

ALCANCE DE LOS CENTROS DE ESCRITURA DIGITAL PARA LA CONFORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE¹

SCOPE OF DIGITAL WRITING CENTERS FOR THE CONFORMATION OF A VIRTUAL LEARNING COMMUNITY

Por: Gerzon Yair Calle Álvarez²

Recibido: 20 de agosto de 2018 – Aprobado: 28 de febrero de 2019

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación uno de cuyos objetivos fue identificar el alcance de un Centro de Escritura Digital (CED) para la conformación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA). Para ello, se hizo un contraste de las posibilidades de apoyo de la escritura académica desde un CED, en la educación media, en perspectiva de una CVA. La metodología aplicada fue el estudio de caso, donde participaron dos instituciones de educación media de Medellín, Colombia; una pública y otra privada. En los resultados se identificó que cuando los estudiantes se agrupan para trabajar colaborativamente, sus conocimientos son confrontados y ampliados por sus pares académicos, moderadores, coordinadores, profesores, o quienes hagan parte de la CVA. En estos espacios, se construye conocimiento a partir de los saberes previos y las interacciones de todos los participantes. En las conclusiones se plantea que para la consolidación de una CVA se hace necesario fortalecer los procesos de interacción, liderazgo, colaboración y participación de sus integrantes partiendo de las estrategias de promoción y servicios que se ofrecen en el CED. En una CVA los procesos de interacción y participación alimentan las posibilidades de mantener la comunidad activa en un espacio virtual.

¹ Texto derivado de la tesis doctoral titulada “El centro de escritura digital. Una posibilidad para el fortalecimiento de la producción de textos académicos en la educación media”, en el marco del proyecto de investigación “el Centro de escritura digital. Posibilidades y retos para promover la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela primaria” (2015-2018), financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI– de la Universidad de Antioquia.

² Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación, Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia. Profesor e integrante del grupo de investigación: Didáctica y Nuevas Tecnologías de la misma universidad. Correo: gerzon.calle@udea.edu.co

Palabras clave: Centro de Escritura Digital (CED), Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA), educación media, escritura académica

ABSTRACT

The article presents the results of a research one of whose objectives was to identify the scope of a Digital Writing Center (CED) for the creation of a Virtual Learning Community (CVA). For this, a contrast was made of the possibilities of support for academic writing from a CED, in secondary education, from the perspective of a CVA. The methodology applied was the case study, where two institutions of secondary education in Medellín, Colombia participated; one public and one private. The results identified that when the students work collaboratively; their knowledge is confronted and expanded by their academic peers, moderators, coordinators, teachers, or those who are part of the CVA. In these spaces, knowledge is built from previous knowledge and interactions of all participants. In the conclusions, it is stated that for the consolidation of a CVA it is necessary to strengthen the processes of interaction, leadership, collaboration and participation of its members based on the promotion and services strategies offered in the CED. In a CVA the processes of interaction and participation feed the possibilities of keeping the community active in a virtual space.

Keywords: Digital Writing Center (DWC), Virtual Learning Community (VLC), secondary education, academic writing

1. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de la alfabetización digital, los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela, implican una serie de prácticas que superan las realidades análogas y presenciales, donde el estudiante se relaciona con sus pares, los profesores y el contexto institucional, desde diferentes soportes. Los espacios virtuales y presenciales conviven simultáneamente en la escuela, por ello, los estudiantes asisten a actividades institucionales presenciales como un acto cultural, y luego, participan de un foro virtual sobre uno de los tópicos de las áreas del currículo escolar.

Raposo-Rivas y Escola (2016) realizaron un análisis de la producción científica sobre las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) en la última década en lengua española y portuguesa, para ello, utilizaron un diseño cualitativo de tipo bibliométrico, donde se estudiaron 73 artículos obtenidos en las bases de datos Scopus, CSIC, Dialnet y CAPES. En el análisis plantean que las CVA se vienen utilizando para la práctica de la lectura y escritura del inglés, como lengua extranjera, o como complemento a la enseñanza análoga del inglés. También se destaca las posibilidades del uso del blog para el desarrollo de procesos de escritura colectiva y creativa.

Los estudiantes participan en redes sociales virtuales, donde su actuar se encuentra soportado, en diversas situaciones, en procesos de escritura digital (Tascón, 2012). Lo que se convierte en un punto de partida para que los profesores se piensen y diseñen estrategias de lectura y escritura colaborativa apoyada por una CVA, por ejemplo, la creación de un club de lectura y escritura desde las redes sociales, soportada en una CVA, y donde intervenga la biblioteca escolar. Igualmente, el Centro de Escritura Digital (CED) ha de apoyarse en las posibilidades de alfabetización digital que brinda este espacio para que los estudiantes y profesores desarrollen estrategias de comunicación, interacción y participación que permitan consolidar este espacio como una CVA, alrededor de la escritura académica.

Figueroa y Aillon (2015) realizaron una investigación sobre la escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual, en el ámbito de la alfabetización académica hipermedial. En los objetivos del estudio se encontraba aplicar un diseño didáctico *b-learning* con apoyo de una CVA en la elaboración de un ensayo. En el estudio participaron 19 estudiantes de la Maestría en Educación, de la Universidad de Concepción, Chile. En las conclusiones del estudio se plantea que la tecnología está ligada a la pragmática del lenguaje, lo que ha de implicar la consideración de los factores psicológicos y socioculturales de los participantes en la escritura del ensayo. El trabajo en la CVA implicó la comprensión de los aspectos formales y semánticos en la producción del texto.

El portal CREA (<http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/>), un Centro de Escritura del Tecnológico de Monterrey, México, se viene consolidando una CVA, denominada CREAdores (<http://creadores.ning.com/>), el mayor reto del proceso fue el diseño del entorno tecnológico y las estrategias de interacción, sin embargo, su fortaleza es el uso de las TIC con una naturaleza dialógica (Reyes Angona y Fernández Cárdenas, 2015). El portal CREA tiene un diseño que permite el ingreso a cualquier persona a los recursos digitales para la escritura académica, pero CREAdores es un portal cerrado, que se proyecta como una Comunidad Virtual de Escritura Académica, es solo para la comunidad educativa del Tecnológico de Monterrey, el cual viene prestando sus servicios desde finales del año 2015.

Las CVA brindan posibilidades de relacionar los procesos de alfabetización académica y alfabetización digital. Aquí, el trabajo colaborativo y la interacción entre los participantes, permitirán desarrollar estrategias para la resolución de problemas sobre lectura y escritura académica, la búsqueda de soluciones y construcción de conocimientos alrededor de las disciplinas. Al tiempo, que los estudiantes fortalecen sus procesos de alfabetización digital, desde el rol de ciudadanos globales, teniendo presente que las CVA no necesariamente se limitan a un espacio geográfico determinado. A continuación, se presentarán los resultados del estudio sobre el alcance de un CED para la conformación de una CVA, en discusión con el rastreo bibliográfico realizado.

2. Metodología

La generación de conocimiento implica una serie de pasos a desarrollar, los cuales corresponden a la comprensión de un hecho real desde cualquier dimensión humana. Así, se construye una trayectoria para lograr unos propósitos previamente definidos, donde la epistemología permite llevarlo a cabo y lograr interpretaciones en el desarrollo del proceso. Desde los postulados de Stake (2005) se aplicó un estudio de caso intrínseco y colectivo. La investigación se desarrolló con dos casos, donde cada uno fue tratado como un único caso; sin embargo, para la presentación de los resultados se establecieron algunas relaciones y diferencias. Estos estaban conformados por los profesores y estudiantes de la educación media, de las instituciones educativas, una pública y otra privada. Yin (1994) expone que existen tres tipos de estudio de caso en función de los objetivos, estos son exploratorios, descriptivos y explicativos. En el primero, no se dispone de una teoría consolidada donde apoyar la investigación. En el segundo, está centrado en relatar las características definitorias del caso investigado. En el tercero, se busca establecer relaciones de causa y efecto. Partiendo de lo anterior el alcance de la investigación fue de carácter descriptivo y explicativo.

Para seleccionar los casos de estudio fue necesario planificar el proceso de investigación que se iba a desarrollar. Simons (2011) plantea que para determinar un caso es necesario profundizar en la temática, abordar las bondades de los diferentes métodos y determinar las relaciones que se van a establecer entre el investigador y los participantes del caso. Lo anterior implicó considerar si el estudio de casos era el apropiado para fundamentar los CED en la educación media.

Para la selección de los casos se tuvieron presente los siguientes criterios: a) ubicación de las instituciones educativas en la ciudad de Medellín; b) que ofreciera educación media; c) una institución educativa de carácter pública y otra de carácter privado; d) que contara con servicio de biblioteca escolar para la comunidad educativa; e) tener una política institucional de fortalecimiento de las habilidades comunicativas en los estudiantes y una concepción de la escritura como asunto transversal a todas las áreas y asignaturas del currículo escolar; f) tener un soporte y/o infraestructura tecnológica para la incorporación de las TIC en la educación; g) contar por lo menos con una experiencia previa de uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje.

Después de tener definidos los criterios de selección, se comenzó con el proceso de establecer los contactos con las instituciones educativas que cumplieran los requisitos. Para ello, se determinó como límite máximo dos instituciones educativas, respondiendo a las posibilidades de acompañamiento del investigador. Inicialmente, se indagó por los intereses de implementar la propuesta de investigación con cuatro instituciones educativas. Sin embargo, al reconocer el interés de todas, se contactó a los rectores de una institución pública y una institución privada, pertenecientes a la comuna 9, de la ciudad de Medellín. A las que se les presentó el proyecto de investigación de una manera general, y se les dio un tiempo de ocho días para que analizaran las posibilidades o que

consultarán con su equipo de trabajo. Ambas instituciones aceptaron la invitación.

Tomando el diseño del estudio de caso de Pérez Serrano (1994), Martínez Bonafé (1988) y, Álvarez Álvarez y San Fabián Maroto (2012) la investigación se estructuró en tres fases: “preactiva”, “interactiva” y “postactiva”. Así, la primera, estuvo orientada a la consolidación teórica y práctica de los CED; la segunda, al trabajo de campo y; la tercera, al análisis y construcción del informe final. Las fases no fueron continuas, respondieron a las dinámicas administrativas y académicas de cada una de las instituciones. Sin embargo, si se abordaron de manera complementaria, reconociendo que cada fase le aportaba a la comprensión del fenómeno estudiado.

El CED tenía como propósito fortalecer las prácticas de escritura académica en los estudiantes de la educación media, situación que concuerda con otros Centros de Escritura de Colombia (Calle Álvarez, 2017), además, estaba diseñado y operaba desde la plataforma Moodle, ofrecía los siguientes servicios: a) estudiantes: tutoría académica presencial y virtual, talleres presenciales y virtuales, biblioteca de recursos digitales; b) profesores: asesoría presencial y virtual, referentes bibliográficos, foro entre colegas, talleres presenciales y virtuales; c) tutores: inducción y acompañamiento, referentes bibliográficos; d) publicación digital.

Para la recolección de la información se aplicaron un cuestionario de indagación final a estudiantes y profesores, y un cuestionario de prácticas a los tutores. En ellos, se buscaba indagar por las condiciones del CED que favorecían la conformación de una CVA. Para ello, se les preguntaba por los procesos de participación, interacción, liderazgo, comunicación, intercambio de información y conformación de grupos de trabajo en el CED.

Para lograr credibilidad del instrumento se solicitó el juicio a un experto en educación y con experiencia en procesos de investigación en el contexto escolar. El experto expresó que las preguntas mantenían una asociación directa con la categoría propuesta. Para la aplicación del cuestionario se diseñó un formulario en Google Drive y el investigador seleccionó 61 estudiantes de la I.E. Pública y 17 de la I.E. Privada para que respondieran el instrumento. Los estudiantes seleccionados hacían parte de la educación media, habían asistido a dos o más servicios, evaluaron por lo menos uno de los servicios del CED por medio de la plataforma. A estos estudiantes se les envió un correo invitándolos a responder el cuestionario. Al final, 33 estudiantes de la I.E. Pública y 7 de la I.E. Privada enviaron sus respuestas.

Para la aplicación del cuestionario a los profesores se diseñó un formulario en Google Drive y el investigador seleccionó 10 profesores de la I.E. Pública y 5 de la I.E. Privada para que respondieran el instrumento. Los profesores seleccionados tenían bajo su responsabilidad por lo menos un área o asignatura en la educación media, habían accedido a la plataforma del CED y habían utilizado algunos de los materiales en sus clases, además, estos no podían ser tutores del CED. A estos

profesores se les envió un correo invitándolos a responder el cuestionario. Al final, 6 profesores de la I.E. Pública y 2 de la I.E. Privada enviaron sus respuestas.

En el caso de los tutores fue aplicado por medio de un formulario de Google Drive, al final de la intervención, a seis tutores de la I.E. Pública y a dos de la I.E. Privada, los que se encontraban activos al momento de la recolección de la información. El proceso de análisis de la información se realizó mediante el método de contenido, el cual permite una comprensión desde lo sintáctico, semántico y pragmático. Para el presente estudio se abordó la información desde lo semántico y pragmático, porque se buscaba conocer el significado de las respuestas desde el mensaje y sus relaciones con el contexto, esto permitió lograr profundidad en la comprensión de las dinámicas del CED, desde cada una de las categorías propuesta.

Para ello, se subieron todas las respuestas dadas por los estudiantes, profesores y tutores a una tabla de Microsoft Excell. Luego, se identificaron unidades de análisis desde las respuestas, teniendo presente las categorías iniciales. Sin embargo, el investigador debía estar atento a las categorías que emergían de la lectura a profundidad de las respuestas. Posteriormente, los datos se ingresaron al programa estadístico SPSS, para determinar el número y porcentaje de respuestas por participante y categoría, el alcance y frecuencia por tamaño de grupo.

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.1. Participación, interacción y liderazgo

Un CED promueve y fortalece las prácticas de escritura en los estudiantes. Este se convertía en el propósito base de la CVA, teniendo presente que el centro del aprendizaje eran los estudiantes, sin embargo, la participación y liderazgo de los profesores, directivos, tutores y padres de familia fueron claves para el mantenimiento y sostenimiento, pero estos se dieron en espacios presenciales y virtuales. Gairín (2006) plantea que una comunidad virtual se caracteriza por el modelo organizacional, los participantes comparten un interés común y existe reciprocidad entre los integrantes. En el caso 1, el 83.3% y en el caso 2, el 50% de los profesores expresaron que los usuarios que aportaron a la consolidación del CED fueron los profesores, debido a la actitud de liderazgo que asumieron al interior de las instituciones, para la promoción e implementación del CED desde las áreas (ver Tabla 2). En el caso 1, el 66.7% y en el caso 2, 50% de los profesores reconocieron el papel central de los estudiantes en el CED, en la participación de los servicios y como enlace con otros estudiantes y los padres de familia.

En el caso 1, el 66.7% y en el caso 2, el 50%, expresaron el rol fundamental que tuvieron los directivos de las instituciones para el apoyo en la promoción y gestión de los CED, asignando el coordinador, los profesores que apoyaron las tutorías y el espacio físico para el funcionamiento presencial. En ambos casos, el 50% de los profesores afirmaron que los tutores tuvieron un rol en

la consolidación del CED, reflejado en el acompañamiento de la escritura académica de los estudiantes.

Tabla 2. Participantes del CED desde la perspectiva de los profesores

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Profesores	6	75,0	5	83,3	1	50,0
Estudiantes	5	62,5	4	66,7	1	50,0
Directivos	5	62,5	4	66,7	1	50,0
Tutores	4	50,0	3	50,0	1	50,0
Total	8	100,0	6	100,0	2	100,0

Garrison y Anderson (2005) plantean que las redes digitales vienen modificando las formas de trabajar, de relacionarnos, de comunicarnos y hasta el tiempo de ocio, y la educación no ha sido la excepción. Las interacciones entre los participantes se plantearon en varias líneas:

a) Directivos de las instituciones (rector y coordinadores), aceptaron la propuesta de investigación en las instituciones y socializaron el proceso con los Consejo Directivo y Consejo Académico, generaron comunicados para la participación y uso de los servicios del CED; profesores, estudiantes y padres de familia, fueron los encargados de nombrar el coordinador del CED y los tutores, y realizaban seguimiento a las actividades del CED. Además, en el caso 2, eran los que autorizaban la realización de los talleres virtuales de escritura. Las relaciones entre los directivos y tutores fueron débiles, se limitaron a las asignaciones y apoyo para el cumplimiento de las responsabilidades.

b) Los profesores fueron el contacto directo con los estudiantes, generaron estrategias de promoción y uso de los servicios del CED, utilizaron los recursos virtuales al interior de las clases, eran el canal entre los estudiantes y padres de familia, al momento de verificación de la asistencia de los estudiantes al CED, después de la jornada escolar. Además, participaron de los procesos de revisión y acompañamiento de las actividades durante los talleres virtuales de escritura. Vale anotar, que algunos profesores actuaron como tutores, en ambas instituciones. Mas et al. (2006), Padilla y López de la Madrid (2013) y Calle Álvarez (2015) plantean que el liderazgo de los profesores posibilita la participación de los estudiantes en un CVA.

c) Coordinador del CED, era el encargado de liderar los servicios al interior de la institución, estableciendo las relaciones entre los estudiantes, tutores y condiciones institucionales, apoyó la formación de los tutores y, era el canal entre la institución y el investigador. En ambos casos, los coordinadores del CED, realizaron tutorías a los estudiantes y asesorías a los profesores. También, enviaron información para promover los servicios por el correo electrónico de las instituciones. En el caso 2, las relaciones entre los profesores y

el Coordinador del CED fueron débiles, por lo común, estuvieron mediadas por uno de los directivos de la institución educativa.

d) Los tutores del caso 2 fueron profesores de la básica secundaria y media, en el caso 1, fueron profesores, practicantes y estudiantes de la educación media. Eran los responsables de impartir los servicios a estudiantes y profesores. También, generaron estrategias de promoción y seguimiento. Mantuvieron comunicación directa con el coordinador del CED. Fue una figura nueva al interior de las instituciones educativas que logró identidad entre los profesores y estudiantes.

e) Los padres de familia actuaron como motivantes para que los estudiantes asistieran al CED y participaran de las estrategias de divulgación enviada desde la institución. Un padre de familia del caso 1, solicitó al coordinador del CED la tutoría académica para su hijo, esperando que lo apoyaran en el mejoramiento de los resultados académicos de la asignatura de Lengua Castellana, una idea que requiere revisión desde las instituciones educativas.

f) Los estudiantes fueron el núcleo del CED, sobre el que recaían las acciones de aprendizaje de la escritura académica, lo que concuerda con los postulados de García Fernández (2005) sobre la importancia del estudiante como centro del aprendizaje y Calle Álvarez (2017) sobre el rol de los estudiantes en los centros de escritura en Colombia. Las acciones administrativas, didácticas, técnicas, tenía como propósito que el estudiante se beneficiara del funcionamiento del CED al interior de las instituciones educativas. En ambos casos, la participación de los estudiantes fue positiva.

En el caso 1, el 51.6% y en el caso 2, el 42.9% de los estudiantes consideraron que el diseño técnico del CED, favoreció la participación de los integrantes de la comunidad educativa, debido a que el componente virtual permitió el acceso desde cualquier lugar con internet, no solo desde un computador, también, desde dispositivos móviles (ver Tabla 3). En el caso 1, el 32.3% y en el caso 2, el 57.1% afirmaron que el CED proporcionó el intercambio de información entre los profesores, estudiantes y tutores, evidenciado en la resolución de inquietudes, apoyo al aprendizaje y participación de los servicios. Londoño (2006) afirma que, en el desarrollo de las TIC, las CVA se han convertido en una posibilidad para el fortalecimiento de las interacciones, participación y colaboración entre los integrantes de las comunidades educativas.

En el caso 1, el 22.6% y en el caso 2, el 28.6% de los estudiantes expresaron que una forma de participación fue mediante el acceso y uso de los recursos didácticos, esto se daba, en la utilización de la biblioteca de recursos virtuales para el trabajo de aula y aprendizaje autónomo, algunos estudiantes y profesores sugerían a otros, los materiales del CED para el desarrollo de la tarea de escritura. Lo anterior corresponde a la afirmación de Veyta Buchell (2012) la ruta didáctica aporta a la construcción y colaboración de conocimientos entre estudiantes. En el caso 1, el 22.6% y el 14.3%, el interés de los padres de familia generó que algunos estudiantes asistieran al CED o que

ellos los apoyarán en la resolución de las actividades que se proponían en los talleres virtuales de escritura. En el caso 1, el 12.9% expresaron que la guía de los profesores fue fundamental para la participación de los servicios, debido a la motivación y explicación alrededor de los servicios y recursos del CED.

Tabla 3. Formas de participación desde la perspectiva de los estudiantes

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Diseño técnico	19	50,0	16	51,6	3	42,9
Intercambio de información	14	36,8	10	32,3	4	57,1
Uso recursos didácticos	9	23,7	7	22,6	2	28,6
Interés de la familia	5	13,2	4	12,9	1	14,3
Guía de profesores	4	10,5	4	12,9	0	0,0
Total	35	100,0	29	100,0	6	100,0

En el caso 1, el 66.7% y en el caso 2, el 50% de los profesores reconocieron que una forma de participación del CED fue el acceso a los recursos, debido a que realizaron comentarios, sugerencias, propuestas de mejoras de las actividades desarrolladas por los estudiantes en los talleres virtuales y el uso de los recursos en las actividades de clases (ver Tabla 4). En el caso 1, el 33.3% y en el caso 2, el 50% expresaron que los comunicados institucionales era un medio de participación de la comunidad educativa en las actividades convocadas por el CED, al ser un medio de divulgación de interés general. Burgos Solans (2006) afirma que la comunidad se estructura como núcleo de aprendizaje desarrollando actividades e iniciativas con este fin.

Aunque existía un espacio asignado en la biblioteca escolar para atender los servicios presenciales del CED, los integrantes de la comunidad educativa, accedían desde cualquier lugar que tuviera conexión a internet, Cabero Almenara (2006) plantea que una de las ventajas de las comunidades virtuales es que la comunicación se puede dar entre personas que se encuentran en diferentes lugares. En el caso 1, el 50% de los profesores consideraron que el intercambio de ideas durante los servicios presenciales y virtuales, y la posibilidad que ellos accedieran a los servicios del CED, fueron mecanismos de participación que aportaron a su consolidación al interior de la institución educativa.

Tabla 4. Formas de participación desde la perspectiva de los profesores

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Acceso a recursos	5	62,5	4	66,7	1	50,0
Intercambio de ideas	3	37,5	3	50,0	0	0,0
Acceso a servicios	3	37,5	3	50,0	0	0,0
Comunicados institucionales	3	37,5	2	33,3	1	50,0
Total	8	100,0	6	100,0	2	100,0

En el caso 1, el 40% y en el caso 2, el 100% de los tutores consideraron que era importante la constancia de los usuarios y de los espacios que brinda la institución para la continuidad en el desarrollo de los servicios (ver Tabla 5). En el caso 1, el 20% de los tutores expresaron que era necesario fortalecer la integración de las áreas con el CED, buscando mayor participación de los profesores; diversificar los talleres, incorporando otras tipologías textuales y considerando la creación literaria; ampliar las posibilidades de publicación de los escritos de los estudiantes y profesores, no limitando el ejercicio a procesos de acompañamiento del CED, abriendo la posibilidad de textos creados en el aula de clases. Sin embargo, desde los principios del CED, se consideró que los textos publicados en los medios digitales y análogos, serían productos de alguno de los servicios, por ellos, los textos que fueran creados en el aula de clases, debían pasar, por lo menos, por una tutoría académica antes de publicarlo.

Tabla 5. Posibilidades para ampliar la participación de la Comunidad Educativa, tutores

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Constancia de los participantes	3	50,0	2	40,0	1	100,0
Fortalecer la integración de áreas	1	16,7	1	20,0	0	0,0
Diversificar los talleres	1	16,7	1	20,0	0	0,0
Ampliar las posibilidades de publicación	1	16,7	1	20,0	0	0,0
Total	6	100,0	5	100,0	1	100,0

Las formas de participación desde el CED respondieron a las relaciones entre los usuarios, servicios y propósitos (ver Gráfico 1). Serrano Gómez, Hernández Crespo y Serrano Hernández (2013) consideran que la socialización y el establecimiento del tejido social aportan al establecimiento de una comunidad virtual. Sin embargo, como se lee en los párrafos anteriores, las formas de participación de los usuarios del CED fueron presenciales y virtuales, y no se limitaron solo al aprendizaje, también, estuvieron orientadas a la promoción y divulgación de los servicios del CED. Por otra parte, el liderazgo en los servicios estuvo en los profesores, debido a que el CED todavía se encontraba en una etapa de exploración y apropiación por parte de la comunidad educativa.

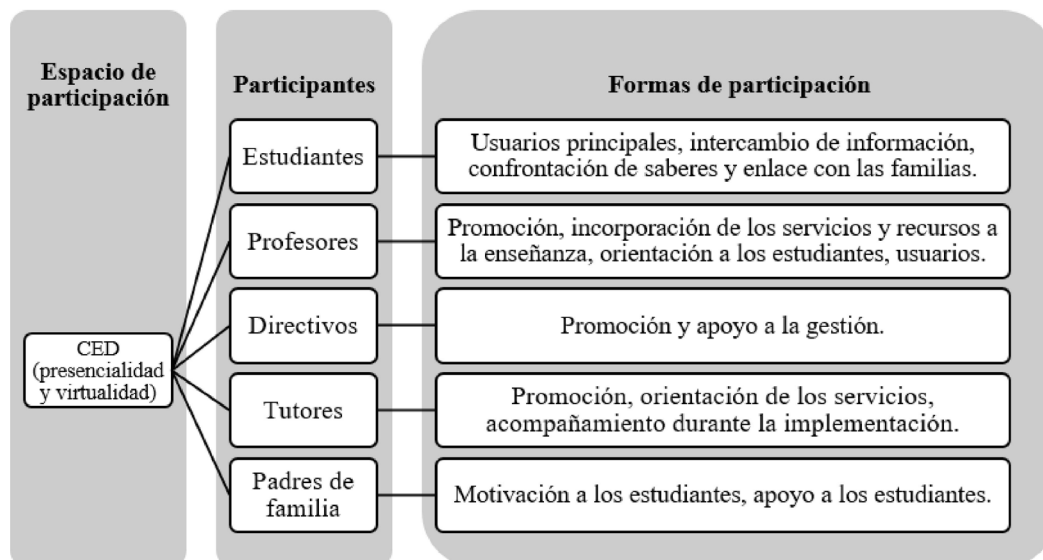


Gráfico 1. Formas de participación

3.2. Comunicación e intercambio de información

Los CED permitieron una comunicación entre los estudiantes, profesores, tutores de forma sincrónica, en las tutorías académicas presenciales y virtuales, por medio del chat, o asincrónica sin tomar en cuenta el tiempo ni el espacio, los foros de discusión. Además, favorecieron el intercambio de información en distintos formatos como las imágenes, vídeos, documentos PDF, texto, sonidos, como parte de los procesos de producción de textos académicos. Calle-Arango (2020) plantea que los centros de escritura en Colombia tienen a disposición de los usuarios otros recursos y espacios de literacidad, por lo general, por medio de páginas web. Sin embargo, hubo mecanismos de comunicación con la comunidad educativa que no se realizaron desde el entorno virtual del CED, como las circulares informativas, las carteleras institucionales, los plegables, afiches. Fue necesario utilizar los medios de comunicación que la comunidad educativa ya reconocía y venía utilizando.

En el caso 1, el 38.7% y en el caso 2, el 42.9% de los estudiantes expresaron que la comunicación e intercambio de información se realizaba por los foros de discusión, debido a que eran los espacios donde publicaban sus textos, leían los textos de los compañeros, preguntaban o realizaban sus sugerencias sobre el desarrollo de las actividades (ver Tabla 6). En el caso 1, el 9.7% y en el caso 2, el 14.3% plantearon que el correo electrónico fue un soporte para el desarrollo de los servicios, la comunicación entre los usuarios y el intercambio de información, por ejemplo, por el correo electrónico recibían información para el ingreso y uso de los servicios del CED.

En el caso 1, el 41.9% y en el caso 2, el 14.3% consideró que los servicios del CED favorecieron compartir información con los compañeros y profesores, para ello, utilizaron enlaces, imágenes, videos y, los momentos de diálogos presenciales y virtuales con los tutores, por ejemplo, durante

una tutoría académica, los tutores realizaron sugerencias sobre materiales de lectura del CED o de páginas web para cualificar la producción del texto académico. En el caso 1, el 35.5% y en el caso 2, el 14.3% de los estudiantes afirmaron que una forma de intercambio de información fue la publicación de los textos y actividades que se desarrollaron en los servicios del CED, debido a que esto permitía la lectura de los trabajos de los compañeros y el aprendizaje desde los ejemplos de otros.

Tabla 6. Formas de intercambio de información desde la perceptiva de los estudiantes

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Foros de discusión	15	39,5	12	38,7	3	42,9
Compartir información durante los servicios	14	36,8	13	41,9	1	14,3
Publicación de los textos / actividades	12	31,6	11	35,5	1	14,3
Correo electrónico	4	10,5	3	9,7	1	14,3
Total	34	100,0	29	100,0	5	100,0

En el caso 1, el 66.7% y en el caso 2, el 50% de los profesores expresaron que, durante las asesorías a los profesores y las tutorías a los estudiantes, se realizaba intercambio de información sobre las estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de la escritura académica desde las áreas (ver Tabla 7). En el caso 1, el 66.7% identificó que las discusiones en línea aportaron a que profesores y estudiantes intercambiaran información, en este aspecto, en la institución educativa pública, un grupo de estudiantes creó un grupo de *WhatsApp*, para apoyarse en la resolución de las actividades propuestas en el taller virtual del ensayo. García Muñoz Aparicio, Navarrete Torres y Ancona Alcocer (2013) afirman que las instituciones deben estar abiertas a las posibilidades de aprendizaje que se pueden establecer en el uso de las redes sociales por parte de los estudiantes.

En el caso 1, 33.3% de los profesores valoraron las posibilidades de publicación de los escritos de los estudiantes, y a partir de allí, generaban intercambios de ideas, desde las fortalezas y aspectos por mejorar en las producciones. En el caso 1, el 16.7% y en el caso 2, el 50% consideró que las reuniones de divulgación y seguimiento de los servicios del CED fueron un espacio importante para el intercambio de información sobre los avances y debilidades en el proceso de implementación del CED en cada institución educativa, además, para que los profesores generaran estrategias transversales asociadas a alguno de los servicios o recursos del CED. En el caso 1, el 33.3% de los profesores expresaron que los comunicados institucionales fueron una fortaleza para divulgar la información y servicios del CED.

Tabla 7. Intercambio de información desde los profesores

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Asesorías / Tutorías	5	62,5	4	66,7	1	50,0
Discusiones en línea	4	50,0	4	66,7	0	0,0
Publicación escritos	2	25,0	2	33,3	0	0,0
Reuniones de seguimiento	2	25,0	1	16,7	1	50,0
Comunicados institucionales	2	25,0	2	33,3	0	0,0
Total	8	100,0	6	100,0	2	100,0

Molina-Natera (2019) y Calle-Arango (2020) afirman que la tutoría académica sigue siendo un servicio vigente en los centros de escritura, además, es una oportunidad para eliminar jerarquías y favorecer el aprendizaje entre pares, colaborativo y personalizado. En ambos casos, todos los tutores identificaron la orientación de los servicios que se encontraban bajo su responsabilidad como un mecanismo de comunicación e interacción con los integrantes de la comunidad educativa, debido a las posibilidades de aprendizaje que se establecieron en ellos. En el caso 1, el 66.7% y en el caso 2, el 50%, reconocieron en el CED un espacio virtual para el intercambio y divulgación de la información, ya sea, utilizando los foros, chat o correo electrónico (ver Tabla 8).

Tabla 8. Mecanismos de comunicación e interacción de los tutores

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Orientación de servicios del CED	8	100,0	6	100,0	2	100,0
Intercambio y divulgación de información	5	62,5	4	66,7	1	50,0
Foros de discusión	2	25,0	2	33,3	0	0,0
Total	8	100,0	6	100,0	2	100,0

Padilla y López de la Madrid (2013) afirma que las CVA posibilitan la construcción de relaciones a partir de redes de sujetos que tienen un mismo propósito. En ambos CED, la interacción e intercambio de ideas se dio de forma bidireccional, por ejemplo, entre el tutor y el estudiante durante una tutoría académica, y multidireccional, en situaciones donde intervenían estudiantes, profesores, tutores, coordinador del CED, en foros de discusión sobre publicaciones de alguno de los participantes. Un CED permite el intercambio de información entre los diferentes usuarios, con el propósito de aportar comprensión a las producciones académicas de los estudiantes. En ambos CED no fue posible generar las estrategias de comunicación solo por los espacios virtuales, se requirió utilizar los canales de comunicación que la institución ya tenía, esto se explica porque el CED era una estrategia institucional nueva en el marco de las acciones de la comunidad educativa (ver Gráfico 2).

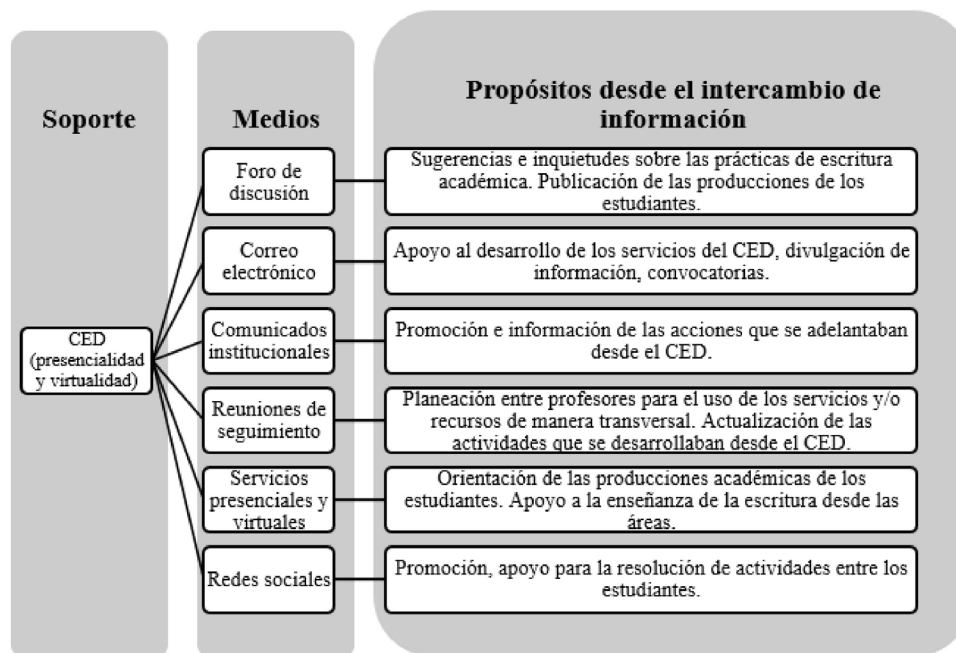


Gráfico 2. Propósitos del CED desde el intercambio de información

3.3. Equipos de trabajo

Los CED permitieron que las inquietudes, aciertos o desaciertos sobre el proceso de producción de textos académicos se socializaran con diversas personas de la comunidad educativa. Un estudiante publicó un texto final en uno de los foros de los talleres virtuales de escritura, y los profesores, tutores y compañeros, lo leyeron y realizaron diferentes comentarios. Además, se fomentó el aprendizaje colaborativo, en el momento de revisión de los textos, los tutores invitaron a los estudiantes a que compartieran sus textos con un par, y que dialogaran sobre este. Preece (2000) plantea que los propósitos de una comunidad virtual estarán enfocados al intercambio de información, apoyo de los integrantes y socialización.

En el caso 1, el 51.6% y en el caso 2, el 57.1% de los estudiantes identificaron que una forma de generar equipos de trabajos fue desde las actividades propuestas en los servicios presenciales y virtuales, donde se agruparon compañeros del mismo y diferentes grupos y grados (ver Tabla 9). En el caso 1, el 19.4% y en el caso 2, el 28.6% identificaron que los foros de presentación, permitieron el reconocimiento de los compañeros, desde las afinidades, para la conformación de equipos de trabajo, que favorecieron el apoyo para la resolución de las actividades propuestas en los talleres virtuales de escritura. En el caso 1, el 12.9% y en el caso 2, el 14.3% de los estudiantes reconocieron que los servicios que se ofrecen desde la presencialidad y la virtualidad son espacios de comunicación e intercambio de información, que favorecen la conformación de equipos de trabajo, para la lectura de los propios textos, sugerencias sobre las publicaciones y apoyo para la resolución de actividades de escritura.

Tabla 9. Equipos de trabajo desde los estudiantes

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Actividades propuestas (presenciales y virtuales)	20	52,6	16	51,6	4	57,1
Identificación de los compañeros	8	21,1	6	19,4	2	28,6
Espacios de comunicación e intercambio de información	5	13,2	4	12,9	1	14,3
Total	30	100,0	23	100,0	7	100,0

Lewis y Allan (2005) plantean que las CVA están conformadas por un grupo de personas que buscan de forma participativa la solución de un problema. En el caso 1, el 83.3% y en el caso 2, el 100% de los tutores consideraron que el uso de los recursos virtuales en las actividades de clases favoreció que se establecieran equipos de trabajo entre los estudiantes y profesores, para el mejoramiento de la escritura académica en la educación media (ver Tabla 10). En el caso 1, el 66.7% y en el caso 2, el 100% expresaron que los talleres virtuales de escritura fueron una oportunidad para que los estudiantes trabajaran en equipo, para el logro de un objetivo común, sin embargo, algunos estudiantes utilizaron la plataforma para el cumplimiento de las actividades propuestas en el taller virtual y el apoyo entre pares se generaba en la presencialidad, con los compañeros del curso.

Tabla 10. Equipos de trabajo desde los profesores

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Actividades de clases	7	87,5	5	83,3	2	100,0
Desarrollo de talleres	6	75,0	4	66,7	2	100,0
Total	8	100,0	6	100,0	2	100,0

Miranda Díaz y Tirado Segura (2013) señalan que la actividad de las CVA se debe comprender como un proceso multidimensional donde se desenvuelven sentidos sociales, espacios discursivos y mediaciones de artefactos. En el caso 1, el 60% y en el caso 2, el 50% de los tutores expresaron que el componente técnico del CED, favoreció la conformación de equipos de trabajo, debido a que agrupaba a estudiantes y profesores en un mismo espacio, y el acceso no se limitaba a la institución educativa, se realizaba desde un lugar con conexión a internet (ver Tabla 11). En el caso 1, el 60% y en el caso 2, el 50%, reconocieron que los mecanismos de intercambio de información con que contó el CED, aportaron al trabajo en equipo, debido a que tanto profesores como estudiantes participaban del desarrollo y apoyo de los servicios. García Fernández (2005) y De Gouveia de Da Mata (2012) plantean que una fortaleza de las CVA es la posibilidad del aprendizaje colaborativo.

En el caso 1, el 40% de los tutores identificaron que los servicios presenciales y virtuales, ofrecidos a los estudiantes y profesores, fueron una oportunidad para que los estudiantes se apoyaran entre sí para la resolución de las tareas de escritura. En el caso 1, el 20% manifestaron que la publicación

de los escritos, aportó a que los estudiantes y profesores dialogaran, desde los aciertos y aspectos por mejorar, sobre las producciones textuales. Tirado Morueta y Martínez Garrido (2010) plantean que una comunidad de aprendizaje implica en reconocer al otro y donde el aprendizaje es dialógico. También, reconocieron los recursos didácticos del CED, apoyaban al aprendizaje colaborativo y corresponden con los intereses de formación de la institución educativa.

Tabla 11. Fortalezas del CED para la conformación equipos de trabajo desde los tutores

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Componente técnico	4	57,1	3	60,0	1	50,0
Intercambio de información	4	57,1	3	60,0	1	50,0
Servicios ofrecidos	2	28,6	2	40,0	0	0,0
Publicación de escritos	1	14,3	1	20,0	0	0,0
Recursos didácticos	1	14,3	1	20,0	0	0,0
Total	7	100,0	5	100,0	2	100,0

En el caso 1, el 50% de los tutores identificaron que los pocos equipos con que cuenta la institución para la alta demanda que tiene, la distracción de los estudiantes durante el desarrollo de los servicios virtuales y el limitado acceso que tienen los profesores a algunos espacios de la plataforma del CED, fueron dificultades para la consolidación de equipos de trabajo en los estudiantes (ver Tabla 12).

Tabla 12. Dificultades para conformar equipos de trabajo desde los tutores

	Total		Caso 1: I.E. Pública		Caso 2: I.E. Privada	
	n	%	n	%	n	%
Pocos equipos en la institución	1	50,0	1	20,0	0	0,0
Distracción de los estudiantes	1	50,0	1	20,0	0	0,0
Se limita el acceso de algunos módulos a los profesores	1	50,0	1	20,0	0	0,0
Total	2	100,0	2	100,0	0	0,0

Balmaceda Hidalgo (2012) opina que los recursos tecnológicos que soporten la CVA estarán diseñados de manera que sus integrantes puedan comunicarse, potenciar las interacciones y sea la colaboración y de fácil navegación.

En las relaciones entre las dificultades y fortalezas del CED para la conformación de equipos de trabajo, desde la postura de los tutores, se identificó que los pocos equipos en la institución educativa para la demanda de los servicios tuvieron una relación con la distracción de los estudiantes para la resolución de las actividades virtuales. Igualmente, la publicación de las producciones de los estudiantes en los espacios virtuales del CED favoreció el intercambio de información. Aunque,

los profesores reconocen el buen material didáctico que se encuentra en el CED, las restricciones para el acceso a algunos de los espacios virtuales, dificultó la consolidación de equipos de trabajo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las comunidades de aprendizaje pueden utilizar las TIC como instrumento de comunicación y divulgación de sus prácticas, y ello no necesariamente las convierte en una CVA. Serrano Gómez, Hernández Crespo y Serrano Hernández (2013) afirman que las comunidades virtuales posibilitan a las organizaciones mejorar las dinámicas de trabajo y las relaciones entre los usuarios. Para la conformación y consolidación de una CVA desde un CED se hace necesaria una propuesta pedagógica orientada a la incorporación de las TIC como una posibilidad de participación, colaboración y soporte para el fortalecimiento del aprendizaje de la escritura académica con apoyo de los miembros de la comunidad educativa. En ambos casos, no fue posible que el CED operara sin apoyo de la presencialidad, lo que demuestra que es importante continuar pensando e implementando estrategias didácticas con apoyo de las TIC, buscando que los estudiantes inicialmente hagan parte de CVA y que apoyen sus aprendizajes en las diferentes áreas del currículo escolar.

En el CED los procesos de interacción se dieron desde la presencialidad y la virtualidad. Las TIC fueron mediadoras en las interacciones que se establecieron entre los integrantes de la comunidad educativa, fueron los responsables de la consolidación y mantenimiento de actuar como comunidad a través del espacio y el tiempo. Manteniendo presente que el propósito del CED, al interior de cada institución educativa, era el estudiante desde el aprendizaje de la escritura académica, lo que coincide con la postura de Pineda Ballesteros, Meneses Cabrera y Téllez Acuña (2013) y Calle Álvarez (2015) sobre la importancia de la motivación para el aprendizaje en una CVA. Sin embargo, los procesos de interacción que se dieron en ambos casos estuvieron asociados a diversos motivos que involucraron aspectos diferentes al aprendizaje, como la promoción y divulgación del CED, información a los padres de familia, acciones que buscaban su institucionalización.

Las comunidades educativas recurrieron a las experiencias en la organización e intercambio de información para lograr consolidarse como una posibilidad de fortalecimiento y mejora de las prácticas de escritura académica en la educación media, permitiendo el desarrollo de los intereses de sus integrantes de manera individual, pero reconociendo sus aportes para la solución del problema planteado dentro del grupo. Cabero Almenara (2013) plantea que en una CVA las personas se encuentran organizadas alrededor de la adquisición de aprendizajes. Así, los CED, de ambas instituciones, siguiendo la línea de las comunidades educativas, fueron un espacio con un proyecto alrededor de la promoción y fortalecimiento de la escritura académica en los estudiantes de la educación media, que se desarrolló colaborativamente y que superó los límites del aula de clases. Estas condiciones son propicias para la consolidación de una CVA, pero en la etapa en que se encontraba el CED no fue posible, es necesario que se encuentre en etapa de desarrollo y mejoramiento, donde

la institución educativa ya acceda y haga uso de manera frecuente de los recursos virtuales, no solo para el beneficio personal, también con el propósito de aportarle al otro los propios aprendizajes.

Los participantes de los CED fueron los estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, tutores, coordinadores del CED, es decir, se involucraron los integrantes de la comunidad educativa. Además, las formas de participación estuvieron mediadas por el rol de los usuarios al interior de las instituciones, buscando que las acciones que se planteaban desde el CED, aportaran a los propósitos formativos planteados en el Proyecto Educativo Institucional. Cherny (1999) afirma que el sentimiento de comunidad entre los participantes es fundamental en la consolidación de las comunidades virtuales. Sin embargo, como se evidenció algunos de los participantes utilizaron el CED como apoyo a las actividades presenciales institucionales, sin posibilidad de intercambio de información desde los espacios virtuales.

El liderazgo en los CED, de ambas instituciones, estuvo en los coordinadores del CED, tutores y profesores. García Fernández (2005) afirma que una CVA ha de permitir participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento. El rol del tutor fue asumido por diferentes integrantes de la comunidad educativa, profesores, estudiantes pares, practicantes, directivos, lo que diversificó las posibilidades para el acompañamiento de la producción de textos en los estudiantes, sin embargo, siempre se comprendió las relaciones horizontales que se establecían entre los tutores y estudiantes. Igualmente, los profesores fueron claves al momento de promover, divulgar y convocar a los estudiantes para que asistieran al CED, generando relaciones directas para el aprendizaje de la escritura desde las áreas y las actividades propuestas en las clases.

Chamba Eras, Arruarte y Elorriaga (2011) afirma que las posibilidades de colaboración y autonomía de las CVA permiten que se cree un modelo de aprendizaje más abierto, participativo y flexible. Las interacciones que se dieron durante los servicios del CED fueron horizontales. Los estudiantes actuaron como pares, realizaron comentarios sobre la calidad de los escritos de los compañeros, plantearon sugerencias o respondieron los cuestionamientos de otros. Los profesores que ejercieron como tutores reconocieron que su papel se modificó durante los servicios, debido a que se establecía un proceso dialógico, donde las posturas de los estudiantes se consideraron durante el acompañamiento. Igualmente, los estudiantes tutores, apoyaron a sus compañeros en la producción del texto, al tiempo, que aprendieron y mejoraron sus prácticas de escritura.

Cabero Almenara (2006) afirma que una de las ventajas de las comunidades virtuales son las posibilidades de comunicación sincrónica y asincrónica. Los procesos de comunicación e intercambio de información, en el CED, se realizaron de manera sincrónica y asincrónica, se utilizaron diferentes modos: grafías, imágenes, audios, videos, y se dieron de manera presencial y virtual. La comunicación sincrónica fue más frecuente en los servicios de tutoría académica y la comu-

nicación asincrónica en los talleres virtuales de escritura. Los recursos multimodales digitales aportaron a la comprensión y desarrollo de las prácticas de escritura académica de los estudiantes, al tiempo, que fueron un insumo para que los profesores diseñaran estrategias de enseñanza de la escritura desde las áreas, para el desarrollo de las clases.

Como se puede evidenciar la estructura y propósitos formativos del CED tiene las condiciones para desarrollar estrategias de interacción, participación, liderazgo, organización e intercambio de información, colaboración para la conformación de una CVA. Sin embargo, en la etapa de diseño e implementación que se encontraban los CED no es posible determinar que se haya constituido una CVA, debido a que las acciones se desarrollaron indistintamente desde lo presencial y la virtualidad, y las características enunciadas se generaron para lograr la institucionalidad del CED y no los propósitos de aprendizajes como tal. Para lograrlo, se hace necesario que el CED se encuentre en etapa de sostenibilidad y mejoramiento, y que las posibilidades de la virtualidad se integren al ámbito educativo y social, donde el propósito central sea el aprendizaje de la escritura académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (enero/junio 2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://www.gazeta-anthropologia.es/?p=101>

Balmaceda Hidalgo, S. I. (2012). *Diseño de una Comunidad Virtual de Aprendizaje para estudiantes de primer año de ingeniería de la Universidad de Chile*. Memoria para optar al título de Ingeniero Civil Industrial. Universidad de Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113277/cf-balmaceda_sh.pdf;sequence=1

Burgos Solans, D. (2006). *Estudio de la estructura y del comportamiento de las comunidades virtuales de aprendizaje no formal sobre estandarización del e-learning*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Europea de Madrid. Recuperado de https://dspace.ou.nl/bitstream/1820/626/1/BUR-GOSDaniel_e-Thesis_20-04-06.pdf

Cabero Almenara, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje: su utilización en la enseñanza. *Edu-tec*, 20. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol1n1/art1.pdf>

Cabero Almenara, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 133-156. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16379/file_1.pdf?sequence=1

Calle Álvarez, G. Y. (2015). Revisión teórica y empírica sobre las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA). *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 82-93. Recuperado de <http://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/680>

Calle Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28). doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.07>

Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional de investigación en educación*, 12(25), 77-92. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>

Chamba Eras, L. A.; Arruarte, Ana; Elorriaga, J. A. (2011). Modelo de confianza para Comunidades Virtuales de Aprendizaje. *Nuevas ideas en informática educativa, TISE*, 80-87. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/19015/1/PaperTISE2011.pdf>

Cherny, L. (1999). *Conversation and Community. Chat in a Virtual World*. Stanford California, EU, CSLI Publications, Stanford University.

De Gouveia De Da Mata, L. (2012). Comunidades virtuales y el aprendizaje estratégico de cálculo en ingeniería virtual. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 101-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/368/36823229008.pdf>

Figueroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 41(1), 79-91. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000100005&script=sci_arttext

Gairín Sallán, J. (2006). Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje. *Educación*, 37, 41-64. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3421/342130826004/>

García Fernández, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, 18, 1-10. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf>

Garrison, R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Lewis, D. y Allan, B. (2005). *Virtual Learning Communities Society for Research into Higher Education*. New York: McGraw-Hill.

Londoño, F. C. (2006). El diseño en la educación con medios interactivos. *Revista Kepes*, 3(2), 81-113.

Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de caso en la investigación educativa. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 41-50. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59162>

Miranda Díaz, G. A., y Tirado Segura, F. (2013). Análisis sistémico en la generación cultural de una comunidad virtual de aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 01-16. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/redie/v15n1/v15n1a1.pdf>

Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico en las tutorías de escritura. Develando elementos de una práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 125-148. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1240>

García Muñoz Aparicio, C., Navarrete Torres, M. C., y Ancona Alcocer, M. C. (2013). Las comunidades de aprendizaje y redes sociales en las universidades. *Etic@net*, 13(1), 86. Recuperado de <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/20>

Olaizola, A. (2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Suplemento Signos ELE*. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/redie/v15n1/v15n1a1.pdf>

Padilla, S., y López De La Madrid, M. C. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 39 (Especial), 103-119. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000300008&script=sci_arttext&tlng=en

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.

Pineda Ballesteros, E., Meneses Cabrera, T., y Téllez Acuña, F. R. (2013). Análisis de redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje. Antecedentes y perspectivas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38(1), 40-55. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/404>

Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability and supporting sociability*. Londres: John Wiley & Sons, Inc.

Raposo-Rivas, M., y Escola, J. (2016). Comunidades Virtuales de Aprendizaje: revisión de una década de producción científica Hispano-Lusa. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 7(2), 11-24. Recuperado de

Reyes Angona, S., y Fernández Cárdenas, J. M. (2015). CREA y CREAdores: entornos digitales

para el aprendizaje dialógico de la literacidad académica en el Tecnológico de Monterrey. Conferencia. *IV Seminario Internacional de Lectura en la Universidad, III Congreso Nacional de Expresiones de Cultura Escrita en Instituciones de Educación Media Superior y Superior, V Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales: Literacidad Académica: Retos y Perspectivas*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala (México). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_ReyesAngona/publication/294260985_CREA_y_CREAdores_entornos_digitales_para_el_aprendizaje_dialogico_de_la_literacidad_academica_en_el_Tecnologico_de_Monterrey/links/56bfa17108aee5caccf4cf91/CREA-y-CREAdores-entornos-digitales-para-el-aprendizaje-dialogico-de-la-literacidad-academica-en-el-Tecnologico-de-Monterrey.pdf

Serrano Gómez, A., Hernández Crespo, N., y Serrano Hernández, A. (2013). Aplicaciones informáticas para la comunicación en una Comunidad Virtual de Aprendizaje. *XV Congreso Internacional de Informática en la Educación*. La Habana (Cuba)

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata.

Tascón, M. (Dir). (2012). *Escribir en internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.

Tirado Morueta, R., y Martínez Garrido, J. M. (2010). Creando comunidades virtuales de aprendizaje: análisis del progreso de las interacciones. *Revista de Educación*, 353, 297-328. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4590/creando_comunidades_virtuales_de_aprendizaje.pdf?sequence=2

Veyta Buchell, M. G. (2013). Las comunidades virtuales de aprendizaje: una ruta didáctica para la construcción de conocimientos en estudiantes de educación media superior. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 5(9), 33-39. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/43886>

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.