

# LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN EL ACOMPAÑAMIENTO Y LA VISUALIZACIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA

Carolina Clerici

Universidad Nacional de Entre Ríos

## RESUMEN

El presente artículo describe los primeros resultados de una tesis de maestría que busca identificar prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnología en el nivel superior. Se realizaron entrevistas en profundidad a docentes, observación de documentos y de entornos virtuales. Entre los motivos por los que los entrevistados justifican el uso de la tecnología, se destacan principalmente la motivación y el aprovechamiento del tiempo que ofrecen las TIC en general. Este artículo se enfoca en algunas características de la mediación tecnológica en el proceso de escritura, desde la perspectiva de los docentes entrevistados, en especial el acompañamiento durante el inicio y el avance del proceso de escritura y la posibilidad de visualizar el camino recorrido.

## PALABRAS CLAVE

Escritura – proceso – acompañamiento – visualización - TIC

## ABSTRACT

This article describes the first findings on a Master degree thesis that explores reading and writing teaching practices mediated by technology in higher education. Interviews were carried out with teachers, as well as observation of documents and virtual platforms. Among the reasons why the interviewees justify the use of technology, motivation stands out together with the possibility that ICT offer of making the most of the teaching time. This article focuses on some characteristics of technological mediation in the writing process, from the perspective of those interviewed, particularly guidance during the beginning and development of such process and the possibility of visualizing the way it has gone.

## KEY WORDS

Writing – process – guidance – visualization – ICT

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura son prácticas sociales, es decir que los lectores y los escritores se valen de textos para resolver problemas, para informarse sobre algún tema que les permita comprender mejor algún aspecto del mundo, para encontrar argumentos que ayuden a defender su postura –por mencionar sólo algunos ejemplos entre una multiplicidad de prácticas sociales en las que se lee y se escribe. La lectura y la escritura son prácticas que atraviesan la vida académica de nivel superior y, en ese contexto, además de su valor como medios para acumular información o para rendir cuentas del conocimiento aprendido, se destacan, principalmente, como instrumentos poderosos para generar y transformar conocimiento (Carlino, 2003; Ong, 1982/2006; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Las prácticas discursivas en ese contexto requieren de un aprendizaje específico. Independientemente del área disciplinar en que nos desempeñemos, la práctica de la lectura y la escritura es una responsabilidad compartida (Carlino, 2003, 2004; Moyano, 2010; Prado Aragonés, 2001) como también lo es el desarrollo de competencias de lectura y escritura propias de dicha práctica en el área o disciplina en cuestión. Es decir que, debemos proponer la lectura y la escritura en nuestra disciplina y también debemos enseñar cómo hacerlo.

De estas prácticas, la lectura ha recibido mayor atención por parte de los investigadores que la escritura (Gallego Ortega, García Guzmán y Rodríguez Fuente, 2013) y aún entre quienes se han dedicado al estudio de la escritura, predominan las investigaciones realizadas con sujetos no universitarios, con grupos específicos como niños con dificultades de aprendizaje o aquellas que se han dedicado a aspectos parciales del proceso de escritura como la planificación o la revisión, el uso de esquemas digitales de escritura (Fuentealba, Figueroa y Aillon, 2011) o la utilización de entornos específicos como Facebook o Moodle. La enseñanza de la escritura mediada por tecnología en el nivel superior es un terreno en el que son escasos los estudios publicados; en ello se centra el presente artículo. A continuación, se incluye una breve reseña de los modelos teóricos de escritura en los que se apoya y algunas implicancias para su enseñanza.

La escritura como proceso ha sido explicada por diversos modelos cognitivos, entre los que se destacan los trabajos de Flower y Hayes (1981) y de Scardamalia y Bereiter (1992). Estos modelos describen las operaciones mentales que ocurren cuando se escribe y describen las diferencias entre escritores expertos y novatos.

Flower y Hayes (1981) se abocaron a los procesos cognitivos que participan en la composición. Ellos describen la acción de redacción como un conjunto de procesos, organizados jerárquicamente, orientados a un fin. Para estos autores la redacción no se da de forma lineal, sino que la planificación, la traducción y la revisión se dan recursivamente; los escritores planean y revisan de modo constante.

Más tarde, Scardamalia y Bereiter (1992) propusieron un modelo explicativo apoyado en las nociones de escritores novatos y escritores expertos o maduros. Por una parte, los escritores expertos o maduros logran construir enunciados diversos y adecuarse al posible lector, así como reformular sus escritos según lo exija la situación de comunicación en la que se inscribe. Según

estos autores, las restricciones que impone esa situación llevan al escritor experto a volver sobre su texto y sobre su propio conocimiento sobre el tema en un proceso de reformulación que le permite generar ideas nuevas. Un escritor novato, por otra parte, produce generalmente textos carentes de organización estructural en tema y rema y, en algunos casos, sólo se trata de una lista de ideas, algunas poco relacionadas o superficiales donde no se observan conectores lógicos o causales. El escritor novato tiende a la expansión de información, que favorece la extensión del texto, pero no necesariamente mejora el producto final. Los escritores novatos se limitan a decir lo que saben por escrito, repiten lo que ya saben y lo hacen del modo que les resulta familiar. Scardamalia y Bereiter llaman a este modo de escribir “decir del conocimiento” y lo contraponen a la habilidad del escritor experto de “transformar el conocimiento”.

En el ámbito universitario, Carlino (2004) menciona cuatro tendencias que han sido reiteradas en investigaciones sobre la composición escrita: (1) la dificultad para escribir teniendo en cuenta la perspectiva del lector; (2) el desaprovechamiento del potencial epistémico de la escritura; (3) la propensión a revisar los textos sólo en forma lineal y centrándose en aspectos locales y poco sustantivos (4) la dilación o postergación del momento de empezar a escribir. Esta autora sugiere que cualquier dispositivo pedagógico que busque favorecer el desarrollo de habilidades de escritura debe atender a estas características de los jóvenes estudiantes.

Desde este marco de referencia, hablar de la enseñanza de la escritura implica abordar una variedad de procesos como la generación de ideas, la composición, la redacción, la revisión y la reescritura del texto. Escribir en el ámbito académico requiere tener en cuenta operaciones como buscar y elegir lo que se incluirá en el texto, ordenar esas ideas convencionalmente y expresarlas con formas consensuadas. Entran en juego también aspectos como la creatividad, la contrastación de fuentes y la honestidad intelectual. Estas operaciones, a su vez, se reflejan en tres procesos principales: la planificación, la redacción y la revisión, que no son secuenciales sino altamente recursivos (Flower y Hayes, 1981). Sin embargo, las actividades de escritura en sí mismas y la práctica de escritura en contextos diferentes no son suficientes para desarrollar habilidades de escritura, sino que es necesario relacionar la práctica con la reflexión (Camps, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992).

El presente artículo describe los primeros hallazgos de una investigación realizada en el marco de una tesis de maestría titulada “La enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología en el nivel superior”, cuyo propósito general es identificar prácticas de lectura y escritura mediadas por tecnología en el nivel superior, factores que obstaculizan y favorecen dichas prácticas, así como los criterios pedagógicos con los que se plantea el uso de la tecnología en ellas. El objetivo particular de este artículo es ofrecer una primera sistematización de aspectos relacionados al uso de las TIC en el ingreso a la educación superior para el acompañamiento del inicio y el desarrollo del proceso de escritura y la visualización del camino recorrido por el estudiante.

## 2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para este estudio se utilizó el diseño de teoría fundamentada propuesto por Glaser y Strauss (1967), que responde a una lógica de generación conceptual. Se trata de un diseño que permitió analizar inductivamente los datos empíricos y generar categorías teóricas para conocer las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología.

Las principales estrategias de este diseño fueron el método comparativo constante y el muestreo teórico. Esto implicó que a medida que se avanzó en el trabajo de campo se codificaron y analizaron datos simultáneamente y se desarrollaron conceptos a partir de la comparación continua entre la empiria y la teoría; también implicó que se seleccionaron casos o informantes en la medida en que fueron agregando nueva información para la comprensión del fenómeno bajo estudio. Este diseño permite explicar en un nivel conceptual una acción, en este caso, las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura mediadas por tecnologías desde la información empírica obtenida más que desde estudios previos, a la vez que permite la comprensión del fenómeno en su complejidad.

Se realizaron entrevistas a profesores que llevan adelante propuestas de enseñanza de lectura y escritura con tecnologías, en especial aquellos que trabajan en el ingreso al nivel superior. En consonancia con el diseño elegido, se trabajó con muestreo teórico. La muestra inicial estuvo conformada por cuatro docentes que tienen a cargo los talleres Oralidad, Lectura, Escritura y TIC de las carreras presenciales en una institución terciaria de la ciudad de Gualguaychú, Argentina. Durante las primeras entrevistas a estos docentes, se contempló ampliar la muestra a docentes que se desempeñaran en áreas afines en el nivel superior, incluyendo universidades en otras localidades de Argentina. Finalmente, se decidió contactar algunos casos en el resto de América Latina para tener una visión más global de lo que se hace en términos de lectura y escritura mediada por tecnología en educación superior. Para acceder a esos casos se recurrió a la técnica en cadena o “bola de nieve” y de casos reputados para lograr la saturación de las categorías teóricas (Strauss y Corbin, 2002). Algunos fueron contactados por sus publicaciones sobre la temática en eventos científicos reconocidos y revistas indexadas. La muestra analizada para este artículo quedó compuesta por 11 casos, 10 docentes y 1 coordinadora de un centro educativo.

La entrevista fue semiestructurada y flexible, se incluyeron interrogantes que buscaron conocer las percepciones de los profesores en relación con el rol de las tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura; las actividades concretas que han realizado y la valoración de las mismas desde su propia perspectiva; los factores que han facilitado u obstaculizado la implementación de estas propuestas; y las posibilidades de trabajo que se abren con la inclusión de la tecnología para la enseñanza de la lectura y la escritura. El instrumento se fue adaptando a medida que avanzó la recolección de información y el procesamiento.

La recolección de la información empírica se realizó principalmente a través de la entrevista (Taylor y Bogdan, 1987). En algunos casos fue posible observar documentos y materiales utilizados por los docentes en el contexto de las propuestas que describieron. Entre estos documentos se encuentran consignas de trabajo, guías de lectura o escritura, producciones de los

estudiantes y retroalimentación ofrecida por el docente. En algunos de los casos, no fue posible contar con esa empiria, ya que los docentes no han documentado su práctica y el acceso ya no es posible por cuestiones técnicas o administrativas. Se recurrió a publicaciones de estos docentes en esos casos en los que no fue posible observar las experiencias en forma directa.

Para el procesamiento de la información empírica se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), que consiste fundamentalmente en comparar las conceptualizaciones que surgen de los datos empíricos. Para ello se utilizó una matriz de tres columnas: en la primera se registró el evento o incidente, es decir, la transcripción de entrevistas y observaciones; en la segunda columna se incluyeron comentarios del entrevistador; y en la tercera columna se fueron registrando las categorías analíticas que surgieron de la codificación abierta. Luego se construyeron memos con las categorías emergentes y se seleccionaron categorías centrales durante la codificación axial. Finalmente se produjo la escritura de la teoría en la codificación selectiva, acompañada de herramientas típicas de análisis cualitativo como son esquemas, mapas conceptuales y matrices.

Una de las categorías surgidas de la empiria es la mediación tecnológica en el acompañamiento y la visualización del proceso de escritura. El presente artículo describe dicha categoría.

### **3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En esta sección se comparten algunos hallazgos relacionados con actividades de escritura mediada por tecnología propuestas por docentes de nivel superior terciario y universitario. Entre estos docentes se encuentran profesores del área de lengua materna y extranjera, de informática y TIC y de disciplinas específicas que trabajan la lectura y la escritura mediada por tecnología en sus asignaturas. Se desempeñan en el nivel superior terciario y universitario, en su mayoría en el ingreso a carreras de profesorado. Se mencionaron la elaboración de infografías como textos multimediales; escritura de microficción en Twitter; elaboración de relatos colectivos, escritura creativa y narrativa breve en Facebook; reformulación de fragmentos en Facebook; elaboración de portafolios digitales en blog y en Drive; entre otras.

Justificaron el uso de la tecnología para actividades de escritura en la posibilidad que éstas abren de escribir textos no convencionales, de contextualizar la información, de visualizar el problema retórico en torno a la comunicación, de acompañar la escritura como proceso, de ejercitar y practicar más allá del aula, de motivar y de lograr la participación de todos los estudiantes. Destacaron principalmente la motivación y el aprovechamiento del tiempo que ofrecen las TIC en general.

Una de las preocupaciones que con más frecuencia expresaron los docentes entrevistados fue la necesidad de acompañar a los estudiantes en el proceso de escritura y registrar dicho proceso. En términos generales, los docentes entrevistados parten de un acompañamiento en el **inicio** de la escritura, ya sea en la **generación** de las primeras ideas que impulsarán la escritura del texto o en la **búsqueda bibliográfica** en la que se apoyará la producción posterior. A ese acompañamiento inicial se suman estrategias de

**seguimiento** y **acompañamiento** durante la puesta en texto y la revisión. Finalmente, mencionaron el potencial de la tecnología a la hora de **visualizar** el proceso, el camino recorrido por el estudiante en la elaboración del texto.

### 3.1. Preparación para la escritura

El inicio de la escritura se ha presentado como una preocupación general entre los entrevistados, ya sea por el desafío de motivar el comienzo de la tarea propiamente dicha, así como por la información previa con la que deben contar los estudiantes para poder escribir en relación con el tópico o el género solicitado (cf. Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps, 2000).

Uno de los docentes entrevistados (Docente 6) destacó que la preparación para la escritura representa uno de los mayores desafíos desde su punto de vista. Entre las estrategias que ha implementado para acompañar este proceso con tecnología, mencionó el Resumen Analítico Estructurado (en adelante, RAE) que permite a los estudiantes **organizar** las primeras lecturas que darán lugar a la escritura posterior. Se trata de una plantilla con espacios en blanco que deben ser completados por el estudiante de acuerdo al contenido del texto fuente. De este modo, el RAE se presenta a la vez como un esquema para la lectura y para la organización de la escritura ya que propone un análisis interpretativo del texto fuente y el registro del análisis de dicha lectura.

La Figura 1 muestra la estructura del RAE, formada por siete componentes: información general, descripción, fuentes, contenidos, metodología, conclusiones y organizador conceptual. Los estudiantes completan los RAE a medida que leen y el docente hace devoluciones para orientar el proceso.

La imagen muestra una captura de pantalla de una interfaz web para el 'Resumen Analítico Estructurado (RAE)'. El formulario está dividido en dos columnas por una línea vertical azul. La columna izquierda contiene las secciones 1 a 5, y la columna derecha las secciones 6 y 7. Cada sección tiene un encabezado en un recuadro amarillo y un área de texto debajo.

Resumen Analítico Estructurado RAE	
<b>1. Información General</b>	
Tipo de documento	
Acceso al documento	
Referencia de la fuente	
Palabras Claves	
<b>2. Descripción</b>	
<b>3. Fuentes</b>	
<b>4. Contenidos</b>	
<b>5. Metodología</b>	
<b>6. Conclusiones</b>	
<b>7. Organizador conceptual</b>	
Elaborado por	
Fecha	

**Figura 1:** Captura de pantalla del Resumen Analítico Estructurado (RAE). Gentileza Docente 6.

En tanto herramienta para la escritura, el RAE acompaña al estudiante en dos tareas que suelen resultar un obstáculo: la postergación del inicio de la

escritura (Carlino, 2004) y el desconocimiento de tópicos y géneros (Scardamalia y Bereiter, 1992) en relación con las tareas de escritura que se les solicita en el nivel superior.

La escritura temprana que exige el RAE es una estrategia que contribuye a superar la postergación del momento de empezar a escribir que, según Carlino (2004), caracteriza la escritura de los estudiantes de nivel superior. Esa postergación, como explica la autora, se asocia con la tendencia a leer hasta último momento y no comenzar a poner por escrito los pensamientos emergentes. Como sostienen Scardamalia y Bereiter en relación con los adultos:

*Cuanto más tiempo se les permite, más tiempo emplean antes de comenzar a escribir, y cuando no se impone ninguna coerción de tiempo, emplean incluso mucho más tiempo que bajo los límites más liberales de tiempo. Sus tiempos de puesta en marcha aumentan, también, de acuerdo con la longitud de la historia que se les ha pedido. (Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 52)*

El RAE puede ser considerado entre los Esquemas Digitales de Escritura (EDE) que acompañan a los estudiantes en la elaboración de textos. En un estudio realizado por Fuentealba, Figueroa y Aillon (2011) se observó que con el uso de este tipo de herramientas se produce un avance significativo en la escritura con apoyo de la tecnología.

Por su parte, otro docente entrevistado (Docente 5) destacó un aspecto fundamental del trabajo con TIC en relación con el inicio del proceso de escritura. Comentó una actividad en la que los estudiantes debieron elaborar relatos colectivos en Facebook. Para ello, subían una imagen y una frase inicial y luego cada estudiante aportaba una oración para continuar el relato. En esta experiencia la planificación de la escritura se sacrifica a favor de un **inicio temprano** que, al decir de este docente, fue una ventaja ya que a los estudiantes les cuesta “sentarse a escribir”. Carlino (2004) sugiere tener en cuenta estas dificultades para repensar las condiciones pedagógicas en las que solicitamos actividades de escritura y esta actividad contribuye a promover el inicio de la escritura, aunque se trata de un estilo de escritura creativa en el que la planificación del escrito es solo una intención que se va ajustando a medida que el texto va recibiendo la contribución de los demás.

### **3.2. El proceso de redacción**

Para acompañar el proceso de escritura, uno de los entrevistados (Docente 6) utiliza lo que denomina “el planificador”, dispositivo que se utiliza en conjunto con el RAE descrito en el apartado anterior. En ambos casos se trata de **esquemas que estructuran la escritura**. En el caso del planificador, se destaca por el planteo de una estructura de contenido de lo que será el texto final y el requisito adicional de citar las fuentes de consulta, momento en el cual se vincula más estrechamente con el RAE, con el cual comparte también la característica de ser un Esquema Digital de Escritura que actúa como apoyo para la elaboración de textos.

[El planificador] es un cuadro donde los alumnos van escribiendo a partir de un tema sus preguntas iniciales, esas preguntas después se van agrupando en áreas que pueden ser los capítulos o apartados del trabajo

que se quiera realizar y estas preguntas, más un glosario de apoyo que los propios alumnos van escribiendo, siempre tienen que ir basándose en autores (Docente 6)

Para acompañar el proceso de redacción del texto y el hecho de que no sea un proceso lineal, varios de los entrevistados mencionaron la posibilidad que ofrece la tecnología de realizar **devoluciones** de los trabajos de escritura que solicitan a sus estudiantes. Destacaron el ida y vuelta entre el docente y el estudiante y la posibilidad de que puedan ir y venir varios archivos.

ellos suben un archivo, vos lo podés corregir, se lo devolvés por ahí mismo, ellos lo pueden recorrer y lo vuelven a subir y todo queda registrado dentro de la misma subida de esa tarea (Docente 2)

se ve de manera muy gráfica, la génesis de un texto, que no es una cuestión, un proceso lineal, sino que es un ida y vuelta, ida y vuelta (Docente 9)

Ese “ida y vuelta” al que refirieron las docentes, aunque estaban presentes antes del surgimiento de las nuevas tecnologías, no era práctico de llevar a cabo. La huella que puede dejar el docente al leer el texto de un estudiante y la escritura de comentarios se realizan con mayor facilidad y ayudan al estudiante a tomar distancia de la producción propia para promover la reflexión sobre la escritura.

Para el acompañamiento en la escritura, trabajan con anotaciones y comentarios sobre el texto del estudiante. Una de ellas (Docente 2) valoró la posibilidad de dar pistas a los estudiantes para que ellos revisen su propio texto. Lo comparó con la posibilidad de dialogar con estos estudiantes a través de sus textos.

[corrijo] con comentarios generalmente porque no le pongo bien o mal, sino que los comentarios en escritura generalmente son: “poco claro”, o “faltan conceptos” o “te parece que”, voy como dialogando. Es parecido al diálogo, como si lo tuviera sentado al lado al alumno. No hago una devolución de bien, mal, tacho o no, digamos que le pongo “este párrafo puede estar conectado con el segundo”, “fijate la organización por párrafo”, pero se lo devuelvo para que esos dos párrafos los junte él (Docente 2)

Ella mencionó que el uso de las TIC para esta tarea tiene dos aspectos positivos: el hecho de que es un entorno más amigable para los estudiantes y la posibilidad de tener **registro escrito de todo el proceso de escritura** para que el estudiante lo pueda utilizar como **insumo a la hora de la revisión**.

permite que ellos vean la reflexión, porque ellos lo hacían en un momento, en forma oral, sentándome con los alumnos, ponía determinados días y nos sentábamos, y les hacía las devoluciones. Y no es lo mismo, porque se les olvidaban, porque me decían, “a ver espere profesora que anoto”, entonces, después empecé a decir por qué si esto les queda registrado. . . y me parece que entre que sea oral y con las TIC, me parece eso, que lo tienen registrado y entre que sea escrito con birome, creo que es confuso, creo que es desprolijo, no terminan a veces de entenderlo, en cambio cuando está pintado y tiene el comentario al costado, o a veces le tacho algo, porque está de más entonces, directamente se lo tacho y le



pongo el comentario “no era necesario”. . . con control de cambios<sup>48</sup>  
(Docente 2)

Esa visión del texto como propio del estudiante y el docente como acompañante, se vio también en uno de los comentarios de otra profesora (Docente 10). Ella relató una experiencia en la que los estudiantes debían producir colaborativamente un ensayo en un documento de Drive al que accedía ella y los estudiantes-escritores. En esa tarea la docente supervisaba la actividad, respondía a las consultas que dejaban los estudiantes y, en ocasiones, decidía intervenir en el escrito. A esas intervenciones las describió como “de metida”, mostrándose como externa en el texto de los estudiantes.

Otra de las entrevistadas (Docente 7) expresó que una de las primeras preocupaciones que surgió en una de las asignaturas que enseña fue el seguimiento de la escritura. La tecnología actuó como soporte de las **diferentes versiones** por las que pasaban los textos de los estudiantes y las observaciones realizadas por el equipo de cátedra.

empezamos con que primero el alumno escriba en papel y algunos escanean o le sacan fotos a lo que escribieron en el papel y subieron los borradores (Docente 7)

Esta docente mencionó una “especie de resistencia” de los estudiantes a seguir ese proceso de escritura, “a completar los pasos” y una tendencia a entregar la versión final solamente. El uso de las TIC en este contexto permite materializar momentos de escritura, acompañar y visibilizar lo que va sucediendo en ese recorrido, “la idea es ir viendo el proceso de escritura, las dificultades que tienen y que les quede a ellos también el registro de cómo van avanzando en el proceso de escritura”, como expresó ella (Docente 7).

### 3.3. La revisión del escrito

Otra de las dificultades expresadas por Carlino (2004) en la escritura de los estudiantes es la revisión, ellos solo hacen un trabajo superficial. Una de las profesoras (Docente 1) observó esta situación en un trabajo de escritura colaborativa en Drive en la que estudiantes de diferentes carreras compartieron la escritura de un texto. En este caso se combina **la revisión del texto propio y la del texto ajeno**.

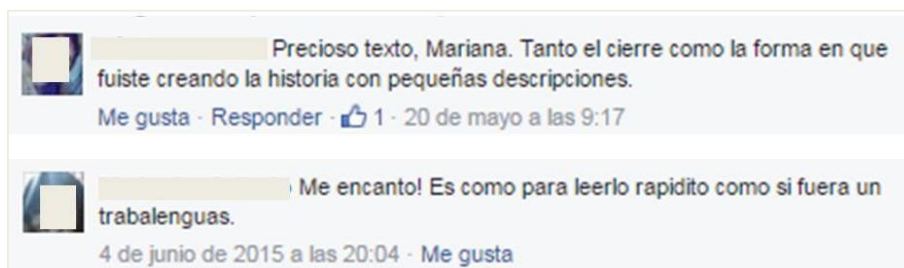
uno de los comentarios me acuerdo que fue de una de Historia que le decía, “bueno, pero trabajemos todos todo, no se ocupen solamente de la ortografía y de ver cómo se arma el párrafo, trabajen el contenido también”. Claro porque las de Letras se habían tomado la atribución de decir bueno nosotras corregimos el párrafo y lo reescribimos más lindo (Docente 1)

La **valoración de pares como revisores** de un texto parece una tarea compleja. Otra de las profesoras entrevistadas (Docente 7) permitió el acceso para observar un grupo de Facebook en el que los estudiantes realizaron una actividad de narrativa breve. Como muestra la Figura 2, los comentarios parecen

---

<sup>48</sup> Control de cambios es la función del procesador de textos Word que permite evidenciar correcciones que se hacen a un texto durante la revisión, a través de comentarios al margen y marcas en color.

hacer una revisión superficial; en lugar de críticas constructivas se trata más bien de valoraciones positivas y palabras de aliento.



**Figura 2:** Captura de pantalla de dos comentarios de un grupo de narrativa breve en Facebook.

Estas observaciones, ya sean del equipo docente o de los compañeros, resultan indicadores que pueden aportar a la hora de la reescritura del texto. “Los estudiantes necesitan un segundo tiempo, regulado externamente, para empezar a elaborar su texto cuando aparentemente han terminado.” (Carlino, 2004, p. 325).

Entre los entrevistados se mencionaron varias actividades en las que se incentiva y se acompaña al estudiante a volver sobre su escrito para revisarlo. La tecnología potencia la posibilidad de distanciarse del texto, observarlo, y ensayar modificaciones.

En uno de los casos, una profesora (Docente 3) propuso ejercicios de reformulación en Facebook. En esa actividad el eje estuvo puesto en la oración y en la reflexión sobre los modos de decir lo mismo con otras palabras. Como se observa en la Figura 3, la docente fue intercalando preguntas que ayudaban a los estudiantes a focalizar en los aspectos a revisar.

Taller de Lectoescritura

Para practicar para el parcial del lunes, les propongo leer la siguiente frase: "La teoría de la evolución puede presentar malentendidos a poco de mencionar su nombre"  
¿Cómo reformularían la frase anterior si solo pudieran conservar en la reformulación las palabras "la teoría de la evolución"?

**Maria Jose** Cuando se dice la frase "la teoría de la evolución" puede presentar malentendidos

**Taller de Lectoescritura** Bien para comenzar, Ma. José. Vos decís "Cuando se dice la frase". Si quisiéramos perfeccionar esto, ¿alguien puede sugerir otro modo de reformular "a poco de mencionar su nombre"?

**Jesus** mi reformulación sería: CUANDO HABLAMOS DE "LA TEORÍA DE LA EVOLUCIÓN", NOS PUEDE CREAR CONFUSIONES CON SOLO NOMBRARLO.

**Taller de Lectoescritura** Gracias, Jesús, por tu intervención. Repetís algunas ideas en esa reformulación.

¿Podés pensar cómo mejorarla? ¿Alguien lo puede ayudar?

**Jesus** sí creo que el error era ese; si lo cambiara sería: NOS PUEDE CREAR CONFUSIONES CON SOLO REFLEXIONAR EL TITULO. Ahora no sé si estaría adecuado poner "el título".

**Jesus** jajaja sí sí pero esta bueno compartir opiniones.

**Taller de Lectoescritura** ¿Y si mezclamos las reformulaciones que hicieron ambos? Quedaría: Con solo decir la frase la teoría de la evolución, pueden surgir confusiones.

**Figura 3:** Adaptación de intercambios en grupo de Facebook.

En otro de los casos, el docente que comentó la actividad de relatos colectivos en Facebook (Docente 5) propuso a los estudiantes que una vez finalizada la escritura del relato realizaran una revisión en un procesador de texto y luego se grabaran leyéndolo en voz alta. En este caso particular la revisión incluye el propio texto y el texto ajeno, agregados u omisiones según la extensión del texto original y según la extensión sugerida para el relato unificado. Se trata de un ejemplo de revisión y reescritura de un texto que se había dado por terminado. Se trata también de una doble revisión impulsada por el pasaje a

diferentes soportes y medios: de Facebook a Word, de Word a audio. Este tipo de actividad contribuye en cierto modo a incluir ciclos reflexivos (Scardamalia y Bereiter, 1992, p.60) en el proceso de composición, “haciendo que el alumno repiense las decisiones, considere alternativas y dirija su atención hacia aspectos de la tarea de composición distintos de la generación del próximo dato de contenido”.

Del mismo modo, otra de las profesoras entrevistadas (Docente 8) hizo referencia a la falta de revisión de parte de los estudiantes y a la falta de estrategias para hacerlo. Para ella, la proyección de textos en el frente del aula y la corrección compartida son fundamentales porque los estudiantes no están acostumbrados a revisar sus textos. Ella ha observado que en ocasiones ellos mismos advierten los errores cuando son expuestos y compartidos, pero no fueron capaces de corregirlo antes de entregar la producción. Ella insistió en que a ese momento de la revisión hay que enseñarlo y hacerlo compartido. Compartir producciones con error, para que los demás realicen su aporte nos lleva a la posibilidad de nuevos modos de pensar la corrección (cf. Litwin, Maggio y Lipsman, 2005) y aprovechar las tecnologías para hacerlo más concreto.

### **3.4. La visualización del proceso**

Los profesores entrevistados coinciden en el valor de las TIC para visualizar el proceso de elaboración de un texto. Refirieron tanto a la posibilidad de visualizar la génesis del propio texto como el texto de otros. Si bien reconocieron que esta visualización era posible sin tecnologías, valoraron las TIC porque agilizan esa observación y guardan el registro de la tarea para volver sobre él en cualquier momento. He aquí “la documentación como una de las posibilidades más interesantes que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación” (Maggio, 2012, p.52).

El portafolio digital fue una de las propuestas más mencionadas por los entrevistados en relación con la documentación del proceso de escritura. Una de las profesoras entrevistadas (Docente 7) mencionó la elaboración de un portafolio solicitado como cierre de la asignatura, en el cual “la titular de la cátedra chequea y ve el proceso que ha tenido el alumno”. En este caso el valor de la tecnología es tanto para quien va acompañando el proceso como también para quien precisa volver sobre él a la hora de la evaluación final.

Esta docente destacó el hecho de que el trabajo con TIC es ordenado y los estudiantes “logran ver todo el cursado anual y la cantidad de cosas que han hecho.” De este modo, las TIC cobran un lugar destacado en la escritura entendida como proceso y en la posibilidad de **distanciamiento y contemplación** del camino recorrido. Esta posibilidad de observar el propio proceso también fue destacada por otro docente (Docente 6), quien afirmó “Entonces se van dando cuenta después que hay un camino que están recorriendo y que van incorporando, desarrollando habilidades”.

Los docentes entrevistados coinciden en el valor de visualizar el proceso, desde su perspectiva como docentes y también destacan el valor de esta visualización para el propio estudiante. En unos casos esta visualización puede generar sorpresa del trabajo logrado o diversión al ver errores cometidos, como se ilustra en los siguientes testimonios.

después ellos ven cómo quedó y dicen “guau”. También permite, creo yo, esto de hacer los cambios y poder visualizar. “Esto fue un proceso que yo hice y guau, cómo quedó”. (Docente 2)

Y resultó hasta divertido. Y entonces ver sus propios errores y reírse de sus propios errores... cada uno quedó expuesto con lo que escribía. Es decir que cada alumno decía “Uy yo escribí eso. ¿Cómo pude haber puesto eso?” (Docente 8)

Esta posibilidad de tomar distancia se potencia en casos en que los estudiantes vuelven a acceder a sus textos después de transcurridos algunos años, como en el caso que relató una de las profesoras (Docente 8). Ella ha propuesto la realización de libros de cuentos digitales, escritos por los estudiantes y ha podido volver sobre esos textos luego de algunos años para notar la sorpresa que les genera a los propios estudiantes enfrentarse con un texto y valorar el crecimiento que han tenido. “Y cuando los alumnos vuelven a releer el primer libro. Resulta muy gracioso porque los chicos no pueden creer que hayan escrito esto. Y cómo han crecido en la escritura a lo largo de los años.” (Docente 8)

Otra de las docentes entrevistadas (Docente 1) también relató una experiencia en la que los estudiantes pudieron visualizar su propio proceso de escritura. Esta profesora solicitó a uno de sus grupos que fueran publicando entradas en un blog a medida que transcurría la cursada. Esta docente permitió el acceso a las producciones de los estudiantes, con lo que fue posible profundizar en el análisis de esta experiencia. En una segunda entrevista con la profesora se indagó sobre los sentidos de la decisión de utilizar el blog como soporte de escritura y la valoración que ella realizó de toda la propuesta.

El blog era el soporte de una bitácora o portafolio en el que ella esperaba que sus estudiantes integraran procesos de búsqueda de información, reflexión y escritura. Sus preocupaciones principales giraban en torno a la falta de estructura de los escritos de los estudiantes y a la tendencia a copiar y pegar sin citar. Justificó la decisión de utilizar un blog en la visibilidad que da al proceso de aprendizaje, en sus palabras:

Porque quería que vieran el progreso de lo que se iban trabajando y cómo estaba todo hilado y hacerlo de forma de que fuera una bitácora, un portafolio y que fueran viendo el progreso en cada uno y cómo íbamos aumentando lo disciplinar. . . a medida que pasaban o subían las entradas (Docente 1)

Para abordar estos dos aspectos de la escritura –**la estructura y la referencia al discurso ajeno**– solicitó que cuando escribieran una entrada en el blog, primero se centraran en el contenido. Cada entrada de blog tenía que tener un inicio, un desarrollo y sobre todo una conclusión, donde estuviera plasmada su visión personal. En el desarrollo debía quedar bien expresado lo citado, debían utilizar otra letra o marcarlo de modo “que quedara evidente qué era tomado de otro lado y qué era su opinión”. Ella no quería que solo copiaran de Internet. Comentó que, cuando aclaró eso, notaron que la mayoría era texto copiado de internet. Para esta docente (Docente 1) la actividad contribuyó a que las estudiantes empezaran a escribir ellas mismas, a esforzarse por escribir con sus propias palabras.

Ella quería que las entradas del blog tuvieran sustento teórico, que quedara bien visible qué habían buscado y qué habían encontrado, pero que lo citado no fuera la mayoría del texto de la entrada. Esta consigna de escritura es un acercamiento para atender dos dificultades propias de la escritura de los jóvenes:

Por un lado, como sostiene Piscitelli (2009), uno de los rasgos propios de la escritura de los estudiantes de nivel superior es el mimetismo con la fuente. Este autor encuentra una explicación a este problema en el impacto que tiene el hipertexto en las nociones de lector y autor propias de las prácticas de lectura y de escritura que permite Internet; el hipertexto nos brinda la libertad de poder convertirnos en co-autor al leer un texto. Los jóvenes leen hipertextos con frecuencia y naturalizan el uso que hacen de esta libertad. Así, la cita de autor y la referencia a fuentes se convierten en uno de los principales desafíos para la enseñanza de la escritura académica.

Por otro lado, es frecuente la tendencia de los jóvenes a copiar fragmentos de texto en vez de reformularlos. Según Alvarado y Cortés (2001), esta tendencia a repetir lo leído indica la escasa conexión o relación que los estudiantes pueden establecer entre el contenido del texto y sus esquemas de conocimiento previos. Además, las autoras relacionan esta práctica con la falta de recursos conceptuales y lingüísticos para reformular lo que leen. Afirman que se trata de una carencia consciente, o sea que los estudiantes saben que se enfrentan con un problema y que no cuentan con los recursos para resolverlo. “Por eso se inclinan por la estrategia que consideran más adecuada: repetir el texto para no traicionarlo” (Alvarado y Cortés, 2001, p.21).

El blog fue utilizado como portafolio digital a través del cual debían demostrar el recorrido que ellos habían hecho para cada contenido, qué habían aprendido, cómo lo habían aprendido y cómo había sido el proceso para aprender ese contenido específico. La enseñanza de la escritura no solo mejora la capacidad de leer y escribir sino también crea “algo que puede ser lo más interesante en la época en que vivimos, mejores pensadores” (Reig y Vilchez, 2013, p.33). Además de la función estructurante, el blog promovía la **metacognición**. Como insistió la docente, no solo se trataba de mostrar lo que habían hecho, sino de dar cuenta de por qué lo habían hecho, en qué les había servido, qué habían logrado, entre otras preguntas que orientaban la reflexión sobre la actividad. La profesora agregó “si aparte les dio destreza en el uso de la herramienta, bienvenido, pero... no era el objetivo principal” (Docente 1). Los avances más significativos que ella observó en las entradas fueron la explicación de ese contenido específico con sus palabras y el logro de la estructura de inicio, desarrollo y conclusión personal. Tal como se observa en las Figuras 4 y 5, se destaca la estructura al interior del texto y también en relación con entradas anteriores.

## Los recursos educativos digitales

A lo largo de la cursada de la materia Sistemas informáticos aplicados fuimos conociendo la importancia de incorporar las TIC en educación. A través del uso de distintos recursos y herramientas digitales adquirimos conocimientos y construimos significados de una manera diferente y poco habitual, lo que permitió reflexionar y generar conciencia de la incidencia de los cambios tecnológicos en nuestras vidas, no sólo como futuras docentes sino también como alumnas del sistema educativo.

Como se ha mencionado en las entradas anteriores, nos encontramos inmersos en la sociedad de la información, donde el acceso a las nuevas tecnologías nos permite desarrollar diferentes tipos de habilidades que forman parte de la alfabetización digital. Los cambios sociales se hacen más notables en el entorno educativo debido a que los actores principales del proceso de enseñanza- aprendizaje, los alumnos, son los nativos digitales de esta sociedad de la información. En este contexto la utilización de los recursos digitales adquiere un papel fundamental.

**Figura 4:** Captura de portafolio digital, conexión con entradas anteriores.

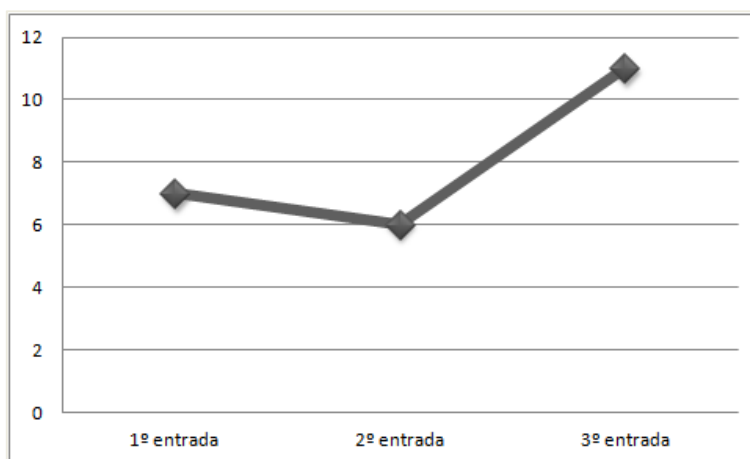
Finalmente como conclusión podemos decir que las nuevas formas de aprender deben ser incorporadas en los entornos educativos. Son numerosas las ventajas de su utilización, pero desde la experiencia personal, el uso de Wikis, blogs, videos, cazas del tesoro, la elaboración de infografías, y hasta la realización de un examen en formato digital hizo más dinámico el proceso de aprendizaje. Los alumnos aprenden sin saber que están aprendiendo y muchas veces de manera más profunda y significativa que en las formas tradicionales. Considero que todos los docentes deberían implementar las nuevas tecnologías de la información y comunicación ya que posibilitan la adquisición de aprendizaje significativo y evita la homogenización de las formas de construir conocimientos, ya que incluyen diferentes formas de representación y comunicación.



**Figura 5:** Captura de portafolio digital, entrada con conclusión y reflexión.

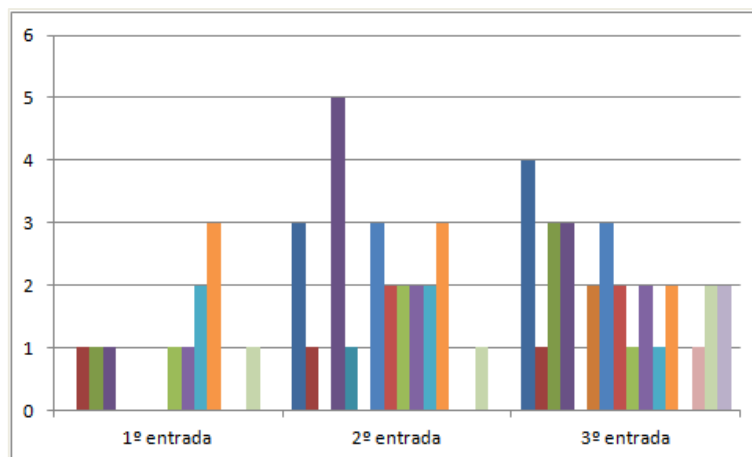
El portafolio fue presentado al resto del grupo en clase al inicio y a mitad del cuatrimestre. También fue utilizado en el examen final. La docente notó avances entre las primeras entradas y las siguientes, pero destacó principalmente la valoración que hicieron las propias estudiantes de los aprendizajes que habían logrado con la realización del portafolio. Expusieron que “sin haber estudiado, sentarse y quemarse las pestañas como estudian para cualquier otra asignatura, habían aprendido un montón porque trabajaron muchísimo cada una de las cosas” (Docente 1).

En relación con los objetivos específicos que declaró esta profesora, los portafolios de las estudiantes con las que trabajó mostraron un incremento en la **estructuración** y en la **demarcación explícita de la palabra ajena**. En la Figura 6 se observa un aumento en la estructura aristotélica inicio-desarrollo-cierre, marcado especialmente por la presencia de conclusión y/o valoración personal no sólo como párrafo al final del texto sino a través del uso de marcadores discursivos como “Para finalizar es importante que” (Portafolio 1), “En conclusión como futuros docentes” (Portafolio 12), “Concluyendo y como aporte personal, considero” (Portafolio 16). También se observó una estructuración mayor en términos de marcadores metadiscursivos, es decir, aquellos que vinculan el texto con otras partes del mismo texto: “A lo largo de la cátedra, como mencioné anteriormente” (portafolio 9), “Como hemos visto en esta entrada y en las anteriores” (portafolio 10), “Como se ha mencionado en las entradas anteriores” (Portafolio 13).



**Figura 6:** Aumento en la inclusión de cierre explícito en la tercera entrada del blog. Elaboración propia en base a observación de 16 blogs.

En cuanto a la demarcación explícita de la palabra citada, la Figura 7 muestra la cantidad de citas que cada estudiante incluyó en su portafolio a medida que avanzaba de la primera a la tercera entrada. La cantidad fue considerada por número de autores mencionados explícitamente por cada estudiante. En cuanto a la calidad de las referencias, la última entrada muestra uso adecuado de normas de cita y combinación de discurso directo e indirecto.



**Figura 7:** Cantidad de autores citados explícitamente en las entradas al blog. Elaboración propia en base a observación de 16 blogs.

Tal como sostienen Reig y Vilchez (2013), no resulta sorprendente que la calidad del texto mejora si se da la enseñanza explícita de la estructura textual, la planificación, la revisión y la edición a quienes no lo aprenden de forma espontánea. La posibilidad de tomar distancia y visualizar el proceso de escritura fue uno de los aspectos más valorados por los docentes entrevistados; no solo como posibilidad para un **seguimiento del avance** de los estudiantes sino también como posibilidad que los propios estudiantes tienen para **ver su propio recorrido**.

#### 4. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Los cuatro ejes analizados en este artículo –preparación para la escritura, redacción, revisión y visualización del proceso– ilustran el potencial de las tecnologías para acompañar la enseñanza de la escritura en el nivel superior.

Los resultados de esta investigación evidencian los usos de la tecnología que realizan algunos docentes de nivel superior como apoyo al desarrollo de habilidades de escritura. Los resultados que se comparten en este artículo se centran particularmente en el modo en que la tecnología media en el acompañamiento del proceso de escritura y su visualización. Los docentes entrevistados coinciden en destacar el potencial que éstas ofrecen para acompañar dicho proceso desde el comienzo, motivar el inicio de la escritura, acompañar la redacción y revisión del escrito, así como tomar distancia y visualizar el proceso realizado. Los docentes entrevistados han propuesto actividades con TIC para una variedad de procesos como la generación de ideas, la composición, la redacción, la revisión y la reescritura del texto, como también la creatividad, la contrastación de fuentes y la honestidad intelectual.

Para la generación de ideas y el inicio de la escritura, las tecnologías contribuyen porque motivan y obligan a “ponerse a escribir”. En cuanto al acompañamiento durante la escritura, las TIC permiten el diseño de esquemas digitales que guían a los estudiantes en la tarea de escribir, en especial en casos de propuestas virtuales o en grupos numerosos. También permiten “dialogar” con el estudiante mientras escribe, intercambiar comentarios en una ida y vuelta con el docente y documentar dicho proceso. Además, las tecnologías permiten



mostrar en forma conjunta los momentos en el proceso y así visualizar el camino recorrido por el estudiante.

Aunque los resultados de este estudio son sugerentes, las características del diseño y el tamaño de la muestra solo sirven para describir un fenómeno particular y no para generalizar. Teniendo en cuenta estas limitaciones, es posible observar una tendencia al uso de las TIC para apoyar algunos momentos del proceso de escritura como son el inicio, la revisión y la visualización del proceso tanto por parte del estudiante como del docente. Se trata de actividades simples que enriquecen el proceso de escritura.

Si bien lo expuesto se trata, en su mayoría, de usos modestos de la tecnología, en el sentido que le imprime Maggio (2012), es relevante como acercamiento a la problemática y como inspiración para continuar en este camino. Además, en línea con los postulados de esta autora, “Dado que las nuevas tecnologías atraviesan las formas en que el conocimiento se construye en la actualidad en todas sus versiones, disciplinares y no disciplinares, la idea de inclusión genuina reconoce estos atravesamientos, busca entenderlos y recuperarlos a la hora de concebir propuestas didácticas” (Maggio, 2012, p. 21)

El valor de la escritura no radica solamente en el hecho de ser medios para acumular información o para rendir cuentas del conocimiento aprendido sino, principalmente, como instrumento poderoso para generar y transformar conocimiento, mejorar la calidad de los aprendizajes e involucrar a los estudiantes en su propio proceso de formación. Resulta pertinente recuperar el planteo de Carlino (2004, 2005) de indagar de qué modo estamos implicados como docentes en las dificultades de nuestros alumnos. Nuestro compromiso como docentes debería ser, paralelamente a las responsabilidades específicas de cada cátedra, contribuir a que nuestros estudiantes desarrollen habilidades para escribir en nuestra disciplina. Y las tecnologías son un apoyo valioso para esta práctica.

## **5. REFERENCIAS**

- Alvarado M, y Cortés M. (2001). La escritura en la Universidad: Repetir o transformar. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1, 19-23.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos*, 23, 69-78.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, Vol. 3 (2) 17-23.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26) 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). *Teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Carnegie Mellon University.
- Fuentealba, A., Figueroa, B. y Aillon, M. (2011). Esquemas Digitales de Escritura (EDE) en Modalidad B-learning para la Alfabetización Académica. *Nuevas*

*Ideas en Informática Educativa, Memorias del XVI Congreso Internacional de Informática Educativa, TISE, 7, 88-94.*

- Gallego Ortega, J. L., García Guzmán, A., Rodríguez Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57)* 599-623
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Litwin, E., Maggio, M. y Lipsman, M. (2005). *Tecnología en las aulas: Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza: casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos, 43(74)* 465-488. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342010000500004>
- Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra* (A. Scherp Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Piscitelli, A. (2009). Escritura no secuencial. Clase del Bloque 5 de la Diplomatura Superior en Lectura, escritura y educación. Buenos Aires: FLACSO.
- Prado Aragonés, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Comunicar 16*, 161-170.
- Reig, D. y Vilchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Madrid: Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58*, 43-64. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Taylor S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. España: Paidós.