

Exploración de las concepciones sobre la escritura para el diseño de un centro de escritura digital en la educación media

Exploration of conceptions about writing for the design of an online writing center in high education

Gerzon Yair Calle-Álvarez¹ 

1. Dr. en Educación. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: gerzon.calle@udea.edu.co

Recibido en diciembre 19 de 2018

Aceptado en abril 29 de 2019

Publicado en línea en mayo 17 de 2019

Resumen

El presente trabajo expone los resultados de una investigación que trata sobre las concepciones de la escritura académica de los estudiantes y profesores de dos instituciones de educación media que contribuyeron a tomar decisiones sobre el diseño de un centro de escritura digital. Se adoptó un método de estudio de casos y se aplicó un cuestionario de indagación a estudiantes y profesores de una institución educativa pública y de otra privada, se consolidó la información en una base de datos y se realizó un análisis desde las categorías que emergían. Los resultados mostraron que los estudiantes tienen una concepción de la escritura desde lo gramatical, y los profesores, desde lo textual. En las conclusiones se plantea que el reconocimiento de la escritura académica que se desarrolla en las instituciones es importante en el momento de pensar un diseño de un centro de escritura digital que responda al contexto donde va a funcionar.

Palabras clave: Alfabetización académica; Centro de escritura digital (CED); Educación media; Escritura académica; Lectura académica.

Abstract

The present work presents the results of a research regarding the conceptions on academic writing of the students and teachers of two institutions of high education that contributed to the decisions that were made when designing a Digital Writing Center. The case study method was used, and an inquiry questionnaire was applied to students and teachers of a public educational institution, as well as a private one. The information was registered in a database and an analysis was made from the categories that emerged. Results showed students have an idea of writing from the grammar and teachers from the textual. The conclusions suggest that the way academic writing is perceived within the institutions is important when thinking about designing a Digital Writing Center specific to the context where it will work.

Keywords: Academic Literacy; Online Writing Center (OWC); High Education; Academic Writing; Academic Reading.

Introducción

El aprendizaje en la escuela tiene implícito un componente social que involucra directamente a los profesores y estudiantes e indirectamente a la familia y la sociedad. Se reconoce que los actores principales en el aula de clase son los estudiantes, pero los orientadores del proceso son los profesores. Por ello, para el aprendizaje de la escritura en las áreas escolares, las concepciones y saberes que tienen los profesores serán fundamentales al momento de abordar los discursos que se generan en las actividades de aula y sus repercusiones en el trabajo académico que desarrollen los estudiantes en beneficio de sus aprendizajes disciplinares y comunicativos.

Las iniciativas para el abordaje de la lectura y la escritura son diversas y corresponden a los propósitos misionales de cada institución educativa; sin embargo, entre los profesores coexiste una diversidad de concepciones, métodos y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura (Cano y Finocchio, 2006; Fernández y Carlino, 2010; Villalón y Mateos, 2009), que, en ocasiones, se aplican sin confrontarlos con la realidad institucional. Lo anterior repercute en los esfuerzos de los establecimientos educativos por diseñar modelos para el trabajo de la lectura y la escritura, que respondan a las estrategias de construcción y divulgación del conocimiento de las áreas.

Entre los siglos XIX y XX, se comenzaron a gestar las áreas que se incorporaron al currículo escolar (Cano y Finocchio, 2006). En este proceso, la enseñanza de la escritura fue asignada a las áreas asociadas al lenguaje. Esto implicó que, en áreas como Lengua Materna, se trabajara la escritura en un tiempo determinado que tenía asignado un profesor, quien, enseñaba la correcta escritura de las palabras, la caligrafía, la redacción. Lo que con el tiempo generó que en la cultura escolar los asuntos concernientes a la escritura fueran asociados a estas áreas.

Actualmente, en asignaturas como Lengua Castellana o Inglés, se abordan diferentes tipos de textos el cuento, el diálogo, la descripción, las cartas, entre otros. Igualmente, en las otras áreas circulan textos que adquieren características específicas porque responden a una historia de la disciplina y al intercambio de información de un grupo de profesionales. Así, podemos utilizar los informes de laboratorio en áreas como Química, Física o Biología; la reseña crítica, en Filosofía o Ciencias Sociales; los

esquemas, gráficos y redacción de respuestas a un problema, en Matemáticas, Dibujo Técnico. Además, con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se han diversificado los tipos de textos, ya se abordan el correo electrónico, el blog, la wiki, el video, el artículo multimedial, en las diferentes áreas, como complemento de los géneros tradicionales o para ampliar las posibilidades de construcción y divulgación del conocimiento.

Las instituciones educativas reconocen la importancia de la lectura y la escritura en las áreas (Fernández y Carlino, 2010). En el contexto colombiano, se reconocen experiencias que se han pensado y desarrollado con el propósito de crear una estrategia institucional para la promoción de la comprensión y producción textual. Por ejemplo, Aponte Rivera y Cruz Torres (2015) realizaron una investigación que tuvo en sus objetivos establecer los factores que permitieron implementar una revista escolar en dos instituciones educativas de Bogotá. Para la construcción del contexto situacional utilizaron las entrevistas individuales y grupales, a estudiantes y profesores, con el propósito de reconstruir la historia y experiencia institucional antes y después de la implementación de la revista escolar. Las conclusiones postulan que el desarrollo de la revista escolar en ambas instituciones motiva a los estudiantes a mejorar sus habilidades en lectura y escritura. En el estudio la escritura se reconoce como una práctica social, sin embargo, no desconocen el carácter cognitivo en el proceso.

Las propuestas institucionales para la promoción de la escritura se instauran en algunos de los enfoques psicológicos, pedagógicos o didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las habilidades comunicativas, por ejemplo: a) la escritura como herramienta cognitiva permite una reflexión sobre el mundo y el lenguaje (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981; Hayes, 2006); b) la escritura como una práctica social, favorece la participación sociocultural en situaciones comunicativas (Cano y Finocchio, 2006; Fernández-Cárdenas y Piña-Gómez, 2014; Sawaya y Cuesta, 2016); c) la escritura a través del currículo, donde el abordaje de la producción está ligada a la enseñanza y aprendizaje de los saberes (Cuervo y Flórez, 2004; Molina-Natera, 2012; Young, 2006). Este último enfoque ha sido asumido en la educación superior, pero puede ser aplicado en las instituciones educativas de básica y media, buscando crear puentes entre los retos de la lectura y la escritura en el sistema educativo.

Un referente para el abordaje de la escritura como proceso es Bereiter y Scardamalia (1987) quienes plantean los modelos de: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”, donde se plantean las diferencias entre los escritores novatos y los expertos. Otro de los modelos es el propuesto por Flower y Hayes (1981), y actualizado por Hayes (2006). Este modelo presenta tres componentes: primero, el ambiente de la tarea; segundo, la memoria de larga duración; tercero, los procesos cognitivos: planeación, traducción, textualización y revisión.

Vale anotar, que el concepto de escritura académica ha sido asociado a la educación superior (Fernández y Carlino, 2010). Sin embargo, para autores como Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis (2016) y, Tchudi y Yates (1983) afirman que es posible hablar de escritura académica en la educación básica y media, aunque reconocen que hay un nivel menor en la relación con las áreas, frente a lo que ocurre con las disciplinas en la educación superior. En la educación media la escritura académica tiene relación con su función social y proyección académica. En Colombia, esta situación tiene otro componente y es el aporte de la escritura académica en la formación técnica de los estudiantes que se encuentran cursando la educación media.

El sistema educativo, en su búsqueda por responder al fortalecimiento de las prácticas de producción de textos en los diferentes niveles que lo integran, ha diseñado estrategias para acercar a los estudiantes a la escritura. En Colombia, la Ley General de Educación (1994) ha planteado un fin para la educación básica y media relacionada con el desarrollo de habilidades comunicativas. Igualmente, creó una asignatura en Humanidades y Lengua Castellana, la cual está pensada para ser eje articulador de este objetivo, sin embargo, la escuela viene comprendiendo que la escritura es un tema transversal que no puede estar bajo la responsabilidad de un solo profesor o asignatura. Por ello, ha construido estrategias, proyectos, componente de trabajo, donde la escritura se convierte el eje articulador de las áreas.

El proceso de diseño de un Centro de Escritura Digital (CED) para la educación media debe partir de las concepciones

que tiene la institución sobre la escritura académica. Debido a que se busca generar prácticas innovadoras de enseñanza de la escritura, pero es necesario partir de la realidad para conocer las fortalezas institucionales y a partir de estas plantear las rutas para el trabajo desde CED en la institución. Así, este artículo tiene como objetivo identificar las concepciones sobre la escritura de los profesores y estudiantes, de dos instituciones de educación media, para la toma de decisiones sobre el diseño de un CED.

Metodología

Desde los postulados de Stake (2005), se aplicó un estudio de caso intrínseco y colectivo. La investigación se desarrolló con dos casos abordados desde su unidad. Estos estaban conformados por los profesores y estudiantes de la educación media de una institución educativa pública (caso A) y los de otra privada (caso B). Respondiendo a los postulados de Yin (1994) y Stake (1995), se buscaba comprender las concepciones sobre la escritura de estos actores.

Para la construcción de las concepciones de la escritura desde los enfoques metodológicos de la alfabetización académica, se diseñaron dos cuestionarios de indagación (tabla 1): uno para estudiantes y otro para los profesores. Este instrumento, uno de los más utilizados en la recolección de la información durante procesos de investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), consiste en una serie de preguntas respecto a una o más variables y coherentes con el planteamiento del problema.

Los cuestionarios de indagación se aplicaron en las dos instituciones educativas participantes. Para ello, se solicitó la autorización a los rectores, la disponibilidad del personal requerido y una sala de informática con conexión a internet. El cuestionario de indagación inicial tuvo como propósito identificar las concepciones sobre la escritura en la educación media en cada entidad para la toma de decisiones en el diseño de un CED. Se determinaron preguntas abiertas para no limitar a los participantes en el momento de describir la realidad institucional.

Tabla 1. Preguntas del cuestionario a estudiantes y profesores.

Preguntas para estudiantes	Preguntas para profesores
<p>¿Cuál es la importancia de la lectura y la escritura en la institución? Enumere los ejercicios de escritura más frecuentes dentro de las actividades académicas que se proponen en las diferentes áreas. ¿Cuáles considera son los criterios que los profesores determinan para evaluar los ejercicios de escritura? ¿Cuáles son los mecanismos con que cuenta la institución para orientar los procesos de escritura académica? ¿Cómo resuelve las actividades de escritura académica?</p>	<p>¿Cuál es la importancia de la lectura y la escritura en la escuela? Describa dos ejercicios de escritura académica más frecuentes dentro de las actividades escolares que les propone a los estudiantes. ¿Cuáles son los criterios que determina para evaluar los ejercicios de escritura? ¿Cuáles son los mecanismos con que cuenta la institución para orientar los procesos de escritura académica? ¿Considera que existe alguna relación entre la escritura y la calidad de los aprendizajes? Justifique su respuesta. Desde su punto de vista, ¿cuáles profesores son los responsables de promover y mejorar la escritura de los estudiantes? Justifique su respuesta.</p>

Fuente: elaboración propia.

Para lograr confiabilidad en la aplicación de los cuestionarios de indagación se solicitó a un experto en educación, didáctica de la escritura y TIC que revisara y validara ambos instrumentos, y además se aplicó una prueba piloto del cuestionario de los estudiantes. Con dicho fin, se solicitó a cinco estudiantes de grado once que respondieran el cuestionario de indagación. A partir del juicio de experto y la prueba piloto, se realizaron ajustes a la unificación de conceptos y se eliminó una de las preguntas por haber arrojado resultados similares a otra ya plasmada en el cuestionario.

Después se procedió con la aplicación del cuestionario. Primero se construyó un formulario utilizando la aplicación Google Drive. Luego se convocó aleatoriamente a 25 estudiantes del caso A y a 19 estudiantes del caso B. Con respecto a los profesores, se citó a la totalidad de docentes de educación media de ambas instituciones, de los cuales participaron voluntariamente 32 para el caso A y 18 para el caso B. Se solicitó el correo electrónico a los participantes y se les envió el enlace desde donde podían acceder al formulario. Los alumnos respondieron de manera individual, y los maestros lo hicieron en parejas. Vale anotar que los cuestionarios se diligenciaron en presencia del investigador en la sala de informática de cada institución educativa.

Para el análisis de la información obtenida del cuestionario de indagación de estudiantes y profesores se utilizaron la estadística descriptiva (Hernández Sampieri *et al.* 2010) y el análisis de contenido (Ruiz, 2012). A partir de las

respuestas, se realizaba una lectura y se identificaban los descriptores de análisis. Cada segmento se analizó en torno a patrones que se iban identificando tales como similitudes, diferencias, ejemplos o contrastes. Con la información consolidada, se buscó profundidad interpretativa en las relaciones entre la categoría inicial, los descriptores que emergieron, las teorías previas y los datos cuantitativos.

Resultados

La primera pregunta que respondieron los estudiantes y los profesores fue “¿Cuál es la importancia de la lectura y la escritura en la institución educativa?”. Esta estaba orientada a reconocer las razones por las que la lectura y la escritura hacen parte de las políticas en cada institución y en la escuela en general, y cómo se materializaba en las prácticas académicas institucionales. En la tabla 2 se observa que emergieron cuatro descriptores.

En el caso A, el porcentaje de respuesta por parte de los estudiantes al descriptor epistémico fue del 39,5 %. En el caso B, el porcentaje de respuesta de los estudiantes fue 37,9 %. Así expresaron cómo el aprendizaje está asociado con la comprensión lectora y la producción de textos. También ven en la lectura y la escritura una posibilidad para el acceso a la información y construcción del conocimiento. De este modo reconocieron las posibilidades para el aprendizaje y en el acceso a la información para la construcción de conocimiento y relacionaron la lectura y la escritura con procesos de pensamiento reflexivo y crítico.

Tabla 2. Importancia de la lectura y la escritura, estudiantes, casos A y B.

Descriptor	Caso A			Caso B		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Epistémico	17	39,5 %	68 %	11	37,9 %	58 %
Lingüístico/comunicativo	14	32,6 %	56 %	15	51,7 %	79 %
Académico	12	27,9 %	48 %	3	10,3 %	16 %
Totales	43	100 %	172 %	31	100 %	153 %

Fuente: elaboración propia.

En el caso A se evidenció que el 32,6 % de las respuestas de los estudiantes estuvieron asociadas a los procesos lingüísticos comunicativos de la lectura y la escritura, descriptor que, en el caso B, fue el de mayor porcentaje en las respuestas de los estudiantes, con un 51,7 %. Con esto expresaron sus relaciones con la importancia de la lectura y la escritura desde el mejoramiento de elementos lingüísticos como la sintaxis, la gramática o la ortografía como una posibilidad para mejorar los actos de habla, su proyección para la comunicación con el mundo y el desempeño social, lo cual se identifica como un aporte a la interpretación de lo que ocurre en el mundo. Igualmente, los alumnos manifestaron que dichas habilidades son una necesidad para el desempeño y éxito laboral.

Otro descriptor que se materializó fue la importancia de la lectura y la escritura para las actividades propias de la escuela. En el caso A, el 48 % de los estudiantes reconocen que la lectura y la escritura son esenciales para el desempeño académico. Estas respuestas reflejaban asuntos propios de la escuela como el desarrollo de tareas escolares, la evaluación de aprendizajes y el aporte a la formación técnica propia de la educación media. En el caso B, este fue el descriptor con el menor porcentaje: 10,3 % de respuestas.

Con respecto a los profesores, en el caso A, el 40 % y, en el caso B, el 46,2 % de las respuestas evidenciaron prácticas de lectura y escritura con un valor epistémico. En este sentido los docentes reconocen que la importancia de las prácticas de lectura y escritura en la institución están asociadas a permitirles a los estudiantes que descubran nuevos saberes, afiancen los conocimientos previos y puedan construir conceptos alrededor de los saberes en las áreas.

El descriptor lingüístico/comunicativo se observó, para el

caso A, en el 24 %, y para el caso B, en el 7,7 % de las respuestas de los profesores. Para el caso B, fue el descriptor con el porcentaje más bajo, contrario a lo que ocurrió con los estudiantes, donde fue el porcentaje mayor. Por otro lado, el 38 % de los profesores del caso A estableció la importancia de la lectura y la escritura desde las posibilidades de comunicación con el mundo, el desempeño en diferentes contextos sociales, el apoyo a la caligrafía, la motricidad fina y la ortografía, ampliación de vocabulario en las diversas áreas e integración de las habilidades comunicativas desde las diferentes áreas.

En el caso A, el 36 % y, en el caso B, el 46,2 %, de las respuestas planteadas por los profesores consideran que la importancia de la lectura y la escritura está centrada en las actividades académicas. El 56 % de estos consultados para el caso A respondieron desde las posibilidades de socializar las actividades escolares, como acceso a los métodos de estudios y mejoramiento del rendimiento académico. En el caso B, el 67 % de los maestros relacionaron la importancia de la lectura y la escritura desde el mejoramiento en los resultados de pruebas internas y externas, acompañamiento del plan lector y prensa escuela, la formación del ser y la transversalización de las áreas del currículo escolar.

La segunda pregunta que los estudiantes respondieron fue “Desde su punto de vista, ¿cuáles áreas son las responsables de promover y mejorar la escritura de los estudiantes? Justifique su respuesta”. Esta estaba orientada a identificar en los alumnos su posición frente a las áreas responsables en la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. En la tabla 3 se observa que emergieron cuatro bloques de áreas.

En el caso A, el 67,6 % y, en el caso B, el 54 % de las

respuestas de los estudiantes evidenciaron que las áreas asociadas al lenguaje (Lengua Castellana e Inglés) tienen la responsabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura. Entre las razones que expresaron se encuentran la importancia de estas áreas en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, el mejoramiento de la ortografía y la gramática, el fomento de los procesos en el análisis textual, el aumento del vocabulario y el desarrollo de la imaginación.

En el caso A, el 13,5 % de las respuestas de los estudiantes

muestran que las áreas del componente social y humanista son responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura: Ciencias Sociales, Ética y Valores, Educación Religiosa y Filosofía. La razón que expusieron fue que estas áreas ayudan a fortalecer los procesos de argumentación oral y escrita, al aumento del vocabulario y a la expresión oral de manera correcta y con sentido. En el caso B, el 8 % de las respuestas de los estudiantes reflejaron la relación con las áreas humanistas. Los motivos para ello fueron el apoyo a los procesos de redacción, el fortalecimiento de la argumentación y el aumento del vocabulario específico.

Tabla 3. Áreas responsables de la enseñanza de la lectura y la escritura, estudiantes, casos A y B.

Descriptor	Caso A			Caso B		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Lenguaje (L1 y L2)	25	67,6 %	100 %	13	54 %	68 %
Ciencias sociales y humanas	5	13,5 %	20 %	2	8 %	11 %
Ciencias exactas	3	8,1 %	12 %	0	0 %	0 %
Todas las áreas	4	10,8 %	16 %	9	38 %	47 %
Totales	37	100 %	148 %	24	100 %	126 %

Fuente: elaboración propia.

En el caso A, el 8,1 % de los estudiantes reconocen algún nivel de importancia de la enseñanza de la lectura y la escritura en las áreas exactas. Este fue el porcentaje más bajo con respecto a los otros grupos de áreas. En esta categoría solo apareció Matemáticas, y la razón que manifestó el 12 % de los estudiantes fue que ayudan a la resolución de problemas.

En el caso A, el 10,8 % de las respuestas evidenciaron que los estudiantes reconocen que la enseñanza de la lectura y la escritura es responsabilidad de todas las áreas, lo cual es un porcentaje bajo si se compara con el 67,6 % de las respuestas que consideraron que la responsabilidad es de las áreas del lenguaje. En el caso B, el 38 % de las respuestas reflejaron que la responsabilidad de la enseñanza de la lectura y la escritura no es exclusiva de un área, sino que debe ser un trabajo de todas. Entre las razones dadas se encuentra que la escritura es un asunto importante en la presentación de actividades académicas. Además, se afirma que la lectura es asunto transversal. El porcentaje observado en este sentido permite evidenciar que la institución viene trabajando para el fortalecimiento de la escritura desde todas las áreas del currículo escolar.

En la misma línea, el 100 % de los profesores del caso A

respondieron que todos son responsables de promover la escritura en sus áreas; sin embargo, el 25 % afirmó que las áreas del lenguaje tienen un mayor énfasis en la enseñanza de la escritura. En el caso B, el 100 % de los maestros respondieron que todos los profesores tienen responsabilidad e, igualmente, el 33,3 % mantuvieron un énfasis en las áreas del lenguaje, en tanto que un 11,1 % se refirió a las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía. Por lo demás, estos consultados reconocen que la enseñanza de la escritura en la básica primaria es fundamental para la formación del estudiante a lo largo de la vida. Entre las razones que estos docentes dieron para afirmar que la escritura es un asunto de todas las áreas se encuentra que esta es una habilidad transversal en el currículo escolar que aporta al desarrollo de las competencias propias de las áreas y asignaturas y al desarrollo del pensamiento.

La tercera pregunta que los estudiantes respondieron fue "Describe dos o tres de los ejercicios de escritura más frecuentes dentro de las actividades académicas que se proponen en las diferentes áreas". Esta estaba orientada a reconocer, desde la perspectiva de los alumnos, las actividades de escritura académica más comunes en la institución. En la tabla 4 se identifica que emergieron cinco descriptores.

Tabla 4. Ejercicios de escritura frecuentes, estudiantes, casos A y B.

Descriptor	Caso A			Caso B		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Lexicales/oracionales	18	43,9 %	72 %	14	37,8 %	74 %
Textos análogos	13	31,7 %	52 %	16	43,3 %	84 %
Comprensión de lectura	7	17,1 %	28 %	4	10,8 %	21 %
Presentaciones orales	2	4,9 %	8 %	3	8,1 %	16 %
Textos digitales	1	2,4 %	4 %	0	0 %	0 %
Totales	41	100 %	164 %	36	100 %	195 %

Fuente: elaboración propia.

En el caso A, el 43,9 % de las respuestas de los estudiantes mostró que las actividades de escritura que ellos reconocen más frecuentes en los trabajos en el aula estuvieron asociadas a asuntos lexicales, como la ortografía y el uso de vocabulario. Además, se identificaron aspectos como la correcta construcción de oraciones en los párrafos. En el caso B, el 37,8 % de las respuestas estuvieron relacionadas con asuntos lingüísticos como el uso correcto de las normas de ortografía, tests de ortografía y construcción de oraciones y párrafos.

En el caso A, el 31,7 % de las respuestas de los estudiantes arrojó que los ejercicios de escritura más frecuentes solicitados por los profesores estaban asociados a textos análogos. Además, se encontró que las tipologías textuales más trabajadas en el aula son los textos narrativos y argumentativos. Se destaca que en este descriptor el 52 % de estos consultados expresaron que los textos académicos más frecuentes son los informes de lectura, el resumen, los talleres pregunta-respuesta, los informes con normas APA o ICONTEC y las notas en clases. En el caso B, este descriptor es el que obtuvo el mayor porcentaje: 43,3 % de las respuestas. El 84 % de estos alumnos expresaron que los textos más frecuentes son el ensayo, el resumen, el informe de lectura, los apuntes de clases, el informe de laboratorio y los textos de producción libres. Además, se destaca que en la institución hay un esfuerzo por el trabajo de la escritura argumentativa en las diferentes áreas. Los resultados del caso B concuerdan con la posición de los profesores sobre la importancia de la lectura y la escritura en la institución: el 40 % las consideran valiosas para la alfabetización académica.

Se destaca que en el caso A el 17,1 % de los estudiantes reconocen las actividades de comprensión de lectura como

una práctica de escritura frecuente en las actividades de clases. El 28 % expresaron que, en las actividades más comunes asociadas a este descriptor, se encuentran la lectura crítica de diversos tipos de textos, la interpretación de textos propios de las áreas y los talleres de comprensión de lectura en que se le presenta un texto guía al alumno para responder una serie de preguntas o construir un nuevo texto. En el caso B, el 10,8 % de las respuestas plantean asuntos de lectura asociados a los ejercicios de escritura orientados a la comprensión de diferentes tipos de textos y a la lectura crítica.

Meneses Copete (2014) afirma que “la escritura y la oralidad guardan una relación de interdependencia en la medida en que se dan lugar y soporte de manera recíproca” (p. 131). Esto concuerda con los resultados del caso A, donde el 4,9 % de las respuestas de los estudiantes presentaron las exposiciones académicas como un ejercicio frecuente en las dinámicas del aula. En este descriptor es relevante que el 8 % de los estudiantes identificaron la relación entre la oralidad y la escritura. Mientras tanto, en el caso B, el 8,1 % de las respuestas de los estudiantes plantean estas presentaciones como un ejercicio frecuente.

Entre los estudiantes se identifica que, en el caso A, el 72 % reconocen que los ejercicios de escritura más frecuentes están asociados a actividades lexicales y ortográficas, como talleres o tests de normas ortográficas y signos de puntuación. Además, el 52 % identifican que el uso de textos análogos como el ensayo o los cuentos hacen parte de las tareas escolares. En el caso B se mantienen las actividades de este tipo con el 74 %, pero el 84 % expresa que las actividades de escritura de diferentes tipos de textos son más frecuentes (en esta institución hay un énfasis en la escritura argumentativa). Igualmente, en

ambos casos emergieron elementos como la asociación de la escritura con la comprensión de lectura y la expresión oral.

Las respuestas dadas por los profesores permitieron reconocer tres descriptores; en comparación con los estudiantes, no se presentó el descriptor de textos digitales. En el caso A, el 3,8 % y, en el caso B, el 16,7 % de las respuestas de los docentes estuvieron relacionadas con el descriptor lexicales/oracionales, manteniendo una relación directa con los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura desde la lingüística gramatical. El 6 % de los maestros del caso A y el 22 % del caso B afirmaron que entre las actividades de escritura académica más frecuentes están las transcripciones de textos en L1 y L2, pruebas de ortografía, ejercicios de ampliación de vocabulario L1 y L2 y ejercicios de organización de párrafos y oraciones.

En los profesores del Caso A, el 61,6 % de las respuestas estuvieron asociadas a describir ejercicios de escritura académicos desde lo analógico. Los textos académicos enunciados fueron el resumen, el ensayo, el informe de lectura y la toma de apuntes. Además, el 100 % describieron ejercicios relacionados con alguna de las siguientes situaciones: elaboraciones de resumen, trabajos escritos utilizando normas nacionales e internacionales, informes de lecturas sobre asuntos propios de las áreas en L1 y L2, cuestionarios, talleres en L1 y L2, pruebas escritas, consultas sobre tópicos de las áreas L1 y L2, traducciones de inglés a español y redacción de ensayos. En el caso B, el 33,3 % de las respuestas identificaron actividades de escritura en el contexto análogo. El 44 % de estos docentes describieron alguna de las siguientes propuestas de trabajo alrededor de la producción de textos análogos desarrolladas en aula: elaboración de ensayos, redacción de cuentos, construcción de resúmenes sobre temas de las

áreas, diseño de esquemas (por ejemplo, mapas conceptuales y mentales) y toma de apuntes durante las exposiciones de los maestros.

En el caso A, el 30,8 % y, en el caso B, el 25 % de las respuestas de los profesores estuvieron asociadas a procesos de comprensión de lectura desarrollados en las áreas y las asignaturas para el aprendizaje. El 50 % de los maestros del caso A y el 33 % del caso B manifestaron que desarrollaron alguna de las siguientes actividades de lectura: análisis de noticias locales, nacionales e internacionales; interpretación de conceptos matemáticos o científicos; análisis de caricaturas publicadas en la prensa nacional; solución de situaciones problemas; lecturas de audiovisuales; y revisión de páginas web para la comprensión de una temática específica.

El último descriptor que emergió de las respuestas de los profesores sobre la escritura académica que desarrollan fue el de las exposiciones orales. Así, en el caso A, el 3,8 % de las respuestas plantearon que el ejercicio de escritura más frecuente estuvo asociado a una práctica comunicativa oral en L2, los diálogos y las canciones en inglés. Para el caso B, el 33 % de las respuestas evidenciaron una relación con las exposiciones orales debido a la fortaleza institucional en el trabajo de la oratoria. Además, igual que en el caso A, se reconocen prácticas de comunicación oral en L2, las exposiciones y los diálogos en inglés.

La cuarta pregunta que se les presentó a los estudiantes fue “¿Cuáles considera son los criterios que los profesores usan para evaluar los ejercicios de escritura?”. Esta estaba orientada a identificar cómo los alumnos han logrado identificar que sus actividades de escritura son evaluadas por los docentes en las diferentes áreas. En la tabla 5 se identifica que emergieron cuatro descriptores.

Tabla 5. Criterios de evaluación de la escritura, estudiantes, casos A y B.

Descriptores	Caso A			Caso B		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Ortográficos, lexicales y gramaticales	19	50 %	76 %	18	54,5 %	95 %
Construcción de ideas	12	31,6 %	48 %	14	42,5 %	48 %
Organización y cantidad	5	13,2 %	20 %	1	3 %	3 %
Esfuerzo personal	2	5,2 %	8 %	0	0	0
Totales	38	100 %	152 %	33	100 %	146 %

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los criterios de evaluación de la escritura, el 50 % en el caso A y el 54,5 % en el caso B de las respuestas dadas por los estudiantes evidencian la fortaleza que mantienen las características ortográficas, lexicales y gramaticales en el momento de evaluar los ejercicios de escritura. El 76 % del caso A y el 95 % del caso B manifiestan que criterios como dominio y aplicación de reglas ortografía y el uso adecuado de signos de puntuación tienen gran importancia durante la revisión de las producciones.

En el caso A, en el 31,6 % de las respuestas emergieron aspectos relacionados con los procesos de planeación, producción y revisión del texto. Se destacan indicadores de evaluación asociados al planteamiento de argumentos, la presentación de las ideas con cohesión y coherencia, el uso adecuado de conectores lógicos y la construcción de ideas y párrafos. En el caso B, el 42,5 % de las respuestas estaban asociadas a la construcción de ideas. Dentro de los criterios que el 48 % de los alumnos enunciaron se encuentran el uso de conectores lógicos para la construcción de párrafos, la redacción de ideas y párrafos con claridad y coherencia, el planteamiento de argumentos y la presentación y el desarrollo de las ideas según la temática propuesta.

En el caso A, el 13,2 % y, en el caso B, el 3 % de las respuestas tenían explícitos, como criterios para la revisión de los ejercicios de escritura, la organización en la presentación de las tareas y el manejo de la letra o claridad caligráfica. Además, esta consulta arrojó que también se consideraba en este sentido la cantidad de páginas o párrafos escritos por el estudiante. En el caso A, el 5,2 % de las respuestas hacían referencia al esfuerzo del estudiante, la responsabilidad y la puntualidad para el cumplimiento de la tarea de escritura como criterios de evaluación.

Entre los indicadores que enunciaron los profesores se mantuvieron dos de los identificados por los estudiantes (ortográficos, lexicales y gramaticales, y construcción de ideas) y dos emergentes (estructura global del texto y uso de referencias bibliográficas). En el caso A, el 39,4 % y, en el caso B, el 38,1 % de las respuestas de los docentes estuvieron asociadas a criterios de evaluación desde lo

ortográfico, lexical y gramatical. El 81 % de las respuestas del caso A y el 89 % del caso B expresaron que entre los criterios de evaluaciones de las producciones textuales de los estudiantes consideran: el uso de signos de puntuación, la ortografía de las palabras, caligrafía clara y ordenada, utilización de sinónimos en las oraciones, uso de vocabulario propio del área y aspectos gramaticales. En este último particular se hace un énfasis en la sintaxis.

Siguiendo con las repuestas de los profesores, en el caso A el 39,4 % y, en el caso B, el 42,9 % plantearon criterios de evaluación de la escritura desde los componentes macroestructurales. El 81 % de estos consultados para el caso A y el 100 % para el caso B manifestaron entre los criterios de evaluación aspectos relacionados con la construcción de ideas: claridad, construcción de argumentos, cohesión y coherencia entre las oraciones, uso de conectores lógicos, concordancia. En el caso A, 21,2 % y, en el caso B, 9,5 % de las respuestas de los maestros correspondieron al descriptor estructura global del texto. El 44 % de los docentes del caso A y el 22 % del caso B plantearon criterios desde los propósitos y estructura del texto, organización de los párrafos para la construcción de una idea general, abordaje de la temática, originalidad en el planteamiento de las ideas y análisis de la información.

El último descriptor que emergió fue el uso de referencias bibliográficas. Este solo se presentó en el caso B, donde el 9,5 % de las respuestas de los profesores estuvieron asociadas a dicho recurso. Aquí, el 22 % de los maestros expresaron que asuntos como el empleo de citas dentro del texto, el parafraseo y la bibliografía son criterios que se deben considerar al evaluar un texto.

La quinta pregunta planteada a los estudiantes fue “¿Cuáles son las estrategias con que cuenta la institución para orientar los procesos de escritura académica?”. Aquí se buscaba visibilizar las estrategias de enseñanza y organizacionales que se desarrollan en la institución para el fortalecimiento de la escritura académica. En la tabla 6 se identifica que emergieron cinco descriptores.

Tabla 6. Estrategias para orientar la escritura en la institución, estudiantes, casos A y B.

Descriptor	Caso A			Caso B		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Biblioteca escolar	4	15,4 %	16 %	0	0 %	0 %
Actividades académicas	12	46,2 %	48 %	12	52,2 %	63 %
Talento humano	7	26,9 %	28 %	0	0 %	0 %
Currículo escolar	2	7,7 %	8 %	11	47,8 %	53 %
TIC	1	3,8 %	4 %	0	0 %	0 %
Totales	26	100 %	104 %	23	100 %	116 %

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las estrategias que orientan la escritura, en el caso A, el 15,4 % de las respuestas evidenciaron que la biblioteca escolar, la cual puede ser un recurso de acceso en el tiempo libre, es un componente valioso para el fortalecimiento de la escritura académica. Además, se observa que el material bibliográfico y los manuales de escritura que se encuentran en este espacio pueden ayudarle al estudiante para el desarrollo de los ejercicios de escritura asignados en las áreas. En el caso B no se registraron respuestas que estuvieran asociadas a la biblioteca como una estrategia para orientar la escritura en la institución.

En el caso A, el 46,2 % y, en el caso B, el 52,2 % de las preguntas mantuvieron una asociación directa con actividades académicas que se asignan para el desarrollo de las actividades de clases, las institucionales o las extracurriculares, entre ellas: pruebas de ortografías, tareas de escritura propias de las áreas, pruebas de producción textual, concursos sobre un aspecto de la escritura, lectura de libros y grupos de lectura. Entre los ejercicios de aula e institucionales que el 63 % de los estudiantes reconoce se encuentran las pruebas de ortografía, las tareas de escritura que se plantean en las áreas y asignaturas, la lectura de libros asignados cada período y los grupos de lectura. En el caso A, el 26,9 % manifiesta que la institución educativa cuenta con profesores cualificados para la orientación de los procesos de producción textual de los alumnos. Las características que estos últimos enuncian al respecto son: buenas estrategias de enseñanza de la escritura y conocimientos disciplinares.

El 7,7 % de las respuestas del caso A, correspondientes a dos estudiantes, expresaron que las estructuras de los planes de área permiten el desarrollo de los procesos de escritura en las asignaturas. Además, identifican que

elementos de la organización institucional, como el horizonte institucional, tienen un aporte en la formación de las prácticas escriturales en los estudiantes. En el caso B, el 47,8 % de las respuestas estuvieron asociadas a actividades que hacen parte del currículo escolar y que transversalizan la realidad institucional. Entre las estrategias que el 53 % los estudiantes enuncian se encuentran: la cátedra de desarrollo del pensamiento, un espacio académico donde todas las estudiantes participan y que está orientado a mejorar los procesos de pensamiento; los concursos de oratoria; los centros de interés; el plan lector; y el periódico escolar.

Entre los profesores emergieron descriptores desde el trabajo que se desarrolla en el aula, la organización institucional, los proyectos institucionales y los convenios con otras entidades como aportes al trabajo de la escritura. Por otra parte, el 6 % de los docentes del caso A y el 22 % del caso B reconocen que el material bibliográfico que se encuentra en la biblioteca aporta al trabajo de la escritura; sin embargo, no se identificaron proyectos que se lideren desde este espacio escolar. En el caso A, el 36 % y, en el caso B, el 26,1 % de las respuestas de los maestros afirman que las actividades académicas que se desarrollan dentro del aula son importantes para el trabajo de la escritura. En este sentido, el 56 % de estos consultados para el caso A y el 67 % para el caso B destacaron los talleres y concursos de ortografía, la elaboración de ponencias, el análisis de obras literarias y los centros literarios. Un aspecto diferencial entre los casos es la estrategia de oratoria en el área de Lengua Castellana, desarrollada cada mes, que se presentó en el caso B.

En el caso A, el 16 % y, en el caso B, el 13 % de las respuestas de los profesores estuvieron asociadas a convenios institucionales orientados al trabajo de la lectura y escritura. Así, el 25 % de los maestros del caso A reconocen

los aportes de los convenios que se han dado con el programa de jornada complementaria “Red de Escritores” y los del programa de la Secretaría de Cultura Ciudadana “Adopta un Autor”, que se desarrolla en el marco de la Fiesta del Libro Ciudad de Medellín. El 33 % del caso B, por su lado, reconoció el programa “Prensa Escuela”, donde los estudiantes de la institución desarrollan una serie de actividades desde la lectura y la escritura, utilizando un periódico regional.

En el caso A, el 24 % de las respuestas de los profesores reflejaron acciones que involucran a la institución educativa. Los proyectos institucionales que el 38 % de estos consultados mencionaron fueron el café literario, el desarrollo del plan de lector desde los grados primero a undécimo, la transversalización de la lectura y la escritura en las áreas, el desarrollo de carteleros y afiches para la divulgación institucional de las acciones que se realizan en las áreas, el uso de TIC para la investigación y las reuniones de áreas para la discusión de asuntos alrededor de la escritura. En el caso B, el 34,8 % de las respuestas de los docentes estuvieron asociadas al descriptor de proyectos institucionales. Aquí, el 89 % identificaron como tales las actividades que se dan en el proyecto de desarrollo del pensamiento, la revista y el periódico institucionales, los semilleros y centros de interés, y el plan lector en el que participan los

estudiantes desde preescolar hasta undécimo.

El último descriptor relacionado con los mecanismos para el trabajo de la lectura y la escritura en la institución fue el de talento humano y planes de estudio. Este tiene dos partes debido a que, en las respuestas de los profesores, el accionar en sus áreas siempre estuvo presente, reconociendo que las dinámicas de ellos y las decisiones organizacionales sobre las áreas se afectan directamente. Así, el 31 % de los maestros del caso A y el 44 % del caso B identificaron como mecanismos institucionales para la enseñanza de la escritura el perfil de los profesores de las asignaturas de Inglés y Lengua Castellana y la intensidad horaria de estas asignaturas, al tiempo que reconocen la importancia de estas áreas y de los docentes para el aprendizaje de la escritura en los estudiantes.

En la sexta pregunta se les planteó a los estudiantes “Partiendo del trabajo que realizó en la última semana en las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua Castellana, ¿cómo resolvió las actividades de escritura académica?”. Esta pregunta estaba orientada a indagar por las diversas acciones que realizan los estudiantes para abordar los ejercicios de escritura en las diferentes áreas y asignaturas. En la tabla 7 se identifica que emergieron tres descriptores.

Tabla 7. Resolución de actividades de escritura, estudiantes, casos A y B.

Descriptores	Caso A			Caso B		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Procesamiento de la información	17	60,7 %	68 %	8	50 %	42 %
Consultas análogas y digitales	6	21,4 %	24 %	4	25 %	21 %
Comprensión de lectura	5	17,9 %	20 %	4	25 %	21 %
Totales	28	100 %	112 %	16	100 %	84 %

Fuente: elaboración propia.

En el caso A, el 60,7 % de las respuestas reflejaron que una forma de que los estudiantes realicen sus actividades de escritura en diferentes áreas tiene que ver con la aplicación de acciones orientadas al procesamiento de la información. En el caso B, el 50 % de las respuestas estaban asociadas a acciones de procesamiento de la información y aplicación de saberes previos. Los alumnos expresaron que las acciones que aplicaban fueron: procesos de autorrevisión y autocorrección de los textos; trabajo individual; lecturas previas y de profundidad; diseño y desarrollo de mapas mentales, cuadros sinópticos y silogismos; resolución de

problemas; elaboración de resúmenes de la temática propuesta; repaso y aplicación de normas técnicas y reglas de ortografía.

En el caso A, el 21,4 % y, en el caso B, el 25 % de las respuestas evidenciaban que los ejercicios de consultas en material bibliográfico impreso, en la biblioteca escolar o en las bibliotecas familiares, como las búsquedas de información utilizando internet, eran estrategias a las que los estudiantes recurrían para resolver los ejercicios de escritura que se solicitaba por parte de los profesores de

diferentes áreas y asignaturas. En el caso A, el 17,9 % y, en el caso B, el 25 %, de las respuestas planteaban que la lectura comprensiva era importante en el momento de producir textos. Para ello, se leía lo solicitado por el profesor, así como manuales de escritura y textos asociados a la temática propuesta para el ejercicio de producción.

A los profesores se les preguntó “¿Considera que existe alguna relación entre la escritura y la calidad de los aprendizajes? Justifique su respuesta”. Esta pregunta estuvo orientada a indagar por las concepciones del valor epistémico de la escritura que poseen los docentes. Tanto en el caso A como en el caso B el 100 % de los maestros reconocen la relación que existe entre la escritura y el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de las razones que plantearon los profesores del caso A se encuentran: mediante la escritura se exterioriza lo aprendido, se reafirman los conocimientos y se construyen ideas; propicia que los estudiantes sean dueños de su propio conocimiento y así mejorar el nivel académico en general y las relaciones interpersonales; el lenguaje escrito permite las interrelaciones entre los sujetos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo dicha interacción en el alcance de conocimientos; la escritura implica un proceso más allá de solo leer porque genera en los estudiantes la necesidad de sostener un argumento con ideas propias y citadas en aras de potenciar su aprendizaje.

Por otra parte, entre las justificaciones que manifestaron los profesores del caso B se identifican: la escritura fomenta el aprendizaje en cualquier área porque hay una práctica, una búsqueda, un proceso de releer, de manera que enriquece todo el conocimiento y a la persona misma; la escritura da cuenta del nivel académico de un estudiante porque identifica el grado de entendimiento y reflexión que este alcanza; la lectura y la escritura aportan al proceso de adquisición y construcción del conocimiento; durante los procesos de lectura y escritura se evidencia la comprensión, la claridad, el análisis y el pensamiento crítico.

Discusión

Desde la percepción de los profesores y los estudiantes, existe una concepción alrededor de la lectura y la escritura

que se centra en lo epistémico y lo académico. Se reconoce que dichas habilidades permiten la conexión entre los saberes previos y los nuevos aprendizajes, lo cual concuerda con el enfoque de abordaje de la escritura a través del currículo (Cuervo y Flórez, 2004; Molina-Natera, 2012; Young, 2006). Además, se establece que favorecen el acceso a la información y la construcción de conocimientos, generando cuestionamientos y reflexiones sobre los discursos que circulan en la escuela y en la sociedad en general. Estos resultados coinciden con investigaciones desarrolladas en la educación básica y media (Del Milagro Plaza, 2010; Henao Álvarez y Ramírez Salazar, 2006) y en la educación superior (Ramos, Herrera, y Ramírez, 2010). En definitiva, la relación entre el valor epistémico y el académico de la lectura y la escritura se visibiliza en las instituciones educativas, ya que es un asunto inmerso en la vida escolar y profesional de las personas.

Vale acotar que entre los estudiantes circula una concepción lingüística y comunicativa. Esta percepción coincide con los resultados de las investigaciones de Villalón y Mateos (2009) y Fernández y Carlino (2010). Así, aunque se mantiene una percepción de los aportes de la lectura y la escritura al trabajo dentro de las áreas y al rendimiento académico, esta postura está acompañada por los componentes lingüísticos/comunicativos, como el mejoramiento de la ortografía y gramática y la buena presentación, lo que repercutirá en una preocupación inicial por la escritura correcta de las palabras y no por el proceso de construcción del texto. Frente a esto, el CED se pensó para promover entre la comunidad educativa una interpretación de la escritura para el aprendizaje e incorporar elementos lingüísticos como parte del proceso de producción y no como un único propósito durante la escritura, relaciones que ya han sido utilizadas en el contexto de la educación superior (Holtz, 2014; Kirchoff, 2013).

Entre los estudiantes de ambos casos sigue prevaleciendo una posición tradicional sobre la responsabilidad de las áreas del lenguaje (Lengua Castellana e Inglés) en la lectura y la escritura, aunque se observa una tendencia a reconocer que es una responsabilidad de todas las áreas, lo que concuerda con los planteamientos de Cano y Finocchio (2006) y Villalón y Mateos (2009). Caso contrario se presentó entre los profesores, quienes reconocen en primer lugar que la importancia es de todas las áreas, como un asunto transversal en el currículo escolar; sin embargo, estos sujetos consideran que aspectos como el perfil de los

docentes de las áreas de lenguaje y las decisiones organizacionales sobre estas áreas afectan el aprendizaje de dichas habilidades. Estas diferencias entre los maestros y los alumnos se explican porque, aunque los primeros identifican la importancia de la lectura y la escritura para el aprendizaje y el trabajo en sus áreas, las actividades de acompañamiento y revisión de las producciones textuales de los estudiantes se limitan a asuntos lingüísticos, sin abordar los procesos escriturales que son propios del área.

Buscando fortalecer la enseñanza de la escritura dentro de las áreas, en el CED se diseñó un módulo orientado a los profesores, donde ellos pudieran acceder a talleres sobre estrategias de acompañamiento y evaluación de la producción textual en sus respectivas áreas de desempeño. Además, se brindó un espacio de soporte teórico-práctico para la reflexión personal sobre aspectos enfocados a la escritura. Igualmente, se cuenta con un servicio de asesorías por parte de los tutores del CED para fortalecer las prácticas de aula de los maestros, desde el trabajo didáctico de la escritura con un enfoque propio del área, o para mejorar sus propios textos como material de aprendizaje o para una publicación institucional u en otros espacios académicos. Estos servicios han sido implementados en otros centros de escritura (Molina-Natera, 2015; Werner, 2013).

Desde la percepción de los estudiantes, las actividades escriturales que prevalecen en la institución están asociadas a ejercicios lexicales y oracionales; por ejemplo, talleres de ortografía y pruebas de vocabularios, además de textos análogos, como resolución de cuestionarios y toma de notas en clases. Esto concuerda con los planteamientos de Fernández y Carlino (2010). En cuanto a los profesores, con ellos se identificó que las actividades de escritura más comunes están asociadas al desarrollo de alguna de las tipologías textuales (resumen, informe de lectura, ensayo, reseña). Es importante destacar que entre los docentes y los alumnos se reconoció la relación entre la escritura, la lectura, la escucha y la expresión oral, lo cual concuerda con los postulados de Meneses Copete (2014). Además, estas se evidencian tanto en lengua materna como en las lenguas extranjeras.

Igualmente, los criterios de evaluación de la escritura que circulan en ambos casos van desde la lingüística gramatical hasta la lingüística textual, pero no hay criterios propios para la escritura digital. Los criterios generalizados fueron los ortográficos, lexicales y gramaticales, la construcción de

ideas y aspectos relacionados a los procesos de planeación, producción y revisión del texto. Entre los profesores se reconocen criterios propios de condiciones académicas, como la estructura global del texto y el uso de referencias bibliográficas, mientras que los estudiantes en ambos casos identificaron que las actividades de procesamiento de la información, como análisis, autorrevisión, autocorrección, y las actividades de consultas en soportes análogos y digitales son las estrategias más frecuentes en el momento de desarrollar una actividad de escritura académica.

Los criterios de evaluación de la escritura y las actividades de procesamiento de la información que utilizan los estudiantes para la construcción de textos, que se evidenciaron en los casos, fueron incorporados en las guías de autorrevisión, en los criterios de evaluación y autoevaluación de los talleres y tutorías académicas. Asimismo, se consideraron los criterios que circulan entre los profesores y los alumnos de ambas instituciones, como los ortográficos, los gramaticales, los oracionales y los textuales. Sin embargo, se realizó un énfasis en el proceso de escritura agregando criterios de relación entre la escritura análoga y la digital; por ejemplo, concordancia entre la producción oracional y las imágenes. Este aspecto se encuentra relacionado con estudios previos sobre escritura digital como los desarrollados por Chaverra Fernández (2012), Sánchez-Rosete (2012) y Calle Álvarez (2014).

Las estrategias institucionales para la promoción de la lectura y la escritura que reconocen los estudiantes y profesores estuvieron asociadas a asuntos didácticos que se generan dentro de las clases. Sin embargo, se evidencia el esfuerzo de ambas instituciones por lograr conexión entre las orientaciones institucionales, los planes de áreas y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, entre los docentes se identificó el aporte de los proyectos institucionales que fortalecen la lectura y la escritura en sus alumnos; por ejemplo, en el caso A el plan lector y, en el caso B, la cátedra de desarrollo del pensamiento. Esta percepción concuerda con las investigaciones en el contexto colombiano de Torres Soler (2013) y Rodríguez, Muñoz y Ángel (2015).

Las áreas que se brindan en la educación media requieren que los estudiantes desarrollen prácticas de lectura y escritura para lograr procesos de aprendizaje dentro de ellas, lo que les exige que asocien los saberes específicos en los discursos de las asignaturas, superando la concepción

de que la enseñanza de la lectura y la escritura es responsabilidad de las áreas del lenguaje. Sin embargo, es necesario tener presente que las prácticas comunicativas que se generan en la escuela responden a conocimientos discursivos propios; por lo tanto, por medio de la escritura los estudiantes pasan de saberes previos aislados a una construcción del saber específico asociado.

Los estudiantes usan la lectura y la escritura en diferentes espacios sociales, de manera que estas no están limitadas a la escuela. Sin embargo, las relaciones que se establecen son diferentes: mientras que en su cotidianidad utilizan la lectura y la escritura para comunicarse con sus compañeros y familiares, participar en redes sociales y leer las noticias, en la escuela esas prácticas parecen distantes, lo que implica al profesor incorporar didácticamente esas posibilidades comunicativas y sociales de la lectura y la escritura para lograr desarrollo de habilidades del pensamiento y procesos de aprendizaje.

Aunque no hay un reconocimiento general entre los participantes de la biblioteca como lugar de promoción de la lectura y escritura en ambas instituciones, el CED estuvo asociado a este espacio institucional, pero podía trasladarse a diferentes dependencias de cada institución y participar en los proyectos institucionales o complementarlos. Por ejemplo, para el caso B, podía apoyar las actividades en el proyecto de desarrollo del pensamiento, con un énfasis en la escritura. Estas decisiones dependían de las dinámicas administrativas y pedagógicas de cada institución. Era importante considerar que el CED estuviera asociado a la realidad institucional y que lograra inicialmente conexión espacial y temporal con los miembros de la comunidad educativa. A futuro estas conexiones pueden limitarse a las posibilidades de acceso de la comunidad educativa por medio de la plataforma del CED.

Conclusiones

La escritura tiene un valor epistémico en tanto que permite la construcción de conocimiento por parte del escritor, exigiéndole desarrollar procesos de reflexión, indagación, confrontación, argumentación y conclusión. La escuela tiene una responsabilidad en el diseño de políticas institucionales donde la escritura sea un eje articulador para el desarrollo de aprendizajes, donde la enseñanza de

la producción de textos no sea exclusiva de una asignatura, o un proyecto, sino donde se involucre la comunidad educativa.

El diseño y funcionamiento del CED parte de la concepción epistémica de la escritura y reconoce la responsabilidad de todas áreas para el fortalecimiento de los discursos académicos que se generan en su interior. Esto respondió también a las relaciones que se establecieron entre la alfabetización académica y la alfabetización digital, toda vez que las actividades de escritura académica que se desarrollan en las instituciones educativas, en la educación media, son variadas, coexistiendo formatos análogos y digitales; por ello, en el CED se encontraban estrategias y recursos para el acompañamiento de prácticas de escritura análoga y digital.

Los servicios diseñados y ofrecidos a los estudiantes y profesores desde el CED partieron de las relaciones que se establecieron con los proyectos y programas institucionales, los objetivos de formación, los planes de áreas y las expectativas de estudiantes y profesores. Estos se vieron reflejados en la plataforma del CED, en unidades modulares donde se encontraban alojados los servicios destinados para alumnos, docentes y tutores. Estas condiciones favorecieron la navegación y exploración de los recursos, y sus posibilidades de uso en las actividades académicas durante las clases.

Los resultados que se presentan sobre las concepciones de la escritura de los estudiantes y profesores se deben asumir con cautela debido a que corresponden a un momento de exploración situacional y a las propias de un cuestionario que se diseñó y se aplicó solo para este estudio. Sin embargo, es un instrumento fundamentado que aportará al reconocimiento situacional de otras instituciones que deseen comenzar a diseñar y operar un CED para la educación media.

Declaración de Conflicto de Intereses

El autor manifiesta que durante la ejecución del trabajo y la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación.

Referencias Bibliográficas

- Aponte Rivera, S. A. y Cruz Torres, L. C. (2015). *Más allá de las líneas de la revista escolar* (Trabajo de maestría). Recuperado de <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/549/Mas%20alla%20de%20las%20lineas%20de%20la%20revista%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4030/Bazerman%20et%20al%20_2016_Escribir%20a%20traves%20de%20Curriculum.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. *The Journal of the Legal Writing Institute*, 2(6).
- Calle Álvarez, G. Y. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *Encuentros*, 12(1), 27-45. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/jspui/bitstream/11619/1442/1/Las%20habilidades%20del%20pensamiento%20cr%C3%ADtico%20durante%20la%20escritura.pdf>
- Cano, F. y Finocchio, A. M. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, UNESCO). Recuperado de <http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/554/81.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaverra Fernández, D. I. (2012). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 104-111. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dora_Chaverra-Fernandez/publication/262457501_Metacognitive_skill_s_in_digital_writing/links/555b318b08ae6fd2d829a8b6.pdf
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2004). El lenguaje en la educación. En R. Flórez. (Ed.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica* (pp. 13-26). Bogotá: Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Colombia.
- Del Milagro Plaza, M. (2010). Una experiencia de escritura académica en la Escuela Media. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino. (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1043-1048). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216.pdf>
- Fernández-Cárdenas, J. M. y Piña-Gómez, L. (2014). El oficio del escritor académico: un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 187-212. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100009
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981) A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Doi: 10.2307/356600
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. En C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald. (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 28-40). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3315/c7aa855cc05cf3889daa8f6a6a2e4740531c.pdf>
- Henao Álvarez, O. y Ramírez Salazar, D. A. (2006). Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 223-238. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/6959>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.a edición). México: McGraw-Hill.
- Holtz, E. V. (2014). *Mode, Method, and Medium: The Affordance of Online Tutorials in the Writing Center* (Tesis de pregrado). Recuperado http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1352&context=srhonors_theses
- Kirchoff, J. (2013). *Writing Centers as Literacy Sponsors in the 21st Century: Investigating Multiliteracy Center Theory and Practice* (Tesis de doctorado). Recuperado de https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1352215261&disposition=inline
- Ley 115 (1994). *Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Colombia*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Meneses Copete, Y. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis*, 10(1), 119-133. Doi: 10.21676/23897856.1364
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 5(10), 93-108. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/magis/article/view/4167>
- Molina-Natera, V. (2015). Estudio de caso: Centro de Escritura Javeriano PUJ Cali. En V. Molina-Natera. (Ed.), *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica* (pp. 276-311). Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ramos, A. I., Herrera, J. A. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, 17(34), 201-209. Doi: 10.3916/C34-2010-03-20
- Rodríguez, Y. E., Muñoz, J. y Ángel, D. M. (2015). Desarrollo producción textual en estudiantes educación media técnica. Propuesta: taller de escritores. *Amazonia Investiga*, 4(6), 6-17. Recuperado de <http://www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazonia-investiga/article/viewFile/356/pdf>
- Ruiz, J. I. (2012). Historias de vida. En J. I. Ruiz. (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 267-313). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Sánchez-Rosete, L. (2012). Currículum y escritura digital. En M. Estebanell Minguell, P. Cornellà Canals y D. Codina Regàs. (Eds.), *XX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa* (pp. 128-133). Girona, España. Recuperado de <http://gretice.udg.edu/jute2012/papers/70.pdf>
- Sawaya, S. M. y Cuesta, C. (Coord.) (2016). *Lectura y escritura como prácticas culturales*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51910/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tchudi, S. N. y Yates, J. (1983). *Teaching Writing in the Content Areas: Senior High School*. Washington D. C.: National Education Association Professional Library. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED232212.pdf>
- Torres Soler, F. J. (2013). “Kukuguagua”: propuesta de un programa de lectura digital desde la biblioteca escolar del Centro Educativo Palermo Sur de la localidad Rafael Uribe Uribe (Tesis de pregrado). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15196/TorresSolerFrancysJasmin2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232. Doi: 10.1174/021037009788001761
- Werner, C. L. (2013). Constructing student learning through faculty development: Writing experts, writing centers, and faculty resources. *CEA Forum*, 42(2), 79-92. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018288.pdf>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Young, A. (2006). *Teaching Writing Across the Curriculum*. Nueva Jersey: Pearson Prentice Hall.

Para citar este artículo: Calle-Álvarez, G. Y. (2019). Exploración de las concepciones sobre la escritura para el diseño de un centro de escritura digital en la educación media. *Praxis*, 15(1), 25-40. Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2982>