

APRENDER A ESCRIBIR.

Configuración de un
Centro de Escritura Digital
en la enseñanza de
la educación básica y media

Dora Inés Chaverra Fernández
Coordinadora



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Aprender a escribir. Configuración de un Centro de Escritura Digital en la enseñanza de la educación básica y media

Coordinadora

Dora Inés Chaverra-Fernández

Autores

Rubén Darío Hurtado Vergara

Hans-Werner Huneke

Gerzon Yair Calle Álvarez

Laura Natalí Rodríguez Amaya

Claudia Patricia Córdoba Amaya

Aprender a escribir. Configuración de un Centro de Escritura Digital en la enseñanza de la educación básica y media

Vicerrectoría de Investigación – Fondo para el Desarrollo de la Investigación CODI, Universidad de Antioquia
Facultad de Educación – Universidad de Antioquia

ISBN: 978-958-5526-72-3
Medellín, mayo de 2019

Dora Inés Chaverra-Fernández (Coordinadora)

Autores

Rubén Darío Hurtado Vergara
Hans-Werner Huneke
Gerzon Yair Calle Álvarez
Laura Natalí Rodríguez Amaya
Claudia Patricia Córdoba Amaya

Traducción de textos: Hans-Werner Huneke, Dora Inés Chaverra Fernández, Carolina Patiño

Diseño y diagramación: María Catalina Fernández Pastor

Fotografías utilizadas: Estudiantes de la Escuela Normal Superior Antioqueña e Institución Educativa Federico Ozanam, ciudad de Medellín (Colombia).

El presente libro es derivado del proyecto de investigación titulado *El Centro de escritura digital. Posibilidades y retos para promover la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela primaria*, financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI– de la Universidad de Antioquia (Colombia) y cofinanciado por la Universidad Pedagógica de Heidelberg (Alemania).



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Calle 67 No. 53-108, bloque 9
Teléfono: 2195700

El contenido de la obra corresponde al derecho de expresión de cada uno de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni de la Universidad Pedagógica de Heidelberg.

Contenido

Los autores.....	8
Agradecimientos.....	10
Presentación.....	11
Prefacio.....	15
1. Centros de Escritura Digital (CED) en la educación básica y media. Posibilidades y retos.....	19
<i>Dora Inés Chaverra Fernández, Gerzon Yair Calle Álvarez, Rubén Darío Hurtado Vergara</i>	
Introducción.....	22
1.1. Una aproximación conceptual a los Centros de Escritura Digital.....	24
1.2. Posibilidades y retos de la implementación del CED.....	29
1.2.1. Algunas posibilidades como oportunidades.....	30
1.2.2. Algunos retos como desafíos.....	33
1.3. Consideraciones finales.....	35
Referencias.....	37
2. Componente pedagógico-didáctico de un Centro de Escritura Digital.....	40
<i>Rubén Darío Hurtado Vergara</i>	

Introducción.....	43
2.1. Principios pedagógico-didácticos de un centro de escritura digital.....	45
2.1.1. Enfatizar en la significación.....	46
2.1.2. Escribir para aprender a escribir.....	47
2.1.3. Promover la diversidad textual.....	48
2.1.4. Incentivar la escritura alrededor de tópicos y destinatarios diferentes.....	50
2.1.5. Asumir la escritura como proceso.....	52
2.1.6. Entender las prácticas de corrección como una práctica dialógica.....	54
2.1.7. Asumir los “errores” en el proceso de escritura como un momento del aprendizaje.....	56
2.1.8. Usar la lectura como un insumo fundamental en la producción textual.....	57
2.2. Consideraciones finales.....	58
Referencias	60

3. La escritura. Procesos, competencias y aprendizaje..... 62

Hans-Werner Huneke

3.1. Un modelo del proceso de escribir.....	65
3.2. Escribir y aprender.....	68
3.3. Escribir en un mundo digital.....	70
Referencias.....	73

4. Lineamientos didácticos claves para el funcionamiento de un Centro de Escritura Digital en la educación básica y media..... 74

Dora Inés Chaverra Fernández

Introducción.....	77
4.1. La promoción del trabajo individual - atender la singularidad.....	78
4.2. La promoción del trabajo colectivo - aprender con el otro.....	83
4.3. La generación de pautas para la autorregulación – incentivar la auto-revisión.	87
4.4. El establecimiento de criterios para la selección de material digital – combinar forma y contenido.....	91
4.5. A modo de síntesis.....	93
Referencias.....	95

5. Integración del componente técnico al diseño y funcionamiento de un Centro de Escritura Digital..... 96

Gerzon Yair Calle Álvarez, Dora Inés Chaverra Fernández

Introducción.....	99
5.1. Características de diseño modular.....	102
5.2. Características de navegación.....	108
5.3. Características de comunicación.....	112
5.4. Características de administración de módulos y usuarios.....	114
5.5. Consideraciones finales.....	116
Referencias.....	118

6. La tutoría académica..... 119

Gerzon Yair Calle Álvarez

Introducción.....	122
-------------------	-----

6.1. Características de la tutoría.....	123
6.2. Los tutores.....	125
6.2.1. Profesores de la institución educativa.....	127
6.2.2. Practicantes de programas universitarios.....	128
6.2.3. Estudiantes de la educación media.....	129
6.3. Formación de los tutores.....	130
6.4. Procedimiento de la tutoría académica.....	132
6.5. Conclusiones.....	134
Referencias.....	137
7. Biblioteca de recursos para el buen escribir.....	139
<i>Laura Natalí Rodríguez Amaya</i>	
Introducción.....	142
7.1. Perspectiva didáctica: elección de recursos.....	143
7.2. Ventajas.....	147
7.3. Influencia de la biblioteca en los estudiantes.....	149
7.4. Conclusiones.....	151
Referencias.....	152
8. El centro de escritura digital en la Escuela Normal Superior Antioqueña. La experiencia desde la tutoría con los estudiantes.....	153
<i>Claudia Patricia Córdoba</i>	
Referencias.....	166
Fuentes de las Figuras.....	167

Los autores

Dora Inés Chaverra Fernández

Profesora Asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Licenciada en educación preescolar, Magíster en Educación y Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Áreas de formación e investigación relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en tecnologías de la información y la comunicación; didáctica de la lectura y la escritura en la infancia, uso de medios y TIC en educación inicial.

Rubén Darío Hurtado Vergara

Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Adscrito al grupo de investigación Calidad de la Educación y PEI. Licenciado en educación (Fundación Universitaria CEIPA), Magíster en educación y en Lingüística de la Universidad de Antioquia. Coordinador del Núcleo de lectura y escritura del departamento de educación infantil de la Universidad de Antioquia, e integrante del grupo de investigación Calidad de la educación y PEI de la misma Universidad.

Hans-Werner Huneke

Profesor Titular de la Lengua Alemana y su Didáctica de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica de Heidelberg, Alemania. Licenciado en Filología Alemana e Historia, Doctor en Lingüística de la Universidad de Heidelberg. Su área de desempeño profesional es la lingüística aplicada, la didáctica del alemán como lengua extranjera y la adquisición del código escrito en los niños. Profesor y Vicerrector de la Universidad Peda-

gógica de Freiburg. A la fecha Rector de la Universidad Pedagógica de Heidelberg. Su área de desempeño profesional es la lingüística aplicada, la didáctica del alemán como lengua extranjera y la adquisición del código escrito en los niños.

Gerzon Yair Calle Álvarez

Coordinador del Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo. Profesor de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación y Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Áreas de formación e investigación relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en tecnologías de la información y la comunicación; Didáctica de las áreas curriculares básicas apoyada en Medios y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Laura Natalí Rodríguez Amaya

Profesora de la Institución Educativa Leticia Arango de Avendaño del municipio de Envigado (Colombia). Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Ha participado en proyectos de investigación para la promoción del lenguaje, las matemáticas y las Tecnologías de la información y la comunicación.

Claudia Patricia Córdoba Amaya

Profesora de la Escuela Normal Superior Antioqueña (ENSA) de Medellín (Colombia). Licenciada en Humanidades con énfasis en Lengua Castellana de la Universidad de San Buenaventura. Diplomado en el desarrollo del pleno potencial del niño. Docente del componente Cultura y Contexto de la ENSA, líder del proyecto pedagógico investigando Prensa-Escuela y El centro de Escritura Digital en la Escuela Normal Superior Antioqueña.

Agradecimientos

Desarrollar una investigación en las escuelas es un trabajo en equipo en el que convergen la capacidad, el talento y la formación de un grupo de profesionales, el apoyo administrativo y financiero de entidades institucionales, y la voluntad y confianza de las instituciones educativas para compartir su saber y experiencias cotidianas. En esta medida queremos expresar nuestro reconocimiento y gratitud a:

El Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia (Colombia) y la Universidad Pedagógica de Heidelberg (Alemania) por la financiación otorgada.

La Unidad de Virtualidad de la Universidad de Antioquia por el apoyo técnico y soporte tecnológico suministrado.

Los rectores, directivos docentes y maestros de la Institución Educativa Federico Ozanam y Escuela Normal Superior Antioqueña (Medellín) por su generosidad al abrir las puertas de sus instituciones para trabajar en conjunto con la Universidad durante tres años.

Los estudiantes, niños y jóvenes, con quienes compartimos la experiencia de creación y uso del Centro de Escritura Digital.

Presentación

Investigar sobre los centros de escritura en el sistema educativo formal colombiano, en especial en los niveles de educación básica y media es un interesante proyecto por la riqueza teórica que tiene este campo de estudio en la literatura académica especializada y, a su vez, por el potencial de su comprensión y acción desde el punto de vista empírico. En razón a ello, fue formulada la investigación *El Centro de escritura digital. Posibilidades y retos para promover la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela primaria*, financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia, la cual contó inicialmente con la asesoría de la Universidad Pedagógica de Freiburg (Alemania) y posteriormente la Universidad Pedagógica de Heidelberg (Alemania), a través de la experiencia y trayectoria académica del profesor Hans-Werner Huneke.

En general, el estudio buscó contribuir con la fundamentación teórica y empírica sobre el potencial de los Centros de Escritura Digital (CED) en la educación básica y media, estableciendo su relación con el fortalecimiento de las prácticas de escritura académica desde la perspectiva docente y estudiantil. De manera específica, y en relación con el propósito de divulgación propuesto en este texto, el estudio pretendió identificar algunos componentes técnicos, pedagógicos y disciplinares involucrados en el diseño y operación de un CED que estimule la calidad de dichas prácticas. La vinculación de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín, una de carácter público con media técnica (Institución Educativa Federico Ozanam) y otra privada con ciclo complementario para la formación de maes-

tros (Escuela Normal Superior Antioqueña) fueron esenciales para el diseño y la operación piloto del CED en los niveles educativos en los cuales se centró el proyecto, a través de la participación de sus directivos, docentes y estudiantes.

El análisis retrospectivo y prospectivo de la importancia de la escritura en las políticas públicas nacionales e internacionales; el rol que juega su aprendizaje y competencia en las evaluaciones censales realizadas a los estudiantes como indicador de la calidad de la educación; los resultados de las investigaciones y los desarrollos teóricos sobre los procesos cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales vinculados al uso de las tecnologías digitales; la exigencia social y académica respecto a su empleo en los procesos de formación; constituye un amplio soporte que no solo refleja la confluencia de múltiples variables para sustentar el proyecto referido, sino que también revelan la necesidad de estudiar bajo condiciones teóricas, empíricas y contextuales los problemas de investigación asociados a los Centros de Escritura en la escuela. Ello posibilita no solo avanzar en el campo de estudio, sino en la fundamentación conceptual y experiencial de estos procesos de tal forma que contribuya a la toma de decisiones de orden político y formativo relacionadas con el uso de las tecnologías en educación, entre otros aspectos.

El libro que aquí se presenta no pretende ser un informe de investigación en los términos que la estructura más tradicional le confiere a este tipo de textos (problema, objetivos, metodología, resultados, conclusiones); pero sí emerge como producto de los análisis generados durante su desarrollo, por ello, los capítulos tienen entre sus fuentes de referencia, algunos de los resultados derivados del estudio enunciado, como producto de los análisis realizados, la experiencia contrastada con la teoría y las discusiones de los participantes.

El primer capítulo *Centros de Escritura (CE) en la educación básica y media*, expone la conceptualización desde la cual se asumen los CE para la escuela en la educación primaria y media, reconociendo la tradición investigativa que los ha caracterizado en el ámbito de la educación superior universitaria, pero también con los contrastes y las particularidades propias que su comprensión exige para los niveles educativos objeto de análisis en la investigación realizada. El segundo capítulo *Componente pedagógico-didáctico de un Centro de Escritura Digital* detalla ocho principios que reivindican su propósito formativo, así como la calidad de las mediaciones pedagógicas que deben primar en el acompañamiento de los procesos tanto de los estudiantes como de los docentes. El tercer capítulo *La escritura. Procesos, competencias y aprendizaje*, es estratégico en tanto fundamenta conceptualmente la escritura como un proceso no solo individual sino también colectivo, del cual se derivan diversas oportunidades de aprendizaje aun en el mundo de la escritura digital.

Los capítulos cuatro *Lineamientos didácticos claves para el funcionamiento de un Centro de Escritura Digital en la educación básica y media*, y cinco *Componente técnico en un Centro de Escritura Digital* proponen, con base en fuentes teóricas y resultados empíricos, lineamientos didácticos y características de diseño modular, navegación, comunicación y administración respectivamente, para la creación y funcionamiento de un CED. El sexto capítulo *La tutoría académica* centra los planteamientos en torno a las características claves de la tutoría como estrategia de acompañamiento básica en todas las actividades y procesos de escritura, tanto de carácter presencial como virtual, que son orientados desde el CED. El capítulo siete *Biblioteca de recursos para el buen escribir* describe el sentido y pertinencia de asociar el CED, en principio con la biblioteca escolar convencional, pero también la razón de la elección y/o creación de los contenidos digitales allí alojados. El último capítulo *El centro de escritura digital en la Escuela Normal Superior Antioqueña. La experiencia des-*

de la tutoría, comparte una reflexión desde la función como tutora ejercida por la docente desde el interior de una de las instituciones educativas participantes.

Esta obra es el resultado de un ejercicio conceptual y de discusión rigurosa, que aspira contribuir con las discusiones en el campo académico de carácter pedagógico y también asociado a los estudios sobre la didáctica de la lectura y la escritura orientada a la educación de los niños y los jóvenes. Un diálogo con investigadores, maestros y directivos docentes.

Prefacio

Rubén Darío Hurtado Vergara
Profesor
Universidad de Antioquia
(Colombia)

Hans-Werner Huneke
Profesor
Universidad Pedagógica de
Heidelberg
(Alemania)



A
 propósito del componente pedagógico-didáctico de un Centro de Escritura digital, es importante precisar algunas diferencias de lo pedagógico y de lo didáctico en el contexto colombiano, por ejemplo, dentro de lo pedagógico se han incluido cuestionamientos más generales sobre la formación de los seres humanos, los cuales siempre han intentado responder a las circunstancias sociales y culturales del momento histórico. Hoy por ejemplo, intenta responder a preguntas relacionadas con la educación para el posconflicto Colombiano, es decir, qué y cómo formar a quienes estuvieron en la guerra por décadas, cómo incluirlos a la sociedad, asimismo, cómo repensar la educación rural, como un espacio de oportunidades para campesinos y excombatientes de la guerra, qué características debe poseer una educación que reconozca la diversidad étnica e intercultural y cognitiva, cómo brindar una educación de género, entre otras preguntas generales relacionadas con la formación.

La pedagogía alude a aquellas preguntas globales que mantienen viva la teoría y la reflexión pedagógica, y que, además, orientan las diferentes problemáticas de la educación en sujetos y poblaciones diversas, la pedagogía, por tanto, es una reflexión sistemática sobre las grandes preguntas en torno a la educación.

Lo didáctico se ha asumido en Colombia como el referente empírico de la pedagogía, es lo que permite aterrizar la reflexión pedagógica y, en esa medida está más relacionada con las prácticas de enseñanza, podríamos decir que es la teoría de la enseñanza, la cual busca describir y explicar estas prácticas en pro de unos aprendizajes más ricos y significativos, en los cuales se respete la singularidad de los sujetos y de los contextos. En el caso del Centro de Escritura Digital, sería describir y explicar las prácticas de enseñanza de la escritura

en un contexto analógico y digital, orientado hacia un aprendizaje de la escritura con sentido, es decir una escritura que comunique y facilite el aprendizaje de los sujetos.

En el contexto alemán se trabaja el aprendizaje de la escritura sobre todo en la didáctica específica de la lengua. La didáctica específica se ocupa de la investigación en la adquisición tanto del código escrito como de la competencia textual o sea la capacidad de producir un texto adecuado a la situación comunicativa dada. Conceptualiza los elementos de las competencias necesarias para escribir y propone enfoques y modelos para su enseñanza.

La didáctica específica puede (y necesita) beneficiarse de los resultados de disciplinas afines: la lingüística (porque se trata de la adquisición de una variedad lingüística, el lenguaje escrito que aparece en determinados tipos de texto), la psicología (porque se trata de un aspecto del desarrollo del lenguaje), la didáctica general (porque se trata de procesos de enseñanza-aprendizaje), la pedagogía (porque saber producir textos está relacionado con la socialización y la formación general de la persona), la pedagogía de los medios (porque la revolución digital cambia lo que significa escribir) y la didáctica de la literatura (porque escribir tiene un gran potencial estético). Así, la didáctica específica puede establecer objetivos de la enseñanza, proponer enfoques metodológicos y fundamentar tanto decisiones curriculares como decisiones didácticas de los profesores y de las profesoras.

La didáctica de la escritura se benefició muchísimo de la recepción de resultados de estas disciplinas afines:

- De la psicología cognitiva acogió los modelos del proceso de escritura. Se sustituyó el paradigma de los productos (tipos de textos ejemplares como marco de referente didáctico) por el enfoque procesual. De allí se gana un fundamento claro de cómo apoyar a los

estudiantes durante las fases del proceso considerando los saberes previos, los impulsos y tareas de escritura, las actividades que acompañan las fases de la planificación, redacción y la revisión, la realimentación y la corrección, y al final, la realización de la función comunicativa del texto.

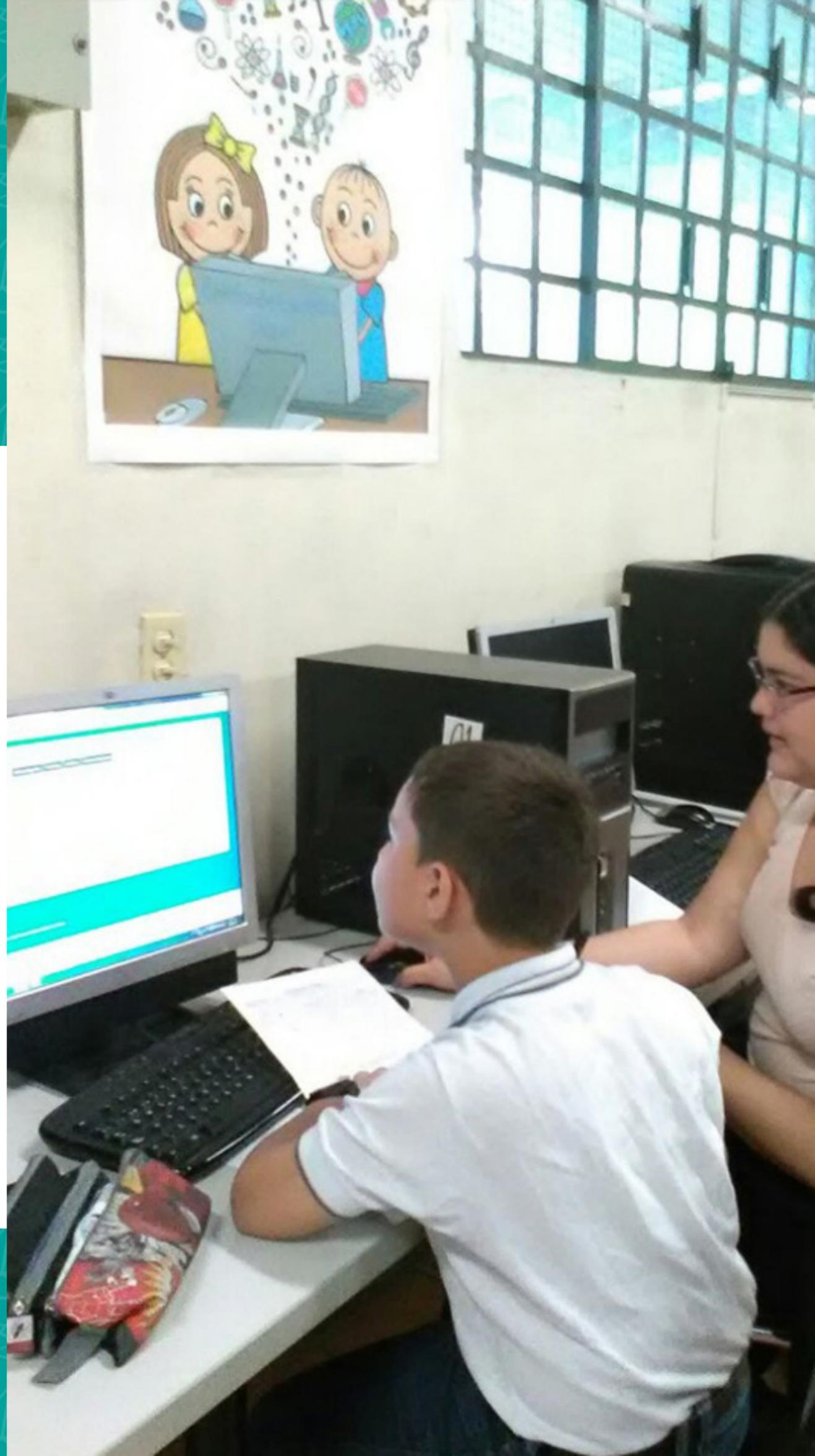
- De la lingüística acogió los conocimientos sobre el lenguaje escrito y sus características, sobre los tipos de textos y sus funciones, los recursos lingüísticos y su uso en la redacción de un texto. La lingüística, en un sentido amplio, nos ofrece también conocimientos sobre lo que significa escribir en un mundo cada vez más digital.
- De la pedagogía acogió la comprensión de que aprender a escribir no se limita ni a copiar textos modelos ni a combinar un par de técnicas del uso del lenguaje ni a seguir a unas normas lingüísticas. Es más, se trata de realizar actos comunicativos, a veces hasta con una dimensión estética y/o personal.

Entonces, en el contexto alemán como en el contexto colombiano llegamos al mismo resultado: El aprendizaje de la escritura tanto en un entorno analógico como digital, está enfocado en la escritura con sentido y así tiene el potencial de contribuir a la formación de los sujetos.

1

Centros de Escritura Digital (CED) en la educación básica y media. Posibilidades y retos.

*Dora Inés Chaverra Fernández
Gerzon Yair Calle Álvarez
Rubén Darío Hurtado Vergara*



Resumen

Los Centros de Escritura responden a propósitos misionales de una institución educativa, por ello, distintos centros pueden compartir similares características de diseño, pero las estrategias de implementación resultan naturalmente diferentes. En este capítulo se presenta una aproximación conceptual que contribuya a fundamentar la creación de un Centro de Escritura Digital para la educación básica y media. Adicionalmente, desde referentes empíricos describir su potencial en términos de oportunidades y desafíos que su implementación genera. Finalmente, se plantean unas consideraciones desde los componentes didácticos, institucionales y técnicos para su desarrollo en otras instituciones educativas.

Digital Writing Centers (DWC) in basic and secondary education. Possibilities and challenges

Summary

The Writing Centers respond to missionary purposes of an educational institution, therefore, different centers can share similar design characteristics, but the implementation strategies are naturally different. This chapter presents a conceptual approach that contributes to the creation of a Digital Writing Center for basic and secondary education. Additionally, from empirical references describe their potential in terms of opportunities and challenges that their implementation generates. Finally, considerations are raised from the didactic, institutional and technical components for their development in other educational institutions.

Digitale Schreibzentren (CED) in Grund- und Sekundarschulbildung Möglichkeiten und Herausforderungen

Zusammenfassung

Schreibzentren an Schulen können sehr vielfältig ausgestaltet sein. Sie stellen kein einheitliches Modell dar, das für alle Institutionen gleichermaßen passen würde. Sie sind vielmehr auf die besonderen Bedingungen, Ziele und Konzeptionen der einzelnen Schulen abzustimmen. Selbst wenn sie äußerlich ähnliche Strukturen aufweisen mögen, ist ihre Verankerung in der jeweiligen Schule stets individuell ausgeprägt. Im vorliegenden Sammelband wird deshalb zwar ein Vorschlag zur Einrichtung Digitaler Schreibzentren an Schulen der Sekundarstufe vorgestellt. Es wird dann aber empirisch untersucht, wie die konkrete Implementierung ablaufen kann – unter jeweils spezifischen Bedingungen, mit vielfältigem Potenzial und mit jeweils eigenen Herausforderungen. Daraus werden grundsätzliche didaktische, institutionelle und technische Überlegungen zu einer möglichen Übertragung auf andere Schulen abgeleitet.

Introducción

La investigación sobre los Centros de Escritura Digital (CED) y más en la educación básica y media tiene poca experiencia y tradición en el campo investigativo y experiencial, particularmente en Colombia, pero una amplia proyección. La implementación de diversas propuestas orientadas a fortalecer la escritura debe posibilitar el establecimiento de una relación bidireccional entre la enseñanza y el aprendizaje de la producción textual. Es decir, una propuesta de enseñanza de la escritura que haga de los estudiantes, escritores cada vez más competentes en términos de su desarrollo cognitivo, lingüístico y comunicativo (Chaverra, 2011). A su vez, posibilite a los maestros una mayor comprensión de las lógicas de aprendizaje que operan en sus estudiantes con respecto a la escritura, al igual que la lógica del saber disciplinar, en la medida en que la producción de un texto manuscrito o digital incluye tanto procedimientos cognitivos como elementos discursivos, aunque también variaciones entre sí.

En la intersección entre la habilidad escritural y el uso de tecnologías digitales, emergen los CED como un espacio en el que convergen las políticas educativas, las investigaciones, los programas de intervención, la formación y el escenario de posibles transformaciones didácticas, disciplinares y socioculturales. De acuerdo con la literatura especializada, los centros de escritura han sido objeto de investigación y experimentación esencialmente en la educación superior universitaria. En el caso colombiano Nuñez (2013), destaca como pioneros, las experiencias del Centro de Español de la Universidad de Los Andes y el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, entre otras Universidades de Iberoamérica, de cuyo análisis, resalta el avance que la región ha tenido en cuanto a atender las exigencias de alfabetización académica que la educación

superior requiere, aunque los Centros de Escritura tengan su origen en el contexto anglosajón.

En la relación de los centros de escritura con el mundo digital, DeVoss, Cushman y Grabill (2013) mapean las dinámicas infraestructurales que apoyan o dificultan la enseñanza de la escritura en los nuevos *media* a partir de un curso de escritura multimedial implementado en el nivel universitario. Entre sus análisis, las autoras refieren algunos problemas básicos y significativos relacionados con las maneras en las cuales la escritura en los nuevos *media* llega a ser definida, delineada, aceptada, rechazada o combinada por su *mixtura*; también refieren otros problemas relacionados con las preguntas por quién aprende, dónde, cómo, y qué valor se obtiene junto a este trabajo digital. Por su parte Grutsch (2013), sostiene que muchos centros no han cambiado los nombres, pero han empezado a orientar a los estudiantes en una variedad de textos: sitios web, presentaciones en PowerPoint, hipertextos, video ensayos, documentales, poster, collage, animaciones, novelas gráficas, *podcast*, libros de caricaturas, entre otros. La tesis central del autor plantea que, si los centros de escritura aspiran a trabajar con las tecnologías deben tener la certeza de hacer un buen trabajo, para lo cual la investigación resulta necesaria.

Experimentar el diseño y funcionamiento de un CED en la educación básica y media requiere un análisis que involucra relaciones confluyentes con la tradición existente en el ámbito universitario y, a su vez, una reconfiguración de elementos de orden formativo y didáctico específicos de los procesos y propósitos correspondientes a estos niveles educativos. Desde esta perspectiva se expone en este capítulo inicialmente la concepción de Centro de Escritura asumida en la investigación que origina los desarrollos aquí presentados, luego las características básicas de su funcionamiento, y finalmente las posibilidades y retos

de su implementación, los cuales bien podrían constituirse en horizontes de trabajo para estudios futuros.

1.1. Una aproximación conceptual a los Centros de Escritura Digital

En principio, el CED para la educación básica y media se propone como un espacio educativo que tiene, en esencia, una finalidad formativa. Este énfasis resulta particularmente relevante en la medida en que su comprensión trasciende diversas connotaciones relacionadas con:

- El significado remedial que le puede ser atribuido al Centro en términos de asistir/ayudar solo a quienes tienen dificultades específicas en el aprendizaje de la escritura o en la realización de actividades que la requieren. Todos los estudiantes y profesores en algún momento de su desempeño y responsabilidad académica en la escuela, puede requerir un apoyo específico para resolver de la mejor manera los compromisos que le exigen una actividad escritural, no solo desde el punto de vista del aprendizaje sino también desde la perspectiva de la enseñanza. Estos requerimientos o necesidades puntuales no necesariamente representan una dificultad específica, se entienden como parte natural de los procesos escolares.
- El carácter de entrenamiento en técnicas específicas para escribir como objeto central del Centro. La escritura entendida como proceso cognitivo, lingüístico y comunicativo (Hurta-do, 2016) exige una orientación formativa más estratégica (acciones deliberadas e intencionadas) no tanto instruccional y mecánica (secuencia de pasos). Por ello, las actividades académicas propuestas allí surgen de los contextos de uso de la escritura en el escenario

escolar o extraescolar, más que de un listado de técnicas y procedimientos generales o estandarizados a enseñar.

- La reducción a un contenido o curso que conlleva a calificación y notas. La propuesta formativa del CED se traduce en diversas actividades, proyectos, estrategias, contenidos, los cuales se ofrecen como apoyo a los procesos académicos de enseñanza, aprendizaje y divulgación asociados a la escritura. Bajo esta perspectiva la multiplicidad de acciones presentadas, no sustituyen el trabajo pedagógico propio de las áreas curriculares ni tienen la intención inicial de supeditar su desarrollo a la obtención de notas o calificaciones.
- La compilación o priorización del uso de aplicaciones digitales. No se trata de virtualizar las clases, sino de ofrecer una alternativa pedagógica, entre muchas otras que la escuela tiene, para fortalecer los procesos escriturales de su comunidad educativa; en otras palabras, aprovechar los recursos digitales para ampliar, dinamizar o mejorar los procesos académicos existentes. Por tal razón, el lugar que ocupa la escritura en el proyecto educativo institucional tiene una estrecha relación con la orientación pedagógico-didáctica del CED.
- El reemplazo del acompañamiento presencial, la función de un docente o un par académico. Comprender el CED como espacio educativo con fines formativos implica proponer el acceso a otras alternativas de trabajo, complementarias a las convencionales establecidas en el mismo currículo escolar o en los planes de estudio de las asignaturas propias del nivel educativo; privilegiar la autonomía en términos de ofrecer oportunidades a los estudiantes para actuar por sí mismos; y fomentar la interacción con personas fuera de su círculo básico (director de grupo, grupo de compañeros o grado escolar) para enriquecer la propia experiencia de aprendizaje o enseñanza.

- La comprensión del CED como un proyecto pedagógico o institucional asociado solo con el área de lenguaje. Desde el Centro se promueve la escritura y la lectura desde las áreas, es decir, se reconoce que los saberes disciplinares/escolares (traducidos en asignaturas) tienen características discursivas propias y los estudiantes deben reconocerlas para hacer parte de las comunidades académicas. Sin embargo, el apoyo otorgado desde el CED está centrado en los procesos de producción y comprensión de los textos, y no sobre los contenidos específicos de los saberes disciplinares, estos seguirán siendo responsabilidad de los profesores de las áreas.

- Un espacio pensando exclusivamente para el estudiante. El alcance institucional se entiende en términos de la participación también de los directivos y profesores que hacen parte de la comunidad escolar, quienes tienen la posibilidad de acceder a los recursos del CED, ya sea para dialogar con un colega sobre el propio proceso de escritura, identificar recursos didácticos que puedan ser utilizados en sus prácticas de aula o identificar recursos digitales que le aporten a los procesos de autorregulación asociados a la escritura académica.

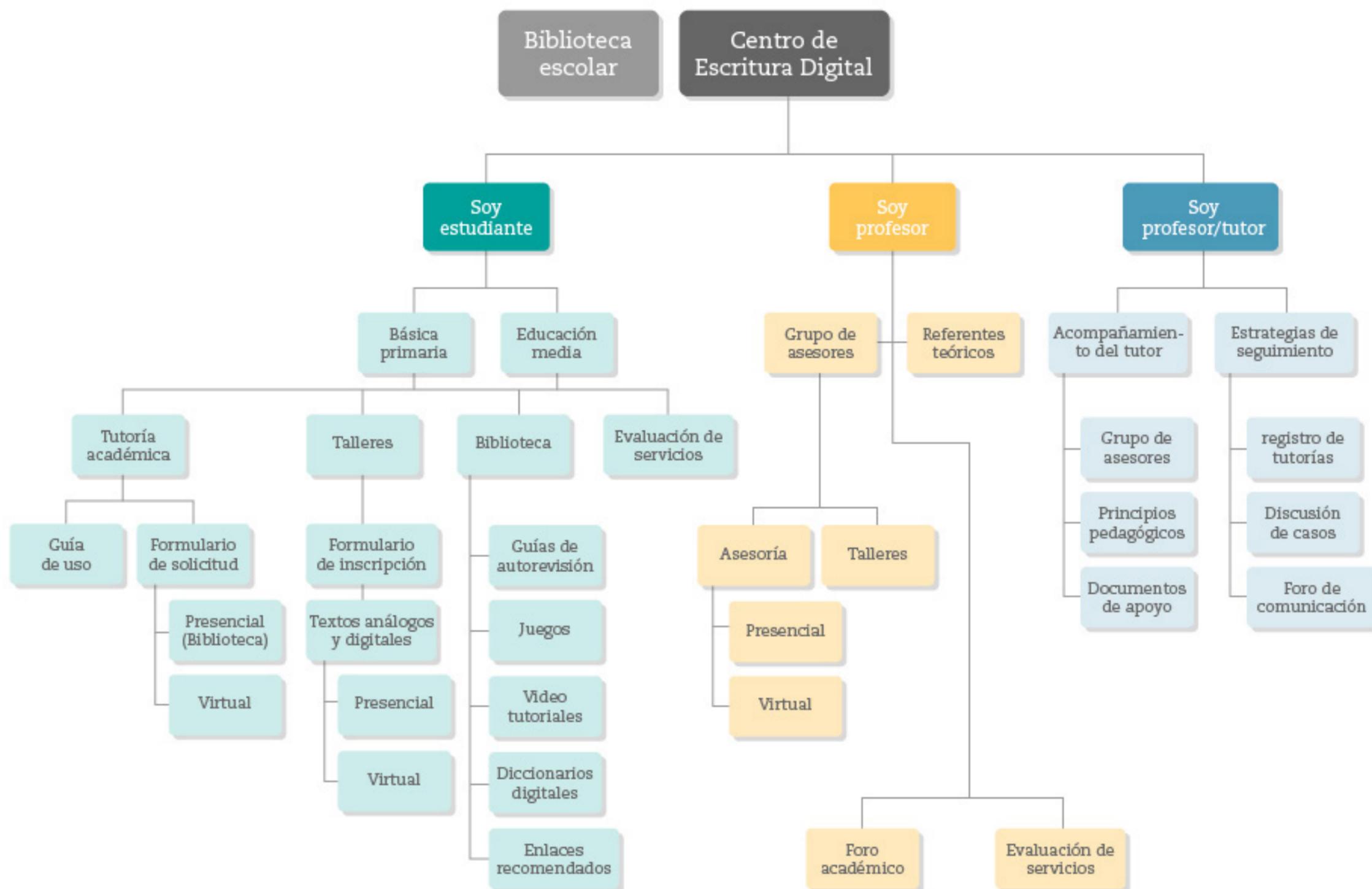
Proponer un CED para la educación básica y media, contribuye al análisis que ha mantenido la escuela sobre la importancia de la escritura en todas las áreas, y la responsabilidad exclusiva asignada a profesores que orientan el área de Humanidades, Lengua Castellana y Literatura para fortalecer las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar) de los estudiantes. En primer lugar, por la finalidad formativa en los términos previamente expuestos. En segundo lugar, por el carácter transversal atribuido a la escritura académica, entendido en los términos formulados por Tolchinsky (2013, p. 15) para el ámbito universitario, los cuales resultan igualmente pertinentes para los niveles educativos aquí propuestos. De acuerdo con la autora, conviene escribir esencialmente por dos razones,

su efecto epistémico en la medida en que *“la escritura modifica la comprensión del asunto sobre el que redactamos”*; y su función pedagógica porque *“la mejor manera de aprender a escribir es escribiendo... transformamos ideas en palabras”*.

El diseño e implementación de un CED para la escuela primaria y media es un proceso viable. Una vez se hace explícito su papel así como la consistencia con el enfoque pedagógico institucional, dicha viabilidad requiere la inclusión de diferentes componentes para su estructura: currículo escolar, presupuesto de montaje y mantenimiento, infraestructura tecnológica e institucional, formación y acompañamiento del talento humano, estrategias de seguimiento y evaluación de los servicios del CED, contenidos educativos, aspectos técnicos asociados a conectividad, accesibilidad, navegación, plataforma, entre otros (Calle, Chaverra y Hurtado, 2016a).

Es así como la estructura del CED está orientada no solo por los aspectos conceptuales y contextuales, también por principios pedagógico-didácticos, en tanto, como bien lo afirma Thompson (2014), los centros de escritura no se reducen a espacios de edición, están orientados a mejorar las habilidades de escritura, buscando que el estudiante logre cada vez mayor autonomía, para ello, se requieren no solo materiales, sino también alternativas y mecanismos que favorezcan la interacción entre las personas. Por supuesto, el acompañamiento de quienes ejercen dicha labor también resulta clave. Es así como el CED, objeto de referencia experimental de este texto, es configurado a partir de tres módulos, en razón a los perfiles y propósitos de los potenciales usuarios de la comunidad educativa hacia la cual fue dirigido: a) módulo soy estudiante; b) módulo soy profesor, y c) módulo soy profesor/tutor. La figura 1.1. presenta la estructura de los módulos y su contenido. Esta estructura fue llevada a Moodle, una plataforma de *e-learning* de distribución libre.

Figura 1.1. Estructura modular del CED para la educación básica primaria y media. Versión ampliada del presentado en Chaverra-Fernández, Hurtado y Calle-Álvarez, 2016b



En síntesis, el Centro de Escritura es un espacio de formación de estudiantes y profesores en la escritura, como una habilidad comunicativa, cognitiva y epistémica, a partir de la cual no sólo se promueve su uso, sino su cualificación a través de diversas posibilidades didácticas, como es el caso de las tutorías, los talleres, los video-tutoriales y las guías de auto-revisión. La idea central es que el Centro de Escritura Digital permee todo el currículo de la institución educativa donde opera, lo cual se facilita al proporcionar los principios conceptuales y metodológicos para garantizar una enseñanza y un aprendizaje de la escritura con sentido.

1.2. Posibilidades y retos de la implementación del CED

Desde una perspectiva descriptiva y analítica, se plantean para la discusión tanto de investigadores especializados en el campo de estudio de los Centros de Escritura y la didáctica de la lengua, como de los directivos y docentes, algunas posibilidades y retos al implementar un CED en la escuela. Las posibilidades son entendidas como las oportunidades que este tiene para favorecer el trabajo académico, el potencial que ofrece para el nivel educativo. Los retos son asumidos en términos de objetivos o desafíos, más que las dificultades, sin querer con ello obnubilar su existencia.

En ambos casos, los planteamientos surgen de la literatura especializada y las valoraciones individuales o colectivas de la comunidad educativa donde fueron implementados.

1.2.1. Algunas posibilidades como oportunidades.

- Desde la experiencia de los profesores/tutores, el funcionamiento del CED contribuye al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en la institución educativa, abre posibilidades y espacios en la comunicación, además de aportar al mejoramiento de los procesos académicos de los estudiantes. Ofrece diversas ventajas a toda la comunidad educativa como el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en los niños, jóvenes y docentes; el favorecimiento a los estudiantes de obtener soluciones y acompañamiento frente a la práctica de técnica y uso en informes escritos, guías de trabajo, proyectos escolares, entre otros. Aporta a la creación de estrategias metodológicas apoyando al estudiante en el desarrollo de sus competencias y capacidades y permite el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes.
- Resulta viable para los profesores y directivos la articulación del CED con el desarrollo de otras actividades y proyectos institucionales. A modo de ejemplo, una de las dos instituciones donde funcionó el Centro, propone desde este dinamizar más los aprendizajes con la prueba integradora y la tarea escolar, actividades sistemáticas propias de su proyecto educativo y organización curricular, situación que permitiría a su vez, promover mayor participación de los profesores que no se encuentran familiarizados de forma directa con el trabajo del CED. La segunda institución, asume el CED como una oportunidad para dinamizar su proyecto académico central durante el año escolar enfocado en el desarrollo del pensamiento, pues consideran la escritura como un medio para promoverlo y desarrollarlo en el sentido de que todo acto de escritura exige pensar y reflexionar sobre lo que se desea comunicar. En consecuencia, articula las acciones programadas en este proyecto con la función del Centro de Escritura.

- En las instituciones existe un reconocimiento del potencial de la escritura para el aprendizaje y la responsabilidad de todas las áreas en este proceso. Desde el CED esta condición se potencializa, lo que se ve reflejado en las tutorías académicas y los talleres de escritura, donde circulan tipologías textuales asociadas a las diferentes áreas del currículo escolar distintas a Lengua Castellana como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Tecnología. La escritura favorece que el estudiante asuma un rol activo en su aprendizaje, al ser un medio para conceptualizar, argumentar, proponer, discutir, reflexionar y crear.

Otra manera de evidenciar dicho potencial es a través de los recursos digitales alojados en la biblioteca y la adaptabilidad de los talleres de escritura propuestos según las necesidades de la institución, el profesor o el área, para las prácticas de aula. Continuando con los ejemplos, una profesora de Ciencias Naturales en 5°, realiza adaptaciones didácticas al taller de la noticia, para ser utilizada en sus clases, buscando que los estudiantes escriban una sobre el medio ambiente. Un profesor de Ciencias Sociales en 10°, utiliza el taller de la reseña para que los estudiantes se acerquen a la comprensión de los acuerdos de paz en Colombia. No debe haber una enseñanza independiente de la lectura y la escritura, por el contrario, esta se dará desde todas las áreas (Carlino, 2005), las oportunidades ofrecidas desde el CED así lo evidencian.

- La formación y acompañamiento de los profesores/tutores es una oportunidad para que profesores de otras áreas conozcan y fortalezcan sus saberes sobre el acompañamiento de la escritura en los estudiantes. Igualmente, los estudiantes se pueden formar como pares académicos. En ambas instituciones, las jornadas de formación de profesores/tutores estuvieron orientadas al reconocimiento y operación del CED, la didáctica de la escritura y las funciones como tutores. Santa (2009) considera que los tutores de un Centro deben ser

entrenados para escuchar a los estudiantes, elaborar lluvias de ideas, ayudarlos a organizar y reorganizar los textos, acceder y evaluar los recursos para la enseñanza de la escritura, acompañar diferentes tipos de textos y reconocer sus propios límites en el proceso de la tutoría académica.

- La biblioteca de recursos digitales como parte de los servicios del CED favorece la autonomía del estudiante en la producción de textos académicos. Igualmente, amplía y facilita el acceso a información de diversas fuentes y formatos que se encuentran en la red, ya que, previamente son filtrados desde una posición pedagógica y didáctica que responda a los postulados del Centro. El uso de recursos digitales para la escritura favorece que los aspectos mecánicos del proceso como el tipo de letra o manejo del color, sea más fácil de resolver, permitiendo que el estudiante se centre en los procesos cognitivos y metacognitivos asociados a la producción textual.

- La tutoría académica sigue siendo un factor diferenciador en el CED. Stueart (2012) plantea que una ventaja de un Centro de Escritura es la posibilidad que tienen los estudiantes de asistir a las tutorías académicas, ya que es un espacio que no se encuentra con frecuencia disponible en el aula de clases. La posibilidad de orientar y acompañar a los estudiantes en su proceso de escritura, por parte de un tutor, es una oportunidad de intercambio de saberes, desde las fortalezas y dificultades, pero con una postura de formar mejores escritores. En la educación básica y media, existen pocos espacios de acompañamiento individual sobre los procesos de escritura, por lo que la tutoría académica se convierte en un factor diferenciador frente a otras estrategias pedagógicas.

1.2.2. Algunos retos como desafíos

- El CED es considerado por los profesores/tutores como una herramienta de trabajo transversal y colaborativa tanto para estudiantes como para los docentes de la institución. Este reconocimiento conlleva de un lado, explicitar en términos prácticos asociados a la cotidianidad escolar, el carácter transversal; y de otro lado, el compromiso de directivos institucionales para favorecer la articulación del trabajo académico y la asignación de tiempo requerido por los profesores no solo para la formación permanente en su calidad de tutores (análisis de casos académicos, registro de las actividades, manejo de la plataforma, etc.), sino también para desempeñar su trabajo en las actividades que orienta.

Desde la perspectiva de contribuir con el mejoramiento del aprendizaje de cada una de las áreas de conocimiento del currículo institucional, la articulación y transversalización del CED con cada una de estas áreas, demanda un empoderamiento de las directivas de la Institución con el Centro, de tal forma que éstas lo promuevan y generen los espacios institucionales para su utilización, incluso pensar la posibilidad de incluirlo en el proyecto educativo Institucional de tal forma que no aparezca en la institución como una rueda suelta.

- Al comenzar el proceso de diseño del CED no se consideró el apoyo técnico requerido para los estudiantes, debido al imaginario de que ellos dominaban dicho componente en las plataformas educativas o de comunicación básicas (correo electrónico, chat), lo que genera que los profesores de Tecnología e Informática, asuman este acompañamiento al interior de cada institución. Como el CED tiene un componente digital, es un reto generar diversas experiencias que le permitan a los estudiantes y profesores familiarizarse con un saber tecnológico básico para el ingreso y uso de los servicios que allí se ofrecen. La práctica

muestra que cuando esto no se hace se pierde mucho tiempo sólo intentando ingresar a la plataforma. Considerar la creación de una mesa de ayuda técnica, responsable de orientar a los usuarios en la parte instrumental, actualizar la información, servicios de la plataforma y asignación de recursos tecnológicos para la prestación de los servicios presenciales con apoyo de TIC que se ofrezcan es una alternativa para responder a la situación.

- En las instituciones educativas conviven poblaciones diversas, entre ellos estudiantes indígenas o con dificultades de aprendizaje. Durante el funcionamiento del Centro se presentan casos de estudiantes con necesidades educativas especiales que solicitan tutorías académicas, sin embargo, no se contaba con el profesional de apoyo que acompañara este tipo de procesos, debido a las características específicas que implica el apoyo pedagógico y didáctico a estos estudiantes. Un CED pensado como espacio formativo para toda la comunidad educativa escolar, requiere incorporar los principios de la educación inclusiva que permita dar respuesta a la diversidad.

- Un CED implica apoyo económico por parte de las instituciones educativas, reflejado en talento humano, recursos tecnológicos, materiales didácticos, entre otros; por ello, es un reto lograr evidenciar las relaciones entre el CED y su impacto en los estudiantes. Una alternativa puede ser a través del seguimiento a los estudiantes que participan de alguno de los servicios y sus resultados académicos, niveles de deserción escolar, participación en eventos internos o externos, ingreso a la educación superior. El presupuesto se puede convertir en un obstáculo al momento de iniciar un CE, debido a las dificultades de anticipar los beneficios de este tipo de iniciativas en los centros educativos (Speck, 2006), máxime en periodos de corto plazo como usualmente son requeridos.

- La poca experiencia divulgada en el contexto colombiano sobre los CED en la educación básica y media, conlleva un desafío relacionado con posicionarlo y hacerlo visible en la escuela. Para lo cual, es importante implementar distintas alternativas de promoción, conocimiento y divulgación. En el caso de la institución educativa algunas están referidas a: a) comprometer a algunos profesores para que parte de las actividades que tengan planeadas en sus clases sean realizadas utilizando los servicios del CED, incluso en un primer momento con acompañamiento presencial; b) reuniones informativas con la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes, profesores); c) jornadas de formación con profesores y estudiantes que les permita conocer su existencia y bondades en pro de la promoción y cualificación de la escritura en la comunidad educativa; d) notas de difusión con los servicios ofrecidos a través del correo electrónico, la página web institucional, las carteleras de la biblioteca; e) divulgación de las producciones escritas realizadas a través de las actividades propuestas por el Centro de Escritura.

1.3. Consideraciones finales

Un CED en la educación básica y media tiene la posibilidad de consolidarse como una estrategia pedagógica institucional orientada a la promoción y fortalecimiento de la escritura a través de las áreas. Buscando integrar las prácticas de escritura análogas y digitales, acercando a los estudiantes a las convenciones de la lengua, propios de cada área del conocimiento. Lo cual implica la responsabilidad de directivos, profesores, estudiantes, padres de familia en las estrategias de promoción y consolidación del CED en la vida institucional.

Las posibilidades didácticas y formativas que cada institución le otorga al CED a través de su uso, muestra a su vez las alternativas de articulación con otros proyectos que allí operan de forma simultánea, pues normalmente estos están mediados por la escritura, tanto de profesores como de estudiantes. En esta perspectiva el CED puede promover y cualificar las prácticas de escritura de la escuela y en consecuencia contribuir con el mejoramiento de los aprendizajes y la calidad de educación.

El que una institución educativa de básica y media cuente con un CED se puede convertir en un componente diferenciador frente a otros establecimientos, brindando un servicio que contribuye con la calidad académica y social de sus estudiantes y profesores. Su trayectoria en la educación universitaria en el mundo y en la educación media en los Estados Unidos, son un soporte para identificar fortalezas y formas de implementarlo en las instituciones colombianas, pero teniendo presente que implica hacer las adaptaciones didácticas e institucionales para que responda a las posibilidades y retos de la comunidad educativa.

Un CED en la educación básica y media reafirma el propósito pedagógico en la formación de mejores escritores. Lo que repercutirá en oportunidades para que los estudiantes enfrenten con herramientas cognitivas y sociales, asuntos académicos, como la presentación de pruebas de lectura y escritura, exámenes de selección, sus primeros semestres en la educación superior y actividades comunicativas que se requieren para ser ciudadanos activos. Un CED ha de mantener ese carácter articulador de los programas y proyectos institucionales para el fortalecimiento de la escritura en los estudiantes, sin embargo, cada institución educativa determina las formas de diseño, operación y seguimiento, respondiendo a sus realidades administrativas, curriculares y sociales.

Referencias

Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, (336), 143-168.

Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/130.pdf>

Chaverra, D. (2011). *Las habilidades metacognitivas en la producción de textos digitales. Una experiencia de aula en la educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia

Chaverra, D., Hurtado, R. y Calle, G. (2016a). Un punto de partida para el diseño de un Centro de Escritura Digital en la escuela. En R. Roig-Vila (Ed.), *EDUcación y TECnología. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa* (p. 45). Barcelona: Octaedro.

Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61788>

Chaverra, D., Hurtado, R. y Calle, G. (2016b). Diseño de un Centro de Escritura Digital (CED) para la educación básica primaria y media. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 278-287). Barcelona: Octaedro.

Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>

DeVoss, D., Cushman, E. y Grabill, J. (2013). *Infrastructure and Composing. The When of New-Media Writing*. En: Lee, S. y Carpenter, R. (Eds.). *The Routledge Reader on Writing Centers and New Media* (pp. 149-169). New York: Routledge.

Grutsch, J. (2013). New Media Matters. Tutoring in the Late Age of Print. En: Lee, S. y Carpenter, R. (Eds.). *The Routledge Reader on Writing Centers and New Media* (pp. 242-256). New York: Routledge.

Hurtado, R. (2016). Materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: criterios de selección y posibilidades didácticas En: Hurtado, R. (Coord.). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (pp. 51-66). Medellín: Facultad de Educación-Universidad de Antioquia.

Nuñez Cortés, J. (2013). *Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica*. *Legenda*, 17(17), 63-102.

Santa, T. (2009). Writing Center Tutor Training: What Is Transferable across Academic Cultures? *Zeitschrift Schreiben*, 22 (7), 1-6. Recuperado de http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2009/santa_tutor_training.pdf

Stueart, K. C. (2012). *A Proposal for a Writing Center and a Peer Tutor Training Course at Fayetteville High School*. Tesis de Maestría, Universidad de Arkansas, Estados Unidos. Recuperado de <http://scholarworks.uark.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1284&context=etd>

Speck, B. (2006). Managing Up; Philosophical and Financial Perspectives for Administrative Success. En: C. Murphy y B. Stay (Ed.). *The Writing Center Director's Resource Book* (pp. 215-223). Mahwah, N.J: Lawrence Earlbaum.

Tolchinsky, L. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.

Thompson, I., y Mackiewicz, J. (2014). Questioning in writing center conferences. *The Writing Center Journal*, 32(2), 37-70.

2

Componente pedagógico-didáctico de un Centro de Escritura Digital

Rubén Darío Hurtado Vergara



Resumen

En este capítulo se aborda una concepción pedagógico-didáctica de un Centro de Escritura Digital, reivindicado ante todo el rol formativo de la escritura y sus posibilidades didácticas, lo cual se explicita a partir de la presentación de ocho principios orientadores de las prácticas de enseñanza, como es el caso de poner en ésta, un especial énfasis en la significación, es decir, en promover un aprendizaje de la escritura con sentido, así como en la diversidad textual. Asimismo, relieves la práctica de la escritura como una condición, sin la cual, no es posible desarrollar esta habilidad comunicativa.

Pedagogical-didactic- component of a Digital Writing Center

Summary

This chapter deals with a Pedagogical-didactic concept of a Digital Writing Center, claiming the formative role of writing and its didactic possibilities, which is made explicit by the presentation of eight guiding principles of teaching practices, as it is the case of putting in this one, a special emphasis in the meaning, that is to say, in promoting a learning of the writing with sense, as well as in the textual diversity. Also, highlight the practice of writing as a condition, without which, it is not possible to develop this communicative ability.

Pedagógicah-didaktische Komponente eines digitalen Schreibzentrums

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird eine pädagogisch-didaktische Konzeption eines Digitalen Schreibzentrums vorgestellt, die den Bildungswert des Schreibens und sein didaktisches Potenzial herausstellt. Dazu werden acht Prinzipien für einen Unterricht vorgeschlagen, der das produktive und funktional sinnvolle Schreiben in den Mittelpunkt stellt. Ein erfolgreicher Erwerb der Schreibkompetenz als kommunikativer Fähigkeit setzt dabei voraus, dass das Schreiben auch als solche im Unterricht praktiziert wird.

Introducción

El componente pedagógico-didáctico de un Centro de escritura digital (CED) en una Institución Educativa, lo concebimos como su impacto en la formación de los estudiantes, profesores y directivos, es decir cómo la escritura contribuye con la formación de mejores ciudadanos, con mejores competencias para comunicar y argumentar, organizar y estructurar la acción permitiendo de esta forma un accionar más consciente y reflexivo, o como lo expone Mockus (1989, p.15):

La escritura que potencia la discusión racional al objetivar los enunciados y emanciparlos de sus ataduras a situaciones específicas y que promueve o por lo menos posibilita, la universalización de las pretensiones de validez (de comprensibilidad, de verdad, de sinceridad y de rectitud) (...) La escritura crea además ciertas posibilidades de memoria y de acumulación que toman la forma de una *tradición escrita* y que permiten que la discusión racional no comience siempre desde cero; en realidad, el acervo de conocimiento decantado bajo la forma escrita no solo ofrece elementos y argumentos para alimentar o zanjar muchas discusiones abiertas; crea la posibilidad de que, al relacionarse con ese acervo, el individuo se descubra enfrentado a lo que es obra genérica y se reconozca en una historia que trasciende su horizonte vital inmediato.

La escritura, además, permite que los seres humanos estén mejor dotados para comprender los conocimientos que se transmiten en todas las áreas del conocimiento, esto porque la escritura es uno de los mejores medios para facilitar la comprensión textual, ya sea a partir de la construcción de resúmenes, reseñas o ensayos sobre los textos de las diferentes áreas del saber, lo cual va a incidir en la cualificación de la educación básica y media. Todo esto es posible lograrse en la medida que la escritura no sólo es un instrumento de representación y comunicación, sino también una herramienta de aprendizaje.

La escritura a la vez es un modelo del habla, a través de ésta se cualifica la oralidad y por tanto la comunicación verbal, pues, en el texto escrito, normalmente reside una lengua más estructurada e ideal, al respecto Olson (1999, p. 303) considera que: “(...) *toda escritura puede verbalizarse o leerse en voz alta, entonces toda escritura sirve como modelo del habla*”.

La escritura, es tal vez uno de los mejores medios para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes y profesores, esto porque el acto de escribir exige un mayor nivel de reflexión y estructuración sobre lo que se desea comunicar, la escritura es menos impulsiva que la oralidad y además es mucho más consciente y menos intuitiva, la escritura exige más pausas y fijaciones sobre el contenido a comunicar, lo cual la convierte en un excelente medio para repensar y recrear los saberes previos. Al respecto (Salgado, 2014, p.15), considera que:

La lengua oral es espontánea, acumulativa e irreflexiva, posible expresión de un determinado tipo de pensamiento asociado tal vez a lo que Paulo Freire daba en llamar la “conciencia mágica”. La lengua escrita es premeditada, analítica

y reflexiva, y quizá brinde las herramientas necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico.

La escritura, por tanto, es un instrumento cultural fundamental en la formación de los seres humanos, pues ésta no sólo los equipa de los medios para generar la huella, la memoria de la humanidad sino también para comprenderla.

En conclusión, el componente pedagógico-didáctico de un Centro de Escritura Digital pretende reivindicar su rol en la formación integral de profesores y estudiantes y de esta forma superar la visión instrumental que sobre estos se asume en algunas ocasiones, al reducirlos a un cúmulo de recetas e instructivos sin ningún enfoque, ni mediación pedagógico-didáctica, es resaltar que la riqueza de un CED reside en la calidad de las mediaciones pedagógico-didácticas que se generan.

2.1. Principios pedagógico-didácticos de un centro de escritura digital

Los principios pedagógico-didácticos tienen, en su conjunto, la finalidad de fundamentar una enseñanza comprensiva y con sentido de la escritura con los niños y jóvenes, de tal forma que ellos puedan descubrir la función social, epistémica y comunicativa que la caracteriza, a partir de su uso en situaciones reales de comunicación. Tal vez la mejor forma de comprender qué es, cómo se usa y para qué sirve una lengua, es usándola y viendo cómo la usan otros. Cada uno de los principios que se presentan a continuación puede traducirse en una multiplicidad de actividades conservando su esencia.

2.1.1. Enfatizar en la significación

El Centro de escritura debe promover la producción textual en profesores y estudiantes como un proceso de construcción de significados y sentidos, desde esta perspectiva se reivindica la significación en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, al respecto en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Colombiano (1998, p. 47) se alude específicamente al tema de la siguiente manera:

Hablamos de la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados, esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes.

Es precisamente en esta dirección que concebimos la escritura como creación y producción de pensamiento, la escritura asumida como un instrumento para llenar de sentido la experiencia. Ésta es una habilidad esencialmente lingüística y cognitiva, y son precisamente el lenguaje y el pensamiento como funciones psicológicas superiores las que se deben fortalecer en un centro de escritura con un enfoque pedagógico-didáctico que enfatice en la comprensión de los procesos sobre la mecanización de los mismos. Superando de esta forma el enfoque estructuralista de la enseñanza de la lengua, el cual promueve una ense-

ñanza segmentada y sin sentido de la lengua, pues como se plantea en los Estándares de Lengua Castellana (2006, pp. 25-29):

... se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística. (...) se apunta a la consolidación de una “cultura de la argumentación en el aula” y en la escuela, de tal forma que éstas se conviertan en el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones. (...)

En síntesis, lo que se desprende de este principio de la *significación* para la enseñanza de la escritura es su promoción y cualificación con sentido, en y fuera del aula.

2.1.2. Escribir para aprender a escribir

Es importante tener presente desde el punto de vista pedagógico-didáctico que no es posible cualificar la escritura sin una práctica de la misma, eso sí, con el acompañamiento, en el caso de los centros de escritura, del tutor, quien a partir de la confrontación o prácticas

de corrección dialógica permitirá que tomen conciencia de su proceso de escritura y, a partir de ahí, puedan mejorarla.

La práctica de escritura es condición necesaria pero no suficiente para cualificarla, pues, la confrontación con pares, el tutor o el profesor, es finalmente lo que permitirá su cualificación. Al respecto Tolchinsky (2013, p.15) considera que:

La mejor manera de aprender a escribir es escribiendo. Al redactar transformamos ideas en formas lingüísticas, denominada “proceso de traducción” en los modelos de composición escrita (Flower y Hayes, 1981) modifica las ideas (y las palabras) en un círculo virtuoso que mejora la práctica”.

Ahora bien, la práctica de escritura debe considerar diferentes condiciones como, por ejemplo, escribir en contextos comunicativos diferentes y diversos tipos de textos dirigidos a destinatarios distintos.

En síntesis, a escribir se aprende escribiendo pero textos con sentido, y no repitiendo secuencias de palabras y oraciones sin sentido y sin contexto, como es el caso de las planas de palabras u oraciones.

2.1.3. Promover la diversidad textual

El Centro de escritura debe promover la escritura de diferentes tipos de textos, ya sean narrativos, expositivos o argumentativos, pues al promover didácticamente la producción

de múltiples tipos de textos, estamos trabajando funciones diferentes del lenguaje, como la poética, la referencial y la metalingüística, entre otras. Si bien en los textos están presentes distintas funciones del lenguaje, normalmente se enfatiza en una, como es el caso de la función poética en los textos narrativos o la referencial en los textos informativos y expositivos. En esta dirección Kaufman y Rodríguez (1993, p. 22) consideran que:

Los textos, en tanto unidades comunicativas, manifiestan las diferentes intenciones del emisor. Buscan informar, convencer, seducir, sugerir estados de ánimo, etc. En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la función de la lengua que predomina en ellos. Los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una, por eso hablamos de función predominante.

Pero de la misma forma estamos promoviendo procesos cognitivos diversos, en la medida que cada tipo de texto representa para el lector una exigencia cognitiva diferente. Escribir variados tipos de textos, es precisamente lo que les permite a los usuarios de la escritura, comprender su función social y comunicativa.

Es vivenciar una lengua en uso, lo que desarrolla la mente, si bien, el sólo hecho de acceder a la escritura representa un gran esfuerzo cognitivo, lo que permite un desarrollo continuo de la mente es el uso de la escritura en diferentes contextos comunicativos, al respecto, Tolchinsky (1993, p. 68) considera lo siguiente:

(...) En su versión psicológica más aceptada, la escritura actúa como potenciadora de la mente.

Numerosos trabajos se han escrito sobre las consecuencias cognitivas de la alfabetización (Vygostsky, 1962; Greenfield, 1972; Olson, 1977; Brunner y Olson, 1977-1978, Luria 1981). El argumento común de todos ellos es que el uso de la escritura facilita, o aun provoca, formas de pensamiento superiores. Pero no la escritura en sí, sino las posibilidades que ésta desarrolla, así como las condiciones que propiciaron su desenvolvimiento.

2.1.4. Incentivar la escritura alrededor de tópicos y destinatarios diferentes.

El centro de escritura debe generar situaciones didácticas donde se estimule la producción textual de diferentes tópicos y destinatarios, pues esto permite a estudiantes y profesores comprender mejor el sentido comunicativo y epistémico de la escritura, además, genera en ellos más versatilidad en la producción textual, en el sentido de poderse ejercitar en el tratamiento escritural de diferentes temas, lo que además, posibilita el desarrollo de la fluidez escritural de quien escribe.

Al respecto, Camps (2003, p. 30) citando un trabajo de su autoría del año (2000) considera:

Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. Mirando desde la otra perspectiva, también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión.

La escritura dirigida a diferentes destinatarios le exige al escritor diversos juegos del lenguaje encaminados a adecuar el discurso a la singularidad del destinatario, lo cual le representa una exigencia especial desde el punto de vista lingüístico y cognitivo. En esta misma dirección es importante considerar en las mediaciones pedagógico-didácticas la

especificidad de la escritura según las áreas del conocimiento, pues en cada una de ellas hay que respetar determinados requerimientos, por ejemplo, la escritura en Matemáticas tiene unas condiciones específicas, así como en las Ciencias Naturales y demás.

A la luz de este principio de *promover la escritura alrededor de diferentes tópicos*, es estratégico, a través del CED capitalizar didácticamente la escritura de los diferentes proyectos que tanto profesores como estudiantes estén desarrollando en la Institución educativa.

2.1.5. Asumir la escritura como proceso

Concebir la escritura como un proceso compuesto por diferentes fases, desde la planeación hasta su edición, pasando por la redacción y la revisión, exige mentalizar a los estudiantes sobre la importancia de la revisión permanente de cada una de estas fases, lo cual implica reescribir tantas veces como sea necesario para producir un texto legible conceptualmente, de manera que se adquiriera el hábito de corregir y corregir como una condición necesaria para escribir, lo que nos lleva a comprender que un texto antes de su versión final puede tener varios borradores del mismo.

Comprender, además, que las primeras ideas que nos llegan a la mente para producir un texto se van transformando y enriqueciendo a medida que se van revisando y corrigiendo los textos, de manera que la versión final sea diferente a la primera representación mental del texto a escribir. De esto dan cuenta los diferentes enfoques contemporáneos de la composición escrita, de los cuales dan cuenta Camps (2003, p. 19):

La enseñanza de los procesos de la composición escrita se basó en primer lugar en los denominados modelos de etapas cuya finalidad era ofrecer a los aprendices pautas y estrategias para llevar a cabo de forma adecuada los subprocesos de planificación, escritura y revisión. Muy pronto, sin embargo, el interés se desplazó del proceso observable a partir del producto que iba siguiendo (planes, borradores, texto definitivo) a las operaciones mentales que acompañaban dicho proceso y que a menudo no se reflejaban en la conducta externa. Los modelos cognitivos explicaban las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevaba a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar) que no son secuenciales sino altamente recursivas (...).

Desde esta perspectiva conceptual, los profesores, conscientes de este proceso de la composición escrita, deben capitalizar desde una perspectiva pedagógico–didáctica cada una de estas fases, es decir, diseñar diversas estrategias didácticas en cada una de ellas. Por ejemplo, en la fase de planeación del texto, se podría invitar a los estudiantes para que verbalicen lo que pretenden escribir, esto como una forma de facilitar su comprensión conceptual sobre el tema que se desea comunicar, pues la oralidad es un movilizador y estructurador de los procesos cognitivos, pero también, en esta fase de la planeación se puede convocar a los estudiantes a realizar un mapa conceptual sobre lo que desean escribir, entre otras posibilidades; asimismo se podrían implementar estrategias para las otras fases del proceso de producción textual.

Lo importante es que los estudiantes y los profesores comprendan que la escritura es proceso y producto, que un buen texto se construye considerando cada una de las fases del proceso de composición escrita, que el acto de escribir implica ir y venir con el texto hasta lograr comunicar con claridad lo que se pretende, de ahí que termine siendo más importante la reescritura que la escritura, en sí, escribir es reescribir.

2.1.6. Entender las prácticas de corrección como una práctica dialógica

El centro de escritura debe promover las prácticas de corrección de la escritura centradas en el diálogo con los usuarios o escritores de tal forma que comprendan qué es lo que tienen que mejorar y cómo pueden hacerlo, no se trata realizar una corrección pasiva, sin ninguna interacción con el autor del texto, donde no media ningún dialogo, donde estudiantes y profesores se quedan sin comprender qué es lo que tienen que corregir, estas prácticas pasivas de corrección no generan aprendizaje. El aprendizaje se da por autocorrecciones y estos se logran cuando se ha comprendido qué es lo que hay que corregir.

De ahí que la tutoría debe caracterizarse por una mediación pedagógico-didáctica que reivindique lo dialógico, es decir el diálogo, el cual se convierte en el medio para facilitar la toma de conciencia sobre las características del texto producido, específicamente sobre qué y cómo mejorarlo. En el proceso de la tutoría la negociación de significados y sentidos entre el tutor y el estudiante sobre la calidad del texto producido debe primar la argumentación, no se trata simplemente de mostrar la “falta” en el texto, sino, a través del diálogo, facilitarle la comprensión de la misma y, como mejorarla a través de la reescritura.

La tutoría debe ser un espacio para la reflexión sobre el texto producido, reflexión que debe propiciarse mediante diferentes formas de mediación pedagógico-didácticas encaminadas a cualificar la producción textual de quien solicita la tutoría, como por ejemplo, a partir de la lectura en voz alta del texto, lo cual permite tomar conciencia de la coherencia entre el sentido y el sonido (lo cual responde al principio de que un texto “bien escrito” suena bien) y sus posibles “faltas” como palabras mal escritas, uso indiscriminado de los signos de puntuación, dificultades de concordancia, redundancias conceptuales y lexicales, entre otros.

Otra forma de mediación podría ser el uso de la pregunta, la cual les permite a los estudiantes pensar lo impensado sobre el texto, tomar conciencia de ciertas “faltas” sobre el mismo, la pregunta, además de que posibilita focalizar la mirada sobre asuntos puntuales del texto, puede convocar a pensar sobre tópicos no considerados en el mismo.

La reescritura como mediación didáctica le permite a los estudiantes reflexionar sobre su texto y encontrar alternativas para la cualificación de los mismos, esto en la medida que les permite comparar su producción textual con la del tutor, así como también la exposición o lectura de textos de “expertos” o “texto modelo”, los cuales pueden deconstruirse para observar cómo fue su proceso de composición. En un texto modelo podemos observar todos los componentes que configuran un buen texto, en especial podríamos detenernos en la superestructura textual, es decir, cuáles son los elementos que le proporcionan identidad a un tipo específico de texto, como, por ejemplo, una noticia, una carta, un informe de lectura, un ensayo, una reseña, etc., pero de la misma forma podemos observar cómo se introduce y desarrolla una temática, cómo se expone, describe, argumenta y narra. De la misma forma observar la precisión y concisión para nombrar objetos, eventos, sentimientos y pensamientos, entre otros componentes de la escritura.

2.1.7. Asumir los “errores” en el proceso de escritura como un momento del aprendizaje

Los “errores” en el proceso de escritura se asumen en el Centro de escritura como un momento del aprendizaje y no como una negación al mismo, los “errores” se asumen como ventanas para comprender, de un lado, el proceso de escritura, y del otro, cómo operan los mecanismos lingüísticos y cognitivos de quien produce el texto y, de esta manera poder focalizar la interacción didáctica.

Los errores constructivos, en términos de Ferreiro y Teberosky (1979, p. 23) son “(...) *respuestas que se apartan de las respuestas correctas pero que, lejos de impedir alcanzar estas últimas, parecieran permitir los logros posteriores*”, lo importante es tener claro que los llamados “errores” en la escritura hacen parte del proceso de escribir, normalmente, los textos se van construyendo por aproximaciones sucesivas, no se construyen en un solo intento, éstos exigen de muchos borradores antes de la versión final.

Se trata en los procesos de mediación pedagógico-didáctica, de concebir los errores en el proceso de producción de un texto como un proceso normal y no como una manifestación de una discapacidad cognitiva, es precisamente la concepción del aprendizaje y de la enseñanza que se asume en las tutorías que se brindan en el centro de escritura, la que nos permite leer los “errores” como una oportunidad y no como una negación del aprendizaje.

La tutoría, por tanto, desde una perspectiva pedagógico-didáctica que enfatiza en la comprensión y los procesos, es un espacio a través del cual se le facilita a los estudiantes la toma conciencia sobre el texto producido, de sus bondades y limitaciones o aspectos por

mejorar, para a partir de ahí emprender un continuo proceso de autocorrecciones encaminadas a producir un texto cada vez mejor

2.1.8. Usar la lectura como un insumo fundamental en la producción textual

La lectura juega un papel esencial en la producción textual, en la medida que no sólo expone al lector frente a textos modelo, lo que le permite comprender cómo están estructurados los “buenos” textos, tanto en su forma como en su contenido; la lectura también ofrece ejemplos de cómo se escriben los diferentes tipos de texto, como por ejemplo una reseña, un ensayo, una carta, entre otros. La lectura, además, enriquece conceptualmente al sujeto, habilitándolo de esta forma para producir textos cada vez más cualificados.

No es posible concebir la producción de un discurso oral o escrito al margen del conocimiento, de ahí la estrecha relación entre escritura y conocimiento, pues, lo que se vehiculiza a través de ésta es precisamente un saber, ya sea personal o social y, es precisamente en esta dirección que consideramos que uno de los factores, sino el que más enriquece conceptualmente al sujeto, sea la lectura. Ésta, además, de generar nuevos esquemas conceptuales en el escritor cualifica los existentes y en consecuencia lo transforma, lo cual lo equipa de nuevos elementos conceptuales y experienciales para traducir en escritura, pues lo esencial en la escritura son las historias y las ideas. Al respecto del rol transformador de la lectura, Faciolince (2002, p.19), considera que:

El delicioso (pero al principio difícil) arte de la lectura, nos hace sentir y nos hace pensar, porque es capaz de sacar-

nos de nosotros mismos. Un individuo, una persona sola es casi siempre muy poca cosa. Gracias a los libros ponemos a prueba nuestra escasa experiencia del mundo y la confrontamos con la múltiple experiencia de grandes hombres y mujeres del pasado y del presente. De ahí esa gran capacidad transformadora que tiene la lectura. De ahí también su gran fascinación. Lo primero que yo vi que hacían los libros era que transformaban a mi padre, que me lo devolvían mejor de lo que llegaba. Yo desde eso me fabrique una de mis pocas certidumbres: los libros nos transforman, la lectura nos transforma, y quiero creer que casi siempre nos transforma para bien, para más, para mejor.

La lectura puede considerarse como uno de los mejores insumos para la escritura, ésta la cualifica, cuando estamos escribiendo y no se nos ocurre nada, lo mejor es leer, y, esta hará que poco a poco nos asalten las nuevas ideas y así poder continuar con el curso de la escritura.

2.2 Consideraciones finales

La riqueza de un Centro de escritura digital está en su componente pedagógico-didáctico, es éste el que reivindica su poder formativo e innovador, su valor no reside sólo en lo digital, sino en el enfoque pedagógico-didáctico que lo orienta, el cual, en nuestro caso, es semántico-comunicativo-discursivo, con un énfasis especial en los contextos socioculturales, y, es a partir ahí, la importancia de precisar y explicitar

lo que entendemos por escritura y su relación en la formación de los seres humanos, así como sus posibilidades pedagógico-didácticas en pro de garantizar un aprendizaje con sentido de la escritura. Por tanto, en un Centro de Escritura Digital, no sólo se pueden encontrar diversos recursos didácticos para facilitar el aprendizaje de la escritura, sino una concepción de la enseñanza de la misma.

Referencias

Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir secuencias didácticas para aprender a escribir. En: A. Camps (Comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Barcelona: Editorial Grao.

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. (2006). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Faciolice, H. (2002). Un libro abierto. En: A. Escobar (Coordinador académico). *La pasión de leer: frontera seductora entre el sueño y la vigilia*. Medellín: Comfama, Universidad de Antioquia.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Editorial Siglo XXI.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana: áreas obligatorias y fundamentales (1998). Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia

Mockus, A. (1989). Formación básica y actitud científica. En *Revista Educación y Cultura*, 17,11-16. Bogotá: Fecode.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aula Siglo XXI, Santillana.

Olson, D. (1999). *El mundo sobre el papel: impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento: entorno a los procesos de aprendizaje de la lengua*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

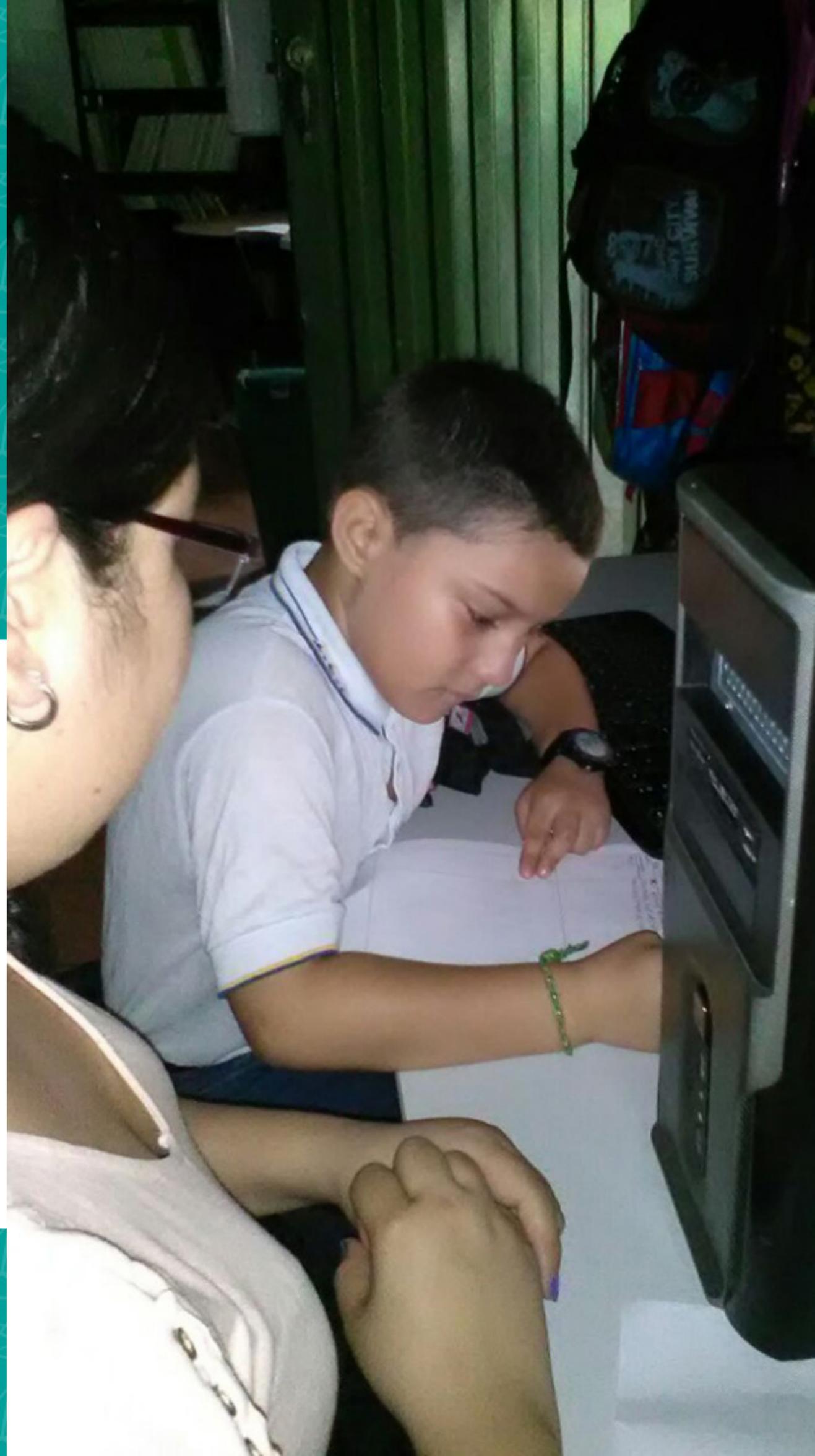
Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evaluativos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos Editorial del Hombre.

Tolchinsky, L. (Coord) (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Barcelona: Octaedro.

3

La escritura. Procesos, competencias y aprendizaje

Hans-Werner Huneke



Resumen

En este capítulo se presenta una concepción de la escritura como proceso, no solo individual sino también colectivo, del cual se derivan diversas oportunidades de aprendizaje. Asimismo, se desarrollan algunas reflexiones relacionadas con las bondades de un Centro de Escritura Digital, entre ellas, facilitar la cooperación en el proceso de escritura independiente del lugar y del tiempo.

Writing. Process, skills and learning

Summary

This chapter presents a conception about writing as a process, not only individual but also collective, from which different learning opportunities are derived. Likewise, some reflections related to the benefits of a Digital Writing Center are developed, including facilitating cooperation in the writing process independent of place and time.

Schreiben. Prozesse, Kompetenzen und Erwerb

Zusammenfassung

Dieses Kapitel geht vom Verständnis des Schreibens als kognitivem Prozess aus, der nicht nur individuell, sondern auch kooperativ umgesetzt werden kann. Er erfordert Lern- und Erwerbsprozesse, eröffnet aber zugleich auch Chancen zu sprachlichem Lernen, das auf andere Fertigkeiten übertragen werden kann. Ein Digitales Schreibzentrum kann eine för-

dernde Umgebung bereitstellen, die auch kooperatives Lernen unabhängig von Ort und Zeit ermöglicht.

Escribir parece ser una actividad solitaria: si se busca la palabra escribir en un buscador gráfico resultan muchísimas imágenes, casi todas muestran solamente una persona. Muchas, también muestran las herramientas que estamos acostumbrados a usar para escribir como el lápiz y el teclado que también son hechas para ser utilizadas por una sola persona. Parece que la asociación que tenemos cuando pensamos en escribir es la de una autora o de un autor individual de los textos.

Eso puede asombrar porque escribir y leer, como hablar y escuchar, son actividades comunicativas. Pero hay una explicación: la situación prototípica de la comunicación oral es la de una conversación. Dos o más hablantes están presentes en la misma situación, en el mismo lugar y en el mismo momento. Comparten la percepción de la misma situación, ven y escuchan lo mismo y se refieren a eso. Hablantes y oyentes pueden cambiar sus roles, pueden preguntar, responder e interactuar. Están en un diálogo. La situación prototípica de la comunicación escrita es diferente. El autor se dirige a un receptor ausente, al lector. Quien escribe debe hacerse entender por personas muchas veces desconocidas, en situaciones de recepción distantes y en momentos posteriores, a veces años o siglos más tarde. Es una situación monológica. Por eso el escritor es algo solitario.

Para el autor de un texto, esta característica de la comunicación escrita resulta en un número de requerimientos específicos:

- Los enunciados deben ser más explícitos que en la comunicación oral. Se debe explicar todo verbalmente. No se puede hacer entender por señales o gestos paraverbales.

- El autor debe renunciar a las referencias directas de las palabras deícticas como *yo* y *tú*, *aquí*, *ahora*. Debe evitar oraciones incompletas, partículas orales, expresiones coloquiales.
- El autor debe anticipar los procesos de comprensión del lector porque este no puede consultarle inmediatamente. Necesita una idea del saber previo y de la capacidad de comprensión del lector. Debe construir un lector abstracto, interno, implícito. Debe seleccionar, estructurar y presentar las informaciones completas necesarias para ser entendido.
- El autor debe usar un lenguaje estándar, debe conocer los segmentos de los textos como los párrafos y los elementos paratextuales, los tipos de texto y sus convenciones, y en los contextos educativos debe dominar la lengua formativa escolar.

Todo eso es exigente. Escribir implica bastante recursos lingüístico-cognitivos y requiere bastante esfuerzo. Correspondiente a eso el proceso cognitivo de la escritura es extenso y complejo. Incluye varias dimensiones.

3.1. Un modelo del proceso de escribir

Los modelos del proceso de escritura explican cuáles son estas dimensiones. El modelo más influyente y más citado en la reflexión didáctica es el de Hayes y Flower (1980). Este modelo distingue tres subprocesos, el planificar, el trasladar (textualizar) y el revisar. Estos tres procesos parciales no tienen un orden fijo. El autor puede volver a la planificación o a la textualización en cualquier momento y revisar todo o solamente un segmento determinado, avanzando así de un primer esbozo a la versión final del texto.

Los tres subprocesos están incorporados en una situación de comunicación, el “entorno de la tarea”. Hacen parte de este entorno por un lado el tema, lo que se sabe sobre los lectores y la motivación para escribir, por el otro lado, los elementos del texto ya escritos, o sea el “co-texto”. La memoria a largo plazo pone los saberes necesarios a la disposición del autor.

Todo el proceso es supervisado por una instancia de monitor.

Este modelo ha sido muy útil para la didáctica de la escritura durante casi cuatro décadas. Pero es un modelo muy general y se aplica solamente a los autores ya competentes. No puede explicar ni factores individuales ni la adquisición de las competencias por niños y jóvenes. Tampoco representa la opción de escribir cooperativamente.

Después de más investigaciones y discusiones Hayes publicó un modelo revisado. La versión actual corresponde al año 2012 (Figura 3.1). En el, distingue tres niveles y conoce más variables personales. En el centro está el nivel de los procesos. Se alimenta del nivel de los recursos como base y es monitoreado por una instancia de control. Los tres niveles se sintetizan a continuación:

- Nivel de los procesos: Los subprocesos de planificar (proponer), de trasladar y – ahora aparte – de transcribir son materia de evaluación y posiblemente de revisiones. El entorno de la tarea es suplido por la variable de la cooperación con otros, materiales que completan la tarea y las tecnologías de escribir con la mano o con el teclado.
- Nivel de los recursos: Los recursos, además a la memoria a largo plazo, son completados por los aspectos de la capacidad individual de la memoria de trabajo, la atención selectiva y sostenida al escribir y la lectura que prepara y acompaña el escribir.

- Nivel de control: Este nivel reúne las variables motivación (factores afectivos), fijación de metas, suposiciones del autor sobre las características del texto a escribir y sobre las estrategias de cómo llegar hacia allá (*writing schemas*) y concretización de las metas en un plan más detallado (*current plan*).

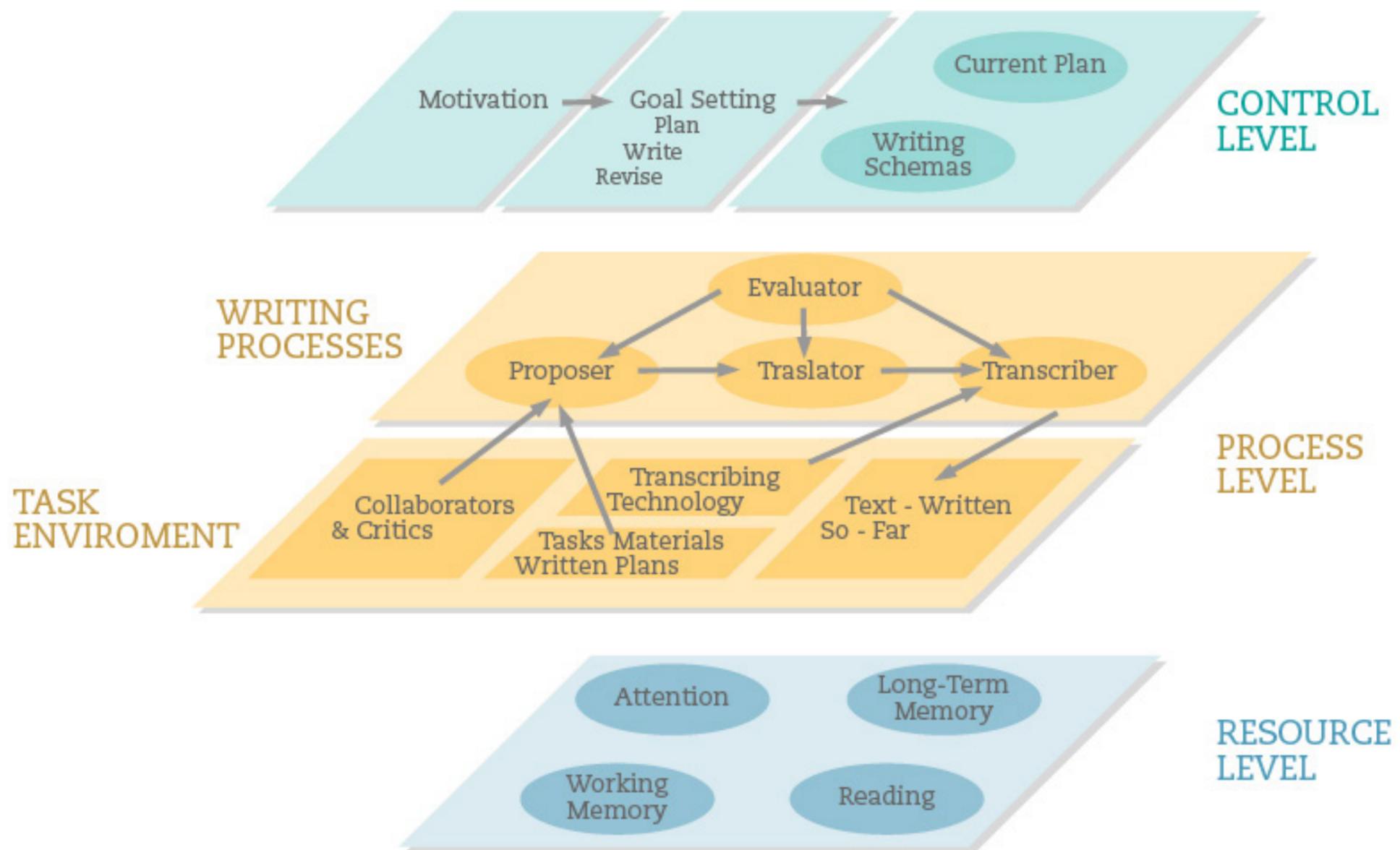


Figura 3.1. Modelo propuesto por John R. Hayes (2012).

Entonces, se puede constatar como resultado provisional que escribir es un proceso cognitivo complejo que se constituye de un gran número de instancias y recursos cognitivos. Una comparación entre los textos de niños que solamente están empezando a escribir o de personas que escriben ocasionalmente, y los textos de autores más experimentados muestra fácilmente que las competencias necesarias no se adquieren automáticamente. Escribir en el sentido de la producción de textos es un asunto de aprendizaje.

3.2. Escribir y aprender

La relación entre *escribir* y *aprender* es dupla. Por un lado se debe aprender a escribir. Por el otro lado, escribir es una actividad que abre bastantes oportunidades de aprendizaje.

Comenzamos con el *aprender a escribir*: Una didáctica de la escritura que se limitaría a enseñar cómo copiar e imitar los textos modelos no estaría a la altura de lo que sabemos sobre de los procesos de componer textos. Enfocaría solamente una parte de los componentes del proceso y no daría la oportunidad de aprender cómo coordinar todos estos pasos. Esta coordinación implica que se trate del proceso completo de una escritura con sentido en una situación comunicativa (si se escribe para lectores y si se llega a conocer la reacción de ellos o sea el efecto de la recepción: ¿Corresponde a la intención? sino, surge la pregunta: ¿Cómo debo modificar mi texto? Eso es un punto de partida ideal para el aprendizaje. Y así el escribir sale de la soledad del autor y gana un contorno social.

El Centro de Escritura es un lugar propio para hacer estas experiencias. Reúne un espacio social y comunicativo alrededor del escribir, recursos y medios de apoyo, estímulos e im-

pulsos, realimentación y diálogo. Se pueden hacer experiencias con las diferentes posibles funciones del escribir como la comunicativa, la expresiva, la epistémica, la reflexiva. Facilita oportunidades de observar los procesos de escritura de los demás y de dialogar con ellos sobre problemas y avances. Así los procesos son enfocados y concientizados. Los aprendices pueden adquirir competencia procedimental que les ayuda a ganar más autonomía en el escribir.

Más allá de las funciones mencionadas escribir también es una actividad que ofrece *oportunidades de aprendizajes múltiples*:

- **Repertorio lingüístico:** Quien escribe se expresa de forma explícita y clara, dando todas las informaciones necesarias, piensa de modo empático en la recepción por los lectores, considera los tipos de texto adecuados, observa las convenciones del lenguaje escrito y culto, formula de forma adecuada y diferenciada. En muchos casos asume una responsabilidad aumentada para los enunciados realizados. Todo eso son características del lenguaje escrito que también son beneficiosos para la comunicación oral. Enriquecen el repertorio lingüístico en general.
- **Disponibilidad del léxico:** Los modelos del proceso de escritura enfatizan el rol de la revisión también cuando trasladamos las ideas en formulaciones. Este subproceso comienza a nivel mental ya antes de escribir las primeras palabras. Muchas veces formulamos las oraciones como pretexto mental primero (cf. Wrobel, 2002), las repetimos, las evaluamos, de pronto sustituimos palabras o formulaciones y en seguida nos decidimos por la versión a escribir. Este subproceso implica la focalización de las palabras, la reflexión sobre su significado y su uso, su evaluación y su consolidación mental. Favorece enton-

ces una elaboración y consolidación de las palabras y apoya su reconocimiento y localización en el inventario léxico mental.

- **Concientización del uso del lenguaje:** El subproceso referido de trasladar contribuye a la concientización del lenguaje y de su uso. El lenguaje aparece como algo hecho, algo que es resultado de decisiones entre variantes y alternativas. Esta experiencia puede fomentar una perspectiva crítica y una postura más autónoma ante los textos.
- **Efecto epistémico:** Quien escribe utiliza y elabora conocimientos sobre la temática del texto a producir. La tarea de escribir algo típicamente nos lleva a buscar informaciones que todavía no teníamos, a coordinar estas informaciones nuevas con los conocimientos previos y reestructurar lo que sabemos sobre el tema. Después de escribir, muchas veces sabemos más del tema que antes y tenemos más claro lo que ya sabíamos.

3.3. Escribir en un mundo digital

El escribir siempre ha sido influenciado por aspectos mediáticos: El desarrollo de sistemas de escritura de las lenguas facilitó una lectura rápida y fácil, la imprenta permitió la masificación y un acceso “democrático” de todos a los textos escritos, la máquina de escribir y el teclado mecanizaron el escribir. La digitalización modificó y extendió otra vez lo que es el escribir. Hay hipertextos que presentan las ideas representadas no solamente como una secuencia lineal de ideas, también de forma simultánea, dejando al lector la tarea de escoger los párrafos y elementos textuales a leer y de estructurar y secuenciar su lectura. Son textos multimodales que presentan también imágenes y elementos audio y video.

Muchos textos digitales introducen un segundo canal de comunicación (realimentación) y, así, permiten interactividad. El escribir deja de ser algo exclusivamente monológico y se aproxima a la comunicación dialógica y conceptualmente oral. Esto aparece manifiestamente en los medios de comunicación sociales.

El escribir en el mundo digital también modifica lo que es la autoría. Hay herramientas que facilitan la cooperación de varias personas trabajando en la producción conjunta de un texto. El escribir llega a ser menos solitario.

La mayor parte de estas características de una escritura digitalizada ya existía antes. Pero las herramientas digitales permiten una aceleración enorme, una disponibilidad antes desconocida de los instrumentos para todos los usuarios y una facilidad muy grande de comunicar y de publicar a nivel global. Al mismo tiempo la escritura digital penetró la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos. Al final vivimos cada vez más en un mundo constituido por lo escrito – los propios algoritmos consisten en códigos escritos. Escribir, por eso, implica un grado aumentado de responsabilidad.

El Centro de Escritura Digital

¿Por qué un Centro de Escritura? ¿Por qué un Centro de Escritura Digital?

La idea de una autoría solitaria y genial es más una ficción y un estereotipo tradicional que una realidad. Donde se escribe profesionalmente, típicamente hay cooperación en el escribir: Los textos científicos en muchos casos tienen varios autores. Antes de ser publicados pasan por un proceso de revisión por pares y son asunto de perfeccionamiento. Los

textos periodísticos pasan por una redacción. Los textos y enunciados en los medios de comunicación social se aproximan a las estructuras dialógicas.

Los Centros de Escritura ponen un espacio social a la disposición de los autores, un espacio enfocado en la comunicación escrita. En este espacio los autores encuentran impulsos para escribir y para comunicar, pares y expertos ya con mucha experiencia en el escribir, ejemplos de diferentes tipos de textos y su uso y recursos múltiples de apoyo. Reciben y aprenden a dar realimentación textual y oral. Pueden observar otros autores en las diferentes etapas de los procesos y subprocesos de escritura. Los procesos se tornan perceptibles y pueden terminar por ser asunto de diálogo y de concientización.

Los Centros de Escritura Digitales añaden un valor adicional. Ofrecen una cooperación independiente del lugar y del tiempo. Se adaptan a los hábitos de comunicación actuales. Facilitan la formación y la cooperación en comunidades virtuales de aprendizaje. Requieren y favorecen al mismo tiempo la adquisición de las competencias necesarias para una escritura con sentido, consciente, cooperativa y a la altura del mundo digital.

Quien escribe debe esforzarse. Pero el Centro de Escritura ayuda que valga la pena y que sea menos solitario.

Referencias

Hayes, J.R. y Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: Lee W. Gregg; Erwin R. Steinberg (eds.): *Cognitive processes in writing* (pp.3–30). Hillsdale, N J: Erlbaum.

Hayes, J.R. (2012). Modelling and remodelling writing. In: *Written communication* 29, 369–388.

Wrobel, A. (2002). Schreiben und Formulieren. Prätext als Problemindikator und Lösung. In: Daniel Perrin, Ingrid Böttcher, Otto Kruse, Arne Wrobel (eds) *Schreiben* (pp.83–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

4

Lineamientos didácticos claves para el funcionamiento de un Centro de Escritura Digital

Dora Inés Chaverra Fernández



Resumen

Acompañar los procesos de escritura supera el carácter prescriptivo usualmente atribuido al componente didáctico de un proceso educativo. Los cuatro lineamientos que aquí se proponen se entienden como rasgos distintivos en los cuales convergen la teoría y la práctica, desde los cuales se pueden desprender muchas actividades. Atender la singularidad, aprender con el otro, incentivar la auto-revisión y combinar aspectos de forma y contenido en la selección de materiales digitales, le otorgan significado a los contenidos y servicios propuestos desde el Centro de Escritura Digital para los niños y jóvenes en la escuela.

Key didactic guidelines for the performance of a Digital Writing Center

Summary

Supporting a writing process exceeds the prescriptive character usually attributed to the didactic component of an educational process. The four guidelines proposed here are understood as distinctive features in which theory and practice converge, from which many activities can be derived. Addressing the singularity, learning with the other, encouraging self-review and combining aspects of form and content in the selection of digital materials, award meaning to the contents and services proposed by the Digital Writing Center for children and young people in the school.

Schlüsselrichtlinien zum Funktionieren eines digitalen Schreibzentrums

Zusammenfassung

Die didaktische Begleitung von Schreibprozessen geht über die Anleitung, wie es Lehr-Lern-Prozessen oft zugeschrieben werden, hinaus. Vier Orientierungslinien, die dazu vorgeschlagen werden, ermöglichen es, Theorie und Praxis des Schreibens zu verbinden und viele Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Sie zielen auf die Betonung der Individualität des Schreibens, auf das gemeinsame Lernen, auf die Ermutigung zur Selbstrevison und auf das Zusammenbringen von Form und Bedeutung bei der Auswahl von digitalem Material. Diese vier Unterrichtsprinzipien können den Inhalten und Angeboten des Digitalen Schreibzentrums aus der Sicht der Kinder und Jugendlichen Bedeutungshaftigkeit verleihen.

Introducción

Proponer algunos lineamientos didácticos para el funcionamiento de un Centro de Escritura Digital –CED- en la educación básica y media, significa articular dos horizontes de reflexión de manera convergente: de un lado, la base teórica desde la cual se formulan y, del otro, el referente práctico que ilustra sus posibilidades de funcionamiento en el ámbito cotidiano escolar. No es menor ni sencilla esta relación ante visiones instrumentales sobre el componente didáctico de la lengua en la escuela, o ante reflexiones abstractas que teorizan sobre el deber ser y hacer, al margen del saber y los escenarios reales de los maestros que orientan los procesos de formación, y la experiencia y oportunidades de los estudiantes que participan en estos.

Los planteamientos que aquí se formulan, cobran especial relevancia cuando se integran a metodologías que utilizan las tecnologías como mediadores de los procesos de enseñanza, en tanto su empleo aún se debate entre tecnófobos y tecnófilos que poco contribuyen a la comprensión de las relaciones, los procesos, las mediaciones, las influencias o las limitaciones que generan en la enseñanza y el aprendizaje en general, y en el caso de la escritura en particular, objeto de este capítulo. El CED en la educación básica, como se ha explicitado en otros apartados de este libro, es un espacio educativo para aprender y enseñar a escribir cada vez mejor. Por ello, sus propósitos están orientados a promover distintas actividades para los estudiantes y profesores sobre la escritura, buscar las mejores maneras de acompañarlos para realizar con mayor calidad los trabajos escritos en las diferentes áreas curriculares, y compartir con diversas personas de la comunidad educativa los conocimientos y experiencias que todos tienen sobre la escritura. El logro de estos

propósitos exige poner en acción las habilidades no solo para escribir, sino también para escuchar, hablar y leer.

Se proponen entonces cuatro lineamientos, considerados claves por su relación con el enfoque teórico que sustenta la orientación del CED en el nivel de la educación básica y media, y por su experimentación empírica desde la cual es posible referir acciones concretas desde su diseño y la percepción de los estudiantes y profesores sobre las mismas.

4.1. La promoción del trabajo individual - *atender la singularidad*

De acuerdo con la tradición investigativa sobre Centros de Escritura (2012), particularmente en los orígenes de su creación, la oferta de servicios radica en responder a una necesidad y, en muchos casos, a una dificultad individual del estudiante. Es así como la *tutoría* se vuelve el eje de un Centro de Escritura.

La heterogeneidad es la característica natural de los grupos humanos, una condición que en el campo educativo cuesta reconocer, no tanto en el ámbito teórico donde claramente se sustenta desde bases filosóficas, pedagógicas y psicológicas; sino esencialmente en la práctica, en los espacios escolares donde las metas, logros y metodologías tienden a la homogenización, no solo por voluntad de maestros, equipos administrativos o familias, sino por múltiples circunstancias, las cuales en el caso colombiano, responden a factores de infraestructura, economía, formación docente, tradiciones culturales, lineamientos normativos, exigencias sociales, entre otros.

La promoción del trabajo individual como lineamiento didáctico del CED, le otorga valor a la heterogeneidad propia de los estudiantes y profesores en un espacio colectivo y social como lo es la escuela. Pareciera un contrasentido exaltar el trabajo individual en tiempos donde el trabajo cooperativo o en equipo se promueve en diferentes espacios de formación. Sin embargo, desde el CED tiene sentido para reivindicar la singularidad y ofrecer alternativas a las necesidades o requerimientos de cada persona en un momento específico de su proceso de comprensión o producción de textos.

Atender los requerimientos individuales de los estudiantes ante los compromisos académicos de producción textual que le son asignados en las diferentes áreas curriculares, o los requerimientos de los profesores frente a las tareas de producción que su labor profesional le exige, parte de la voluntad de ambos, estudiantes y profesores, quienes determinan lo que necesitan. Desde este punto de vista, promover el trabajo individual para atender la singularidad como lineamiento didáctico se traduce en ofrecer oportunidades para que cada uno encuentre en el momento que lo considere conveniente, las alternativas para resolver su requerimiento con o sin la mediación de una tercera persona.

Los ritmos y estilos de aprendizaje son diversos, por ello, las estrategias concretas experimentadas empíricamente en las que se traduce este lineamiento para el caso del CED, son las tutorías dirigidas a los estudiantes, las asesorías orientadas hacia los profesores, las dos demandan la mediación de una tercera persona; y la biblioteca de recursos para el buen escribir dirigida hacia ambos, la cual es de acceso libre sin la mediación externa.

Institución Educativa Federico de Ozanam



¿Cuándo puede pedir una tutoría?

El Centro de escritura digital te ofrece tutorías para que puedas mejorar las prácticas de escritura que desarrollas en el colegio. Si quieres tener una tutoría debes estar seguro de necesitarla. Los casos de Ana, Isabela y Julián podrían ayudarte a tomar la decisión.

El profesor de Ciencias Naturales dejó una tarea en la que Isabela tiene que inventar un cuento sobre los animales herbívoros y carnívoros. Ella empezó a escribir su cuento, pero no sabe cómo seguir escribiendo, tampoco sabe si lo que ya escribió es la forma correcta de hacerlo. Isabela solicita una tutoría en el Centro de escritura digital, pues sabe que la pueden ayudar a resolver sus dudas y preguntas para poder terminar de escribir muy bien su texto.



Ana debe escribir una presentación sobre el descubrimiento de América para su clase de sociales. Ella debe consultar información sobre el tema y no sabe muy bien dónde más buscar. Tampoco sabe cómo organizar las ideas que ya tiene del tema para escribir su texto. Ella solicita una tutoría para que le enseñen cómo buscar más información en la biblioteca o internet, también para recibir ayuda sobre la escritura de su presentación utilizando PowerPoint.



Julián termina de escribir una noticia para el periódico escolar, pero no sabe si está bien hecha. Él solicita una tutoría para que le ayuden a revisar si lo hizo bien o si debe corregir alguna parte de su texto.



¿Alguno de estos casos se parece al tuyo?...

Si es así, ¡no dudes en solicitar una tutoría!

Proyecto de investigación / Centro de Escritura Digital (CED)
 Posibilidades y retos para promover la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela (2015-2018)



Figura 4.1. Guía para solicitar una tutoría en educación primaria – plataforma CED.

Las *tutorías* para los estudiantes parten de sus necesidades específicas sobre la construcción de un texto, las cuales tienen que ver con su nivel de conciencia sobre lo que representa un texto “bien escrito”, en un segundo momento, el acompañamiento se enfoca en permitirles tomar conciencia sobre las diferentes falencias de su texto no percibidas por ellos, las opciones para superarlas de forma que logren garantizar la legibilidad conceptual y textual del mismo, así como comprensión sobre los elementos conceptuales y lingüísticos necesarios para mejorar su producción escrita.

La labor docente conlleva diversos retos, uno de ellos tiene relación directa con su experiencia como lectores y escritores, es decir, como usuarios de la lengua, utilizada para la formación personal, cultural y el ejercicio profesional. Es así como *las asesorías* dirigidas a los profesores se orientan desde la perspectiva de pares académicos.

Es un espacio de diálogo para acompañar necesidades puntuales relacionadas con la escritura de material didáctico para las clases, la producción de contenidos de divulgación (artículos, ponencias, experiencias significativas), la formulación de proyectos, entre otras solicitudes en las cuales están involucrados los procesos de lectura y escritura.



Figura 4.2. Acceso para solicitar y realizar las tutorías – plataforma CED.



The screenshot shows a digital library interface. At the top, there is a blue header with a clipboard icon and the text 'Guías de autorevisión'. Below this, there is a circular logo for 'Brain POP Español' with the text 'En muchas ocasiones necesitamos escribir' next to it. Underneath the logo, there is a paragraph of text: 'un texto para las diferentes materias y requerimos alguna ayuda adicional a las instrucciones que el profesor o profesora nos da.' followed by 'Escribir siempre es un proceso tal como lo cuenta Bobby y Tim:'. At the bottom left of the screenshot, there is a green circular icon with a white arrow pointing up and to the right, followed by the text 'El proceso de escribir'.

Figura 4.3. Recurso de la biblioteca digital – plataforma CED.

La *biblioteca de recursos para escribir mejor*, concentra diferentes herramientas para ser autónomos en la planeación, producción y revisión de las producciones textuales. En el caso de los estudiantes, los recursos disponibles pueden ayudarlos a escribir mejor cuando tienen dudas específicas, dificultades o tareas concretas; pero también, como una oportunidad para aprender o realizar actividades de lectura y escritura por entretenimiento.

En el caso de los profesores, los recursos allí disponibles pueden apoyar la planeación de sus situaciones didácticas en el aula. Inicialmente no fueron pensadas para tal fin, pero el uso y la experiencia en la práctica lo ejemplificaron como una posibilidad.

4.2. La promoción del trabajo colectivo - *aprender con el otro*

La escritura es, tal vez, una de las habilidades comunicativas más complejas desde el punto de vista lingüístico y cognitivo, en la cual confluyen como insumos la lectura, el habla y la escucha. Para construir un buen texto hay que leer lo suficiente sobre el tópico que se pretende escribir, así como oralizar y discutir con otros (pares académicos) sobre el tópico en cuestión, tanto la oralización como la discusión, facilitan comprender mejor la temática sobre la que se desea escribir y, a mayor comprensión de ésta mayor será la fluidez, la coherencia y la legibilidad conceptual del texto a construir.

El sentido formativo de este lineamiento didáctico, especialmente para los procesos de producción y comprensión textual, implica fomentar amplios niveles de participación. En el caso de los estudiantes, significa involucrarlos en la toma de decisiones sobre diferentes procesos, como puede ser la construcción conjunta y anticipada de los criterios básicos a considerar en la valoración de las producciones y la revisión y confrontación de los textos entre los compañeros. De igual manera, facilitar espacios para la conversación entre pares sobre el qué y el cómo están escribiendo los textos ayuda a tomar consciencia sobre el trabajo propio. Esta acción no puede entenderse como una copia, es una manera en que la comparación se convierte en motor para reflexionar o revisar el trabajo individual. Las posibilidades ofrecidas por las herramientas informáticas y la conectividad, hacen viable y más sencilla instaurar esta práctica en el aula. (Chaverra, 2011).

En el caso de los profesores, la situación es similar, en tanto la revisión del texto con un colega contribuye con la calidad de las ideas que se quieren expresar, así como la manera de hacerlo; más que unificar el estilo escritural (propio de cada maestro), se promueve la

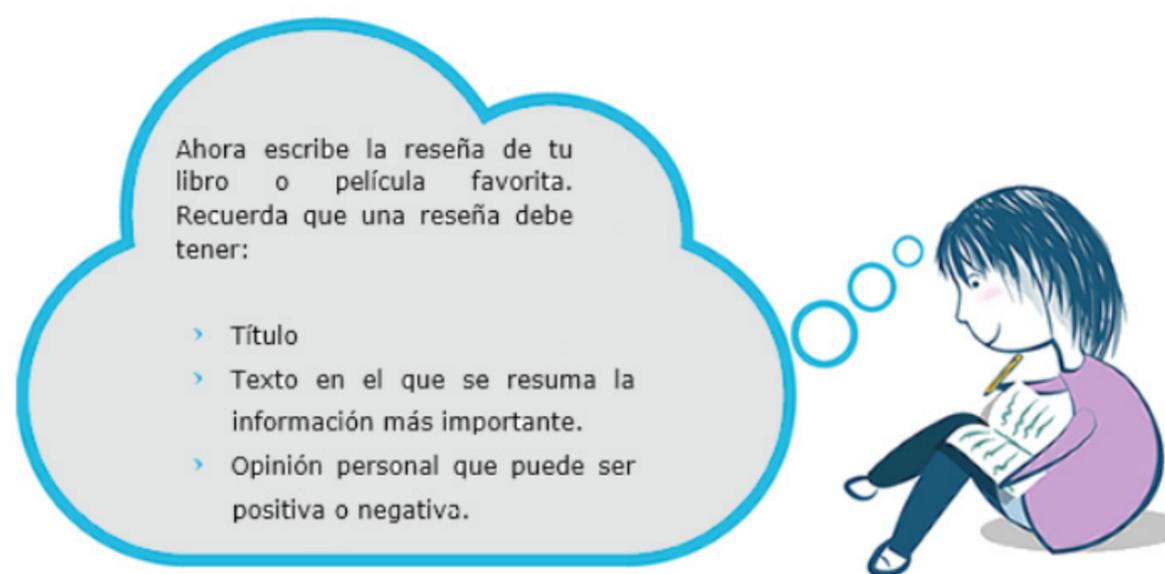
fuerza de las ideas, la perspectiva didáctica del material producido y la calidad escritural que exige el destinatario hacia el que va dirigido.

Aprender a escribir con el otro, responde a una concepción de la escritura como *actividad social compartida* (Milian, 2011), en la cual aprender a escribir “*no consiste únicamente en apropiarse del código y de sus normas...; significa participar de las actividades propias de los grupos en los que nos integramos, como estudiantes y también como profesionales y ciudadanos*” (p. 122). Este proceso de aprehensión individual, exige por consiguiente un aprendizaje que reconoce el valor del componente social.

La operacionalización práctica de este lineamiento desde el CED, se traduce en la estrategia de talleres, por sus posibilidades para promover el trabajo colectivo en el que hay un aprendizaje recíproco, bajo una estructura general que incluye presentación, propósito, indagación de conocimientos previos, conceptualización, producción, revisión y divulgación. En el caso de los profesores se suma la estrategia denominada *Foro entre Colegas*.

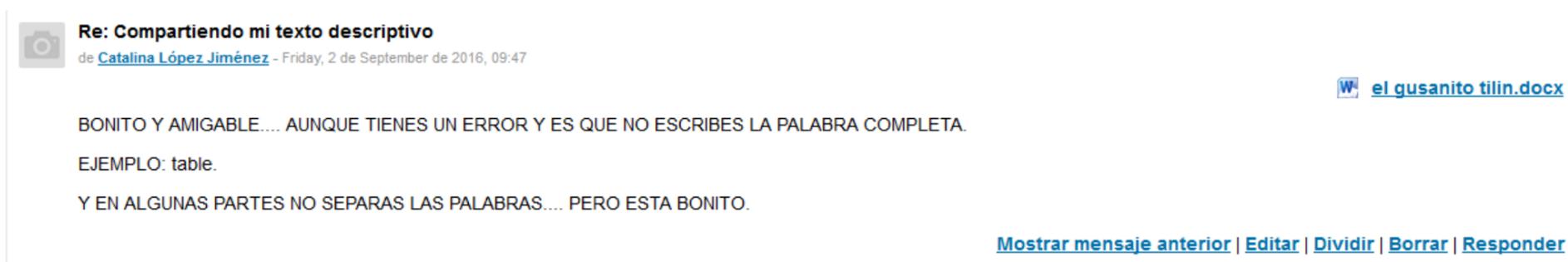
El carácter práctico inherente *al taller*, basado en el precepto pedagógico de aprender haciendo, no se contrapone a la fundamentación y orientación conceptual que lo debe acompañar.

Figura 4.4. Actividad de taller de escritura – plataforma CED.



En este sentido, el taller en el CED es un ámbito de reflexión y de acción en el que tienen lugar la teoría y el conocimiento, pero también la práctica, el saber y la experiencia de quienes participan. Los talleres, en su modalidad presencial o virtual, están orientados desde una perspectiva problémica y no temática, para generar un espacio de discusión y producción académica relacionada con la lectura, la escritura y la didáctica en las diferentes disciplinas.

Los talleres dirigidos a los estudiantes proponen la escritura de textos asociados a tipologías textuales, no como contenidos académicos, sino como respuesta a las funciones sociales y académicas que estos cumplen en el aprendizaje. A modo de ilustración, el taller titulado *leer y contar para saber más*, se orienta hacia la escritura de textos expositivos como alternativa para aprender cada día más, independientemente de la asignatura y el grado escolar. Compartir el trabajo a través de una herramienta virtual o una situación de discusión presencial, convoca a la revisión entre pares; al reconocimiento de los diferentes estilos escriturales atendiendo a criterios de calidad que parten de la misma consigna; y a la divulgación de las ideas ante destinatarios reales.



Re: Compartiendo mi texto descriptivo
de [Catalina López Jiménez](#) - Friday, 2 de September de 2016, 09:47

[el gusanito tilin.docx](#)

BONITO Y AMIGABLE.... AUNQUE TIENES UN ERROR Y ES QUE NO ESCRIBES LA PALABRA COMPLETA.
EJEMPLO: table.
Y EN ALGUNAS PARTES NO SEPARAS LAS PALABRAS.... PERO ESTA BONITO.

[Mostrar mensaje anterior](#) | [Editar](#) | [Dividir](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Figura 4.5. Ejemplo de revisión de un texto en el foro virtual derivado del taller *Describir para aprender e imaginar*, con estudiantes de primaria – plataforma CED.

Los talleres orientados hacia los docentes, así como la estrategia del *Foro entre Colegas*, se plantean como espacios para el debate sobre la didáctica de la escritura en las diferentes áreas curriculares, a partir de temáticas específicas que articulan el saber y experiencia de los docentes con la lectura, reflexión y análisis de referentes teóricos.

Los talleres finalizan con la consolidación de un texto colectivo, un reto de producción académica que materializa el principio de aprender con el otro. Realizar contribuciones académicas sobre los temas presentados desde el conocimiento y la experiencia propia es exigente, pero productivo. Además, de ser utilizado para debatir sobre el proceso de escritura en las diferentes áreas desde las iniciativas propuestas por los profesores.

Referentes de fundamentación teórica entre colegas

Espacio para el debate sobre la didáctica de la escritura en las diferentes áreas de referentes teóricos.

Texto 1. La lectura y la escritura reflexiva en la escuela.

Texto 2. La escritura como proceso cognitivo.

Texto 3. La escritura como creación y producción de pensamiento.

Texto 4. La confrontación pautada.

Texto 5. La coherencia: una condición para la legibilidad conceptual.

Texto 6. La fluidez escritural.

Texto 7. La superestructura textual.

Texto 8. Escritura correcta de palabras.

Texto 9. Evaluación de los procesos de lectura y escritura en la educación.

Figura 4.6. Componente del módulo docentes – plataforma CED.

4.3. La generación de pautas para la autorregulación – *incentivar la auto-revisión*

Uno de los propósitos generales en educación tiene relación con la adquisición de la autonomía. Es preciso señalar que los logros frente a la autonomía cognitiva no son independientes de los métodos de enseñanza (Peronard, 2005; Quaas y Crespo, 2003), aquellos que le confieren un papel más activo al estudiante tienden a favorecer el desarrollo autónomo de tareas cognitivas, por eso es una relación que debería ser estudiada y visible a través de la didáctica (Chaverra, 2013).

Estimular el desarrollo metacognitivo promueve la autonomía cognoscitiva, optimiza el proceso de composición y mejora así la competencia para producir buenos textos. Además, contribuye a la construcción de conocimiento nuevo sobre la lengua y sobre el tema objeto de estudio. Desde la psicología cognitiva y la perspectiva constructivista del aprendizaje, el papel activo que se le confiere al estudiante en la construcción del conocimiento, está en estrecha relación con el grado de conciencia que puede lograr sobre las demandas de una tarea, al igual que las estrategias a las que puede acudir para desarrollarlas exitosamente, y cada vez con un mayor nivel de autonomía (Chaverra, 2011).

El lineamiento se traduce concretamente en: la opción de asistir voluntariamente a las actividades y servicios del CED, la formulación de preguntas que estimulen la auto-revisión, el acceso a guías de auto-revisión, y la disposición de recursos y materiales en la biblioteca para acceder en el momento que se considere conveniente.

centro de escritura digital



**¿Te ha pasado que muchas veces
escribes los temas vistos en clase
pero luego no los entiendes?**

**Por esto es importante saber tomar nuestros
apuntes con la ayuda de claves como:**

- 1. Reconocer las ideas centrales.**
- 2. Realizar esquemas.**
- 3. Utilizar símbolos.**

**Estas y otras claves más podrás conocer en el
CED con la guía de toma de apuntes en clase.**

¡Te esperamos!

La promoción de los servicios del CED además de una finalidad divulgativa entre la comunidad educativa, pretende convocar *la participación autónoma* de los estudiantes y docentes, como una alternativa complementaria a su formación o desempeño profesional que supere, en principio, el imaginario de un espacio remedial destinado a quienes presenten alguna dificultad específica para resolver las situaciones de comprensión o producción textual escolares.

Figura 4.7. Notas divulgativas de los servicios del CED.

La formulación de preguntas que estimulen la auto-revisión es una estrategia transversal a las actividades orientadas desde el CED. En las tutorías, los talleres y la biblioteca de recursos se plantean preguntas para estimular la conciencia sobre lo hecho en función del propósito de la actividad y la producción lograda.



Figura 4.8. Ejemplo de revisión de un texto en el foro virtual derivado del taller Mi texto recomendado, con estudiantes de 5° - plataforma CED.

La formulación de preguntas hace parte de las actividades de confrontación, las cuales congregan las acciones estratégicas dirigidas a la generación de auto-reflexiones que permitan fortalecer el proceso de composición textual de quien escribe y la calidad del producto elaborado.

Las guías de auto-revisión, por su parte, cuentan con una estructura conformada por una breve explicación del tema o del tipo de texto a revisar, claves o aspectos a tener en cuenta, ejemplos guiados y aspectos puntuales a revisar para dar cuenta de una auto-valoración general del texto elaborado.

3. ¿Cómo puedo revisar un cuento?

Es importante que tú sea el primero en revisar si el cuento está bien escrito. Para eso puedes leerlo otra vez tal cual lo escribiste y repasar los siguientes aspectos:

Aspectos que puedo revisar	Sí	No
Le escribí un título a mi cuento.		
La historia es completa, tiene inicio, nudo y final.		
El final del cuento se relaciona con las ideas del inicio y del problema o nudo que escribí.		
Utilicé los signos de puntuación como tildes, comas, puntos aparte, puntos seguidos, punto final, entre otros para separar las ideas.		
Escribí todas las palabras completas, es decir, no me faltaron letras.		
Separé todas las palabras de manera adecuada para que se pueda leer bien la historia.		

Si alguna respuesta es No, realiza las correcciones y vuelve a escribirlo si es necesario.

¡No olvides compartir el cuento con tu familia, amigos o profesores para que recibas la opinión de ellos y tal vez te den algunos consejos que puedan aportar positivamente a la gran creación que realizaste!

Figura 4.9. Ejemplo último apartado de la guía de auto-revisión de un cuento.

En la biblioteca de recursos, los estudiantes y profesores encuentran a su disposición recursos y materiales para apoyar sus procesos académicos de aprendizaje o de enseñanza*.

* Las características de este recurso se desarrollan con mayor amplitud en el capítulo siete de este libro.

4.4. El establecimiento de criterios para la selección de material digital – *combinar forma y contenido*

El material, actividades y herramientas que se brindan en el CED, fueron seleccionados bajo el criterio de tener un contenido adecuado, tanto en aspectos de información, como en el estilo gráfico-discursivo en el que se presenta; lo anterior, considerando las finalidades formativas y las temáticas curriculares de las instituciones educativas. Más que la edad o el grado escolar específico, los criterios parten de la finalidad formativa, la calidad pedagógica y técnica, y la posibilidad de uso en soporte digital o impreso.

El diseño de talleres y guías supera el cambio de formato/soporte para su uso digital o impreso. Es así como el diseño está sujeto a la finalidad didáctica y al contenido que en él subyace, no se trata de una relación subordinada, sino coordinada, cuyo énfasis de desarrollo inicial es propuesto para el entorno digital, pero con viabilidad de aplicación y uso en el formato impreso.

Los recursos elegidos de la web o que no son de autoría del CED, como los videos académicos, diccionarios en línea, tutoriales, juegos, etc., fueron seleccionados bajo el criterio de tener un contenido adecuado, considerando esencialmente su propósito en términos de aprendizaje o posibilidad de uso en los procesos de mediación o enseñanza.

En la última década ha aumentado la producción de contenidos digitales, algunos con finalidad educativa, muchos de ellos pasajeros, y en la mayoría de los casos, la curaduría resulta esencial, por ello, los criterios con los cuales se seleccionan o crean los recursos y

materiales recomendados desde el CED deben afinarse cada vez más. En principio para atender a la finalidad educativa (no responde a situaciones coyunturales o modas sino procesos de fondo), la perdurabilidad de su utilidad (no basada en recursos, programas, aplicaciones efímeras por la tecnología utilizada, al cual se vuelve obsoleta en poco tiempo) y el potencial para la autonomía en el proceso de aprendizaje.

El contenido a incluir como parte de un Centro de Escritura Digital en la educación básica y media, sea este diseñado o seleccionado de un repertorio existente, requiere la armonización de conocimientos disciplinares afines a las áreas curriculares del nivel educativo, los procesos de aprendizaje, las metodologías de enseñanza, y los desarrollos de diseño y comunicación digital.

Es así como la combinación de aspectos formales y de contenido se constituyen en un lineamiento didáctico básico que impida la instrumentalización de los contenidos.



Figura 4.10. Imagen logográfica del CED- Institución Educativa privada.

4.5. A modo de síntesis

Los lineamientos propuestos no tienen una finalidad prescriptiva, ilustran una posición teórica y orientan una acción práctica para el funcionamiento del CED en una institución para la educación básica y media. La experiencia de su implementación genera entre los maestros, premisas para continuar profundizando en su fundamentación teórica, pero particularmente, en su análisis práctico derivado de la articulación con la vida académica escolar.

Entre los profesores/tutores y directivas de las instituciones educativas donde operaron los Centros de Escritura se evidencian consensos relacionados con tres aspectos, los cuales, analizados en su conjunto, les otorgan pertinencia a los lineamientos expuestos:

- La orientación pedagógica privilegia la calidad de los talleres, guías, tutorías y trabajos propuestos en el CED sobre su cantidad. Pareciera simple, pero es un consenso contundente en un entorno donde prima la acumulación (de contenidos y actividades) en razón a demandas políticas y sociales de orden interno y externo.
- La inclusión de servicios/actividades para toda la comunidad educativa como el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en los niños, jóvenes y docentes. El CED es considerado como una herramienta de trabajo transversal y colaborativa tanto para estudiantes como para los docentes de la institución. De esta forma se encuentra necesario el gran compromiso institucional que debe involucrar a todos los docentes y áreas académicas. Es así como los lineamientos no se circunscriben a un área específica, su traductibilidad en actividades y situaciones específicas de acción resulta viable en dife-

rentes proyectos y áreas curriculares que requieran la competencia de sus participantes en lectura, escritura, habla y escucha.

- La viabilidad del funcionamiento del CED superando el límite que impone la estructura digital. Una premisa que permite comprender dos asuntos, de un lado, el sentido didáctico que orienta las actividades, sin anteponer estructuras técnicas de soportes o mediaciones; de otro lado, el reconocimiento de los niveles de competencia de estudiantes y profesores en el mundo de la alfabetización digital, cuya diversidad no puede limitar el uso del CED en las instituciones educativas.

Entre los estudiantes todos los servicios tuvieron una valoración positiva, no solo por los contenidos y generación de productos logrados en algunos casos, sino también por la accesibilidad y pertinencia para su trabajo escolar. Este es un reconocimiento que contribuye a la validación de la experiencia del CED en dos instituciones educativas, desde la cual se pusieron en evidencia con carácter exploratorio, los lineamientos expuestos.

Referencias

Chaverra, D. (2011). *Las habilidades metacognitivas en la producción de Una experiencia de aula en la educación básica primaria*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Chaverra, D. (2013). *Escritura, metacognición y TIC. Relaciones desde una perspectiva educativa*. Saarbrücken: Publicia.

Day Babcock, R. y Thonus, T. (2012). *Researching the Writing Center. Towards an Evidence-Based Practice*. New York: Peter Lang Publishing.

Milian, M. (2011). La enseñanza de la composición escrita. En: B. Ruiz (coord.) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp.121-138). Barcelona: Editorial Graó.

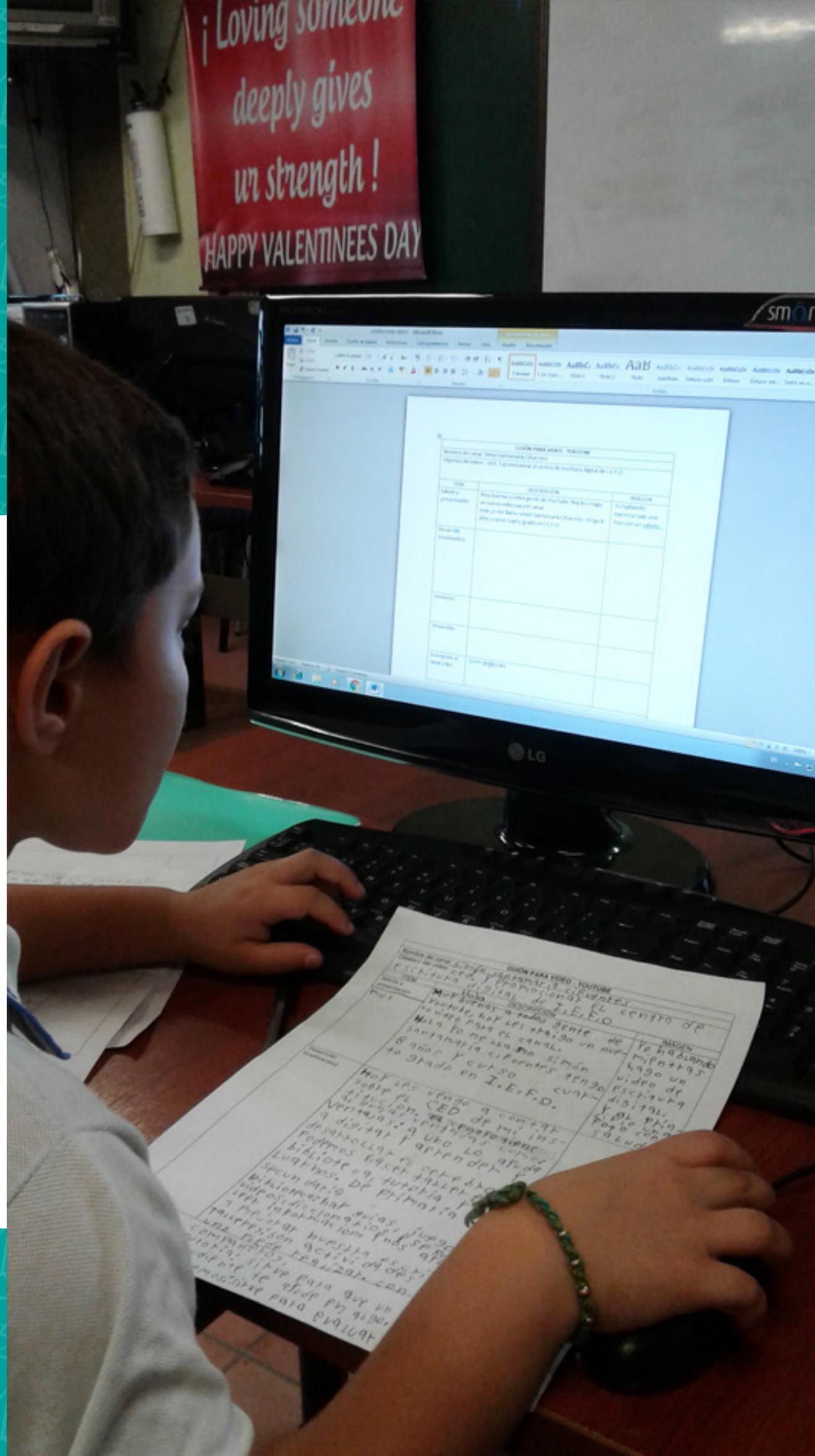
Peronard, M. (2005). La metacognición como herramienta didáctica. *Revista Signos*, 38(57), 61-74.

Quaas, C. y Crespo, N. (2003). ¿Inciden los métodos de enseñanza del profesor en el desarrollo del conocimiento metacomprendido de sus alumnos?. *Revista Signos*, 36(54), 225-234.

5

Integración del componente técnico al diseño y funcionamiento de un Centro de Escritura Digital

*Gerzon Yair Calle Álvarez
Dora Inés Chaverra Fernández*



Resumen

El componente técnico de un Centro de Escritura Digital tiene una estrecha relación (subordinación o coordinación) con el componente académico que lo sustenta en el orden de lo disciplinar, pedagógico o didáctico. En este capítulo se presentan las características de diseño, navegación, comunicación y administración experimentadas en dos CED de instituciones educativas de básica y media, de la ciudad de Medellín, Colombia. En las consideraciones finales se plantea la importancia de unas condiciones de calidad técnica, pero esencialmente la conformación de un equipo de trabajo dispuesto a ser parte de su diseño, operación y promoción.

Integration of the technical component to the design and operation of a Digital Writing Center.

Summary

The technical component of a Digital Writing Center has a close relationship (subordination or coordination) with the academic component that supports it in the disciplinary, pedagogical or didactic order. In this chapter the design, navigation, communication and administration characteristics experienced in two DWC of primary and secondary educational institutions are presented, from the city of Medellín, Colombia. In the final considerations, should be outlined the importance of technical quality conditions, but essentially the conformation of a work team willing to be part of its design, operation and promotion.

Eingliederung der technischen Komponente in den Entwurf und den Betrieb eines digitalen Schreibzentrums

Zusammenfassung

Die technische Realisierung eines Digitalen Schreibzentrums ist mit seinen fachbezogenen, pädagogischen und didaktischen Funktionen eng verknüpft. Sie ist den Funktionen teils nachgeordnet, teils nebengeordnet. In diesem Kapitel werden die Erfahrungen mit dem Design, der Navigation und den Kommunikationsmöglichkeiten des Digitalen Schreibzentrums an Sekundarschulen in Medellín, Kolumbien, dargestellt. Als Fazit werden Anforderungen an die technischen Rahmenbedingungen formuliert und vor allem wird die hohe Bedeutung eines Arbeitsteams betont, das sich für die Konzipierung, den Betrieb und die Weiterverbreitung der Angebote des Digitalen Schreibzentrums einsetzt.

Introducción

En la construcción de plataformas, entornos, ambientes, centros, objetos virtuales de aprendizaje, se requiere de un componente técnico/tecnológico para su funcionamiento que se adapte a los requerimientos educativos de las personas o instituciones que aspiran a usarlos. Una relación que, en principio, señala un énfasis en la finalidad educativa y didáctica con respecto al soporte tecnológico esperado y generalmente, idealizado. En un Centro de Escritura Digital (CED) ese componente posibilita la interacción pedagógica y didáctica entre los participantes, de manera virtual o presencial con apoyo de la virtualidad, para el fortalecimiento de la escritura desde las diferentes áreas curriculares y su proyección formativa y social. Martínez y Olsen (2015) plantean que los CED varían en servicios, pero generalmente brindan a los estudiantes recursos en línea como archivos PDF o páginas web, otros ofrecen recursos interactivos lo que permite a los estudiantes aplicar habilidades de escritura a medida que aprenden a usarlas, idea que ilustra el sentido del aspecto técnico en tanto se piensa y usa para lograr fines académicos.

Los Centros de Escritura Digitales, Centros de Escritura en Línea, Centros de Escritura Electrónicos, Laboratorios de Escritura en Línea, o cualquier otra modalidad afín, mantienen los propósitos de promoción y fortalecimiento de la escritura de un Centro de Escritura (CE) presencial, pero con apoyo de las tecnologías digitales. Su estructura técnica responde a las condiciones y presupuesto que le asigna la institución que lo avala y sostiene. Para Paiz (2018) el carácter digital le brinda a los CE la oportunidad de ampliar su alcance, proporcionando apoyo a los estudiantes fuera del horario regular de su funcionamiento y ofreciendo un espacio alternativo para que se relacionen con los servicios académicos propuestos.

Este carácter digital requiere la combinación de los aspectos académicos y técnicos, las experiencias de algunos centros en Estados Unidos así lo evidencian. Uno de ellos es *El Centro de Escritura en Línea de San Bernardino Valley College*, en el cual se determinó que este funcionaría como complemento del CE del campus universitario. Por ejemplo, la tutoría virtual solo es para estudiantes que tienen un dominio de los aspectos gramaticales de la lengua nativa, si el tutor virtual identifica un patrón de errores al respecto, el estudiante deberá tomar una tutoría presencial. Además, la tutoría virtual es asincrónica, el estudiante sube el texto a la plataforma del CE y, el tutor en un lapso de cuarenta y ocho horas responderá con las observaciones por el mismo medio.

Una segunda experiencia es la del *Centro de Escritura en Línea de la Universidad de Nebraska*, el cual trabaja apoyado en herramientas externas, como *Google Hangouts*, *Google Drive*, correo electrónico. Tiene una página web de información y para programar las tutorías virtuales utiliza el teléfono móvil para recodar las citas, también hace uso de aplicaciones como *Skype* y *Google Drive*, para el acompañamiento de la escritura. La población objeto del CE son los estudiantes de educación a distancia, debido a que la universidad atiende personas de diferentes lugares del mundo.

En esta misma línea se encuentra la experiencia del *Centro de Escritura en Línea, de la Universidad de Webster*, quien integró sus servicios a la plataforma de cursos virtuales como alternativa para atender a los estudiantes de sus programas universitarios ofrecidos en la modalidad virtual, quienes acceden desde distintos países. Así, el CE a través de la plataforma *WorldClassRoom* incorporó recursos para escribir mejor y ofrecer un apoyo asincrónico a la escritura de textos desde la revisión de los mismos. Los usuarios deben hacer una

buena descripción de la tarea de escritura para ser orientados con mayor precisión, esta actividad se realiza por medio de un formulario alojado en la plataforma.

Estas experiencias, además de ejemplificar la necesidad de analizar teóricamente con claridad la combinación de los aspectos académicos y técnicos, muestran las diferencias del lugar y significado que tienen en el campo experimental, decisiones que determinan la relación subordinada o coordinada entre ambos aspectos. A pesar de que los CED no comparten las mismas características didácticas, técnicas y operativas, sus servicios y funciones están asociadas con las siguientes condiciones: distribución de recursos de aprendizaje estáticos e interactivos, tutorías virtuales sincrónicas y/o asincrónicas, espacios de publicación, lugares para el desarrollo profesional de docentes y tutores. De acuerdo con los estudios de Sabatino (2014), la educación virtual va en aumento, lo que crea las condiciones para que los CED se consoliden como espacios virtuales para el apoyo en los procesos de escritura.

En el caso de las Instituciones Educativas (IE) públicas colombianas que orientan la educación básica y media, su infraestructura locativa, tecnológica y financiera, además del grupo de maestros y profesionales requeridos, está supeditada en gran parte a la ofrecida por el Estado. Bajo estas circunstancias analizar el componente técnico para el diseño y funcionamiento de un CED tiene un carácter global de referencia, pero estas requieren también una dimensión específica con las variables contextuales desde las cuales puedan ser planteadas tanto las posibilidades como las limitaciones para su funcionamiento. El análisis que aquí se propone se aproxima más a los aspectos globales, base técnica sobre la que se estructuraron y operaron dos CED en ambas IE de la ciudad de Medellín (Colombia).

Si bien no existe una forma única de diseñar y operar un CED, menos aún en los niveles educativos referidos, la literatura especializada y la investigación empírica permiten describir algunas características asociadas a su diseño, navegación, comunicación y administración, categorías bajo las cuales se agrupan los planteamientos a desarrollar a continuación. Finalmente, se presentan unas conclusiones, producto de la experiencia con la operación en las instituciones mencionadas.

5.1. Características de diseño modular

El Centro de Escritura Digital experimentado es el producto de un diseño pedagógico, didáctico e institucional que supera la acumulación de páginas HTML o recursos sin relación entre sí. Estructurarlo de forma modular y utilizar la plataforma Moodle para ello, es el resultado de un ejercicio de indagación sobre el funcionamiento de otros CED en el mundo, y también de la consulta a los estudiantes y profesores de las IE participantes en términos de proyecciones y pertinencia. Como bien lo registra la literatura, cada CED utiliza diferentes tecnologías, plataformas y enfoques para interactuar con los usuarios, dependiendo de sus necesidades formativas (Sabatino, 2014).

El acrónimo Moodle hace referencia a *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*, en español: ambiente de aprendizaje dinámico orientado a objetos modulares. Es un sistema de gestión de cursos (*Course Management System, CMS*); una plataforma activa y en evolución, y sus aplicaciones en educación son diversas, como configuración de programas virtuales, apoyo al trabajo de aula presencial, formación a comunidades distantes de las zonas urbanas sobre temas específicos. Su elección responde, además de la estructura modular (figura 5.1), a las posibilidades de actualización de los servicios allí alojados,

la facilidad para incorporar contenido multimedia, las opciones de integración con la identidad de la IE participante, el acceso abierto y libre a los contenidos, la viabilidad de actualización, modificación, ajuste y administración de los procesos y los contenidos.



Figura 5.1. Estructura modular del Centro de Escritura Digital (CED).

El diseño del CED facilita el acceso a los servicios totalmente virtuales o como complemento a las clases presenciales desarrolladas. A modo de ejemplo, los estudiantes de básica primaria de una de las instituciones participan de los talleres de escritura durante las clases presenciales de Tecnología e Informática, Lengua Castellana y Ciencias Sociales que hacen parte de su currículo escolar; por otro lado, los estudiantes de educación media de la otra institución desarrollan dichos talleres desde la orientación virtual.

Para Bemmer (2015) los CE deben diseñar sus sitios web con principios de usabilidad e identificación, buscando atraer a los estudiantes, retenerlos y enseñarles. Atendiendo a estos planteamientos, entre otros como la población infantil y juvenil hacia la cual se dirigen los contenidos y servicios, fueron realizadas algunas modificaciones a la plataforma en su diseño original, entre ellas los colores, las formas tipográficas, la identidad gráfico/visual, y la invisibilidad de aspectos administrativos para los usuarios finales (estudiantes, profesores,

tutores) bajo el propósito de facilitar la lectura, disminuir las posibles distracciones, reducir la fatiga visual, aprovechar el área de visualización de la pantalla, entre otras razones.

El CED de cada institución educativa tiene una identidad institucional propia a través de la imagen gráfica (color, logotipo, portada...) como elemento de reconocimiento para su propia comunidad educativa, particularmente porque representa una actividad académica nueva. Cada una incluye un enlace en sus páginas web para que el ingreso de profesores y estudiantes sea más sencillo. En cada módulo y actividad siempre resulta visible logo del CED y el escudo de la institución educativa, como parte de la estrategia para generar una paulatina apropiación de sus actividades y servicios. Simpson (2017) plantea que una condición de éxito de los CED es un diseño atractivo y fácil de usar (figura 5.2), pero, ante todo, la percepción y el reconocimiento de sus usuarios como parte de las actividades formativas que llevan a cabo en la escuela.

	IE Privada	IE Pública
Logo de los CED		
Escudos institucionales		
Portada de los CED		

Figura 5.2. Identidad institucional de dos CED creados.

A continuación, se precisan algunos aspectos del diseño asociados a cada uno de los tres módulos en que estructuran cada CED.

Módulo Soy estudiante. Concentra las actividades y servicios dirigidas a los estudiantes. Tiene dos opciones de ingreso según el nivel educativo al que ellos pertenecen: educación primaria y educación media. Una vez se accede a esta opción, surgen cuatro posibilidades con sus respectivos contenidos: talleres, biblioteca de recursos, tutoría y evaluación de servicios (Figura 5.3).

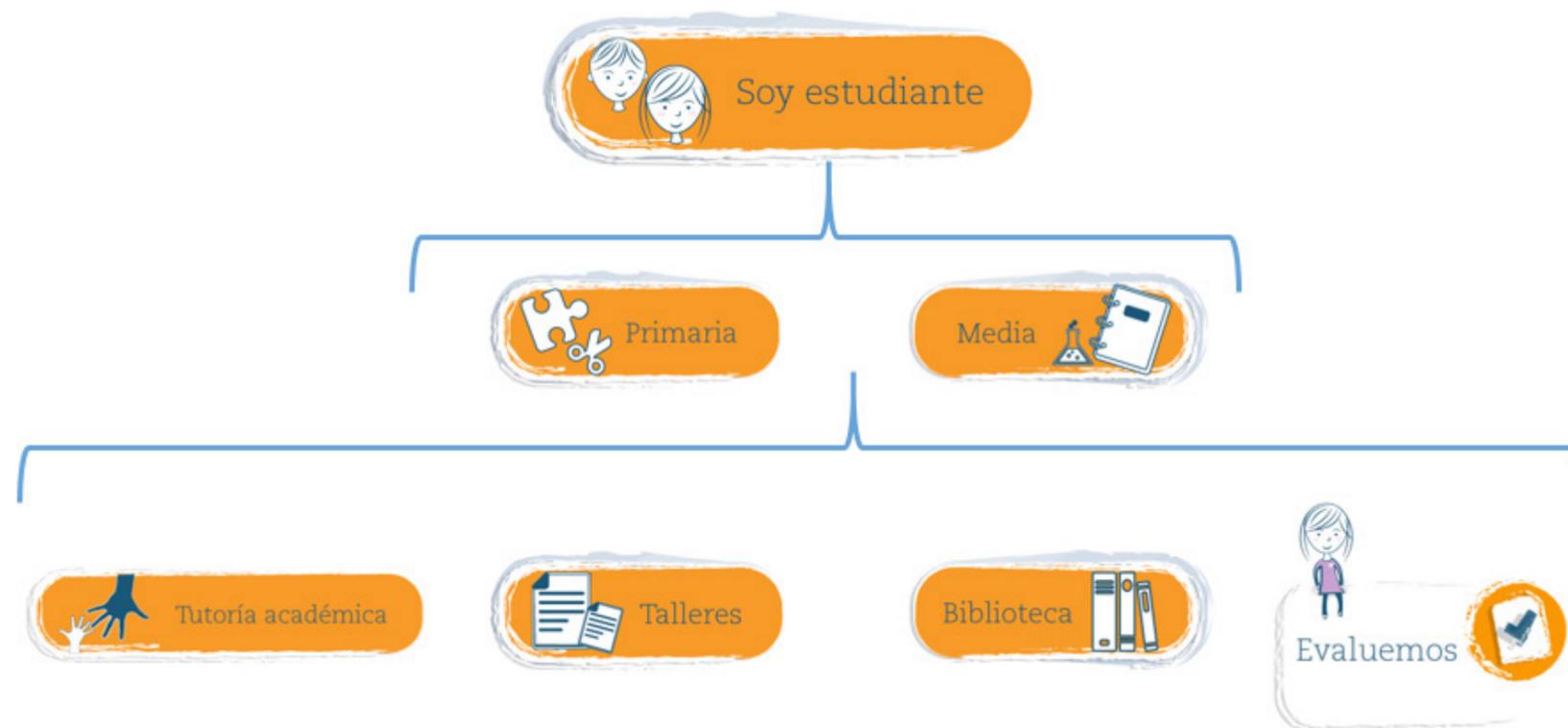


Figura 5.3. Contenido módulo “Soy estudiante”.

Para Paiz (2018) una forma de ampliar el aprendizaje centrado en el estudiante desde un CED es mediante la utilización del diseño de la experiencia del usuario, en la cual se trata de crear un encuentro entre el usuario y la herramienta digital de tal manera que minimice la frustración y la carga cognitiva, mientras maximiza su utilidad y accesibilidad. Es una realidad en la experiencia con las instituciones educativas que la competencia digital de los niños, jóvenes y adultos no corresponde al nivel idealizado que la mayor parte de la literatura especializada reporta, en tal sentido las decisiones de diseño modular tomadas contribuyen con la simplificación de procedimientos para el uso de los servicios en el mundo digital.

Módulo Soy profesor. Diseñado para que los profesores adquieran o fortalezcan sus conocimientos sobre enseñanza de la escritura. Adicionalmente, también es concebido como un espacio para mejorar los propios procesos de producción de textos, creación de material didáctico para la enseñanza de la escritura e incrementar los recursos del CED. Una vez se accede al módulo, las opciones de servicio se agrupan en: asesorías, talleres, referentes teóricos y un foro de discusión entre colegas (Figura 5.4).



Figura 5.4. Contenido módulo “Soy profesor”.

Contenidos que atienden a la confluencia de materiales pedagógicos de apoyo para que los profesores los utilicen en sus clases (Paiz, 2018). Las opciones ofrecidas atienden a las alternativas de formación o desarrollo profesional de los maestros, en razón de su interés personal o colectivo.

Módulo Soy profesor/tutor. Garantizar la unidad de criterios didácticos de los profesores/tutores en el desarrollo de los servicios ofrecidos desde el CED, establecer mecanismos sincrónicos - asincrónicos para la comunicación, los procesos formativos, y determinar herramientas para el acompañamiento y seguimiento administrativo y académico del trabajo realizado con la comunidad educativa, son algunas de las razones que justifican las decisiones de diseño elegidas para este módulo. La variabilidad del grupo de profesores/tutores en razón a su formación académica, competencia personal, asignación de tiempo laboral, entre otros aspectos, requieren que este grupo encuentre alternativas de apoyo para la realización de su trabajo.

Es así como al ingresar al módulo, se puede acceder a cuatro alternativas: los principios pedagógicos que orientan el CED, algunas temáticas sobre la escritura como área de conocimiento para fortalecer la formación profesional de su rol como profesor/tutor, el registro de las tutorías hechas, y un foro de discusión sobre diferentes situaciones y casos propios de los servicios ofrecidos (Figura 5.5). Un CED podrá tener un espacio con materiales para que los tutores se capaciten (Paiz, 2018); pero también resulta esencial, las herramientas para el registro de los procesos académicos desarrollados.

Si bien el diseño modular para los servicios y contenidos inicialmente es pensado para el entorno virtual basado en la participación e interacción de los usuarios, se piensa igual-



Figura 5.5. Contenido módulo “Soy profesor/tutor”.

mente para que pueda ser implementado (con algunas restricciones o variaciones) en situaciones de trabajo presencial, precisamente por las debilidades en la competencia digital de los niños, jóvenes y adultos. Por ejemplo, en todos los módulos las personas tienen la opción de descargar algunos contenidos (documentos, talleres, guías de auto-revisión) de tal forma que puedan ser utilizadas sin conectividad y para apoyar actividades presenciales como parte de las actividades académicas curriculares en el aula de clase, o bien como apoyo al trabajo extraescolar.

5.2. Características de navegación

La navegación de la plataforma que aloja el CED se caracteriza por tener una interfaz gráfica e intuitiva, que contribuye a la comprensión de las rutas de acceso para los estudiantes y profesores tanto de la educación básica primaria como de la educación media. El principal reto, más allá de elementos asociados al diseño y la ingeniería de programación en sí mismos (color, imágenes, videos, etc.) tiene una estrecha relación con el acceso de todos los usuarios a la misma información, pero con servicios di-

ferenciados por el nivel educativo. En pocas palabras, toda la comunidad educativa, independiente de su rol, grado escolar o edad puede ver los contenidos de los tres módulos, aunque solo consigue acceder a la participación en los servicios de su correspondiente rol y nivel escolar. Situación que comporta un reto por el principio pedagógico del trabajo colaborativo que sustenta el Centro de Escritura, pero

a su vez, con las necesidades y competencias específicas de los usuarios. Vale anotar, que para acceder a la plataforma es requerida una conexión a internet y un computador.

Bajo estas circunstancias la navegación al interior de cada CED resulta clave. Una decisión de diseño es la inclusión de una serie de botones ubicados en lugares estratégicos en los módulos. Además, la identificación de los hipervínculos mediante el subrayado o la activación de un ícono cuando el cursor se ubica sobre un texto o una imagen clave (Figura 5.6). El reconocimiento y la familiarización con este grupo iconográfico disminuye las posibles limitaciones de acceso y uso, especialmente de quienes tienen poca experiencia con los entornos digitales o registran alguna resistencia hacia ellos.

Ícono	Significado	Ícono	Significado
	Atrás. Regresar a página anterior.		Documento en formato pdf.
	Home. Página de inicio.		Aclaración.
	Enlace a otra página adelante.		Formulario.
	Video.		Chat.
	Enlace activo.		Foro.
			Evaluación.

Figura 5.6. Íconos de navegación CED.

Mantener a los estudiantes y profesores dentro del CED, el cual a su vez exige conexión simultánea a Internet, requiere pensar en estrategias que disminuyan las posibilidades de acceder a otras fuentes y recursos, incluso inconexos, con el propósito principal de acompañar los procesos de escritura. Para ello, son incluidos documentos con algunos contenidos en formato pdf, los cuales se despliegan en ventanas emergentes para evitar que el usuario salga de la plataforma o pierda la ruta de navegación en la que se encuentra (Figura 5.7).

Bajo esta misma lógica, se despliegan en páginas de navegación web emergentes, los contenidos de los recursos externos (videos, aplicaciones, juegos, etc.) que hacen parte de la biblioteca de recursos para escribir mejor, o la reproducción de videos sin abandonar el contenido sobre el cual está trabajando.

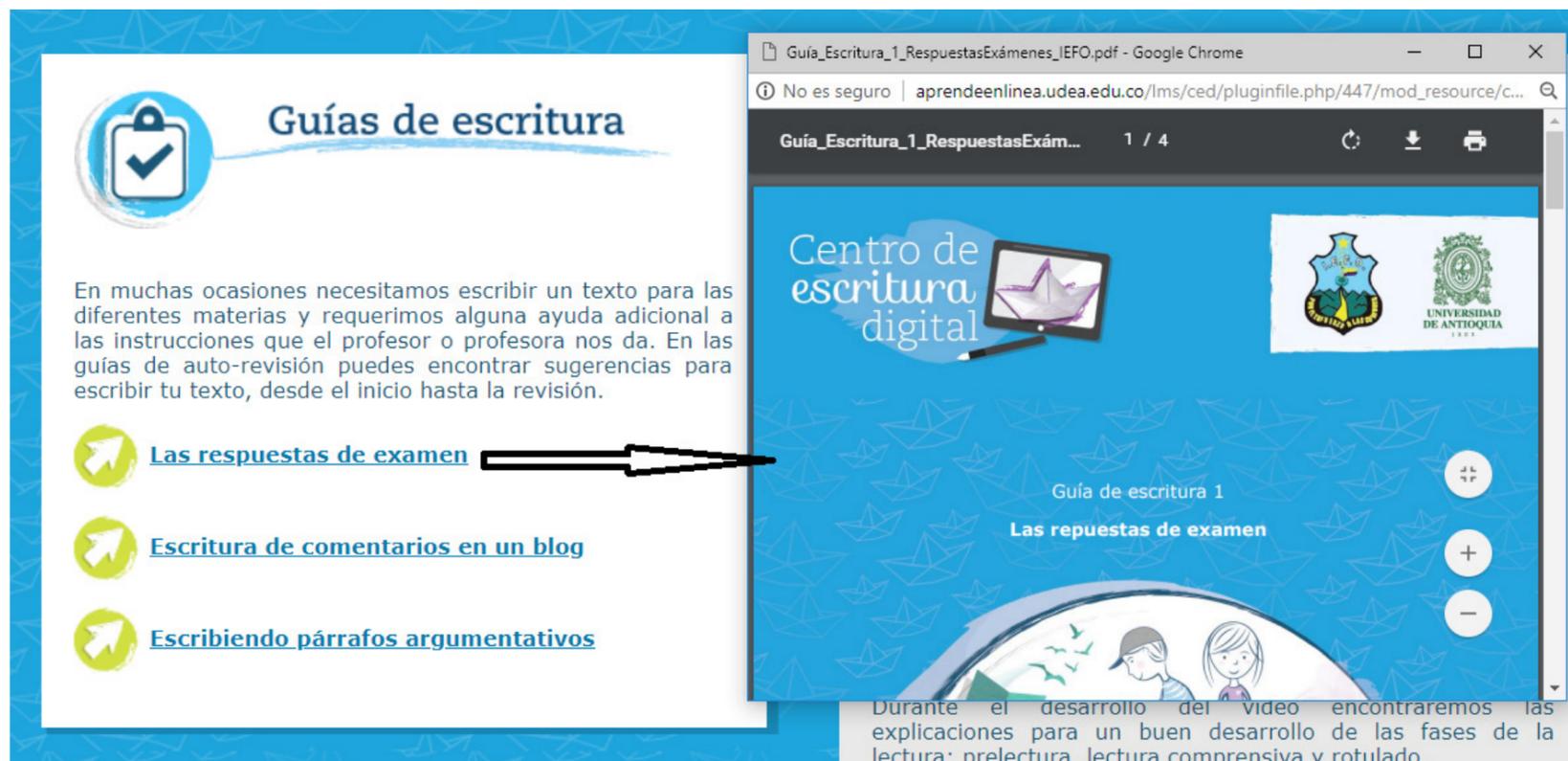


Figura 5.7. Ejemplo de ventana emergente al interior del CED.

Una característica más asociada al diseño de la navegación es la síntesis de la información a la que puede acceder al iniciar un módulo. Encontrar un índice (figura 5.8) de los aspectos generales que se alojaban en él, permite tener una idea general de los contenidos y su pertinencia para las tareas de escritura. El usuario siempre puede regresar a la página anterior o inicial, o continuar con la exploración del módulo de manera más detallada en el aspecto o actividad de su interés. De acuerdo con Martínez y Olsen (2015), un CED deberá mantener presente que los estudiantes deben seguir siendo los agentes de su propia escritura. A ello contribuye las opciones que le permitan decidir a dónde puede ir.



Figura 5.8. Ejemplo de índice de módulo biblioteca primaria – plataforma CED.

5.3. Características de comunicación

El CED cuenta con mecanismos de comunicación sincrónica y asincrónica, respondiendo al desarrollo de los servicios ofertados. La decisión de usar uno u otro atiende a las características de las personas, condiciones de conectividades y los propósitos de las actividades. Por ejemplo, mientras con los niños de educación primaria las opciones de comunicación sincrónica fueron mínimas, con los jóvenes de la educación media esta opción fue más frecuente. Para los primeros, la comunicación sincrónica resulta más viable desde las actividades realizadas en la misma institución escolar, para los jóvenes o profesores dicha comunicación es posible fuera de este entorno.

La tutoría virtual es un espacio sincrónico (conexión en línea simultánea entre participantes) para la orientación de la escritura, se desarrolla desde el chat de Moodle, por lo cual el estudiante debe ser puntual en los aspectos que requieren apoyo y el profesor/tutor, a su vez, claro en sus observaciones. La tutoría queda registrada por lo que puede ser consultada posteriormente.

El foro de discusión, como mecanismo asincrónico (sin conexión en línea simultánea entre participantes), se utiliza en los talleres virtuales de escritura, para compartir los textos entre los participantes adscritos, formular preguntas, aclarar dudas e intercambiar información. También, se utiliza en los módulos de profesores y profesores/tutores, como estrategia de acompañamiento para la orientación de la enseñanza de la escritura y la discusión de temáticas o casos propuestos por el coordinador del CED.

El envío de archivos adjuntos en los talleres virtuales de escritura, las tutorías o las asesorías, es una alternativa de comunicación entre usuarios y tutores como parte de la preparación de los encuentros o como alternativa para remitir los textos producto de las actividades realizadas, de tal forma que puedan ser leídos por sus pares académicos o el profesor/tutor, quienes hacen observaciones para mejorar la calidad escritural. Vale aclarar, cuando el usuario adjunta el archivo como producto final de una actividad solo tiene acceso el profesor/tutor, cuando lo hace por medio de los foros de consulta, todos los usuarios tienen acceso al texto.

Los formularios son otro mecanismo de comunicación entre el usuario y los responsables de la administración del CED. Son utilizados para solicitar o evaluar un servicio, responder un cuestionario, taller o evaluación, participar de encuestas, y reportar procesos de acompañamiento académico. Esta información solo es conocida, además del usuario que la diligencia, por el coordinador del CED, con el propósito de acompañar el desarrollo de las actividades, analizar información, preparar jornada de formación, compartir sesiones de trabajo con personal de las instituciones educativas participantes, entre otras finalidades.

Los aspectos del diseño asociadas a la comunicación en el CED son fundamentales para lograr múltiples propósitos con la comunidad educativa relacionados con la confianza, las oportunidades de interacción, el conocimiento de los servicios ofrecidos, el acompañamiento en los procesos académicos y también en las necesidades de orientación técnica. En razón a ello, el uso del correo electrónico resulta un mecanismo de comunicación insuficiente, las alternativas aquí expuestas cobran sentido y funcionalidad.

5.4. Características de administración de módulos y usuarios

Como bien se ha referido en otros capítulos de este libro, la experimentación con los CED en las instituciones educativas se enmarca en un proyecto de investigación universitaria. Por tal razón, las funciones de administración de la plataforma CED están bajo la responsabilidad de la Universidad de Antioquia, cuyo servicio técnico (servidor, programación, diseño, etc.) garantiza la estabilidad de la estructura en general para su funcionamiento académico. Los ajustes requeridos durante el proceso de diseño y operación conjunta con las instituciones educativas tienen relación con: ajustar la estructura de navegación, matricular o eliminar usuarios, personalizar los colores del sitio, fuentes, presentación, inclusión de nuevos contenidos, asignación de perfiles de profesores, estudiantes y profesores/tutores, entre otros aspectos. Siguiendo a Simpson (2017), las consideraciones administrativas de diseño de un CED se conectan directa o indirectamente con la posibilidad de financiación y tiempo, no solo con el área responsable de soporte tecnológico; sin embargo, todos los componentes resultan claves al momento de ofrecer una versión de usuario final, esto es, una plataforma sencilla, de fácil manejo y eficiente para los estudiantes, profesores y profesores/tutores.

El administrador del CED, uno por cada institución educativa participante, tiene acceso al historial de los usuarios, de sus accesos, actividades desarrolladas y resultados en actividades evaluativas, información estratégica para valorar la pertinencia de su implementación, las necesidades de ajuste, la percepción y desempeño de los usuarios según los propósitos de formación esperados por la institución educativa.

De otro lado, al ser un proceso experimental piloto, se requiere el registro de los participantes, para ello, se realiza la matrícula de los usuarios en la plataforma. Las instituciones educativas, por medio de los coordinadores, reportan a la Universidad todos los estudiantes y profesores de primaria (3° a 5°) y media (10° y 11°) con su respectivo número de documento de identidad y correo electrónico. En la institución educativa pública los correos electrónicos son los personales de los estudiantes y profesores, y en la institución educativa privada son los correos institucionales. La siguiente tabla presenta la estructura utilizada para reportar la matrícula de usuarios nuevos o las novedades de los usuarios existentes.

Fecha de Solicitud	Día/Mes/Año						
Curso	Centro de escritura digital						
Nota	El texto para los campos nombre y apellido deben ser tipo título, por ejemplo: John Carvajal. La cédula no debe llevar caracteres tales como puntos, comillas o comas						
Cédula	Nombre	Apellido	Correo electrónico	Mantener	Actualizar	Agregar	Bloquear

Tabla. Esquema de matrícula y novedades usuarios CED.

El ingreso al CED requiere autenticación de usuario y contraseña, a través del enlace creado en la página web de cada institución educativa (figura 5.9).

Figura 5.9. Acceso a la plataforma CED.

5.5. Consideraciones finales

Las condiciones de calidad técnica de un Centro de Escritura Digital están esencialmente definidas por las finalidades académicas y las experiencias de las personas que lo usan. En los dos CED experimentados en instituciones educativas de educación primaria y media, aspectos relacionados con el costo de diseño y mantenimiento, conocimientos técnicos para su estructuración y operación, facilidad de navegación, seguridad en el mecanismo de administración de los usuarios, diversidad en mecanismos de comunicación, versatilidad para trabajar con grupos pequeños o grandes de usuarios, posibilidad de mantenimiento y actualización, tienen mayor o menor relevancia en función de las competencias digitales de la comunidad educativa, la valoración de las actividades pensadas para fortalecer los procesos de escritura, los principios pedagógicos que orientan la enseñanza y los contenidos educativos que soportan el modelo curricular institucional.

Un CED para el nivel educativo aquí propuesto supera la idea de ser un repositorio de recursos. En la web se encuentran diversos recursos para promover y fortalecer la escritura, desde el CED se orienta su uso didácticamente. Además, se promueve el acceso a los servicios buscando que el soporte técnico favorezca la interacción, participación y colaboración entre los usuarios, se identifican los obstáculos técnicos para reestructurar las rutas de trabajo y navegación que incorporan nuevas herramientas para hacer más cercano el acompañamiento y la asesoría a los usuarios.

Iniciar un CED en educación básica y media implica que los responsables se pregunten por su estructura didáctica, recursos virtuales disponibles en la web que pueden ser parte de

la biblioteca digital, materiales didácticos que se requieren crear, lugar donde se va alojar y a gestionar el CED, personal que domine los recursos tecnológicos y conozca de didáctica de la escritura, fuentes de financiación y relación administrativa y académica con la institución educativa donde va a funcionar. Lo anterior, requiere la conformación de un equipo de trabajo dispuesto a ser parte del diseño, operación y promoción del CED.

Referencias

Bemer, A. M. (2015). Exploring the Representation of Scheduling Options and Online Tutoring on Writing Center Websites. *Praxis: A Writing Center Journal*, 12(2), 23-28. Recuperado de https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/62391/Bemer_%2012.2WriterInAndTheWritingCenter-6.pdf?sequence=2

Martínez, D. y Olsen, L. (2015). Online Writing Labs. En B. L. Hewett y K. E. DePew (Eds.), *Foundational Practices of Online Writing Instruction* (pp. 183-210). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/owi/foundations.pdf#page=201>

Paiz, J. M. (2018). Expanding the Writing Center: A Theoretical and Practical Toolkit for Starting an Online Writing Lab. *TESL-EJ*, 21(4), 1-19. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172553.pdf>

Sabatino, L. A. (2014). Interactions on the online writing center: Students' perspectives. Tesis doctoral: Universidad de Pennsylvania, Indiana. Recuperado de <https://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.es/&httpsredir=1&article=1480&context=etd>

Simpson, S. Y. (2017). *Student Perceptions of Online Writing Center Designs for Fully Online Programs*. Tesis doctoral: Universidad de Pennsylvania, Indiana. Recuperado de <https://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.es/&httpsredir=1&article=2412&context=etd>

6

La tutoría académica

Gerzon Yair Calle Álvarez



Resumen

La tutoría académica es una estrategia de acompañamiento de la tarea de escritura, distintiva de los Centros de Escritura. No es una actividad de corrección de texto, sino un proceso de mediación para formar mejores escritores. En este capítulo se presentan los perfiles de los tutores, las estrategias de formación, y el procedimiento para ofrecer la tutoría en dos Centros de Escritura Digital de dos instituciones educativas de básica y media. Es posible afirmar que, aunque la tutoría académica es una estrategia que se ha desarrollado en las universidades, se puede implementar en instituciones educativas de estos niveles educativos.

The academic tutoring

Summary

Academic tutoring is a strategy that couch pedagogically the writing task, it is the emblem of the Writing Centers. It is not a text correction activity, but a mediation process to train better writers. This chapter presents the profiles of the tutors, the training strategies, and the procedure to offer tutoring in two Digital Writing Centers in a middle and a high school educational institutions. It is possible to affirm that, although academic tutoring is a strategy that has been developed in universities, it can be implemented in educational institutions of these educational levels.

Der akademische Nachhilfeunterricht Zusammenfassung

Die Schreibberatung ist ein Angebot von Schreibzentren zur Begleitung der Lernenden bei der Bearbeitung von Schreibaufgaben in Schule und Hochschule. Dabei geht es nicht um das Korrigieren von Texten, sondern um eine Hilfe zur Selbsthilfe, die auf eine Verbesserung der Schreibkompetenz insgesamt zielt. In diesem Kapitel werden die Profile der Sachreiberinnen und -berater vorgestellt sowie die Lehr-Lern-Konzepte und die Umsetzung der Schreibberatung in den Digitalen Schreibzentren an zwei Sekundarschulen. Es wird festgehalten, dass sich das Format der Schreibberatung, obwohl ursprünglich für Universitäten konzipiert, auch für Schulen eignet.

Introducción

Uno de los propósitos del Centro de Escritura Digital (CED) es que los estudiantes logren ser autónomos en sus prácticas de lectura y escritura. Para ello, los tutores son los orientadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pero al final, son ellos quienes tienen la mayor parte de la responsabilidad en el desarrollo de las actividades de escritura. Así, entre el tutor y el estudiante emerge un proceso de tutoría que se convierte en una posibilidad mediadora de los aprendizajes alrededor de la lectura y la escritura.

La mediación hace referencia a la forma como el tutor desarrolla el ejercicio de la tutoría, partiendo de las realidades del estudiante y buscando que éste modifique sus errores o potencie sus saberes, logrando aprendizajes, para que, posteriormente, pueda aplicarlos en sus propios ejercicios de escritura, sin necesidad del tutor. La mediación está basada en la comunicación y el aprovechamiento de los recursos digitales, para generar reflexiones y prácticas colaborativas entre los dos (Guerrero, 2015).

La tutoría no es un espacio exclusivo dirigido a estudiantes con dificultades para escribir o como un lugar típico para la corrección de textos, se considera como una estrategia de aprendizaje colaborativo. En ella, el estudiante no llega esperando que le den la clave para corregir el texto, se establecen unos acuerdos de respeto por las observaciones de ambas partes y se da un intercambio de ideas desde las necesidades del estudiante y las acciones de mejora del tutor. Roldán Morales y Arenas Hernández (2016) afirman que los nuevos enfoques de las tutorías implican la orientación para que el estudiante se apropie de su trabajo y llegue a elaborar preguntas y respuestas.

El texto se convierte en un generador de diálogo entre el estudiante y el tutor, superando las estrategias de control gramatical y ortográfico del texto. Se pretende formar al estudiante como escritor, que vaya logrando un nivel de autonomía para ser revisor de sus propios textos y que pueda hablar con sus pares de las producciones escritas que elabora. La tutoría se convierte en una práctica discursiva que corresponde a una situación y momento determinado, y donde los roles se adaptan a estas circunstancias. Eleftheriou (2011) afirma que dada la naturaleza de los Centros de Escritura (CE), la interacción que se establece en cada tutoría es única y refleja la influencia de diversos factores.

Los CE en la educación básica y media son poco comunes en el contexto iberoamericano, lo que genera dificultades para comprender cómo han de funcionar las tutorías académicas. Este capítulo tiene como objetivo exponer la experiencia del proceso de la tutoría académica en dos CED en dos instituciones en estos niveles educativos. Para ello, se comienza identificando los perfiles de los tutores que cada institución asumió, las estrategias de formación que se brindaron a los tutores, el procedimiento concertado para la tutoría y algunas conclusiones orientadoras para su referencia en otras instituciones similares.

6.1. Características de la tutoría

Durante las tutorías se deben crear las condiciones para que el estudiante reflexione sobre su propia escritura (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010), además, de identificar posibles errores en la comprensión de lectura de sus textos y otros textos. En este sentido, los tutores desarrollan estrategias para que el estudiante pueda identificar sus aciertos y desaciertos en la tarea de escritura, y desde el diálogo lograr aprendizajes.

El proceso de tutoría no es una sesión de edición de textos (Topping, 2000). Hay que tener presente que durante la tutoría más que el texto quede bonito o se identifiquen los errores ortográficos, de puntuación, de edición, es un trabajo colaborativo buscando lograr que el estudiante sea constructor y revisor de sus propios textos. No se trata de dejar de lado los procesos de corrección, pero si tener presente que ese no es el fin último de una tutoría. Para lograrlo se puede partir de los saberes previos de los estudiantes e ir construyendo conjuntamente una ruta de lectura, revisión y ajustes del texto, que luego, él podría aplicar desde su autonomía.

Dentro del proceso mediador de la tutoría el manejo de las relaciones sociales se hace fundamental (Topping, 2000). Hay que intentar establecer empatía entre el tutor y el estudiante, el propósito es crear lazos de confianza alrededor del aprendizaje, que permita al estudiante expresar sus dificultades con sinceridad y al tutor dialogar abiertamente sobre los errores identificados, para que, entre las partes se puedan evaluar el proceso y tomar decisiones que aporten a la calidad escritural del estudiante. Aquí, es importante que el tutor esté atento a lo que expresa el estudiante, porque de ahí podrá generarse un punto de partida para la cualificación de la escritura.

En el CED las relaciones entre el tutor, el estudiante y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se establecen para aportar a la cualificación de la tutoría, además, de ser herramientas potentes para que el estudiante sea autónomo y diseñe rutas personales para el aprendizaje. Así, las TIC superan el hecho de ser un canal para la tutoría, aquí, el tutor podrá acceder a recursos de la web para apoyar sus ideas, ejemplificar lo que se ha dicho durante el encuentro, diseñar rutas de búsquedas propias para el estudiante.

Los tutores de un CED tienen una responsabilidad en el apoyo y la orientación de las prácticas de escritura académica (Lara Negrette, 2015), además, en este proceso se deberá aportar al desarrollo del pensamiento, habilidades comunicativas y sociales de los estudiantes. En el proceso de mediación de la tutoría los propósitos están centrados en el estudiante como sujeto social que se encuentra inmerso en un contexto cultural y comunicativo que le exige el uso de las habilidades comunicativas para su participación en diferentes espacios sociales. La tutoría es una oportunidad para que el estudiante lea, escriba y descubra sus potencialidades.

6.2. Los tutores

Carlino (2002) afirma que la tutoría debe aportar a los procesos metacognitivos y metalingüísticos de los estudiantes. En los CED la tutoría académica consiste en un encuentro voluntario, presencial o virtual, entre el tutor y el estudiante solicitante, para dialogar de forma reflexiva y crítica sobre el proceso de escritura de un texto. Los tutores son los promotores, orientadores y dinamizadores de los CE. Roldán Morales y Arenas Hernández (2016) afirman que el tutor debe saber escuchar, orientar y presentar alternativas que favorezcan que el estudiante se apropie de su trabajo, genere preguntas y respuestas. Cada CE determina cual es el perfil de los tutores y sus funciones. A continuación, se presenta una descripción de quienes se desempeñaron como tutores en las instituciones educativas que participaron el diseño y operación de los CED: profesores, practicantes de pregrados universitarios, estudiantes de educación media.



Figura 6.1. Tutores CED, I.E. Privada.



Figura 6.2. Tutores CED, I.E. Pública.

6.2.1. Profesores de la institución educativa

Los profesores de una institución educativa de básica y media que tengan el interés de ser tutores de un CED deberán tener conocimientos básicos de didáctica de la escritura, manejo de herramientas informáticas, haber producido textos académicos y que tengan empatía con los estudiantes. No es necesario que sean del área de lenguaje. Pero, deben tener presente que el rol que desarrollan en el aula de clases se modifica en el espacio de tutoría. Mientras en el aula hay una relación de autoridad y direccionada por un modelo institucional, en el CED las relaciones son horizontales y de colaboración.

Desde la parte administrativa en ambas instituciones educativas se determinó un grupo de profesores para apoyar el proceso de tutoría en el CED. En la IE pública los profesores/tutores de básica primaria fueron de las áreas de Ciencias Naturales, Lengua Castellana y Matemáticas, y los de educación media hacían parte de las áreas de Lengua Castellana, Tecnología e Informática, Emprendimiento, Ciencias Sociales, Filosofía, Educación Física. En la IE privada los profesores/tutores de básica primaria y educación media eran de las áreas de Tecnología e Informática, Ciencias Sociales y Lengua Castellana.

Los profesores/tutores tienen las responsabilidades de realizar tutoría académica a los estudiantes de básica y media; desarrollar y orientar los talleres de escritura académica; promover los servicios del CED entre los estudiantes; y motivar a determinados estudiantes a que tomen un servicio del CED. Las actividades de tutoría y talleres se podían dar de forma presencial o virtual. Los profesores de tecnología e informática apoyaron la parte técnica, por ejemplo, en la formación de estudiantes y asignación de espacios o recursos tecnológicos para el desarrollo de talleres.

Vale anotar, que desde la IE privada a los profesores se les asignó un número de horas para que hicieran parte del CED. En la IE pública fue asignado como parte de un proyecto pedagógico de promoción de la lectura y la escritura. Además, uno de los profesores de cada institución desempeñó las funciones de coordinador del CED. Una de las dificultades de tener profesores en la IE privada fue la alta rotación, lo que generó algunos inconvenientes en la continuidad de los procesos con los estudiantes y en el desarrollo del plan de formación.

6.2.2. Practicantes de programas universitarios

El componente financiero y las cargas laborales son aspectos a considerar al momento de diseñar y operar un CED. El incorporar practicantes de programas universitarios para que asuman funciones en el CED ayuda a que la estrategia se mantenga al interior de las instituciones educativas. Estos pueden ser de programas de formación de maestros o de otras áreas, pero, que tengan conocimientos sobre didáctica de la escritura, buenas relaciones humanas, manejo de herramientas informáticas y que su tiempo de permanencia en la institución sea mínimo seis meses, para que puedan ser parte de un proceso.

De ambos CED hicieron parte practicantes de programas de formación de maestros de universidades de la ciudad de Medellín. Estuvieron bajo la responsabilidad de los coordinadores del CED, tuvieron un tiempo para la atención de tutorías semanalmente y participaron como apoyo en los talleres de escritura virtual, ya fuera orientando los procesos de escritura desde los foros o brindando soporte técnico en el manejo de la plataforma. Además, apoyaron a los profesores del área de lenguaje cuando estos replicaron algunos de los talleres o guías del CED en sus clases.

6.2.3. Estudiantes de la educación media

Para algunos profesores y estudiantes pares, un estudiante de la educación media que asuma la tutoría no cuenta con los conocimientos básicos para apoyar a otros en su proceso de escritura. Sin embargo, en las instituciones educativas existen quienes se destacan entre sus compañeros por ser líderes y tener dominio de la escritura; además, las estrategias de formación y acompañamiento ofrecidas desde el CED brindan herramientas para que estos estudiantes puedan acompañar los procesos de escritura de sus pares, desde una perspectiva colaborativa de *aprender con el otro*. En los CE de las universidades es común que existan estudiantes tutores. Las tutorías académicas entre pares es una estrategia de aprendizaje que se promueve en muchos CE universitarios (Molina Natera, 2017).

En un CED para la educación básica y media tener estudiantes como tutores es una estrategia de motivación para que otros estudiantes vean la escritura como un proceso cercano que ellos pueden realizar y que no es exclusivo de los profesores. Además, esta relación entre pares favorece el diálogo sobre el texto. Gillespie y Kail (2006) plantean que los riesgos potenciales de la utilización de tutores pares son inferiores a sus beneficios, debido a que permite que tanto el tutor y el estudiante aprendan el uno del otro en lugar de competir y permite a los estudiantes desempeñar un papel recíproco en la experiencia educativa.

Molina Natera (2017) realizó una investigación que tenía como objetivo analizar el fenómeno de la tutoría entre pares desde la perspectiva pragmatialéctica en el contexto universitario. En esta se identifica que, a pesar de promover un diálogo entre iguales, el estudiante reconoce la autoridad del tutor y accede a las observaciones que propone sobre el texto.

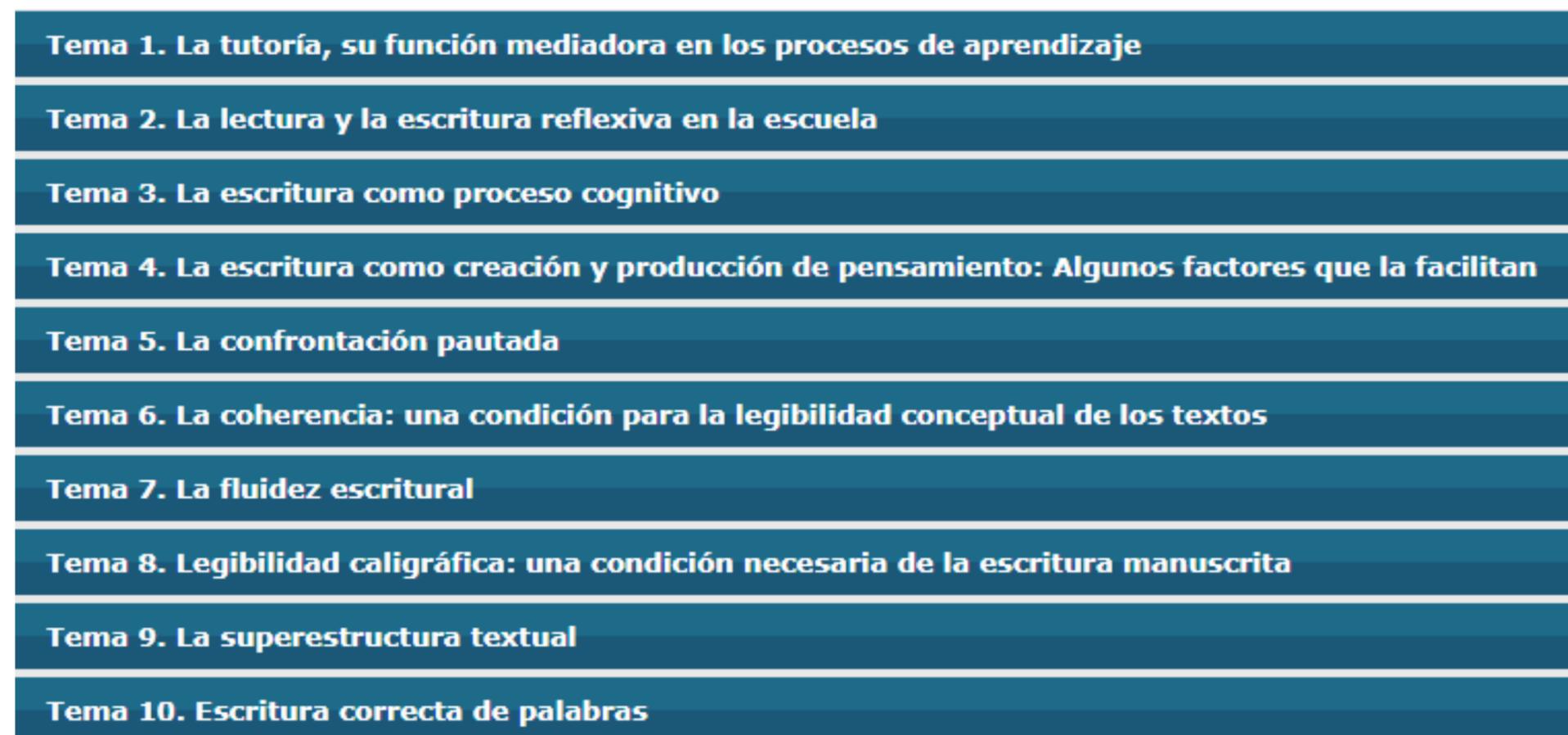
También, se afirma que el discurso de las tutorías académicas se puede llevar a otras instituciones educativas, ya que favorecería los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde el saber y el respeto del otro.

En la IE pública estudiantes de los grados décimo y undécimo desempeñaron las funciones de tutores, la IE privada no tuvo esta representación. Los estudiantes seleccionados se destacaban en sus grupos por sus producciones textuales, habían participado en cursos virtuales y tenían buenas relaciones con sus compañeros. La IE pública les reconoció el tiempo dedicado al CED como servicio social, una actividad obligatoria para obtener el título de bachiller en Colombia. Los estudiantes tenían un tiempo semanal para responder a las funciones que se les asignaba en el CED. Las funciones que se les estipularon se centraron en la tutoría a sus pares académicos y estudiantes de básica primaria, soporte técnico en los talleres de escritura virtuales y presenciales, elaboración de material como cartelera y videos para promover los servicios del CED en la comunidad educativa.

6.3. Formación de los tutores

Un CE deberá tener una estrategia de formación de sus tutores, esto con el propósito de unificar los criterios administrativos, pedagógicos y didácticos para la prestación de los servicios. Además, sirve de un espacio de encuentro para discutir sobre el desarrollo de las tutorías o resolución de casos específicos que puedan servir de ejemplos. Inicialmente, se pensaron encuentros virtuales sincrónicos para el acompañamiento y formación de los tutores, pero no fueron posibles debido a los horarios de trabajo y estudio de los participantes, sumado a las dificultades de conectividad registradas por algunos de ellos.

Ambos CED contaron con una estrategia de formación que fue desarrollada por profesores de la Universidad de Antioquia. Esta consistió en talleres presenciales sobre didáctica de la escritura, alfabetización digital y funcionamiento de los CED. En la plataforma digital CED se contaba con un espacio para la autoformación y acompañamiento de la formación de tutores. Los profesores/tutores tuvieron un módulo donde encontraron una serie de documentos sobre los principios pedagógicos y didácticos para la operación del CED, y un foro permanente sobre su rol de profesor/tutor. Vale anotar, que en este espacio también se encontraban los formularios para registrar los acompañamientos realizados.



Tema 1. La tutoría, su función mediadora en los procesos de aprendizaje
Tema 2. La lectura y la escritura reflexiva en la escuela
Tema 3. La escritura como proceso cognitivo
Tema 4. La escritura como creación y producción de pensamiento: Algunos factores que la facilitan
Tema 5. La confrontación pautada
Tema 6. La coherencia: una condición para la legibilidad conceptual de los textos
Tema 7. La fluidez escritural
Tema 8. Legibilidad caligráfica: una condición necesaria de la escritura manuscrita
Tema 9. La superestructura textual
Tema 10. Escritura correcta de palabras

Figura 6.3. Temáticas para la formación y acompañamiento de los tutores.

6.4. Procedimiento de la tutoría académica

Existen diferentes formas de desarrollar una tutoría. Por ejemplo, Mackiewicz y Thompson (2015) plantean tres momentos de la tutoría: a) apertura, donde se establece la agenda; b) enseñanza, trabajo pedagógico de la tutoría; c) cierre, reorientación de la tutoría y aclaración de inquietudes. Además, los autores plantean que las estrategias de la tutoría son de instrucciones, andamiaje cognitivo y andamiaje motivacional.

En los CED de ambos casos se promovió el modelo de tutoría minimalista, de Dipardo y Freeman (1988) quienes hacen énfasis en el aprendizaje centrado en el estudiante y la importancia de las conversaciones de los estudiantes buscando reunir aspectos cognitivos y sociales del aprendizaje de la lengua, además, el significado no está dado por un instructor de conocimientos, es un producto de la interacción social.

El proceso de la tutoría comienza con una tarea de escritura, ya fuera asignada por un profesor, para participar en un evento o por interés voluntario del estudiante. Lo primero para acceder al servicio es diligenciar un formulario de solicitud de tutoría en el que se registran los datos de identificación y contacto, los aspectos en los cuales el acompañamiento es requerido y los avances o documentos que se tienen para el desarrollo de la tutoría, esto último como aspecto opcional. Luego, el coordinador del CED asigna el tutor, el día y la hora, y se informa al estudiante por diferentes medios.

Cuando la tutoría fue presencial se desarrolló en la biblioteca escolar, con un tutor presencial. Si era virtual, se realizaba desde la plataforma digital del CED, utilizando la he-

ramienta del chat. Sin embargo, en ambos casos se esperaba aprovechar los recursos digitales disponibles en la plataforma. Los tutores debían diligenciar un formulario que se encontraba en ella con los pasos de la tutoría, este servía como registro del proceso, al tiempo que ayudaba a los tutores en la identificación de la tarea de escritura y la toma de decisiones.

La tutoría comienza con la apertura, donde se reconoce la tarea de escritura y las características escolares del estudiante. El tutor se apoya en la solicitud realizada previamente por el estudiante. En este momento se identifica el tipo de texto, área o actividad desde donde se asignó la producción, motivo de la tutoría y si el estudiante era primera vez que asistía o ya había tenido acompañamientos previos. Este momento además, ayuda a crear un perfil de situación y un momento de cercanía entre el estudiante y el tutor.

Luego se avanza en la confrontación, pensada como el momento principal del diálogo

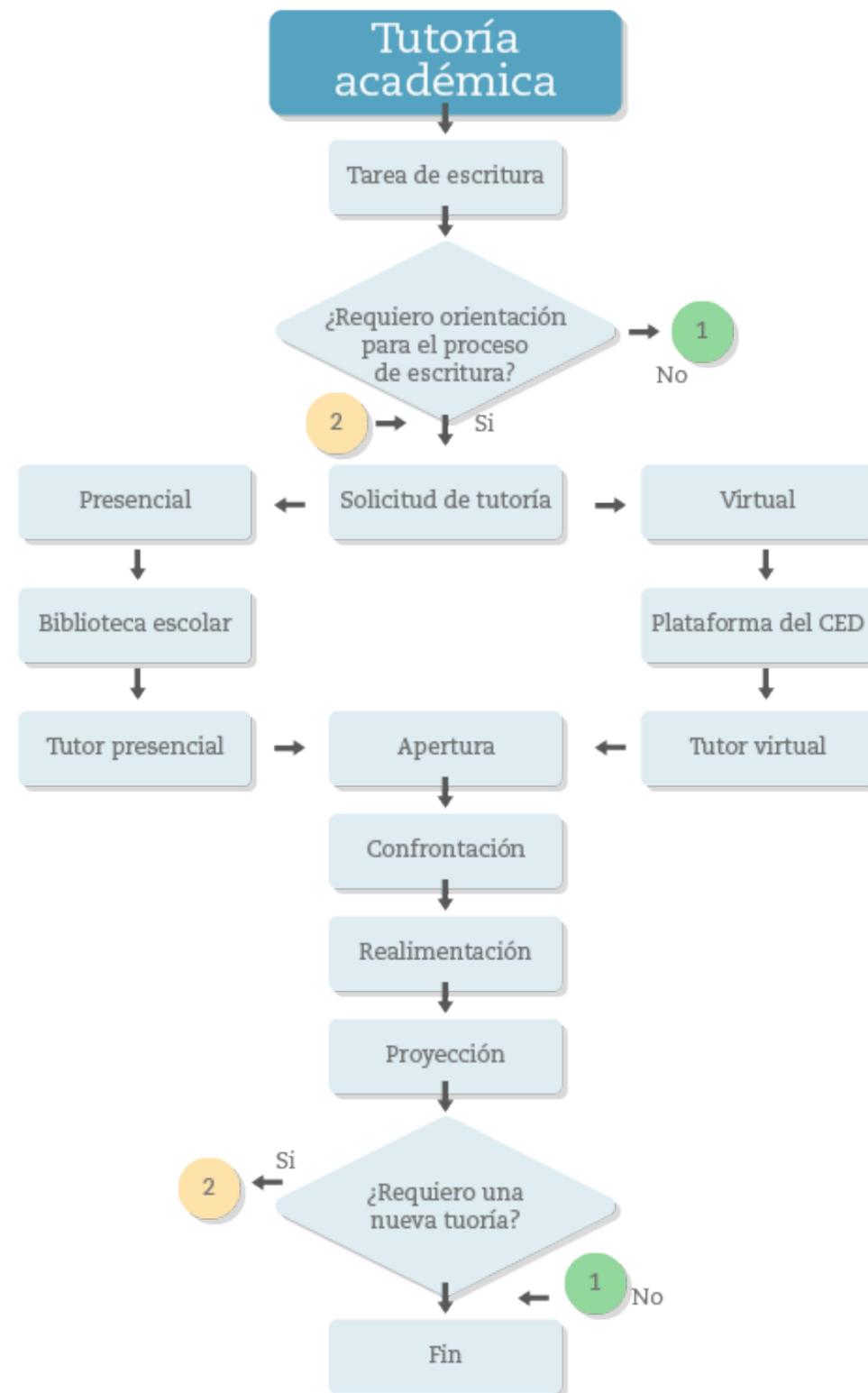


Figura 6.4. Procedimiento para la tutoría académica.

sobre el texto y la formación de escritor. Aquí, el tutor plantea diversas estrategias para brindar pautas que le permitan al estudiante ser un revisor del texto, para ello, explica por qué el error identificado es problemático en la construcción del texto, precisa aspectos sobre elementos textuales y los ejemplifica, estableciendo relaciones entre las imágenes, audios, esquemas, enlaces con la temática del texto, explora recursos digitales dentro del CED o en la web, hace lecturas, elabora esquemas, plantea preguntas, reescribe oraciones o párrafos, entre otras acciones.

Durante la tutoría se solicita al estudiante realimentar el proceso buscando que comprenda las sugerencias dadas. Para cerrar la tutoría, el tutor propone actividades para que el estudiante las aplique en otro momento, las cuales le ayudarán a cualificar el escrito, para ello, sugiere que el estudiante publique el texto, haga una lectura sobre un material específico, explore los recursos dispuestos en la plataforma digital, participe de alguno de los talleres del CED o solicite una nueva tutoría. También, el tutor puede tomar la decisión de hablar con el profesor del área que asignó la tarea de escritura sobre dificultades cognitivas o potencialidades del estudiante.

6.5. Conclusiones

Un aspecto distintivo de los Centros de Escritura (CE), de otras estrategias de promoción de la escritura en las instituciones, es la tutoría académica. Estas se diferencian de una clase porque las orientaciones del proceso de producción son individualizadas, buscando superar los problemas que se evidencien o fortaleciendo los aciertos del estudiante sobre la tarea de escritura. Debido a las dificultades de atención de los profesores en el aula de clases de manera individual, las tutorías se

convierten en un espacio con mucho potencial para el acompañamiento en el proceso de producción textual.

Cada uno de los momentos de tutoría que se diseñen en un CED para la educación básica y media deben brindar la posibilidad de adaptarse a las situaciones individuales de aprendizaje de los estudiantes, reduciendo la postura que poseen muchos de ellos sobre la idea de que escribir es “muy difícil” y que para ello es necesario ser “escritor”. Por lo tanto, estos espacios permiten la comprensión por parte del estudiante de las actividades que debe desarrollar y las decisiones que puede tomar, buscando una cercanía entre la herramienta y los procesos cognitivos que va aplicando y fortaleciendo, sin que lo anterior lo aleje de la realidad o cultura que se encuentra inmerso, por el contrario, permitirá la construcción e interpretación de su contexto.

El tener profesores de diferentes áreas favorece el reconocimiento de los discursos que circulan en los saberes escolares. Se le otorga sentido a la responsabilidad de la formación de la lectura y la escritura desde las distintas áreas curriculares. Al participar los profesores en los espacios de formación y acompañamiento del CED, identifican aspectos que podrán ser replicados en sus propias clases y ser orientadores de otros profesores para la enseñanza de la escritura desde los saberes específicos.

Una forma de lograr continuidad de los CED en las instituciones educativas es involucrar a estudiantes de pregrado, que estén interesados en los procesos de escritura. Este tipo de instituciones no cuenta con presupuesto para pagar personal que se encuentre al frente de los servicios del CED, pero el brindarle la oportunidad a futuros profesionales que se incorporen a la escuela se convertirá en una relación de ganancia para ambas partes.

Como recomendaciones para futuras intervenciones sobre los CED en la educación básica y media, se plantea pensar el rol del tutor par, considerando los mecanismos de selección, rutas de formación, acompañamiento y evaluación del proceso, reconocimiento del tiempo que dedica a la atención de los estudiantes, debido al potencial que tiene la incorporación de tutores pares para la consolidación del CED en la institución educativa. Sin embargo, esto implica que el coordinador del CED genere un ambiente de trabajo donde los tutores puedan desempeñar sus funciones con su acompañamiento, pero con un nivel autonomía que les permita orientar los servicios bajo unos principios administrativos y pedagógicos, y desde su experiencia.

Referencias

Alzate-Medina, G. M., y Peña-Borrero, L. B. (2010). *La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior*. *Universitas psychologica*, 9(1), 123-138. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n1/v9n1a10.pdf>

Carlino, P. (2002) Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. *Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de <http://www.aa-cademica.org/paula.carlino/146.pdf>

DiPardo, A., y Freedman, S. W. (1988). Peer response groups in the writing classroom: Theoretic foundations and new directions. *Review of educational research*, 58(2), 119-149. Recuperado de <http://gse.berkeley.edu/sites/default/files/users/sarah-freedman/88rer.pdf>

Eleftheriou, M. (2011). *An exploratory study of a middle eastern writing center: The perceptions of tutors and tutees*. Tesis de Doctorado, University of Leicester, Inglaterra. Recuperado de <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/10263/1/2011eleftherioumedd.pdf>

Gillespie, P., y Kail, H. (2006). Crossing thresholds: Starting a peer tutoring program. In C. Murphy y B.L. Stay (eds.), *The writing center director's resource book* (pp. 321-330). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum.

Guerrero, R. (2015). *La estrategia peer tutoring como relación asimétrica y como tutoría recíproca*. En: Molina Natera, V. (Editora) *Panorama de los Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica* (pp. 165-171). Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

Lara Negrette, L. P. (2015). *Acciones pedagógicas y secuencias de aprendizaje en las tutorías*. En: Escallón Largacha E. y Forero Gómez, A. (Autores-compiladores), *Aprender a escribir en la universidad* (pp. 159-171). Bogotá: Universidad de los Andes.

Mackiewicz, J. y Thompson, E. K. (2015). *Talk about writing. The tutoring strategies of experienced writing centers tutors*. Nueva York, London: Routledge.

Molina Natera, V. (2017). *Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmadialéctica*. *Folios*, (45), 17-28. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n45/n45a02.pdf>

Roldán Morales, C. A., y Arenas Hernández, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Grafía*, 13(1), 100-114. Recuperado de <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/658>

Topping, K. (2000). *Tutoria*. Academia Internacional de Educação. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/705/P1C705.pdf>

7

Biblioteca de recursos para el buen escribir

Laura Natalí Rodríguez Amaya



Resumen

En este capítulo se exponen las razones para la creación de la biblioteca de un Centro de Escritura Digital (CED) para estudiantes de primaria, básica y media; se presentan los recursos elegidos con una finalidad pedagógica para cada grupo de estudiantes junto a una breve explicación de estos. Posteriormente, se muestran las ventajas que permiten dichos recursos para el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades del buen escribir. Por último, se comparte el impacto e influencia que tuvo la biblioteca en los estudiantes y la comunidad educativa que hizo uso de la herramienta.

Resource library for good writing

Summary

This chapter presents the reasons for the foundation of a Digital Writing Center (DWC) library for elementary, middle and high school students; the chosen resources are presented with a pedagogical purpose for each group of students together with a brief explanation of these. Afterwards, the advantages that these resources allow for the development and strengthening of good writing skills are presented. Finally, the impact and influence of the library on the students and the educational community that made use of the tool is shared.

Bibliothek der Lern- und Trainingsmittel für gutes Schreiben

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird begründet, warum an einem Digitalen Schreibzentrum für die Primar- und Sekundarstufe eine Handbibliothek eingerichtet werden sollte. Die zielgruppenspezifische Auswahl von geeigneten Ressourcen auch unter pädagogischen Gesichtspunkten wird vorgestellt. Anschließend wird gezeigt, wie diese Ressourcen die Entwicklung und die Stärkung der Schreibfähigkeit fördern können. Abschließend werden die Impulse, die sich aus der Nutzung der Bibliothek für die Schülerinnen und Schüler und für die ganze Schulgemeinschaft ergeben, mitgeteilt.

Introducción

La biblioteca es concebida como un lugar lleno de libros, revistas, documentales, enciclopedias, diccionarios y colecciones de una cantidad considerable de información seleccionada y ordenada, que generalmente es consultada con fines de esparcimiento, para aprender, despejar dudas y en la mayoría de casos para realizar tareas o trabajos académicos.

Es común que en la escuela se recurra a estos lugares que generalmente son silenciosos y que permite que los estudiantes se concentren en sus lecturas o en el desarrollo de sus actividades escolares. Pero hoy en día, para muchos estudiantes, la facilidad de las cosas se reduce a encontrar conexión a internet para “*googlear*” la información que necesitan y obtener datos precisos sin necesidad de realizar una búsqueda juiciosa y consciente, que en muchos casos conlleva a obtener información no verídica.

Sin omitir esta realidad y reconociendo que se puede aprovechar la nueva era digital para desarrollar prácticas que beneficien a los estudiantes y su proceso educativo, el Centro de Escritura Digital tiene un rincón dedicado a una biblioteca de recursos para facilitar el “buen escribir”, un espacio que busca brindar un servicio rico en información y que se acerca más a esta generación denominados por la literatura especializada como nativos digitales.

La razón de elección y/o creación de los recursos que se encuentran en dicha biblioteca no es cualquiera, ésta trae consigo una lógica en la que se atiende a las necesidades y se piensa en torno a la mejor forma de responder las demandas académicas de los estudiantes, profesores y de la misma institución.

7.1. Perspectiva didáctica: elección de recursos

En el Centro de Escritura Digital se consideró la importancia de realizar una biblioteca dirigida a estudiantes de primaria y otra a estudiantes de la educación media partiendo de los intereses y necesidades de toda la comunidad educativa. Por lo anterior, se realizó una fase de revisión para la adecuación y creación de estructura de cada recurso, de modo que su uso permitiera que los estudiantes logaran un aprendizaje significativo en el proceso de la lectura y la escritura, además de encontrar en ellos el aporte académico y ayuda para la cual ingresaban a la biblioteca.

Como aspecto elemental para la creación de una biblioteca completa y funcional, se tuvieron en cuenta los factores que caracterizan el “buen escribir” de la mano con las necesidades mencionadas anteriormente. Ante esto, Monereo et al. (2000), menciona que *“el conjunto de métodos, procedimientos, técnicas, recursos y evaluación que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual va dirigida, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y asignaturas”* son las que él llama *“estrategias facilitativas”* (Citado en Caldera y Bermúdez, 2007, p.253), las cuales permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más efectivo y positivo en los estudiantes.

Dichas necesidades, que fueron consultadas por medio de encuestas tanto a docentes como a estudiantes, arrojaron datos esenciales para la elección de los recursos a utilizar, y entre ellos, los tipos de textos que son utilizados con más frecuencia en las instituciones educativas, y aquellos que más gustan entre los estudiantes. Caldera y Bermúdez (2007) consideran que *“es deber del profesor investigar, planear y organizar las estrategias adecuadas a las necesidades particulares de los estudiantes y del área en la que se trabaja”*. Por

lo tanto, los recursos brindados por el CED no son sólo para atender necesidades del área de español, pues se debe tener claro que el proceso de lectura y escritura se desarrolla en todas las áreas que ofrece el currículo, incluso en aquellas áreas particulares que decide incluir cada escuela o institución.

En este sentido, los recursos elegidos para la biblioteca de primaria fueron las guías de auto-revisión, los juegos, las series animadas, los diccionarios en línea y los tutoriales; mientras que para la biblioteca de la educación media se eligieron las guías de escritura, los videotutoriales, los enlaces recomendados, los diccionarios en línea, las normas de citación y las bibliotecas virtuales. Aunque algunos de los recursos de ambas bibliotecas coinciden en su estructura y finalidad, se pueden encontrar otros que atienden a las particularidades de cada grupo de estudiantes.

A continuación, se enumeran sin un orden específico los recursos seleccionados para las bibliotecas del Centro de Escritura Digital de ambas instituciones educativas:

El primero de los recursos ofrecidos por el CED son las **guías de auto-revisión** para primaria y las **guías de escritura** para educación media. Estas guías contienen sugerencias para escribir un tipo de texto desde su planeación hasta la revisión y edición del mismo. La estructura planteada contiene una pequeña *explicación* del tema o del tipo de texto a revisar, de forma que la persona tenga claro aquello que ya escribió, o si es el caso, aquello que va a escribir; se exponen *claves o aspectos a tener en cuenta* para la elaboración y escritura del texto; se muestran *ejemplos* guiados para facilitar la comprensión del proceso de escritura; y por último se presentan unos *aspectos puntuales a revisar o autoevaluación* para dar cuenta de una revisión general del texto.

Para estas guías se pensó especialmente en la importancia de poder acceder a estas, con la finalidad de desarrollarlas sin la necesidad de un tutor, de esta forma, al mismo tiempo que el estudiante utiliza la guía, desarrolla su autonomía al auto-revisar y corregir los propios textos, sin necesidad que otra persona (tutor, profesor, padres de familia) tenga que revisar o pedir corregir los textos.

El segundo recurso seleccionado son los **juegos** (biblioteca primaria). Se tiene muy claro que los estudiantes pueden aprender jugando, así que el Centro de Escritura Digital no dudó en incluir juegos que recuerden ideas básicas para el uso y conocimiento de la lengua castellana o para el desarrollo de la buena ortografía, aportando de esta forma a las prácticas del “buen escribir”.

El profesor Súper O, Bunny Bonita y el Gimnasio del Saber, se eligieron como el tercer recurso denominado como **series animadas** (biblioteca primaria). Estas series permiten el aprendizaje de forma divertida y entretenida de normas gramaticales y ortográficas de la lengua castellana y de otros idiomas como el inglés, sin dejar de lado la enseñanza de valores morales, la convivencia y la comunicación.

Los **diccionarios en línea** son el cuarto recurso elegido para la biblioteca del CED. Teniendo en cuenta el gran número de páginas web que contienen información que puede ser falsa o proveniente de dudosas fuentes, se eligieron diccionarios en línea con información más fidedigna como el diccionario de la Real Academia Española (DRAE) y el diccionario Wordreference para la búsqueda de significados, traducción a otros idiomas y el uso de sinónimos y antónimos.

Este recurso se convierte en uno de los más consultados al contener aquellas palabras clave o palabras que muchas veces no se logran encontrar en el vocabulario cotidiano o habitual de los estudiantes, incluso de los docentes. En varias ocasiones, al realizar un texto se tiende a repetir las mismas palabras, por lo cual es normal acudir a diccionarios de sinónimos y antónimos que faciliten y permitan descubrir palabras que no se conocían y que pueden aportar a construir un vocabulario rico en nuevos conceptos y significados.

El quinto de los recursos brindados por el CED son los **tutoriales** para primaria y los **video tutoriales** para la educación media. Este espacio contiene tutoriales (animados o en videos) para el aprendizaje de programas del computador, del correo electrónico, el uso de foros y el chat, tutoriales que permiten entender cómo utilizar diversos dispositivos digitales, cómo realizar una hoja de vida, entre muchos aprendizajes más que los estudiantes pueden aprender de forma entretenida y clara.

Las **normas de citación** (biblioteca media) fueron elegidas como el sexto recurso. Es común leer trabajos bien redactados y argumentados, pero con falencias al momento de citar y referenciar información. Por lo tanto, este recurso presenta dos formas de citación utilizadas en Colombia como lo son las normas APA y las normas ICONTEC.

Los **enlaces recomendados** (biblioteca media) como el séptimo recurso de la biblioteca del CED, son espacios de libre navegación por parte del estudiante para explorar páginas educativas que buscan incentivar el mejoramiento de las prácticas académicas. Entre estas páginas se encuentra el Plan Nacional de Lectura y Escritura, el portal educativo Colombia Aprende y un blog con diversos ejemplos de tipologías textuales, ejercicios ortográficos, citas textuales, entre otros.

El octavo y último de los recursos seleccionados fueron las ***bibliotecas virtuales*** (biblioteca media). Este recurso permite conocer otras bibliotecas del mundo para explorar un sinnúmero de información de interés sin la necesidad de estar en dichos espacios físicos. Entre estas se encuentra la Biblioteca Nacional de Colombia, la Biblioteca Cervantes, la Biblioteca Digital Hispánica y la Biblioteca Digital Mundial. Cabe mencionar que los recursos fueron seleccionados bajo el criterio de tener un contenido adecuado, tanto en aspectos de información como en el entorno en el que se presentan; lo anterior, considerando la edad de la población a la que están dirigidos.

7.2. Ventajas

Los recursos enumerados anteriormente traen consigo ventajas para los procesos de lectura y escritura y el refuerzo de prácticas del “buen escribir” desarrolladas por los estudiantes tanto de primaria como de la media. La biblioteca como herramienta facilitadora y aportante de elementos positivos que responden a las necesidades de los estudiantes permite generar espacios significativos para las actividades y tareas académicas de cada una de las materias y contenidos escolares.

Es fundamental entender que las prácticas de iniciación de la lectura y la escritura pueden influir en la disposición de los niños para escribir y/o leer. Los recursos que se encuentran en la biblioteca pueden aportar en gran medida a dichas prácticas, especialmente si se permiten descubrir y explorar desde temprana edad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede dar inicio por medio del juego, donde se busque captar la atención de los estudiantes e introducirlos en nuevos aprendizajes que ayuden

a transformar el conocimiento, entender otros puntos de vista y que a su vez permita la oportunidad de tener una mirada crítica de sus propios procesos.

De igual modo, al presentar una biblioteca con recursos pensados cuidadosamente, se tiene la certeza de trabajar con información verídica que permitirá en gran medida obtener textos y trabajos de calidad, en el cual el estudiante aprende a discriminar y valorar la información que encuentra.

Una última ventaja es poder aprender y adquirir el hábito de revisar, corregir y volver a escribir un texto según su tipología. Con relación a lo anterior, Cuervo y Flórez (1992) explican en su texto *La escritura como proceso* que:

La escritura es también una habilidad compleja, con múltiples exigencias simultáneas (coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilísticos, sintaxis, etc.) en una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, que no siguen un orden fijo, sino que van y vuelven entre ellos antes de lograr versiones finales de los escritos. (Citado en Flórez, R; Arias, N & Guzmán, R., 2006, p.125)

Este proceso no solo cuesta trabajo para los estudiantes. En varias ocasiones los docentes expresan a sus alumnos la importancia de este ejercicio al momento de terminar de escribir un texto, pero algunos de ellos caen en el mismo error al escribir y no revisar o releer el producto terminado. Por lo tanto, si en las prácticas de iniciación de la escritura se adopta

dicho hábito como algo normal y frecuente, se obtendrán mejores resultados a lo largo del proceso escritural y académico de los niños y niñas, evitando que más adelante se tache de aburridora, abrumadora y tediosa la tarea de releer, revisar, corregir y si es necesario, volver a escribir.

7.3. Influencia de la biblioteca en los estudiantes

A parte de concebir a la biblioteca del CED como un referente para obtener información extra o para profundizar en temas vistos tanto en clases como en talleres o tutorías, ésta tuvo algunos impactos positivos para la comunidad educativa.

A partir de los talleres y tutorías realizadas en las instituciones educativas, se pudo observar que los niños empiezan a identificar los cambios que deben realizar en sus escritos sin que sea necesario mostrarles dónde y por qué. Es interesante ver cómo los estudiantes empiezan a argumentar por sí mismos la importancia de saber comunicarse por medio de la escritura y la forma en que deben hacerlo para hacerse entender.

De esta forma, la biblioteca permite aportar al desarrollo de la autonomía cognitiva y del aprendizaje que conlleva todo el proceso de lectura y escritura. En este momento, los niños y niñas empiezan a entender mejor el mundo, su contexto y su realidad, para plasmarlo en un texto, entendiendo que éste debe tener características específicas relacionadas con el orden de las palabras, la coherencia, cohesión, normas ortográficas, entre otras, que al final den sentido a la escritura.

De igual forma, la biblioteca se ha convertido en un recurso tanto para estudiantes como para los docentes. Estos últimos han expresado que dicho espacio les permite aportar a la planeación y desarrollo de actividades de sus clases y han enriquecido la experiencia de aprendizaje de sus alumnos. Entre los comentarios obtenidos por los estudiantes encontramos puntos de vista positivos hacia los aportes brindados por la biblioteca:

“Los beneficios que trae esta biblioteca virtual son el fomento del hábito de leer e informarse, de disfrutar el aprender, mejorar en las competencias de lectura y reforzar conocimientos previos. Esta biblioteca nos permite todo esto y de una forma interactiva, organizada y con calidad en cuanto a la información que allí hay.” Estudiante 11°, Institución Educativa pública.

Algunos estudiantes de primaria no vieron la biblioteca como uno de los recursos más interesantes para su entretenimiento, pues prefieren interactuar con sus compañeros o tutores y la biblioteca se torna como un espacio o actividad más individual. Otros, por su parte aseguran que en la biblioteca se encuentran actividades dinámicas que permiten un aprendizaje significativo como los juegos ortográficos.

7.4. Conclusiones

Con la elección de los recursos que se encuentran en el CED, se buscó que luego de hacer uso de ellos, se lograra crear una conciencia para hacer uso de los factores del buen escribir, entendiendo que luego de elaborar un texto, se deben auto-revisar aspectos como la coherencia, la cohesión, los signos de puntuación, la estructura específica del texto, entre otros aspectos.

Que los estudiantes sean cada vez más autónomos al utilizar estos recursos por su propia cuenta, además de entender cómo aprovecharlos para reforzar habilidades y crear estrategias al momento de escribir cualquier tipo de texto, son algunas de las metas que el CED quiso lograr. Es por esto que los recursos brindados fueron elegidos y creados con una finalidad pedagógica, la cual pudo ser alcanzada y evidenciada en los resultados de diversos textos escritos de calidad.

Referencias

Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11 (37), 247-255. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>

Flórez, R; Arias, N y Guzmán, R. (2006). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 9(1), 117-133. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100008&lng=en&tlng=es

Heller, M. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas: Educativa.

Solé, I. (1991). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

8

El Centro de Escritura Digital en la Escuela Normal Superior Antioqueña (ENSA). La experiencia desde la tutoría con los estudiantes

Claudia Patricia Córdoba Amaya

Centro de escritura digital



"Porque escribir es más que un deber, es un **SENTIMIENTO**"

Resumen

El Centro de Escritura Digital es un espacio, que le ha permitido a la comunidad de la ENSA tener un acercamiento asertivo en lo que tiene que ver con los procesos de lectura y escritura, se ha convertido en un apoyo fundamental para el modelo de aprendizaje para la comprensión, ya que este se fundamenta en las habilidades de lectura y escritura, que debe desarrollar un estudiante cuando enfrenta la construcción del conocimiento. Por ello, el CED ha tomado fuerza en la institución, pues brinda asesorías de varios tipos, individuales, por grupos cooperativos e inclusive a los maestros en la construcción de los nuevos proyectos.

The digital writing center at the Escuela Normal Superior Antioqueña (ENSA). The experience from tutoring with students.

Summary

The Digital Writing Center is a place, that has allowed the ENSA community to have an assertive approach related to the reading and writing processes, it has become a fundamental support for the learning model for understanding, since this is based on the reading and writing skills that a student should develop when deals with the knowledge construction process. For this reason, the DWC has gained strength in the institution, it provides different kind of advice for, individual, cooperative groups and even teachers in new construction projects.

Das digitale Schreibzentrum an der Pädagogischen Hochschule von Antioquia (Escuela Normal Superior Antioqueña, ENSA). Die Erfahrung aus dem Nachhilfeunterricht mit Schülerinnen und Schülern.

Zusammenfassung

Das Digitale Schreibzentrum ist ein Angebot, das die ganze Schulgemeinschaft der Escuela Normal Superior Antioqueña bei der aktiven Aneignung von Lese- und Schreibprozessen unterstützt hat. Es hat sich zu einem Instrument entwickelt, das ein auf Verstehensprozesse ausgerichtetes Lernen unterstützt und dazu auf entwickelte Lese- und Schreibfähigkeiten beim Wissenserwerb angewiesen ist. So hat das Schreibzentrum an der Schule eine Stärkung auch dadurch erfahren, dass es Einzelne, Gruppen und sogar Lehrkräfte bei der Entwicklung neuer Projekte unterstützt.

“Escribir es darle vida al pensamiento del hombre, sin importar la edad o cual sea su intención, es solo dejar plasmado lo que se siente, se vive, se construye o se imagina, de ahí que este debe concebirse como un acto natural, no como una obligación académica.” Claudia Córdoba.

En el seguimiento constante a los procesos de comprensión, se ha observado que durante varios años algunos de los estudiantes de primaria y secundaria han presentado dificultades en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura, a pesar de que la escuela ha reestructurado su currículo adecuándolo a prácticas

pedagógicas que fortalezcan los procesos de los niños, niñas y adolescentes, además a las directrices emanadas tanto del Ministerio de Educación Nacional Colombiano a través de los lineamientos curriculares, al igual que las necesidades surgidas frente a la nueva propuesta curricular en la Escuela Normal Superior Antioqueña centrada en el aprendizaje para la comprensión, lo que influye en el desarrollo de las competencias básicas, la motivación y desempeño de los niños y la satisfacción de las familias y de los docentes.

Esta situación ha generado la obligación de buscar otras alternativas en pro de generar mejores resultados en el ámbito académico. Por lo anterior, se propuso buscar opciones para suplir las necesidades de los estudiantes, ello condujo a reflexiones y análisis permanentes en torno a las causas generadoras de dichas dificultades, encontrando un problema de comprensión lectora, que tiene sus orígenes en los procesos de lectura y escritura, el cual cautivó el interés y atención de manera inmediata de la comunidad educativa. Estos procesos, son, ante todo, un ejercicio de construcción colectiva del saber y del aprendizaje; una relación mediada por la escuela, pero acompañada por la libertad, el respeto por los ritmos de desarrollo, y desde allí garantizar un acercamiento espontáneo a expresar en el papel.

La investigación sobre estos procesos, le aporta a los docentes de Educación Básica del área de Lengua Castellana, elementos teórico-prácticos para diseñar y experimentar propuestas en el área, mediadas por la implementación de metodologías, en tanto conocen cómo aprenden sus alumnos a leer y escribir, cómo identifican errores y qué estrategias utilizar cuando se han identificado las dificultades, de ésta forma se contribuye a la cualificación de las habilidades lectoras y escritoras que poseen los estudiantes y se impacta de manera positiva su desempeño académico.

La ENSA, y el área de Lengua Castellana, se ven beneficiados por la invitación de la Universidad de Antioquia, a través de la investigación sobre el Centro de Escritura Digital (CED), quienes entraron a beneficiar a la comunidad, impactando positivamente la satisfacción y motivación de los docentes que orientan dichos procesos. Empero, lo más relevante de esta investigación y que la justifica, es la cualificación del aprendizaje de los estudiantes, en tanto se brindan las herramientas que les permiten acceder al conocimiento de manera tranquila, confiada, agradable y feliz, a la vez que se disminuyen las dificultades, pero ante todo que no se sienten solos.

Por lo tanto, el objetivo es beneficiar los procesos de construcción de la lectura y la escritura de los niños de primaria y jóvenes de la media mejorando su desempeño, el logro de metas académicas, la motivación frente al aprendizaje y la satisfacción de la comunidad teniendo a la escritura digital como un medio dinamizador, para obtener alcances más significativos, inmersos en la cotidianidad tecnológica.

¿Por qué entonces aplicar el concepto de “escritura digital” a un proceso que por décadas se ha creído propio del papel y la mano?; pues bien, con el uso de las tecnologías de la información, la comunicación y la evolución de estas, han implicado darle el nivel de importancia que actualmente predominan los recursos tecnológicos (Olaizola, 2015). Porter (2002), habla de escritura interconectada o entre redes para integrar al proceso de escritura a la comunicación basada en Internet, y la interconexión que revoluciona en nuevas prácticas de producción, interacción y publicación.

Es también viable afirmar que las TIC, han venido no solo a dinamizar las prácticas pedagógicas y didácticas, sino también se convierten en un recurso que acerca más a la escuela

a las realidades de su contexto, es por esto que el simple hecho de utilizar nuevos recursos como la palabra escrita, audios, videos, imágenes, como infografías y demás esquemas que den significado y faciliten la comunicación visual, amplían los conceptos y los aprendizajes de una manera más global y así las nuevas producciones, se impregnan de diferentes visiones.

Este trabajo en la Escuela Normal Superior Antioqueña, se ve permeado por el Centro de Escritura Digital, que aporta de manera significativa en la transformación del trabajo, ya que se sale de las rutinas tradicionales y se adentra en el uso de la tecnología como herramienta educativa, que lo que busca es dinamizar el conocimiento en la escuela, es también un ejercicio de construcción de confianza, base fundamental para impactar y transformar el entorno.

Desde esta perspectiva conviene trabajar en las dimensiones física, socioemocional, intelectual y espiritual de los alumnos y es por esto que la ENSA contempla las cuatro dimensiones como base de la implementación de un proceso pedagógico lleno de innovación, orientado al desarrollo del potencial de cada estudiante, desarrollando simultáneamente en él capacidades de auto-reconocimiento, confianza en sí mismo, aptitudes necesarias para desenvolverse en el siglo XXI, competencias relacionales, conceptuales y técnicas, y habilidades necesarias para liderar sus talentos, centrado en principios éticos. Se trata de un desarrollo de carácter integral que será el pilar para alcanzar sus metas y lograr que sus sueños se hagan realidad, y por ende serán las herramientas con las que se enfrentará al mundo universitario y/o laboral.

Desde el currículo institucional y el CED se entiende que la escritura es parte esencial del proceso educativo, la cual posibilita nuevas alternativas y nuevos desafíos enriquecidos

por los diversos enfoques pedagógicos y los diferentes conocimientos que cada una de estas aporta para alcanzar un buen fin.

Es por esto que la lectura y la escritura escolar es un asunto de toda la comunidad educativa y así lo ha entendido la ENSA, motivo para aceptar la invitación a participar a este proyecto que hoy se ha convertido en una realidad, lo que ha permitido que tanto estudiantes como maestros se vean beneficiados por el CED y a la vez generado nuevas concepciones sobre la escritura digital. Es decir los estudiantes ya tienen un lugar donde acudir cuando tienen dificultades en la construcción de un escrito o alguna actividad educativa con la que tengan duda, tanto en la realización como en la entrega del producto final. Y es así como explorar en las necesidades ha llevado a la escuela a buscar nuevas alternativas que le permitan trascender este proceso. Desde ahí hacer prácticas escriturales sin tener que recurrir a la copia de internet, sino cómo emplear las ayudas que este medio brinda para la construcción de nuevos productos que vengán a enriquecer no solo el conocimiento sino a visibilizar y validar en el escenario la posible experiencia de innovar desde la escritura, y cómo ese trasegar, se convierte en un elemento transformador. Es por esto que se hace un acompañamiento constante, desde el inicio hasta finalizar y así garantizar que la meta sea alcanzada por el estudiante y el nivel de satisfacción le permita regresar cuando lo requiera.

Para contextualizar un poco, el CED llega a la ENSA en el año 2016, brindando en primera instancia una formación a los maestros que harían parte del grupo de trabajo, esta tenía como fin brindar los conocimientos, características y aprendizajes que debe tener un asesor virtual, para comprender que no es solamente ayudar en una tarea o escrito, es entender que quien solicita está inmerso en un mundo lleno de situaciones, que lo hacen un ser especial, que al brindarle este acompañamiento de la mejor manera, se obtienen mejores resultados.

También se hacen los acercamientos a la plataforma *Moodle*, tanto de primaria como de educación secundaria y media, y poco a poco se empezaron a realizar las actividades con los estudiantes, aunque para ese año estas tuvieron menos formalidad, ya que era el inicio y los maestros apenas asumían el trabajo del CED en el aula. Muchos de estos trabajos se hicieron de forma física, para brindar mayor cobertura, ya que no todos los estudiantes tenían acceso a la plataforma, además esto permitía que los docentes pudieran trabajar desde el aula, y no tener como excusa al no poder asistir a la sala de tecnología.

Hay que tener en cuenta que, en un comienzo, solo tenían acceso a la plataforma los estudiantes de tercero, cuarto y quinto grado en primaria, y décimo y once en la media, es por esto que se ve la necesidad de recurrir a la impresión de las actividades para poder abordarlas en el salón y con los grados que no podían realizar los ejercicios en línea.

En el año 2017 se continúa con el proceso y desde el espacio académico institucional en ENSA, denominado *Desarrollo del Pensamiento* se comenzó a dar mayor vida al CED, hubo una gran acogida por las estudiantes ya que manifestaban la importancia de una ayuda escolar como esta. Hay que reconocer que hubo mayor apropiación por parte de las estudiantes de grados superiores, ya que estos grupos asisten con mayor frecuencia a la sala, y se ven más llamados a productos escritos, con un grado alto de intertextualidad desde cada una de las áreas del currículo escolar, por eso aumentan el número de las asesorías, y en algunos casos por falta de tiempo algunas no se podían brindar.

El grupo de maestros estaba dividido en dos áreas los de lengua castellana y los de tecnología, con el fin de tener mayores elementos a la hora de trabajar en la plataforma, y en muchos casos se logró, los estudiantes hacían entradas de forma grupal, tanto desde la

clase o sus hogares, esto para el caso de la media, quienes vieron en estas actividades la oportunidad de crear textos argumentativos, y que en su momento les permitió asumir responsabilidades escolares que tenían esta connotación. El uso de ayudas como diccionarios, documentos de saberes específicos proporcionados por la plataforma, les permitía conocer nuevos conocimientos y viajar por la red en la nueva construcción de saberes.

Las asesorías eran solicitadas por estudiantes en su mayoría de educación media, donde se les brindaban orientaciones en gran número para la construcción de escritos, específicamente en la elaboración del trabajo de grado, en el cual debían no solo hacer producción escrita, sino intertextualidad y su relación con la práctica pedagógica.

Otra de las actividades significativas fue el festival del cuento normalista, que se hizo a nivel institucional, y que involucró a los estudiantes de todos los grados, quienes se acercaban al CED en busca de ayuda para su construcción. Con los niños de primaria se hizo el taller en línea que está planteado desde la plataforma, la actividad fue impresa para los maestros y cada uno la realizó en *Desarrollo del Pensamiento*, y con las estudiantes de bachillerato desde las clases de lengua castellana, muchas de ellas se acercaron pidiendo apoyo para sus productos finales.

A los maestros también se les brindó asesorías sobre cómo elaborar las reflexiones pedagógicas, las cuales se hacen de forma mensual en la planeación, y en ocasiones, genera un poco de angustia y preocupación; como escuela normalista estas se convierten en un insumo fundamental de lo que es la vida en el aula de clase.

Cabe resaltar que, dentro de los procesos institucionales, la lectura y escritura han generado un interés especial, pues desde sus pilares fundamentales, se empieza a construir todo un andamiaje que se ve reflejado en los grados superiores. Mirando esta necesidad se hace la solicitud al CED de formar a los maestros de la básica primaria, para brindar las herramientas que facilitaran el trabajo con los niños, pero que a la vez se comprenda que estos son procesos naturales, que se van desarrollando en la medida que sean estimulados de una manera adecuada, que se le permita plasmar lo que siente, ve y percibe de su entorno, de las lecturas que hace de su medio y que a su vez lo hace evolucionar y entender que se pasa del dibujo a la grafía, que las palabras se mueven en un contexto y que no son letras y sonidos aislados, que son la significación de una percepción que se da a través de los sentidos y se plasma por medio de la escritura o la palabra.

En este orden de ideas la jornada de formación se realiza en dos sesiones, teórico-prácticas que dan como resultado una mejor comprensión del tema, aunque se es consciente que el camino es largo y que no es fácil desmontar prácticas que llevan instaladas tanto tiempo.

En el 2017 el CED intentó instalarse con mayor firmeza, pero por situaciones ajenas fue un poco complicado, aun así, se hizo un trabajo incansable con el fin que este permaneciera, brindara un mayor acompañamiento y permaneciera en la ENSA como un apoyo para maestros y estudiantes en los procesos de escritura.

En el año 2018 la Escuela Normal sufre una transformación curricular denominada Aprendizaje para la comprensión, la cual cambia la mirada de la escritura y la lectura, desde los grados más pequeños preescolar hasta el Programa de Formación Complementaria, y desde allí se visiona el CED como un elemento fundamental. La nueva propuesta es que

la comunidad tenga mayor aporte de manera significativa durante la construcción de los proyectos, ya que estos requieren de un mayor acompañamiento, pues la construcción del conocimiento se hace de manera personal y se avanza en la medida que se interactúa con el otro.

Es de resaltar que ya no se trabaja por disciplina, sino por componentes, esto quiere decir, que ya no hay saberes independientes, sino estructuras agrupadas, que permiten profundizar y ampliar la visión de un concepto. Desde ese punto de vista la imagen del maestro cambia, ya que la clase magistral desaparece y la lectura, la escritura y la comprensión se convierten en los protagonistas.

De igual manera el grupo de docentes del CED se transforma y se amplía, y comienzan a formar parte de él los maestros de sociales, filosofía, lectura crítica e inglés, esto con el fin de brindar mayor información y elementos a la hora de resolver dudas, y comprender otros puntos de vista. También las asesorías han tenido otro tinte, no solo se hacen de manera individual, sino por grupos cooperativos, ya que los productos en muchas ocasiones se hacen de esta manera.

La escuela convierte entonces al CED, en el escenario fundamental para la formación no solo de los estudiantes sino también de los maestros, que empezaron a evidenciar diferencias significativas con respecto a las prácticas pedagógicas anteriores. Se les brinda la posibilidad de hacer formaciones desde la construcción de preguntas en el aula, la forma de redactarse y cómo convertirlas en hilos conductores, luego las metas de comprensión y por último los desempeños, tarea que los maestros del Centro de Escritura Digital asumen con responsabilidad, ya que es la base fundamental en la elaboración de los proyectos.

Los encuentros de asesoría con los estudiantes se hacen no solo de manera personal, o virtual, en su mayoría se han realizado en las reuniones de escuela, donde se brindan charlas académicas en pro de una buena fundamentación epistemológica sobre cómo trabajar en los centros de interés.

La constancia en este trabajo ha forjado el encuentro entre saberes que han promovido la investigación escolar y una resonancia en la comunidad educativa, quienes a su vez han alimentado al CED con sus visitas, aún queda un camino muy largo por recorrer y construir, hay muchas necesidades por cubrir, pero la esperanza se convierte en la mejor aliada, cada vez son más los llamados en busca de ayuda.

El componente aplicado de la investigación permitió reconocer las prácticas tradicionales como un factor determinante en el análisis de las dificultades lectoras y escriturales de los estudiantes, lo que movilizó al área de Lengua Castellana y Literatura a definir nuevos estándares y requerimientos exigidos para el desarrollo de las competencias y por consiguiente la implementación de cambios metodológicos en todos los grados escolares, dado la factibilidad de la aplicación de estrategias de lectura según el grado de dificultad por niveles de desarrollo cognitivo. Todo esto gracias al viraje que produjo la orientación brindada por el centro de escritura.

En lo concerniente a la concepción de lectura y escritura de los docentes de la que orientan dichos procesos, esta se caracteriza por el énfasis lingüístico, sin embargo, no todas las prácticas que se realizan se enmarcan en contextos significativos, lo cual impacta la superación de las dificultades de los niños.

También se pudo involucrar a las familias en las actividades de los proyectos, se observó su satisfacción y colaboraron con su presencia acompañando los procesos. Esto lleva a comprender la dinámica de trabajo del área y, por ende, la percepción de los padres de familia en cuanto a que el nivel que se está pidiendo a los estudiantes, es retador y que, por ello, se están potenciando sus competencias y habilidades lectoras y escriturales.

A través de la alianza con la Universidad de Antioquia se ha dado respuesta algunos requerimientos institucionales, como: más ejercitación en lectura y escritura, mayor énfasis investigativo y potenciar el mejoramiento. Además, se lleva a cabo la aplicación del trabajo de maestría y de comunidades de aprendizaje, como respuesta al apoyo de cualificación dado por la Institución, de manera que se revierta principalmente en los estudiantes y el quehacer pedagógico del área, para potenciar las competencias de los estudiantes y propiciar así, un mayor desempeño y apropiación de conceptos propios del área.

El acompañamiento fue constante, el CED siempre dispuesto a brindar el tiempo y los espacios que fueran necesarios, y a facilitar los materiales físicos o digitales. Dispuesto a generar nuevos aprendizajes desde sus intervenciones, y aunque se es consciente que al inicio fue un poco complicado, hoy el CED es una realidad que transforma la ENSA.

Gracias al CED por haber creído en la Escuela Normal Superior Antioqueña, por brindarnos esta oportunidad, de crecer y apasionar a una comunidad en el tema de la lectura y la escritura, es un proyecto transformador que impacta de manera directa a una institución álgida de afianzar procesos en busca de lograr esa calidad educativa que tanto requiere el medio.

Referencias

Olaizola, A. (2015). *La escritura digital en el aula: qué es y cómo se puede enseñar y evaluar*. Recuperado el 13 de septiembre de 2016 de

http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=544&id_articulo=11448

Porter, M. (2002). *Ventaja Competitiva/Creación y Sostenimiento de un Desempeño Superior*. México: Grupo Editorial Patria.

Fuentes de las figuras

Capítulo 1.

Figura 1.1. Estructura modular del CED para la educación básica primaria y media. Versión ampliada del presentado en Chaverra-Fernández, Hurtado y Calle-Álvarez, 2016b.

Capítulo 3.

Figura 3.1. Modelo propuesto por John R. Hayes (2012).

Capítulo 4.

Figura 4.1. Guía para solicitar una tutoría en educación primaria – plataforma CED.

Figura 4.2. Acceso para solicitar y realizar las tutorías – plataforma CED.

Figura 4.3. Recurso de la biblioteca digital – plataforma CED.

Figura 4.4. Actividad de taller de escritura – plataforma CED.

Figura 4.5. Ejemplo de revisión de un texto en el foro virtual derivado del taller Describir para aprender e imaginar, con estudiantes de primaria – plataforma CED.

Figura 4.6. Componente del módulo docentes – plataforma CED

Figura 4.7. Notas divulgativas de los servicios del CED.

Figura 4.8. Ejemplo de revisión de un texto en el foro virtual derivado del taller Mi texto recomendado, con estudiantes de 5° - plataforma CED.

Figura 4.9. Ejemplo último apartado de la guía de auto-revisión de un cuento.

Figura 4.10. Imagen logográfica del CED- Institución Educativa privada.

Capítulo 5.

Figura 5.1. Estructura modular del Centro de Escritura Digital (CED).

Figura 5.2. Identidad institucional de dos CED creados.

Figura 5.3. Contenido módulo “Soy estudiante”.

Figura 5.4. Contenido módulo “Soy profesor”.

Figura 5.5. Contenido módulo “Soy profesor/tutor”.

Figura 5.6. Íconos de navegación CED.

Figura 5.7. Ejemplo de ventana emergente al interior del CED.

Figura 5.8. Ejemplo de índice de módulo biblioteca primaria – plataforma CED.

Figura 5.9. Acceso a la plataforma CED.

Capítulo 6.

Figura 6.1. Tutores CED, I.E. Privada.

Figura 6.2. Tutores CED, I.E. Pública.

Figura 6.3. Temáticas para la formación y acompañamiento de los tutores.

Figura 6.4. Procedimiento para la tutoría académica.

Aprender a escribir.

Configuración de un Centro de Escritura Digital en la enseñanza de la educación básica y media

Investigar sobre los centros de escritura en el sistema educativo formal colombiano, en especial en los niveles de educación básica y media, es interesante por la riqueza teórica que tiene este campo de estudio en la literatura académica especializada y, a su vez, por el potencial de su comprensión y acción desde el punto de vista empírico. El libro que aquí se presenta no pretende ser un informe de investigación en los términos que la estructura más tradicional le confiere a este tipo de textos, pero sí emerge como producto de los análisis de ella derivados en el marco del estudio titulado *El Centro de escritura digital. Posibilidades y retos para promover la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela primaria*, financiado por la Universidad de Antioquia (Colombia) con la asesoría la Universidad Pedagógica de Heidelberg (Alemania). Esta obra es el resultado de un ejercicio conceptual y riguroso, que aspira contribuir con las discusiones en el campo académico de carácter pedagógico y también asociado a los estudios sobre la didáctica de la lectura y la escritura, orientada a la educación de los niños y los jóvenes. Un diálogo con investigadores, maestros y directivos docentes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



ISBN 978-958-5526-72-3