

Web 2.0 y escritura universitaria: oportunidades para la escritura situada y el aprendizaje colaborativo en un curso online¹⁷⁹

Natalia Ávila Reyes, navila@education.ucsb.edu
University of California, Santa Barbara

Paula González-Álvarez, gap@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Resumen

Desde 2009, la Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece un curso virtual de escritura para estudiantes de todas sus carreras, emergido de un proceso de investigación-acción iniciado en 2006. Hacia 2012, se evidenció la necesidad de reestructurarlo de manera profunda para abordar los desafíos de las nuevas formas de comunicación y las crecientes necesidades de los estudiantes. En esta ponencia, expondremos algunos resultados emergidos del ciclo de investigación-acción iniciado para cumplir con dichos objetivos.. El curso original se desarrolló utilizando las estrategias y herramientas de *e-learning* vigentes a la época, esto es, las de la denominada

¹⁷⁹ Agradecemos a las profesoras Evelyn Hugo y Soledad Montes, del Programa de Lectura y Escritura Académicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PLEA UC), responsables del proyecto de rediseño del curso virtual por su participación en el proceso y su crucial aporte a esta reflexión.

“Web 1.0” carecterizada por brindar un camino de aprendizaje pre-diseñado. Consecuentemente, la escritura se concebía como proceso cognitivo lineal e individual, expresado en la escritura de tópicos de corte general en un único género: el ensayo argumentativo. Sin embargo, con la llegada de la “Web 2.0”, se abrió la posibilidad de integrar la interacción: una transición desde un sistema de solo lectura a otro de lectura y escritura (McManus, 2005, citado en Greenhow *et al.*, 2009). Asimismo, como la tecnología se relaciona íntimamente con las literacidades (Warschauer & Ware, 2008), implementar estrategias y herramientas de la “Web 2.0” habilitó la lectura y escritura de géneros hipermediales reales, el trabajo compartido y colectivo, la retroalimentación entre pares y la coevaluación. Estos elementos se integraron a una nueva versión del curso, implementada de forma piloto en el año 2013 para efectuar seguimientos y continuar la mejora activa de la propuesta. Tras la experiencia, se evidenció que las nuevas herramientas ayudaron a la reconceptualización de la escritura y de su didáctica en el curso: como actividad situada en un contexto social, específicamente, en discursos disciplinares. Esto permitió superar un modelo instruccional centrado en la remediación, para establecer un modelo de escritura en las disciplinas colaborativo y socialmente construido. Repensar la tecnología del curso se convirtió en el medio adecuado para repensar la pedagogía de la escritura.

Palabras claves Web 2.0, escritura en las disciplinas, aprendizaje colaborativo, *e-learning*, escritura situada

Introducción: antecedentes y contexto

La enseñanza de la escritura en la universidad es un movimiento de emergencia relativamente reciente en Latinoamérica, la que se puede fechar en alrededor de 10 años atrás (Ávila, González & Peñaloza, 2013; Carlino, 2013). En efecto, los primeros esfuerzos por sistematizar un campo de estudios consolidado en torno a esta temática corresponden a publicaciones recopilatorias recientes (cf. Parodi, 2010). En la actualidad, es posible localizar una gran variedad de experiencias de escritura a lo largo de la región latinoamericana (cf. Bazerman *et al*, 2014), las que derivan de una preocupación iniciada a inicios de la década, pero que solo tomó la forma de programas organizados hacia fines de la misma.

Esta preocupación por la escritura va más allá de la percepción de sentido común de que los estudiantes no saben escribir y, por tanto, necesitan cursos que mejoren su redacción (Carlino, 2005). Al contrario, se entiende que la escritura es una habilidad altamente específica de cada dominio del saber, y que tiene un estrecho vínculo con los modos de crear conocimiento en cada una de esas disciplinas. Por tanto, su adquisición en el nivel universitario no debe ser de carácter exclusivamente remedial, sino también epistémico (Castelló et al., 2007; Starke-Meyerring et al., 2011). La emergencia de la enseñanza de la escritura universitaria en Latinoamérica ha tendido hacia esta dirección, siguiendo propuestas de escritura en el currículum y en las disciplinas antes que de escritura descontextualizada o centrada en el aprendizaje y dominio de la lengua (Bazerman, 2004). A este enfoque se lo ha denominado genéricamente en la región como “alfabetización académica”.

Los programas de alfabetización académica en la Pontificia Universidad Católica de Chile fueron resultado de un movimiento mayor que,

a partir del periodo 2000-2005, promovió estrategias de aprendizaje que permitieran a los estudiantes desarrollar habilidades transversales en su Plan Estratégico (PUC, 2010). En esta línea, se generó un espacio para la evaluación de la escritura, a través de un Examen de Comunicación Escrita, y, como consecuencia de lo anterior, un espacio para su instrucción. Así, desde mediados de la primera década de este siglo, se desarrollaron en la universidad diversos proyectos de enseñanza de la escritura, tales como: el diseño e implementación de cursos de escritura en pregrado específicos para algunas disciplinas; el desarrollo de asesorías en escritura académica disciplinar para docentes de algunas escuelas; y el desarrollo de un curso en línea de escritura de formación general, conocido como el Programa de Habilidades Comunicativas Escritas. Todas estas iniciativas llevaron a constituir el año 2011 el Programa de Lectura y Escritura Académicas (PLEA UC), que reunió estas experiencias llevadas a cabo conjuntamente por un mismo equipo docente y continúa generando docencia, capacitaciones e intervención en escritura en las disciplinas (Ávila, González & Peñaloza, 2013).

Enseñar la escritura en línea

El curso virtual Programa de Habilidades Comunicativas Escritas se desarrolló desde el año 2006 sobre la base de algunas evidencias de investigación generadas por docentes de la Facultad de Letras, que incluían el relevo de problemas de redacción frecuentes entre los estudiantes y elementos de contenido adecuados para abordarlos. Dicha experiencia se sistematizó mediante un Fondo de Desarrollo de la Docencia que culminó con la implementación de un curso virtual piloto el año 2008 con estudiantes de la Facultad de Letras. Los resultados mostraron que los estudiantes se desempe-

ñaban de forma similar, incluso levemente mejor, que los estudiantes de un curso de escritura presencial en una evaluación de escritura. Aunque las diferencias no fueron significativas¹⁸⁰ ($t(43) = 1,60$; $p=0,116$), se demostraba que la modalidad virtual era tan efectiva como la presencial, y no había mayores riesgos en dictar un curso completamente en línea. Con estos datos se autorizó su oferta como curso regular del pregrado, con carácter optativo, desde 2009, para estudiantes de todas las carreras.

Con el fin de satisfacer los imperativos teóricos de la alfabetización académica y de flexibilizar el modelo de aprendizaje, el curso contenía tres unidades de contenidos: “Habilidades Argumentativas”, orientada a preparar a los estudiantes para escribir ensayos de cinco párrafos y rendir el Examen de Comunicación Escrita; “Escribir en el Mundo”, orientada a modelar las fases de planificación, escritura y revisión y a enseñar elementos de la textura discursiva, y “Escribir en la universidad”, orientada a apoyar la escritura de un trabajo real que debía presentarse en alguna otra materia, e incluía elementos propios de la escritura de textos académicos. Cada una de estas unidades duraba medio semestre y los estudiantes personalizaban su curso al optar por la combinación de las dos temáticas que mejor satisfacían sus necesidades.

El curso estaba alojado en un sistema gestor de contenidos (CMS, siglas en inglés) desarrollado por la Dirección de Informática de la Universidad. En términos de diseño instruccional, los estudiantes debían gestionar su aprendizaje a partir de una Hoja de Ruta que definía la se-

¹⁸⁰ Prueba t para muestras independientes sobre los resultados del Examen de Comunicación Escrita al final del ciclo.

cuencia de contenidos que debían leer, en su mayoría diagramados en HTML (Figura 1), y las actividades que debían realizar asociadas a estos contenidos. Dichas actividades correspondían, generalmente, a pequeños ejercicios de completación y ordenamiento programados en Flash (Figura 2), que buscaban brindar oportunidades autónomas de práctica de los contenidos y retroalimentación instantánea. Las evaluaciones incluían ejercicios de análisis de textos, de estilo, de manejo de elementos de la lengua y de modelamiento del proceso de escritura (por ejemplo, escribir una planificación de un texto o la bibliografía en norma APA). Estas eran individuales, se escribían en procesador de texto, y se entregaban por buzón de tareas, lo que generaba una gran rigidez en el proceso de aprendizaje al existir frecuentes fechas límite de entrega. Las tareas en procesador de texto eran revisadas por un profesor en el rol de tutor con pautas de cotejo estándar para cada ejercicio y retroalimentación escrita. También se incluían dos evaluaciones físicas: un ensayo escrito de modo presencial o un impreso del texto desarrollado en línea.

Curso Habilidades comunicativas generales: escribir en el mundo
PROGRAMA DE HABILIDADES COMUNICATIVAS ESCRITAS

REGLAS DE TEXTUALIDAD

Habilidades comunicativas generales:
escribir en el mundo
HCE02.1
Profesor:
Natalia Ávila Reyes

- Calendario
- Contenidos
- Blog
- Recursos Web 2.0
- Noticias

Últimas Actualizaciones:
23 de marzo de 2011

A los procedimientos de coherencia y cohesión se les conoce como **reglas de textualidad o propiedades textuales**. Como te podrás imaginar, durante la fase de textualización, es decir, cuando estás escribiendo, es fundamental tener presentes estos mecanismos para asegurar un texto bien logrado.

Cohesión

Asegura la

Coherencia

- Regla de recurrencia**
Retornar temas y elementos ya nombrados en el discurso.
- Regla de progresión**
Introducir nuevas informaciones; hacer que el texto "avance".
- Regla de conexión**
Relación clara y lógica entre las ideas.

Figura 1: Contenidos HTML en gestor de contenidos desarrollado por la Pontificia Universidad Católica



Figura 2: Ejemplo de actividades en Flash

El curso tuvo una impresionante recepción en la comunidad universitaria. Se convirtió en uno de los cursos más solicitados de la Facultad de Letras: a marzo del 2011 la demanda de los estudiantes era de un 325% de las vacantes ofrecidas¹⁸¹. Esto fue testimonio, por un lado, de la necesidad percibida de los alumnos por recibir instrucción en escritura y, por otro lado, de la satisfacción que generaba en ellos la modalidad a distancia para desarrollar tareas de escritura.

A pesar de los resultados auguriosos, el curso estaba concebido bajo el modelo de la llamada “Web 1.0” (McManus, 2005, citado en Greenhow *et al.*, 2005), propio de la época en que se inició su diseño. No había mucha interacción más que la relación asincrónica del tutor con el estudiante, y este último era mayoritariamente un consu-

¹⁸¹ Hasta marzo de 2011 se habían ofrecido 270 vacantes y se habían recibido 879 solicitudes de inscripción (Fuente: Informe del curso virtual "Programa de Desarrollo de Habilidades Comunicativas Escritas", Marzo de 2011).

midor de contenidos previamente diseñados. A medida que la tecnología puso a disposición del equipo más y nuevas herramientas, se intentó incorporar elementos de la llamada “Web 2.0” (cf. siguiente apartado), tales como el uso de blogs, podcasts, Twitter y la plataforma de contenidos Slideshare para actualizar el diseño instruccional. Algunas de estas herramientas tuvieron un éxito relativo, mientras que otras derechamente fracasaron. El equipo docente detectó la necesidad de reestructurar el curso de manera más profunda para abordar los desafíos de las nuevas formas de comunicación, tener una mayor coherencia entre el marco teórico sobre la escritura que se defendía y las actividades implementadas y satisfacer mejor las crecientes necesidades de los estudiantes. Esto llevó a la formulación del proyecto de actualización presentado en esta comunicación, considerando en un ciclo de investigación-acción que incluyó: diagnóstico de la versión original del curso virtual; relevo bibliográfico a partir de las necesidades detectadas; reformulación de los programas, contenidos y secuencias de aprendizaje del curso; creación de nuevas actividades y mecanismos de evaluación; implementación piloto de la nueva versión e inicio de nuevo ciclo de investigación-acción a partir de los resultados emergidos.

Hacia un curso en web 2.0

La Web 1.0 se caracteriza por ser un sistema de *lectura*: su arquitectura permitió que millones de usuarios pudieran acceder a la información disponible en entornos virtuales. El paso hacia la Web 2.0 ha transformado el sistema en uno de *lectura y escritura*: ahora, los usuarios son tan importantes como el contenido que suben y comparten con los demás (Cormode & Krishnamurthy, 2008, citado

en Greenhow *et al.*, 2009). Además, la gran disponibilidad de recursos para crear nuevos contenidos (por ejemplo, a partir de la unión de diferentes medios) ha exacerbado la interactividad de usuarios que no requieren de conocimientos técnicos especiales para poder publicar, compartir y consumir los contenidos creados.

En este sentido, las nuevas tecnologías pueden asociarse íntimamente con el desarrollo de las literacidades y, en consecuencia, la reformulación de un curso virtual de escritura académica permitiría aprovechar dicha relación. Una literacidad web 2.0 responde a seis características esenciales de la tecnologías actuales: a) permite **la comunicación interactiva**, lo que reduce la distancia entre la oralidad y la escritura al replicarse la estructura dialogal; b) **permite la comunicación masiva, “de muchos a muchos”**, por medio de plataformas especialmente diseñadas para ello; c) **permite la aparición de los hipertextos**, es decir, textos digitales navegables y en algunos casos multimodales; d) **democratiza la creación multimedial**, al poner a disposición de los usuarios plataformas de creación de contenidos en distintos modos; e) **permite que estos nuevos textos se masifiquen fácilmente**, por medio de la viralización, el uso de redes sociales y el almacenamiento en nubes de información y f) **conecta toda esta información publicada en redes globales**, formadas por los usuarios (Warschauer & Ware, 2008). De esta forma, la tecnología puede aprovecharse para re-significar los modos de aprender y poner en discusión cómo la escritura media una construcción social del conocimiento.

Hacia un curso situado 2.0: dos niveles de rediseño

El primer nivel del rediseño consistió en la incorporación de herramientas propias de la Web 2.0 al diseño instruccional, que se listan a continuación.

Blog. Si bien es una herramienta conocida desde la Web 1.0, ofrece oportunidades para reflejar la forma cómo un individuo procesa y filtra los contenidos con los que interactúa. Se pueden utilizar como herramienta multimodal (y, así, extender las posibilidades de significación); también tienen potencialidad como hipertexto, lo que redundaba en una oportunidad de utilizarlos como herramienta de diálogo y favorecer la metacognición. En el curso, esto implica que los estudiantes interactúan mediante la escritura de comentarios y revisiones a los trabajos de otros compañeros, para así apropiarse de mejor manera de las habilidades trabajadas en el curso al utilizarlas en textos reales.

Videos instruccionales. Se incorporaron videoclases con el objetivo de proporcionar información visual y auditiva a los estudiantes para que mejoraran su escritura. Según Silva (2012), estos medios benefician la relación entre tutor y alumno y permiten prevenir la sensación de “despersonalización” que algunos estudiantes experimentan al estudiar de manera remota. Además, el uso de videos ayuda a abordar con herramientas más prácticas los aspectos de escritura que pueden resultar complejos de entender.

El segundo nivel del rediseño correspondió a un mayor grado de disciplinamiento. Si bien esto no se vincula directamente con el paso a la Web 2.0, durante las ejecuciones del curso virtual original, se hizo cada vez más evidente la necesidad de abordar las necesidades de estudiantes de diferentes disciplinas, quienes requerían

aprender a escribir géneros que variaban mucho entre áreas de estudio. Si bien el curso ofrecía la posibilidad de asociar un trabajo con los requerimientos de escritura de alguna otra materia que estuvieran cursando durante el semestre, esta opción era complicada en la práctica, y representaba un enorme desafío de alineamiento que no estaba coordinado institucionalmente. Por ello, se adoptó un modelo que aborda, desde el primer día, la escritura en el área disciplinar del estudiante, anclando los contenidos y aprendizajes en la escritura de textos útiles para su formación. De este modo, el curso original se separó en tres áreas disciplinares amplias: 1) Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, 2) Ciencias Naturales y Matemáticas, y 3) Ciencias de la Salud. La separación implicó que algunos contenidos se diferenciaron para ajustarse a las necesidades de cada grupo específico. En concreto, esto se traduce, por ejemplo, en que cada área recibe instrucción en la escritura de un género frecuente (como el ensayo o el informe bibliográfico) y en la norma de citación más utilizada (como APA o Vancouver). Otros aspectos propios de la escritura en cada área se trabajan en videoclases de acuerdo con las dificultades recurrentes o dudas que aparecen emergentes en la revisión.

En virtud de satisfacer el requisito de disciplinariedad, también se adoptó la práctica de escritura por proyectos (Stoller, 2002). Para cada semestre se determina un tópico general de investigación que los estudiantes conocen y al cual se acercan, primero, desde una perspectiva de divulgación científica (por ejemplo, mediante la lectura de columnas de opinión o informes de instituciones públicas). Luego, cada estudiante delimita un tema concreto para investigar durante el semestre, el que aborda utilizando fuentes académicas

confiables y otros documentos técnicos o gubernamentales relevantes para profundizar. Así, los textos producidos por cada estudiante no solo son relevantes para el área disciplinar, sino que son significativos e importantes en aspectos personales, lo que permite que los alumnos aumenten su motivación por el curso y por la compleción de las tareas (Hayes, 1996; Bazerman, 2004).

En este punto, la disciplinarización del curso interseca con la adopción del enfoque 2.0: con frecuencia, varios estudiantes abordan el mismo tema u otros muy similares, lo que ofrece nuevas posibilidades de interacción al compartir lecturas y reflexiones. El tránsito desde el trabajo con fuentes de divulgación hacia documentos especializados estuvo motivado por la necesidad de explicitar las diferencias entre el conocimiento común y las fuentes de conocimiento científico, al tiempo que se propicia una entrada gradual a las exigencias de la producción de conocimiento académico, para así ayudar al estudiante a generar autonomía investigativa y a desarrollar competencias informacionales, habilitadas por el uso de las tecnologías de la información y el conocimiento a la hora de componer textos.

Dos visiones sobre la didáctica de la escritura mediadas por la tecnología

El principal resultado emergido de la primera fase del ciclo de investigación-acción consiste en la constatación de que el cambio de paradigma, de la Web 1.0 a la 2.0, refleja también un movimiento desde una concepción de aprendizaje más tradicional e individual, a una social y constructivista (Dede, 2008; Greenhow *et al.*, 2009).

Nuestro planteamiento es que este movimiento ocurre también en lo que concierne a la concepción de la escritura y la evolución de las teorías acerca de su aprendizaje y desarrollo.

En efecto, las concepciones sobre la escritura implícitas en el curso eran bastante tradicionales: énfasis en la escritura como proceso cognitivo individual, expresado en la escritura de tópicos de corte general en un número limitado de géneros (particularmente ensayos argumentativos académicos). Del mismo modo, había un énfasis especial en la evaluación de la escritura como producto, a través de pautas de cotejo y rúbricas analíticas estandarizadas. El texto se consideraba un producto de la creación individual, pues no había instancias de creación colectiva. Los contenidos de elementos de lengua (conectores, procedimientos gramaticales, textura discursiva) ocupaban un lugar central en la instrucción y se abordaban deductivamente (contenido explícito, luego práctica mediada con ejercicios, finalmente producción textual). Adicionalmente, el soporte electrónico era utilizado exclusivamente como un *medio* para practicar lo escrito, y no para la producción de hipertextos como tales, es decir, como un *fin*. Los trabajos se realizaban mayoritariamente en procesador de textos y eran entregados vía buzón de tareas, y la corrección estaba exclusivamente en manos del tutor de curso. Esta visión encerraba, sin quererlo, un componente más vertical (en la agencia de la evaluación), individual (en el proceso de la escritura), normativista (en los aspectos evaluados) y con referencia constante en lo impreso (como producto u objetivo final de lo digital) de las habilidades de escritura.

En otras palabras, a pesar de que los modelos de enseñanza situada de la escritura en la universidad motivaron en una primera

instancia el desarrollo del curso, este tendió a implementar una visión tradicional de la escritura y no una dinámica, centrada en la actividad o en las disciplinas, como sería coherente con los postulados de la alfabetización académica. El curso virtual 1.0 no reflejaba completamente el cambio de paradigma que motivó su creación.

La siguiente tabla sintetiza las dos visiones de la escritura mediadas por los dos tipos de tecnología. Se trata de un resultado emergente del proceso de investigación acción y que estructuró el rediseño del curso, por lo que la tabla incluye los elementos necesarios para hacerse cargo de una didáctica de la escritura situada en las disciplinas:

Tabla 1. Dos visiones sobre la didáctica de la escritura mediadas por la tecnología

Curso en Web 1.0	Curso en Web 2.0
Tareas en procesador de texto	Blog de cada estudiante
<i>Feedback</i> escrito y asincrónico	Videos, revisión entre pares
Herramientas digitales como medios	Escritura de géneros hipertextuales
Escritura como proceso individual	Proceso colaborativo y constante
Escritura sobre tópicos generales	Cursos especificados para distintas áreas del conocimiento
Escritura de ensayos	Escritura de géneros disciplinarios

Repensar la evaluación: una necesidad emergente

En suma, a partir de lo hasta acá expuesto, el proceso de actualización propuesto por el Programa de Lectura y Escritura Académicas se transformó en un proceso de adecuación del curso a paradigma situado y disciplinar de la didáctica de la escritura. Sin embargo, este proceso evidenció la necesidad de actualizar las premisas de la evaluación. Las instancias de evaluación procesual y entre pares se facilitaron automáticamente por el rediseño de los usos tecnológicos. Sin embargo, la evaluación sumativa y final no se ajustaba al nuevo modelo. Las pautas eran rígidas (mayormente listas de cotejo) y existía entre los profesores la sensación de que no reflejaban la "calidad global" de los escritos, sino meramente el cumplimiento de los requerimientos. Así por ejemplo, un texto que usa bien los conectores no necesariamente está bien cohesionado. Del mismo modo, tras recibir la evaluación, no había nuevas instancias de transformación del texto.

En este sentido, se optó por un sistema de portafolio: una recolección de trabajos de los estudiantes que documentan su progreso en el tiempo, en este caso en tareas de escritura. Mediante el uso de herramientas tecnológicas, el *e-portafolio* permite a los estudiantes involucrarse en la toma de decisiones sobre los propósitos, audiencia y logros relacionados con la compilación de trabajos (Barrett, 2000, citado en Hung, 2012). El portafolio se implementó como instancia evaluativa final, en la que el estudiante selecciona los mejores textos producidos durante el semestre y realiza evaluaciones de sus aprendizajes, fortalezas y debilidades, lo que permite también reflexionar respecto de los logros globales.

En cuanto a los instrumentos, se desarrolló un conjunto de rúbricas holísticas, inspirada en un modelo de evaluación por portafolios llamado Mapeo Dinámico de Criterios (Dynamic Criteria Mapping), propuesto por Broad (2003) y que consiste en la discusión organizada por parte de los instructores respecto de qué significa un portafolio aprobado, qué significa obtener una determinada calificación. Este proceso se realiza a partir de los textos reales de los estudiantes y ayuda a determinar, en conjunto, qué es lo que valoramos a la hora de evaluar escritura. Supone beneficios múltiples, como transparentar teorías implícitas sobre escritura -que operarían durante la etapa de evaluación de todos modos-, repensar nociones y categorías sobre la escritura, alinearlas con lo que se enseña, etc. Se utiliza de esta forma la evaluación como una instancia efectiva de aprendizaje no solo para los estudiantes, sino que también para los profesores.

Sin embargo, un proceso como este resulta complejo de implementar, pues entiende la evaluación como una forma de investigación, con todo lo que ello significa en términos de tiempo de los instructores, lectura de textos, comparación y discusión, manejo de datos cualitativos (por medio de grabaciones y análisis de discurso, por ejemplo), entre otras demandas que sobrepasan la obligación administrativa de evaluar al final del semestre. Para salvar este problema, se diseñaron rúbricas holísticas, cuyos descriptores fueron elaboradas tomando en cuenta los contenidos y objetivos del curso; las instrucciones y el diseño general de las tareas de escritura; y las expectativas de las instructoras de la clase respecto de los diferentes géneros incluidos en el portafolio, que fueron relevadas mediante encuestas. Se planeó del mismo modo que estos instrumentos fue-

ran calibrados tras la implementación piloto, haciendo los ajustes que resultaran necesarios a la realidad de la implementación. La idea detrás de estas decisiones fue poner en práctica la premisa de que, para que sea efectiva y educativa, la evaluación de la escritura debe emerger de los contextos locales (Haswell, 2001; Broad, 2009).

Conclusión y proyecciones

De entre los muchos datos emergidos de nuestro proceso de investigación-acción, en esta ponencia nos interesamos por mostrar el paralelismo entre a) un cambio de tecnología, b) un cambio didáctico y c) un cambio de la concepción de la escritura en la universidad. Estos paralelismos no fueron evidentes en un inicio del proceso; sin embargo, el ejercicio de actualizar las tecnologías de la información y el conocimiento que estaban siendo usadas en el programa virtual de escritura evidenció prácticas de enseñanza y evaluación incoherentes con nuestro marco didáctico declarado. Esto ofrece interesantes insumos para pensar la relación entre teoría y práctica, además de relevar una serie de principios de gran utilidad para quienes inician el diseño de programas virtuales de escritura, al tiempo que ayuda a reposicionar la función de las TICs en el aula de escritura, cuando el enfoque de e-learning sea mixto.

En cuanto a la implementación piloto, esta arrojó interesantes resultados: si bien no hubo diferencias estadísticamente significativas en mediciones estandarizadas entre el grupo que participó del curso piloto y el grupo que cursó la primera versión, el impacto a nivel motivacional de los estudiantes, reportados por medio de focus groups y encuestas de evaluación docente, parece ser significativo. Por ello, se consideró esta instancia como un proceso de levantamiento de datos sobre necesidades de la implementación, las que se satisficieron en las

dos implementaciones sucesivas, incluyendo el diseño de nuevos instrumentos de medición de impacto, alineados con las herramientas de aprendizaje utilizadas y el paradigma general de la propuesta¹⁸².

Bibliografía

- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. & Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: Estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII(57), 537-560.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (Eds.) (2004). *Reference guide to Writing Across the Curriculum*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press. Disponible en: http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/
- Bazerman, C., Ávila, N, Bork, A. V., Corrêa, F., Cristovão, V., Tapia Ladino, V., Narváez, E. "Current trends in Teaching Writing in Higher Education in Latin America". *Writing Research Across Borders III*, febrero 2014. París, Francia.
- Broad, Bob. (2003). *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Logan: Utah University Press.
- Broad, B. (Ed.) (2009). *Organic Writing Assessment. Dynamic Criteria Mapping in Action*. Logan: Utah University Press.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVIII(57), 355-381.
- Castelló, M. (Ed.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

¹⁸² Cabe destacar que el conjunto de datos empíricos emergidos del proceso es objeto de una publicación actualmente en preparación.

- Dede, C. (2008). Theoretical perspectives influencing the use of information technology. En J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 43-62). New York: Springer.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path Should We Take Now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Haswell, R. (2001). *Beyond outcomes: Assessing and instruction within a university writing program*. Westport, CT: Ablex.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Levy, C. & Randell, S. (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Hung, S. (2012). A washback study on e-portfolio assessment in an English as a Foreign Language teacher preparation program. *Computer Assisted Language Learning*, 25(1), 21-36.
- Parodi, G. (Ed). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2010). *Plan de desarrollo 2000 - 2005*. Disponible en: http://rectoria.uc.cl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=119&Itemid=65&lang=es (consultado 13 de octubre de 2012).
- Silva, M. (2012). Camtasia in the Classroom: Student Attitudes and Preferences for Video Commentary or Microsoft Word Comments During the Revision Process. *Computers and Composition*, 29, 1-22.
- Starke-Meyerring, D., Paré, A., Artemeva, N., Horne, M., & Yousoubova, L. (Eds.) (2011). *Writing in Knowledge Societies*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse y Parlor Press. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/winks/>
- Stoller, F. (2002). Project work: a means to promote language and content. En J. Richards & W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching, an*

anthology of current practice (pp. 107-119). Nueva York: Cambridge University Press.

Warschauer, M., & Ware, P.D. (2008). Learning, change and power: Competing frames of technology and literacy. En Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. & Leu, D.J. (Eds.), *Handbook of research on new literacies* (pp. 215-240). Nueva York: Lawrence Erlbaum.