

ARTÍCULO

La escritura académica con soporte de esquemas digitales en la formación docente

Beatriz Figueroa Sandoval

bfiguero@udec.cl

Profesora asociada del Departamento de Currículum e Instrucción,
Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile**Mariana Aillon Neumann**

maillon@udec.cl

Profesora colaboradora del Departamento de Currículum e Instrucción,
Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile**Andrés Fuentealba Urra**

ffuentealba@udec.cl

Candidato a máster de Lingüística aplicada. Facultad de Humanidades y Arte
de la Universidad de Concepción, Chile

Fecha de presentación: noviembre de 2012

Fecha de aceptación: julio de 2013

Fecha de publicación: enero de 2014

Cita recomendadaFigueroa, 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)*. Vol. 11, n.º 1. págs. 18-32. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1665>

Resumen

El presente trabajo describe la experiencia de elaboración y aplicación piloto de una plantilla o esquema digital de escritura (EDE) en una modalidad b-learning, para optimizar las estrategias de escritura de un ensayo y formalizar el uso del hipertexto en la alfabetización académica. La intervención metodológica se llevó a cabo con una muestra de 32 estudiantes de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, y sus resultados proporcionan antecedentes para comprender el fenómeno de la producción académica apoyada por la tecnología.

Este estudio forma parte del proyecto Fondecyt Regular n° 1110909, "Alfabetización Académica: el hipertexto una herramienta para mejorar los aprendizajes en la formación de profesores", financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile.

Palabras clave

escritura académica, nuevas tecnologías, esquema digital y formación de profesores

Academic writing supported by digital templates in teacher training

Abstract

This article describes the experience of creating and piloting a digital writing template in blended learning mode in order to optimise essay-writing strategies and to formalise hypertext use in academic literacy. The methodological intervention was applied to a sample of 32 students of General Elementary Education at the University of Concepción (UdeC), Chile. The results provide preliminary evidence to enable an understanding of the phenomenon of technology-supported academic production.

This study forms part of Chilean National Fund for Scientific and Technological Development (FONDECYT) project number 1110909 entitled "Alfabetización Académica: el hipertexto una herramienta para mejorar los aprendizajes en la formación de profesores" (Academic Literacy: hypertext, a tool for improving learning in teacher training), funded by the Chilean National Commission for Scientific and Technological Research (CONICYT).

Keywords

academic writing, new technologies, digital template, teacher training

Antecedentes

Las políticas actuales en Chile buscan avanzar hacia mayores logros en la calidad de la educación. Para alcanzar este propósito, entre otras medidas, las instituciones que forman profesores deberán reformular su currículum, con el fin de cumplir con los nuevos estándares nacionales en esta materia, parámetros que se han diseñado de acuerdo con las necesidades regionales y en consonancia con los avances internacionales en el área de la alfabetización académica. En este contexto, la línea de investigación que sustenta el presente trabajo busca comprender de qué manera el uso del hipertexto influye en la calidad del alfabetismo académico en la formación de profesores y, a partir de este conocimiento, construir, ejecutar y evaluar un diseño didáctico que optimice los procesos de

comprensión y producción textual para un grupo de estudiantes de Pedagogía. El actual estudio se centra, por tanto, en la dimensión de escritura, específicamente en la elaboración de un esquema digital para la producción de un ensayo.

Establecimiento del problema

Los estudiantes de la carrera de Educación Básica presentan la urgente necesidad de avanzar en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, acordes con los requerimientos del perfil de graduación nacional, definido en los «Estándares de formación de profesores» (Sotomayor *et al.*, 2011), documento elaborado conjuntamente por las universidades nacionales y el Ministerio de Educación.

La escritura académica, como proceso complejo de la lengua, requiere de una práctica sistemática, especialmente en el currículum de formación docente. Los resultados de la prueba Inicia (Ministerio de Educación de Chile, 2011) aplicada a los graduados de Pedagogía de las universidades chilenas indican que los logros del país son insuficientes en estas materias.

En este escenario, las competencias de lectura y escritura en los futuros profesores son herramientas que condicionan, por una parte, la dimensión comunicativa, fundamental para la interacción pedagógica, y, por otra, la dimensión crítica y reflexiva de la formación docente. Ambas dimensiones permitirán al profesor desarrollar las competencias de lectura y escritura de sus alumnos desde la disciplina que enseña y solo estará debidamente capacitado para ello si ha experimentado, en lo personal y profesional, el camino de aprendizaje de las citadas prácticas.

En el contexto de la escritura académica, interesa, además, considerar las configuraciones espaciotemporales que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aportan a esta competencia. El nivel de interactividad que permite la red lleva implícito el cambio del valor de las fuentes de información clásicamente utilizadas, así como también el cambio de configuraciones vinculares y espaciotemporales en las relaciones y límites del lector/escritor que agencia la escritura con uso de TIC. Desde esta perspectiva, se trabaja con el tipo de arquitectura definida por el hipertexto, que opera con un metalenguaje conformado por códigos multimodales (escrito, oral y audiovisual) los que, conectando una serie de discursos, dan origen a una *intertextualidad* compleja (Colom, 2006).

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Comprender, describir y analizar cómo los estudiantes de Educación Básica de la Universidad de Concepción avanzan en la escritura de un ensayo, utilizando esquemas digitales de escritura (de ahora en adelante, EDE) con una modalidad *b-learning*.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar los dominios lingüísticos y las TIC usados en las prácticas de escritura hipertextual.
- Diseñar, pilotear e implementar la plataforma b-learning, basada en el uso de EDE.
- Evaluar la implementación de EDE en la producción colaborativa de un ensayo, de acuerdo con los núcleos lingüísticos, las TIC y la gestión del conocimiento académico.

Justificación

La necesidad de la investigación está definida por tres núcleos fundamentales:

1.º Un componente lingüístico, centrado en la redacción de un ensayo, que ponga atención en la superestructura, la macroestructura y la microestructura textuales.

2.º El uso de las TIC a través de la herramienta hipertextual desde un soporte digital, los EDE, para apoyar la escritura de un texto ensayístico sobre un tema del área de educación.

3.º Manejo de la gestión del conocimiento a través del apoyo de un tutor virtual, agente que guía y retroalimenta los avances de escritura de los sujetos participantes.

Marco teórico

a) Hipertexto

El concepto de hipertexto, acuñado por Theodore H. Nelson, fue definido originalmente como «un cuerpo material escrito o pictórico, interconectado en una forma compleja que no puede ser representado en forma conveniente haciendo uso del papel» (Nelson, 1965, pág. 2). El prefijo *hi-per-* remite a dos acepciones etimológicas: por un lado implica la idea de ‘exceso’ y, por otro, la de ‘ir más allá’ (Lamarca, 2007). En el sentido de la primera acepción, un hipertexto es un documento que contiene una enorme cantidad de textos; en el sentido de ‘ir más allá’, remite a la idea de documentos interconectados, cuya estructura permite pasar de un documento a otro –o de un texto o unidad informativa a otra– «saltando» en lugar de desarrollar una lectura secuencial (Figueroa *et al.*, 2009). Como se ve, la posibilidad de organizar la lectura y escritura en forma multisequencial es uno de los criterios básicos para definir este concepto (Lamarca, 2007; Rovira y Codina, 2003; Landow, 1995; Salinas, 1994; Nielsen, 1992; Nelson, 1965).

b) Alfabetización académica

La noción de *alfabetización académica* comprende el conjunto de conceptos y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas académicas, así como en las actividades de producción de análisis de textos requeridos para aprender en la universidad, por consiguiente, abarca tanto las prácticas de la lectura y la escritura específicas del ámbito académico superior como la dimensión cognitiva asociada a estas (Figueroa *et al.*, 2009).

Lo anterior supone que cada disciplina constituye una comunidad científica que maneja formas de razonamiento y de pensamiento, materializadas en el discurso. La forma en que se accede a la comprensión y manejo de este uso particular del lenguaje forma parte del proceso de alfabetización académica en el interior de dicha comunidad (Carlino, 2005).

La fuerza de este concepto radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos del saber. Además, advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. La diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas, desde los contextos en que se lee y se escribe, plantean siempre nuevos desafíos y exigen un continuo desarrollo de las prácticas de lectura y escritura (Carlino, 2005).

En este sentido, la lectura y la escritura, demandas permanentes de la vida profesional, constituyen no solo modos de aprender y de estructurar el pensamiento, sino indiscutiblemente vías de desarrollo intelectual y de integración social. De tal forma, nos ocupamos de estudiar las características que las citadas prácticas adquieren específicamente en la contingencia del trabajo con el hipertexto (Figueroa *et al.*, 2009).

c) Integración curricular de TIC

En la literatura especializada, existen diversos planteamientos y definiciones para la expresión *integración curricular de TIC*. Los rasgos recurrentes que comprenden estas definiciones son: ensamble, combinación, uso, infusión e influencia de las tecnologías en el contexto de un proceso de aprendizaje, con un propósito específico y aplicaciones creativas.

La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE, 2002) define la integración como la incorporación de las TIC en un contexto multidisciplinario, en cuanto herramientas que permiten estimular el aprendizaje de un contenido específico. Esto implica que los estudiantes accedan a nuevos modos que los capaciten para seleccionar herramientas tecnológicas que apoyen tanto la obtención de información actualizada como el análisis, la síntesis y la presentación profesional de esta información. En resumen, adscribimos la idea de que: «La tecnología debería llegar a ser parte integral de cómo funciona la clase y tan asequible como otras herramientas utilizadas en la clase» (<http://cnets.iste.org/>).

Sánchez (2010), quien realiza un acabado y actualizado análisis conceptual de las TIC, propone una definición que destaca la efectividad en el aprendizaje de un contenido con apoyo de las nuevas tecnologías, en el marco de un área curricular específica: «Integración curricular de TIC es el proceso de hacerlas enteramente parte del currículum, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular» (pág. 1).

Metodología de la investigación

La hipótesis del estudio plantea que el uso del esquema digital de escritura (EDE) en modalidad b-learning, al proporcionar apoyo multimodal virtual, produciría mayor avance en la escritura de un

texto académico en estudiantes de tercer año de Educación Básica de la Universidad de Concepción, Chile.

La muestra está conformada por 32 estudiantes de la citada carrera, que durante el año 2011 cursaron la asignatura de Producción textual, inserta dentro del tercer año de formación profesional.

Entre los requerimientos de la asignatura estaba la producción de un ensayo en modalidad b-learning, para profundizar en uno de los contenidos del curso. En este contexto, la intervención consistió en apoyar la escritura del texto, a través de un EDE.

La investigación es de tipo cualitativo y se ciñe al modelo fenomenográfico creado por Marton y Säljö (1976), a propósito del estudio de los aprendizajes de calidad en el área del lenguaje. La fenomenografía se preocupa por describir, desde la perspectiva del aprendizaje, los cambios de conciencia ocurridos en los estudiantes cuando experimentan el mundo que los rodea (Marton y Booth, 1997).

La teoría de la variación fenomenográfica permitió describir los aspectos comunes de los procesos de interacción entre los estudiantes y los EDE, para así, de esta forma, configurar la esencia del fenómeno en estudio. Además, permitió identificar, dentro de esta misma interacción, los aspectos variantes o diferentes de las prácticas de escritura. La variación en los modos de vivenciar los fenómenos de la realidad es vista desde esta perspectiva como una condición natural del aprendizaje. Por lo tanto, nos preocupamos por establecer las categorías emergentes de los procesos determinados como «comunes» en la muestra y luego describir las categorías de la «variación» (Figueroa *et al.*, 2009). Dentro de estas últimas, reconocemos aquellos elementos relacionados con los aprendizajes de calidad en el trabajo con el soporte b-learning a través de EDE, los cuales constituyeron insumos básicos para la enunciación de los avances metodológicos.

Los datos fueron recolectados a través de los siguientes instrumentos:

- El 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.
- El *blogger* que contenía la plantilla de los EDE, los cuestionarios y las encuestas, todos ellos para obtener información acerca del dominio lingüístico específico del género discursivo que se debía producir, el manejo de las TIC y la gestión del conocimiento. Por este mismo medio, se aplicaron los cuestionarios que recogieron las percepciones de los estudiantes luego de realizada la experiencia. Tanto el *blogger* como la rúbrica fueron validados por expertos en los núcleos de investigación correspondientes.

Descripción de la implementación didáctica del esquema digital de escritura

El equipo de investigadores elaboró un EDE, utilizando la estructura estandarizada del ensayo. La aplicación consistió en una plantilla digital con espacios en blanco para ser completados por los

estudiantes con el contenido de cada una de las partes del texto. Entre dichos espacios se presenta como andamiajes en diferentes colores: los marcadores textuales, las conexiones entre frases, la función de un fragmento, entre otros. De esta forma, la plantilla elaborada constituye «una estructura mínima que sirve de andamiaje y orientación al estudiante en un proceso de escritura de no ficción, que presenta la composición de un texto escrito de carácter formal» (Wray y Lewis, 2005, pág. 135).

En cuanto a los marcadores textuales, se colocaron en las posiciones importantes del texto: inicio de párrafos o frases, para que el lector los visualice, incluso antes de empezar a leer, y pueda hacerse una idea de la organización del texto (Cassany, 2002).

El EDE incluía la revisión y el estudio de fuentes linkográficas acerca de un tema, en el marco de una disciplina del programa de formación de la carrera de Educación Básica.

El esquema digital se centró en la escritura del ensayo, considerando, desde la perspectiva discursiva, las partes de la superestructura textual que caracterizan a este texto. De acuerdo con Van Dijk (2005), entendemos como superestructura el esquema global del texto, en este caso, el ensayo, e identificamos en él tres apartados: tesis, argumentación y conclusión. Con relación a la macroestructura y la microestructura, estas se observan a nivel proposicional que, desde la dimensión semántica, dan cuenta de las relaciones de sentido entre oraciones adyacentes (microestructura) y sobre las asociaciones de significado entre un conjunto mayor de oraciones (macroestructura).

Asimismo se construyó un blog como soporte digital del EDE, una herramienta de expresión, comunicación y socialización, como servicio de publicación e interacción para un diseño didáctico hipertextual. El blog operó como un elemento arquitectónico para la publicación de contenidos, con un diseño de páginas que favoreció la navegación y permitió la entrega de instrucciones para las tareas autónomas y colaborativas de escritura. Dichas tareas fueron realizadas con la herramienta Google Docs para el procesamiento de textos digitales, lo cual permitió la retroalimentación entre el equipo de trabajo, integrado por los estudiantes, y el profesor-tutor virtual en la interacción con los soportes de contenido (documentos, planilla y presentaciones digitales en línea).

El curso se llevó a cabo bajo la modalidad b-learning, se ejecutaron sesiones presenciales y no presenciales. En las primeras, se entregaron las nociones básicas del proceso de escritura y, en las otras sesiones, se llevó a cabo la producción del ensayo propiamente dicho, en forma autónoma con el EDE. Durante este proceso, el tutor virtual y el profesor de la asignatura monitorearon y retroalimentaron, sincrónica y asincrónicamente, las producciones de los estudiantes.

Las herramientas tecnológicas utilizadas permitieron ir recogiendo los datos de los tres núcleos involucrados en la investigación: componente lingüístico, uso de TIC y gestión del conocimiento. Luego estos fueron procesados cualitativamente.

En la figura 1, presentada a continuación, podemos observar el EDE para la producción de un ensayo que contiene las indicaciones que apoyan la escritura a partir de diferentes colores.

EDE PARA UN ENSAYO

Escriba aquí el título de su ensayo

Autor(a) del ensayo

En el primer párrafo, plantee una situación actual en la que se desarrolle su tema, idealmente una contingencia desde su realidad profesional. Esto entendido desde la perspectiva de Apellido (año), quien reflexiona desde especifique desde qué área del conocimiento o ciencia analizará críticamente el tema. En este contexto surge la siguiente tesis...

Escriba el argumento 1 que respalda su tesis; es posible parafrasear algunas ideas de autores que favorezcan la reflexión en torno al tema; incluya la referencia (apellido, año). Comente, a través de su opinión personal, el aspecto más relevante de la idea planteada por el/los autor/es citado/s.

De acuerdo a lo anterior, escriba el argumento 2 que respalda su tesis; cite o parafrasee algunas ideas de otros autores que favorezcan la reflexión en torno al tema; incluya la referencia (apellido, año). Comente, a través de su opinión personal, el aspecto más relevante de la idea planteada por el/los autor/es citado/s.

Pese a lo señalado, **escriba un contra-argumento que refute la tesis formulada al inicio del texto**. Sin embargo, retome su argumento cuando finalice el contra-argumento para responder, validando y reforzando su punto de vista.

Escriba el argumento 3 que respalda su tesis; cite o parafrasee algunas ideas de autores, que no han sido mencionados, que favorezcan la reflexión en torno al tema; incluya la referencia (apellido, año). Comente, a través de un ejemplo tomado de su realidad pedagógica.

En conclusión, en este párrafo, escriba la confirmación o refutación de la tesis planteada. Las limitaciones en este tema mencione las limitaciones según su perspectiva; mientras que, las proyecciones mencione las proyecciones que podrían dar origen a otro ensayo.

Figura 1: Esquema digital de escritura (EDE).

Análisis de los datos

Los datos registrados en la plataforma blogger admitieron la comparación entre los ensayos escritos con EDE y los textos escritos sin apoyo tecnológico. La comparación se organiza en tres categorías o niveles de desempeño. Cada uno describe el desarrollo involucrado, expresado en una puntuación que se tradujo en calificación.

La figura 2 presenta estas descripciones obtenidas de una rúbrica analítica aplicada por el profesor tutor y los pares coevaluadores. Este instrumento de evaluación se focaliza en las dimensiones lingüísticas y discursivas del género, a partir de las categorías de la superestructura, la macroestructura y la microestructura textuales.

Desde las categorías señaladas, la comparación entre las versiones iniciales y finales del ensayo arrojan como resultado que, en el diagnóstico, se parte con 17 estudiantes en el nivel inicial, 10 en la categoría intermedia y 5 logran el nivel avanzado. Luego, aplicada la experiencia de producción, en el ensayo final (postest), los sujetos se desplazan de las categorías iniciales e intermedias hacia el nivel avanzado, y quedan 3 estudiantes en el nivel inicial, 3 en el nivel intermedio y 26 en el nivel avanzado.

El progreso de la escritura observado en el uso del esquema digital se reconoce: a) en el dominio de la superestructura textual, donde la plantilla permitió al estudiante representarse una visión global del sentido del escrito, articulando coherentemente la tesis, los argumentos, los contraargumentos y la conclusión; b) en el dominio de la macroestructura, como esquema visual, el EDE aportó a la organización de los párrafos, a la coherencia y la cohesión; facilitando la progresión de las ideas en el texto; c) en la microestructura, los marcadores textuales del esquema facilitaron el establecimiento de relaciones de sentido a nivel local. Las sugerencias de conectores específicos enriquecieron las posibilidades expresivas del discurso.

Figura 2: Tabla de descriptores de los niveles de desempeño en la producción escrita de un ensayo académico.

Instrumento	Niveles de desempeño		
	Avanzado	Intermedio	Inicial
Postest Ensayo con EDE (esquema digital de escritura)	Presenta la superestructura del texto argumentativo: tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión. Se reconoce cada parte por el uso de marcadores textuales (iniciadores, conectores y modificadores), propios del discurso argumentativo, para introducir, indicar la función de los párrafos y establecer nexos entre enunciados y párrafos, que marcan la progresión temática.	Existe una organización global (superestructura) con las partes principales del texto ensayístico: tesis, argumentos y conclusión. Las partes de esta estructura se distinguen por algunos conectores que relacionan los enunciados dentro de un párrafo. En tanto, la cohesión entre los párrafos del texto se establece a través de iniciadores en el primer argumento y un marcador de función en la conclusión.	El ensayo presenta una estructura global: tesis, argumentos y conclusión. Estas partes son identificadas, especialmente, a partir de la puntuación aparte, que divide párrafos extensos. Se utiliza un iniciador en la tesis, pero el texto carece de marcadores que indiquen la función del párrafo en el discurso. En cuanto a la cohesión en el interior de los párrafos, se observa el uso de conectores que no son coherentes con el contenido que introducen y desarrollan en el texto.

Otros aspectos potenciados por la tecnología son el registro y monitoreo del proceso de escritura a través de la herramienta «historial» de la plataforma blogger. Esta permitió, por una parte, acceder a las sucesivas versiones de los ensayos realizadas en el EDE por sus autores –los estudiantes–; y también recomponer el camino de producción escrita, desde las tareas asociadas a las etapas de planificación hasta las involucradas en el texto final. Por otra parte, en el historial se archivaron automáticamente la retroalimentación y las sugerencias del tutor a cada uno de los avances y versiones del texto. El acceso a las huellas de escritura, apoyadas por insumos en línea, fomentó la reflexión metacognitiva individual y colectiva de los escritores. De esta manera, fue posible evaluar en conjunto y sistemáticamente las tareas más complejas y los andamiajes requeridos en el diseño didáctico para apoyar la superación de dificultades específicas en determinadas partes del texto.

Esta información se complementó con las percepciones de los sujetos participantes en el proceso: estudiantes y el profesor/tutor virtual. Dichas percepciones fueron recogidas a través de encuestas diseñadas y aplicadas en forma *on-line* con la herramienta del formulario (nube) de Google Docs, que permite no solo registrar las respuestas, sino también organizarlas en tablas y presentarlas en gráficos. Las preguntas contempladas en este instrumento se dirigían a recoger datos sobre: a) el manejo de las TIC, como requisito de la alfabetización digital, específicamente, el uso de Google Docs para producir con el EDE; b) el dominio del género discursivo; c) la modalidad b-learning del diseño didáctico, sesiones presenciales y tiempo no presencial para la producción; d) retroalimentación sincrónica y asincrónica de los avances del proceso de producción.

Respecto de la primera dimensión, el manejo de las TIC, antes de la intervención didáctica, solo 4 estudiantes de la muestra (32) manifestaron conocer la aplicación Google Docs y la posibilidad de escribir en línea, individual o colectivamente, pero solo lo habían utilizado en una ocasión. En

tanto, un número importante (20) eran usuarios de las plataformas blogger, incluso habían incurrido en la creación con propósitos recreativos. Los 7 sujetos restantes no conocían ni usaban la tecnología mencionada. Estos datos contribuyeron a la elaboración de un tutorial en línea y presencial sobre el uso de la aplicación y la plataforma antes señaladas, que fue incluido en el diseño didáctico.

Con relación al dominio del género discursivo, la mayoría de los sujetos de la muestra (26) consideró que el avance más importante entre el diagnóstico y el posttest fue el uso de la tecnología y el esquema digital de escritura (EDE) porque presentaba una estructura global organizada en párrafos y en cada uno se entregaban indicaciones para completar el contenido y también conectores que permitían ordenar las ideas. Reconocieron que el esquema no puede ser completado si no se maneja el tema. Esta idea fue corroborada por el profesor/tutor virtual, quien destacó que: «el EDE proporciona la estructura general del discurso argumentativo, haciendo que el foco de la producción del ensayo se desplace del cómo –la forma– hacia el qué –el contenido–, aliviando a los estudiantes que se inician en la escritura académica» (TV/4).

En cuanto a la modalidad b-learning del diseño didáctico, 24 sujetos señalan, en primer lugar, que la organización en sesiones presenciales da oportunidad de recibir explicaciones más detalladas sobre la producción del ensayo y compartir las revisiones colectivas de los avances de escritura de los pares. En segundo lugar, el trabajo no presencial era considerado por los estudiantes lo suficientemente flexible porque, si bien existía un plazo para completar una tarea/avance de producción, tenían la posibilidad de desarrollar y retomar la tarea en línea en varios momentos del día y la semana. La retroalimentación era recibida oportunamente por la misma vía digital, a través de la herramienta del comentario registrado en el historial, lo que permitía volver sobre las sugerencias de mejora entregadas por el tutor. Este, por su parte, releva de la modalidad empleada la conciencia adquirida por el aprendiente sobre el proceso de escritura y «su carácter recursivo que demanda concentración y perseverancia, además de la capacidad de recoger las observaciones y mejorar su texto» (TV/6).

En lo referido a la retroalimentación (gestión del conocimiento), 20 estudiantes expresaron su conformidad con las sugerencias y comentarios recibidos por cada avance, lo que obliga a mejorar el ensayo entre una y otra versión. Un grupo menor, 5 sujetos de la muestra, manifiesta su preferencia por la retroalimentación sincrónica del tutor virtual, dado que favorece la corrección inmediata, mientras se escribe. En tanto, 15 estudiantes valoran más la revisión asincrónica, entre las razones planteadas se señala la necesidad de escribir, inicialmente, en forma autónoma sin interrupciones y, a continuación, recibir las observaciones para evitar confusiones. El tutor destacó la potencialidad de la plataforma blogger y del EDE para desarrollar ambos tipos de retroalimentación, sincrónica y asincrónica, y ponderó su utilidad en la guía del proceso de escritura académica «siempre y cuando sea recogida por el estudiante para mejorar su texto» (TV/8).

Resultados

Los resultados obtenidos de la reescritura con apoyo de TIC son los siguientes:

1. El EDE instó a los estudiantes a abandonar la modalidad de cortar y pegar información. En reemplazo de esta práctica, los sujetos avanzaron en la producción de un escrito académico ajustado a una estructura textual modelada, según contenidos temáticos específicos.
2. Los estudiantes reformularon sus estrategias de escritura, sistematizadas a través de las interacciones con correcciones digitales. El espacio virtual, desde sus características de conectividad y rapidez, permitió que las actividades de escritura, retroalimentación, evaluación de parte del docente y autoevaluación constituyeran un camino hacia la reflexión metacognitiva de las prácticas de escritura de los estudiantes.
3. El uso de una plantilla digital para guiar la escritura hipertextual fue el avance didáctico más destacado de acuerdo con las percepciones del grupo. Solo cuatro estudiantes de los treinta y dos declararon en el pretest conocer y haber usado una plantilla digital en sus trabajos académicos. En cambio, en el posttest, el uso de EDE para producir textos fue extensivo a todos los sujetos de la investigación.
4. Durante la escritura, los estudiantes estaban organizados en grupos y las tareas en equipo dieron lugar también a importantes avances desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo con apoyo del procesador de textos en línea, como la retroalimentación y corrección de pares mediante el uso de la herramienta de comentario del procesador de texto.
5. La multimodalidad de códigos potenciados por la tecnología posibilitó mayores refuerzos en la práctica escrita. La mayoría de los estudiantes utilizó la nomenclatura de color del EDE para identificar elementos textuales de superestructura, macroestructura y microestructura. Además, el manejo de íconos tecnológicos presentes en la plantilla contribuyó a proporcionar un apoyo al código verbal.
6. Desde la dimensión pragmática, la motivación por la escritura del texto en cuestión se vio incrementada por el reconocimiento de su funcionalidad. Los estudiantes tomaron conciencia de que la competencia en desarrollo es extrapolable a los trabajos de escritura de otras asignaturas del currículum.

Conclusiones

- a) El uso de EDE en un diseño didáctico b-learning para el alfabetismo académico en los estudiantes de la muestra mejora las competencias de producción escrita, teniendo en consideración la integración de los núcleos lingüísticos, las TIC y la gestión del conocimiento académico.
- b) El uso de TIC requiere de un diseño didáctico que potencie la gestión del conocimiento a partir de una necesidad específica de aprendizaje, articulada con los recursos disponibles y con el perfil del docente como usuario de la tecnología, para apoyar la implementación del currículum.

c) El dominio de las TIC 2.0 no necesariamente aparece entre los nativos digitales. Por lo tanto, las plataformas virtuales deberán considerar este aspecto, y deberán ser sencillas y manejables por quienes se están iniciando en la alfabetización digital con propósitos académicos.

d) La modalidad b-learning es una opción efectiva para la arquitectura de los aprendizajes colaborativos en el contexto de formación docente. Los profesores tienen la oportunidad de proporcionar experiencias con herramientas que flexibilizan el proceso y otorgan mayor autonomía y participación a los estudiantes, quienes deberán usarlo en su futuro desempeño profesional. En este sentido, las opciones de administración y el diseño de blogs proveen un entorno de aprendizaje significativo.

e) El modelo fenomenográfico permite, además del análisis cualitativo, adentrarse en la reflexión pedagógica desde la «variación», que se constituye a su vez en una teoría de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Colom, A. (2006). Texto, multimedialidad y sociedad del conocimiento. Consecuencias para la nueva educación. En B. Escolano (Ed.). *Currículum editado y sociedad del conocimiento*. (pp. 35-55). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Figueroa, B., Aillon, M., Yáñez, V. & Ajagán, L. (2009). Prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto en la formación de profesores. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 4, 54-61.
- Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE). (2002). Los estándares nacionales de tecnología educativa para los estudiantes. Recuperado de <http://cnets.iste.org/students/index.shtml>
- Lamarca, M. J. (2007). *Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Recuperado de www.hipertexto.info
- Landow, G. (1995). *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Marton, F. & Booth, Sh. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. *Informe de resultados de Prueba Inicia*. Santiago: Mineduc. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Muñoz, A. (2012, 13 de mayo). Egresados de planteles de regiones destacaron en la evaluación docente. *El Mercurio*, pp.10- 11.
- Nelson, T. (1965). A file structure for the complex, the changing and the indeterminate. En L. Winner

(Ed.) *Proceedings of the 20th National ACM Conference of the Association for computing Machinery* (pp. 84-100). New York: ACM.

Nielsen, J. (1992). *Hypertext and Hypermedia*. Boston: Academic Press.

Rovira, C. & Codina, L. (2003). La orientación a objetos en el diseño de sedes web: hipertextos y representación de la información. *Revista Española de Documentación Científica*. 26 (3), 267-290.

Salinas, J. (1994). Hipertexto e Hipermedia en la Enseñanza Universitaria. *Pixelbit*, 1, 15-29.

Sánchez, J., Salinas, A., Harris, J. (2011). Education with ICT in South Korea and Chile. *International Journal of Educational Development*, 31, 126-148. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.003>

Sotomayor, C., Coloma, C., Concha, S., Figueroa, B. & Medina, L. (2011). Estándares de Lenguaje y Comunicación. En P. Felmer (Coord.). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica* (pp. 42- 78). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Wray, D. & Lewis, M. (2005). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Ediciones Morata.

Sobre los autores

Beatriz Figueroa Sandoval

bfiguero@udec.cl

Profesora asociada del Departamento de Currículum e Instrucción,
Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile

Profesora de Español y Doctora en Educación. Se desempeña como docente e investigadora del Departamento de Currículum e Instrucción, Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile. La docencia y línea de investigación principal es la didáctica de la lengua y la literatura en la formación inicial y continua de los profesores de las carreras de Educación Básica y Pedagogía en Español. Sus estudios, desde el año 2007 hasta la fecha, se centran específicamente en la construcción de las prácticas de lectura y escritura en el contexto académico de formación docente, con apoyo de la herramienta hipertextual. Sus investigaciones han sido financiadas con recursos del Gobierno de Chile a través de entidades como Fonide (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación) y Fondecyt (Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico). Actualmente, forma parte del Grupo de Estudio de Educación, que evalúa y selecciona los proyectos de investigación que serán financiados por Fondecyt

Mariana Aillon Neumann

maillon@udec.cl

Profesora colaboradora del Departamento de Currículum e Instrucción,
Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile

Profesora de Español y máster de Literaturas hispánicas. Actualmente, es candidata a doctora en Lingüística de la Universidad de Concepción, becada por Conicyt (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica) del Gobierno de Chile. Se desempeña, además, como profesora colaboradora del Departamento de Currículum e Instrucción de la Facultad de Educación de la citada universidad. Su experiencia comprende la docencia del área de lenguaje en formación inicial y continua de carreras de Pedagogía en los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media. Se ha formado ocho años en el área de didáctica de la lengua y la literatura con la Dra. Beatriz Figueroa y, desde el año 2007, es coinvestigadora de su equipo en la línea de la alfabetización académica con apoyo hipertextual.

Andrés Fuentealba Urra

ffuentealba@udec.cl

Candidato a máster de Lingüística aplicada. Facultad de Humanidades y Arte
de la Universidad de Concepción, Chile

Profesor de Español, máster de Informática y gestión del conocimiento. Colabora con la investigación de alfabetización académica a partir de su trabajo de tesis de máster dirigido por la Dra. Figueroa. Participa en el diseño de plataformas educativas, aplicadas al desarrollo de competencias en el área del lenguaje con fines didácticos.

Universidad de Concepción
Barrio Universitario - Facultad de Educación
Edmundo Larenas, 335, Concepción
Chile
www.udec.cl



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en: <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>

