral “El desarrollo científico-competencial de la escritura académica con soporte digital para el alumnado de Grado en Educación” que buscaba contrarrestar tres situaciones que se han presentado en la educación superior: los problemas que se presentan en la escritura académica en los estudiantes, la falta de uso de los recursos digitales de manera estratégica y la escasez de material didáctico para el trabajo de la escritura académica. Para ello, diseñaron una propuesta de intervención desde la perspectiva de la escritura como proceso para los estudiantes del pregrado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia, España. En las conclusiones se afirma que los estudiantes mejoraron su escritura académica y se muestran indicios de la eficacia para el cultivo educativo bimodal y procesual de la escritura académica de los estudiantes a partir de los recursos digitales.

Ariza y Fontalvo (2011) realizaron un trabajo investigativo que consistió en el diseño de una propuesta pedagógica basada en el uso de las TIC, para desarrollar procesos de escritura en estudiantes de grado sexto, en una institución pública de la ciudad de Barranquilla. Los análisis obtenidos después del desarrollo de los talleres mostraron que hubo avances significativos en la producción de textos debido a que eran más coherentes, claros y con sentido; se concluyó que, al utilizar las TIC, crítica y constructivamente, se fortalece el proceso de producción de textos escritos, promoviendo saberes y por lo tanto, desarrollo cognitivo. Igualmente, los estudiantes asumieron información de los medios de comunicación y se apropiaron de ellos de manera significativa.

Basáez, Mujica, Oses, Poblete y Careaga (2007) desarrollaron una investigación que tenía como objetivo principal validar un Modelo Didáctico para potenciar la escritura utilizando las TIC; la propuesta metodológica fue diseñada considerando cinco etapas de la escritura: planificación, escritura, revisión, reescritura y socialización. En las conclusiones se plantea que se promovió la innovación en las prácticas educativas, integrando el trabajo colaborativo en la producción de los textos escritos; se evidencia una curva ascendente en la producción de textos descriptivos, narrativos y argumentativos, lo que valida el Modelo Didáctico como un referente para potenciar la escritura usando TIC; el aporte de las TIC, tales como el procesador de texto y la web, ayudan a crear contextos sociales cooperativos para aprender.

Writing Across the Curriculum (WAC). La escritura a través del currículo

Este abordaje hace referencia a los dispositivos institucionales y mecanismos que tienen los estudiantes para construir ideas de las áreas desde los aprendizajes, recurriendo a toma de notas, esquemas, registros, tareas de clases. Desde esta mirada, se pretende que los estudiantes vuelvan sobre sus propios pensamientos y que sea un soporte del proceso de aprendizaje. Cuervo y Flórez (2004) plantean que existe un doble propósito de la perspectiva, el primero es la alfabetización y el segundo el estudio de las disciplinas; además, reafirman la idea de la escritura como un proceso del pensamiento reflexivo.

El movimiento conocido como *Writing Across the Curriculum (WAC)* nace en medio de unos cambios a la educación superior en los países anglosajones, donde la escritura venía teniendo gran importancia dentro del discurso académico y político al interior de las universidades (Molina-Natera, 2012). Las ideas de WAC se expandieron en Reino Unido y Estados Unidos, y de ahí nació la idea de la consolidación de los Centros de Escritura, como espacios para el apoyo a la escritura académica. Según Rusell (2002), en los años noventa del siglo XX, este movimiento tomó mucha fuerza en el mundo, debido al gran desarrollo que tuvo durante treinta años atrás, consolidándose como una reforma en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la universidad; sin embargo, como afirma Molina-Natera (2012), el movimiento WAC se ha estado expandiendo en las instituciones educativas de enseñanza básica y media en los Estados Unidos.

351

La escritura a través del currículo fomenta la escritura para el aprendizaje y el aprendizaje para las disciplinas. Las premisas de esta perspectiva son: a) la escritura y el pensamiento están estrechamente relacionados; b) aprender a escribir implica el aprendizaje de determinadas convenciones discursivas; c) la enseñanza de la escritura no es responsabilidad de un área, debe estar inmerso en todo el plan de estudios; d) La producción de textos es una actividad social, y e) es necesario la participación activa del estudiante en el proceso de escritura.

En la década de los noventa del siglo XX, del movimiento WAC se separó el movimiento La escritura en las disciplinas (*Writing in the Disciplines, WID*). Inicialmente este era concebido como parte del primero, para buscar las formas de escritura y las prácticas especializadas dentro de las disciplinas, además de analizar los diferentes tipos de textos que se leen y se escriben por parte de los responsables de las disciplinas (Russell, 2002). Entendiéndose que las disciplinas difieren entre sí de sus prácticas de escritura, por ejemplo, vocabulario especializado, géneros discursivos, uso de los textos. A pesar de la separación, diversos expertos coinciden en que ambos movimientos son inseparables debido a

la relación complementaria que existe entre ellos (Molina-Natera, 2012; Young, 2006).

El movimiento WAC reconoce la importancia de la escritura como un ejercicio cognitivo y que permite el aprendizaje, teniendo en cuenta las limitaciones contextuales de la escritura y reconociendo la estrecha relación que existe con la lectura. El WAC se ha de considerar como un programa comprensivo que aporta al trabajo de la escritura en las áreas y asignaturas del currículo escolar, desligando esta responsabilidad, de manera exclusiva, a las áreas del lenguaje, además brindando herramientas a los miembros de las instituciones educativas para la enseñanza y aprendizaje de la producción académica, y para la consolidación de comunidades discursivas y de colaboración alrededor de la escritura.

Hoy han emergido otras corrientes que han estado tomando fuerza, como la Comunicación a través del Currículo (*Communication Across Curriculum, CAC*), que incluye, además de la escritura, los procesos de oralidad. En esta corriente se ha considerado que la escritura es una posibilidad para el aprendizaje, pero es importante ampliar la postura de las habilidades comunicativas en el trabajo que se desarrollan en las disciplinas. McLaren (2010) y Strong (2013) afirman que la enseñanza de la escritura ha cambiado en los últimos años y que uno de esos cambios estriba en reconocer la importancia de la oralidad en el fortalecimiento de la producción textual. Así, McLaren (2010), Fermin (2011) y Strong (2013) han considerado que un programa CAC constituye una posibilidad para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes al interior de cada una de las disciplinas.

McLaren (2010) adelantó una investigación que tenía como objetivo diseñar e implementar un programa CAC dentro de la Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas de la Universidad del Oeste de Indies, Jamaica. Para ello, seleccionó una serie de materias de los programas que ofrecía la universidad para incluir la lectura, la escritura y las habilidades de escucha, utilizando la investigación acción. Vale anotar que la Universidad había adelantado años atrás un modelo WAC. Dentro de las conclusiones de la investigación se encuentran que es prioritario el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario para garantizar el éxito de un programa CAC, la implementación de este tipo de estrategias requiere una participación activa pero flexible al cambio por parte de los profesores y las relaciones que se deben lograr entre el contexto institucional y las funciones dialécticas entre las habilidades comunicativas y las disciplinas.

Otra corriente que ha emergido es la Comunicación Electrónica a través del Currículo (*Electronic Communication Across Curriculum, ECAC*). Esta se ha considerado una ampliación del movimiento WAC, pero con las posibilidades del uso de los recursos digitales. McLeod y Miraglia (2001) afirman que al movimiento

WAC y su corriente CAC se le ha de agregar un nuevo acrónimo ECAC, como otro enfoque de la alfabetización, la comunicación y la colaboración, debido a que los procesos de alfabetización se encuentran en espacios físicos y digitales. Como se pudo identificar en la investigación de McLaren (2010), algunas instituciones han cambiado sus programas WAC, por CAC; sin embargo, Reiss y Young (2001) expresan que, aunque algunas instituciones no cambiaran los nombres de sus programas WAC, es inevitable incluir las TIC como una herramienta de enseñanza y aprendizaje; esta situación ha generado que las instituciones con programas WAC se animen a buscar cómo incorporar el uso de recursos digitales en sus programas de escritura.

Carlino (2006) plantea que la necesidad de relacionar las materias y la composición ha generado dos vertientes: a) escribir para aprender los contenidos de las materias, partiendo de la premisa de que es necesario que los estudiantes se involucren en los temas de cada materia para lograr comprensión disciplinaria; b) escribir para apropiarse de las convenciones discursivas de las materias, caso en el que se plantea que la producción de textos internaliza las formas como cada área constituye sus formas de pensamiento. Como se lee, se busca que los estudiantes se apropien de los recursos lingüísticos y socioculturales de cada disciplina para la producción de textos y logro de aprendizajes.

353

Un CED pensado para la educación media habrá de considerar la mirada de la escritura desde el proceso y, al mismo tiempo, reconocer la importancia de la escritura en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje dentro del currículo escolar. Es decir, permitir al estudiante que pase de ser un sujeto que solo “diga el conocimiento” al sujeto que “transforme el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1987, p. 144), al tiempo que se reconozca que la escritura académica no hace parte de un área o proyecto institucional específico, sino que por lo contrario, es un aspecto de la escuela que ha de transversalizar todo el currículo escolar, identificando las posibilidades sociales y de aprendizaje que posee la escritura en la formación de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La escritura académica no es igual en todos los ámbitos, y eso se debe a la multiplicidad que implican las disciplinas, los tipos de textos y los formatos que circulan actualmente, que hacen que la construcción y divulgación del conocimiento, a través de la escritura, sea una tarea en constante aprendizaje. En la educación media, los procesos de escritura académica apoyados por un CED deben superar el uso de las TIC sólo como un mecanismo de búsqueda de información

para continuar reproduciendo las prácticas análogas; se hace necesario configurar esos espacios de discusión, los diferentes modos, para fortalecer no solo las prácticas análogas, sino incorporar a los estudiantes en la cultura de lo digital.

En un CED se materializan las relaciones entre la alfabetización académica y la alfabetización digital. Comprendiendo las implicaciones en el acompañamiento instrumental, social, cognitivo y académico que requieren los estudiantes para el acceso y desarrollo de los servicios que se ofrecen en el CED. Los procesos de alfabetización académica y alfabetización digital se complementan, es decir, se requiere acompañar la escritura académica, al tiempo que se oriente al estudiante en la búsqueda, selección, uso y valoración de la información que se encuentre en los soportes digitales. Lo que implicará a los estudiantes asumir una actitud crítica, reflexiva y activa en la interacción con la información y soportes digitales, lo que aportará a los procesos de producción de textos académicos. Lo anterior concuerda con las afirmaciones de Sánchez-Rosete (2012) y Sánchez Upegui et al. (2013).

En espacios como las redes sociales, el correo electrónico, los blog, las wikis, los procesos de producción de textos se están desarrollando por medio de procesos de escritura digital, en los que los participantes buscan comunicar ideas, precisar conceptos, hacer comentarios, participar a los demás acerca de sus logros, utilizando y combinando herramientas digitales; así, es posible encontrar en una red social de una persona un comentario sobre su estado de ánimo acompañado del video de una canción que mantiene relación con las ideas expresadas. Daiute (1998) afirma que en el ciberespacio las interacciones comunicativas se generan a través de la comunicación y la escritura.

La escritura académica apoyada por TIC presenta algunas posibilidades que se reflejarán en la calidad de los textos: a) la transcripción: las funciones de copiar y pegar pueden ser una herramienta en el momento de citar a otros autores; b) la revisión: el uso del corrector ortográfico y los diccionarios digitales facilitará la escritura adecuada de las palabras, lo que implicará la comprensión semántica de las relaciones dentro del texto; c) edición: la selección de tipo de letras e imágenes repercutirá en el impacto visual y de contenido del texto; este tipo de decisiones implicará precisiones y relaciones lógico semánticas dentro del texto. Además, la aplicación de estas posibilidades, durante la producción de textos académicos apoyados por TIC, permitirá que el estudiante reflexione sobre cada una de las decisiones que va tomando, lo que quiere comunicar, la información que es relevante, la integración de las imágenes y el texto.

La escritura académica apoyada por TIC está influyendo en la formación de ciudadanía, debido a las características de desarrollarse en un contexto de lo digital, donde los sujetos se encuentran inmersos en procesos con posibilidades de publicación sin condiciones de tiempo (sincrónica o asincrónica) y espacio (global),

en diversos formatos, generando no solamente mensajes, sino también, como lo afirma Lévy (2007), permitiendo la inmersión en una cibercultura.

Cuando se accede a entornos digitales se observa que los textos son una red de imágenes, enlaces, sonidos, esquemas. La actividad de producir un texto en estos espacios no podrá ser ajena a estas relaciones. La posibilidad de plantear, desarrollar o concluir un tema no estará limitado por las grafías, los estudiantes podrán construir significados atendiendo a diversos esquemas y posibilidades que les ofrecen la escritura digital. Eso implica que los espacios que ofrecen las TIC, como el procesador de textos, el correo electrónico, las wikis, los blogs, el chat, requieren otras formas de leer y escribir, debido a que estas situaciones implican cambios no solo en la herramienta, sino también en los procesos cognitivos y discursivos.

Es importante indagar qué modificaciones se presentan en los procesos de lectura y escritura apoyados por TIC, permitiendo que los estudiantes tengan otros acercamientos a la escritura digital, buscando que espacios como el chat o las redes sociales sean espacios no solamente para desarrollar procesos de escritura con fines recreativos, sino también de posibilidad de escribir con el otro, aprender y construir conocimientos. Los estudiantes en su vida diaria pueden acceder a redes sociales como un espacio para publicar comentarios, imágenes, videos, pero algunos han estado desconociendo las posibilidades que tendría utilizar este tipo de espacios para consolidar comunidades de aprendizaje.

355

Martín-Barbero (2005) afirma que, al interactuar con imágenes, sonidos y textos escritos, el hipertexto permite que lo abstracto y lo numérico se encuentren, y permitan conectar los dos hemisferios del cerebro humano. De ahí que las TIC incorporen en la cultura otras miradas de comprender el entorno del sujeto, de establecer relaciones entre las comunidades, de presentar otras formas de escribir y comprender las relaciones entre lo abstracto, simbólico, lógico y hermenéutico. Las relaciones que se establecen entre el sujeto y la escritura digital superan la unidireccionalidad de verticalidad, para dar paso a múltiples rutas para construir y comprender el texto, se crean diversas rutas que implican aplicación de habilidades cognitivas y lingüísticas que respondan a la estructura local, pero que alcance relaciones semánticas para tener una significación de lo global.

Los espacios de la web potencializan los procesos de producción de textos académicos. Un ejemplo de ello es la utilización de los blogs, la posibilidad de construir comentarios sobre un tema permitirá que el estudiante amplíe, clarifique, pregunte sobre la información que está en cuestión. Igualmente, ya no es necesario que construya un texto en forma solitaria; por ejemplo, podrá construir con toda una comunidad global un artículo enciclopédico utilizando una wiki. También, los procesos de escritura ya no serán exclusivos para el aula de clases y en especial

para el profesor, estarán disponibles para ser leídos por una comunidad global. Como se puede apreciar, la escritura apoyada por TIC podrá hacer de la producción textual académica un acto más cercano a los estudiantes y una forma directa de comunicar los pensamientos, lo que concuerda con los postulados de Flórez y Gutiérrez (2011) y del Centro de Investigación de Escritura en Entornos Digitales (*Writing in Digital Environments Research Center Collective*, 2005). Escribir es un proceso que va más allá de una tarea escolar, es una práctica cognitiva, metacognitiva, comunicativa, lingüística, epistémica y sociocultural.

La escritura académica orientada en el CED buscará acercar a los estudiantes a las convenciones y los elementos de la lengua propios de cada área del conocimiento. Esta idea implica apropiación, aprendizaje y construcción de los saberes de cada disciplina para poder divulgarlos en los espacios académicos; esta postura complementa los postulados de Sánchez-García et al. (2015) y desarrolla las ideas de Marín (2006). Así, cada una de las áreas tiene un acercamiento a la escritura desde sus particulares, estructuras textuales, modos de divulgación, discursos; además, es necesario considerar cómo las posibilidades de la multimodalidad, hipermedia e hipertextos están configurando en cada una de las áreas las prácticas de lectura y escritura. Desde esta perspectiva la responsabilidad de la escritura académica apoyada por un CED recae sobre las disciplinas, los profesores y los individuos que están inmersos en sus discursos y en las prácticas de escritura digital.

356

REFERENCIAS

- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 2-5. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Manuel_Area/publication/45394461_Why_Offer_Information_and_Digital_Competency_Training_in_Higher_Education/links/56d4367d08ae1f46f7caccf4.pdf
- Ariza, L., y Fontalvo, C. (2011). Desarrollo pedagógico con TIC para la producción de textos escritos en la educación básica secundaria. *Escenarios*, 9(2), 46-57. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1621>
- Basáez, C., Mujica, E., Osés, P., Poblete, M., y Careaga, M. (2007). *Modelo didáctico para potenciar la escritura usando TICS* (informe final). Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=435&aid=661>

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. (2006). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Signos Universitarios*, 23(41), 157-186. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/193.pdf>
- Chaverra-Fernández, D. I. (2012). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 104-111. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dora_Chaverra-Fernandez/publication/262457501_Metacognitive_skills_in_digital_writing/links/555b318b08ae6fd2d829a8b6.pdf
- Chaverra-Fernández, D. I., y Bolívar Buriticá, W. (2016). Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 181-187. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/993/703>
- Cuervo, C., y Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En R. Flórez (Ed.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonaudiológica* (pp. 13-26). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Daiute, C. (1998). Points of view in children's writing. *Language Arts*, 75(2), 138-149.
- Daiute, C. (2000). Writing and communication technologies. En R. Indrisano y J. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 251-275). Newark: International Reading Association.
- Fermin, E. A. (2011). Miriam College's Communication Across The Curriculum (Cac) Program: A Case Of Language Planning. *LEAPS: Miriam College Faculty Research Journal*, 34(1). Recuperado de <https://ejournals.ph/article.php?id=3716>
- Figuroa, B., Aillon, M., y Fuentealba, A. (2014). La escritura académica con soporte de esquemas digitales en la formación docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 18-32. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v11n1-figuroa-aillon-fuentealba.html>

- Flórez, R., y Gutiérrez, M. (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page_scan_tab_contents
- Frescura Toloza, C. D. (2016). La escritura académica con TIC, entre la permanencia y la renovación. En *XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (pp. 573-579). Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/54646>
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 28-40). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3315/c7aa855cc05cf3889daa8f6a6a2e4740531c.pdf>
- Henoa Álvarez, O., y Ramírez Salazar, D. A. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 223-238. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6959>
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(4), 30-39. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf
- Martín-Barbero, J. (2005). *Los modos de leer. Conferencia en la semana de la lectura CERLALC en el panel "Lectura y medios de comunicación"*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina. Recuperado de http://www.fesmedia-latin-america.org/uploads/media/Los_modos_de_leer.pdf

- McLaren, I. (2010). Another country not my own: Crossing disciplinary borders, forging alliances within the framework of a (communication across the curriculum) CAC initiative in the sciences. *International Journal of English and Literature*, 1(2), 10-15. Recuperado de <http://www.academicjournals.org/journal/IJEL/article-abstract/2252D3A882>
- McLeod, S. H., y Miraglia, E. (2001). Writing Across the Curriculum in a Time of Change. En S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven y C. Thaiss (Eds.), *WAC for the new millennium: Strategies for continuing writing-across-the-curriculum programs* (pp. 1-27). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454552.pdf>
- Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3), 118-128. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-9345.2007.00469.x>
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93-108. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/magis/article/view/4167>
- Murphy, C., y Law, J. (Eds.). (1995). *Landmark Essays on Writing Centers*. Davis: Hermagoras Press.
- Núñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4642>
- Ramos, A. I., Herrera, J. A., y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, 17(34), 201-209. Doi: <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-20>
- Reiss, D., y Young, A. (2001). WAC wired: Electronic Communication Across the Curriculum. En S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven y C. Thaiss (Eds.), *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing-across-the-Curriculum Programs* (pp. 52-86). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454552.pdf>
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History* (2nd ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sánchez-Rosete, L. (2012). Currículum y escritura digital. En *XX Jornadas universitarias de tecnología educativa* (pp. 128-133). Recuperado de *Lenguaje*, 2018, 46(2), 334-361 doi: 10.25100/lenguaje.v46i2.6586

<https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7394/JUTE2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sánchez Upegui, A., Sánchez Ceballos, L., Méndez Rendón, J., y Puerta Gil, C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(2), 151-163. Recuperado de <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/514/572>
- Sánchez-García, S., Yubero, S., y Pose, H., (2015). Alfabetización académica y TIC: una experiencia de promoción lectora en la universidad. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 59, 24-38.
- Satchwell, C., Barton, D., y Hamilton, M. (2013). Crossing boundaries: digital and non-digital literacy practices in formal and informal contexts in further and higher education. En R. Goodfellow y M. R. Lea (Eds.), *Literacy in the Digital University: critical perspectives on learning, scholarship and technology* (pp. 42-55). London: Routledge.
- Scardamalia, M., y Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing, and language learning* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Strong, J. (2013). *Talk for Writing in Secondary Schools: How to Achieve Effective Reading, Writing and Communication Across the Curriculum*. Maidenhead: Open University Press.
- Valverde González, M. T., y Caro Valverde, M. T. (2015). Desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española. *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 1760-1774). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/49491>
- Varón Rondón, G. L., y Moreno Angarita, M. (2009). *La escritura académica y los ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Waller, S. C. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. *New Foundations*. Recuperado de <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>
- Writing in Digital Environments Research Center Collective. (2005). Why teach digital writing? *Kairos*, 10(1). Recuperado de <http://kairos.technorhetoric.net/10.1/coverweb/wide/introduction.html>
- Young, A. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum* (4th ed.). Upper Saddle River: Pearson/Prentice Hall.

SOBRE EL AUTOR

Gerzon Yair Calle Álvarez

Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación, candidato a Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor e integrante del grupo de investigación: Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: gerzon.calle@udea.edu.co

361

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Calle Álvarez, G. Y. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. *Lenguaje*, 46(2), 334-361. doi: 10.25100/lenguaje.v46i2.6586