

Catalina Marín Altamirano  
Célimo Alexander Peña Rengifo  
*Editores científicos*



# Centros de escritura y aulas de clase

Investigación y experiencias  
en pandemia



**Cita este libro / Cite this book:**

Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (2023). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

**Palabras Clave / Keywords:**

Centros de escritura, instituciones educativas, COVID-19, experiencias, investigación.

Writing centers, educational institutions, COVID-19, experiences, research.

**Contenido relacionado:**

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

# *Centros de escritura y aulas de clase*

Investigación y experiencias  
en pandemia

Catalina Marín Altamirano y  
Celimo Alexander Peña Rengifo

**Editores científicos**



EDITORIAL

Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia / Catalina Marín Altamirano y Célmo Alexander Peña Rengifo [Editores científicos]. – Cali: Universidad Santiago de Cali, 2023.

358 páginas: gráficos; 24 cm.  
Incluye índice

**ISBN IMPRESO:** 978-628-7604-53-7      **ISBN DIGITAL:** 978-628-7604-54-4

1. Centros de escritura 2. Escritura académica 3. Tutorías entre pares 4. Tutores de escritura 5. Competencias. I. Catalina Marín Altamirano II. Célmo Alexander Peña Rengifo III. Universidad Santiago de Cali. Facultad de Educación

SCDD 410 ed. 23

CO-CaUSC

JRGE/2023



## **Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia.**

© Universidad Santiago de Cali.

© **Editores científicos:** Catalina Marín Altamirano y Celimo Alexander Peña Rengifo.

© **Autores:** Luis Ernesto Pardo Rodríguez, Leonardo Andrés Ballesteros Pedraza, Andrés Felipe Muñoz Tello, Celimo Alexander Peña Rengifo, María José Gallucci Natale, Javier Yániz Ciriza, Claudia de la Rosa Arce, Adriana Carolina Casas Bustillo, Diana Marcela Prado Mosquera, Claudia Alexandra Roldán Morales, Andrés Fernando Torres Tovar, Mónica Morales Piedrahita, Melissa Bedoya Artunduaga, Natalia Pinto Ríos, Mariana Larrahondo Gómez, Astrid Lorena Guzmán, Claudia Liliana Bedoya, Catalina Marín Altamirano, Juan Antonio Núñez Cortés, Jacqueline Murillo Garnica, Jarili Harley Romero Zambrano, Mónica Mosquera Jaramillo, Euricide Minerva Ochoa Villanueva, Alejandra Sanchez Aguilar, Karina Decyre Rengifo Mattos y Valeria Gabriela Parra Gregory.

1a. Edición 100 ejemplares.

Cali, Colombia - 2023.

### **Comité Editorial / Editorial Board**

Claudia Liliana Zúñiga Cañón  
Yuirubán Hernández Socha  
Jonathan Pelegrín Ramírez  
Adriana Correa Bermúdez  
Doris Lilia Andrade Agudelo  
Florencio Arias Coronel  
Odín Ávila Rojas  
Yovany Ospina Nieto  
Milton Orlando Sarria Paja

### **Proceso de arbitraje doble ciego:**

“Double blind” peer-review.

### **Recepción / Submission:**

Marzo (March) de 2023.

### **Evaluación de contenidos / Peer-review outcome:**

Junio (June) de 2023.

### **Correcciones de autor / Improved version submission:**

Julio (July) de 2023.

### **Aprobación / Acceptance:**

Agosto (August) de 2023.



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

# Agradecimientos

*Acknowledgments*

Por...

Su alegría, esmero, paciencia, que nos llevaron a iniciar con nuestro primer libro y continuar este camino.

Edward, en nuestros corazones,

Gracias.



# Contenido

|               |    |
|---------------|----|
| Prólogo ..... | 15 |
|---------------|----|

Parte 1  
INVESTIGACIÓN

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. El centro de escritura de la Universidad de Navarra: desarrollo y nuevas perspectivas.....</b> | <b>29</b> |
|--|-----------|

María José Gallucci, *Universidad de Navarra, Pamplona, España*

Javier Yániz, *Universidad de Navarra, Pamplona, España*

|   |           |
|---|-----------|
| <b>2. Retos y aprendizajes en la tutoría de escritura: la percepción de los tutores .....</b> | <b>67</b> |
|---|-----------|

Juan Antonio Núñez Cortés, *Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España*

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3. Desafíos en la escritura de géneros discursivos científicos en el centro de lectura y escritura (celee) de la Universidad Autónoma de Occidente .....</b> | <b>91</b> |
|---|-----------|

Claudia Alexandra Roldán-Morales, *Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia*

Andrés Fernando Torres-Tovar, *Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia*

|  |            |
|--|------------|
| <b>4. Reflexiones sobre la pandemia: ¿se pueden mejorar las tareas escolares en virtualidad? .....</b> | <b>111</b> |
|--|------------|

Jarili Harley Romero Zambrano, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

|  |            |
|--|------------|
| <b>5. Experiencias pedagógicas como dispositivo de mediación para el fortalecimiento de competencias narrativas transmedia para los estudiantes del programa de sistemas de información bibliotecología y archivística. Una mirada desde la postpandemia .....</b> | <b>133</b> |
|--|------------|

Luis Ernesto Pardo Rodríguez, *Universidad La Salle, Bogotá, Colombia*

Leonardo Andrés Ballesteros Pedraza, *Universidad La Salle, Bogotá, Colombia*

**6. Las emociones y el aprendizaje en tiempo de covid-19 ..... 167**

Melissa Bedoya Artunduaga, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Parte 2

EXPERIENCIAS

**7. La práctica fonoaudiológica en el centro de lectura y escritura bonaventuriano (CELEB) durante la enseñanza remota ..... 187**

Claudia de la Rosa Arce, *Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Colombia*

Mónica Morales Piedrahita, *Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Colombia*

**8. Práctica fonoaudiológica en un centro de escritura: retos en tiempos de pandemia ..... 209**

Diana Marcela Prado Mosquera, *Universidad del Cauca, Popayán, Colombia*

Adriana Carolina Casas Bustillo, *Universidad del Cauca, Popayán, Colombia*

**9. Giros y estrategias como medidas de contingencia durante la pandemia. Dos experiencias en educación superior en el Instituto Superior de Formación Docente – ISFODOSU. República Dominicana.... 233**

Jacqueline Murillo Garnica, *Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña”, Santo Domingo, República Dominicana*

**10. Disertaciones del aprendizaje significativo durante la pandemia: una experiencia con estudiantes con diversidad funcional ..... 259**

Natalia Pinto Ríos, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Catalina Marín Altamirano, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Mariana Larrahondo Gómez, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

**11. De la pandemia a la ‘U’: retos en la enseñanza de la escritura universitaria tras la pandemia ..... 287**

Claudia Liliana Bedoya Sandoval, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

**12. Experiencia docente en la práctica universitaria en tiempos de pandemia COVID – 19 ..... 307**

Astrid Guzmán García, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

**13. Experiencias en educación de las matemáticas durante la pandemia ..... 325**

Andrés Felipe Muñoz Tello, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Celimo Alexander Peña Rengifo, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Mónica Mosquera Jaramillo, *Universidad Nacional de Colombia, Palmira, Colombia*

**Acerca de los autores..... 349**

**Pares Evaluadores ..... 357**



# Table of contents

|                |    |
|----------------|----|
| Foreword ..... | 15 |
|----------------|----|

Part I  
RESEARCH

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. The Writing Center of the University of Navarra: development and new perspectives .....</b> | <b>29</b> |
|---|-----------|

María José Gallucci, *Universidad de Navarra, Pamplona, España*  
Javier Yániz, *Universidad de Navarra, Pamplona, España*

|  |           |
|--|-----------|
| <b>2. Challenges and Learning in Writing Tutoring: The Perception of Tutors.....</b> | <b>67</b> |
|--|-----------|

Juan Antonio Núñez Cortés, *Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España*

|   |           |
|---|-----------|
| <b>3. Challenges in the writing of scientific discursive genres at the center for reading and writing (celee) at the Autónoma de Occidente University .....</b> | <b>91</b> |
|---|-----------|

Claudia Alexandra Roldán-Morales, *Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia*  
Andrés Fernando Torres-Tovar, *Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia*

|  |            |
|--|------------|
| <b>4. Reflections on the pandemic: can homework be improved in a virtual environment?.....</b> | <b>111</b> |
|--|------------|

Jarili Harley Romero Zambrano, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

|   |            |
|---|------------|
| <b>5. Pedagogical Experiences as a Mediation Device for the Strengthening of Transmedia Narrative Competencies for Students in the Information Systems Library and Archival Sciences Program. A Post-Pandemic Outlook .....</b> | <b>133</b> |
|---|------------|

Luis Ernesto Pardo Rodríguez, *Universidad La Salle, Bogotá, Colombia*  
Leonardo Andrés Ballesteros Pedraza, *Universidad La Salle, Bogotá, Colombia*

**6. Emotions and Learning in Times of COVID-19 ..... 167**

Melissa Bedoya Artunduaga, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Parte 2

EXPERIENCIAS

**7. Speech Therapy Practice at the Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano (CELEB) During Remote Teaching ..... 187**

Claudia de la Rosa Arce, *Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Colombia*

Mónica Morales Piedrahita, *Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Colombia*

**8. Speech Therapy Practice in a Writing Center: Challenges in Times of Pandemic ..... 209**

Diana Marcela Prado Mosquera, *Universidad del Cauca, Popayán, Colombia*

Adriana Carolina Casas Bustillo, *Universidad del Cauca, Popayán, Colombia*

**9. Turns and Strategies as Contingency Measures During the Pandemic. Two Experiences in Higher Education at the Higher Institute of Teacher Training – ISFODOSU. Dominican Republic ..... 233**

Jacqueline Murillo Garnica, *Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña”, Santo Domingo, República Dominicana*

**10. Dissertations of Meaningful Learning During the Pandemic: An Experience with Students with Functional Diversity ..... 259**

Natalia Pinto Ríos, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Catalina Marín Altamirano, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Mariana Larrahondo Gómez, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

**11. From the Pandemic to the ‘U’: Challenges in the Teaching of University Writing After the Pandemic ..... 287**

Claudia Liliana Bedoya Sandoval, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

**12. Teaching Experience in University Practice in Times of COVID-19 Pandemic ..... 307**

Astrid Guzmán García, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

**13. Experiences in Mathematics Education During the Pandemic .... 325**

Andrés Felipe Muñoz Tello, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Celimo Alexander Peña Rengifo, *Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia*

Mónica Mosquera Jaramillo, *Universidad Nacional de Colombia, Palmira, Colombia*

**About the authors ..... 349**

**Peer Evaluators ..... 357**



# Prólogo

*Foreword*

El volumen *Centros de escritura y aulas de clase: experiencias, retos y estrategias durante la pandemia* está conformado por 13 capítulos organizados en dos partes, una que agrupa los que reportan investigaciones—en distintas etapas—, y otra que recoge experiencias. Las propuestas brindan reflexiones, describen implementaciones y recuperan prácticas para referir aprendizajes desarrollados por estudiantes, docentes, centros de escritura e instituciones, a partir del confinamiento al que obligó la pandemia por COVID-19.

Las medidas sanitarias generaron complicados retos educativos que han podido ser asumidos como una oportunidad, pues se visibilizó que no estábamos preparados para enfrentarlos, especialmente en cuanto a falta de conocimiento sobre modalidades de enseñanza a distancia y uso de tecnologías para el aprendizaje por parte de docentes, estudiantes y autoridades, así como carencias de infraestructura en las instituciones.

El análisis y recuento de esas experiencias resulta relevante porque proporciona estrategias para integrar tecnologías, ajustar propuestas didácticas, acercarnos a modalidades alternativas de enseñanza, compartir experiencias y desarrollar nuevas miradas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura que es el tema central, y sobre otros asuntos importantes como las emociones, la inclusión o la instrucción matemática.

El alto al que forzó la pandemia fue la ocasión que permitió desarrollar, aunque de manera precipitada, una serie de recursos que con el regreso a las aulas y la modalidad presencial se han incorporado con más énfasis y nuevas miradas a los escenarios educativos, generando un cambio significativo que presenta ventajas en aspectos como el uso de la tecnología para la gestión del tiempo, el fomento de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje.

Aunado a lo anterior, los tiempos de confinamiento impulsaron el intercambio y colaboración entre instituciones, organismos, docentes, familias y estudiantes, pues ante la necesidad de atender las condiciones académicas emergentes, se tendieron redes de apoyo y comunicación solidarias a escalas tanto locales como internacionales, a través de las que se compartieron recursos teóricos, pedagógicos, tecnológicos, didácticos, emocionales y de otras naturalezas para enfrentar la situación.

No obstante, en el ámbito educativo se siguen evidenciando lagunas que había y aún quedan, y se ponen de manifiesto las afectaciones dejadas por la pandemia y que a la fecha no se han resuelto del todo, como algunos rezagos experimentados por los estudiantes y ciertas resistencias docentes, por lo que libros como este impulsan la reflexión y ofrecen pautas para seguir recuperando, sistematizando y aprovechando las experiencias.

A continuación, se presenta una breve semblanza de cada capítulo, en donde se ilustra la heterogeneidad de trabajos que conforman el volumen, lo que demuestra cómo ante la sacudida que significó la pandemia, la respuesta vino desde todos los niveles, por parte de todos los actores educativos y para atender las múltiples aristas en las que se manifestaron los efectos.

## **Parte 1. Investigación**

La primera parte del libro la abre el capítulo *El Centro de Escritura de la Universidad de Navarra: Desarrollo y Nuevas Perspectivas*, en donde Galluci y Yániz describen con detalle la trayectoria de ese centro, instancia que después de una pausa en sus operaciones reactivó sus servicios en plena pandemia, a partir de diversas estrategias que se explican en el documento.

Se trata de una experiencia que ofrece aportes que pueden adaptarse y aprovecharse para la implementación, operación y consolidación de centros de escritura presenciales o en línea, pues para su reactivación, además de aprovechar la experiencia acumulada en los años

previos de operación, se llevó a cabo un plan que incluyó diálogos y consultas con centros de escritura consolidados y de distintas regiones; un acopio bibliográfico en tres campos: centros de escritura, literacidad y tutorías tanto presenciales como en línea; y la integración del centro a redes y asociaciones internacionales.

El capítulo también proporciona información sobre los diversos servicios que ofrece el centro, los fundamentos teóricos que los sustentan y la forma en la que operan su oferta. Asimismo, explica las líneas y estrategias de formación de tutores que han implementado, y presenta una sistematización inicial de datos que pueden nutrir investigaciones futuras sobre el efecto del centro en su comunidad académica.

En *Retos y Aprendizajes en la Tutoría de Escritura: la Percepción de los Tutores*, Núñez Cortés realiza una investigación enfocada en la opinión de los tutores de centros de escritura sobre su experiencia en estos espacios. Para cumplir con este objetivo, este capítulo ofrece inicialmente una recapitulación sobre qué son las tutorías, qué tipos hay y cuáles son sus beneficios. Asimismo, el autor presenta los principales temas que han sido investigados alrededor de las tutorías y plantea la pertinencia de su colaboración.

A partir de un análisis cualitativo de un cuestionario de preguntas abiertas que contestaron 12 tutoras y tutores de tres universidades españolas, se ofrece información sobre 7 categorías clave para comprender la práctica de las tutorías: motivaciones, beneficios, dificultades, formación, habilidades de escritura, habilidades sociales y formación docente. Si bien, como el mismo autor reconoce, el tamaño de la muestra impide extrapolar los resultados a otros centros o programas de escritura, el documento no deja de ser un punto de referencia para la reflexión alrededor de las tutorías en este campo.

Roldán-Morales y Torres-Tovar presentan en *Desafíos en la Escritura de Géneros Discursivos Científicos en el Centro de Lectura y Escritura (CELEE) de la Universidad Autónoma de Occidente*, los resultados de la investigación que llevaron a cabo en el 2021 sobre los géneros discursivos científicos que se producen en esa institución. Después de

retomar el papel de la escritura académica en el ámbito universitario y conceptualizar los géneros científicos, el texto analiza de manera cuantitativa y cualitativa 211 registros provenientes de las tutorías realizadas a estudiantes de diferentes disciplinas y semestres interesados en tener tutorías para la escritura o revisión de textos científicos.

El capítulo ofrece un panorama sobre cuáles son los géneros científicos que más se escriben, cuál es la sección del texto en la que se requiere más apoyo durante la escritura, a qué programas pertenecen los estudiantes que solicitan este apoyo y cuáles son las asignaturas que proponen la escritura de dichos documentos. Adicionalmente, presenta información sobre las principales dificultades identificadas con la escritura de estos géneros.

En el capítulo *Reflexiones sobre la Pandemia: ¿Se Pueden Mejorar las Tareas Escolares en Virtualidad?*, Romero Zambrano presenta una amplia reflexión teórica sobre la función educativa y para el aprendizaje de las tareas escolares en la educación básica. Los aspectos más relevantes que se revisan son: los factores emocionales, de ansiedad y estrés que inciden en el desarrollo y desempeño escolar de los estudiantes (Rosenberg y Chiriboga, 2020; Maturana y Vargas, 2015); las diversas concepciones que sobre las tareas tienen los padres, cuidadores, docentes y estudiantes (Ortiz, 2017; Prieto, 2005; Sola, 2014); el objetivo pedagógico de las tareas escolares y de la acción educativa planeada y organizada (Gvirtz y Palamidessi, 2006); cómo se produce el aprendizaje (Saez, 2018) y cuál es el papel de las tareas en el mismo (Ortiz, 2022); la importancia de las estrategias de autorregulación en el contexto escolar sea virtual o presencial (Schunk, 2012); y el valor axiológico, pragmático y epistémico de las tareas (Ruiz, Castillo y Santiago, 2016).

Como colofón, el capítulo presenta los resultados de una sistematización de ocho programas de formación virtual y sus correspondientes guías de aprendizaje, en las que se observaron para su análisis la forma (estructura) y fondo (naturaleza de las tareas asignadas) con el objetivo de identificar los componentes de lo que se consideran experiencias exitosas. Como resultado, se determinó que el tiempo, la

evaluación y las fuentes de consulta son importantes para la planeación de las tareas en la virtualidad.

*Experiencias Pedagógicas como Dispositivo de Mediación para el Fortalecimiento de Competencias Narrativas Transmedia para los Estudiantes del Programa de Sistemas de Información Bibliotecología y Archivística. Una Mirada desde la Postpandemia*, es un trabajo en el que Pardo y Ballesteros presentan una recuperación de una experiencia en la que los estudiantes participaron en una serie de actividades que les permitieron fortalecer sus competencias de lectura, de escritura, de investigación e informacionales, así como aprovechar los dispositivos, redes y plataformas tecnológicas cuyo uso se vio multiplicado y diversificado a raíz de la pandemia.

En la sistematización de la experiencia, se integran perspectivas como la de la pedagogía de proyectos y la observación participante, y se presentan ejemplos de los proyectos desarrollados por los estudiantes, así como buenas prácticas que se pudieron reconocer, con lo que se ofrecen alternativas que pueden aprovecharse en el aula para incorporar nuevas tecnologías, variar las didácticas de trabajo e introducir a las narrativas transmedia como una opción que permite la construcción de productos comunicativos diversos para transmitirse en soportes variados, lo que contribuye a darles amplia difusión y hacerlos accesibles a usuarios de distintos perfiles.

Para cerrar esta primera parte del volumen, Bedoya Artunduaga, en *Las Emociones y el Aprendizaje en Tiempo de COVID-19*, identifica las emociones que vivieron los estudiantes de una institución educativa oficial de Cali durante el confinamiento y sus afectaciones en el rendimiento académico. En el marco de una conceptualización de las emociones de autores como Damasio (2006), Greenberg y Paivio (2007), Maturana y Verder-Zoller (1993), Goleman (1995); Mora (2013), Casassus (2006), Darwin (1872) y Arnold (1960), entre otros, este trabajo se realizó a partir de un estudio de caso, con un enfoque metodológico mixto y un diseño de investigación acción.

La recolección de datos se llevó a cabo por medio de encuestas y relatos de los estudiantes a través de entrevistas. Entre los hallazgos, la autora

encuentra que no hubo igualdad de condiciones para enfrentar la pandemia y las clases virtuales, puesto que algunos estudiantes no contaban con conexión a internet o una herramienta tecnológica para participar.

Además, los estudiantes sentían una constante preocupación por el contagio propio y de familiares, el confinamiento y la falta de interacción social. Por último, debido a que algunos no lograron tener un aprendizaje significativo durante el tiempo de virtualidad escolar, enfrentaron diferentes emociones negativas que se vieron reflejadas en las bajas calificaciones y en el promedio de notas al finalizar el año lectivo. Los hallazgos de esta investigación resaltan la importancia de fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes, primero desde casa y, segundo, desde las instituciones educativas.

## **Parte 2. Experiencias**

La segunda parte del libro inicia con *La Práctica Fonoaudiológica en el Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano (CELEB)* durante la enseñanza remota, donde De la Rosa Arce y Morales Piedrahita comparten la experiencia del CELEB sobre los diversos apoyos ofrecidos a su comunidad educativa durante la pandemia. Se sistematizan acciones, medios, recursos y estrategias empleadas que se implementaron por los cambios en las modalidades y en la organización de las prácticas de enseñanza y tutoría.

Se ofrece una fundamentación teórica centrada en la perspectiva de la alfabetización académica (Carlino, 2004, 2005) y el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas de forma transversal en el contexto universitario (Jorba, 2000); dicha perspectiva se vincula con algunas reflexiones sobre el papel del fonoaudiólogo y la necesidad de fortalecer su rol y responsabilidad en la universidad a partir de que en el campo de la investigación se indaguen, evalúen e intervengan los procesos de lectura y escritura (Chois y Santacruz, 2010, Chois, et. Al, 2012, Trujillo, Torres, Hurtado y Ocoró, 2015).

Por otra parte, contiene una reseña histórica del centro que describe sus objetivos y los servicios de acompañamiento que ha venido ofre-

ciendo y, a partir de ello, se reflexiona sobre los cambios experimentados en dichos servicios durante la pandemia; se describen los recursos y estrategias implementadas, se presenta una sistematización sobre las acciones y los apoyos desarrollados por los fonoaudiólogos tutores durante cuatro periodos y se concluye con los retos y desafíos, desde un momento de postpandemia, que trazan algunas ideas para transformar y repensar no solo los servicios de acompañamiento, sino la propia enseñanza en la universidad.

*Práctica Fonoaudiológica en un Centro de Escritura: Retos en tiempos de Pandemia*, es un capítulo en el que Prado Mosquera y Casas Bustillo presentan las estrategias implementadas por el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca para continuar las actividades de forma remota durante el confinamiento.

Desde una perspectiva de las nuevas competencias docentes y la didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el aprendizaje (Fernández, 2003; Rojas, 2019), se presentan las estrategias virtuales implementadas por los tutores en los servicios de acompañamiento: tutoría personalizada, apoyo continuo al aprendizaje de la escritura académica, biblioterapia y talleres.

Se describe el papel del tutor en la modalidad remota no solo como guía en los procesos de escritura, lectura crítica y oralidad, sino como mediador en el aprendizaje del uso de herramientas tecnológicas. Se ponen en relevancia las estrategias del trabajo cooperativo, la selección, utilización, diseño y producción de materiales didácticos con TIC's, con el fin de promover la adquisición de aprendizajes significativos y el protagonismo y responsabilidad de los participantes; el espacio virtual como idóneo para la participación, la colaboración y la creación de conocimiento colectivo y del que se pueden obtener beneficios propios de prácticas de ocio digital.

Murillo Garnica, en *Giros y Estrategias como Medidas de Contingencia Durante la Pandemia. Dos Experiencias en Educación Superior en el Instituto Superior de Formación Docente – ISFODOSU. República Dominicana*, describe la experiencia vivida por la comunidad académica de la institución en torno a las clases impartidas bajo la modalidad de lo

que en el capítulo denomina presencialidad remota. Además, comparte los ajustes que se llevaron a cabo en un par de proyectos previamente planeados para seguir trabajando a distancia.

Recupera las dificultades que enfrentaron docentes, alumnos y personal administrativo, y menciona que la transformación de la práctica docente representó uno de los más grandes desafíos para la institución, pues se tuvieron que llevar a cabo cambios y adaptaciones para que los estudiantes y su proceso de aprendizaje se afectarán lo menos posible.

Ante este contexto, la autora presenta los aprendizajes e innovaciones que desarrolló la comunidad académica, entre los que se encuentra el uso de la tecnología como uno de los principales.

El capítulo de Larrahondo Gómez, Pinto Ríos y Marín Altamirano, *Disertaciones del Aprendizaje Significativo durante la Pandemia: una Experiencia con Estudiantes con Diversidad Funcional*, aborda el acompañamiento en el desarrollo de habilidades de escritura a estudiantes con estas características. En primera instancia, el texto presenta un breve contexto sobre la discriminación y las posibilidades de inclusión de la población con algún tipo de discapacidad en América Latina y cómo la realidad de la pandemia agudizó algunas de las dificultades que se habían identificado, especialmente en espacios de aprendizaje.

A partir de esta información, los autores describen dos casos en los que el Centro de Escritura de la Universidad Santiago de Cali acompañó los procesos de dos estudiantes con diversidad funcional. Las experiencias describen los retos, los objetivos y las estrategias que se establecieron en cada situación desde la perspectiva del aprendizaje significativo. Lo anterior brinda un enfoque diferente para analizar el acompañamiento que ofrecen los programas de escritura y pone de manifiesto el apremio de seguir ahondando en las necesidades de esta población.

Con el propósito de identificar las estrategias empleadas para fortalecer su escritura por un grupo de estudiantes que inician la universidad luego de dos años de trabajo en modalidad virtual por las

medidas sanitarias, en *De la Pandemia a la 'U': Retos en la Enseñanza de la Escritura Universitaria tras la Pandemia*, Bedoya Sandoval presenta los resultados de una investigación realizada con una metodología mixta y que analizó las producciones escritas por 60 estudiantes en la asignatura de Fundamentos de Escritura, así como una serie de ejercicios y actividades desarrollados por esos mismos participantes en el centro de escritura de su institución. Lo anterior permitió describir cómo se comunica de manera escrita la población estudiada y cuáles son las dificultades que enfrentan con más frecuencia en esa tarea, así como reconocer los cambios experimentados tras cursar la asignatura.

Las conclusiones apuntan hacia lo sensible que puede ser el campo de la escritura para estudiantes universitarios, especialmente luego de dos años de trabajo a distancia; enfatizan la relevancia que tiene la retroalimentación precisa y oportuna para realmente fortalecer las habilidades en esta área, y reafirman que un desempeño óptimo en los niveles educativos previos no garantiza que esto siga ocurriendo en la universidad, pues las particularidades de la escritura académica representan un reto distinto a los enfrentados con anterioridad.

El capítulo *Experiencia Docente en la Práctica Universitaria en Tiempos de Pandemia COVID-19*, de Guzmán García, refiere la manera en la que se adaptó un curso que en su origen contemplaba intervenciones prácticas en comunidades vulnerables en donde se realizarían distintas actividades de promoción de la salud a través de interacciones comunicativas.

Debido al confinamiento, no fue posible que los estudiantes acudieran a la zona que se tenía prevista, por lo que fue necesario hacer adaptaciones que permitieran alcanzar los objetivos del curso. Los ajustes se integraron en diversos niveles: para atender las clases de manera remota, para sustituir las actividades de intervención que se vieron obstruidas por la pandemia y para documentar todos los procesos.

En la experiencia se relata cómo la creatividad de los estudiantes fue un factor determinante que generó estrategias y alternativas para enfrentar la situación y continuar con los procesos formativos, pues

hicieron adaptaciones en las que involucraron a familiares, vecinos y miembros de las comunidades inmediatas para llevar a cabo intervenciones para el logro de las metas del curso a pesar de las adecuaciones, aprovechando tecnologías, redes sociales y medios de comunicación.

Las actividades se realizaron en escenarios de socialización diferenciados para cada estudiante, pues interactuaban con las personas con las que estaban confinados o con las que tenían comunicación a través de redes y plataformas. Un cambio significativo que describe el capítulo se debió a que las condiciones propiciaron que, para documentar la experiencia, los estudiantes pudieran recurrir a las posibilidades que brindan las tecnologías, por lo que incorporaron como evidencias de su trabajo fotografías, capturas de pantalla, videos, etc.

La segunda parte del libro cierra con el trabajo *Experiencias en Educación de las Matemáticas durante la Pandemia*, de Muñoz Tello, Peña Rengifo y Mosquera Jaramillo, quienes exponen las estrategias didácticas y resultados obtenidos en el replanteo de las formas de planeación, diseño, implementación y evaluación de los cursos de matemáticas experimentados por la Universidad Santiago de Cali. Los autores identifican y reflexionan sobre el aporte que dejó la implementación de estas nuevas estrategias a educadores y a estudiantes en los cursos ofrecidos en la universidad.

Los hallazgos más significativos se encuentran en el rubro de la evaluación, puesto que, en la educación remota de emergencia, las estrategias de enseñanza dirigidas al perfeccionamiento de algoritmos, técnicas y destrezas demostrativas que sí se realizaban en la presencialidad, no pudieron ser implementadas por los docentes.

Además, el fácil acceso a las tecnologías, aplicaciones y simuladores de resolución de problemas matemáticos no favorecía la medición de las destrezas operativas de los evaluados. Todo esto aunado a la poca preparación o actualización en TIC por parte de los profesores. Debido a lo anterior, los autores mencionan que el tipo de evaluación que mide las habilidades operativas y demostrativas pierde validez como objeto de reconocimiento del aprendizaje en tiempos de educación virtual.

Es decir que, en las modalidades a distancia, esta forma de evaluar no da cuenta de un conocimiento operativo matemático, sino de uno técnico sobre el uso de aplicaciones en línea y de redes sociales. Los autores concluyen reflexionando acerca de la necesidad de adoptar formas de evaluación que incluyan ejercicios que midan la comprensión conceptual de los procedimientos matemáticos por encima de los cálculos.

Finalmente, como lo demuestran los capítulos que conforman este volumen, la pandemia trajo muchos desafíos que se manifestaron con énfasis particular en el ámbito educativo por las confluencias complejas que en este ocurren, lo que sigue modificando a la práctica educativa y al hecho áulico; y aunque ha habido transformaciones significativas, aún queda mucho por resolver tanto en el plano de la reflexión como en el de la acción, por lo que este libro representa un punto de partida en estas dos líneas, desde diversas miradas que enriquecen la perspectiva.

Guadalajara, Jalisco, México, marzo 7 de 2023.

**Eurídice Minerva Ochoa-Villanueva**  
**Karina Rengifo-Mattos**  
**Alejandra Sánchez-Aguilar**  
**Valeria Parra-Gregory**

Coordinación de Comunicación Oral y Escrita  
Departamento de Lenguas  
ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara



# 1

PARTE

---

INVESTIGACIÓN

---



# 1. El centro de escritura de la Universidad de Navarra: desarrollo y nuevas perspectivas

*The Writing Center of the University of Navarra:  
development and new perspectives*

María José Gallucci

© <https://orcid.org/0000-0001-8554-1970>

✉ [mgallucci@unav.es](mailto:mgallucci@unav.es)

Universidad de Navarra, Pamplona, España

Javier Yániz

© <https://orcid.org/0000-0001-9653-0775>

✉ [jyaniz@unav.es](mailto:jyaniz@unav.es)

Universidad de Navarra, Pamplona, España

## Resumen

En este capítulo se describe el desarrollo del Centro de Escritura de la Universidad de Navarra (CEUNAV). Por un lado, se hace referencia a su historia (fundación, servicios a la comunidad universitaria y materiales didácticos) y al plan estratégico diseñado en 2020 que hizo posible su reactivación. Por otro lado, se da cuenta de los aspectos más importantes relacionados con el nuevo Centro: presupuestos teóricos y aplicaciones, definición y visión, proyectos de innovación docente, servicios, iniciativas transversales de aprendizaje-servicio e investigación (Gallucci y Yániz, 2021). En cuanto a los servicios, a par-

### **Cita este capítulo / Cite this chapter**

Gallucci, M. J. y Yániz, J. (2023). El centro de escritura de la Universidad de Navarra: desarrollo y nuevas perspectivas. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia*. (pp. 29-65). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

tir de la escritura en las disciplinas, de la escritura a través del currículo (Parodi, 2010; Molina-Natera, 2012; Carlino 2013) y del concepto de literacidad (Bazerman et. al, 2016; Natale y Stagnaro, 2018; Navarro 2019), se hace especial énfasis en las tutorías de escritura como eje de las prácticas discursivas generadas en los centros de escritura, en la docencia vinculada con distintas asignaturas y talleres de escritura académica y en la colaboración del CEUNAV con el programa de formación Excellence (Gallucci y Cenicerros, 2022) y el Itinerario Interfacultativo-Programa de Grandes Libros del Core Curriculum de la institución (Sánchez-Ostiz y Torralba, 2018; Torralba, 2021, 2022).

**Palabras clave:** Centros de escritura, Escritura académica, Literacidad, Aprendizaje-servicio, Tutorías entre pares.

## Abstract

In this chapter, we describe the development of the Writing Center of the University of Navarra (CEUNAV). On the one hand, we review the history of the CEUNAV (foundation, services to the university community and teaching materials), as well as the strategic plan carried out in 2020 that made its reactivation possible. On the other hand, we provide an account of the most important aspects related to the new Center, that is, its theoretical grounding, aims and vision, teaching innovation projects, services, transversal service-learning initiatives, and research (Gallucci & Yániz, 2021). Regarding services, starting from writing in different academic disciplines, writing across the curriculum (Parodi, 2010; Molina-Natera, 2012; Carlino, 2013), and the concept of literacy (Bazerman et. al, 2016; Natale & Stagnaro, 2018; Navarro, 2019), we particularly emphasize peer tutoring as the core of the discursive practices taking place in writing centers. We also highlight the teaching offered by the CEUNAV through academic writing workshops offered across the university. Finally, we outline our collaboration with the Excellence training program (Gallucci & Cenicerros, 2022) and the Interfaculty Itinerary-Great Books Program of the University's Core Curriculum (Sánchez-Ostiz & Torralba, 2018; Torralba, 2021, 2022).

**Keywords:** Writing centers, Academic writing, Literacy, Service-learning, Peer tutoring.

## 1. Introducción

En el ámbito peninsular hispano los centros de escritura no están tan extendidos como en el contexto académico anglosajón o hispanoamericano. Sin embargo, los docentes perciben la necesidad de contar con un servicio que contribuya a paliar las necesidades de escritura de los alumnos y que, al mismo tiempo, los vincule con esta práctica social que se construye en la universidad en el contexto de comunidades discursivas específicas (Molina-Natera, 2012, p. 97).

Dentro de este marco, en el presente capítulo se describe de forma detallada el desarrollo de la nueva etapa del Centro de Escritura de la Universidad de Navarra (CEUNAV). En primer lugar, se hace referencia a su historia (fundación, servicios a la comunidad universitaria y materiales didácticos) y al plan estratégico diseñado en 2020 que hizo posible su reactivación.

En segundo lugar, se da cuenta de los aspectos más importantes relacionados con el nuevo Centro: presupuestos teóricos y aplicaciones, definición y visión, proyectos de innovación docente, servicios, iniciativas e investigación. Asimismo, a propósito de las tutorías, principal eje de acción del CEUNAV, se ofrecen algunos datos correspondientes a los cursos académicos 2020-2021 y 2021-2022 que permiten hacer un balance preliminar sobre el quehacer del Centro durante este periodo.

## 2. Un poco de historia

El Centro de Escritura nace en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra en 2014. La iniciativa surge para dar respuesta a las demandas de la comunidad universitaria relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica. Como explican Martínez Pasamar y Llamas Saíz (2015, p.19), la creación de un centro

de este tipo, impulsada por el Rectorado, pretendía, por un lado, apoyar el desarrollo y la consolidación de las destrezas de escritura que requiere la universidad y, por otro, encauzar de manera coordinada las iniciativas que existían en la institución en torno al discurso académico (asignaturas impartidas en grados y másteres, cursos de formación y actividades de extensión sobre comunicación académica).

La puesta en marcha del CEUNAV, pionero en España, se llevó a cabo bajo la coordinación de la profesora Concepción Martínez Pasamar y con el apoyo de los profesores de lengua española del departamento de Filología. En esta primera etapa de implantación del Centro, que se extiende hasta el curso 2017-2018, además de distintas asignaturas orientadas a la escritura académica, se ofrecieron fundamentalmente tres servicios: i) tutorización y asesoramiento lingüístico a estudiantes, ii) seminarios y talleres específicos y iii) pruebas de diagnóstico<sup>1</sup>.

Uno de los materiales más importantes relacionados con el trabajo de parte del equipo es la publicación de Llamas Saíz et. al (2012), manual de referencia utilizado en las asignaturas vinculadas con la escritura académica en distintas facultades de la Universidad de Navarra. Asimismo, durante esta primera fase se contó con una página web y con varios proyectos de innovación docente, como el *Blog de comunicación académica Lingua 2.0*, cuyas aportaciones se difundieron a través de la página electrónica del Centro<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> En el capítulo de Martínez Pasamar y Llamas Saíz (2015) incluido en un volumen monográfico sobre la escritura académica en las universidades españolas, se ofrecen detalles sobre todos estos aspectos. Destaca especialmente la sección que tiene que ver con el diagnóstico de la escritura académica en la universidad (habilidades, niveles, prueba piloto, etc.).

<sup>2</sup> En <https://www.unav.edu/web/centro-de-escritura/por-que-un-centro-de-escritura> se recogen los proyectos vinculados con el Centro de Escritura que se han desarrollado desde el curso académico 2013-2014 hasta la actualidad. Para más información sobre los primeros proyectos articulados desde el Centro, consúltese Martínez Pasamar y Llamas Saíz (2015, pp. 14-18).

### **3. Plan estratégico: entrevistas, documentación y vinculación internacional**

Tras una pausa de un año, en el verano de 2020 se diseñó un plan estratégico de reactivación (Gallucci, 2020) que dio paso, en el curso académico 2020-2021, a la nueva etapa del Centro de Escritura (Gallucci y Yániz, 2021). Para la elaboración de este plan fue fundamental el contacto previo con los coordinadores de otros centros de Europa y Latinoamérica con experiencia y trayectoria consolidadas. Es el caso del *Research and Writing Center* (RWC) de la Universidad de Tubinga (Alemania), del Centro de Escritura de la Universidad de los Andes (Chile) y del Centro de Escritura de la Universidad Autónoma de Madrid.

El RWC se fundó en 2008 y está adscrito al Departamento de Inglés de la Universidad de Tubinga (<https://bit.ly/3P4Y9rb>). Su directora, la profesora Shawn Raisig, también es cofundadora del Centro. El trabajo desarrollado en este espacio de Baden-Wurtemberg fue fundamental para conocer de primera mano el funcionamiento de un centro que para el momento ya contaba con 10 años de experiencia; en especial, en lo que respecta a la captación y formación los tutores, los manuales sobre tutorías y las distintas asociaciones anglosajonas y europeas que se enfocan en las prácticas discursivas que se desarrollan en los centros de escritura.

Con el Centro de Escritura de la Universidad de los Andes de Chile (<https://bit.ly/3uMCAn7>), en actividad ininterrumpida desde el segundo semestre de 2014, también se mantuvo contacto estrecho. Además de las distintas entrevistas con su directora, la profesora Denia Gómez, el centro invitó al equipo del CEUNAV a participar activamente en las sesiones de formación de los tutores y a observar varias tutorías en línea dirigidas a alumnos de distintas disciplinas.

Por último, también ha sido una referencia fundamental la dilatada experiencia del Centro de Escritura de la Universidad Autónoma de Madrid (<https://bit.ly/3POdw7v>), fundado en 2017 por el profesor Juan Núñez, con quien se han intercambiado reflexiones en varias ocasiones. En el inicio de la nueva etapa del CEUNAV, el profesor

Núñez, junto con Adrián Neubauer, ofreció un seminario de formación para el equipo y también nos permitió observar algunas tutorías de alumnos de doctorado impartidas por él mismo.

A la par de esta interacción con otros centros de escritura, también se llevó a cabo una intensa labor de acopio bibliográfico que fue esencial para sentar las bases de la nueva etapa del CEUNAV. Como se apunta en Gallucci y Yániz (2021), para este fin fueron fundamentales los distintos trabajos de Molina-Natera (2014, 2015, 2016) sobre el diseño e implementación de centros y programas de escritura en Latinoamérica. También, conocer el estado de la cuestión de estos centros en Iberoamérica (Núñez Cortés, 2013; Marín Altamirano, 2020) y el papel de la alfabetización académica o, más concretamente, de las prácticas letradas (Navarro, 2014), en ese mismo contexto (Núñez y Errázuriz, 2020).

En lo que respecta a la literacidad, entendida como el conjunto de prácticas de lectura y escritura propias de cierta comunidad y cultura, se emplearon, asimismo, los trabajos de Arnoux et. al (2006); Bazerman (2008); Bazerman et. al (2016); Bolívar y Beke (2011); Carlino (2003, 2004, 2013); Hyland (2013); Natale y Stagnaro (2018) y Navarro (2017, 2018a, 2018b, 2019).

Para orientar las tutorías entre pares, fueron esenciales los manuales de Gillespie y Lerner (2007) y de Leigh y Zimmerelli (2016). A propósito de las tutorías, también se consideraron algunas investigaciones dedicadas a analizar las distintas estrategias que se ponen de manifiesto en este tipo de interacciones multimodales (Calle-Arango, 2019; Molina-Natera, 2019; Núñez Cortés, 2020) y, en el contexto generado por la pandemia, los desafíos que supone tutorizar en línea la escritura (Dembsey, 2020) (cf. Gallucci y Yániz, 2021).

Asimismo, dada la importancia de las redes de contacto internacional en la generación e intercambio de conocimientos, el Centro de Escritura se incorporó a cinco asociaciones científicas internacionales especializadas en centros de escritura y escritura académica y profesional *International Writing Centers Association (IWCA)*, *European Writing Centers Association (EWCA)*, *European Association for the Tea-*

ching of Academic Writing (EATAW), Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE) y Asociación Latinoamericana de Estudios de la Escritura en Educación Superior y Contextos Profesionales (ALES).

Por último, con el objetivo de posicionar y darle visibilidad al Centro de Escritura, se generó contenido actualizado para la página web y, desde 2020, se crearon nuevas cuentas de Twitter e Instagram (@ceunav) en las que se difunden distintas actividades relacionadas con el desarrollo del Centro (tutorías y tutores, talleres de formación, congresos, publicaciones, etc.)<sup>3</sup>.

## 4. El nuevo Centro de Escritura

### 4.1. Presupuestos teóricos y aplicaciones

En un primer momento –cuando se desarrolló el plan estratégico descrito en §3–el punto de partida fue la noción de alfabetización académica (o *academic literacy*) postulada por Carlino (2005) y reconceptualizada por la misma autora años más tarde de la siguiente manera:

Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia (Carlino, 2013, p.370).

Como explica Carlino (2013), en esta definición se señalan dos objetivos relacionados, pero que conviene distinguir. Por una parte, instruir para participar en los géneros propios de un campo del saber, lo que se traduce en formar para escribir y leer como especialistas. Por la otra, enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en

---

<sup>3</sup> En Gallucci y Yániz (2021) se describen los materiales elaborados y las iniciativas impulsadas por el equipo de tutores en relación con las redes sociales del Centro.

dicho campo, es decir, enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por expertos.

La alfabetización académica así entendida equivale entonces a ofrecer las herramientas necesarias para participar de forma exitosa en prácticas discursivas concretas, es decir, contextualizadas, y no en “ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan” (p. 370). Esto implica acercarse al ámbito de las distintas disciplinas, entender la escritura como proceso que requiere formación a lo largo del tiempo (en diversas asignaturas) y, también, concebirla a través del currículo. Por esta razón, suele hacerse referencia, más bien, a las alfabetizaciones académicas como un conjunto de prácticas múltiples y plurales (Bazerman et. al, 2016).

En un segundo momento, y en relación estrecha con el punto anterior, se consideró la escritura en las disciplinas (*Writing in Disciplines*, WID)<sup>4</sup> y la escritura a través del currículo (*Writing Across Curriculum*, WAC)<sup>5</sup> como enfoques inseparables y complementarios. En efecto, todas las iniciativas emprendidas desde el Centro de Escritura, y que se detallarán en §5, han estado permeadas, progresivamente, tanto por la idea de aprender para escribir de la WID como por el planteamiento de escribir para aprender de la WAC; aunque la balanza se incline más por la escritura a través del currículo por la propia naturaleza de estos centros:

Los centros de escritura han sido el alma de los programas de escritura a través del currículo, ya que se encargan de diseminar la información por toda la universidad y brindan apoyo y servicios para la escritura tanto de profesores como de estudiantes de todas las disciplinas (Molina-Natera, 2012, p. 99).

Asimismo, tomando como punto de partida este planteamiento en el cual el aprendizaje de la escritura implica manejar el discurso específico de las disciplinas en cuestión y que, por tanto, es transversal a todas las asignaturas de cualquier carrera académica, el CEUNAV ha

---

<sup>4</sup> Sobre la actualidad de este movimiento en el ámbito hispanohablante, tanto en la educación superior como en contextos profesionales, consúltese Parodi (2010).

<sup>5</sup> Molina-Natera (2012) describe de forma clara y precisa las similitudes, diferencias y puntos de tensión entre estos enfoques. También ofrece un recorrido minucioso por la historia de la WAC.

actuado como eje vertebrador de prácticas pedagógicas y curriculares de la escritura a través del currículo: i) cursos de primer año y ii) materias de escritura intensiva (Russell, 2002).

En el caso de los cursos de primer año, como su nombre indica, se trata de asignaturas que se ofrecen en el primer semestre o, en su defecto, en el primer año académico (incluso en el segundo). Es el caso, por ejemplo, de las asignaturas teórico-prácticas de carácter instrumental como Técnicas de Comunicación Oral y Escrita y Escritura Académica que se imparten en la Facultad de Filosofía y Letras que tienen como objetivo la formación del estudiante de Grado desde el punto de vista de la comunicación académica<sup>6</sup>. En estos cursos, en los que la escritura se concibe como un modo de pensar y aprender, se enfatizan las propiedades fundamentales de los textos escritos y orales de la esfera universitaria y, en general, de cualquier comunicación que cumpla requisitos similares desde los puntos de vista normativo y estilístico. Desde el curso 2020-2021 los alumnos de estas dos asignaturas tienen a su disposición el servicio de tutorías entre pares del Centro de Escritura, lo que les permite contar con el acompañamiento de un tutor para trabajar géneros como el resumen y la reseña o secciones del trabajo académico como la introducción.

En lo que respecta a las asignaturas de escritura intensiva, se trata, como señala Molina-Natera (2012, p.100), de cursos regulares con requerimientos especiales de escritura. Es el caso, por ejemplo, de Ética, que forma parte del itinerario interfacultativo del *Core Curriculum* de la Universidad de Navarra (Sánchez-Ostiz y Torralba, 2018; Torralba, 2021, 2022). Durante el curso académico 2021-2022, el Centro de Escritura desarrolló un trabajo colaborativo, o de parejas pedagógicas (Natale, 2020, p. 106), con varios docentes de esta asignatura. Esto hizo posible, por un lado, la enseñanza explícita sobre la escritura del género requerido en la asignatura –el ensayo– en una sesión de formación especializada y, por otro, la elaboración de un material específico sobre este último.

---

<sup>6</sup> Estas dos asignaturas son una pequeña muestra en lo que respecta a la Facultad de Filosofía y Letras, a la que pertenece el CEUNAV; sin embargo, este tipo de cursos suelen estar presentes, en mayor o menor medida, en otras facultades de la Universidad de Navarra.

Otra labor similar a propósito de la instrucción sobre géneros concretos que se ha llevado a cabo desde el Centro, pero ya al final de carrera, tiene que ver con talleres específicos sobre la escritura del Trabajo de Fin de Grado (TFG) que están a cargo de los profesores del CEUNAV.

Las tres experiencias descritas a propósito de la escritura a través del currículo se vinculan, en su mayoría, con géneros que requieren la lectura crítica y que privilegian el punto de vista del alumno. A través de ellos se promueve la lectura y la escritura como habilidades para transformar el pensamiento (Roldán Morales y Torres Tovar, 2020) y, por tanto, se construye el conocimiento de los futuros especialistas en distintas áreas del saber.

Por último, en lo que respecta a las tutorías entre pares, el Centro de Escritura ha adoptado, asimismo, el aprendizaje-servicio como enfoque educativo que fomenta la participación de los alumnos en actividades que permiten conectar lo que aprenden en el aula con una necesidad específica, y en un contexto real de acción, tal como se apreciará en §5.1 y §5.3. La institucionalización de este enfoque ha sido recomendada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, pues se considera una metodología docente idónea para el desarrollo de competencias referentes a la sostenibilidad y responsabilidad social universitaria (CADEP, 2015).

## **4.2. Definición y visión**

Como se ha visto, en el CEUNAV la lectura y la escritura se conciben como prácticas sociales situadas y complejas que varían en función del contexto de las disciplinas y que, por esta razón, deben integrarse transversalmente a través del currículo. En esta misma línea, la escritura se concibe como un proceso (Hayes y Flower, 1980) que requiere retroalimentación.

La definición que se ofrece sobre el Centro de Escritura en la página web (<https://www.unav.edu/web/centro-de-escritura>), a manera de presentación, está dirigida a un público amplio y es la siguiente:

El Centro de Escritura del Departamento de Filología es un espacio académico interactivo que busca potenciar el desarrollo de la competencia

escrita de los alumnos mientras cursan sus estudios teniendo en cuenta que, independientemente del área de conocimiento, todos los estudiantes, como miembros de una comunidad discursiva particular –la académica–, deberán elaborar textos pertenecientes a diversos géneros discursivos que tienen unas características también específicas (ensayos, informes, resúmenes, reseñas, trabajos finales, trabajos de fin de grado, etc.). A través de tutorías personalizadas –presenciales o virtuales– acompañamos a los estudiantes de grado de la Facultad de Filosofía y Letras en el proceso de escritura de textos académicos. En estas tutorías ofrecemos recursos y estrategias para desarrollar de forma efectiva las habilidades de lectura y escritura de nuestros alumnos y las competencias vinculadas con estas destrezas (reflexiva, argumentativa y de pensamiento crítico). La finalidad primordial de este servicio es acompañar al escritor para que transmita el mensaje con claridad, propiedad y adecuación en función del género discursivo y de la disciplina en cuestión.

En este punto es importante subrayar, en consonancia con la última parte de la descripción, que en el Centro de Escritura no se ofrece un servicio de corrección de estilo, sino que se trata de dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan redactar textos adecuados y efectivos en el contexto académico. De esta forma, la aproximación al texto no se basa simplemente en la corrección, sino en invitar al tutorado a que realice un autoexamen, acompañado y mediado por el tutor, que le sirva para potenciar su mirada crítica respecto al proceso de escritura académica (Yániz, 2021).

#### **4.2.1. Objetivos**

En estrecha relación con la misión de la Universidad de Navarra de contribuir a la formación académica, cultural y personal de sus estudiantes con una clara finalidad de servicio, los objetivos del Centro de Escritura son los siguientes (CEUNAV, 2020):

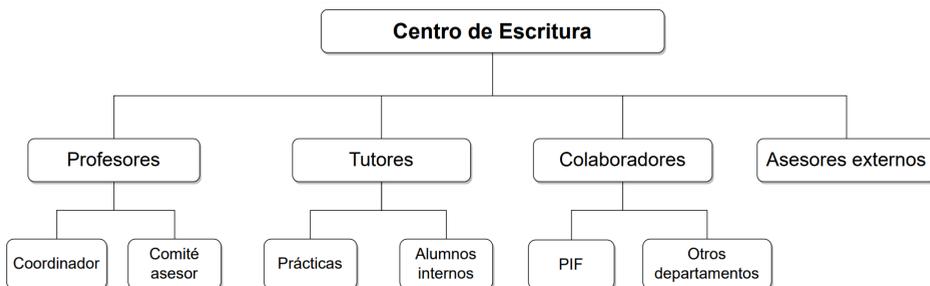
- Desarrollar y fortalecer las destrezas de lectura y escritura de los estudiantes.
- Incorporar el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en distintos grados de Filosofía y Letras, mediante la vinculación con distintas asignaturas.

- Poner a disposición de la comunidad universitaria, a través de página web del centro, recursos didácticos propios.
- Prestar servicios a otras Facultades de la universidad.
- Apoyar la formación en escritura académica de los profesionales de la universidad.
- Promover líneas de investigación de aprendizaje y enseñanza de escritura académica en el contexto universitario y profesional.
- Coordinar proyectos de investigación que generen nuevos conocimientos sobre alfabetización académica en la universidad.
- Establecer redes de trabajo y colaboración con otros centros de escritura nacionales e internacionales.
- Posicionar al CEUNAV como un centro líder en la enseñanza-aprendizaje de la escritura académica en el ámbito universitario español y europeo.

#### 4.2.2. Equipo

En la actualidad el equipo del Centro de Escritura está formado por profesores del área de Lingüística y Lengua española del departamento de Filología, tutores, colaboradores y asesores externos, tal como se aprecia en la figura 1:

**Figura 1.** Organigrama del Centro de Escritura.



Fuente: elaboración propia.

La coordinadora y los profesores que forman parte del Comité asesor apoyan las iniciativas del Centro e imparten talleres y seminarios especializados relacionados con algún aspecto de la escritura académica y profesional. La mayoría de los profesores de este comité también formaron parte de la primera etapa del Centro.

Los tutores del Centro de Escritura son estudiantes de distintos cursos y grados de la Facultad de Filosofía y Letras (Filología Hispánica, Filología Hispánica y Periodismo, Filosofía, Historia, Humanidades, Literatura y Escritura Creativa, entre otros). Además de tener un excelente desempeño académico, y de sus habilidades comunicativas e interpersonales, los tutores cursan varias asignaturas vinculadas con la comunicación escrita y reciben formación continua para ayudar eficazmente a otros estudiantes en el marco de las tutorías entre pares o *peer tutoring* que ofrece el CEUNAV (§5.1.1). La vinculación de los tutores con el Centro es posible a través de prácticas (curriculares o extracurriculares) o bajo la figura de alumno interno<sup>7</sup>.

Los colaboradores son principalmente doctorandos que forman parte del Personal Investigador en Formación (PIF) de distintas áreas del departamento de Filología y del Instituto Cultura y Sociedad (ICS) de la Universidad de Navarra. También suelen ser colaboradores del Centro profesores de otros departamentos de Filosofía y Letras y de otras dependencias de la universidad; por ejemplo, de Historia y del ICS, respectivamente.

Por último, los asesores externos aportan su experiencia en centros de escritura a petición de la coordinación del CEUNAV. Los profesores asesores favorecen la ampliación de las redes de contacto del Centro de Escritura y también suelen impartir seminarios de formación (generalmente en línea).

---

<sup>7</sup> Los alumnos internos son, por lo general, estudiantes de los últimos cursos de los Grados (o licenciaturas) que se incorporan a un departamento para desempeñar labores de colaboración universitaria que contribuyan a su formación científica y profesional. Entre los requisitos para ser alumno interno figura la nota media del expediente del estudiante (igual o superior a 7,5/10). El Centro de Escritura cuenta con una convocatoria específica para alumnos internos que tengan interés en formar parte del equipo de tutores.

### 4.3. Proyectos de innovación docente

Con la finalidad de sentar las bases del nuevo Centro de Escritura y su posterior desarrollo, durante los últimos cursos académicos (2020-2021 y 2021-2022) se han puesto en marcha dos proyectos de innovación docente<sup>8</sup>. En ambos casos, el equipo estuvo formado por los profesores del comité asesor del CEUNAV: María José Gallucci, Carmen Llamas Saíz, Concepción Martínez Pasamar, Carmela Pérez-Salazar Resano, Cristina Taberner Sala, Ramón González Ruiz e Inés Olza. Para el desarrollo exitoso de los proyectos ha sido indispensable la colaboración y el buen hacer de los tutores del Centro de Escritura.

A continuación, se describen las líneas generales de actuación de cada proyecto.

#### 4.3.1. Centro de Escritura: alfabetización académica en (con) textos digitales

El objetivo principal de este proyecto, dirigido por la profesora María José Gallucci durante el curso académico 2020-2021, fue sentar las bases del nuevo Centro de Escritura, a través de distintas iniciativas que incluyen la organización de un equipo de trabajo estable (ver figura 1), el diseño de un programa de prácticas, la formación de los tutores, la elaboración de recursos didácticos y dos servicios específicos dirigidos a la comunidad universitaria: tutorías entre pares y talleres de escritura académica (§5.1 y §5.2).

A pesar de desarrollarse en plena pandemia (Gallucci, 2020), el impacto general de este proyecto ha sido positivo y transformador, pues, además de la propia reactivación del Centro (septiembre de 2020), ha creado vínculos entre alumnos (tutores y tutorados) que van más allá de las asignaturas y de las aulas de clase. La formación de unos y otros a través de la metodología de aprender haciendo –*learning by doing*– (Dewey, 1967) ha tenido como finalidad el desarrollo de habilidades de metacognición y metalenguaje que, desde una postura

---

<sup>8</sup> Durante el curso académico 2022-2023 se están desarrollando dos proyectos más: i) Escritura y sostenibilidad, coordinado por la profesora María José Gallucci, y ii) La escritura académica como competencia transversal en la Universidad de Navarra, dirigido por la profesora Carmen Llamas Saíz. En estos dos proyectos también participan profesores vinculados con el CEUNAV.

crítica, les ha permitido analizar esferas comunicativas diversas, establecer las formalidades sintácticas, semánticas y pragmáticas de las situaciones comunicativas, así como modelarlas en el marco de un proceso dialógico (Roldán Morales y Torres Tovar, 2020, p. 39).

En el caso de los tutores, junto con la apropiación de conocimientos específicos sobre centros de escritura y escritura en la universidad, el trabajo en este espacio académico también ha favorecido su desarrollo personal, ya que ha promovido el compañerismo, el trabajo en equipo, la responsabilidad, la empatía y una clara vocación de servicio a los demás.

Asimismo, de las 93 tutorías ofrecidas en 2020-2021 por el equipo de tutores se han extraído datos empíricos relevantes (cómo escriben los alumnos que visitan el Centro, cuáles son sus principales necesidades y fortalezas, qué géneros deben conocer en la universidad, etc.) que posteriormente se han difundido en congresos nacionales e internacionales (§6).

En lo que respecta a los talleres, en el marco de este proyecto se ofreció un ciclo extracurricular de seis sesiones titulado *Repensar la escritura académica* que estuvo dirigido a alumnos de cualquier Grado de Filosofía y Letras.

Por último, cabe destacar que este proyecto fue nominado como finalista en la categoría al mejor proyecto de transferencia en los Premios Innova 2022. Estos premios forman parte del Foro Innova que organiza anualmente el Servicio de Calidad e Innovación de la Universidad de Navarra. En la edición de 2022 compitieron 106 proyectos.

#### **4.3.2. Proescritura: propuesta didáctica de aprendizaje colaborativo del Centro de Escritura**

Este proyecto, desarrollado en el curso académico 2021-2022, tuvo como objetivo asentar y consolidar el CEUNAV en la Facultad de Filosofía y Letras. El proyecto también se llevó a cabo bajo la dirección de la profesora María José Gallucci y, de nuevo, el equipo estuvo conformado por los profesores del comité asesor del Centro.

En el marco de esta iniciativa, se sistematizó la formación de los tutores en seminarios teórico-prácticos semanales que en total suman más de 20 horas académicas (§5.1.1). Asimismo, se amplió la vinculación del Centro con otras asignaturas más allá de las de primer curso (§4.1), lo cual ha permitido atender a alumnos de otras especialidades y, en consecuencia, afinar la experiencia de los tutores en distintas disciplinas y géneros académicos. En relación estrecha con este último punto, los tutores también colaboraron con el programa Excellence dirigido a alumnos de bachillerato (§5.3).

Como parte de los servicios básicos del Centro de Escritura, durante el proyecto se elaboraron materiales didácticos específicos y se mantuvieron las tutorías entre pares, así como los talleres impartidos por los profesores del departamento de Filología y del Instituto Cultura y Sociedad. En esta ocasión, se ofrecieron más de 100 tutorías y se impartieron 11 talleres sobre la escritura del TFG divididos en tres bloques temáticos: preliminares, redacción y presentación oral.

En lo que respecta a la investigación, además de continuar con la recolección de datos que empezó en el proyecto anterior, destacan los artículos de divulgación publicados por algunos de nuestros tutores (Yániz, 2021; 2022; Aldunate, 2022).

Por último, la valoración recibida por parte de los usuarios del Centro de Escritura sobre diversos aspectos (funcionamiento de las tutorías, formación del tutor, recomendaciones para mejorar el texto, entre otras cuestiones) ha sido muy positiva. Los alumnos que asisten a las tutorías repiten la experiencia y recomiendan el Centro a otros estudiantes.

## **5. Servicios e iniciativas**

En esta sección se describen los servicios que se ofrecen desde el Centro de Escritura: tutorías, docencia y colaboraciones transversales. En cuanto a las tutorías, se aborda la formación de los tutores, la estructura general de la sesión entre pares y se presentan algunos datos preliminares que han sido recolectados durante esta

práctica. En lo que respecta a la docencia, se enumeran las distintas asignaturas, talleres y sesiones vinculados con el Centro en el campus de la Universidad de Navarra en su sede de Pamplona. Por último, se recogen las iniciativas de colaboración transversal en las que ha participado el CEUNAV durante los dos últimos cursos académicos.

## **5.1. Tutorías**

Como se ha señalado en el apartado §4.2., uno de los objetivos principales del CEUNAV es dotar a los estudiantes de herramientas que fomenten su autonomía y eficacia en la escritura académica. Para ello, y partiendo de los proyectos de innovación docente expuestos, el Centro ofrece al alumnado de Filosofía y Letras diferentes servicios tanto curriculares como extracurriculares. Entre los servicios que se ofrecen destacan, como pilar del centro, las tutorías. A continuación, se describe la formación de los tutores y la estructura general de una sesión de tutoría prototípica. Seguidamente, como ya se ha adelantado, se proporcionan algunos datos obtenidos durante las tutorías de escritura entre pares desarrolladas en el Centro.

### **5.1.1. Formación de los tutores**

La transformación de un alumno en tutor, como indican Mackiewicz y Day Badcock (2020), no está libre de retos en la Universidad contemporánea; por ello, desde el CEUNAV se ha buscado afrontar con especial atención la formación de los tutores-alumnos.

En un primer momento, la coordinadora del Centro de Escritura es la encargada de preseleccionar a los potenciales nuevos tutores. Para esto, atiende a tres criterios: i) la calificación obtenida en la asignatura Técnicas de Comunicación Oral y Escrita y, en el caso de los alumnos del grado en Literatura y Escritura Creativa, también se tienen en consideración los resultados de la asignatura Escritura Académica; ii) el análisis de algún texto del potencial tutor en el que se muestren sus aptitudes para la escritura académica y iii) una entrevista personal. Una vez realizada esta preselección, y después de una sesión informativa (dedicación al centro, actividades, tareas,

etc.), los alumnos eligen libremente si quieren asumir el cargo de tutor en el CEUNAV.

El plan de formación de tutores se inicia con una serie de seminarios internos en los que se asignan lecturas semanales de artículos científicos y de capítulos de manuales que abordan las tutorías. En paralelo a estas lecturas, los tutores preparan una serie de presentaciones breves sobre los textos trabajados y, seguidamente, se establece un debate con el resto de los compañeros.

Las sesiones de discusión se enfocan en cinco bloques: i) ¿qué es un centro de escritura?, ii) la alfabetización académica y los procesos de escritura académica, iii) la tutoría y la revisión del texto, iv) perfiles de escritores y v) herramientas de consulta. Estos seminarios siempre están guiados por la directora del CEUNAV o por un tutor experto. La duración de esta fase es variable según la necesidad de los tutores; sin embargo, como se ha apuntado antes, la duración promedio es de 20 horas académicas.

En virtud de que “nuestro pensamiento surge y se forma en el proceso de interacción y controversia con las ideas ajenas” (Bajtín, 2011, p. 56), el debate que origina la lectura de los materiales propuestos sirve tanto para afianzar el contenido sobre los centros de escritura como para calibrar y evaluar los recursos que emplearán los tutores en las tutorías.

Asimismo, las discusiones abordadas en esta fase de la formación de tutores han servido para establecer cuál es el modelo de tutoría que quiere ofrecer el CEUNAV. En algunos centros las tutorías se concentran predominantemente en la corrección y, en consecuencia, se corre el riesgo de suprimir el diálogo entre tutor y tutorado; en otros, se estimula al tutorado a la reflexión sobre su escritura, pero sin proporcionarle *feedback* correctivo de manera explícita.

En consonancia con su visión, el CEUNAV ha buscado situarse en un punto intermedio. Por un lado, promueve la reflexión de los tutorados sobre el acto de la escritura en cuestiones como la organización de ideas, la argumentación o los procedimientos de cita; mientras que, por otro, se corrigen errores ortotipográficos evidentes en la redacción del texto.

Una segunda fase en la formación de los tutores está basada en conocer la manera de trabajar, *in situ*, de una sesión de tutoría, a partir de la observación de sesiones reales entre pares. En esta parte de la formación son fundamentales los manuales de tutorías (Ryan y Zimmerelli, 2016; Gillespie y Lerner, 2008) como guía de referencia para la labor de los tutores. Por último, la formación de los tutores se complementa con seminarios impartidos por especialistas en el área y por tutores expertos. En estas sesiones se exponen los retos reales a los que se puede enfrentar un tutor y sus posibles soluciones.

Una vez finalizado este proceso, los alumnos se convierten en tutores de pleno derecho del Centro. Para facilitar la transición entre la teoría y la práctica, los tutores empiezan a ofrecer sus primeras tutorías en una asignatura concreta, supervisada, en la que trabajan con un género específico básico (el resumen o la reseña).

### **5.1.2. Estructura general de la tutoría**

Las tutorías que ofrece el CEUNAV tienen una duración aproximada de 45 minutos y pueden desarrollarse tanto en modalidad presencial como en línea. De manera usual, el tutorado trae su texto en formato digital en su ordenador. Este texto se proyecta en la pizarra del Centro durante la tutoría.

Las tutorías impartidas en el Centro están basadas en el *peer tutoring* (tutoría entre pares) que busca mitigar la jerarquía que potencialmente se establece en las interacciones comunicativas del ámbito académico, es decir, se enfatiza que, durante la revisión del texto, los dos interlocutores (tutor y tutorado) son individuos jerárquicamente iguales. Así, se pretende que la tutoría sea un espacio seguro de diálogo en el que, en compañía, se obtenga la mejor versión posible del texto trabajado.

La tutoría, tal y como se plantea en el CEUNAV, se entiende como un intercambio comunicativo multimodal que responde a una estructura semilibre. Si el tutor recibe el texto antes de la tutoría, la estructura de la sesión puede ser semidirigida. Si no es así, lo que suele ocurrir la mayoría de las veces, las cuestiones en las que se hará hincapié se abordan

en el proceso natural de la tutoría. En todo caso, tomando como punto de partida las tutorías impartidas hasta el momento, se ha planteado una estructura general que sirva como marco general de referencia para el tutor, pero que se puede readaptar a lo largo de la sesión.

En primer lugar, el tutor presenta de manera sintética la definición y visión del CEUNAV. Este preámbulo sirve para remarcar que la responsabilidad última del texto es del alumno como autor, no del tutor.

En segundo lugar, siguiendo las estrategias expuestas en Mackiewicz y Thompson (2015), se le pide al tutorado que lea en voz alta su texto o el fragmento que el propio alumno perciba como problemático. A lo largo de esta lectura el tutor resalta con diferentes colores cuestiones que luego se abordarán con más detalle (cf. Ranta y Lyster, 2017, pp. 43-44).

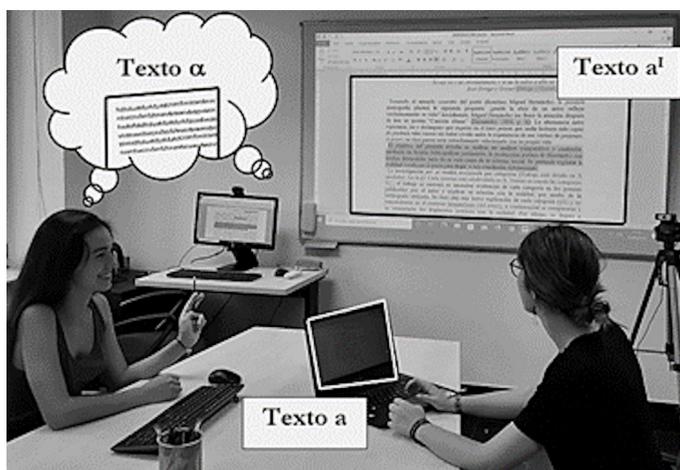
En tercer lugar, tras la lectura en voz alta, el tutor pasa a la corrección de los errores ortotipográficos y ofrece, siempre que lo considere pertinente, una breve explicación metalingüística.

Seguidamente, se emplea el recurso de la pregunta + respuesta (Calle-Arango, 2019; Mackiewicz, 2020) sobre las cuestiones en las que el tutor ha percibido que es necesaria la mejora, buscando siempre que el tutorado reflexione y llegue él mismo a la mejor versión posible del texto y de manera semiautónoma. A lo largo de la revisión, el tutor señala, con respeto y empatía, tanto los aspectos mejorables como los aciertos del texto. A su vez, siempre que lo considere necesario, el tutor, sirviéndose de la pantalla y el proyector con los que cuenta el Centro, le presenta al alumno diferentes recursos que puede emplear en un futuro para solucionar autónomamente las dudas que pueda tener mientras escribe.

En la última parte de la sesión, el tutor resume y comenta los aspectos abordados, para que el tutorado conozca claramente dónde deberá prestar atención cuando corrija el escrito y, también, para que le sea de utilidad en los textos académicos que redacte en el corto plazo. Asimismo, acuerda con el alumno si es necesario seguir trabajando el texto en otra sesión de tutoría.

Como se ha podido ver en los párrafos anteriores, los participantes en la tutoría evocan un texto ideal prototípico (texto) al que buscan ajustar el texto trabajado en la tutoría (Figura 2).

**Figura 2.** Tutoría presencial en el CEUNAV.



Fuente: elaboración propia.

En cierta forma, aunque en la tutoría estén presentes dos interlocutores (tutor y tutorizado), se ponen en juego tres actantes (alumno, tutor y evaluador virtual [profesor]). A cada uno de ellos se le asigna una manifestación textual en el intercambio comunicativo de la tutoría. El alumno presenta su texto (texto A), para que durante la tutoría el tutor lo enmiende y proponga una mejora (texto A').

El texto A' es el resultado de un diálogo entre pares que buscan la mejor versión posible del texto A. Esta *mejor versión posible* está sujeta a un modelo textual ideal (texto a) que responde a las exigencias derivadas del género académico correspondiente. La aproximación al texto a es uno de los objetivos principales de la tutoría. De esta forma, el tutor media entre el alumno (texto A) y el texto a, con el fin de que el texto resultante sea la *mejor versión posible* (texto A') (Yániz, 2022).

Finalmente, antes de que el tutorado abandone el Centro, el tutor termina de completar, con la ayuda del alumno, una encuesta con datos básicos sobre el estudiante y sobre el desarrollo de la sesión. Esta últi-

ma parte, a cargo del tutor, tiene como finalidad calibrar los servicios que ofrece el CEUNAV en relación con las necesidades reales de escritura de los estudiantes que nos visitan (dificultades, tópicos abordados en las sesiones, herramientas de consulta, géneros, etc.).

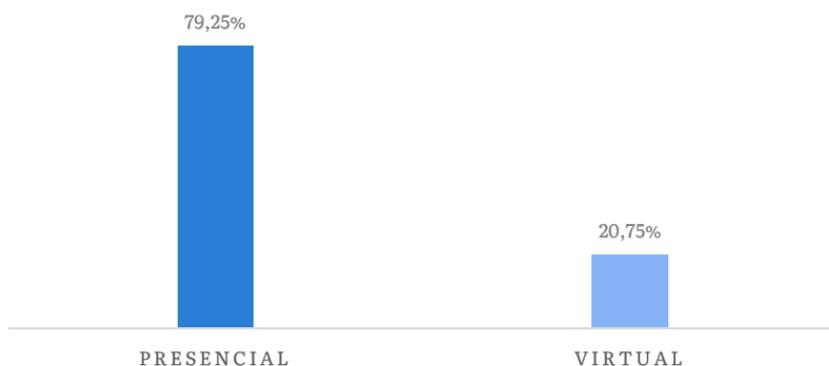
Por último, en los días posteriores a la sesión, el alumno recibirá en su correo electrónico una encuesta de satisfacción para valorar de forma anónima la tutoría y el funcionamiento general del Centro.

### 5.1.3. Datos

Como ya se ha señalado, el CEUNAV se reactivó en el curso 2020-2021, periodo marcado por la pandemia ocasionada por la COVID-19 (Gallucci, 2020). Por esta razón, todas las actividades contempladas en el plan de reactivación se concibieron en función de este escenario; en especial, las tutorías, que se ofrecieron tanto en modalidad virtual sincrónica como de manera presencial. Esto último fue posible, ya que, a diferencia de otras instituciones educativas del país, los espacios de la Universidad de Navarra solamente permanecieron completamente cerrados durante seis meses.

Aunque, como se ha apuntado, los cursos 2020-2021 y 2021-2022 coincidieron parcialmente con la pandemia, en las 212 tutorías ofrecidas durante este periodo los alumnos atendidos (estudiantes de 1º y 2º curso de Filosofía y Letras) prefirieron las tutorías presenciales (79,25 %; N=168) en lugar de las virtuales (20,75 %; N=44) (gráfico 1).

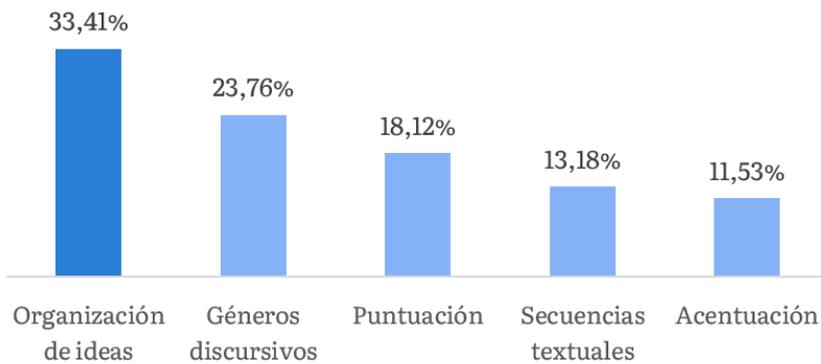
**Gráfica 1.** Tutorías según la modalidad.



Fuente: elaboración propia.

Con el fin de calibrar los servicios que ofrece el CEUNAV, también se han recopilado de manera preliminar los diferentes aspectos susceptibles de mejora abordados en las tutorías impartidas en los dos cursos descritos (gráfico 2). Los tópicos discutidos pueden agruparse en tres niveles: i) macrotextual (organización de ideas y secuencias textuales), ii) tipológico (géneros académicos) y iii) formal (puntuación y acentuación).

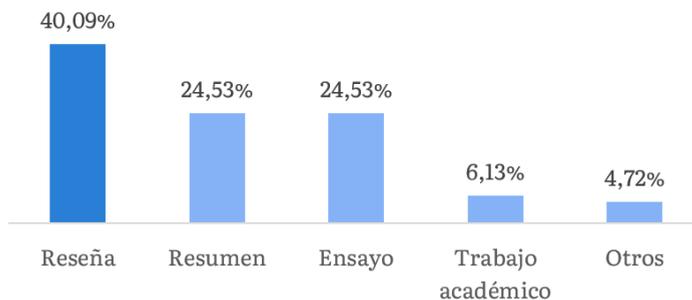
**Gráfica 2.** Tópicos abordados en las tutorías.



Fuente: elaboración propia.

El gráfico 2 muestra que en las 212 tutorías ofrecidas durante los dos cursos académicos los tópicos más discutidos fueron los macrotextuales, es decir, la organización de las ideas y las secuencias textuales (46,59 % del total; N=198), mientras que la acentuación (11,53 %; N=49) fue, en principio, el tema que requirió menos atención.

Por otro lado, también se han recopilado los géneros académicos que se han trabajado durante las tutorías (gráfico 3).

**Gráfica 3.** Géneros académicos en las tutorías.

Fuente: elaboración propia.

En el gráfico 3 se aprecia que los géneros académicos más trabajados han sido la reseña (40,09 %; N=85), seguida por el resumen (24,53 %; N=52) y el ensayo (24,53 %; N=52). Estos datos obedecen, como ya se ha apuntado, a que los alumnos atendidos han sido en su mayoría estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Filosofía y Letras. Por esta razón, la representación de otros géneros como el trabajo académico (6,13 %; N=13), el informe o la memoria (4,72 %; N=10), incluidos en “Otros”, es muy inferior durante este periodo.

Estos datos preliminares correspondientes a los cursos 2020-2021 y 2021-2022 han permitido conocer, evaluar y repensar los servicios facilitados por el Centro a los alumnos.

En los apartados que siguen se sintetizan las principales iniciativas docentes y colaboraciones transversales impulsadas por el CEUNAV a partir de las necesidades de escritura de los estudiantes de la institución.

## 5.2. Docencia

Además de las tutorías, otro de los servicios esenciales que ofrece el CEUNAV está relacionado con la formación en escritura académica de los alumnos que cursan estudios en la Universidad de Navarra. Tomando como punto de partida la idea de que aprender a escribir bien implica manejar el discurso particular de las disciplinas y, por tanto, esto atañe a todo el currículo (Russell, 2002), durante la nueva

etapa se ha reforzado y ampliado la vinculación de algunas asignaturas con el Centro de Escritura.

Como explican Llamas Saíz y Martínez Pasamar (2015, p.15), estas asignaturas, que pueden ser obligatorias u optativas, tienen como finalidad “ofrecer a los estudiantes conocimientos y estrategias para el adecuado desarrollo de sus habilidades discursivas en el entorno académico”. A continuación, tomando como referencia el compendio elaborado por estas autoras, en el cuadro 1 se ofrece el listado actualizado de los cursos que imparte el profesorado que colabora con el Centro de Escritura en grados y posgrados de la institución. Las asignaturas marcadas con asterisco corresponden a la nueva etapa del Centro de Escritura.

**Tabla 1.** Asignaturas vinculadas con la enseñanza de la escritura académica.

| <b>Asignatura</b>                       | <b>ECTS<sup>9</sup></b> | <b>Carácter</b> | <b>Programa</b>  |
|---|-------------------------|-----------------|--|
| Técnicas de Comunicación Oral y Escrita | 3                       | Obligatoria     | Grados de Filosofía y Letras   |
| Escritura Académica                     | 3                       | Obligatoria     | Grado en Filología Hispánica<br>Grado en Literatura y Escritura Creativa (LEC) |
| Retórica y Oratoria*                    | 3                       | Obligatoria     | Grado en Filosofía, Política y Economía (PPE)                                  |
| Centro de Escritura*                    | 3                       | Obligatoria     | Grado en Lengua y Literaturas Españolas  |
| Prácticum*                              | 6                       | Obligatoria     | Grado en Lengua y Literaturas Españolas  |
| Técnicas de Comunicación Oral y Escrita | 6                       | Obligatoria     | Grado en Humanidades<br>International Foundation Program (IFP)                 |
| Técnicas de Expresión Oral y Escrita*   | 3                       | Optativa        | Grado en Derecho   |

<sup>9</sup> Cada ECTS equivale a 10 horas académicas.

| <b>Asignatura</b>                   | <b>ECTS</b> | <b>Carácter</b> | <b>Programa</b>                          |
|-------------------------------------|-------------|-----------------|--|
| Composición del Discurso Científico | 3           | Obligatoria     | Máster Universitario en Derechos Humanos |
| Argumentación Científica            | 3           | Obligatoria     | Máster Universitario en Derechos Humanos |

Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en el cuadro 1, en lo que respecta a la Facultad de Filosofía y Letras, la labor del CEUNAV está asociada con un curso genérico de primer año que deben cursar de manera obligatoria la mayoría de los alumnos: Técnicas de Comunicación Oral y Escrita (TCOE). A su vez, el Centro está vinculado con la asignatura de Escritura Académica (EA), que también es obligatoria para los grados de Filología Hispánica y de Literatura y Escritura Creativa. En el nuevo grado de Lengua y Literatura españolas, que empezó a ofertarse en el curso 2022-2023, el CEUNAV contará con una asignatura obligatoria propia que se impartirá en 2º curso y, también, estará asociado con un Prácticum (3º curso). Ambas asignaturas permitirán formalizar en el currículo la formación vinculada con el Centro de Escritura.

En las asignaturas descritas se introduce al alumnado en las convenciones de los géneros académicos, la escritura en la Universidad, la construcción de secuencias textuales adecuadas y los recursos bibliográficos. Se trata de cursos que tienen un contenido práctico e instrumental, por lo que el alumno se familiariza con la escritura de géneros textuales que le servirán de referencia para los próximos cursos. En el caso de TCOE (tanto de Filosofía y Letras como de Humanidades), de EA y de Retórica y Oratoria, los alumnos cuentan con el servicio de tutorías como apoyo. Esto quiere decir que, en el marco de estas asignaturas, se le sugiere al estudiante que pida como mínimo una tutoría en el CEUNAV para repensar junto a un tutor sus trabajos académicos.

Por otro lado, como ya se ha mencionado, el CEUNAV también colabora con la asignatura curricular Trabajo de Fin de Grado (TFG) a través de talleres de escritura que se imparten en diversas Facultades de

la Universidad. En estos casos, la finalidad es dotar a los alumnos de último curso de los conocimientos, estrategias de escritura y recursos necesarios para la redacción de sus TFG.

En el cuadro 2 se recogen las asignaturas TFG de distintos Grados, los créditos correspondientes (ECTS) y el número de horas de los talleres que actualmente imparten profesores y colaboradores del Centro:

**Tabla 2.** Grados en los que se imparten talleres TFG desde el Centro de Escritura.

| Asignatura                           | ECTS | Talleres CEUNAV |
|--------------------------------------|------|-----------------|
| Grado en Farmacia                    | 6    | 2 horas         |
| Grado en Nutrición                   | 6    | 2 horas         |
| Grado Filosofía, Política y Economía | 12   | 2 horas         |
| Grado en Biología                    | 15   | 6 horas         |
| Grado en Bioquímica                  | 15   | 6 horas         |
| Grado en Ciencias Ambientales        | 15   | 6 horas         |
| Grado en Química                     | 15   | 6 horas         |

Fuente: elaboración propia.

Los talleres del Centro de Escritura que se detallan en el cuadro 2 son curriculares y, por tanto, de carácter obligatorio para los alumnos. Los dos primeros son, como su nombre indica, de la Facultad de Farmacia y Nutrición. El tercero, de Filosofía y Letras y el resto (Biología, Bioquímica, Ciencias Ambientales y Química) corresponde a la Facultad de Ciencias. Estos talleres representan la integración progresiva de los servicios del Centro a otras Facultades de la Universidad de Navarra.

A la par de estos talleres, también se han ofrecido sesiones extracurriculares (optativas) sobre la escritura del TFG dirigidas a todos los grados de Filosofía y Letras o para grados específicos; por ejemplo, Filología Hispánica y Literatura y Escritura Creativa.

Por último, como se ha apuntado en el apartado §4.1., desde el Centro de Escritura también se han impartido sesiones de método sobre es-

critura de ensayos dirigidas a alumnos de Ciencias que cursan la asignatura de Ética del Itinerario Interfacultativo del *Core Curriculum*.

### **5.3. Colaboración transversal: Programa Excellence e Itinerario Interfacultativo del Core Curriculum**

En los dos últimos cursos académicos, el CEUNAV ha colaborado con el Programa de formación Excellence y con el Itinerario Interfacultativo-Programa de Grandes Libros del *Core Curriculum* de la Universidad de Navarra.

El programa Excellence busca formar en competencias para la vida universitaria y profesional a los alumnos de primero y segundo de Bachillerato (<https://www.unav.edu/web/programa-excellence>). Dentro del programa los estudiantes reciben formación en diversos seminarios para finalmente elaborar un trabajo de investigación en el que se reflexiona sobre el tema específico de cada edición (Gallucci, Drouve y Yániz, 2022). Con el objetivo de iniciar a los alumnos en las convenciones de la escritura académica, el CEUNAV elaboró dos materiales específicos: i) Guía práctica para escribir un trabajo académico (CEUNAV, 2021a) y ii) Hoja de estilo (CEUNAV, 2021b).

En la convocatoria correspondiente al curso 2021-2022, la colaboración incluyó cuatro aspectos: i) creación de una guía de escritura sobre disertaciones, ii) taller de formación impartido por una doctoranda vinculada con el centro, iii) corrección de disertaciones a cargo del equipo de tutores del CEUNAV y iv) sesión de retroalimentación. En esta última se abordó la escritura como proceso, la importancia de la planificación textual y, especialmente, los aspectos mejorables derivados de la redacción de las disertaciones por parte de los alumnos (Gallucci y Cenicerós, 2022).

Por su parte, el Itinerario Interfacultativo del *Core Curriculum* está conformado por un conjunto de asignaturas transversales que se integran en el plan de estudios de todos los grados de la Universidad de Navarra (<https://www.unav.edu/web/instituto-core-curriculum/docencia/core-curriculum>). El itinerario abarca 18 ECTS en el que se incluyen tres asignaturas de 6 ECTS cada una: Antropología, Ética y Claves culturales.

En el marco de este itinerario, el CEUNAV desarrolló un proyecto piloto de colaboración con la asignatura de Ética para tres grupos de alumnos de Ciencias, con el fin de ayudar a mejorar la escritura de sus ensayos (Gallucci, Drouve y Yániz, 2022). En este contexto se elaboró la *Guía práctica para escribir un ensayo académico* (CEUNAV, 2021c) centrada en los aspectos fundamentales de la escritura de ensayos argumentativos de tipo deductivo y de problema-solución. Asimismo, los alumnos interesados tuvieron la posibilidad de asistir a tutorías en el CEUNAV para revisar sus ensayos. Tras las tutorías, y con el fin de detectar las dificultades de escritura más frecuentes en los ensayos, se elaboró un informe que pretende facilitar la tarea de los tutores en los próximos cursos y que redundará en la eficacia de estas tutorías (Gallucci, Drouve y Yániz, 2022).

Los materiales didácticos descritos –guías de escritura sobre géneros específicos– pueden ser consultados en el apartado *Recursos propios* de la página web del Centro de Escritura (<https://www.unav.edu/web/centro-de-escritura/recursos>).

## 6. Investigación

Los servicios e iniciativas descritos han permitido obtener una serie de datos de gran interés para el estudio de las necesidades de escritura de los alumnos de distintos Grados y cursos que han participado en las tutorías. Asimismo, también permiten dar cuenta del propio funcionamiento del Centro de Escritura. Mediante el análisis de estos datos se prevé poder ofrecer conclusiones tanto de naturaleza básica como aplicada.

Los datos con los que se cuenta en este momento proceden de dos escenarios: i) las tutorías, en las que se recogen, por un lado, el reporte sobre el desarrollo de la sesión por parte del tutor y, por otro, las encuestas de satisfacción a propósito de los servicios del Centro que completan los alumnos atendidos; y ii) las colaboraciones transversales (§5.3) que permiten comprender los puntos débiles y los aciertos de alumnos de distintos niveles educativos.

Los datos y las conclusiones parciales que se han recopilado hasta ahora han sido presentados en diferentes congresos y jornadas internacionales, tales como el IV Simposio Internacional de la Cátedra UNESCO Lectura y Escritura (2020), el XVI Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura (2021), el Seminario Internacional de Centros de Escritura en Universidades Españolas (2021) o las Jornadas Internacionales de Transversalidad en la Docencia de la Universidad Nebrija (2021 y 2022). A su vez, lo expuesto en estas comunicaciones se ha materializado en diversas publicaciones (Gallucci, 2021; Yániz, 2021, 2022; Gallucci y Yániz, 2022; Aldunate, 2022; Gallucci, Drouve y Yániz, en prensa).

## 7. Reflexión final

En este capítulo se ha dado cuenta del proceso de gestación y desarrollo del nuevo Centro de Escritura de la Universidad de Navarra. Como se ha visto, los antecedentes del Centro, el plan estratégico para su reactivación y los proyectos de innovación docente han permitido sentar las bases necesarias para su puesta en marcha efectiva. Esta puesta en marcha se ha enfocado principalmente en dos servicios: las tutorías entre pares y la docencia impartida por profesores y colaboradores vinculados con el Centro.

En el primer caso, ha implicado la formación especializada de un equipo de tutores comprometido con los fines del Centro, la sistematización de las tutorías y la recolección de datos en estas sesiones entre pares. Los datos recopilados hasta ahora permitirán orientar las iniciativas que se pondrán en marcha en el corto y mediano plazo. Asimismo, la información actual, junto con la que se recoja en los próximos cursos, servirá de base para generar nuevos conocimientos sobre alfabetización académica en la universidad fundamentados en datos reales y, en consecuencia, promoverán líneas de investigación de aprendizaje y enseñanza de escritura académica en el contexto universitario.

En el segundo caso, se ha ampliado la oferta de asignaturas, talleres y sesiones vinculados con el Centro de Escritura, a través de colabo-

raciones entre docentes disciplinares y profesores de Filología que aportan su conocimiento en escritura académica. Esto ha permitido la progresiva expansión del CEUNAV más allá de la Facultad de Filosofía y Letras.

El próximo paso es, sin duda, consolidar el Centro y sus prácticas en la Universidad de Navarra. Para tal fin, es fundamental fortalecer su relación con la Docencia 360° que promueve la institución; en especial, con la necesidad de formar estudiantes con “profundidad de pensamiento, espíritu crítico y perspectiva internacional; capaces de entender su trabajo como un servicio a los demás y a la sociedad”, tal como se establece en el primer eje de la Estrategia 2025 de la Universidad de Navarra (UNAV, 2022).

Para garantizar la sostenibilidad del Centro y de los distintos servicios que presta, es necesario alentar la participación y el papel activo de profesores y alumnos, a fin de incrementar las estrategias colaborativas necesarias, conforme a la misión social que tiene la Universidad. Asimismo, es indispensable que la comunidad académica en general valore que una formación universitaria completa debe fomentar, a través de las pedagogías y didácticas del aula, el conocimiento de la escritura como vehículo del pensamiento que permite desarrollar capacidades cognitivas en cualquier ámbito profesional.

## Referencias bibliográficas

- Aldunate, N. (2022). Acercar la escritura académica a los jóvenes. *Boletín de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura*, volumen 3 (1 y 2), 6-7. <https://www.flipbookpdf.net/web/site/6fe2bc244fb71c36a00fb9a42434ea6005057583202208.pdf.html>
- Arnoux, E; Di Stefano, M y C. Pereira, Cecilia. (2006). *La lectura y la escritura en la universidad*. Eudeba.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso*. Las cuarenta.
- Bazerman, C. (ed.). (2008). *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. Taylor & Francis.

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garu-  
fis, J. (2016). *Escribir a través de currículum. Una guía de referencia.*  
Universidad Nacional de Córdoba.
- Bolívar, A. y R. Beke (eds.). (2011). *Lectura y escritura para la investi-  
gación.* Universidad Central de Venezuela y Consejo de Desarrollo  
Científico y Humanístico.
- CADEP. (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como es-  
trategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Uni-  
versitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad.*  
*Orientaciones para la introducción de la sostenibilidad en el currí-  
culum.* Documento técnico aprobado por el Comité Ejecutivo y el  
Plenario de la Comisión de Sostenibilidad. [https://www.crue.org/  
wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf](https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2.-APROBADA-INSTITUCIONALIZACION-ApS.pdf).
- Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de  
escritura. *Íkala*, 24, 137-152. [https://doi.org/10.17533/udea.ikala.  
v24n01a08](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a08)
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio neces-  
ario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. [https://  
www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf)
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificul-  
tades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8 (26), 321-327. [https://  
www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/356/35602605.pdf)
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una  
introducción a la alfabetización académica.* Fondo de Cultura  
Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Re-  
vista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (18), 355-381. [https://  
www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf)
- Centro de Escritura de la Universidad de Navarra. (2020). ¿Por qué  
un centro de escritura? *Objetivos.* [https://www.unav.edu/web/  
centro-de-escritura/por-que-un-centro-de-escritura](https://www.unav.edu/web/centro-de-escritura/por-que-un-centro-de-escritura)

- Centro de Escritura de la Universidad de Navarra. (2021a). *Guía práctica para escribir un trabajo académico*. <https://view.genial.ly/601004454e7f380d05057ecc/presentation-guia-practica-para-escribir-un-trabajo-academico>.
- Centro de Escritura de la Universidad de Navarra. (2021b). *Hoja de estilo*. <https://view.genial.ly/601004a<sup>a</sup>04399e60db58926e7>.
- Centro de Escritura de la Universidad de Navarra. (2021c). *Guía práctica para escribir un ensayo académico*. <https://view.genial.ly/61bf0c25e6cbe90e3841f4c7/presentation-guia-practica-para-escribir-un-ensayo-academico-v3>.
- Dembsey, J. (2020). *Synchronous consulting in the writing center. Online Tutoring: Tips, Tricks, and Advice from Those Who Have Been There* [webinar]. International Writing Centers Association. <https://jmdembsey.com/2020/07/29/iwca-webinar/>
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Gallucci, M. J. y Cenicerros, S. (12 de marzo de 2022). *La escritura académica. Claves y propuestas para redactar de forma eficaz* [Seminarío de formación]. Sesión impartida dentro del Programa Excellence en la Universidad de Navarra, Navarra, España.
- Gallucci, M.J, y J. Yániz. (2021). El Centro de Escritura de la Universidad de Navarra: implementación, desarrollo y balance preliminar. En *Actas de las IV Jornadas Internacionales Nebrija de Transversalidad en la Docencia*, 106-112.
- Gallucci, M.J. (2020). *¿Cómo reactivar un centro de escritura en medio de una pandemia? Estrategias, desafíos, oportunidades*. Comunicación presentada en el IV Simposio internacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura. Universidad Católica del Maule.
- Gillespie, P. y Lerner, N. (2007). *Longman Guide Peer Tutoring*. Pearson.
- Hayes, J. y L. Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. En Gregg, L. y E. Steinberg (eds.) *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erl-

- baum. <https://www.editorafi.org/308ufn> Hyland, K. (2013). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. University of Michigan Press.
- Leigh, R. y Zimmerelli, L. (2016). *The Bedford guide for writing tutors*. Bedford.
- Llamas Saíz, C.; Martínez Pasamar, C. y Tabernero Sala, C. (2012). *La comunicación académica y profesional. Usos, técnicas y estilo*. Aranzadi.
- Mackiewicz, J. y Day Babcock, R. (2020). *Theories and Methods of Writing Center Studies: A practical guide*. Routledge.
- Mackiewicz, J. y Thompson, I. (2015). *Talk about Writing: The Tutoring Strategies of Experienced Writing Center Tutors*. Routledge.
- Marín Altamirano, C. (ed.). (2020). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil*. Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Martínez Pasamar, C. y Llamas Saíz, C. (2015). Implantación del Centro de Escritura de la Universidad de Navarra: líneas generales y pruebas de diagnóstico. En I. Ballano, e I. Muñoz (eds.), *La escritura académica en las universidades españolas* (pp.11-40). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Molina-Natera, V. (2012). *Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos*. <http://hdl.handle.net/10554/26495>.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18 (18), 9-33. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205>
- Molina-Natera, V. (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Pontificia Universidad Javeriana Cali.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, Castelló, M. y N. Vega (coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 339-362). Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Molina-Natera, V. (2019). El discurso pedagógico de las tutorías de escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80), 125-148. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000100125](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100125)
- Natale, L. (2020). La co-docencia para el abordaje de la alfabetización académica: efectos en la formación del profesorado disciplinar. *Tendencias Pedagógicas*, 36, (pp. 104-116). doi: 10.15366/tp2020.36.08.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (coords). (2018). *La lectura y la escritura en las disciplinas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Navarro, F. (coord.). (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Navarro, F. (2017). De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. En R. Ibáñez y González, C. (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender* (pp. 7-15). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Navarro, F. (2018a). Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas. En F. Navarro y G. Aparicio (eds.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad* (pp. 13-23). Universidad Nacional de Quilmes.
- Navarro, F. (2018b). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. En M. A. Alves y V. Iensen Bortoluzzi (eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias* (13-49). Editora Fi.
- Navarro, F. (2019). Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *Delta*, 35 (2). 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350201>
- Núñez Cortés, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17, 64-102. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4642>

- Núñez Cortés, J. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Enunciación* 25 (2). 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez, J. y C. Errázuriz. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>
- Parodi, G. (ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Ranta, L. y Lyster, R. (2017). Form-Focused instruction. En P. Garret y J. M. Cots (eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness* (pp. 40-56). Routledge.
- Roldán Morales, C. y Torres Tovar, A. (2020). Historia y trayectoria del Centro de Lectura y Escritura, CELEE. En Marín Altamirano, C. (ed.). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 31-54). Editorial Universidad Santiago de Cali
- Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Southern Illinois University Press.
- Sánchez-Ostiz, A. y Torralba, J. M. (2018). *The Great Books Program at the University of Navarra: report on the Qualitative Narrative Assessment of the Core Curriculum*. En M. Kathleen Burk y David DiMatteo (eds.), *Qualitative Narrative Assessment: Core Text Programs in Review*, 35-75.
- Torralba, J. M. (2021). Educación intelectual y educación del carácter en la Universidad. La perspectiva de la educación liberal. *Documentos Core Curriculum*, 23. 1-11.
- Torralba, J. M. (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Ediciones Encuentro.
- Universidad de Navarra. (30 de enero de 2023). *Educación transformadora. Estrategia 2025*. <https://www.unav.edu/conoce-la-universidad/estrategia-2025/educacion-transformadora>

Yániz, J. (2021). Empatía y mediación: del texto ideal al texto real. Boletín de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, 2 (3 y 4), 9-10. <https://www.flipsnack.com/boletinrlcpe2021/3y4.html>

Yániz, J. (2022). Yo tutor. Boletín de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura, 3 (3 y 4), 6-7. <https://www.flipbookpdf.net/web/site/2455681757132564f24104ea143b335d754abe52202301.pdf.html#page/6>



## 2. Retos y aprendizajes en la tutoría de escritura: la percepción de los tutores

*Challenges and Learning in Writing Tutoring:  
The Perception of Tutors*

Juan Antonio Núñez Cortés

© <https://orcid.org/0000-0003-0494-3850>

✉ [juanantonio.nunnez@uam.es](mailto:juanantonio.nunnez@uam.es)

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

### Resumen

En los últimos años, se están creando centros de escritura en diferentes universidades españolas y las investigaciones sobre las tutorías de escritura en español enmarcadas en estos centros es incipiente y necesaria. Entre otros temas, conocer la opinión de los tutores de escritura sobre su experiencia en los centros de escritura es relevante para mejorar su formación, así como para desarrollar estrategias de captación y selección de tutores. Así, este trabajo tiene como objetivo conocer las percepciones de los tutores de escritura. Para ello, se ha realizado una investigación de corte cualitativo a partir de la distribución de un cuestionario con preguntas abiertas. En el análisis de los textos se ha partido de una codificación abierta, propia de la teoría fundamentada. La muestra está constituida por doce tutores de tres centros de escritura de universidades españolas. Los resultados

### *Cita este capítulo / Cite this chapter*

Núñez Cortés, J. A. (2023). Retos y aprendizajes en la tutoría de escritura: la percepción de los tutores. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia*. (pp. 67-90). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

dan cuenta de que las tutorías, como experiencia pedagógica, contribuyen a una mayor identidad del tutor como estudiante universitario. Asimismo, los tutores desarrollan habilidades sociales como la empatía y la asertividad, junto con la competencia en expresión escrita. Por último, cabe señalar, que los resultados pueden servir como referencia a otros centros y programas de escritura, y propiciar la reflexión sobre las prácticas que llevan a cabo.

**Palabras clave:** Escritura académica, Centro de escritura, Tutores de escritura, Competencias.

## Abstract

In recent years, writing centers have been created in different Spanish universities and research on writing tutorials in Spanish framed in these centers is incipient and necessary. Among other issues, knowing the opinion of writing tutors about their experience in writing centers is relevant to improve their training, as well as to develop tutor recruitment and selection strategies. Thus, this work aims to know the perceptions of writing tutors. For this, a qualitative investigation has been carried out based on the distribution of a questionnaire with open questions. In the analysis of the texts, an open codification has been used, typical of the grounded theory. The sample is made up of twelve tutors from three writing centers of Spanish universities. The results show that tutorials, as a pedagogical experience, contribute to a greater identity of the tutor as a university student. In addition, tutors develop social skills such as empathy and assertiveness, along with proficiency in writing. Finally, it should be noted that the results can serve as a reference to other centers and writing programs, and encourage reflection on the practices they carry out.

**Key words:** Academic writing, Writing centers, Writing tutor, Competences.

## Introducción

Las tutorías de escritura académica son una iniciativa de alfabetización académica que tradicionalmente se enmarcan en un centro o programa de escritura, así como en proyectos de innovación docente. Tienen como objetivo principal atender al desarrollo de la competencia en expresión escrita de estudiantes universitarios de manera personalizada o en pequeños grupos; así pues, en esencia contribuyen a la calidad y la equidad de su formación. Al respecto, entre las razones que justifican la puesta en marcha de tutorías de escritura están las características heterogéneas de los estudiantes, así como su diverso nivel de competencia comunicativa; sus diferentes demandas, dificultades e intereses; y, por último, la ausencia de una didáctica de la escritura en la educación superior (Núñez, 2020).

Es habitual que las tutorías de escritura las realicen tutores que, a su vez, son estudiantes; aunque también hay tutorías con tutores-profesores. En este sentido, se suelen considerar las tutorías con tutores – estudiantes como tutorías entre iguales o pares cuando los tutores tienen algo más de experiencia en los estudios universitarios y, en consecuencia, en la escritura de textos académicos; y acompañan y orientan en el proceso de escritura de un texto a otro estudiante con menos experiencia (Alzate y Peña, 2010). Por ello, es frecuente que los tutores pertenezcan a cursos superiores y su edad sea mayor.

Asimismo, al hecho de contar con una mayor experiencia académica hay que sumar la formación específica que han recibido para poder orientar durante la tutoría. Esto hace que el vínculo entre tutor y tutorado sea en cierto modo asimétrico, si bien es más simétrico que el que se produce en una tutoría tradicional entre un profesor y un estudiante. Así pues, la relación que se establece en la tutoría de escritura permite que se promueva un aprendizaje mutuo, dado que no se califica el texto trabajado y los participantes son estudiantes universitarios que viven experiencias similares (Chois et al., 2017).

Algunos de los fundamentos pedagógicos en los que se basan las tutorías de escritura se nutren de las teorías constructivista y sociocultural de Piaget (1970) y Vigostsky (1978), respectivamente. Para Monty

(2013) constituyen un espacio donde se favorece la zona de desarrollo próximo (ZDP). En este espacio y gracias a la interacción oral entre el tutor y el estudiante, el segundo realiza una tarea que no habría podido lograr por sí mismo (Castellà y Aliagas, 2016). Así pues, la tutoría de escritura se puede entender como una:

Iniciativa pedagógica en la que un tutor (estudiante o profesor) formado acompaña a un(os) estudiante(s) durante el proceso de escritura de un texto académico o profesional, con el objetivo de reflexionar sobre su escritura y así participar en su mejora como escritor(es) (Núñez, 2020, p. 178).

En otros trabajos, hemos tenido la ocasión de destacar algunos de los beneficios de las tutorías de escritura (Núñez, 2020; Núñez et al., 2021). Algunos de ellos son: a) promueven la integración en la comunidad académica de estudiantes de los primeros años de la carrera, de quienes presentan dificultades en escritura y de aquellos que tienen diferentes necesidades; b) brindan la posibilidad de conocer géneros discursivos académicos y dialogar sobre ellos; c) elevan la motivación hacia la mejora, las actitudes positivas hacia la escritura, el autoconcepto como escritores, la autoeficacia y, por tanto, el desempeño académico; d) ofrecen una experiencia de aprendizaje valiosa para ambas partes, pues los tutores toman conciencia sobre su propio aprendizaje al activar procesos de metacognición; e) fomentan valores de solidaridad y socialización y aportan al desarrollo personal, académico y profesional de los tutores; f) flexibilizan el tiempo y el espacio, en el caso de la tutoría virtual (Alzate y Peña, 2010; Bach y Montané, 2016; Castellà y Aliagas, 2016; Choís et al., 2017; Errázuriz, 2016, 2017; Kirchoff, 2016).

En cuanto a las investigaciones y trabajos relacionados con las tutorías de escritura y, en general, con los centros de escritura en el contexto Latinoamericano y en España, cabe destacar que las publicaciones han proliferado en la última década. Así, en líneas generales se puede señalar que la atención principalmente se ha centrado en: a) la descripción y análisis de los centros de escritura; b) su diseño e implementación; c) la formación de los tutores; d) el desarrollo de las

tutorías de escritura y sus estrategias didácticas; y, por último, e) la percepción sobre las tutorías por parte de estudiantes, tutores y profesores (Figura 1).

**Figura 3.** Investigaciones y trabajos sobre centros y tutorías de escritura en Latinoamérica y España.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los trabajos centrados en la descripción y análisis de los centros de escritura en diferentes países, destacan algunos que atienden a varios países iberoamericanos (Núñez, 2013) o latinoamericanos (Molina-Natera y López, 2020). También se encuentran estudios centrados en algunos países concretos como Colombia (Calle-Álvarez, 2017; Calle-Arango, 2020, Marín Altamirano, 2020). Algunas de las investigaciones son más específicas y analizan, por ejemplo, los recursos educativos digitales de los centros de escritura (López, 2016). Por otra parte, cabe destacar la propuesta de diseño e implementación de centros de escritura realizada por Molina-Natera (2016). Asimismo, como se ha indicado, otros estudios atienden a la formación de tutores, como los de García-Arroyo y Quintana (2016) y Errázuriz (2017).

Con relación al desarrollo y a las estrategias didácticas que se pueden llevar a cabo en las tutorías, Roldán y Arenas (2016), a través de los registros de tutores, atendieron al tipo de tutorías y a las estrategias de orientación. También, es relevante el trabajo de Molina-Natera

(2019), que atiende al discurso pedagógico de las tutorías, así como el de la misma autora centrado en la resolución de conflictos a través de mecanismos argumentativos y búsqueda de acuerdos (2017) o el de Calle-Arango (2019), que se ocupa de la pregunta como estrategia didáctica fundamental en la tutoría de escritura. Otras investigaciones han analizado las estrategias didácticas que lleva a cabo una tutora novel (Núñez, 2020) o que se producen en las tutorías presenciales y virtuales (Núñez et al., 2021).

En cuanto a los trabajos sobre las percepciones de las tutorías de escritura, estos han tenido en consideración a estudiantes y tutores, y también a coordinadores de los centros de escritura o iniciativas, y profesores universitarios (Chois et al., 2017; De la Peña y Santamaría, 2020; Errázuriz, 2016, 2017; Moreno, 2020; Urús, 2018).

Chois et al. (2017) estudiaron las percepciones tanto de tutores como de estudiantes respecto a su motivación para asistir a las tutorías, sobre los aportes de las tutorías en el ámbito académico y social, sobre las características de los estudiantes y sobre la relación entre pares. En concreto, con relación a las percepciones sobre los beneficios académicos, los participantes del estudio señalaron beneficios en el aprendizaje del tema abordado en el texto, en la escritura académica (reflexión sobre el proceso de escritura, organización del texto, uso de conectores, puntuación, normas de presentación y consideración del destinatario) y en la lectura (lectura crítica, entre otros).

En cuanto a las percepciones sobre el ámbito social, llamaron la atención sobre los beneficios vinculados con el incremento en el círculo de amistades y el incremento en la confianza y las habilidades como tutores. Por otro lado, Errázuriz (2016, 2017) en su investigación, centrada en tutores y estudiantes de carreras de Pedagogía, muestra cómo los tutores se familiarizan con estrategias de educación de adultos y que la experiencia de la tutoría contribuye tanto a la mejora de la expresión escrita de los estudiantes como a la suya propia. Asimismo, los tutores consideran que su desempeño en el centro de escritura les aporta formación académica y profesional pero no tanto para su posterior labor docente.

En esta línea, cabe seguir indagando sobre las percepciones de los tutores en diferentes contextos y centros de escritura. Este trabajo, por ello, viene a atender a esta cuestión en el caso de tres centros de escritura de universidades españolas. Conocer la opinión de los tutores a partir de su experiencia en los centros de escritura es fundamental no solo para ofrecerles una mejor formación como tutores, sino también para contribuir a que su experiencia en el centro sea satisfactoria. También es relevante para poder desarrollar estrategias de captación y selección de tutores.

## **Metodología**

Para atender al objetivo de conocer la percepción de los tutores de escritura sobre su experiencia en los centros de escritura se ha realizado una investigación de corte cualitativo a partir de la distribución de un cuestionario con preguntas abiertas. En el análisis de los textos se ha partido de una codificación abierta, propia de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990).

## **Muestra**

La muestra está constituida por tutores de tres centros de escritura de universidades españolas, en concreto de la Universidad Nebrija (UN), de la Universidad de Navarra (UNAV) y de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); las dos primeras privadas y la tercera, pública (Tabla 1). En total, han participado 12 tutores, 6 hombres y 6 mujeres, con una media de edad de 28 años.

**Tabla 3.** Características de la muestra.

| Tutor | Universidad | Sexo | Edad | Estudios   |
|-------|-------------|------|------|--|
| T1    | UN          | F    | 61   | -  |
| T2    | UN          | M    | 31   | Máster Didáctica del Español como Lengua Extranjera        |
| T3    | UN          | M    | 36   | Master of Arts (EE. UU.)                                   |
| T4    | UN          | M    | 30   | Grado en Artes Escénicas                                   |
| T5    | UN          | F    | 38   | Doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales |
| T6    | UNAV        | F    | 23   | Grado en Humanidades                                       |
| T7    | UNAV        | F    | 20   | Grado en Filología Hispánica                               |
| T8    | UNAV        | M    | 21   | Grado en Humanidades                                       |
| T9    | UAM         | F    | 24   | Doble Máster MESOB / MEIF                                  |
| T10   | UAM         | M    | 30   | Doctorado en Educación                                     |
| T11   | UAM         | F    | 24   | Grado en Maestro/a de Educación Primaria                   |
| T12   | UAM         | M    | 25   | Doctorado en Educación                                     |

Fuente: elaboración propia.

## Instrumento

Dadas las características de la investigación, se optó por realizar un cuestionario con preguntas abiertas puesto que ofrecen información relevante que puede ser observada a través de su lectura (Álvarez, 2003). Asimismo, tal y como afirma Rincón (2014), este tipo de preguntas abiertas proporcionan opiniones, explicaciones y justificaciones; y favorecen la extensión y la profundidad de la interpretación. En la elaboración del cuestionario se siguieron los siguientes pasos: 1) elaboración de la estructura del cuestionario; 2) elaboración de las preguntas abiertas; 3) validación de las preguntas por parte de expertos. Para ello, se solicitó a dos expertos, uno en alfabetización académica y otro en metodología de la investigación educativa, que valo-

raran la pertinencia y claridad de las preguntas. Su juicio supuso la reescritura de algunas de las preguntas del cuestionario.

El cuestionario se realizó en formato Word. En cuanto su distribución, se contactó con los responsables de diferentes centros de escritura de universidades españolas que, a su vez, reenviaron el cuestionario a los tutores de sus centros. Al comienzo del cuestionario, se informaba del título del estudio, su objetivo y características. Asimismo, los participantes dieron su consentimiento informado, en el que se indicaba que podían abandonar la investigación cuando estimaran oportuno y se les garantizaba el anonimato. Por último, el cuestionario consta de 14 preguntas; las cuatro primeras abordan cuestiones como los estudios cursados, la edad, el sexo y la universidad de origen. Las diez preguntas restantes se presentan en la siguiente tabla, en la que también se indica la línea temática.

**Tabla 4.** Línea temática y preguntas del cuestionario.

| <b>Tema</b>                             | <b>Preguntas</b>  |
|---|---|
| Motivación para ser tutor               | 1. ¿Por qué te decidiste a ser tutor/a del centro de escritura?   |
| Beneficios de la experiencia como tutor | 2. ¿Qué aspectos positivos destacarías de tu experiencia como tutor/a?  |
| Dificultades en las tutorías            | 3. En el desarrollo de las tutorías, ¿cuáles han sido las principales dificultades o problemas a los que te has enfrentado? Puedes relatar alguna situación específica. |
| Formación como tutor                    | 4. En tu formación como tutor/a, ¿qué es lo que más has aprendido?  |
|   | 5. En tu formación como tutor/a, ¿qué contenidos y/o competencias has echado en falta para desarrollarte con éxito como tutor/a?  |
| Desarrollo de expresión escrita         | 6. ¿Ha contribuido tu experiencia como tutor/a al desarrollo de tu expresión escrita, es decir, a tu desarrollo como escritor/a? ¿En qué aspectos?                      |
| Desarrollo de habilidades sociales      | 7. ¿Consideras que has desarrollado habilidades sociales en las tutorías? ¿Cuáles? ¿En qué situaciones?   |

| Tema                         | Preguntas  |
|------------------------------|--|
| Tutorías y formación docente | 8. ¿Consideras que has desarrollado habilidades docentes en las tutorías? ¿Cuáles?   |
|                              | 9. ¿Qué aspectos (estrategias, metodologías, iniciativas, etc.) aprendidas y vividas en el centro de escritura y en las tutorías pondrías en práctica o adaptarías en tu desempeño como docente? |
|                              | 10. ¿Consideras que la formación recibida en el centro de escritura y tu experiencia como tutor/a puede aplicarse en diferentes niveles educativos? ¿Por qué?                                    |

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

En cuanto a la motivación para ser tutor de escritura (P.1), destaca, en primer lugar, la razón de ayudar a los demás en el marco de la facultad o de la universidad con un total de 14 respuestas (14 R). Así, los tutores tienen la necesidad de sentirse útiles por una responsabilidad ética, así como por identificarse con la misión del centro de escritura.

Las otras razones son la posibilidad de mejorar su propia competencia en expresión escrita (6 R), desarrollar su experiencia como docentes (5 R) y la relación con sus intereses investigadores, vinculados con la enseñanza de la escritura (1 R). Al respecto, si bien ayudar a los compañeros de la universidad en general es la razón principal, algunos participantes indican en concreto su contribución a la mejora de la competencia en expresión escrita de los estudiantes (3 R). Algunos testimonios son:

T5 Me gusta aprender y enseñar sobre redacción académica. Es grato ayudar a otros en su proceso de escritura.

T6 Vi una oportunidad para poder serle útil a la facultad en respuesta y sentirme útil aprendiendo sobre la lengua.

Por otro lado, los beneficios que encuentran los tutores al realizar las tutorías (P 2) y formar parte del centro de escritura son heterogéneos.

En primer lugar, destaca la posibilidad de conocer a nuevas personas y establecer vínculos con los tutores y otros miembros del centro (9 R). Además, como han indicado otros estudios (Chois et al., 2017, Errázuriz, 2017), ser tutores contribuye a la mejora de su competencia en expresión escrita y, en concreto, de aspectos relacionados con el proceso de escritura, géneros discursivos académicos y recursos para escribir en la universidad (6 R). También favorece el desarrollo de habilidades docentes, específicamente sobre didáctica de la escritura (5 R). Por último, mencionan otra serie de aspectos positivos como aprender de los estudiantes (3 R), su propio desarrollo personal (2 R), ser valorados por los estudiantes (1 R) y ver cómo evolucionan (1 R). Así, por ejemplo, los tutores afirman:

T9 Para mí los aspectos más relevantes son: la posibilidad de tener contacto con otros estudiantes y poner en práctica las habilidades y competencias que se nos exigen como futuros docentes, la posibilidad de seguir aprendiendo gracias a las formaciones o al intercambio de ejercicios con otros estudiantes y, por último, la oportunidad de crear espacios comunitarios dentro de la universidad pudiendo generar nuevas relaciones sociales entre estudiantes de la misma facultad o distintas.

T11 En primer lugar, los tutores del centro de escritura son tanto profesores de la universidad como alumnos y alumnas de la misma. En mi caso, esto hizo que desarrollara más la confianza en mí misma como tutora y futura maestra. Igualmente, la formación previa al desarrollo de las tutorías, los recursos proporcionados y la retroalimentación recibida durante el transcurso de las mismas contribuyó a que su calidad fuera aumentando.

Simultáneamente, como tutora iba aprendiendo más sobre el lenguaje, sobre su escritura y también sobre cómo ayudar a mis compañeros a mejorar sus producciones. Todo ello de una forma cercana, reflexiva y con el único objetivo de que estos fueran interiorizando las estrategias llevadas a cabo en las tutorías para ponerlas en práctica de manera autónoma. Por otro lado, también era gratificante comprobar que los estudiantes consideraban las

tutorías de gran utilidad y repetían para seguir mejorando sus producciones.

Las dificultades que tienen los tutores son tan diversas como las propias tutorías (P 3). En general, se pueden clasificar en tres tipos: a) dificultades relacionadas con la organización de las tutorías; b) dificultades relacionadas con habilidades docentes del tutor; y, por último, c) dificultades relacionadas con la escritura y su didáctica.

Con relación a las primeras, algunos tutores refieren problemas para adecuar el horario de la tutoría y, en ocasiones, una falta de compromiso por parte de los estudiantes, que los lleva a cancelaciones repentinas o a la ausencia de continuidad en el seguimiento.

Por otro lado, en cuanto a las dificultades relacionadas con las habilidades docentes del tutor, los participantes en el estudio han mostrado cinco, que atañen a la ausencia de técnicas para: 1) adecuarse a las características individuales de los estudiantes; 2) enseñar a pensar; 3) hacerse entender; 4) motivar en la realización de tareas complejas, y 5) mostrar seguridad y evitar el nerviosismo.

Respecto al tercer tipo de dificultades, las relacionadas con la escritura y su didáctica, los tutores han hecho referencia al desconocimiento de estrategias propias de las diferentes fases del proceso de escritura como la generación y la organización de las ideas; o de las características y la estructura prototípica de algunos géneros discursivos con los que no están familiarizados, pero a los que tienen que atender en la tutoría. Asimismo, muestran cierta inseguridad por el desconocimiento de la norma lingüística, tanto de contenidos ortográficos como la puntuación, como de contenidos gramaticales como el uso adecuado de los conectores discursivos.

Por último, las estrategias didácticas de retroalimentación oral son, a veces, complicadas de poner en prácticas. Así, algunas que comentan los tutores son la formulación de preguntas adecuadas, la interpretación del texto con el estudiante o la propuesta de reescritura individual o conjunta. También, encuentran dificultad para evitar ofrecer a los estudiantes la solución al problema o error que han detectado en el texto trabajado durante la tutoría. Cabe señalar que,

como se ha indicado con anterioridad, la diversidad de dificultades es considerable, y de ello dan cuenta los siguientes testimonios:

T2 Destacaría la dificultad para encontrar momentos que pudieran ajustarse al calendario de los estudiantes, debido a la alta exigencia laboral y personal y, por otro, lado la cancelación a última hora de algunas tutorías por parte de los estudiantes. Estos cambios suelen implicar un importante trastorno por la ya mencionada dificultad para conseguir coordinar tiempos y encajar horarios.

T4 En general no he tenido muchas dificultades, al principio me ponía nervioso en las tutorías presenciales, pero esa sensación me duró poco. Fui tomando confianza y relajándome más. Solo en una ocasión una estudiante había copiado y pegado un trabajo completo y no tenía herramientas de investigación. Fue muy complicado trabajar con esta persona porque fue trabajar desde cero todo el proceso.

T9 En mi caso, la principal dificultad ha sido no dar soluciones directamente y enseñar a pensar a la persona a la que estaba tutorizando. Tener que hacer que los estudiantes se cuestionen su propia escritura y ver que hay múltiples opciones de escribir la misma idea de distinta forma es difícil de transmitir sin que sientan que la idea que tú propones es la correcta y la única. Por ejemplo, en una de mis tutorías atendía a una persona que no se sentía segura de sí misma al escribir. Tuvimos que tener varias tutorías donde yo tuve que gestionar el no darle ninguna solución para que ella empezase a soltarse y diese ideas nuevas sin coger las sugerencias que yo hacía o sin responder “no sé”.

La formación que reciben los tutores es fundamental para el posterior éxito de las tutorías (P4). Además, repercute en su desarrollo personal y académico. Además, algunos testimonios destacan la importancia que tiene conocer el propio centro de escritura, así como la dinámica de funcionamiento de las tutorías (T10: “A determinar el objetivo de la tutoría, a dejar claros los límites de lo que ofrecemos desde el Centro de Escritura y las estrategias de revisión”) y su labor como tutores

(T5: “Que es importante ser guía, acompañar y sugerir, respetando siempre al autor y su texto”).

También, valoran cómo esta formación contribuye a su autoconocimiento, a desenvolverse ante la diversidad de perfiles de estudiantes (T7: “Cómo tratar con cada uno de los alumnos, pues no se puede tratar a todos por igual”) y a desarrollar la empatía y la motivación ajena. Por otro lado, otras respuestas atañen al propio desarrollo de su competencia en expresión escrita (reflexiones sobre el proceso de escritura, organización y claridad en la exposición de las ideas, la norma lingüística, el uso de conectores, formas de citar y evitar el plagio) y en didáctica de la lengua, sobre todo, estrategias de retroalimentación oral de textos escritos. Una tutora, como se aprecia en la siguiente respuesta, sintetiza muchos de los aspectos recién mencionados:

T10 En primer lugar, he aprendido la importancia que tiene prestarle atención a todo el proceso de escritura y no solo al resultado final, ya que sin lo primero no es posible llevar a cabo con éxito lo segundo. Además, la metodología desarrollada en las distintas tutorías potencia la autonomía del alumnado a la hora de aprender a mejorar sus producciones y, paralelamente, hace que el tutor o tutora conozca otras técnicas de ayuda a los estudiantes desde una perspectiva reflexiva. Igualmente, dado que los alumnos cuentan normalmente con un nivel alto de conocimiento del lenguaje, los tutores hemos de seguir aprendiendo sobre este y sobre su enseñanza. Es decir, existe una formación individual continua y también sobre el desarrollo de las tutorías.

Otro aspecto que considero fundamental en estas sesiones es el hecho de mantener alta la autoestima y autoconfianza de los que acuden a ellas, por lo que poco a poco lo fui incorporando.

Por último, aprendí que no hay que tratar de cambiar un texto que ya está escrito, sino que el verdadero trabajo reside en ser capaz de ayudar a mejorar las producciones, no a cambiarlas para hacer una redacción más similar a la nuestra.

Por el contrario, en la formación que reciben los tutores los participantes del estudio han echado en falta algunos contenidos o dinámicas como una mayor observación y modelado en las prácticas de tutoría, y mayor formación en atención a la diversidad (T9: “He echado en falta conocimientos y estrategias para poder ayudar a personas neurodivergentes, TEA o TDAH. Previamente yo tenía formaciones relacionadas con este ámbito, pero en mi caso, no he recibido formación específica para ayudar a personas diversas”), la actualización de las normas de citación APA a partir de su última edición (T5: “Estoy aprendiendo sobre los cambios de la séptima edición del Manual APA. Creo que es necesario conocer los distintos estilos de referencias bibliográficas”) y atención a errores frecuentes de ortografía y gramática (T10: “Creo que hubiera sido deseable un Curso 0 sobre lengua española y presentar los errores más habituales con su respectiva explicación”).

No obstante, el aspecto al que más han hecho referencia (5 R) es la necesidad de una mayor formación en diversos géneros discursivos académicos con los que no estaban familiarizados (T7: “En particular, considero que no he tratado todo tipo de géneros académicos. Por ejemplo, no he trabajado memorias previamente, por lo que podría serme un problema”).

Con relación al desarrollo de la competencia en expresión escrita de los tutores (P 6), en los párrafos anteriores se ha mencionado cómo estos la perciben como uno de los principales beneficios en su experiencia en el centro de escritura. Al ser preguntados directamente sobre esta cuestión, manifiestan que mejoran en aspectos como el conocimiento de la norma lingüística, la coherencia, cohesión y la adecuación de sus textos, y la reflexión sobre el proceso de escritura. Llama la atención la importancia que otorgan al incremento de su conciencia como escritores, tal y como afirman algunos de los testimonios:

T6 Sí, en todos los aspectos. Tú te conviertes primero en creadora de tu texto y luego repasas con vista de tutora. Lees en alto, analizas y buscas posibles errores lingüísticos. Ha contribuido mucho en poder ver mi propio texto académico de dos formas distintas.

T11 Creo que mi experiencia como tutora ha contribuido a mi desarrollo como escritora porque, sin darme cuenta, comencé a llevar a cabo las estrategias y técnicas de mejora de las producciones que empleaba con los estudiantes en las mías propias. Ciertamente es que, en mi caso, siempre he reflexionado bastante cuando se trataba de escribir un texto, pero en ese momento comencé a “ponerle nombre” a lo que hacía y a ser más consciente de ello. Sobre todo, fui aprendiendo a ser más breve y concisa en los mensajes, a saber, elegir la palabra que mejor describe aquello que quiero transmitir y a mejorar la organización, unión y cohesión de los párrafos que escribo.

El centro de escritura como espacio académico propicia oportunidades para el desarrollo entre profesores, tutores y estudiantes. Así, la posibilidad de establecer y desarrollar relaciones entre las personas es uno de los aspectos más valorados por los participantes del estudio, lo que coincide con trabajos previos (Chois et al., 2017). Además, junto con otras habilidades sociales (P 7) como la capacidad para comunicarse, los tutores valoran el aumento de la seguridad y algunas características propias del trabajo colaborativo. Sin embargo, las dos habilidades sociales que más destacan son la empatía y la asertividad. En los siguientes ejemplos se puede apreciar cómo las dos surgen de forma conjunta:

T9 Principalmente considero que he desarrollado mucho mi capacidad de hablar con empatía y asertividad. Por ejemplo, cuando una persona insiste mucho en que nuestro trabajo es corregir textos (cuando no lo es) hay que ser muy asertivo para decir que ese no es nuestro trabajo. Por otro lado, cuando una persona no está muy cómoda con la escritura hay que ser capaz de empatizar con esa situación. También he desarrollado bastante la capacidad de anticiparse a posibles situaciones como no tener un texto o no haber hecho la tarea asignada.

T11 Sí. Entre las habilidades sociales que considero haber desarrollado en las tutorías destacó sobre todo la empatía y la asertividad. Respecto a la primera, en mi caso fue creciendo a

medida que iba comprobando su importancia para poder ayudar a los estudiantes. Cada persona tiene una forma de ser diferente a la del resto y no todos los alumnos entienden de igual forma una corrección. Por ello, en las tutorías trataba de ayudar a mejorar aquello que era necesario y, a la vez, destacar también aspectos positivos de la producción en cuestión. En este sentido, la asertividad resultó fundamental, pues, por mínimo que fuera el “error”, siempre tenía presente cómo podía manifestar a la otra persona que en ese punto del texto era necesario hacer algún cambio o varios.

Todos los participantes en el estudio reconocen que la experiencia de las tutorías contribuye al desarrollo de sus habilidades docentes (P8), ya sean generales, ya sean las propias de la didáctica de la lengua (expresión escrita, comprensión lectora), al igual que señala Errázuriz (2016, 2017). Destacan algunos contenidos y estrategias aprendidas en el centro de escritura como extrapolables en su práctica educativa en diferentes niveles (P10) y que aplicarían en su desempeño docente (P9). Así, reconocen relevante el trabajo colaborativo entre los tutores, las reuniones con la coordinación del centro de escritura, la revisión entre pares, la importancia del proceso de escritura frente a la norma lingüística y las estrategias didácticas de retroalimentación oral de los textos escritos, como afirma la tutora 11:

T6 Sí. Tanto a niños como a adultos, aunque con matices, siempre deberían aplicarse los valores que hemos aprendido a gestionar como tutores.

Aunque las situaciones serían diferentes, la predisposición de un alumno ante un trabajo o proyecto académico es extrapolable a todas las edades. Su actitud puede ser positiva o negativa, desinteresada o proactiva, etc., y creo que los tutores hemos sido formados adecuadamente como para saber manejarnos en cualquiera de esas situaciones poniendo siempre por delante la comodidad del alumno e impulsando su ánimo y motivación para continuar sus tareas académicas.

T11 Lo que más me llamó la atención fue que la metodología llevada a cabo en las tutorías se puede adaptar y poner en práctica incluso

con alumnos de niveles tan inferiores como tercero de primaria. Esto lo comento porque en mi breve experiencia como maestra de un grupo de alumnos de entre 8-9 años pude comprobarlo. Las sugerencias de mejora se hacen con un vocabulario más sencillo y aquellos cambios necesarios tienen que ver con aspectos también menos complejos; pero, en esencia, la forma de trabajar es la misma. Mediante diversas preguntas sobre lo que los estudiantes habían escrito, ellos mismos se iban dando cuenta de los errores. Posteriormente, fui preguntando a los alumnos qué les había parecido esa forma de “corregir” el texto y todas las respuestas fueron positivas, pues reconocieron que así era la única forma en la que ellos realmente tomaban conciencia de cómo escribir mejor.

Directamente relacionado con la metodología se encuentran las estrategias aprendidas pues, como acabo de comentar, la forma en la que tratábamos de ayudar a los estudiantes no podría haberse desarrollado así sin la formación que recibí sobre cómo hacerlo y sin los recursos proporcionados para ello.

## Conclusiones

A partir de los resultados se pueden plantear una serie de ideas que pueden repercutir en las estrategias de captación y selección de los tutores, así como —y sobre todo— en los procesos de formación de tutores y, en general, en la experiencia que estos tengan durante su pertenencia al centro de escritura.

Cabe destacar, en primer lugar, que las tutorías de escritura que son llevadas a cabo por tutores – estudiantes suponen una experiencia pedagógica no solo para el tutorado sino también para el tutor. El vínculo que el tutor establece con el centro de escritura supone un mayor desarrollo de su identidad como estudiante universitario.

Esto no solo se genera por el sentimiento de colaboración con la institución mediante la ayuda a los demás, sus compañeros; sino también por la posibilidad que ofrece el propio centro de escritura de establecer relaciones académicas y personales con estudiantes, tutores

y profesores, en general. Este contacto con personas contribuye, asimismo, al desarrollo de habilidades sociales fundamentales para su desarrollo como ciudadanos como la empatía, la asertividad o la comunicación.

Por otro lado, la experiencia en las tutorías de escritura supone en los tutores una mejora en su competencia comunicativa, en concreto en la expresión escrita y el conocimiento de las convenciones propias de la escritura académica. En este sentido, dado que la competencia en expresión escrita es especialmente valorada en los estudios universitarios, ofrecer la posibilidad de ser tutores a los estudiantes, tanto de grado como de posgrado, puede contribuir a una mayor toma de conciencia como escritores.

Con relación a las dificultades que se encuentran los tutores en las tutorías, es importante considerarlas en su proceso de formación en el centro de escritura. Así, hacer hincapié en contenidos y prácticas relacionados con habilidades docentes y didáctica de la escritura es imprescindible. Para ello, se sugiere llevar a cabo propuestas de formación de tutores en donde el modelado sea una práctica habitual.

Así pues, las iniciativas que promuevan la observación sistemática de tutores expertos, tutorías entre tutores noveles y análisis de tutorías de tutores-estudiantes podrán contribuir a disminuir los problemas y las situaciones complejas a las que se enfrentan los tutores. No obstante, es preciso señalar que algunas dificultades o problemas, como la falta de conocimiento de algunos géneros discursivos concretos, son algo habitual en las tutorías de escritura.

Ante esto, la solución no radica tanto en ofrecerles formación sobre la estructura y características prototípicas de todos los géneros discursivos académicos, sino en familiarizarles con mecanismos para poder analizar géneros que desconocen y con estrategias en donde su función se adscriba a la propia de un tutor generalista, es decir, a la de aquel que no es experto en la disciplina del género que se trabaja durante la tutoría.

Por otro lado, los resultados dan cuenta de que las tutorías de escritura pueden contribuir al desarrollo de habilidades docentes.

Esto es especialmente significativo en contextos en donde los tutores están relacionados con el ámbito educativo. Igualmente, se considera relevante fomentar la posibilidad de ser tutores a los alumnos de estudios vinculados con la educación, como son las carreras de formación de maestros de educación infantil, primaria o secundaria; así como las de Pedagogía o Educación Social.

De esta manera, enmarcar la experiencia de la tutoría en prácticas de asignaturas concretas, sobre todo en aquellas relacionadas con la lengua y su didáctica –y la alfabetización en general– puede ser una iniciativa beneficiosa en su formación como docentes. También puede ser interesante ofrecer la posibilidad de que haya tutores en carreras relacionadas con la Lingüística y con la enseñanza de lenguas. Sea como fuere, la experiencia de enseñar y acompañar durante las tutorías, tal y como se ha puesto de manifiesto en este estudio, favorecería a estudiantes de cualquier ámbito disciplinario.

Por último, conviene señalar como limitaciones de este trabajo la imposibilidad de generalizar sus hallazgos, debido al tamaño de la muestra. En ese sentido, los resultados son aplicables para el espacio investigado, aunque también pueden servir como referencia a otros centros y programas de escritura, y propiciar la reflexión sobre las prácticas que llevan a cabo.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, R. (2003). Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Análisis estadístico de la información. *Metodología de encuestas*, 5(1), 45-54.
- Alzate, G. M., y Peña, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.timd>
- Bach, C., y Montané, A. (2016). Mentories de llengua per a la millora de les competències de redacció acadèmica. *Revista CIDUI*, 1-10. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/35467>

- Calle-Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28), 145-172.
- Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/uidea.ikala.v24n01a07>
- Calle-Arango, L. (2020). Centros y programas de escritura en las IES colombianas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(25), 77-92. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.cpei>
- Castellà, J. M., y Aliagas, C. (2016). La mentoría entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica. Una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 281-314). SM.
- Chois, P. M., Casas, A. C., López, A., Prado, D. M., y Cajas, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>
- De la Peña, A., y Santamaría, R. (2020). Una intervención formativa del Centro de Escritura Nebrija en la Facultad de Ciencias Sociales. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 91-103. doi: 10.15366/tp2020.36.07
- Errázuriz, M<sup>a</sup> C. (2016). The academic writing development in the initial teacher training: Tutoring in a writing center as a strategy for the modeling of students. *The International Journal of Literacies*, 23(3), 27-43.
- Errázuriz, M<sup>a</sup> C. (2017). Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente. En L. Natale y D. Stagnaro (Eds.), *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior* (pp. 103-131). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ezcurra, A. M. (2012). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

- García-Arroyo, M., y Quintana, H. (2016). La capacitación profesional de los tutores en los centros de escritura. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 364-389). SM.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Kirchhoff, L. (2016). Motivation in the Writing Centre: A Peer Tutor's Experience. *Journal of Academic Writing*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.18552/joaw.v6i1.282>
- López, K. S. (2016). Lo que decimos sobre la escritura: Caracterización de los recursos educativos digitales compartidos por centros y programas de escritura de Latinoamérica. *Grafía*, 13(1), 78-99.
- Marín Altamirano, C. (Ed. científica). (2020). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Molina-Natera, V. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica. Consideraciones para su diseño e implementación. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (Eds.), *Enseñar a leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 340-362). SM.
- Molina-Natera, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatialéctica. *Folios*, 45, 17-28
- 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. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000100125](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000100125)
- Molina-Natera, V., y López, K. (2020). Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 97-119. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-8066>

- Moreno, E. (2020). Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (ce) de la Pontificia Universidad Javeriana. *Didac*, 75, 22-31.
- Natale, L., y Stagnaro, D. (Eds.). (2017). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. UNGS.
- Núñez, J. A. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 64-102.
- Núñez, J. A. (2020). Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel. *Revista Enunciación*, 25(2), pp. 176-190.
- Núñez, J. A., y Errázuriz, M<sup>a</sup>C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8.
- Núñez Cortés, J. A., Errázuriz, M<sup>a</sup> C., Neubauer, A., y Parada, C. (2021). Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales: ¿Qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas? *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 643-660.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Rincón, W. A. (2014). Preguntas abiertas en encuestas. ¿Cómo realizar su análisis? *Comunicaciones en Estadística*, 7(2), 139-156.
- Roldán, C. A., y Arenas, K. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Revista Gráfica*, 13(1), 100-114. <https://core.ac.uk/download/pdf/209079569.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Thaiss, C., Braüer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, L., y Sinha, A. (Eds.). (2012). *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*. The WAC Clearinghouse & Parlor Press.

Urús, M. (2018). Programa de Tutorías Académicas en Competencias de Lectura y Escritura: su enfoque pedagógico. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10, 5-30.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

### 3. Desafíos en la escritura de géneros discursivos científicos en el centro de lectura y escritura (CELEE) de la Universidad Autónoma de Occidente

*Challenges in the writing of scientific discursive genres at the center for reading and writing (celee) at the Autónoma de Occidente University*

Claudia Alexandra Roldán-Morales

© <https://orcid/0000-0003-2426-2008>

✉ [caroldan@uao.edu.co](mailto:caroldan@uao.edu.co)

Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia

Andrés Fernando Torres-Tovar

© <https://orcid/0000-0001-7484-479X>

✉ [afterres@uao.edu.co](mailto:afterres@uao.edu.co)

Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia

#### **Resumen**

La escritura de los géneros científicos en la universidad forma parte de uno de sus intereses formativos, que va desde la transmisión y consolidación de saberes en una disciplina, hasta la verificación de temas y métodos en un campo. El objetivo de esta investigación es identificar los principales desafíos en la escritura de géneros discursivos científicos que tienen los estudiantes. Para ello, se analizan

#### **Cita este capítulo / Cite this chapter**

Roldán-Morales, C. A. y Torres-Tovar, A. F. (2023). Desafíos en la escritura de géneros discursivos científicos en el centro de lectura y escritura (CELEE) de la Universidad Autónoma de Occidente. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia*. (pp. 91-110). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

cualitativa y cuantitativamente 211 registros de atenciones sobre la escritura de diversos géneros científicos. Los resultados preliminares revelan que al final del proceso formativo es cuando más se demanda la escritura de estos géneros. Así mismo, el programa de Ingeniería Biomédica es el pregrado con mayores solicitudes de escritura de un género discursivo como el artículo de investigación. Estos hallazgos refuerzan la necesidad —y la oportunidad— de fortalecer el Centro de Lectura y Escritura (CELEE) como un dispositivo institucional que apoya e impulsa iniciativas de enseñanza de la escritura a través del currículum y a lo largo de las etapas formativas.

**Palabras clave:** Lectura y escritura, Géneros discursivos científicos, Centro de lectura y escritura.

## **Abstract**

The writing of scientific genres at the university is part of one of its educational interests, which ranges from the transmission and consolidation of knowledge in a discipline, to the verification of topics and methods in a field. The aim of this research is to identify the main challenges in writing scientific discourse genres that students have. To do this, 211 records of articles in various scientific genres are analyzed qualitatively and quantitatively. The preliminary results reveal that at the end of the training process is when writing in these genres has the highest demand. Likewise, the Biomedical Engineering program is the undergraduate program with the highest requirements for writing a discursive genre such as the research article. These findings reinforce the need—and the opportunity—to strengthen the Reading and Writing Center (CELEE) as an institutional device that supports and promotes writing teaching initiatives through the curriculum and throughout the formative stages.

**Keywords:** Reading and writing, Scientific genres, Reading and writing center.

## 1. Introducción

La universidad enfrenta el reto de formar a jóvenes como escritores en las culturas académicas a las cuales ingresan. Enseñarles a escribir en diferentes etapas formativas y entornos sociales y profesionales es un desafío (Navarro y Montes, 2021, p.1). Si bien no es novedad afirmar que las prácticas de alfabetización son herramientas esenciales para desempeñarse como futuros profesionales, no es menos importante enfatizar en esta idea dado que algunas instituciones de educación superior asumen estos procesos como habilidades que se adquieren de una vez y para siempre. Por el contrario, la universidad es la responsable de diseñar planes de acción para dotar a los estudiantes de estrategias que les permitan aprender a lo largo de la vida, dado que la lectura y la escritura son procesos que se transforman (Cassany y López, 2010, p.24).

Durante su trayectoria académica, el estudiante afronta continuos desafíos para adaptarse a prácticas de alfabetización en las que debe aprender a revisar, seleccionar, cotejar fuentes y leer, escribir y hablar en el marco de culturas disciplinares específicas. En su cotidianidad académica se encuentra con textos especializados y complejos dirigidos a una comunidad disciplinar que comprende y conoce los aspectos textuales y discursivos.

En otras palabras, el estudiante debe aprender a leer, escribir y hablar de manera que pueda ser miembro de su comunidad disciplinar. Este inmigrante se enfrenta a una nueva cultura escrita que incluye aprendizajes y cambios en los que define su identidad profesional como un sujeto pensador y analizador de textos (Carlino, 2003, p.1). En la misma línea Cassany (2009) dice que “dominar los recursos discursivos empleados para procesar los géneros de la propia disciplina es fundamental para poder construirse una identidad positiva y satisfactoria dentro de la comunidad académica (p.4).

En este sentido, para que un estudiante pertenezca a una comunidad debe aprender la disciplina, conocer las maneras en las que se construye el conocimiento, reconocer y manejar los géneros en cuanto a aspectos lingüísticos, retóricos y discursivos se refiere. “Los estudiantes aprenden códigos, reglas, convenciones textuales

y discursivas que les permiten posicionarse, participar, razonar, socializar y criticar desde un marco epistémico” (Moreno y Mateus, 2018 p. 3). Estos ritos de paso comprenden “la necesidad de adaptarse a nuevas normas de conducta que implican reacomodaciones en las formas de vida personal, en las relaciones sociales y también en sus identidades” (Sacristán, 2000, p. 16).

Leer y escribir son tareas culturales relacionadas con el contexto social. En palabras de Zavala (2009) “Cuando pensamos en el uso de la literacidad en un contexto específico y para un propósito particular, ya no podemos reducirla a un conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente” (p.71). Así las cosas, estas son prácticas sociales dinámicas que se transforman a lo largo del tiempo y del espacio (Carlino, 2003; Cassany, 2009).

En consecuencia, es innegable que los estudiantes universitarios requieran acompañamiento para aprender a leer y escribir géneros discursivos sobre aspectos relacionados con el cómo se dice, qué se dice, a quién se dice, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso (Cassany, 2009, p.3). Ante este asunto es importante retomar lo que Carlino afirma “En la universidad se les suele exigir, pero no enseñar a leer como miembros de las comunidades discursivas de sus respectivas disciplinas” (2003, p.1).

Ahora bien, insertar a los estudiantes en las disciplinas es responsabilidad de los profesores que hacen parte de la comunidad disciplinar. Empero, es importante mencionar que existen otros dispositivos institucionales que apoyan a los estudiantes en diferentes dimensiones de la escritura. Entre ellos están los centros de escritura. El objetivo de estos espacios es “brindar un ambiente de aprendizaje colaborativo, distinto al del aula de clases, en el que los tutorados reciban una asesoría personalizada en escritura” (Molina, 2016, p.41).

## 2. Géneros científicos

Los géneros científicos, también nominados como discurso científico, lenguajes de especialidad, discurso profesional, discurso académico-

científico Parodi, (2007), Marimón y Santamaría, (2007), García Izquierdo, (2007), López (2002) y Ciapuscio, (2002), son dispositivos de comunicación (Maingueneau, (2009) que han sido pautados convencionalmente y se presentan en condiciones socio históricas específicas (Swales, 2009). Se caracterizan por pertenecer a una comunidad discursiva –en este caso la comunidad científica- y el uso de ciertos recursos lingüísticos dentro de un lenguaje especializado, lo que produce el efecto de neutralidad científica.

El género discursivo es una categoría que orienta la atención hacia el mundo social. Emplearlo supone aceptar que el uso del lenguaje es un tipo de acción social, configurado por estructuras sociales y prácticas habitadas de mayor o menor estabilidad y persistencia. El texto es la entidad material que vehicula ese lenguaje en situación a través de formas semióticas relativamente estables, enmarcadas por la especificidad y las demandas de la actividad social definida.

En esa medida: a) el género está determinado por el tipo de actividad comunicativa que realizan los seres humanos dentro de una comunidad determinada; b) Las estructuras lingüísticas particulares, en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición de los textos revelan las características del mundo social que les precede; c) los géneros como usos sociales de la lengua, son históricamente situados y variables como la actuación humana, y reflejan en los textos, los rasgos significativos del ambiente en que han sido formados (Kress, 2005).

En relación con los géneros científicos, estos se construyen en medio de intereses múltiples dentro de las comunidades universitarias y científicas, lo que se ve materializado en la función pragmática, sus estructuras organizativas generales e incluso los modos de acompañamiento y legitimación.

En esa medida, muchos no responden a la premisa de “generación de nuevos conocimientos” en términos científicos, sino que emergen como alternativa frente a diferentes deseos de la comunidad como la transmisión de saberes de una disciplina, la presentación y la verificación de temas y métodos revisados, la articulación de disciplinas y

teorías para la construcción y verificación de conocimientos, el ejercicio crítico de análisis, entre otros.

En resumen, diversas funciones que los ubican en grados de estructuración, especialización y exigencia, teniendo en cuenta el escenario social y comunicativo de circulación.

De acuerdo con Marín (2016), algunas de las particularidades más comunes de estos textos son las siguientes:

- i) Destinatarios más o menos expertos en un área de conocimiento: ciertos géneros, como el artículo de revista especializada o la ponencia, están dirigidos a pares, es decir que circulan entre expertos de una disciplina. Se los conoce como textos científicos.
- ii) El ámbito de circulación: las instituciones sociales donde se producen y circulan los conocimientos.
- iii) El propósito: producción de conocimiento y posicionamiento dentro de un ámbito disciplinar o institucional.
- iv) Ciertos rasgos distintivos de lenguaje: formas estereotipadas de usar el lenguaje, modos de decir destinados a producir “un efecto de claridad y franqueza en la presentación, cuando no de ‘poder’ e infalibilidad”, o ilusión de “neutralidad científica”

Entre los géneros recurrentes en los centros de escritura aparecen los trabajos de grado, tesis, informes de investigación, ponencias, artículos científicos, monografías, entre otros. El retraso o la no entrega de trabajos de grado y monografías conlleva a bajos índices de graduación.

Este fenómeno –que se presenta tanto en pregrado como en postgrado- afecta los estándares de calidad de las instituciones, trunca la vinculación de los estudiantes con el sector productivo y mella las expectativas de los estudiantes y sus familias. Esta situación ha implicado que diferentes estudios pongan el foco en estos procesos, sea para analizar las trayectorias de estudiantes, los aspectos discursivos de la tesis o trabajos de grado, la relación entre asesor y estudiante, entre otros.

### 3. Breve revisión del estado cuestión

Moreno (2020) lleva a cabo un estudio en una universidad privada colombiana sobre las percepciones de los tesisistas de postgrado respecto al valor que tiene el acompañamiento de un tutor (docente e investigador) de un centro de escritura. Esta investigación de tipo cualitativo se realiza a través de entrevistas y análisis de fragmentos de los borradores que son revisados durante la tutoría. Entre los principales resultados están las inquietudes y problemas de escritura relacionados con la estructura interna de los diferentes apartados de la tesis, las opiniones, la citación, los aspectos gramaticales, la paráfrasis, la síntesis, la expansión de la información, el uso de conectores, etc.

Asimismo, encuentra que estos espacios de andamiaje son valorados positivamente por los estudiantes dado el aporte que reviste para ellos ser leídos y retroalimentados; de igual forma por la posibilidad que tienen de reflexionar a través del diálogo para superar los diferentes desafíos (p.30). Sobre esta relación entre tutor y estudiante, la investigadora menciona que es relevante pensar en un trabajo articulado entre el centro de escritura y el director de tesis, para favorecer los procesos de escritura.

Otro importante aporte lo hacen Azuara y Camargo (2015), quienes exploran en una universidad pública mexicana la estructura retórica del género discursivo tesina en el área de humanidades. A través de un estudio empírico basado en el análisis del discurso revisan 63 trabajos de cuatro licenciaturas. Los resultados indican que no hay acuerdos en las disciplinas en lo que respecta a la estructura del género y los propósitos comunicativos. Lo poco explorado del género durante el proceso de formación conlleva a que los estudiantes tengan dificultades.

Los investigadores aseveran que si bien la temática puede ser cercana no sucede lo mismo con la arquitectura del texto, los aspectos discursivos y los propósitos comunicativos, dado que suponen un ejercicio argumentativo que debe ser evaluado y validado por un miembro de la comunidad disciplinar. Según los autores esto muestra que la es-

estructura del género depende de la disciplina, lo que implica el acopio de didácticas específicas.

Bartolini et al., (2013) realiza una investigación para identificar los elementos que facilitaron y obstaculizaron la realización de la tesis en una muestra de 31 egresados de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales y la Facultad de Ciencias de la Gestión en una universidad privada de Argentina. Los autores encontraron que los estudiantes tuvieron escaso acompañamiento curricular e institucional y que el trabajo de investigación fue la primera experiencia que tuvieron con este tipo de géneros científicos.

Entre los factores que señalan como recurrentes está la escasa formación y comprensión en los aspectos metodológicos; las competencias de escritura; las diversas responsabilidades en diferentes dimensiones de su vida, entre otros. Los investigadores recomiendan que ante las dificultades que tienen los estudiantes en la escritura de la tesis las instituciones pueden crear dispositivos que potencien el trabajo del tesista.

En la misma línea Valesi (2009) realiza un estudio en una universidad pública de Argentina sobre aspectos relacionados con el proceso de elaboración de la tesis de grado en la carrera de Comunicación Social. La metodología comprendió entrevistas en profundidad y un cuestionario aplicado a egresados y tesistas.

En una revisión de literatura sobre los obstáculos que enfrentan los tesistas, menciona las siguientes dificultades: elección y definición del tema sea porque son poco apropiados o no están delimitados; manejo del tiempo; temor a la escritura y al asumirse como un sujeto productor de discurso diferente al rol pasivo que venía adoptando en su proceso de formación; asumir una identidad que lo ubica en procesos de aprendizaje autorregulados y participe de una nueva cultura de investigación de tipo disciplinar; impacto emocional que redundaba en tensión, agobio, angustia que -en algunos casos- deriva de la exigua formación en procesos de investigación y sensación de soledad y aislamiento (p.5).

Entre las conclusiones están la complejidad de armonizar las demandas de los diferentes ámbitos de la vida con la elaboración de la tesis;

el hecho de que es un documento que se realiza sólo al terminar el plan de estudios y se evidencia la falta de integración al mismo. Encuentra que algunos asuntos que favorecen la culminación de la tesis en menor tiempo: contar con experiencia en investigación, tener dedicación de tiempo completo, estar acompañados por asesores interesados o por otros tesisistas. Del mismo modo, halla que los estudiantes de este estudio valoran espacios como los talleres y seminarios de tesis puesto que les resulta útil en la escritura.

De igual manera, Repetto (2006) realizó un estudio en Ecuador sobre un corpus de 30 informes de investigación de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas –que cursaban entre tercero y cuarto semestre- con el objetivo de identificar la “movida” en el apartado de conclusiones. Para ello, consideró los aportes de Swales (1990) sobre los patrones de organización retórica de los textos con la intención de evidenciar las diferentes estrategias empleadas por los escritores noveles para dar cuenta del conocimiento científico. Este autor entiende el informe de investigación como aquellos textos del ámbito académico que, considerando el método científico, dan cuenta del estado del conocimiento a un docente (p.39).

Este estudio indica que se esperaba que los estudiantes en el tránsito universitario adquirieran el discurso científico. Entre sus hallazgos señalan que los estudiantes autores de los informes de investigación se ubican en diferentes momentos de apropiación de este tipo de discursos demandados por la comunidad académica.

Un interesante estudio de caso realizado en una universidad colombiana sobre prácticas de lectura en una clase de microbiología fue realizado por Moreno y Mateus (2018). La investigación de tipo cualitativo tenía como objetivo comprender la lectura científica desde la literacidad académica en una clase denominada Análisis de Literatura Científica, cuyo objetivo era que los estudiantes se apropiaran del discurso científico y se formaran como lectores críticos de artículos científicos de actualidad.

Entre los resultados, los investigadores encuentran que estas prácticas de literacidad disciplinar implican que tanto docentes como

estudiantes “exploren diferentes formas de argumentar, leer críticamente, escribir, investigar, reflexionar sobre sus géneros discursivos y pensar.” (p. 28); en segundo lugar, identifican que el nivel de lectura crítica no sólo comprende la estructura textual, sino también la evaluación de diferentes referentes conceptuales y metodológicos. En tercer lugar, el hecho de que en el curso se realicen procesos de razonamiento semejantes a los que utilizan los científicos en sus prácticas promueve la función epistémica de la lectura y permite que los estudiantes ingresen a la comunidad disciplinar.

Las investigaciones revisadas son contribuciones valiosas para comprender los desafíos que enfrentan los estudiantes ante la escritura de géneros discursivos científicos en la Universidad. Esta investigación - que deriva de los datos que provee un Centro de Lectura y Escritura (CELEE) - se constituye en un aporte a los lineamientos para el acompañamiento que se hace desde el Centro a estudiantes que escriben este tipo de géneros, así como también aporta nuevos insumos para que los profesionales que se ocupan de la lectura y la escritura sigan discutiendo sobre los desafíos y las oportunidades en la escritura de géneros discursivos científicos en la universidad.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Instrumento y participantes**

Teniendo en cuenta lo propuesto por Roldán y Torres (2020), hay una necesidad de constituir al Centro de Lectura y Escritura (CELEE) como un laboratorio para el estudio de las prácticas letradas en la educación superior y el reconocimiento de los contextos de producción, circulación y uso de los géneros discursivos. A este respecto Molina (2016) destaca que uno de los frentes de los Centros de Escritura es la indagación, reflexión y análisis sobre las prácticas empíricas o basadas en evidencias. Es así como estos dispositivos coadyuvan a la consolidación de una comunidad académica y son la base para la evaluación de los centros y el avance de los mismos (Molina, 2016, p. 347).

Para el 2021 se diseñó y aplicó un instrumento piloto con el objetivo de identificar las principales necesidades que los estudiantes de la Universidad y la comunidad en general presentan en el proceso de escritura de un género discursivo científico. El diseño del instrumento atendió a dos tipos de conjuntos de datos: unos de carácter organizativo-administrativo, con el fin de recopilar información para seguimientos posteriores del proceso formativo de los tutorados y las estrategias desplegadas por los tutores en el acompañamiento; y otros para identificar los retos que la escritura de géneros científicos suponía. La información solicitada fue la siguiente: fecha, nombre del tutor, perfil, tipo de tutoría (presencial o virtual), origen, semestre, asignatura, profesor que orienta la asignatura, programa académico, motivo de consulta, estrategias durante la tutoría, principales dificultades, principales fortalezas y observaciones y/o recomendaciones del tutor.

Durante el semestre 2021–Y los acompañamientos del CELEE se efectuaron a través de plataformas digitales para encuentros sincrónicos (Webex y Meet) debido a la situación de salud mundial producto del COVID 19. Los interesados debían ingresar a la página web (celee.uao.edu.co) y solicitar la cita de acuerdo con la disponibilidad. Posteriormente, en el momento de acompañamiento, cada tutor diligenciaba la totalidad del instrumento, tomando en cuenta la información que previamente había sido consignada por el tutorado.

Para el presente estudio, de un total de 808 registros relacionados con apoyo a la escritura de profesores, estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria o no, se seleccionaron 211 registros de personas de diferentes programas académicos, semestres o afiliación que hicieron la solicitud de acompañamiento en la revisión o la escritura de diversos géneros científicos o en la elaboración de apartados textuales atinentes a la escritura científica. Estos fueron: Comunicación social (17), Cine y Comunicación Digital (29), Comunicación Publicitaria (18), Diseño de la Comunicación Gráfica (2), Diseño Industrial (2), Ingeniería Ambiental (23), Ingeniería Biomédica (66), Ingeniería Mecatrónica (4), Maestría en Mercadeo Estratégico (28) y Mercadeo y Negocios Internacionales (21).

### 3.2 Procedimientos de análisis

La información se recabó a través de una hoja de Excel online en la suite de Google desde el 1 de febrero de 2021 hasta el 21 de mayo de 2021. Se emplearon diferentes fórmulas matriciales para la consolidación cuantitativa de la información, y posteriormente se usó el software de análisis cualitativo ATLAS TI. Teniendo en cuenta el objetivo de investigación que orienta este estudio, en una primera fase de análisis el equipo investigador optó por la utilización de datos tales como el programa académico, el semestre, la asignatura, el motivo de consulta y las principales dificultades. En una segunda fase - que no es objeto de este artículo- se está realizando un análisis en profundidad sobre uno de los casos más recurrentes.

Inicialmente, se hizo un filtrado teniendo en cuenta la categoría “Motivo de consulta”, tratando de identificar las necesidades declaradas por los asistentes (producción, revisión o escritura de: a) un artículo científico o de divulgación; b) la metodología de un proyecto de grado; c) los resultados de investigación; d) la justificación del trabajo; e) el problema de investigación; f) un informe de investigación; g) un anteproyecto; h) un estado del arte; i) los antecedentes; j) los objetivos de investigación).

Luego de ello, se identificaron cuáles eran las asignaturas en las que los estudiantes solicitaban ayuda, en procura de conocer si los géneros científicos se trabajaban más al inicio, a la mitad o hacia el final de la formación de los estudiantes. En tercer lugar, se revisaron las principales dificultades registradas por los tutores luego del acompañamiento, a fin de identificar los desafíos textuales y discursivos emergentes durante los encuentros.

## 4. Resultados

Los géneros científicos más solicitados pertenecen a la categoría artículos científicos o de divulgación con un 28%; en segundo lugar, se registraron los anteproyectos y los proyectos de grado con un 19%; en tercer lugar, los informes de investigación (12%). Por otra parte, la

justificación es el apartado textual en el que más se solicita apoyo con un 36%; seguido de la escritura de los objetivos de investigación y el estado del arte con un 2%, cada uno. Finalmente, la metodología, los resultados y los antecedentes, se presentan en un 1%, cada uno.

Este resultado reveló como el artículo científico se constituye en el género más solicitado en los procesos formativos de los estudiantes. A esto se aúna la necesidad de apoyar el proceso de escritura de diferentes secciones que hacen parte de la arquitectura textual de géneros discursivos relacionados con la escritura científica.

El programa académico de ingeniería biomédica es el que más solicitó apoyo en la construcción de los artículos científicos o de divulgación (26%). Por su parte, los programas de Cine y Comunicación Digital y la Maestría en Mercadeo Estratégico son los que más demandan acompañamiento en la escritura del apartado de justificación, con un 12% y un 11%, respectivamente. Mercadeo y negocios internacionales, con un 8%, requirió de apoyo en el proceso de escritura del anteproyecto.

También se destaca que, en asignaturas relacionadas con investigación, sea trabajo de grado o investigación en campos de conocimiento específicos, las cuales se ubican al final del proceso formativo de los estudiantes - de séptimo semestre en adelante -, es cuando se presenta mayor demanda de los servicios de CELEE. En total, las consultas ocuparon un 29%, distribuidas así: 13% en trabajo de grado en ingeniería; 8% en investigación en publicidad; 4% en Investigación en Comunicación Social; e Investigación cualitativa del consumidor y trabajo de grado en Cine, cada una con un 1%.

A diferencia, la asignatura de Bioinstrumentación 2 de octavo semestre del programa académico de Ingeniería Biomédica fue la que contó con más solicitudes de apoyo en la escritura de artículos científicos o de divulgación con un 25%. Llama la atención cómo esta asignatura promueve fuertemente la escritura científica.

Se observó que de las 81 atenciones relacionadas con apoyo en la revisión y producción del apartado textual justificación de los proyectos y los anteproyectos, el 33% de las observaciones de los tutores indi-

can dificultades relacionadas con la articulación de las ideas en las construcciones textuales; y otro 27% comentó que durante el diálogo con el tutorado se detectó el desconocimiento de las particularidades del género como principal desafío. Es decir, los estudiantes asistentes inicialmente solicitaron apoyo en la escritura de lo relacionado con la justificación, pero durante el diálogo emergía que no tenían consciencia de las demandas del género a nivel discursivo y textual.

Así mismo, durante la asesoría sobre los artículos científicos y de divulgación, los tutores manifestaron dificultades de los estudiantes asesorados en lo relacionado con el manejo discursivo y textual de las citas (14%) y el manejo de la cohesión (29%) entre estructuras textuales internas (intra-párrafos) y entre los mismos (inter-párrafos). De igual manera, los problemas relacionados con la ortografía (19%), la falta de una buena planeación textual (5%) y la ausencia de información suficiente para la producción del género (5%) fueron otras de las dificultades detectadas.

En la escritura de los informes de investigación, el manejo de las citas se presentó como una de las dificultades recurrentes con un 27%; y, también, ideas u oraciones inconclusas, uso inadecuado de la concordancia verbal de los pronombres y el antecedente e ideas sueltas y desarticuladas se presentaron en un 27%.

Por otra parte, el 20% de las dificultades relacionadas por los tutores en relación con el apoyo de la escritura de los anteproyectos giraron sobre el manejo de las citas y la voz autorial; y con un 23% se informaron dificultades referentes a problemas de sintaxis y concordancia, pérdida de la referencia por falta de articulación léxica a nivel sintagmático; y estructuras proposicionales que no mantienen la secuencialidad semántica, lo que ocasiona problemas de sentido.

Si se cruza esta información con los momentos formativos de los estudiantes que solicitan apoyo al centro de lectura y escritura, se logra identificar cómo la escritura del artículo científico, los anteproyectos o el proyecto de investigación aparecen hacia el final de la carrera.

Este resultado muestra el empleo de diversos tipos de géneros científicos en la formación universitaria y la variedad de programas académicos.

micos que los utilizan como parte de las trayectorias formativas. Destaca que los estudiantes de Ingeniería Biomédica demandan apoyo en la producción de artículos científicos o de divulgación.

## 5. Conclusiones

Los géneros científicos encontrados están ubicados entre séptimo y décimo semestre de los programas académicos. Los registros de acompañamiento de estudiantes indican que la escritura científica se presenta con exclusividad al final del proceso de formación universitaria. En este movimiento inductivo –al parecer- se asume que se aprende la teoría para luego escribir proyectos de investigación o artículos.

De esta manera, los estudiantes se encuentran ante un desafío de géneros complejos, extensos y exigentes que no se hallan en los primeros años de estudios universitarios. Lo anterior pone de relieve la importancia de ofrecer apoyos a los estudiantes para que culminen sus estudios en los tiempos estipulados por el programa académico (Navarro y Montes, 2021).

La revisión de los principales desafíos deja ver cómo el campo de la discursividad dentro del proceso de acompañamiento es uno de los retos más grandes. El manejo de la voz autorial y la voz ajena a través de la citación, el desconocimiento de las particularidades del género discursivo científico y el mantenimiento articulado de las ideas aparecen como retos para el abordaje.

Lo anterior se constituye en un ejemplo de cómo la escritura científica es una actividad que requiere la incorporación de otros textos, de voces autorizadas que corroboren o cuestionen los argumentos propios, lo que, entonces, hace preciso el desarrollo de propuestas de andamiaje a lo largo de la formación y no solo al final (Valesi, 2009; Moreno, 2020).

A propósito de esto último, hay una clara concepción en la que durante los primeros semestres el estudiante debe concentrar la mayor cantidad de conocimientos y su aprovechamiento se produce en los semestres finales del proceso formativo, cuando cuenta con los saberes nece-

sarios. Esto ocasiona que los géneros científicos se den hacia el final del proceso y por ello los estudiantes vivan todo un desafío para atender, por ejemplo, la delimitación de un problema, la formulación de determinados interrogantes, la construcción de los objetivos, por mencionar unos cuantos (Azuara y Camargo, 2015; Bartolini et al., 2013).

La recomendación es que todas estas demandas de la investigación se desarrollen de forma gradual y permanente a lo largo del proceso formativo. En esa medida, se requiere que la lectura y la escritura de géneros científicos se lleve a cabo en cada campo de conocimiento de manera permanente y progresiva, por medio de estrategias didácticas que involucren el análisis conjunto de las características retóricas, textuales y discursivas, la escritura colaborativa y la creación de espacios y momentos en los que el estudiante se vea alentado a comunicarse en espacios académicos (Azuara y Camargo, 2015).

A este respecto, es significativo mencionar que la literatura revisada sobre el género tesis o el llamado género de graduación, señala que su culminación está relacionada con tener experiencia en investigación, dedicación de tiempo completo o acompañamiento de asesores interesados o por otros tesisistas (Valesi, 2009).

Como se dijo, dada la especificidad de la lectura y la escritura, en tanto prácticas sociales enmarcadas en propósitos y escenarios singulares, falta que ambas se impulsen considerando las características retóricas, textuales y discursivas específicas de cada campo. Pues es así como se fomentan reflexiones alrededor de su función epistémica en las disciplinas, teniendo en cuenta las exigencias de los géneros científicos (Cartolari y Carlino, 2016 citados por Moreno y Mateus, 2018).

No obstante, esta clase de ayudas también suponen condiciones que sobrepasan –por el momento- los alcances del Centro de Lectura y Escritura (CELEE), debido al requerimiento de tutores pertenecientes a diversos campos de conocimiento para el desarrollo de asesorías que faciliten, además de la adecuación de la arquitectura textual, la revisión de contextos epistémicos propios de los objetos de conocimiento de un campo, al igual que las formas discursivas que se emplean y el modo en que se hace en los procesos comunicativos.

En la actualidad CELEE es un espacio de acompañamiento para que el estudiante realice la planeación y la estructuración del texto, el proceso de citación y la referenciación, el estilo, la adquisición de pautas de revisión, entre otros. En este sentido, la colaboración es el término clave que define al centro de escritura. Los estudiantes resuelvan problemas colaborativamente, aprenden, transfieren y asimilan; fomentan el pensamiento interdisciplinario y crítico; obtienen mayor rendimiento; promueven un aprendizaje activo; combinan la lectura, la conversación y la escritura, entre otros (Lunsford, 1991, p. 6; Molina, 2016; Roldán y Arenas, 2016).

Por otra parte, sobresale cómo los estudiantes de la asignatura de Bioinstrumentación 2, del programa de ingeniería de Biomédica, asisten al Centro de Lectura y Escritura para el apoyo constante con la escritura de un artículo científico. Según parece el profesor promueve entre los estudiantes la apropiación de un discurso científico y su formación como lectores y escritores de este tipo de géneros. Esta experiencia resulta especialmente interesante para indagar alrededor de la interacción que se presenta entre profesor y estudiantes en el abordaje de la literatura científica en sus dimensiones conceptuales y metodológicas, y la función epistémica de la lectura y la escritura (Moreno y Mateus, 2018).

En síntesis, el acompañamiento que hace el Centro de Lectura y Escritura (CELEE) promueve que la comunidad universitaria alcance modos de autorregulación. Se espera que durante la formación académica se adquieran conocimientos para enfrentar las demandas asociadas a la comprensión y producción de textos en el marco de las disciplinas. No obstante, se ha de reconocer que las dificultades de los estudiantes son inherentes a los momentos en los que van transitando: ingreso, transición y egreso de la universidad.

Lo importante de este punto es tener presente que “la travesía de la hetero a la autorregulación es siempre paulatina, se produce por una progresiva transferencia de responsabilidades del experto al principiante, e implica para éste la internalización activa (reconstructiva) (Martí, 1995) de las normas de funcionamiento inicialmente provistas por quienes ya se manejan con ellas” (Carlino, 2005, p.76).

## Referencias bibliográficas

- Azuara, M. C. C., & Camargo, M. S. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles educativos*, 37(148), 50-67.
- Bañales Faz, Gerardo, Castelló Badía, Montserrat y Vega López, Norma, Enseñar a leer ya escribir en la educación superior. México DF (México): SM México y Univ. Universidad Autónoma de Tamaulipas. [http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem\\_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf](http://web.metro.inter.edu/facultad/esthumanisticos/crem_docs/Ensenar%20a%20leer%20y%20escribir.pdf)
- Bartolini, A. M., Vivas, D. R., Schvab, B., Petric, N., Ferreira, C., & Forzano, U. (2013). Trayectorias de tesis de UADER: factores y protagonistas. Resultados preliminares. *Tiempo de gestión*, 9(16), 99-122. [Dialnet-TrayectoriasDeTesisDeUADER-4751165.pdf](#)
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 3(2), 17-23.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica.
- Cartolari, M., & Carlino, P. (2016). Hacerle lugar o no a la lectura en aulas del nivel superior: experiencias contrastantes en dos materias de un profesorado en Historia. En Cassany, D., & Morales, O. (2009). *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*. D. Cassany (Comp.), para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura, 109-128.
- Cassany, D., & López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas*, 347-374.
- Ciapuscio, G. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En: J. García Palacios y M. T. Fuentes (Eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp.37-73). Salamanca: Almar.

- García Izquierdo, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (I). En E. Alcaraz Varó et al. *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidad en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios*. Editorial Aljiba. España.
- López Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista Signos*, 35, 51-52.
- Lunsford, A. (1991). Collaboration, control, and the idea of a writing center. *The Writing Center Journal*, 12(1), 3-10.
- Marín, M. (2016). *Escribir textos científicos y académicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Marimón, C., & Santamaría, I. (2007). Los géneros y las lenguas de especialidad (II): el contexto científico-técnico. *Las lenguas profesionales y académicas*, 127-140
- Moreno M., E., Mateus, G. E. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la Literacidad Disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 16-33. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.12939>
- Moreno M., E. (2020). *Las tutorías de escritura y su aporte al tesista de posgrado en el marco del Centro de Escritura (CE) de la Pontificia Universidad Javeriana*.
- Natera, V. M. (2016). Los centros de escritura en Latinoamérica: consideraciones para su diseño e implementación. In *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (pp. 339-362). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Navarro, F., & Montes, S. (2021). Los desafíos de la escritura académica: concepciones y experiencias de estudiantes graduados en seis áreas de conocimiento. *Onomázein*, (54), 179-202.

- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40 (63), 147-178.
- Repetto, C. E. (2006). La movida” concluyendo en torno al tema” en informes de investigación elaborados por estudiantes universitarios. *Onomázein*, (13), 35-54.
- Roldán M., C. A., & Torres Tovar, A. F. (2020). Historia y trayectoria del Centro de Lectura y Escritura, CELEE. <https://libros.usc.edu.co/index.php/usc/catalog/view/186/189/3007>
- Roldán M., C. A., & Hernández, K. A. A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Revista Grafía-Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*, 13(1), 100-114. <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/658/611>
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research setting*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valesi, E. (2009). La tesina, ese oscuro objeto de la comunicación (diario de un tesista). In *Enviado por e-mail durante el Simposio Las tres T [t] (tesis, tesistas y tutores [+ tiempo])* (Vol. 11).
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, pp. 71-79.

## 4. Reflexiones sobre la pandemia: ¿se pueden mejorar las tareas escolares en virtualidad?

*Reflections on the pandemic: can homework be improved in a virtual environment?*

Jarili Harley Romero Zambrano

© <https://orcid.org/0000-0003-0972-7890>

✉ [jarili.romero00@usc.edu.co](mailto:jarili.romero00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

### Resumen

Los aumentos de tareas escolares en la pandemia han generado estrés en algunos estudiantes. La sobrecarga de deberes escolares ha sido contraria a los propósitos de la educación; que debería ser retadora y significativa. Ante la inesperada situación de salud, producto de la pandemia, la educación ha tenido que trasladarse en poco tiempo y sin la previsión necesaria, del espacio presencial al virtual. No obstante, ésta es una oportunidad para aprender sobre la marcha y redirigir acciones. El presente estudio, se enfocó en la observación y análisis de experiencias de éxito en planeación de tareas en espacios virtuales, para lo cual, a través de una selección no probabilística de ocho programas de formación virtual del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y veintitrés guías de aprendizaje que los conforman, se procedió a determinar la estructura de las guías, que facilitan al estudiante la comprensión de lo que se espera de él al realizarlas, se

### Cita este capítulo / Cite this chapter

Romero Zambrano, J. H. (2023). Reflexiones sobre la pandemia: ¿se pueden mejorar las tareas escolares en virtualidad?. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). Centros de escritura y aulas de clase. *Investigación y experiencias en pandemia*. (pp. 111-131). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

determinó que, aspectos relacionados al tiempo, los criterios de evaluación y las fuentes de consulta, son importantes para la planeación de las tareas en virtualidad; así mismo, la forma en que se plantean las tareas, responden a experiencias de aprendizaje que resultan útiles para la vida diaria del estudiante, de tal forma que la tarea se contextualiza y facilita la apropiación de competencias.

**Palabras Claves:** Tareas escolares, Estrés escolar, Espacios virtuales, Pandemia.

## **Abstract**

The increase of homework assignments during the pandemic has caused stress for some students. The overload of homework has had an opposite effect on the purpose of education; in terms of it being challenging and meaningful. Given the unexpected health situation, caused by the pandemic, education has had to move from face-to-face classes to a virtual environment in a very short time and without the adequate time to prepare for this change. However, this is an opportunity to learn on the go and redirect actions. The present study focused on the observation and analysis of successful experiences in planning school tasks in virtual spaces, for which, through a non-probabilistic selection of eight virtual training programs at Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) and twenty-three training guides that conform them, the structure of the guides was determined, which facilitate the student's understanding of what is expected from them at the time of carrying them out. It was determined that aspects related to time, evaluation criteria and sources of consultation are important for the planning of virtual homework assignments. Likewise, the way in which the homework is presented responds to learning experiences that are useful to the student's daily life, in such a way that the task is contextualized and facilitates the appropriation of competences.

**Key Word:** Homework; school stress, Virtual learning environments, Pandemic.

## Introducción

“Es que no entiendo,  
¿por qué el profesor ahora me manda más tareas?,  
él ya debería saber todo esto”

(Zaharita, 8 años)

El epígrafe que se encuentra al inicio de esta investigación es una auténtica queja de una niña de ocho años ante el aumento de actividades escolares durante la pandemia que, entre otras cosas han despertado preocupación y ansiedad, lo que termina por crear una barrera dificultando al estudiante entender la utilidad de la tarea.

Las tareas escolares o compromisos para el hogar generan cierto malestar en los estudiantes, sin embargo, durante el año escolar 2020 y parte del 2021, se han convertido en una constante de quejas de parte de todos los actores involucrados en la formación.

Es frecuente que los niños en edad escolar se enfrenten a retos que en algunos casos son minimizados por los adultos de su entorno, generando un desconocimiento a sus capacidades y limitaciones.

En ocasiones familiares y docentes descuidan o relegan el desarrollo emocional del niño, debido a que este no se manifiesta igual que el físico, por ejemplo, ante cambios repentinos y frecuentes de humor, el padre, cuidador o el docente pensará que se trata de rabietas, y con esta expresión llegan a deslegitimar procesos asociados al desarrollo del menor; olvidando que existen factores emocionales que inciden en la forma como el ser humano asume los cambios de su entorno.

Rosenberg y Chiriboga (2020) definen la ansiedad como miedo o aprensión, aunque no la consideran patológica, pues, se presenta a lo largo de toda la vida y corresponde a la conducta adaptativa, durante la edad escolar es frecuente que guarde un componente conductual que puede ser manifiesto por aspectos como interferencia en las relaciones sociales, baja autoestima, retraimiento social y falta de obtención de logros académicos.

Maturana y Vargas (2015) explican que los aspectos demandantes percibidos fuera de las capacidades del estudiante, como la alta carga de trabajo y las tareas, los exámenes, la competencia, el temor al fracaso, las metas autoimpuestas o impuestas por otros, etc., generan en los escolares, malestar que se percibe a través de síntomas físicos, aparición de la rabia, ansiedad, cansancio, dificultad para memorizar, para concentrarse y manejar tiempos adecuadamente. Esto, sumado a las características propias del estudiante para manejar situaciones retadoras, se constituye en un disparador del estrés escolar.

Las tareas escolares cuando abordan cuestiones que sobrepasan las capacidades del estudiante, o cuando se programan sin tomar en cuenta las necesidades de los escolares, se convierten en un estresor dentro del ámbito escolar. Otro aspecto que se debe tener en cuenta al asignar tareas para el hogar es necesariamente la presencia de los padres o cuidadores quienes junto los estudiantes poseen preconcepciones hacia las mismas, lo que puede ser un aspecto polémico cuando las partes involucradas no se sienten comprometidos. Un agravante de lo anterior, se observó durante el confinamiento de producto de la Pandemia del COVID-19, cuando las tareas fueron improvisadas y trasladadas de currículos pensados en la presencialidad hacia espacios virtuales.

La tarea escolar debe ser considerada como un punto de convergencia de conocimientos, intenciones e ideas al respecto de los actores educativos. Existen profesores, por ejemplo, que las consideran necesarias, debido a que funcionan como un vínculo entre el aprendizaje que se lleva desde el establecimiento educativo hacia el entorno familiar, de esta manera, se establece un acuerdo tácito entre el hogar y el proceso educativo. Es decir, no todo depende de la institución educativa, también hay una cuota de responsabilidad desde casa.

Por otro lado, existen profesores que consideran las tareas, como una carga adicional innecesaria que suma actividades de evaluación y revisión porque no solo implica revisar todas las actividades, requieren además proporcionar una retroalimentación al estudiante, y por consecuencia dilata y amplía el trabajo del docente.

Ahora bien, bajo la mirada de algunos los padres más tradicionales aceptan un gran número de tareas como equivalente a la calidad de la institución educativa, debido a que se apega fielmente a los contenidos programados para el año escolar; pero, si la situación es contraria, es poca la tarea, la reputación del docente y la de la institución educativa se ve afectada, por que el padre o el cuidador no se entera de lo que se hace en la institución educativa.

Otro grupo de padres y cuidadores ven la tarea como un proceso intrusivo de la dinámica familiar que viene a copar de trabajo extra a la familia que ya tiene suficiente (Ortiz, 2017). Este tercer grupo cuestiona la función del docente dentro del espacio educativo y lo ubica como un desconsiderado que añade presión a las dinámicas familiares. A diferencia de los anteriores, existe un grupo más laxo, que ante las tareas asume que la responsabilidad es entera del estudiante, no de los padres (Prieto, 2005), olvidando que la conducta del niño frente a las tareas escolares es reflejo de la dinámica familiar (Sola, 2014).

La mirada que debería preocupar es en realidad la del propio estudiante, quien, entre otras cuestiones por la dinámica de las sociedades no solo debe nadar entre los aspectos académicos, sino también debe aprender desde temprana edad a equilibrar horas para poder cumplir con otras actividades.

No hay duda de que hoy se espera que las nuevas generaciones posean mayores destrezas artísticas, deportivas, culturales, etc. Tampoco es un hecho oculto que estas oportunidades no son equitativas socialmente, hay menores que cuentan con un ambiente familiar y social más nutrido que otros con mayores carencias y disfuncionalidades.

Ortiz (2017) al respecto destaca, que existen aspectos de la vida del menor que guardan igual importancia que los escolares, como horas de sueño, alimentación, actividad física y juego, los cuales contribuyen al desarrollo integral y favorecen procesos atencionales y de memoria utilizados en el aprendizaje escolar.

Por paradójico que parezca, las concepciones de los padres, cuidadores y docentes sobre las tareas escolares repercuten sobre la visión que tiene el estudiante de estas.

Cuando un estudiante percibe que en casa se menosprecia la labor del docente, pues no se le exige cumplir con las tareas que éste le asigna, terminará creyendo que las actividades escolares no son importantes. Si, por otro lado, la percepción de un profesor al asignar tarea escolar es que los estudiantes que no cumplen, no son merecedores de una nota, el estudiante creerá que tarea es igual a nota, entonces, entre más tareas más notas, y viceversa.

Un estudiante es capaz de identificar la ansiedad que produce en el núcleo familiar el hecho de no cumplir con las tareas, por lo que creará mayor rechazo hacia estas.

La cita de Zaharita al inicio de la investigación, contrasta dos realidades que vivieron los estudiantes durante el confinamiento, si bien, ya se empezaba a pronosticar en libros y revistas de pedagogía, que los avances tecnológicos en información y la comunicación permearían las actividades educativas, asegurarían el éxito escolar y profesional (Hopenhany, 2006), esto era algo que no terminaba de concretarse; hasta que, inesperadamente las condiciones mundiales irrumpieron las dinámicas del trabajo educativo trasladando los espacios de aprendizaje.

Con la llegada del COVID-19, las aulas escolares se desplazaron hacia espacios virtuales improvisados, los horarios se afectaron y las responsabilidades familiares, pasaron de ser un complemento de las actividades de la escuela, a ser la escuela; lo que hizo evidente algunas debilidades de la actividad educativa.

Las tareas escolares revelaron que su asignación debía responder a un objetivo pedagógico definido y claro para estudiantes, padres y/o cuidadores no solo para los docentes; además se debió tener en cuenta las técnicas y habilidades que poseían los estudiantes afin de llevarlas a feliz término, los recursos con los que contaban que incluían los conocimientos de los padres y cuidadores; también resaltó que los contenidos curriculares solo son importantes si son significativos para el estudiante y su entorno.

## **El porqué de las tareas**

No es igual planear tareas escolares que asignarlas. Las tareas al igual que toda la acción del docente debe estar fundamentada y planificada. Gvirtz y Palamidessi (2006) mencionan que el proceso de “enseñanza requiere reflexión y análisis, es decir, el empleo de criterios y directrices que permitan pensar sobre la práctica antes, durante y después de llevarla a cabo” (p.183).

Para planear la acción educativa se requiere tomar en cuenta variables como: las metas y los objetivos pedagógicos, la selección y organización de los contenidos, las actividades, los materiales y los recursos, las formas de participación, la disposición del espacio y la evaluación, lo que le da poco margen a la improvisación.

Sin embargo, durante el año 2020 y parte del 2021, los docentes se vieron obligados a trasladar con rapidez sus planeaciones de ambientes de aprendizaje físicos a espacios virtuales, lo que generó poco espacio para la reflexión, pero sí para la improvisación, porque las tareas se convirtieron en una carga emocional extra para el estudiante y su familia que ya se encontraba afectado por las incertidumbres de la situación mundial de salud.

## **Proceso de aprendizaje escolar**

El aprendizaje permite al estudiante asimilar información, de tal forma que pueda utilizarla en un contexto específico de forma adecuada (Sáez, 2018). El aprendizaje solo se produce si existen las condiciones necesarias para este, por ejemplo, la motivación, el interés y la utilidad para la vida, porque aprender algo ofrece un reto a ser resuelto que demanda acciones de quien aprende y nadie se moviliza a menos que posea un objetivo claro para hacerlo. Además de querer hacerlo aún se hace necesario los recursos y oportunidades que faciliten las prácticas.

En otras palabras, no se aprende por que sí, se aprende porque se necesita para algo. Si el docente tiene claro su objetivo pedagógico, debería hacerlo del conocimiento del estudiante, del padre y/o cuidador adaptándolo a su nivel de comprensión.

Otro tema es, los contenidos curriculares, Ortiz (2022) menciona que no se puede enseñar al estudiante todos los contenidos disciplinares, se debe hacer una selección o jerarquización de los temas que en realidad cobran importancia para el estudiante, pero, al tiempo se cuestiona bajo qué criterios el docente realiza esta selección, por que los contenidos caducan con facilidad y rapidez producto de las dinámicas sociales, tal fue el caso de la pandemia.

En ese momento álgido de la historia, ¿todos los contenidos curriculares tenían la misma validez?, ¿resultaba necesario hacer una selección y jerarquización cuidadosa de los contenidos, afín de que cobrarán sentido para la situación atípica vivida? O era necesario continuar al pie de la letra con el currículo para garantizar la calidad del aprendizaje.

Este aspecto pareció resuelto cuando el gobierno nacional decretó flexibilidad curricular y uso de contenidos digitales y físicos (Ministerio de Educación Nacional, 2020); sin embargo, tuvo poco espacio para diálogo docente quienes se vieron obligados a acatar la medida sin explicitar que implicaba en sus prácticas.

Los contenidos curriculares implican acciones para su apropiación; es a través de las tareas y las actividades, que los docentes ponen en contacto al estudiante con los contenidos, de forma que se evidencien en el hacer del estudiante los objetivos de propuestos para la clase, No obstante, por ser los estudiantes quienes desarrollan las tareas, deben poseer una conciencia clara sobre el rol que desempeñan las mismas en su proceso de aprendizaje, no debe tratarse de una obligación por aprender, sino de un medio que contribuirá a la consolidación de un aprendizaje.

Este ejercicio hubiese sido útil se hubiera puesto práctica antes de la pandemia, durante las clases presenciales, pues, en el momento en que se trasladaron las tareas que se realizaban dentro de la institución educativa a la casa, más las tareas que se le asignaban a los estudiantes para la casa, se convirtió en una recarga de actividades que no tenían sentido para quienes la ejecutaban.

Valencia y Caicedo (2017), llaman al proceso consciente que realiza el estudiante para sus actividades, aprendizaje autorregulado, las

autoras establecen que para lograrlo se requiere el despliegue de orden cognitivo, metacognitivo y motivacional, Valencia et al. ubica su investigación específicamente en el espacio virtual, sin embargo, hablar de aprendizaje autorregulado, implica más que la modalidad en que se desarrolla el proceso de enseñanza.

La autorregulación no es innata al estudiante, es proceso que requiere ser trabajado con la ayuda del profesor; requiere un conocimiento sobre los contenidos de aprendizaje, pero, también sobre las capacidades personales del estudiante, sobre las estrategias necesarias, que hacen que el estudiante posea las técnicas, los métodos y un clima de aprendizaje positivo.

Schunk (2012) establece que las estrategias de aprendizaje autorregulado permiten al estudiante aspectos tan importantes como controlar la ansiedad y mantener posiciones positivas ante los resultados obtenidos, sean estos los esperados o no. Las técnicas afectivas del aprendizaje autorregulado favorecen un clima psicológico propicio para aprender, y permite desarrollar acciones como organizar un horario, minimizar las distracciones y sentirse cómodo con la actividad de aprendizaje que se emprende.

Todas estas técnicas son propias para el aprendizaje, independientemente del contexto en que se pretenda impartir la enseñanza, sea virtual o presencial o mixto. Una buena planeación docente, con propósito claro, reconoce las características de sus estudiantes y permite adaptarse a las situaciones nuevas. Entonces ¿Por qué la queja de los estudiantes hacia la cantidad de tareas asignadas durante la pandemia? ¿Justifica el traslado de las clases o contenidos presenciales a espacios virtuales el aumento en el nivel de exigencia en las tareas asignadas a los estudiantes? O, por el contrario, ¿Este aspecto queda a discreción de la opinión tienen los docentes acerca de las tareas?

## **Percepciones sobre las tareas**

El estudio realizado por Ruiz, Castillo y Santiago (2016) resulta pertinente para entender cómo ven los docentes las tareas; en él se resaltó

que existe un valor axiológico, pragmático y epistémico en las tareas. En cuanto al primero, “el docente asume la tarea como ligada a ejercicio, a oportunidad de reforzar en casa, de un conocimiento visto” (p.174) esta percepción docente a pesar de generar desacuerdos, animan al profesor cuando planea, asigna y evalúa la tarea, por lo que la hace difícil de erradicar. En cuanto al valor pragmático, queda entre dicho la utilidad de la tarea, al no establecer una relación entre las mismas y el mejoramiento académico, no se determina si son útiles para los alumnos o para los docentes.

En lo relacionado al valor epistémico de las tareas, cobra mayor relevancia dentro del estudio, el hecho que la mayoría de los docentes, consideran las tareas como un brazo extensible de aquellos contenidos que no son abordados con la suficiente amplitud o no son vistos, a este aspecto se le añade el factor tiempo, como un tema conflictivo en las percepciones sobre las tareas, ya que a través de ellas los docentes creen resolver temas como abarcar el tiempo libre del estudiante, asignándoles algo que hacer, de tal manera que puedan aprovechar el tiempo que resulta insuficiente para abordar todos los contenidos del currículo que no se pueden abordar dentro de la institución educativa.

En oposición al tiempo que se dedica tareas, Posada y Taborda (2013), establecen que las tareas limitan al alumno a sus actividades extraescolares, llegando a interrumpir las relaciones sociales y familiares. Para que esto no suceda, las tareas deberían generar un vínculo entre lo desarrollado en clase y la vida cotidiana del estudiante, por lo que manifiestan las autoras, que no deben guardar una función evaluativa externa, ni asociadas al castigo, por el contrario, deben ser formativas, estimular al autoaprendizaje y la autoevaluación, usando la autorregulación para ejecutarlas.

Vergara (2017) resalta que los deberes escolares (entiéndase tareas) deben desaparecer y en su lugar se deben plantear experiencias de aprendizajes, no simulacros de actividades o situaciones hipotéticas, sino experiencias vivenciales, que se conjuguen con la realidad del estudiante, de tal forma que las tareas no sean la reproducción de lo aprendido, sino parte de lo que vive el estudiante día a día.

Cuando un docente piensa en la tarea, también debe pensar en la edad de sus estudiantes, en sus intereses y necesidades, en la misma proporción que piensa en abordar los contenidos curriculares. Es muy importante partir de las preguntas adecuadas para los estudiantes, que permitan su fácil comprensión y, por tanto, ver con facilidad su solución; en ocasiones, los profesores en un derroche de creatividad olvidan que los enunciados, o las preguntas en las tareas funcionan como un disparador de la acción.

Por lo tanto, preguntar de manera adecuada, genera la respuesta adecuada, o en su defecto, genera una respuesta errada que da la impresión que el estudiante no aprendió. Las preguntas, los enunciados, los mandatos de las tareas pueden dar pistas de la forma de pensar del estudiante, pero, ante una pregunta engorrosa existen muchas variables que hay que considerar, antes de determinar si el estudiante posee la destreza sobre el tema o no.

“El Mercurio” (2016), describe que las tareas “bien pensadas” (planeadas) generan en el estudiante deseo por aprender, amor por la investigación y el descubrimiento. Paradójicamente, las tareas “bien pensadas” no siempre son el producto de una asignación a conciencia y esto se evidencia al observar la estandarización de estas.

Parece común pensar en las tareas de la siguiente forma: Como las tareas son para un solo grupo de estudiantes ubicado dentro de un nivel escolar, al que se le destinan los mismos contenidos, entonces, todas las tareas deben ser iguales, algo que es común ver dentro de los libros de actividades o de texto, que exigen al estudiante la ejecución de pasos repetidos y consecutivos para su desarrollo.

Las posiciones a favor de la tarea como medio de evaluación, podrían apoyarse en la autonomía institucional, para justificar su uso indistinto sobre los estudiantes, sin embargo, la libertad de diseñar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y por lo tanto el Sistema de Evaluación Institucional (SEI), permite considerar a profundidad que existe una prevalencia en el consenso de los docentes, padres y los mismos estudiantes sobre su evaluación.

Todos los actores educativos deben estar al tanto, y de acuerdo sobre las formas en que serán evaluado sus aprendizajes, y debe existir tolerancia hacia las diferencias de los estudiantes, en cuanto a sus capacidades y limitaciones; por consiguiente, la estandarización de la tarea no tiene cabida dentro del alegato de la autonomía institucional, más bien la desvirtúa.

Es necesario recordar que cuando un estudiante no puede alcanzar determinadas competencias académicas, los docentes deben reformular actividades que contribuyan a superarlas, lo que no justifica aumentar las exigencias, de forma que la frustración estudiante aumente y entre a jugar un papel en contra la desmotivación hacia las tareas.

Si se observa cómo aparecen las tareas escolares escena, se puede entender que se desprende de las acciones necesarias para alcanzar de los objetivos pedagógicos, los cuales deben ir en consonancia con los contenidos que vienen formar parte currículo escolar, por lo que un currículo que se encuentre alineado con el PEI y asociado al SIE previamente consensuado, no debería significar un malestar en el estudiante ser evaluado por medio de la tarea escolar, debido a que éste conoció con anterioridad y aprobó, la forma como consolidaría sus aprendizajes, visto de esta forma, planear la tareas escolares, no es igual a mandar tareas para que se realicen en el hogar.

## **Decisiones inesperadas**

Como se ha dicho anteriormente, las decisiones gubernamentales sobre las medidas educativas para hacer frente al estado de pandemia reflejaron flexibilidad (Ministerio de Salud y protección social, Resolución 385 del 2020; Ministerio de Educación Nacional 2020), delegando a discreción de las instituciones educativas acciones para garantizar la continuidad del servicio.

Al ser las instituciones educativas quienes conocían las condiciones de la población estudiantil que atendía, pudieron identificar problemas como la falta de conectividad que afectarían el seguimiento de

las clases habituales y por tanto, la calidad educativa, además la inasistencia a un salón de clase presencial, hizo que se pronosticara el año escolar 2020 como un año perdido para muchos estudiantes (Meisel, 2020 en Pinto, 2020), lo que quizás, dio una impresión de que era necesario aumentar la demanda de actividades en casa con el objetivo que las horas que se desarrollaban dentro de la planta física de los establecimientos educativos, más las tareas escolares asignadas para la casa, llegasen a convertirse en un indicador de que se mantuvo la calidad educativa.

Lamentablemente, el efecto post pandemia no ha terminado, y medir su impacto e implicaciones no es fácil. El tiempo en que se vivió durante la pandemia requiere que se mire hacia prácticas de éxito, donde la virtualidad juegue un papel más activo dentro de las planeaciones docentes, tal es el caso del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) que ha desarrollado experiencias virtuales durante muchos años, dirigidas a estudiantes de diferentes niveles educativos, sin embargo, sus planeaciones son de fácil comprensión y ejecución por el estudiante.

## **Metodología**

Muchas universidades colombianas poseen programas de formación virtual exitosos, sin embargo, son dirigidos a un estudiantado específico, de determinada carrera, o determinado conocimiento, por lo que manejan parámetros que el estudiante de ese nivel debería poseer.

Por su lado, El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), cuenta con programas cortos de formación virtual, muchos de ellos no requieren que el aprendiz (forma de llamar al estudiante dentro del modelo SENA), posea un grado académico específico para cursarlo.

Dentro de estos programas de formación virtual, la forma como se presentan las actividades o tareas para el estudiante, bajo un modelo llamado Guías de aprendizaje (Servicio Nacional de Aprendizaje s.f. Proceso enseñanza aprendizaje), cuentan con un formato claro y es-

pecífico, facilitan la interpretación de lo que se espera y de los apoyos necesarios para llevarlos a feliz término.

A través de la observación de ocho programas de formación virtual, y el análisis de veintitrés guías de aprendizaje se describieron los aspectos más importantes de forma y fondo en las planeaciones en entornos virtuales.

Cuando se habla de forma, se refiere a la estructura simple y comprensible de las guías para estudiantes de diferentes niveles de conocimiento, y el fondo, corresponde a las tareas que realizan los estudiantes para hacer evidentes los aprendizajes.

Es necesario destacar que estas guías se soportan sobre competencias que manifiestan el saber (conocimiento), el saber hacer (la práctica), y el saber ser (la actitud), todo esto conjugado en un saber hacer dentro del contexto.

Con el análisis de las guías se dejó una ruta para futuras tareas escolares, rescatando los aspectos que podrían flexibilizar la práctica docente y que resultaron adaptables a ambientes virtuales, presenciales o mixtos.

La selección de los cursos se hizo de forma no probabilística y la observación de las guías de aprendizaje se enfocó en aspectos como el tiempo, los criterios de evaluación y las fuentes de consulta que son recomendadas al estudiante. En la Tabla 8, se incluyen los datos de identificación de los programas para demostrar que la variedad de temas y aspectos que se abordaron, no fueron limitantes para la aplicación de los criterios de fondo.

**Tabla 5.** Programas de formación virtual y Guías de aprendizaje.

| Identificación del programa |                                  | Distribución del tiempo |                             |                        | Evaluación                        | Recursos                           |                  |                     |
|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|------------------|---------------------|
| Cantidad                    | Programa                         | Nº de guías             | Total de horas de del curso | Total de horas diarias | Total de días de estudio del tema | Tipo de evidencia                  | Define criterios | Fuentes de consulta |
| 1                           | Procesos metodológicos           | 1,2,3                   | 16,7                        | 2                      | 8,3                               | conocimiento, producto y desempeño | si               | 57                  |
| 2                           | Herramientas Tic                 | 1,3                     | 40                          | 2                      | 20                                | conocimiento y desempeño           | si               | 0                   |
| 3                           | Administración Documental        | 1,2,3                   | 40                          | 2                      | 20                                | conocimiento y desempeño           | si               | 11                  |
| 4                           | Bases de datos                   | 1,2,4                   | 30                          | 2                      | 15                                | conocimiento, producto y desempeño | si               | 20                  |
| 5                           | uso de Excel                     | 1,2,3,4                 | 40                          | 2                      | 20                                | No especifica                      | si               | 8                   |
| 6                           | procesos pedagógicos             | 1,2,3,4                 | 40                          | 2                      | 20                                | Conocimiento, desempeño            | si               | 72                  |
| 7                           | Recursos Didácticos              | 1,3                     | 40                          | 2                      | 20                                | conocimiento, producto y desempeño | si               | 0                   |
| 8                           | Manejo de Herramientas Microsoft | 2,4                     | 20                          | 2                      | 10                                | conocimiento, producto y desempeño | si               | 23                  |

Fuente: Elaboración propia. Fuente Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

## Resultados

Los programas están compuestos por tres o cuatro guías asignadas semanalmente, estas se encuentran identificadas por un número consecutivo que permite mantener un orden al estudiante y una relación con la semana en que se asignan, así la primera semana corresponde a la guía uno, pero, en algunos casos las actividades ocupan más de una semana, por lo que la guía dos no obligatoriamente corresponde a la semana siguiente.

De esta manera la totalidad de horas de la guía se distribuye diariamente, y el estudiante puede emplear el tiempo dependiendo de su

ritmo y capacidad sin necesidad de saturarse; si un estudiante requiere abarcar menos de la totalidad de horas para abordar la guía, puede hacerlo, o puede mantenerse cómodamente dentro de un horario de dos horas diarias por guía.

Las guías analizadas no contemplan apoyos externos, como los que requiere un niño o niña de sus padres o familiares, pero, el docente, puede incorporarlos dentro de las tareas que asigna, de esta forma el estudiante sentirá el apoyo que debe prestar la familia y logrará contextualizar el aprendizaje.

Es importante recordar que el docente no debería exigir al estudiante competencias que no han sido propiciadas por él, puesto que, puede generar en el afán de cumplir con la exigencia, que los padres hagan la tarea y no el estudiante. El rol de los padres es generar un clima adecuado que refleje la importancia de la educación (Ministerio de Educación Nacional, 2009), no asumir la función del docente.

Así mismo, las guías de aprendizaje están compuestas por una introducción, que recuerda al estudiante el contenido que se está abordando, además, poseen una oración que lo motiva y lo impulsa a ejecutar la tarea. Seguidamente, numeradas, secuenciadas y detalladas aparecen las tareas que desarrollará el estudiante para cumplir con lo que se espera de él.

Las actividades se manifiestan a través de las “evidencias” de conocimiento (el saber), de desempeño y producto (saber hacer). Las del ser, las actitudinales, si bien serían más complejas de evaluar en virtualidad, no sería imposible determinar la actitud de un estudiante ante su proceso formativo, si el docente genera experiencias de aprendizaje como lo señala Vergara (2017). De forma que la actitud del estudiante será positiva y motivadora, debido a que le permitirá aterrizar lo aprendido y encontrarle utilidad.

Finalmente, las tareas de las guías de aprendizaje poseen una evaluación, que da cuenta del proceso mediante indicadores. En el caso de los escolares, es necesario recordar la utilidad de revisar los Estándares Básicos de Aprendizaje (E.B.A), los cuales especifican las competencias que deben poseer los estudiantes, y adaptarlas a las

condiciones actuales, lo que favorecerá que las competencias que se pretendan desarrollar estén en consonancia con las necesidades de los estudiantes.

La evaluación de la tarea no es asignar una nota, sino de permitirle al estudiante poner en práctica un aprendizaje mediante acciones, más bien motivadoras y retadoras.

Con el objetivo de garantizar que el estudiante pueda completar la tarea o actividad, las guías de aprendizaje, sugieren materiales de apoyo como videos, páginas web, libros, etc. Permitiendo que el estudiante recurra de forma autónoma a procesos investigativos, pero con una orientación establecida, no quiere decir, que se limite a búsqueda a los apoyos sugeridos por el profesor, sino que se da una amplia posibilidad de consultar información para no navegar sin rumbo en la cantidad de fuentes que se encuentran hoy disponibles en los recursos web.

## **Discusiones**

La tarea escolar, seguirá siendo tema conflictivo en la dinámica educativa, debido a la separación del proceso, enseñanza-aprendizaje-evaluación, en el que cada actor del proceso: profesor-estudiante-padre y/o cuidador tienen una función limitativa: planifica (docente) -ejecuta (estudiante) -valida o invalida (padre).

Las percepciones docentes acerca de la utilidad y la forma en que se planifican las tareas, requieren una transformación capaz de responder a los cambios de la educación.

El proceso formativo debería convertirse en ese momento social en el que se aprende-enseña recíprocamente y se coevalúa responsablemente, de esta forma la tarea dejará de ser un solo un aspecto de la planeación docente, a ser entendida, como el diseño de experiencias de aprendizaje que permite al estudiante contextualizar y demostrar lo que aprende, es decir, ser competente (Vergara, 2017).

Las consecuencias de la pandemia en la educación aún se evalúan, algunas como positivas y otras son aspectos que mejorar. La compleja realidad ha demostrado que los países que se apresuraron a romper

con las medidas de confinamiento, tuvieron que retomarlo en poco tiempo.

Por lo tanto, debe servir de precedente para que las prácticas docentes se amplíen en la incorporación de recursos y formas planeación, sería un error creer que se ha superado la pandemia por que se terminó el confinamiento, más bien la Organización Mundial de la Salud advierte la vulnerabilidad mundial a futuras pandemias, por lo que la educación debe ser pensada más allá del espacio físico hacia el ámbito emocional de los estudiantes.

Por lo anterior, es necesario actuar sobre la marcha, modificando aquellos aspectos que están generando en los estudiantes efectos estresantes hacia su proceso formativo, ya que, deberán ser generaciones más resilientes y adaptativas.

Aumentar la carga de estudio, escudándose en la virtualidad, fue un error que afectó las dinámicas familiares durante la pandemia, sin embargo, también es cierto, que la familia nunca estuvo tan cerca del proceso formativo del estudiante como lo estuvo durante el confinamiento.

Mirar ejemplos de éxito no significa replicar con exactitud las acciones de este, significa enriquecer la propia acción.

Por otro lado, sería provechoso que se realizaran estudios correlacionales en estudiantes para determinar el estado anímico producto de la asignación de tareas escolares en virtualidad.

## Referencias bibliográficas

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006) *El ABC de la enseñanza*. [Versión Electrónica] (3ª ed.) Recuperado de: <http://www.unter.org.ar/imagenes/10062.pdf>

Hopenhayn M. (2016) La Educación en la actual inflexión epocal. *Revista PRELAC*. (N° 2) pp.12-25. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/611/Humberto%20Maturana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Maturana A. y Vargas A. (2015) El Estrés escolar. *Revista Médica Clínica Las Condes*. Vol. 26. N°1 pp.34-41. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-medica-clinica-las-condes-202-articulo-el-estres-escolar-S0716864015000073> DOI: 10.1016/j.rm-clc.2015.02.003
- Mercurio, E. (2016, Jul 31). Tareas escolares. *El Mercurio*: Recuperado de: <https://login.ezproxy.javeriana.edu.co/login?-qurl=https%3A%2F%2Fwww.proquest.com%2Fdocview%2F1807747627%3Faccountid%3D13250>
- Ministerio de Educación Nacional (2009) *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril del 2009*. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-213769.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-213769.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional (2020) *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencial bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/COVID-19/399094:Lineamientos-para-la-prestacion-del-servicio-de-educacion-en-casa-y-en-presencialidad-bajo-el-esquema-de-alternancia-y-la-implementacion-de-practicas-de-bioseguridad-en-la-comunidad-educativa>
- Ortiz, A. (2022) *Pedagogía, currículo y didáctica después de la pandemia*. Ediciones de la U. Bogotá.
- Ortiz, T. (2017) Los deberes en la casa: aportes de la neurociencia. En: Comunidad de Madrid. (Comp.) *Las tareas escolares después de la escuela* (pp. 45-56). Recuperado de: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016364.pdf>
- Pinto, A. (2020, agosto 8) Jóvenes en la línea de fuego: Es obligatorio evitar que el desenlace sea una generación perdida. *El Tiempo*. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/economia/sectores/ricardo-avila-jovenes-en-la-linea-de-fuego-analisis-527182>
- Posada, D. y Taborda, M. (2013). Reflexiones sobre la pertinencia de las tareas escolares: acercamientos para futuros estudios. *Uni-Plu-*

- riversidad, Vol.12(2), pp. 22 - 33. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/14433>
- Prieto, P. (2005, Oct 17). Tareas escolares sin presión. *La Opinión*. Recuperado de: <https://login.ezproxy.javeriana.edu.co/login?qurl=https%3A%2F%2Fsearch.proquest.com%2Fdocview%2F368523779%3Facc>
- Resolución 385 Ministerio de Salud y Protección Social. República de Colombia. Bogotá, 12 de marzo del 2020. Disponible en: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394508\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394508_recurso_1.pdf)
- Rosenberg D. y Chiriboga J. (2020) Trastornos de Ansiedad. En: Kliegman, R.; Blum N; Shah, S.; Geme, J.; Tasker R, Wilson K y Behrman, E. (comp) Nelson. *Tratado de Pediatría* (21a ed. Vol. 1. pp.210-217) España: Esilver. Disponible en: <https://www-clinicalkey-es.ezproxy.javeriana.edu.co/#!/content/book/3-s2.0-B9788491136842000388?scrollTo=%23hl0000869>
- Ruiz, J., Castillo, M. y Santiago, A. (2016). Aproximación a la representación del significado léxico de la entidad léxica tarea escolar. *Forma y Función*, Vol.29 (1), pp.151-178. Recuperado de: DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v29n1.58514>
- Saéz, J. (2018) *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Schunk D (2012) *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. (7ª ed.) México: Pearson Educación. [Versión electrónica] en: <https://libgen.lc/ads.php?md5=674d80c84e5db306ae6a30b827269757>
- Servicio Nacional de Aprendizaje (s.f) *Proceso Enseñanza-aprendizaje*. En: *Inducción a procesos pedagógicos*. Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).
- Solá, D. (2014). *Educación sin maltratar*. ProQuest Ebook Central [Versión Electrónica] Disponible en: <https://search-proquest-com.ezproxy.javeriana.edu.co>
- Valencia, M. y Caicedo, A. (2017) Diseño de tareas apoyadas en TIC para promover el aprendizaje autorregulado. *Revista Pensamiento*

Psicológico. Vol. 15 N° 2 pp. 15-28. Recuperado de: <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=80152474002>

Vergara, J. (2017) No mandes deberes, diseña experiencias de aprendizaje. En: Comunidad de Madrid. (Comp.) *Las tareas escolares después de la escuela* (pp. 123- 143). Recuperado de: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016364.pdf>



# 5. Experiencias pedagógicas como dispositivo de mediación para el fortalecimiento de competencias narrativas transmedia para los estudiantes del programa de sistemas de información bibliotecología y archivística. Una mirada desde la postpandemia<sup>10</sup>

*Pedagogical Experiences as a Mediation Device for the Strengthening of Transmedia Narrative Competencies for Students in the Information Systems Library and Archival Sciences Program. A Post-Pandemic Outlook*

Luis Ernesto Pardo Rodríguez

© <https://orcid.org/0000-0001-6127-4556>

✉ [luisernestopardo@gmail.com](mailto:luisernestopardo@gmail.com)

Universidad La Salle, Bogotá, Colombia

Leonardo Andrés Ballesteros Pedraza

© <https://orcid.org/0000-0003-0536-3479>

✉ [Leonardoandresballesteros@gmail.com](mailto:Leonardoandresballesteros@gmail.com)

Universidad Santiago de Cali, Bogotá, Colombia

---

<sup>10</sup> El texto se sustenta en el proyecto de investigación cuyo propósito inicial es la sistematización de las experiencias pedagógicas de Narrativas Transmedia de los espacios académicos de Bibliotecología y Archivística como dispositivo de mediación para el desarrollo y fortalecimiento de competencias narrativas de los estudiantes de PSIBA.

## **Cita este capítulo / Cite this chapter**

Pardo Rodríguez, L. E. y Ballesteros Pedraza, L. A. (2023). Experiencias pedagógicas como dispositivo de mediación para el fortalecimiento de competencias narrativas transmedia para los estudiantes del programa de sistemas de información bibliotecología y archivística. Una mirada desde la postpandemia. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia.* (pp. 133-166). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

## Resumen

Este capítulo tiene como objetivo presentar las “Experiencias pedagógicas como dispositivo de mediación para el desarrollo y fortalecimiento de competencias narrativas transmedia de los estudiantes del Programa de Sistemas de Información Bibliotecología y Archivística. Una mirada desde la pospandemia”. Cómo este proyecto de investigación determinó los componentes conceptuales, metodológicos y didácticos para la apropiación e implementación de las narrativas transmedia en los Proyectos Integrales de Aula. En la segunda fase se identificaron las buenas prácticas y lecciones aprendidas de la experiencia pedagógica en la construcción de proyectos de narrativas transmedia que abordaron temas disciplinares e interdisciplinares específicos por cada grupo de trabajo. En la fase final se formula una propuesta didáctica producto de la sistematización de experiencias pedagógicas de narrativas transmedia como dispositivos de mediación para el desarrollo y fortalecimiento de las competencias narrativas. La investigación es de enfoque cualitativo de tipo descriptivo-analítico, el cual parte de la concreción del objeto de estudio (punto de partida), la formulación de las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo ¿Cómo y por qué pasó lo que pasó?, interpretación crítica del proceso, finalmente, los puntos de llegada: conclusiones, propuestas, nuevos significados y la comunicación de los aprendizajes.

**Palabras clave:** Competencias narrativas, Competencias narrativas transmedia, Experiencias pedagógicas, Narrativas transmedia, Pedagogía de proyectos, Proyectos integrales de aula, Sistematización de experiencias pedagógicas.

## Abstract

This chapter aims at presenting the “Pedagogical Experiences as a Mediation Device for the Development and Strengthening of Transmedia Narrative Competencies of Students in the Information Systems Library and Archival Sciences Program: A post-pandemic outlook.”

How this research project determined the conceptual, methodological, and didactic components for the appropriation and implementation of transmedia narratives in Integrated Classroom Projects. In the second phase, good practices and lessons learned from pedagogical experience were identified in the construction of transmedia narrative projects that addressed disciplinary and interdisciplinary topics specified by each working group. In the final phase, a didactic proposal is formulated as a result of the systematization of pedagogical experiences of transmedia narratives that served as mediation devices for the development and strengthening of narrative competencies. The research has a qualitative, descriptive-analytical approach, which starts from the concretization of the object of study (starting point), the formulation of the initial questions, the recollection of the process lived, the in-depth reflection ¿How and why what happened took place? the critical interpretation of the process, and finally, the arrival points: conclusions, proposals, new meanings and the retelling of the learned lessons.

**Key words:** Transmedia narrative competencies, Narrative competencies, Pedagogical experiences, Integrated Classroom Projects, Transmedia narratives, Project pedagogy, Systematization of pedagogical experiences.

## Introducción

En el contexto académico del Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística (PSIBA) se entretienen propuestas investigativas cuyos resultados y productos permiten a los participantes soñar con un futuro colmado de oportunidades para el mejoramiento continuo del ser humano y de la sociedad.

Cada sueño se consolida con el discernimiento de la realidad social, del reconocimiento de las perspectivas y tendencias que favorecen la formulación de nuevas formas de enseñanza- aprendizaje, la composición de saberes propios, el perfeccionamiento de las competencias narrativas y comunicativas además de la creación e integración de contenidos en múltiples plataformas en el contexto de las narrati-

vas transmedia (NT) como dispositivo de re- mediación para la divulgación del conocimiento construido en el aula de clase.

El objetivo del proyecto de investigación es analizar las cualidades esenciales de las narrativas transmedia (NT) y sus formas de apropiación en los proyectos integrales de aula, para tal fin, se requiere cimentar los elementos conceptuales, metodológicos y didácticos en el campo de los Sistemas de Información, Bibliotecología y la Archivística.

Para tal fin, el proyecto establece una ruta didáctica para el fortalecimiento de competencias transversales de la investigación formativa: de lectura crítica, de escritura académica para la composición de narrativas, el uso crítico de las NT, la construcción de saberes y conocimientos en el contexto del programa académico, así como, la integración y uso de diversos medios de comunicación para su implementación en el aula de clase.

El proyecto de investigación surge de la necesidad construir la fundamentación teórica y conceptual de las NT y los proyectos integrales de aula, de redescubrir nuevas formas de enseñanza y aprendizaje y de revitalizar las interacciones entre la didáctica de la Ciencia de la Información, la comunicación social, el alfabetismo transmedia y el Aprendizaje Móvil como campos de interés para el fortalecimiento de la práctica pedagógica y la creación de nuevas alternativas de formación.

En esta experiencia, la práctica pedagógica se concibe como un conjunto integral de “procedimientos, estrategias y prácticas” que regulan las interacciones entre estudiantes y profesores para la gestión de información y construcción de conocimiento; fundamentan las intencionalidad pedagógica para el desarrollo compartido de experiencias; estimulando la comunicación asertiva, el ejercicio del pensamiento, de la oralidad, de los desacuerdos y acuerdos de los sujetos que participan en los procesos de formación en la institución educativa (Díaz Villa, M., 1990).

Aunado a lo anterior, cada proyecto de aula hace uso de la tecnología y de dispositivos electrónicos como instrumentos que materializan la

creación de los productos audiovisuales que dan forma a las NT, tales como: teléfonos celulares, iPad, computadores portátiles; apps, audios, blogs, e-books, en los cuales se materializan los escritos académicos de diversos géneros y presentación digital: cuentos, relatos, comics eventos, juegos electrónicos, códigos QR, videos, portales Web, entre otros. El dinamismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje sustentada en la Pedagogía de Proyectos en conjunción con las Narrativas Transmedia para la creación y/o recreación de nuevo conocimiento. Según Denis Renó citado por Rodríguez (2017):

La narrativa transmedia surgió por inspiración de los conceptos de dialogismo y polifonía de Mikail Bakhtin, y su primer uso específico se le debe atribuir a Stuart Sanders Smith en 1975, quien afirmó que al unir fragmentos musicales de ritmos e instrumentos se daría como resultado un tipo de transmedia music (s.p.).

Esta experiencia alcanza diferentes usuarios a través de la expansión de contenidos, que, a su vez, son diseñados por usuarios de la educación, a través de metodologías, procesos didácticos y el fortalecimiento de competencias de lectura, escritura e investigación, cuya aplicación se materializa en los proyectos integrales.

La concreción de la propuesta parte del reconocimiento de las NT como dispositivo de mediación pedagógica que implica el acompañamiento y la promoción del aprendizaje. La mediación integra varios componentes que estimulan el proceso reflexivo y creativo de los individuos y de los grupos de trabajo: i) análisis y problematización de la realidad, se generan las preguntas que sirven de guía al proceso creativo; ii) la interdisciplinaria, se reconocen nuevos conceptos y formas de indagar la realidad desde otras miradas; iii) apropiación y uso de las tecnologías de la información y la comunicación; y iv) la acción que implica la conformación de grupos interdisciplinarios, la búsqueda de fuentes y recursos de información y la selección del tema central del proyecto integral de aula (Reyes de Marín, M. A., 2008).

Finalmente, la propuesta pedagógica considera la siguiente pregunta que orienta el proceso investigativo: ¿Cuáles son los componentes pedagógicos y didácticos de las narrativas transmedia para el desarrollo

y fortalecimiento de competencias narrativas de los estudiantes de Bibliotecología y Archivística?

## **Antecedentes**

La intención de la experiencia pedagógica es reflexionar sobre la relevancia de las NT en el contexto académico e investigativo. La apuesta por la innovación en los espacios académicos estimula la creatividad e inventiva para la generación de productos audiovisuales que converjan en las NT. La experiencia se sustenta desde la concepción de un Proyecto Integral de Aula, que permita la exploración y aplicación de lenguajes narrativos y audiovisuales, así como, géneros periodísticos.

La conjunción de textos narrativos en el aula y su uso en la construcción de productos transmedia, integra conocimientos disciplinares con competencias investigativas y creativas. La experiencia se centró en la expansión de contenidos, teniendo en cuenta que suscitan en los jóvenes estilos de vida, comportamientos y sentido crítico de la realidad.

Las NT son clave en un mundo de comunidades expandidas, que se reorganizan en un nuevo modelo. Scott Lash, (2010) habla de la propiedad real, a la propiedad intelectual, lo que cambia los dispositivos de creación y recepción, toda vez que los objetos no necesariamente están ubicados, sino dispersos y sin linealidades continuas, es decir, se han virtualizado en formas de apropiación en lo cual la educación no es ajena, sino un de los espacios desde donde entender esta transformación.

La relación que han tenido los estudiantes con las NT se inicia desde la experimentación y descubrimiento de su potencial creativo a través de la utilización de herramientas digitales y su integración en la construcción de productos interactivos, sus posibles usos y su impacto social, de manera que comprendan y propongan opciones de comunicar y visibilizar el trabajo académico e investigativo desarrollado en el aula.

Aunado a lo anterior, los avances tecnológicos permiten que los contenidos sean más accesibles a las personas, -a través de lo digital-

teniendo en cuenta que las formas de comunicación que tienen los jóvenes actualmente ha evolucionado hacia la interacción de diferentes plataformas de comunicación en las producciones, como consecuencia, en las NT los formatos se han expandido, el video es uno de los dispositivos más utilizados por los jóvenes hoy como forma de entretenimiento.

La pandemia COVID-19, propició que más personas se acercaran a los contenidos de redes y plataformas no solo para informarse, sino para producir contenidos como forma de entretenimiento, en compañía de otros creadores no expertos en video, esto produjo que la posibilidad de interactuar a través de lo audiovisual, integrará creación de contenidos y tutoriales de forma importante, para crear videos inmersivos de 360°, en pandemia, lo que permitió producir una experiencia que se puede mirar a través de diferentes perspectivas.

Para Gois y Porto (2022) “Considerando los 81 contenidos difundidos durante el escenario de la pandemia, se pudo verificar que 37 se configuran como obras publicadas por canales de productoras/empresas especializadas y 21 son creaciones de canales personales/consejos” (p. 91). En este momento, estudiantes y profesores se acercan a las NT como una oportunidad de trabajo didáctico para repensar la cotidianidad del ser humano, “las narrativas transmedia también funcionan como activadores textuales configurando la activación de la producción, la evaluación, y archivando la información. (...) se convierten en cazadores y recolectores al moverse de un lado a otro de varias narrativas” (Mora, 2017, p. 197).

Las NT se asumieron en los espacios académicos desde lo teórico y lo práctico mediante clases magistrales presenciales y virtuales, basados en el conocimiento en medios digitales que tenían los participantes, se buscó profundizar en la interacción con las audiencias contando historias que se desplegarán a través de la variedad de medios y plataformas de comunicación de manera que lo que se contará en cada una de ellas fuera distinto y motivara a los usuarios a asumir un papel activo en ese proceso de expansión narrativa.

La experiencia pedagógica se ha desarrollado durante cuatro semestres consecutivos con la participación de estudiantes de los programas de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística. La inclusión del concepto de Narrativas transmedia, surgió de la creación e integración de los productos comunicativos en espacios académicos en el campo de la Bibliotecología y la Archivística y espacios interdisciplinarios en la modalidad de electivas como: “Animación a la lectura”, “Creación y recreación de cuentos”, “Lectura y lectores”, “Promoción de lectura”, “Bibliotecas y democracia”, “Bibliotecas, archivos y sociedad”, la práctica pedagógica de esta experiencia que permitió en la dinámica de cada espacio la consecución de las metas y productos pactados.

Los saberes construidos en la experiencia pedagógica reivindicaron los contenidos programáticos, las didácticas, los recursos y fuentes bibliográficas. De ahí surgió la propuesta del diseño de una Electiva Interdisciplinaria denominada “Narrativas transmedia”, con el propósito de fortalecer las competencias digitales, comunicativas e investigativas para la concepción de lenguajes visuales y audiovisuales para el diseño y puesta en escena de un Proyecto Integral de Aula a partir de la composición de productos académicos e investigativos que evidencien los resultados de las indagaciones bibliográficas y del trabajo de campo en el contexto de las Ciencias Sociales.

De manera simultánea se diseñaron las situaciones de aprendizaje, denominadas como un conjunto de condiciones que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje: eventos, situaciones y entornos que diseña e implementa un profesor para el desarrollo de sus espacios académicos (Brousseau, G., 2007).

En este sentido, la experiencia pedagógica de las NT ha favorecido la proposición de los contenidos programáticos, la elaboración de las guías de trabajo para las actividades, la preparación de los talleres, y, por último, la Guía del Proyecto Integral de Aula, que marca el derrotero del proyecto integral de aula.

El propósito de la situación de aprendizaje es precisar la ruta para el desarrollo de los componentes de cada proyecto: fundamentación

teórica y conceptual; planificación de la investigación documental y del trabajo de campo; composición de las narrativas; construcción de los guiones; realización de los productos comunicativos; finalmente, el acompañamiento por parte del profesor para estimular el diálogo fraterno entre los participantes mediante la revisión y retroalimentación de los avances, la consolidación de los grupos de trabajo, reafirmando así, el ambiente solidario y colaborativo para el desarrollo del proyecto.

## **Fundamentación teórica**

La enseñanza tradicional se fundamenta en la oralidad, en el uso de materiales impresos, fotocopias, presentaciones de texto, imágenes, video, sonido, entre otros; presentaciones elaboradas en software especializado mediante diapositivas. Las herramientas mencionadas sirven como insumo para la elaboración de NT, ya que pasa de la visión funcional de convertir un artefacto, en una herramienta con historia, con métodos y utilidades.

El uso de herramientas de gestión de aprendizaje (LMS) en la educación virtual también posibilita otro tipo de interacciones en el aula: el aprendizaje colaborativo que complementa las sesiones presenciales en el aula de clase mediante la creación de contenidos propios (vocabularios, glosarios, diccionarios), que favorecen en gran medida, el trabajo individual y grupal; los chats, entre el profesor y los estudiantes para aligerar las cargas académicas y cimentar la retroalimentación en los procesos de aprendizaje.

El enfoque de la propuesta pedagógica se sustenta en la pedagogía de proyectos que se entiende como un conjunto de estrategias de enseñanza que permite diseñar y construir elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la formación integral no solo de los estudiantes sino también de los profesores, como personas conscientes de la realidad, con espíritu crítico y sensibles ante sus semejantes, que propenden por el desarrollo humano, el significado de la vida, el sentido de la verdad, así mismo, la propuesta implica el crecimiento del sujeto en su dimensión humanística desde la armonía, la fraterni-

dad y el diálogo, orientados hacia el cambio social y la consolidación de un mundo mejor.

La pedagogía de proyectos privilegia el aprendizaje significativo, el abordaje de propuestas complejas mediante los cuales se potencian las capacidades para la construcción de saberes propios. En este proceso la intención formativa presenta varias perspectivas: el abordaje de problemas disciplinares e interdisciplinares; la composición de los componentes del proyecto: antecedentes, conceptos, características, análisis y evaluación; el diseño y aplicación de guías de trabajo con la participación de profesores estudiantes y cuerpo directivo de la institución educativa. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010)

Fernando Hernández (1986) definió la pedagogía de proyectos como:

Una forma de organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje en la clase, que implica asumir que los conocimientos escolares no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas, y de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas (p. 1).

La puesta en escena de un proyecto integral de aula implica flexibilizar la interacción entre los componentes teórico-conceptuales y el trabajo de campo, así como, la atención de inquietudes para la resolución de posibles cambios en la historia, en los guiones y en el producto final, todo ello a través del debate académico y la concertación.

De manera complementaria, en este apartado se destaca el concepto de competencias narrativas, que se conciben como un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes que permiten al individuo crear y contar historias y de contarse a sí mismo a partir de evocar, de recordar algo o alguien, de traer a la memoria situaciones que a través de imágenes, palabras, sentimientos le permiten representar, para el proyecto en particular, a través de palabras, párrafos, escritos cortos, imágenes, fotografías, grabaciones de voz y de video temas que de común acuerdo permiten representar la realidad desde la mirada de las NT. (Segovia, B., 2012).

El desarrollo de las competencias narrativas en la construcción de historias en el aula de clase resulta un desafío para los estudiantes universitarios, no es fácil recrear mundos más allá de lo puramente académico o investigativo. La inmersión en las NT trasciende el escrito académico tradicional hacia la construcción de objetos digitales.

Roig, Hofman y Pires (2021) plantean que resulta clave la función imaginativa de la narrativa como herramienta para otorgar sentido a la experiencia vital. En consecuencia, esta función imaginativa de la narrativa, más allá de la especulación, abre un camino hacia la acción social, (p. 242) que se fundamenta además en los ejercicios narrativos que surgen de contextos disciplinares e interdisciplinares hacia la representación de los saberes desde diferentes formatos y perspectivas. (Segovia, B., 2012).

El acercamiento teórico del proyecto de investigación se apoya en el análisis de la narrativa transmedia como dispositivo de mediación desarrolladas a través de Proyectos Integrales de Aula. La fundamentación pedagógica se sustenta en el aprendizaje significativo que se evidencia en la construcción de saberes a través de la teoría y la práctica. A continuación, se desarrollan las categorías conceptuales que sustentarán el proyecto: narrativas transmedia y proyectos integrales de aula.

## **Narrativas transmedia**

Los saberes y conocimientos construidos por el ser humano hacen parte de la tradiciones oral y escrita de los pueblos a través de historias reales y de ficción materializadas en fábulas, cuentos, novelas y posteriormente en producciones audiovisuales, cortometrajes, series de televisión, cómics, blogs, juegos de rol e incluso videojuegos.

Es desde esta perspectiva que las NT se asientan en el espacio de la investigación-creación, el cual, hoy en el aula, las herramientas pedagógicas disponibles presuponen tener un aliado en lo digital, los contenidos requeridos por el estudiante están a la mano y disponibles para todos los sujetos de la educación y que son mecanismos de consultas y de creación ilimitada.

Las NT han puesto en la palestra una infinidad de contenidos, cuyo mayor logro ha sido que los usuarios creen contenidos, los compartan y se conviertan en un aula invertida, en la cual los contenidos son apropiados por los estudiantes fuera del espacio de clase.

La incorporación de nuevas formas de representación del conocimiento favorece su uso en el aula de clase y brinda a los profesores y los estudiantes oportunidades para construir procesos creativos tanto en la composición de escritos académicos como en la producción de narrativas transmedia.

El origen del concepto de narrativa transmedia fue nominado por Henry Jenkins en el artículo *Transmedia Storytelling* (2003), quien alude al movimiento de personajes de libros hasta películas o videojuegos, que los hacen más fuertes y convincentes para los lectores y espectadores de las nuevas formas de representación multimedia.

En este sentido la sociedad se encuentra inmersa en la producción masiva de contenidos a través de diversos formatos, la exposición a información producida por los acontecimientos cotidianos en cualquier parte del planeta se reproduce de manera inmediata.

Jenkins (2003) propuso el término “Narrativa transmedia” como concepto que engloba diversas formas de representación de contenidos como instrumentos complementarios que permitan una interpretación diferencial de la realidad.

De manera complementaria, Carlos Scolari (2003) habla de la evolución de la web, que ha marcado un cambio de paradigma en las formas de comunicación en la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento, hace 25 años, se basada en el modelo *broadcasting* de uno a muchos o *one to many*. Los programas llegaban a los hogares a la misma hora, en el mismo canal, es decir grandes masas de gente mirando el mismo producto.

Con la irrupción de la web aparecieron nuevas formas de comunicación en red, la web no es un medio más, es un metamedio que dentro de la ecología de los medios terminó por modificar a todas las costumbres de consumo de medios comunicativos (Scolari, 2003).

Hacia los ochenta el panorama de los medios era muy limitado, había sólo prensa, radio, cine y televisión. En estos momentos el mundo de la comunicación está viviendo una explosión de plataformas y tecnologías similar a la época en que la energía eléctrica llegaba a los hogares y se podía disfrutar de muchos inventos como el gramófono o el teléfono, ahora bien, este nuevo ecosistema de medios obliga al investigador, al comunicador a ser creativo, honesto, a estar informado todo el tiempo y a entender la realidad de manera global y en tiempo real.

Ello implica que hay más medios y plataformas a las que las personas le dedican mucho tiempo consumiendo nuevas informaciones, saltando de un medio a otro, YouTube, WhatsApp, Facebook, Instagram, entre otros, en consecuencia, ¿Hay alguna forma de juntar esta dispersión? Ya nos es como antes en que las personas invertían muchas horas en un solo medio como por ejemplo al leer un libro o viendo un programa de televisión.

La conjunción de medios comunicativos crea un relato que une las diferentes situaciones de consumo que hoy aparecen fragmentadas, es decir, mediante la narrativa transmedia que es un relato que se va expandiendo, contando en diferentes medios o plataformas.

Un ejemplo de las Narrativas Transmedia, es la serie de culto Star Trek, su mundo narrativo nació en la televisión a finales de los años sesenta tuvo tres temporadas, pero se dejó de producir, en los años setenta empezaron a aparecer comics, expansiones de la historia con fans de la serie que intercambiaban historias.

La comunicación transmedia implica la convergencia de varias formas de expresión audiovisual, productos comunicativos que emergen desde la magia del podcast, el programa de radio, el *stop motion*, el video, todo ello aunado con la interacción con las audiencias de cada proyecto a través de los dispositivos móviles, las redes sociales y formas de comunicación tradicionales como una cartelera, el voz a voz, y la presentación en las aulas de clase de los proyectos en contacto directo con los públicos de interés como parte del proceso investigativo y del producto transmedia.

Las narrativas transmedia se entienden como una alternativa de producción textual, audiovisual y mediática que permiten, en el contexto educativo, formar profesores y estudiantes con competencias en lectura y escritura en medios electrónicos, que les permita interpretar la realidad desde las diferentes lógicas que ofrece la Web, la Internet, los medios masivos de comunicación, sin dejar de lado los medios impresos como una alternativa viable para la consolidación de proyectos integrales de aula.

Unido a lo anterior, las NT son técnicas empleadas en ámbitos sociales o educativos para contar historias a través de múltiples plataformas, en las cuales cada relato es independiente en su narración y descripción, lo cual permite indagar y profundizar en prácticas de lectura, escritura académica y expresión audiovisual.

## **Proyecto Integral de Aula**

El término proyecto no posee un significado único, su denominación y acepciones dependen del campo y la disciplina de concepción y/o aplicación específica, en los entornos académico, investigación o de planeación surgen designaciones como: proyecto de Investigación, proyecto de Inversión, proyecto de ley, proyecto comunitario, proyecto de desarrollo, proyecto empresarial, proyecto tecnológico, proyecto de vida, proyecto personal, entre otros.

El Diccionario de la Real Academia (RAE, 2019) presenta varios significados que aportan desde lo simple a lo complejo para la construcción de un concepto: “Designio o pensamiento de ejecutar algo” “Idea; proponer; prever la realización de un fin a través de la adecuación de los medios”. “Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace como prueba antes de darle la forma definitiva”.

Por su parte, José Ángel Maldonado (2018) presenta una definición más concreta con visión social, desde un individuo hasta un grupo particular que requiere solucionar un problema que afecta una comunidad:

Propuesta ordenada de acciones que pretende la solución o reducción de la magnitud de un problema que afecta a un individuo o grupo de individuos y en la cual se plantea la magnitud, característica, tipos y períodos de los recursos requeridos para completar la solución propuesta dentro de las limitaciones técnicas, sociales, económicas y políticas en las cuales el proyecto se desenvolverá (Maldonado, J. A., 2018, p. 9).

La aplicabilidad de definiciones genéricas en la pedagogía de proyectos conlleva a componer una concepción propia en la que interactúen los pasos y componentes para la construcción de un Proyecto Integral de Aula: Conjunto de acciones complejas dirigidas al logro de un objetivo pedagógico que se construye en el aula a partir de la indagación de temas, autores, fuentes y recursos de información que determinan la presentación de temáticas, diálogos individuales y grupales, en su ejecución se valoran la magnitud, su validez y el esfuerzo en su consolidación.

Del mismo modo, el Proyecto Integral de Aula es una estrategia pedagógica que permite dinamizar la enseñanza fundamentada en elementos teóricos, conceptuales y metodológicos para la solución de problemas concretos que emergen de las características del objeto de investigación.

El proyecto integral se estructura a partir de guías de trabajo construidas de manera conjunta entre profesores y estudiantes, el diálogo es la base de dicha conjunción. En esta particularidad, el proyecto se focaliza desde las narrativas transmedia en el Programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística.

La creación de productos comunicativos en el aula se fundamenta desde la interacción entre el lenguaje escrito y la comunicación transmedia. A partir del lenguaje escrito, se conciben las narrativas (historias disciplinares e interdisciplinares), que se materializan en diversos textos: narrativos, descriptivos, expositivos, explicativos, argumentativos o conversacionales.

En esta fase se define la calidad de las historias en cuanto a la intencionalidad comunicativa, el contenido y la forma. Se privilegian los escritos académicos que permiten al estudiante y al profesor profun-

dizar en el sustento conceptual y metodológico que afianzan el trabajo de campo: resúmenes de las lecturas relevantes; elaboración de guiones para la estructuración de blogs, diarios de campo, registros de observación, podcast, videos, infografías, entre otros.

## **Fundamentación metodológica**

La experiencia consiste en la sistematización de experiencias sobre el uso de las narrativas transmedia como dispositivo de mediación para el fortalecimiento de competencias narrativas mediante los Proyectos Integrales de Aula en el campo de la Bibliotecología y la Archivística.

La investigación se sustenta en el enfoque cualitativo de tipo descriptivo-analítico, el cual parte de la concreción del objeto de estudio (punto de partida), la formulación de las preguntas iniciales, la recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo ¿por qué pasó lo que pasó?, interpretación crítica del proceso, finalmente, los puntos de llegada: conclusiones, propuestas, nuevos significados y la comunicación de los aprendizajes. (Jara, 2018; Inciarte, 2016).

La sistematización de experiencias es una modalidad de investigación de enfoque cualitativo de tipo descriptivo y analítico encauzada hacia la reconstrucción de las prácticas pedagógicas y didácticas en el aula de clase privilegiando los saberes construidos, posturas y percepciones de los participantes frente a su experiencia en la construcción, particularmente en este proyecto de investigación de Narrativas Transmedia en la conjunción entre Bibliotecas y Democracia.

Cabe aclarar que la sistematización comprende la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la concepción, sentido, significados, ejecución, seguimiento y evaluación de todos sus componentes, así como, la ruta didáctica para su desarrollo. (Cendales, 2004; Inciarte, 2016; Ghiso, 2011).

La sistematización es una forma de gestión del conocimiento que se ha generado en aquellas experiencias significativas que permiten al investigador identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas

en la práctica pedagógica. Se plantea como un desafío en la formación de docentes reflexivos mediante dicha práctica que incluye sesiones magistrales, diálogo, tutoría, retroalimentación y transferencias de conocimiento sustentadas en Proyectos Integrales de Aula (Inciarte, 2016).

La primera parte de la sistematización se afianza mediante la reflexividad dialógica que contempla tres momentos para el diálogo reflexivo: diálogo individual, diálogo compartido, diálogo grupal. El diálogo en el aula de clase es fundamental, de ahí surgen las ideas, la programación de la ruta operativa, el trabajo independiente, el trabajo colaborativo; la proyección de resultados y/o productos del Proyecto Integral de Aula.

La reflexividad dialógica comprende un conjunto de acciones que permite que el sujeto de investigación otorgue sentido y significado a sus prácticas de enseñanza y aprendizaje para la generación de reflexiones que permitan potenciar sus competencias frente a los intereses académicos, investigativos e intelectuales.

La reflexividad dialógica permite la reconstrucción de saberes y la composición del relato de la experiencia, el enriquecimiento de los modos de comprensión para resignificar el discurso, los quehaceres a través del consenso y disenso entre los participantes de la práctica compartida. (Inciarte, 2016; Cendales, 2004).

La reflexividad dialógica se define como la capacidad de los sujetos para cuestionar la realidad social y educativa en contextos de enseñanza y aprendizaje. Las acciones que hacen visible dicha capacidad se materializan en lo hablado, lo pensado y lo realizado.

La reflexividad permite la comprensión, el análisis e interpretación de los discursos sustentado en posturas, percepciones y opiniones sobre temas relevantes del espacio académico; de los saberes construidos en el aula: escritos académicos, reflexiones, críticas, resúmenes y el Proyecto Integral de Aula; de las prácticas investigativas: indagaciones documentales, trabajo de campo que incorpora la identificación del enfoque, tipo, técnica e instrumentos de recolección de información.

El dispositivo metodológico dialógico por excelencia se materializa en la práctica investigativa mediante la observación participante, los talleres, entrevistas, debates académicos que implican la construcción de escritos reflexivos, lo cual permite a los participantes en el proceso su develamiento y autorreconocimiento. (Ghiso & Tabares, 2011; Inciarte, 2016).

La reflexividad dialógica se fundamenta a partir de la configuración de tres momentos que se desarrollan en las sesiones del espacio académico, de acuerdo con la composición, trabajo de campo y avances en el desarrollo del Proyecto Integral de Aula:

### **1. Diálogo individual (contar la historia)**

En esta fase se plantea el reconocimiento de expectativas e intereses individuales del estudiante frente al espacio académico, el grupo de trabajo y el proyecto integral de aula, el segundo momento de este diálogo, hace referencia a la sesión de clase magistral del profesor, quien expone las bases conceptuales, teóricas, secuencias metodológicas y operativas de las narrativas transmedia en interacción con los temas elegidos desde la conjunción entre “Bibliotecas y democracia”, el espacio académico objeto del proceso de sistematización (Inciarte, 2016).

### **2. Diálogo reflexivo (compartir expectativas e intereses)**

El propósito de esta fase es el intercambio de ideas con respecto al tema central que guiará el Proyecto Integral de Aula, la conformación de grupos de trabajo, asignación de roles (director, editor, diseñador, analista, facilitadores y expertos de apoyo) y planificación de la idea central. Este diálogo, se fundamenta en los intereses, intenciones y de la ruta investigativa propuesta por el grupo de trabajo (Inciarte, 2016).

### **3. Diálogo grupal (presentación y solución de las problemáticas identificadas)**

Se propone la sustentación de la idea del proyecto y debate académico para el afianzamiento de posturas individuales e intergrupales, generación de disensos y consensos entre los participantes, formu-

lación de la ruta operativa, planteamiento de sugerencias, recomendaciones y conclusiones para la consolidación del Proyecto Integral de Aula. La sistematización se sustenta en el diálogo reflexivo, en la crítica compartida, en el debate académico entre los participantes de la práctica pedagógica que determina las tensiones, objetivos y acciones desarrolladas en la experiencia desarrollada en el aula en torno a las Narrativas Transmedia.

Además, la sistematización permite el reconocimiento de los sujetos y de los significados, desde donde se puede narrar, comprender y conceptualizar la acción social-docente. (Jara Holliday, 2018; Inciarte, 2016; Jara, 2018). De acuerdo con los postulados de Inciarte (2016); Jara (2018) y Cendales (2004), la sistematización de experiencias toma en consideración cinco tiempos:

1. El punto de partida: haber participado en la experiencia y tener registros de las experiencias.
2. Las preguntas iniciales: ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo). ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar). ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje (s) de sistematización). ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?, ¿Qué procedimientos vamos a seguir?
3. Recuperación del proceso vivido: reconstruir la historia. Ordenar y clasificar la información.
4. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó? Analizar y sintetizar. Hacer una interpretación crítica del proceso.
5. Los puntos de llegada: formulación de conclusiones, propuestas, nuevos significados. Comunicar los aprendizajes.

El desarrollo de cada etapa implica la revisión crítica de las buenas prácticas de uso de las narrativas transmedia en la configuración de Proyectos Integrales de Aula; la identificación de los componentes conceptuales y metodológicos en la implementación de las Narrativas Transmedia en los Proyectos Integrales de Aula y la Formulación de un Proyecto didáctico sustentado en las narrativas transmedia

cuyo fin es la descripción y validación de los procesos pedagógicos y didácticos con el mayor rigor metodológico sobre la realidad en estudio (Pirela, Mancipe y Pulido, 2016; Inciarte, 2016).

## Resultados

La secuencia temporal de la práctica pedagógica ha permitido la actualización permanente de conceptos, teorías y posturas emergentes en las NT que soportan el proyecto integral de aula. Así mismo, el progreso cognitivo de los participantes tanto individual como grupalmente en la composición de conceptos disciplinares e interdisciplinares, escritos académicos (historias, reflexiones, críticas, informes o reportes de lectura), lo cual se refleja luego en el perfeccionamiento de la producción de contenidos la construcción de guiones, y la realización de productos audiovisuales en el contexto de las NT (González, 2000) .

El proyecto integral reúne en su accionar los componentes curriculares por excelencia: lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Constituye una oportunidad para la construcción grupal e individual de conocimiento, en su desarrollo se realizan actividades para el fortalecimiento de las competencias de lectura, de escritura de investigación e informacionales, además del trabajo de escritorio (investigación documental) y el trabajo vivencial que implica el contacto con individuos, comunidades, incluso, usuarios de unidades de información: bibliotecas, archivos, centros de documentación (Carrillo, 2001; Arias, 2017).

El proyecto integral de aula favorece el aprendizaje significativo, articula contenidos desde diversas áreas del conocimiento, involucra técnicas y recursos didácticos novedosos que despiertan el interés intelectual e investigativo de los estudiantes, que, en ocasiones, les permite reconocer otros temas que enriquecen la cotidianidad de las sesiones de clase.

Tal vez, el componente que más resalta en el proyecto es el compromiso de los profesores como protagonistas y mediadores en las fases

del antes–durante–después de la práctica pedagógica, ello obliga a la comprensión, acompañamiento y seguimiento de cada proyecto, del avance individual y grupal y de la concreción de los avances y de los productos comunicativos en cada fase (Haas, 2014).

Los resultados obtenidos en el proyecto de narrativas transmedia se centraron en el desarrollo de un sitio web como medio de comunicación para integrar la estrategia transmedia que cada grupo planeó. En tal sentido, se destacaron los siguientes elementos:

- La estrategia transmedia vinculó la creación de personajes, cuentos, campañas de difusión, códigos QR, blogs, podcasts, infografías, audiovisuales, manejo de redes sociales y canales en YouTube para involucrar audiencias y facilitar su interacción, comunicación y participación de la comunidad. Dentro de la estrategia transmedia, la creación de blogs, redes sociales permitió la interacción con los participantes en el proyecto, lo cual se evidenció por medio de videos, artículos y fotografías que reflejaron las problemáticas de las comunidades.
- Los podcasts permitieron hacer cápsulas con comentarios, entrevistas pertinentes sobre la situación problémica que sustentó cada grupo de trabajo y temas de actualidad, con un lenguaje accesible a los públicos de cada proyecto transmedia.
- Para algunos grupos fue divertido y a la vez estresante realizar una propuesta de trabajo transmedia debido en primera instancia al desarrollo de competencias narrativas e investigativas para la construcción de textos académicos como la narración, el guión para cada producto comunicativo en el contexto de las NT, igualmente, competencias informacionales para el manejo de medios y plataformas de comunicación con la intención de crear productos comunicativos donde se cree una expectativa y la audiencia se interese y participe activamente.
- A pesar de las dificultades, se lograron productos creativos con coherencia narrativa y con la participación de las audiencias, se debe tener en cuenta para futuros proyectos el factor tiempo ya que en algunos casos influyó en el desarrollo de la estrategia transmedia.

- Los productos comunicativos centrados en una página web y mediados por la estrategia transmedia son el resultado de la elaboración de piezas originales y creativas que proponen una estética y un discurso propio desde la narrativa teniendo como insumo las propuestas de investigación centradas en las necesidades y problemáticas de las comunidades.
- Las narrativas transmedia establecieron estrategias planteadas de concienciación en el manejo del medio ambiente en los espacios urbanos de Bogotá, la creación de huertas caseras en espacios familiares, así mismo, el reconocimiento de la ciudad desde las problemáticas identificadas en el trabajo de campo.

El proyecto integral de aula materializa las expectativas de los participantes en el desarrollo de cada fase de trabajo en el aula para el cumplimiento de las metas y logros del espacio académico y efectividad de la práctica pedagógica. Para dar alcance al compromiso, en el contexto de las NT, se crearon productos multimediales (medios interactivos) como lo son: página web, que se complementan con: infografías, podcasts, fotografías y videos.

A continuación, se describen los proyectos integrales de aula que sustentan el proyecto de investigación y que, por su calidad, demostraron en cada fase de formulación, ejecución y finalización, propuestas de trabajo coherentes con las necesidades del medio ambiente, la reforestación y el reconocimiento de los parques emblemáticos de la ciudad como alternativas para despertar el interés de la sociedad por la naturaleza en todas sus formas de vida.

**Figura 4.** Reconstrucción forestal para la protección de la tierra.



Fuente: (Jiménez, Pérez y Basabe).

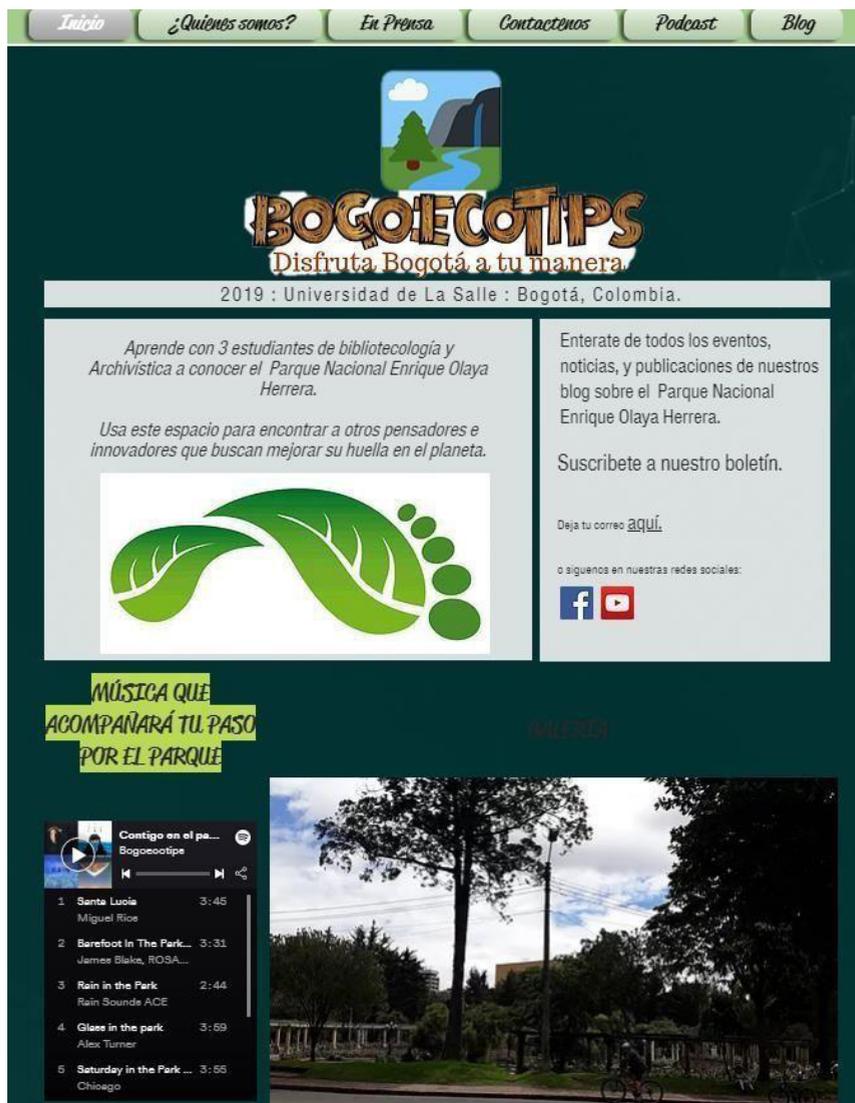
Este trabajo de investigación en el contexto de las NT elaborado por Nancy Jiménez, José Pérez y Fredy Basabe tuvo como propósito la difusión de los contenidos sobre la reconstrucción forestal para la protección de la tierra.

El trabajo se desarrolló en las siguientes fases: en primera, se estableció la construcción de una historia, de acuerdo con una problemática relacionada con el medio ambiente, teniendo en cuenta el impacto devastador de la deforestación tanto en Colombia como en otros países del mundo. Este flagelo de tala indiscriminada de árboles, las quemas de bosques, minería ilegal y otros factores, que atañen el buen funcionamiento de la naturaleza trae consigo cambios climáticos bastante fuertes, pérdida de oxígeno y un alto índice de contaminación en el medio ambiente.

Segundo, creación de una página web como ancla de la estructura del proyecto para atraer a la comunidad interesada y para generar más audiencia; tercero, se creó un blog donde la comunidad expresara sus puntos de vista, complementar las temáticas y hacer la página más interactiva, 10 personas interactuaron y opinaron sobre el tema; cuarto, se conformó un grupo en Facebook, otro medio donde las personas pudieran socializar no solo con los creadores de la trans-

media si no con otros participantes por medio del el voz a voz y se lograron 100 participantes promedio de todas las edades pero la gran mayoría jóvenes de 18 a 40 años, quienes participaron activamente los “Me gusta” y comentarios sobre videos y artículos.

**Figura 5.** Bogoeotips – Disfruta Bogotá a tu manera.



Fuente: (Rozo, Garzón, & Serrano).

El segundo trabajo de investigación en el contexto de las NT elaborado por Lorena Rozo, Nicolás Garzón y Camila Serrano tuvo como propósito crear una página web apoyada en nuevas tecnologías y medios interactivos para facilitar el acceso a información sobre los temas tratados en el espacio académico “Bibliotecas y democracia”, haciendo uso de elementos de las NT, con el fin de concienciar a los ciudadanos sobre la importancia de los parques, las bibliotecas y su conexión con la sociedad actual y el reconocimiento de la ciudad.

La página web integra los datos de los creadores:

Cami, Nikko y Lore, que se identifican como estudiantes del PSIBA, basados en el lema: Buscamos expandir nuestro conocimiento y apoyar procesos de socialización con el medio ambiente y la importancia de cuidar los parques que tenemos en la ciudad de Bogotá (Bogocotips, s.p. 2023).

Para tal fin, se crearon infografías, podcasts, fotografías y videos que se adjuntan en la página web, así como la interacción con las redes sociales que allanaron un camino para que los interesados en estos temas tengan un espacio de diálogo, conocimiento e interacción con los parques de la ciudad. Para el proyecto se eligió el Parque Nacional Enrique Olaya Herrera como medio para mostrar lugares que son pulmones de la capital de la república y tienen una conexión con los ciudadanos por ser espacios de socialización y aprendizaje sobre la historia de la ciudad, así como la promulgación de espacios de libertad para el disfrute de actividades en familia.

**Figura 6.** Huertas ecológicas.



Fuente: (Pabón, Bautista y Forero).

El tercer trabajo de investigación elaborado por Sandra Pabón, Kelly Bautista y Christian Forero tuvo como objetivo forjar desde la Biblioteca Pública una iniciativa sobre la creación e implementación de huertas ecológicas haciendo uso de las NT.

El contenido se presenta en varios medios de comunicación y plataformas en concordancia con los siete principios de Henry Jenkins (2003) sobre las narrativas transmedia, un referente teórico que ha demostrado la eficacia para llegar e informar a diferentes tipos de públicos interesados por una temática en particular.

La intención es motivar a los participantes en el proyecto sobre el cuidado del medio ambiente y que luego se formalice a través de programas, cursos, talleres, enfocados hacia las comunidades de usuarios. Las huertas ecológicas tienen la facilidad de construirse en pequeños espacios como en el patio casero, en el jardín, un balcón o incluso en un sitio aireado y con suficiente luz, lugares propicios para dar inicio al proyecto de la huerta en casa.

El trabajo vincula el cuidado del medio ambiente desde las huertas ecológicas, a través de actividades, piezas publicitarias y videos para incentivar y motivar la huerta como proyecto sustentable y concienciar a las personas sobre la conservación del medio ambiente.

Actualmente las NT son un mecanismo efectivo para contar una historia y ser interactivo con los usuarios, esto permite que no sea un contenido plano lo cual ayuda a ganar seguidores. Por su parte la Biblioteca Pública juega un rol importante en dar a conocer temáticas que involucren a toda la población y en donde el medio ambiente se vea beneficiado, por ello, las huertas ecológicas son un gran aporte a la sostenibilidad ambiental.

## **Buenas prácticas y lecciones aprendidas en el uso de las narrativas transmedia**

El aporte de las narrativas transmedia se fundamentó en la conceptualización y reconocimiento de experiencias y prácticas relevantes, metodologías y los aspectos procedimentales que determinan el desarrollo del Proyecto Integral de Aula.

- Composición de un relato, una historia sobre el cuidado, conservación y preservación del medio ambiente. En este punto se pudo evidenciar cómo se expande el relato y qué tipo de prácticas circulan desde la experiencia del usuario, hasta la circulación de los relatos en diferentes dispositivos online y offline.
- Conceptualización de las narrativas transmedia. Si bien la perspectiva más utilizada comúnmente en el ámbito ciudadano parece ser la del entretenimiento, se puede evidenciar que, en el ámbito de la educación, las NT tienen la capacidad de crear entornos de aprendizaje, que se articulan a otros escenarios cotidianos de los estudiantes.
- Diseño de los instrumentos para la recolección de información
- Elaboración de los textos académicos y piezas audiovisuales para la construcción del Proyecto Integral de Aula en el contexto de las NT.

## Buenas prácticas

Las buenas prácticas aluden a las experiencias pedagógicas que se sustentan en principios, objetivos y procedimientos que integran los “*proyectos integrales de aula*”. Se destacan aquellos procesos que han tenido resultados sobresalientes en su formulación, ejecución y finalización, experiencias que en su accionar han demostrado eficiencia, es decir, que demandan menor esfuerzo y eficiencia, generan mejores resultados en el cumplimiento de los acuerdos pactados (Herrera, 2018).

Se sustentan en la mejor aplicación del trabajo grupal e individual, en la realización y consecución de los productos transmedia, en su desarrollo se destacan el trabajo colaborativo, el empeño y la dedicación de los participantes y la variedad de productos que sustentan la práctica pedagógica.

Todos estos diseños TN permiten también trabajar sobre el concepto de usabilidad en las narrativas, que no es otra cosa que determinar las características de un producto y su relación con el mundo social, pasando por el control del usuario sobre el producto, hasta la documentación propia del mismo.

## Proyecto Integral de Aula

La fundamentación del proyecto integral de aula en el contexto de las NT se consolidó a partir de los principios, teorías, posturas, metodologías y procedimientos, para la comprensión del producto final como el resultado de las interacciones entre plataformas o canales y la construcción de narraciones coherentes, cohesionadas y ante todo llamativas para las audiencias que interactúan con las plataformas.

La pedagogía de proyectos genera trabajo colaborativo y desarrollo de las competencias de todos los participantes. En la ejecución de cada proyecto se involucró la totalidad de estudiantes, quienes desde sus competencias, habilidades y destrezas asumieron diversos roles como editor de los escritos académicos y del proyecto integral de aula, fotógrafo, bloguero, asistente de cámara, entrevistador, entrevistado, en fin, todos los roles para la concreción de la experiencia de aprendizaje.

## **Estudiantes**

Los estudiantes articularon lo pedagógico, lo didáctico en el contexto de nuevos recursos escritos, visuales y audiovisuales que se desarrollaron en los espacios públicos y en las comunidades. Cada proyecto se relacionó directamente con los Sistemas de Información, la Bibliotecología y la Archivística, actores sociales, el reconocimiento del otro, todo ello, a partir de la identificación y diagnóstico de situaciones problémicas de las comunidades y sujetos de investigación, como punto de partida para el desarrollo del proyecto transmedia.

## **Productos comunicativos**

A partir de estrategias comunicativas como: página web, blog, fan Page, redes sociales, podcasts, stop motion se buscó visibilizar la comunidad con el fin de llegar a diversas redes de apoyo. Los estudiantes identificaron la relevancia de la fundamentación teórica y conceptual en cada espacio académico. Se hicieron acompañamientos y asesorías de manera permanente, acordes con el desarrollo del proyecto transmedia. Las sesiones de clase fueron espacios de discusión acerca de las ideas para el desarrollo del proyecto.

## **Lecciones aprendidas**

Las lecciones aprendidas son un conjunto de saberes adquiridos en el desarrollo e implementación de un Proyecto Integral de Aula. Cada aprendizaje logrado surge del entendimiento, análisis y reflexión de la experiencia vivida en la ejecución del proyecto, de la consecución de los productos transmedia, de la recapitulación de los momentos dedicados a la conceptualización, la ejecución de las tareas y del ejercicio procedimental.

Las lecciones aprendidas permiten identificar oportunidades de mejora para futuras prácticas pedagógicas en el contexto de las NT. Los saberes adquiridos se generaron en la elaboración de los productos comunicativos, la elaboración de guiones para los Podcast y especialmente en la edición de los videos.

## **Proyecto Integral de Aula**

La elaboración de los productos comunicativos que comprenden las NT en cada grupo de trabajo fue difícil en sus comienzos ya que no manejaban el concepto, cambiaron varias veces de tema. En el transcurso del proyecto se evidenció la evolución y desarrollo, gracias a las guías de trabajo y la retroalimentación constante.

## **Estudiantes**

El trabajo en grupo es un desafío de aprendizaje para los estudiantes, no resulta fácil debido al manejo del tiempo, las reuniones presenciales y/o virtuales y la elaboración de los productos, la designación de roles dentro de cada proyecto aumenta la responsabilidad de cada integrante. En algunos casos se presentaron dificultades en la concreción del producto final dentro de la concepción de las NT debido al desconocimiento y falta de experiencia en el manejo de programas y plataformas para la elaboración de productos comunicativos entre ellos la página web.

## **Productos comunicativos**

La edición de video fue difícil pero acertada, en la parte de diseño no se tenían los conceptos básicos para desarrollar un producto llamativo para los visitantes del sitio web, el conocimiento de la edición es fundamental para el proceso de creación. Algunos grupos no tuvieron dificultades técnicas, para ellos fue una experiencia enriquecedora y creativa, la creación de un podcast fue interesante ya que se podía grabar, crear y hacer comentarios en cualquier momento para que la audiencia escuchara y entendiera sobre el tema del Proyecto Integral de Aula.

## **Conclusiones**

La integración de las Narrativas Transmedia en los contextos de aula disciplinares e interdisciplinares genera oportunidades para entender las interacciones entre saberes construidos y apprehendidos, para

lo cual, se reconocen y emplean múltiples medios de comunicación y formatos, que facilitan el acceso a la información para la creación y recreación de nuevo conocimiento.

Desde otra perspectiva, las narrativas ofrecen alternativas para comprender la realidad social desde otras miradas, sin perder el sentido crítico y el juicio valorativo del papel de las bibliotecas, archivos y unidades de información en la construcción de la democracia.

Las interacciones entre los Sistemas de Información, la Bibliotecología, la Archivística y las nuevas tecnologías demandan el acercamiento a nuevas formas de construcción de conocimiento, en tal sentido, la integración de las NT como alternativa para la composición y presentación de contenidos relacionados con bibliotecas, archivos y unidades de información en perspectiva de redes sociales y medios de comunicación masiva, que permitan el acceso a los usuarios y comunidades de usuarios.

La recuperación de los saberes, conocimientos que implican la selección y aplicación de metodologías, acciones operativas y herramientas didácticas que puedan configurarse como un referente de procesos investigativos en la pedagogía y la didáctica de los Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística.

En este mismo sentido, tanto la propuesta de trabajo, como los productos y/o resultados esperados pueden constituirse en referentes de estudio en la incorporación de nuevas tecnologías, didácticas de trabajo en el aula y la consolidación de los Proyectos Integrales de Aula como referentes pedagógicos y didácticos.

La evaluación es una de las fortalezas en la construcción de proyectos integrales de aula, cada profesor participante observa durante el desarrollo de las sesiones de clase el comportamiento individual y grupal, dialoga con cada integrante de grupo sobre los avances, inquietudes y proyecciones de la práctica pedagógica. En la entrega final de los productos se vinculan otros profesores, invitados especiales, que desde su experticia valoran de forma cualitativa cada proyecto y presenta de manera respetuosa sus aportes, conclusiones y recomendaciones ante una nueva propuesta de NT.

## Agradecimiento especial

Al culminar este proceso investigativo debo agradecer de todo corazón a los estudiantes Lorena Roza, Nicolás Garzón y Camila Serrano Sandra Pabón, Kelly Bautista y Christian Forero Nancy Jiménez, José Pérez y Fredy Basabe, por facilitar sus proyectos integrales de aula y crear siempre en las prácticas pedagógicas. Igualmente, al profesor David Díaz, Maestro en Bellas Artes y gran Diseñador por su profesionalismo, dedicación y acompañamiento en los proyectos de las NT.

## Referencias bibliográficas

- Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. Bogotá: IDEP. En: Educación y Ciudad. No. 25. p. 11-24. [Consulta: 2020-08-24]. Disponible en: <https://bit.ly/2Lnmcyj>
- Arias Sandoval, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. [Consulta: 2021-06- 5]. <https://bit.ly/3cmvz34>
- Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Libros del Zorzal. [Consultado 30 5 2021]. <https://bit.ly/2R3Sgl4>
- Bogoeotips. (30 de septiembre de 2023). ¿Quiénes somos?. <https://bit.ly/3ilCvpR>.
- Carrillo, T. (2001). El proyecto pedagógico de aula. [Consulta: 2021-06-5]. <https://bit.ly/3chi6JO>
- Corona, R, José Manuel (2016) ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia (I) de las narrativas. En ICONO14 | Volumen 14 N° 1 DOI: [ri14.v14i1.919](https://doi.org/10.14414.919)
- Cruz García, L. E. (2014). Metodología de Investigación. Colima; Universidad Multitécnica Profesional. 77 p.
- Díaz Villa, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. [Consulta: 2021-06- 5]. <https://bit.ly/3gd0znh>

- Freire, P. (1984) La importancia del acto de leer. En: “La importancia de leer y el proceso de liberación”. [Consulta: 2021-06-5]. <https://bit.ly/3555vFP>
- Gois Falandes, C, & Porto Renó, D. (2022). Narrativas inmersivas durante la pandemia de COVID-19: Un análisis de videos 360 grados en YouTube. *Revista Panamericana De Comunicación*, 4(1), 84–97. <https://doi.org/10.21555/rpc.v4i1.2554>
- González Agudelo, E. M. (2000). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación. [Consulta: 2021-06-5]. <https://bit.ly/3vXAmzR>
- Haas, V. (2014). Proyecto pedagógico de aula: un ejercicio de empoderamiento profesional. [Consulta: 2021-06-5]. <https://bit.ly/2TP-jnBH>
- Hernández, F. (1986). Análisis y fundamentación de una asesoría educativa. Memoria para el ICE de la Universidad de Barcelona. En: Instituto de Tecnologías Educativas. Método de proyectos. [Consulta: 2021-06-06]. <https://bit.ly/3g1WWlr>
- Herrera, A. N. (2018). Buenas prácticas en el fortalecimiento del mérito. [Consulta: 2021-06-07]. <https://bit.ly/3xh0NAT>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - México. (2010). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. [Consulta: 2021-06-06]. <https://bit.ly/3z9jiZq>
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling. En: *Mit. Technology review*. Jan. 15 2003. [Consulta: 2020-08-24]. Disponible en: <https://bit.ly/22vlyRK>
- Lash Scott. (2010) *Crítica de la información*. España Amorrortu.
- Maldonado, J. A. (2018). *Gestión de proyectos*. 255 p. <https://n9.cl/Odl1v>
- Mora-Fernández, J. I. (2017): Elementos Narrativos que Sirven para Generar Convergencias e Inteligibilidad en Narrativas Transmediáticas o Narrativas Interactivas Lineales, *Icono 14*, volumen 15 (1), pp. 186-210. doi: 10.7195/ri14.v15i1.1032

- Ossorio Vega, M. A. (2014) Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. En: Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad. Vol. 3, No. 2. p. 24-
38. [Consulta: 2020-08-24]. Disponible en: <https://bit.ly/2MsPeU5>
- Ossorio Vega, M. A. (2014). Posibilidades de la narrativa transmedia aplicada al periodismo. En: Libro de actas del III Congreso Internacional Comunicación 3.0. p. 488-497. [Consulta: 2020-08-24]. Disponible en: <https://bit.ly/2QIMJhH>
- Reyes de Marín, M. A. (2008). La mediación pedagógica. Lineamientos para una aplicación efectiva en el ámbito virtual. [Consultado 30 5 2021]. <https://bit.ly/3c3BSbN>
- Roig Telo, A., Hofman, V. Y. y Pires, F. (2021). Cazadores de Historias: un caso de implementación de storytelling en el aula como herramienta para incentivar la creatividad colectiva, *Icono* 14, 19(2), 235-260. doi: 10.7195/ri14.v19i2.1707
- Rodríguez, J. M. C. (2017). Arqueología Transmedia: participación de las audiencias en la expansión de las narrativas de la Segunda Guerra Mundial (caso Band of Brothers). *adComunica*, 175-199.
- Scolari, C. A. (2003). Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto. 350 p. ISBN: 978-84-234-1336-2
- Scolari, C. A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. En: Anuario AC/E Cultura Digital. [Consulta: 2020-08-24]. Disponible en: <https://bit.ly/2zrnft8>
- Segovia, B. (2012). La adquisición de la competencia narrativa a través del cómic en la escuela primaria. [Consulta: 2021-06-07]. <https://bit.ly/3x3nhF7>
- Tolchinsky Brenman, L., et. al., (2013). La escritura académica a través de las disciplinas. Barcelona: Octaedro. [Consulta: 2020-08-24]. Disponible en: <https://bit.ly/2JJmykC>
- Vélez Restrepo, O L. & Galeano Marín, M. E. (2002). Investigación cualitativa. Estado del Arte. Medellín: Universidad de Antioquia. 102 p.

# 6. Las emociones y el aprendizaje en tiempo de COVID-19

*Emotions and Learning in Times of COVID-19*

Melissa Bedoya Artunduaga

© <https://orcid.org/0009-0007-4501-1757>

✉ [melissa.bedoya00@usc.edu.co](mailto:melissa.bedoya00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

## Resumen

Una de las principales consecuencias que dejó la enfermedad por coronavirus (COVID-19) fueron los cambios significativos en la vida cotidiana de la población en general; estos cambios pueden generar efectos psicológicos como la ansiedad y la depresión. De esta manera, el presente estudio se centra en analizar las emociones de los estudiantes de una Institución Educativa Oficial durante la pandemia y como los resultados académicos durante el año lectivo 2020 se vieron afectados por esta emergencia sanitaria.

Para llevar a cabo esta investigación, primero, se abordan conceptos importantes como el aprendizaje, las emociones y la inteligencia emocional. Segundo, se define la metodología a través del estudio de caso con un enfoque metodológico mixto y un diseño de investigación acción. Finalmente, para realizar la recolección de datos se aplicaron encuestas y relatos por medio de la entrevista.

Con la aplicación de estas técnicas se intentó entrelazar los datos cuantitativos con los datos narrativos obtenidos en las entrevistas; lo

*Cita este capítulo / Cite this chapter*

Bedoya Artunduaga, M. (2023). Las emociones y el aprendizaje en tiempo de COVID-19. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia*. (pp. 167-183). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

anterior, permite obtener un panorama amplio sobre las emociones, los pensamientos y vivencias de los estudiantes durante el primer año de pandemia afectándoles de forma significativa en los resultados académicos. Adicional a esto, se logra evidenciar la desigualdad en las condiciones para afrontar situaciones complejas como una pandemia, afectando de forma directa a las poblaciones de pocos recursos económicos, sociales y culturales.

**Palabras claves:** Aprendizaje, Emociones, Inteligencia emocional, Desigualdad, Pandemia, Ansiedad, Depresión.

## Abstract

One of the main consequences of the coronavirus (COVID-19) pandemic, was the significant change in the daily life of the population in general; This change can generate psychological effects such as anxiousness and depression. In this way, this current study focuses on analyzing the emotions of the students from an Official Educational Institution during the pandemic and how the academic results during the 2020 school year were affected by this health emergency.

In order to develop this research, first, it is important to address concepts such as learning, emotions and emotional intelligence. Second, it was necessary to define the methodology through the case study, with a mixed methodological approach and an action research design. Finally, to carry out the data collection, surveys and reports were applied through interviews.

With the application of these techniques, an attempt was made to relate the quantitative data with the narrative data obtained in the interviews; This allowed us to obtain a broad overview of the emotions, thoughts and experiences of students during the first year of the pandemic, affecting their academic results significantly. In addition to this, it is possible to demonstrate the inequality in the conditions to face complex situations such as a pandemic, directly affecting populations with low economic, social and cultural resources.

**Keywords:** Learning, Emotions, Emotional intelligence, Inequality, Pandemic, Anxiety, Depression.

## **Introducción**

Ante la llegada del COVID-19 a Colombia, las instituciones educativas se vieron obligadas a cerrar sus puertas para enviar a estudiantes y maestros a dictar y recibir clases a través de la virtualidad. Los maestros tuvieron que transformar sus prácticas pedagógicas y los estudiantes intentaron adaptarse a los cambios inmediatos que la emergencia sanitaria requería.

Ahora bien, al vivir cambios fuertes en la vida cotidiana y en el funcionamiento normal de la sociedad, se generan consecuencias con diferentes efectos psicológicos, como la ansiedad y la depresión (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2003).

Halpern (1973) menciona el cansancio, el agotamiento, síntomas físicos, sentimientos de desamparo y de ansiedad, dificultades en las relaciones sociales y familiares como efectos en momentos de destrucción o pérdida. Al hablar del COVID-19 se habla de pérdidas familiares, confinamiento, restricciones sociales, escasez económica, entre otros factores que han afectado a las familias en Colombia. Situaciones como las anteriormente mencionadas pueden generar en los seres humanos dificultades emocionales.

Si bien es cierto, la pandemia ha sido importante ha afectado de manera general a todos los colombianos, esta investigación hace énfasis en identificar las emociones que vivieron los estudiantes de una Institución Educativa Oficial ubicada en la ciudad de Cali durante el confinamiento y como se vieron afectados en el rendimiento académico.

Lo anterior, se propone con el fin de resaltar la importancia de fortalecer la inteligencia emocional en los estudiantes, primero, desde casa y segundo, desde las instituciones educativas. Puesto que, la inteligencia emocional permite a los seres humanos resolver conflictos, forjar relaciones empáticas, tener comunicación efectiva y expresar los sentimientos de forma asertiva.

Para ello, es importante conocer el concepto de emociones, inteligencia emocional y la relación aprendizaje-emociones bajo la mirada de autores como Damasio (2006), Greenberg y Paivio (2007), Maturana y Verder-Zoller (1993), Goleman (1995); Mora (2013), Casassus (2006), Darwin (1872), Arnold (1960) entre otros.

## **Las emociones y la inteligencia emocional (IE)**

Las emociones son reacciones automáticas de nuestro cuerpo Damasio (2006) estas reacciones son provocadas por estímulos que aparecen en el entorno. Las emociones tienen un origen fisiológico, neuroquímico, cognitivo y biopsicológico (Greenberg y Paivio, 2007).

Ahora bien, el término de inteligencia emocional (IE) fue abordado a mediados de los noventa por el investigador Daniel Goleman a través de su libro *Inteligencia Emocional* (1995). El autor en su libro propone el Modelo Goleman en el cual resalta cuatro esferas genéricas como elementos importantes en la IE: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y la gestión de las relaciones.

Aunque Goleman en 1995 popularizó el concepto; años atrás y por primera vez Salovey y Mayer (1990) definieron el término de IE como “La capacidad de entender y controlar las emociones propias y ajenas, discriminar entre ellas y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones” (p.189). Durante el mismo año, Mayer, Dipaolo y Salovey (1990) hablaron sobre cómo la cognición y la emoción se vinculan para realizar complejos procesos de información.

Asimismo, en (2013) Mikulic, afirmó que las emociones poco se tienen en cuenta en los centros educativos ya que los aspectos intelectuales y cognitivos son lo principal y más importante en las aulas. De esta manera, es importante resaltar la importancia de abordar la IE desde las instituciones educativas, preparar a los estudiantes para situaciones de conflicto, comunicación y preparación para el campo laboral.

Goleman (1995) mencionó que las personas exitosas personal y labo-ralmente, son aquellas con su inteligencia emocional más desarrolla-

da. Lo anterior, invita a los centros educativos a considerar la implementación de estrategias para el desarrollo de la IE en sus estudiantes.

## **Aprendizaje y emociones**

Las emociones y los sentimientos son indispensables para los procesos de enseñanza y aprendizaje y se requiere de la motivación para lograr en los estudiantes su aprendizaje. Maturana y Verder-Zoller (1993) afirman que “Los seres humanos vivimos en un continuo fluir emocional consensual en el cual aprendemos en nuestra coexistencia en comunidad” (p.14).

Por otro lado, Mora (2013) afirma que el cerebro solo aprende si hay emoción y esto permite lograr en los estudiantes una mayor atención. El autor denomina a la escuela como el lugar perfecto para el aprendizaje, es ahí donde hay socialización e interacción con personas dentro del mismo rango de edad.

De igual forma, para Goleman (1995), las emociones son impulsos que llevan a las personas a actuar y permiten enfrentar la vida en situaciones de la cotidianidad. Años más adelante, Goleman (1998) gracias a sus investigaciones afirma que dentro de los procesos educativos existen dos factores, uno racional y el otro emocional el cual se hace desde los sentimientos y el corazón.

Ahora bien, las emociones no se pueden clasificar en buenas o malas; sin embargo, Casassus (2006) las clasifica en emociones positivas cuando generan sentimientos de placer en situaciones de felicidad o amor; y, en emociones negativas cuando generan sentimientos desagradables en situaciones de amenaza, de miedo, ansiedad, tristeza o asco. Lo anterior, significa que las emociones son eventos biológicos y cognitivos que tienen sentido socialmente.

Asimismo, la relación existente entre el aprendizaje y las emociones también ha sido objeto de estudio de otros autores como Darwin (1872) desde la Teoría Evolucionista sobre las emociones, plantea que las expresiones faciales y los movimientos corporales comunican estados emocionales en situaciones sociales.

Por otro lado, autores como Arnold (1960) a partir de la Teoría Cognitiva, defiende los factores cognitivos como elementos en la reacción emocional. Es decir, el cerebro evalúa el significado del estímulo para luego determinar una acción. Por último, desde la Teoría Neurológica se habla del cerebro emocional o el cerebro del sentir ya que las emociones se producen en el Sistema Límbico; de esta manera (Goleman 1995) menciona que cuando estamos en un momento de furia, amor o miedo, es el cerebro límbico quien domina las acciones.

## **Metodología**

Esta investigación se realizó a través de la metodología de estudio de caso, con un enfoque metodológico mixto y un diseño de investigación acción. La recolección de datos se realizó por medio de encuestas y relatos de los estudiantes a través de la entrevista. Con la aplicación de esta técnica se intentó entrelazar los datos cuantitativos con los datos narrativos obtenidos en las entrevistas.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) mencionaron que el enfoque mixto es un proceso que recolecta y analiza datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para darle respuesta al planteamiento del problema. El enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para darle respuesta a distintas preguntas de investigación.

A su vez, Pereira (2011) afirmó que un estudio mixto tiene inicialmente las mismas funciones que un enfoque cualitativo o cuantitativo.

Por otro lado, para Kemmis y McTaggart (1988) el diseño de investigación acción es una forma de indagación introspectiva colectiva iniciada por personas en situaciones sociales.

La investigación se realizó en una Institución Educativa Oficial ubicada en la ciudad de Cali Valle del Cauca, en la comuna siete, estrato dos. Se seleccionaron para la muestra los 25 estudiantes del décimo grado decimo; 15 mujeres y 10 hombres. Este curso se seleccionó de forma aleatoria entre todos los grados de bachillerato de la institución.

Este capítulo aborda un estudio en el cual se analizan las emociones de los estudiantes de una Institución Educativa Oficial durante la

pandemia y si los resultados académicos durante el año lectivo 2020 se vieron afectados por la emergencia sanitaria.

## **La encuesta**

La encuesta según García (1993) es una técnica que utiliza procedimientos estandarizados de investigación para recoger y analizar una serie de datos de una muestra representativa. A través de la encuesta se pretende explorar, describir o explicar una serie de características. Asimismo, para Sierra (1994) la obtención de datos por medio de la encuesta es el procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado.

La encuesta se aplicó de forma presencial con los estudiantes y a través de ella se recolectaron datos importantes como las emociones que sintieron al llegar el COVID -19 a Colombia, las emociones durante el confinamiento y datos sobre las cargas académicas y el rendimiento escolar de cada uno.

## **La entrevista**

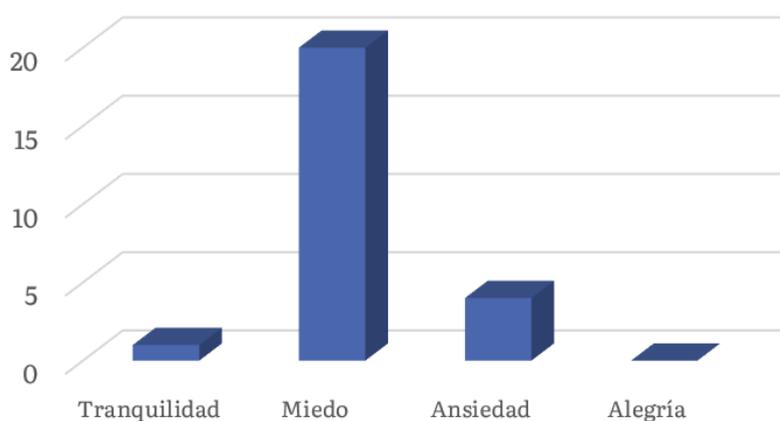
Para Nahoum (1985) la entrevista es un encuentro privado y amable, donde una persona dirige la entrevista y la otra cuenta su historia y responde preguntas relacionadas con el problema a investigar. A su vez, Taylor y Bogan (1986) definieron la entrevista como un encuentro entre el entrevistador y la persona que brinda la información, con el fin de comprender las perspectivas que cada persona tiene respecto a su vida, experiencia o situación.

La entrevista se realizó con el objetivo de obtener más información sobre las emociones que sintieron los estudiantes al inicio y durante de la pandemia y las dificultades académicas que tuvieron a partir de la virtualidad. Se dirigieron preguntas para ahondar en las respuestas de la encuesta con el fin de analizar y entender las vivencias de cada estudiante. También, se abordaron preguntas adicionales para obtener un panorama más amplio sobre las emociones, pensamientos y vivencias de la población estudiantil.

## Resultados

A continuación, se presentan los datos recolectados por medio de la encuesta, estos datos se encuentran graficados de forma general. Sin embargo, en cada figura presentada se amplía información tomada de los relatos de cada estudiante mediante la entrevista; esto con el fin de profundizar en el significado de los resultados obtenidos en la encuesta. Además, la definición de cada emoción con mayor prevalencia en cada pregunta; estas definiciones se realizaron bajo la luz de diferentes autores.

**Figura 7.** ¿Qué sintió al llegar el COVID-19 a Colombia?



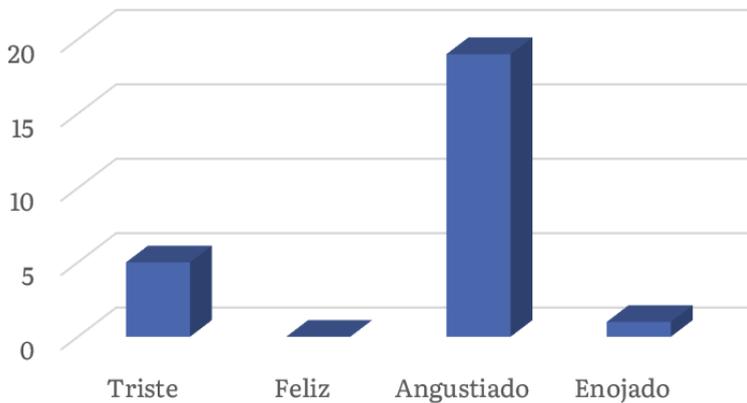
Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta aborda la emoción inicial que sintieron cuando se notificó la llegada del COVID-19 a Colombia. 20 estudiantes afirmaron sentir miedo, 4 ansiedad y 1 tranquilidad. Los estudiantes hablaron del miedo a perder a sus seres queridos, a enfermarse ellos mismos y al confinamiento. Los estudiantes que sintieron ansiedad la relacionaron con el encierro, la pérdida de la vida social, no regresar al colegio y por las constantes noticias de los diferentes países. El estudiante que sintió tranquilidad habló sobre su emoción inicial al pensar que la situación en Colombia no sería grave.

Para Filliozat (2007) el miedo es una reacción del organismo frente al peligro; una señal de alarma frente a las adversidades. El miedo es un

estado de máxima alerta para el cerebro poder analizar la situación. Por otro lado, Muñoz (2009) definió el miedo como la reacción de las personas ante la percepción de una amenaza en el ambiente para buscar autoprotección.

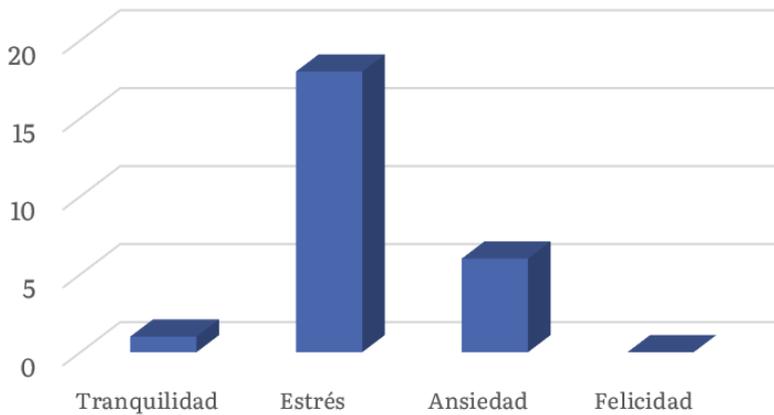
**Figura 8.** ¿Cómo se sintió durante el confinamiento?



Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta habla directamente del cómo se sintieron los estudiantes durante el tiempo del confinamiento. 19 estudiantes se sintieron angustiados debido al crecimiento de personas contagiadas, el confinamiento les negó la posibilidad de una interacción social con amigos y compañeros y otros se sintieron angustiados por la falta de conexión y herramientas tecnológicas para responder a las clases virtuales. 4 estudiantes mencionaron la tristeza como la emoción que sintieron durante el confinamiento, debido a que tuvieron familiares contagiados dentro del mismo hogar. Finalmente, 1 estudiante sintió enojo debido a la muerte de un familiar cercano.

Suarez (1995) afirmó que la angustia es un sinónimo de ansiedad debido a que se consideran ambos como estados psicológicos displacenteros acompañados de síntomas fisiológicos. La angustia es un desasosiego ante un peligro impreciso. Por otro lado, Ayuso (1988) definió la angustia como una emoción compleja y desagradable que da paso a repercusiones psíquicas y orgánicas en las personas; la angustia es obstructiva y aparece cuando un individuo se siente en amenaza.

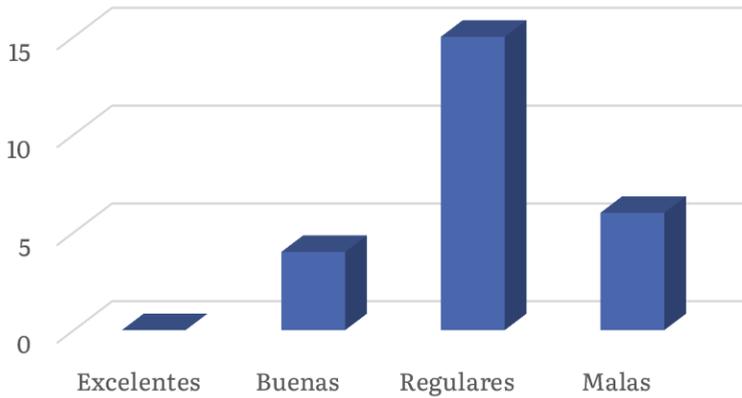
**Figura 9.** ¿Qué sintió durante las clases virtuales?

Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta hace referencia a la emoción vivenciada durante las clases virtuales. 18 estudiantes sintieron estrés por las actividades diarias. Además, por la falta de conexión, materiales y la poca comprensión en las clases. También, algunos estudiantes mencionaron que se sintieron preocupados por los resultados académicos de ese año lectivo. 6 estudiantes sintieron ansiedad al sentir que no observaban avances en sus aprendizajes y por las calificaciones. Por otro lado, 1 estudiante manifestó sentir tranquilidad debido a que el trabajo desde casa era muy cómodo.

Lazarus y Folkman (1984) afirmaron que el estrés es un proceso adaptativo y de emergencia, siendo importante para la supervivencia de los seres humanos. El estrés es un agente generador de otras emociones. Esta emoción se activa cuando la persona percibe en el ambiente alguna señal de peligro para su bienestar. Por su parte, Olga y Terry (1997) afirmaron que el estrés es algo negativo y perjudicial para el ser humano, ya que genera dolor de cabeza, indigestión, resfriados y dolores en el cuerpo. Los autores, afirmaron que el estrés puede incapacitar a las personas en el ámbito laboral y generar crisis nerviosas, depresión o ansiedad.

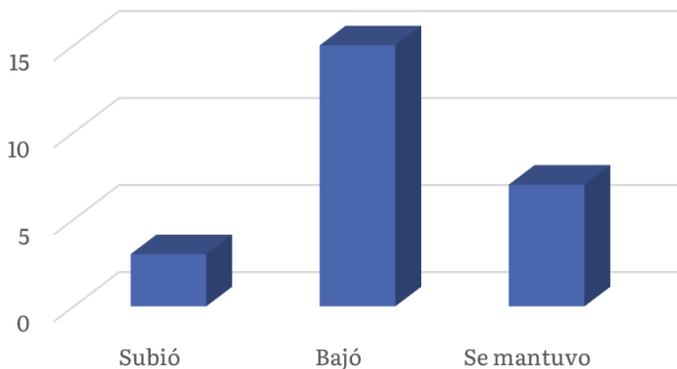
**Figura 10.** ¿Cómo fueron sus calificaciones en la pandemia?



Fuente: Elaboración propia.

Esta pregunta se enfoca directamente en las calificaciones obtenidas durante la pandemia. Para 15 estudiantes sus notas fueron regulares. 6 tuvieron notas malas y 4 tuvieron notas buenas. Ninguno obtuvo notas excelentes. En sus relatos los estudiantes mencionaban que tuvieron diversas dificultades para responder de forma asertiva a los talleres y clases. Algunos manifestaron no lograr adaptarse a la modalidad online y resaltaron la importancia de estar de forma presencial junto a compañeros y profesores.

**Figura 11.** ¿Su promedio de notas durante la pandemia, subió, bajó o se mantuvo?



Fuente: Elaboración propia.

El interrogante que se presenta en la figura 5 es acerca del promedio obtenido durante el mismo año lectivo que inició la pandemia. Esta pregunta se formuló con el fin de establecer la relación entre la emergencia sanitaria y el rendimiento académico de los estudiantes. En esta pregunta, para 15 estudiantes su promedio bajó; para 7 se mantuvo y para 3 subió.

Adicional a esto, se realizaron preguntas como: ¿Se sintió desmotivado frente a las clases virtuales?, ¿Presentó dificultades académicas al regresar a la presencialidad?, ¿La carga académica aumentó o disminuyó en la virtualidad? Por un lado, las respuestas más comunes fueron afirmativas sobre la desmotivación frente a las clases, esto debido a la falta de recursos para la conectividad, la preocupación por la emergencia y la escasez económica en el hogar.

Por el otro lado, el porcentaje más alto de respuestas coincidieron en que sí presentaron dificultades al regresar a la presencialidad, puesto que, en virtualidad no obtuvieron las herramientas ni los conocimientos suficientes para alcanzar las competencias del siguiente grado. Finalmente, la mayoría de los estudiantes sintieron que durante la pandemia la carga académica aumentó en comparación al trabajo presencial que venían realizando antes de la llegada del virus al país.

## **Análisis y discusión**

Los estudiantes al conocer la noticia sobre la llegada del COVID-19 a Colombia, sintieron las emociones del miedo y la ansiedad, siendo el miedo la de mayor prevalencia. Posteriormente, debido a la emergencia sanitaria entraron en confinamiento; por tal motivo, las emociones cambiaron a angustia y tristeza, siendo la angustia la del porcentaje más alto.

Al mismo tiempo, se iniciaron las jornadas académicas por medio de clases virtuales y talleres en casa, durante estas actividades académicas los estudiantes vivieron las emociones del estrés y la ansiedad. Para esta pregunta fue el estrés la de mayor porcentaje.

Debido a las diferentes situaciones y emociones que vivieron los estudiantes se puede observar en la figura 4 que las calificaciones durante la emergencia sanitaria y la virtualidad fueron regulares, este ítem obtuvo el porcentaje más alto, seguido de las calificaciones malas y una mínima parte obtuvo buenas calificaciones. Ahora bien, en la figura 5 se habla acerca del promedio de notas al finalizar el año lectivo, en esta pregunta se puede observar que la mayor cantidad de estudiantes bajó su promedio, 7 estudiantes mantuvieron su promedio y solo 3 estudiantes lograron subirlo.

Casassus (2006) clasificó las emociones en positivas cuando hay sentimientos de placer y en negativas cuando hay sentimientos desagradables. Esto permite evidenciar en los resultados que, a partir de la llegada del virus, los estudiantes empezaron a sentir emociones negativas.

En la misma línea, es importante retomar a Olga y Terry (1997) cuando afirman que el estrés genera dolores en el cuerpo, indigestión y puede incapacitar a las personas, además, de generar crisis de nervios, depresión o ansiedad. Lo anterior, permite relacionar estos estados con los resultados en las calificaciones y promedio de notas finales.

A su vez, esta afirmación se respalda bajo a la afirmación de Suarez (1995) al hablar de la angustia como un estado psicológico que se acompaña de síntomas fisiológicos. Ayuco (1988) mencionó la angustia como una emoción obstructiva, por lo tanto, se relaciona con el bloqueo en el aprendizaje y la falta de motivación en las actividades académicas. Esta desmotivación se vio reflejada en los relatos de los estudiantes por medio de la entrevista. La mayor preocupación se inclinó hacia el contagio o pérdida de un familiar, las cargas académicas, la falta de recursos para la conectividad y dar respuesta a las obligaciones escolares, la falta de comprensión de los temas abordados por los maestros, el encierro y la falta de interacción social.

Aunque todos estos factores incidieron en la desmotivación, la preocupación constante y las emociones negativas de los estudiantes y se vio reflejado en el rendimiento académico. Mora (2013) en su

conocida frase “El cerebro aprende si hay emoción” nos da a entender que sin las emociones positivas el aprendizaje no se da naturalmente.

De igual forma, las respuestas de los estudiantes a preguntas como: ¿Se sintió desmotivado frente a las clases virtuales?, ¿Presentó dificultades académicas al regresar a la presencialidad?, ¿La carga académica aumentó o disminuyó en la virtualidad?, permitieron obtener un panorama más amplio sobre las emociones, los pensamientos y vivencias de los estudiantes durante el primer año de pandemia afectándoles de forma significativa en los resultados académicos.

## **Conclusiones**

Frente al COVID-19 y la virtualidad académica se logra evidenciar primero, no hubo igualdad de condiciones, puesto que algunos estudiantes de la institución no contaban con conexión a internet o una herramienta tecnológica para participar de las clases. Segundo, los estudiantes sentían preocupación por el contagio de sus familiares, el confinamiento y la falta de interacción social. Por último, algunos no lograron tener un aprendizaje significativo durante el tiempo de virtualidad escolar. Lo anterior, generó en ellos diferentes emociones negativas que se vieron reflejadas en las bajas calificaciones y el promedio de notas al finalizar el año lectivo.

En conclusión, durante una emergencia sanitaria como la que vivió el mundo debido al COVID-19 se deben realizar adaptaciones curriculares, sensibilizar a docentes y directivos frente a las dificultades emocionales de los estudiantes en tiempo de crisis, flexibilizar los requerimientos académicos, apoyar a los estudiantes de bajo recursos.

Finalmente, el gobierno debe brindar apoyo psicosocial a los estudiantes que se vieron afectados emocionalmente, con el fin de brindarles las herramientas necesarias para recuperar las habilidades académicas que se perdieron durante la pandemia y obtener un bienestar emocional.

Por otro lado, es importante reconocer la importancia y la relación de las emociones para el aprendizaje. Además, realizar un trabajo intensivo de formación en inteligencia emocional dentro de todas las instituciones. Con el objetivo de fortalecer a los estudiantes emocionalmente para que puedan responder asertivamente a las dificultades o crisis que se puedan presentar.

## Referencias bibliográficas

- Arnold, M. (1960). *Emotions and Personality*. New York: Columbia University Press
- Ayuso, J. L. (1988). *Trastornos de angustia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Darwin, C.R. (1872/1965). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fernández, I., Beristain, C.M., & Páez, D. (1999). *Emociones y conductas colectivas en catástrofes: ansiedad y rumor, miedo y conductas de pánico*. Valencia: Promolibro
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*. Barcelona: Urano.
- García Ferrando M. La encuesta. En: Garcia M, Ibáñez J, Alvira F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1993; p. 141-70.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia Emocional*. Editorial Kairos. Barcelona.
- Greenberg, L. S., & Paivio, S. C. (2007). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Paidós

- Halpern, H. A., Canale, J. R., Grant, B. L., & Bellamy, C.A. (1973). A System Crisis Approach to Family Treatment. *Journal of Marital and Family Therapy*, 5, 87-94. doi:10.1111/j.1752-0606.1979.tb01270.x
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed). México: McGraw Hill.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes. Barcelona.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company
- Maturana H. y Verder-Zöllner, G. (1993). *Amor y Juego*. Chile
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. T. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality Assessment*, 54, pp. 772-781.
- Mikulic, I. M<sup>a</sup>. (2013). La educación emocional y social en Argentina: entre certezas y esperanzas. En C. Clouder (coord.) *Educación Emocional y social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza
- Muñoz Polit, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: IHPG
- Nahoum, C. (1961). *La entrevista psicológica*. Buenos aires: Kapelusz
- Olga, G. & Terry, L. (1997). *Superar el estrés*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *La salud mental en las emergencias. Aspectos mentales y sociales de la salud de poblaciones expuestas a factores estresantes extremos*. Ginebra: OMS.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15–29. Retrieved from <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/867>

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence*. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, pp. 185-211.
- Sierra Bravo R. *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo, 1994.
- Suárez Richards, M. (1995). *Introducción a la psiquiatría*. Buenos Aires, Argentina: Salerno.
- Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.



# 2

PARTE

---

EXPERIENCIAS

---



# 7. La práctica fonoaudiológica en el centro de lectura y escritura bonaventuriano (CELEB) durante la enseñanza remota

*Speech Therapy Practice at the Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano (CELEB) During Remote Teaching*

Claudia de la Rosa Arce

© <https://orcid.org/0009-0004-4656-9064>

✉ [cf.delarosa87@gmail.com](mailto:cf.delarosa87@gmail.com)

Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Cartagena, Colombia

Mónica Morales Piedrahita

© <https://orcid.org/0000-0003-3571-2553>

✉ [monica.morales@usbctg.edu.co](mailto:monica.morales@usbctg.edu.co)

Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Cartagena, Colombia

## Resumen

El presente capítulo tiene por objetivo compartir a la comunidad académica el trabajo realizado en la Práctica Formativa II del programa académico de Fonoaudiología de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena entre los años 2020 y 2021 para visibilizar las distintas estrategias llevadas a cabo desde la virtualidad durante el período de confinamiento. Dicha práctica se desarrolló en el Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano CELEB, con-

### **Cita este capítulo / Cite this chapter**

Rosa Arce, C. y Morales Piedrahita, M. (2023). La práctica fonoaudiológica en el centro de lectura y escritura bonaventuriano (CELEB) durante la enseñanza remota. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia*. (pp. 187-207). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

stituido como una estrategia del Programa de Apoyo y Orientación Estudiantil (PAOE) adscrita al Bienestar Institucional. El CELEB, que tiene como función brindar apoyo a estudiantes y docentes en los procesos de lectura y escritura académica para favorecer la formación disciplinar y la permanencia estudiantil, tuvo que adaptarse rápidamente a los cambios generados por la educación remota, modificando muchas de sus estrategias de intervención. El siguiente texto se divide en cinco secciones: fundamentación teórica sobre la alfabetización académica y el rol de la fonoaudiología en este ámbito; reseña histórica del surgimiento del CELEB; reflexiones en torno a los cambios en las formas de leer y escribir durante la pandemia; acciones desarrolladas por los tutores durante la virtualidad; y, finalmente, retos y desafíos para los centros de lectura y escritura durante la pospandemia.

**Palabras claves:** Centro de lectura y escritura, Alfabetización académica, Fonoaudiología, Estrategias de intervención, Educación virtual, universidad.

## Abstract

This chapter aims to sharing with the academic community the work done in the Formative Practice II of academic program in Speech-Language Pathology of the San Buenaventura University, Cartagena campus between 2020 and 2021 to make the different strategies carried out from virtuality visible during the confinement period. This practice was developed in “Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano CELEB”, constituted as a strategy of the Programa de Apoyo y Orientación Estudiantil (PAOE) affiliated to Institutional Welfare. The CELEB, whose function is to provide support to students and teachers in the processes of academic reading and writing to favor disciplinary training and student permanence, had to adapt quickly to the changes generated by remote education, modifying many of its intervention strategies. The following text is divided into five sections: fundamental theory on academic literacy and the role of speech therapy in this field; historical overview of the emergence

of CELEB; reflections on the changes in the ways of reading and writing during the pandemic; actions developed by tutors during virtuality; and, finally, challenges for reading and writing centers during the post-pandemic.

**Key words:** Reading and writing center, Academic literacy, Speech therapy, Intervention strategies, Virtual education, University.

## Introducción

La contingencia vivida por la pandemia del COVID-19, no solo constituyó un desafío para el sector salud, sino también para el resto de los sectores de la sociedad, incluyendo el educativo. Una vez declarado el confinamiento obligatorio, las instituciones de educación superior debieron implementar rápidamente cambios en sus formas de organización y en las prácticas pedagógicas.

En este contexto, la figura del Centro de Lectura y Escritura como apoyo a los estudiantes universitarios para favorecer su aprendizaje y participación en la cultura académica, no fue ajena a las transformaciones implementadas. En el siguiente capítulo se recogen las experiencias del Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano (CELEB) de la Universidad de San Buenaventura de Cartagena durante los años 2020 y 2021, con la finalidad de evidenciar las distintas estrategias llevadas a cabo desde la virtualidad para brindar diversos apoyos a la comunidad educativa.

En primer lugar, se presenta una breve fundamentación teórica que sustenta el funcionamiento del Centro, relacionándola con la importancia del rol del fonoaudiólogo para facilitar los procesos de lectura y escritura académica, entendiendo que el CELEB se constituye como un escenario de práctica fonoaudiológica.

En segundo lugar, se presenta una breve reseña histórica del CELEB, junto a los objetivos y servicios ofrecidos. En tercer lugar, se reflexiona en torno a los cambios experimentados en las formas de leer y escribir durante la pandemia. En cuarto lugar, se presentan las distintas acciones desarrolladas por los tutores, futuros fonoaudiólogos

durante los cuatro períodos académicos en los que prevaleció la enseñanza remota.

Y finalmente, se esbozan algunos retos y desafíos para los Centros de Lectura y Escritura durante la pospandemia, que permitan pensar las transformaciones necesarias para el contexto actual de la educación.

Dentro de la fundamentación teórica contemplada para la creación y puesta en marcha del CELEB, se contempla el concepto de alfabetización académica como el conjunto de nociones y estrategias desarrolladas en la enseñanza de educación superior con el como propósito potenciar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes a través de los contenidos disciplinares de cada carrera para facilitar la apropiación, participación y acceso a la cultura académica (Carlino, 2005).

En la alfabetización académica se construye una identidad a través del discurso académico. El proceso de incorporación de un estudiante a una comunidad académica implica el desarrollo de nuevas competencias de escritura y lectura que, en general, no pueden ser transferidas de aprendizajes previos a la educación superior (Carlino, 2004).

Desde esta concepción de alfabetización académica, las instituciones de educación superior necesitan tender puentes que permitan a los estudiantes insertarse adecuadamente a nuevas culturas escritas. Es así, como el CELEB, se consolida como una estrategia institucional para cumplir con esta función de acogida y acompañamiento a los estudiantes de los diferentes programas académicos.

Otro de los conceptos a revisar en esta fundamentación, se relaciona con las habilidades cognitivo-lingüísticas, entendidas como los procesos que están en la base de operaciones cognitivas que se producen constantemente en la actividad de aprendizaje y de estudio. La adquisición de estas habilidades, como por ejemplo analizar, comparar, clasificar, interpretar, deducir, entre otras, favorecen el aprendizaje de los contenidos curriculares y por tanto deben ser abordadas de forma transversal dentro de la cultura académica.

Desde esta perspectiva, la comunicación juega un rol central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo el acto educativo

como un intercambio de significados, en el que progresivamente el docente traspasa la responsabilidad del aprendizaje al estudiante (Jorba, 2000).

Los fonoaudiólogos han venido ganando terreno en la educación superior, al visibilizar la relación existente entre las competencias comunicativas y el aprendizaje disciplinar dentro del contexto académico. Moreno (2009) afirma que la investigación debe ser el camino para justificar la labor que desempeñan los profesionales de la comunicación humana y sus desórdenes en el sistema de educación superior. Es por esto que se contemplan como antecedentes algunos estudios realizados a nivel nacional, los que coinciden en la necesidad de continuar generando acciones desde la profesión para posicionar el rol de la Fonoaudiología en este contexto, aún emergente.

Chois y Santacruz (2010) afirman que resulta novedoso indagar por la lectura y la escritura en el ámbito universitario, pues habitualmente los fonoaudiólogos se han centrado en evaluar e intervenir estos procesos en grados iniciales. En el ámbito investigativo, siguen siendo pocas las investigaciones que se desarrollan sobre la lectura y la escritura, y de las existentes solo un porcentaje mínimo abordan estos procesos en educación superior (Chois, et. al, 2012).

Trujillo, Torres, Hurtado y Ocoró (2015) hacen un llamado a investigar y sistematizar experiencias que generen soportes científicos para fortalecer el rol del fonoaudiólogo en ambientes universitarios. De manera particular, las investigadoras presentan la experiencia del Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Académica de la Universidad Santiago de Cali (CELOA), como una muestra para fundamentar la responsabilidad de la fonoaudiología educativa en la universidad.

## **Breve reseña histórica CELEB**

Dentro de los antecedentes para la creación del Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano (CELEB) se puede mencionar que, en el 2009 Ochoa y Oliveros, realizaron una investigación desde el Bienestar Universitario de la Universidad de San Buenaventura con la fina-

lidad de analizar las causas de deserción al interior de la universidad.

En el 2013, Leones y colaboradores llevaron a cabo una investigación desde la facultad de Ciencias de la Salud de la universidad titulada “Relación de la comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes universitarios Cartagena”.

En el 2016, se da inicio a la práctica formativa del programa de fonoaudiología en educación superior, hasta que finalmente, en el segundo semestre del 2019 se constituye el Centro de lectura y escritura como un servicio adscrito a la unidad de Bienestar Institucional, en el Programa de Orientación Estudiantil (PAOE).

De esta manera el CELEB surge para satisfacer la necesidad de brindar apoyo en el desarrollo de las habilidades discursivas en los estudiantes universitarios que son necesarias para acceder a los aprendizajes en el contexto de la educación superior. A los pocos meses de su inicio y con la llegada de los confinamientos de la pandemia el CELEB se reinventa desde el acceso remoto y el apoyo de las TIC para poder cumplir con estos objetivos.

A medida que el CELEB hace presencia en la vida universitaria ha participado de los procesos de apoyo a estudiantes de todas las facultades favoreciendo los objetivos de permanencia estudiantil. Por esto, el CELEB se inscribe dentro de los servicios de Bienestar Institucional y se ha venido convirtiendo en un escenario importante dentro de las prácticas formativas del programa académico de Fonoaudiología.

## **Visión del Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano CELEB**

Ser una estrategia del Programa de Apoyo y Orientación Estudiantil (PAOE) con propósitos académicos, que aporte directamente a los procesos de escritura, lectura, comprensión lectora y habilidades cognitivo lingüísticas en los estudiantes; favorezca la permanencia estudiantil y que impacte positivamente en la formación disciplinar; acorde a los principios de PEB a nivel multicampus.

### **Misión del Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano CELEB**

El Centro de Lectura y Escritura de la Universidad de San Buenaventura Cartagena es una estrategia pedagógica vinculada a la unidad de Bienestar interinstitucional como un espacio de apoyo a los estudiantes con el fin de fomentar las habilidades de escritura y lectura académica, a través de tutorías individuales y talleres grupales desarrollados por pares.

### **Objetivos del Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano CELEB**

- Promover la permanencia estudiantil a partir de la orientación en la alfabetización académica.
- Potenciar las habilidades de escritura, lectura y comprensión lectora en los estudiantes para dar respuesta a las necesidades académicas y disciplinares.
- Favorecer la integración académica del estudiante y su proceso de formación.

### **Servicios del Centro de Lectura y Escritura Bonaventuriano CELEB**

Las actividades son desarrolladas por estudiantes en formación del programa de fonoaudiología y se organizan a través de los siguientes servicios:

- Caracterización de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de primer semestre.
- Talleres grupales
- Tutorías personalizadas (Evaluación e intervención)

## El tránsito de la presencialidad a la virtualidad

La contingencia vivida por la pandemia del COVID-19, no solo constituyó un desafío para el sector salud, sino también para el resto de los sectores de la sociedad, incluyendo el educativo. De un momento a otro, procesos educativos fuertemente arraigados a la presencialidad, tuvieron que migrar a la virtualidad. Las instituciones de educación superior debieron implementar diferentes estrategias en entornos digitales para darle continuidad a los procesos de aprendizaje, dando un salto importante en materia de tecnología e innovación (Fuentes, 2021).

En este gran desafío afrontado por las universidades de todo el mundo, no solo bastaba con garantizar el desarrollo de las clases de forma remota a partir de diferentes plataformas virtuales, era necesario motivar a los y las estudiantes para lograr un aprendizaje significativo en un contexto de crisis, atravesado por situaciones físicas, socio-emocionales, culturales y económicas, que hacían más complejo aún este proceso de tránsito hacia lo virtual.

¿Cuáles fueron los cambios en las formas de leer y escribir durante la educación remota?

Daniel Cassany (2020) plantea una serie de reflexiones interesantes acerca de los cambios experimentados en la lectura y escritura durante la COVID-19, destacando que la pandemia aceleró el proceso de digitalización, abriendo paso a la multimodalidad.

En este sentido, las lecturas compartidas con los estudiantes fueron 100% en formato digital, exigiendo otro tipo de habilidades técnicas a los jóvenes, tales como descargar y cargar materiales en la nube, buscar artículos en las bases de datos o interactuar a través de chats, foros y muros virtuales. Aunque algunos se quedaron en la nostalgia por el contacto físico, otros (docentes y estudiantes) dieron pasos hacia la exploración de nuevos lenguajes, incorporando dentro de las experiencias de enseñanza-aprendizaje otros formatos: videos, webinarios, podcast, gráficos interactivos, etc.

A pesar, que la mayoría de los estudiantes universitarios que cursaron asignaturas durante el 2020 y 2021 podrían ser catalogados

como “nativos digitales”, la nueva forma de leer y escribir durante la pandemia generó nuevos desafíos al exigir mayor autonomía, experiencia y conocimientos, lo que pudo acrecentar la brecha entre los letrados y los lectores con dificultades, explica Cassany (2020).

Otro aspecto relevante en torno a los cambios en las formas de leer y escribir durante la pandemia lo describe la investigación realizada en la Universidad Nacional de La Matanza, titulada Lectura y Escritura en la Universidad en Tiempos de Aislamiento Social Preventivo y obligatorio (2022). Dentro de una de sus conclusiones, se menciona que la teleeducación obligó a un diálogo permanente entre pares, pues el trabajo colaborativo fue una estrategia de enseñanza ampliamente utilizada por los docentes.

A la hora de leer y de resolver problemas de comprensión, la web y las redes creadas entre compañeros son los lugares dónde resolver las inquietudes. También en el caso de los problemas de escritura (Zerillo, et al. 2021, p. 64).

Estas interacciones entre pares se pudieron evidenciar concretamente en los grupos de WhatsApp, establecidos como el canal preferido de los estudiantes para planear y desarrollar trabajos, pero también para intercambiar informaciones, inquietudes o simplemente para mantener el contacto.

¿Cómo el CELEB suple las necesidades de los estudiantes en torno a la lectura y escritura académica?

Las acciones desarrolladas durante los años 2020 y 2021 intentaron mantener una continuidad con lo que se venía ejecutando en la presencialidad, respondiendo por un lado a las necesidades de los estudiantes de los diferentes programas de la Universidad de San Buenaventura y por otro, a las competencias profesionales para la formación de futuros fonoaudiólogos en Colombia (Minsalud, 2014).

De esta manera, dichas acciones se organizaron en tres niveles: Promoción y prevención, evaluación e intervención. A continuación, se presentan en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Acciones desarrolladas por el CELEB de acuerdo a los niveles de atención.

| Nivel                  | Actividad  |
|------------------------|--|
| Promoción y prevención | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Infografías</li> <li>● Cápsulas de video</li> <li>● Encuestas sobre hábitos de estudio y estrategias metacognitivas a través de formularios de Google</li> <li>● Recomendación de libros a través de la herramienta online Padlet</li> <li>● Concursos de escritura a través de Google Drive</li> <li>● Repositorio de recursos relacionados con la lectura, escritura y oralidad en la plataforma Moodle</li> </ul>      |
| Evaluación             | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Prueba de comprensión lectora aplicada a estudiantes de primer semestre a través un cuestionario en plataforma Moodle</li> <li>● Aplicación de instrumento de evaluación de comprensión lectora y producción textual (construido por el equipo CELEB) a través de videollamada en Teams o mensajes de audio y texto en WhatsApp</li> </ul>  |
| Intervención           | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sesiones de tutorías individuales y grupales de manera sincrónica a través de Teams.</li> <li>● Talleres sincrónicos en la plataforma Webex</li> <li>● Fichas digitales para apoyar la lectura y escritura a disposición de docentes y estudiantes en repositorio del CELEB dentro de la plataforma Moodle</li> <li>● Planes caseros en Power Point para reforzar los conocimientos entregados por los tutores</li> </ul> |

Fuente: Elaboración propia.

## Prueba de comprensión lectora

Una de las primeras acciones que se llevaban a cabo al comienzo de cada período académico era la aplicación de la prueba de comprensión lectora a los estudiantes de primer semestre de todos los programas académicos de la universidad, de manera que se puedan identificar

tempranamente los estudiantes que presentan alguna dificultad y generar así, acciones remediales de forma oportuna.

La prueba, adaptada a partir de uno de los instrumentos del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA), se realizaba a través de un cuestionario desde la plataforma Moodle, con la finalidad de identificar el desempeño de los estudiantes en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-intertextual. Esta acción fue de gran relevancia durante los períodos académicos de la pandemia, pues a falta de los diagnósticos iniciales realizados presencialmente por los docentes, instrumentos de este tipo permitieron especialmente al Programa de Acompañamiento y Orientación Estudiantil (PAOE) tener un panorama más amplio de las competencias lectoras de los estudiantes que ingresaban a la universidad.

En la tabla presentada a continuación, se realiza una relación entre los períodos académicos, el número de estudiantes evaluados y el porcentaje de desempeño global para cada nivel de comprensión lectora. Los resultados demuestran un aumento sustancial en los estudiantes a los que se le aplicó la prueba para el período 2021-1, relacionado con el incremento en la matrícula estudiantil, así como también con una mayor receptividad de los docentes PAOE para abrir los espacios con estudiantes de primer semestre.

**Tabla 7.** Resultados Prueba de comprensión lectora aplicada a estudiantes de primer semestre de diferentes programas académicos.

| Período académico | N° estudiantes evaluados | Nivel literal | Nivel inferencial | Nivel crítico-intertextual |
|-------------------|--------------------------|---------------|-------------------|----------------------------|
| 2020-2            | 131                      | 49%           | 47%               | 41%                        |
| 2021-1            | 495                      | 58%           | 51%               | 38%                        |
| 2021-2            | 295                      | 57%           | 58%               | 38%                        |

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados, se puede decir que estos demuestran un rendimiento medio-bajo en general para los tres períodos registrados, notándose un desempeño similar entre los niveles literal e inferencial, en contraste con el nivel crítico-intertextual, pues se muestra bastante más disminuido, especialmente durante el 2021.

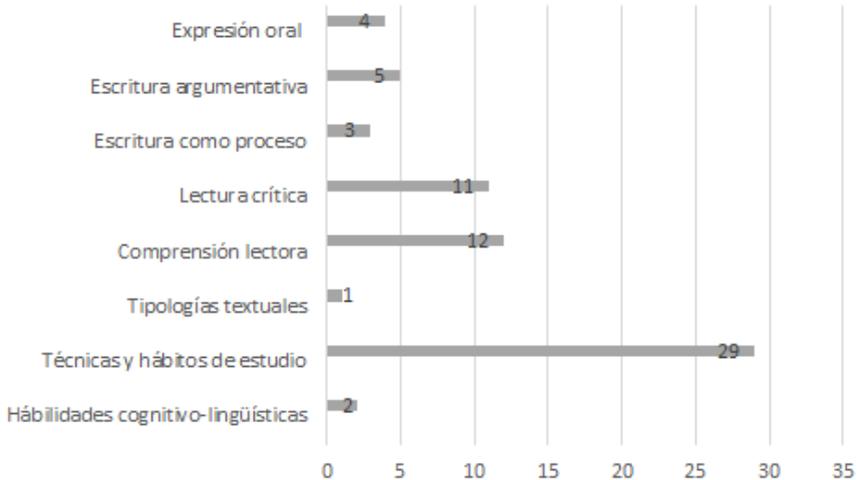
Dichos resultados coinciden con otras mediciones de comprensión lectora realizadas a jóvenes a nivel local y regional, por ejemplo, el Observatorio de Educación del Caribe Colombiano (2022), estableció que el porcentaje de estudiantes del sector oficial de los departamentos de la región Caribe, con niveles adecuados de lectura crítica, disminuyó 4 puntos porcentuales entre el 2016 y 2021, y que si bien, la tendencia a la baja fue similar en el resto del país para el mismo período, el indicador para esta región sigue siendo el más bajo de Colombia.

## Talleres

Otra de las acciones que marcaron un hito importante dentro de los apoyos ofrecidos por el CELEB entre el 2020 y 2021 fueron los talleres grupales que se ofrecieron a toda la comunidad académica, desarrollados mayoritariamente de forma sincrónica a través de la plataforma Cisco Webex.

Las temáticas de dichos talleres se presentaban a los docentes líderes del programa PAOE, quienes los agendaban según las necesidades identificadas en los cursos. A continuación, se presenta una gráfica con la distribución de los talleres realizados durante los cuatro períodos académicos. En total se desarrollaron 67 talleres, de los cuales una gran parte se orientaron a las técnicas y hábitos de estudio, seguido de las competencias en lectura (comprensión lectora y lectura crítica).

**Gráfica 4.** Talleres realizados por el CELEB entre el 2020-1, 2020-2, 2021-1 y 2021-2.

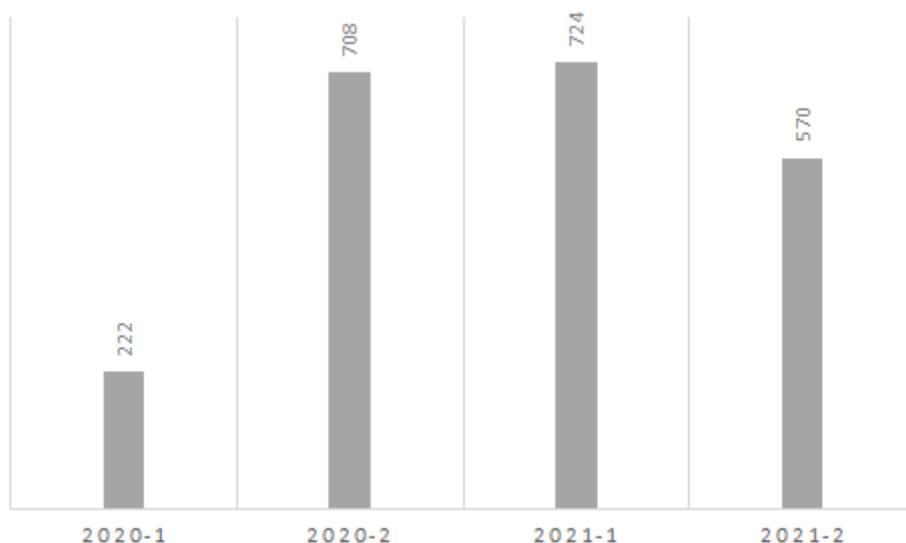


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la asistencia reportada en estos talleres (Ver gráfico 5), se puede decir que tal como lo indican las cifras, el impacto alcanzado a través de esta acción fue exponencial, dando cuenta de una alta cobertura en relación con las otras actividades realizadas por el CELEB para la mayoría de periodos a excepción del 2020-1, pues fue en ese momento en que al igual que todas las instituciones educativas del mundo, el centro de lectura y escritura debió hacer los ajustes pertinentes y adaptar sus estrategias a la virtualidad, teniendo por tanto un menor reporte de talleres y asistencia.

En total, se registran 2224 beneficiarios de los talleres, pertenecientes a diferentes programas académicos y distintos semestres, aunque cabe mencionar que, en su mayoría, los asistentes pertenecían a primer semestre, ya que una acción complementaria a la prueba de comprensión lectora era el desarrollo de los talleres de técnicas y hábitos de estudio.

**Gráfica 5.** Asistentes a los talleres ofrecidos por el CELEB para cada período académico.



Fuente: Elaboración propia.

## Tutorías

Junto a los talleres, otra de las acciones que brindaron apoyo a los estudiantes de la universidad, pero esta vez de forma individual fueron las tutorías, las cuales se desarrollaron de forma sincrónica a través de diferentes plataformas, tales como Cisco Webex o Teams, sin embargo, cuando los estudiantes presentaban dificultades de conexión, dichas tutorías se realizaban a través de WhatsApp.

El protocolo para la atención fue variando en la medida que los equipos de práctica pasaron por el CELEB, pues por cada período académico se contaba con aproximadamente cinco tutores, estudiantes de práctica de Fonoaudiología de VII y VIII semestre.

Los primeros grupos de práctica (correspondientes a los períodos 2020-2 y 2021-1) se encargaron de construir instrumentos valiosos para la atención tales como, la evaluación de lectura y escritura para estudiantes universitarios o el plan de intervención específico que

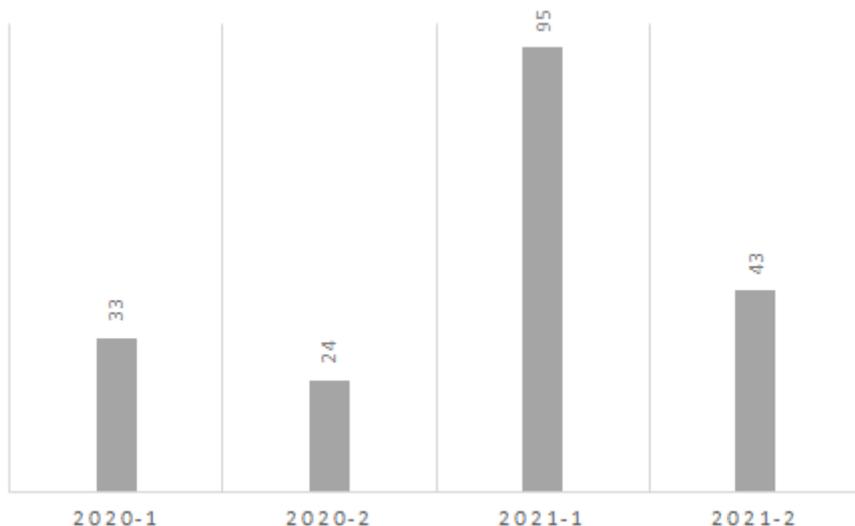
a través de una lista de cotejo presentaba las habilidades en lectura, escritura y oralidad para desarrollar en los espacios de tutorías. El grupo de práctica del 2021-2 se encargó de identificar oportunidades de mejora en los instrumentos y corregirlos de acuerdo a las necesidades que se habían identificado con usuarios previos.

Un evento importante durante la experiencia fue la oportunidad de contar con estudiantes externos al programa de Fonoaudiología dentro de los equipos de tutores, pues durante el 2021-1, dos estudiantes de práctica en psicología integraron el CELEB, lo cual constituyó una gran experiencia de educación interdisciplinaria, muy necesaria en los espacios en los que se promueva la alfabetización académica.

Pues de acuerdo con Narvaez y Chois (2012), dentro de las prácticas pedagógicas para facilitar los procesos de lectura y escritura académica se hace necesario la constitución de equipos docentes interdisciplinarios. En esta misma lógica, los equipos de tutores interdisciplinarios contribuirían a un acompañamiento integral de los estudiantes para lograr su inclusión a la cultura académica, desde la diversidad de saberes disciplinares.

En cuanto a la asistencia a las tutorías, se puede decir que, durante el período de la contingencia, en el período 2021-1 fue donde más se registraron tutorías, seguido del período 2021-2, y en menor medida aparece el reporte de tutorías para el año 2020 (Ver gráfico 6). Esto coincide con lo analizado anteriormente, pues en el 2020 se comenzaron a realizar los ajustes y adaptaciones necesarias para que en el 2021 se implementaran las estrategias de intervención con una mayor frecuencia y receptividad por parte de los estudiantes.

**Gráfica 6.** Número de tutorías realizadas individuales o en grupos pequeños por cada período académico.



Fuente: Elaboración propia.

## Curso plataforma Moodle

Finalmente, otra de las estrategias de apoyo que implementó el CELEB fue la adecuación de un espacio virtual dentro de la plataforma Moodle utilizada por la universidad, como un repositorio de recursos virtuales para favorecer la lectura, escritura, oralidad y hábitos de estudio.

A este curso podían tener acceso tanto docentes como estudiantes de todos los programas académicos, convirtiéndose en una herramienta importante para la enseñanza y aprendizaje en tiempos de educación remota. Este curso se actualizaba cada semestre por parte de los tutores y docente de práctica, y contenía diferentes recursos tales como: infografías y vídeos cápsulas para apoyar la elaboración de distintos tipos de textos (resumen, ensayo, mapa conceptual, artículo de investigación científica, entre otros); guías para trabajar la comprensión lectora; encuestas para facilitar los procesos

metacognitivos; y, enlaces a páginas con consejos y ejercicios prácticos relacionados con la expresión oral, la comprensión lectora y producción textual a nivel académico.

## **Retos y desafíos para el CELEB: aprendizajes que dejó la pandemia**

En el apartado anterior se dejó en evidencia la importancia de las TIC para el desarrollo de las diferentes acciones implementadas por el CELEB en respuesta a las necesidades de los estudiantes durante el tiempo de enseñanza remota. La contingencia vivida obligó a explorar nuevas herramientas, que, a su vez, favorecieron el desarrollo de diversas habilidades en los fonoaudiólogos en formación al ejercer su rol como tutores, tales como creatividad, flexibilidad, resolución de problemas, trabajo en equipo, autonomía, proactividad, entre otras.

En el contexto actual, gracias a los esfuerzos multilaterales para controlar la pandemia, las instituciones educativas de educación superior retornaron a la presencialidad, retomando muchas de las estrategias pedagógicas que privilegian las interacciones físicas entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Sin embargo, a manera de reflexión, se hace pertinente rescatar los aprendizajes más relevantes que quedaron de la enseñanza remota, ya que estos pueden fortalecer los procesos de lectura y escritura en la era actual digital. A continuación, se plantean algunos de retos y desafíos que permitan pensar las transformaciones del del CELEB:

- Proponer espacios de formación híbridos para las y los docentes del programa académico con el fin de profundizar sobre el rol del fonoaudiólogo en el abordaje de la lectura y escritura académica y científica. En este sentido, se rescatan las ventajas que proveen las experiencias de educación virtual, en cuanto a la autonomía para el aprendizaje y la administración del tiempo, pero también, se tienen en cuenta las múltiples posibilidades que ofrecen los encuentros presenciales para la reflexión pedagógica.

- En esta misma línea, si bien la mayoría de los servicios ofrecidos por el CELEB desde el retorno de la “normalidad” han sido presenciales, se podría continuar ofreciendo talleres virtuales sincrónicos y asincrónicos, pues tal como lo demostraron los registros de asistencias, a través de estas estrategias se impacta a un número mayor de la población estudiantil.
- Continuar generando espacios de trabajo interdisciplinar al interior del CELEB. Tal como se presentó anteriormente, la primera experiencia se desarrolló durante el período académico 2021-1 al conformar el equipo de tutores a partir de estudiantes de práctica de Fonoaudiología y Psicología, gracias a una alianza entre los dos programas académicos. Ahora, desde la presencialidad, se podrían desarrollar nuevas oportunidades de trabajo colaborativo entre programas de las facultades de ciencias de la salud, educación, ciencias humanas y sociales; entendiendo que los procesos de lectura y escritura se pueden abordar desde distintos campos disciplinares.
- Propiciar en mayor medida el trabajo colaborativo entre centros de lectura y escritura a nivel nacional e internacional. Nadie pone en discusión que los dos años de pandemia fueron la oportunidad para generar lazos entre instituciones, sin importar las distancias, pues uno de los beneficios de la virtualidad es precisamente acortar las distancias geográficas. En este sentido, vale la pena continuar desarrollando webinars, coloquios y congresos en modalidades virtual e híbrida, así como otras instancias de apropiación del conocimiento que permitan el intercambio de experiencias y saberes entre Centros de Lectura y Escritura.
- Por esta misma línea, y partiendo del hecho de la necesidad de desarrollar permanentemente investigaciones que justifiquen el rol del Fonoaudiólogo en la educación superior, se podrían llevar a cabo experiencias interinstitucionales de investigación formativa y aplicada en relación a la lectura y escritura académica, que permitan estrechar algunos de los lazos de colaboración gestados durante la pandemia.

- En cuanto a los servicios ofrecidos por el CELEB desde el equipo de tutores conformado por fonoaudiólogos en formación, se puede seguir aprovechando las habilidades y destrezas tecnológicas de los jóvenes en cuanto al manejo de redes sociales, pues sin duda, estas se constituyen como el canal de comunicación preferido por los estudiantes universitarios. De este modo, se hace necesario fortalecer los conocimientos en relación con las prácticas digitales de lectura y escritura, y sus formas responsables de uso al interior de las culturas académicas.
- Un anhelo de los centros de escritura en educación superior debe ser su aporte a las condiciones curriculares y planes de estudio en donde la cultura académica encuentra un lugar privilegiado. Se entiende así que la escritura y lectura académica es un elemento lingüístico-comunicativo que debe aparecer en los diferentes espacios de las asignaturas de un plan de estudio y que un docente consciente de sus alcances puede hacer mucho por este aspecto en los y las estudiantes. Una huella que le será útil para todo el resto de su vida académica y profesional.
- Generar espacios de exploración e investigación de los procesos de cultura académica en estudiantes universitarios. Esto aportará elementos conceptuales y procedimentales para el fonoaudiólogo y permitirá darles mayor alcance a sus acciones.

## Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602605>
- Carlino, P. (2005). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva. En *Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Medellín: Univ. De Antioquia, Grupo Biogénesis, Medellín. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/biogenesis/article/view/326009/0>

- Cassany, D. (2020). *Letrismo en la época del COVID19*. Jardín LAC. Lectura, Arte y Conversación en (y para) el espacio público. Recuperado de <https://www.jardinlac.org/post/letrismo-en-la-epoca-de-la-COVID19-1-de-3>
- Chois, P. y Santacruz, M. (2010). Prácticas de lectura y escritura académicas en un programa de fonoaudiología. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud*, Universidad del Cauca, 12(3), 9-15.
- Chois, P., et. al (2012). Prácticas de lectura y escritura académicas en un programa de fonoaudiología. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 11, 32-39. DOI: 10.30788/RevColReh.v11.n1.2012.56
- Fuentes, M. (2021). *Teletrabajo aplicado a docentes universitarios de Guayaquil y su incidencia en la satisfacción estudiantil, período 2020-2020*. Trabajo académico para optar al título de Licenciada en Administración de Empresas. Guayaquil: Universidad Politécnica Salesiana.
- Jorba, J. (2000). La comunicación y las habilidades cognitivo lingüísticas. En, Jorba, J., Gómez, I. y Prat, A. (Eds.) *Hablar y escribir para aprender: Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Barcelona: ICE Universidad Autònoma de Barcelona. Síntesis.
- Minsalud (2014). *Perfiles y Competencias del Fonoaudiólogo en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Salud de Colombia.
- Moreno, M. (2009). El lenguaje en la educación superior. En Flórez, R. (ed.) *El lenguaje en la educación: Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Narváez, E. y Choís, P. (2012). Lectura y escritura académicas en Colombia: desafíos para la orientación de políticas educativas en el marco de una investigación interuniversitaria. *Lenguaje*, 40 (2), 285-313. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000200002&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-34792012000200002&script=sci_abstract&tlng=es)
- Observatorio de Educación del Caribe Colombiano (2022). *Análisis del desempeño de la Lectura Crítica en las instituciones públicas de la región Caribe*. Universidad del Norte, OECC. Recuperado de <https://>

[www.uninorte.edu.co/web/grupo-prensa/noticias-egresados/-/asset\\_publisher/xwcf/content/analisis-lectura-critica-oecc-2022](http://www.uninorte.edu.co/web/grupo-prensa/noticias-egresados/-/asset_publisher/xwcf/content/analisis-lectura-critica-oecc-2022)

Trujillo, A., Torres, M., Hurtado, D. y Ocoró, J. (2015). Una experiencia que fundamenta la responsabilidad de la fonoaudiología educativa en la universidad. *Revista Areté*, 15(2), 6-16. Recuperado de <https://arete.iberro.edu.co/article/view/987/784>

Zerillo, A. M., Bidiña, A. M., Carra N. A., Espelta, M. F., Luppi, L., Smael, N. C., Chazarreta, C. (2021). *Lectura y escritura en la universidad en tiempos del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)*. Universidad Nacional de La Matanza. Recuperado de <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/1226>



## 8. Práctica fonoaudiológica en un centro de escritura: retos en tiempos de pandemia

*Speech Therapy Practice in a Writing Center: Challenges in Times of Pandemic*

Diana Marcela Prado Mosquera

© <https://orcid.org/0000-0002-6921-1514>

✉ [dmprado@unicauca.edu.co](mailto:dmprado@unicauca.edu.co)

Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

Adriana Carolina Casas Bustillo

© <https://orcid.org/0000-0002-1590-3988>

✉ [acasas@unicauca.edu.co](mailto:acasas@unicauca.edu.co)

Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

### Resumen

El confinamiento social obligatorio ocasionado por la pandemia modificó la forma de vida de las personas; no obstante, si bien el fenómeno viral llevó al aislamiento social, esto no significó una paralización absoluta de las actividades, dado que se incrementó el uso de medios tecnológicos. En este sentido, las instituciones educativas se vieron en la necesidad de cambiar la metodología, empleando guías y clases de forma virtual en educación preescolar, básica, media y superior. Lo anterior no fue ajeno a las actividades que se desarrollaron en el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca durante el

*Cita este capítulo / Cite this chapter*

Prado Mosquera, D. M. y Casas Bustillo, A. C. (2023). Práctica fonoaudiológica en un centro de escritura: retos en tiempos de pandemia. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia.* (pp. 209-231). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

confinamiento, por lo que fue necesario generar nuevas estrategias que permitieran llevar a cabo los servicios de tutoría personalizada, apoyo continuo, biblioterapia y talleres de forma clara y lúdica, a fin de que la comunidad que consultaba los servicios del Centro de Escritura, obtuvieron un aprendizaje y conocimientos necesarios para continuar con sus procesos de producción textual, lectura crítica y oralidad. Por consiguiente, fue necesario incluir en las temáticas de la formación de los tutores, orientación sobre el uso de aplicaciones para adaptar las actividades a la modalidad remota; además de innovar en estrategias de participación activa de los tutorados en todos los servicios ofrecidos; con lo anterior se logró favorecer el trabajo colaborativo, la interacción constante y el aprendizaje significativo y situado. Por último, es importante resaltar que el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca consiguió brindar todos sus servicios a la comunidad académica e incluso se amplió la cobertura.

**Palabras clave:** Centro de escritura, Tecnologías de la información y la comunicación, Educación superior, Lectura, Escritura, Aprendizaje.

## Abstract

The mandatory social confinement caused by the pandemic modified people's way of life; however, although the viral phenomenon led to social isolation, this did not mean an absolute paralysis of activities, since the use of technological media increased. In this sense, educational institutions found it necessary to change the methodology, using guides and virtual classes in preschool, elementary, middle and higher education. This was not alien to the activities developed at the Writing Center of the Universidad del Cauca during the confinement, so it was necessary to generate new strategies that would allow the personalized tutoring services, continuous support, bibliotherapy and workshops to be carried out in a clear and playful way, so that the community that consulted the services of the Writing Center would obtain the necessary learning and knowledge to continue with their processes of textual production, critical reading and orality. Therefore, it was necessary to include in the tutor training

topics, guidance on the use of applications to adapt the activities to the remote modality; in addition to innovating in strategies for the active participation of the tutors in all the services offered; with the above, it was possible to favor collaborative work, constant interaction and meaningful and situated learning. Finally, it is important to highlight that the Writing Center of the Universidad del Cauca managed to offer all its services to the academic community and even expanded its coverage.

**Keywords:** Writing center, Information and communication technologies, Higher education, Reading, Writing, Learning.

## Introducción

La situación de la educación a nivel mundial durante la época de la pandemia se convirtió en un reto para los gobiernos y para la comunidad educativa, puesto que varias familias no contaban con los recursos necesarios para responder a las exigencias que fueron planteadas por el sistema educativo (Aguilar, 2020).

De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje virtual reemplazó de manera drástica a los escenarios presenciales de aprendizaje, por lo que se dejó de lado el contacto social para entrar en contacto directo con dispositivos digitales (Aguilar, 2020); no obstante se inicialmente se presentaron dificultades, dado que el acceso es una de las primeras características que debe ser tenida en cuenta para implementar un modelo educativo virtual.

Pero al revisar las cifras de conectividad en la educación básica y superior se encuentran brechas que requieren de grandes inversiones para su reducción, por lo que desde el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTic), se fueron implementando proyectos para llevar internet a población vulnerable (Ligarretto, 2020).

Ahora bien, como ya se mencionó con anterioridad la pandemia obligó a la humanidad a adaptarse a un nuevo modo de vida, dando lugar a la creación de nuevos escenarios en los que prima el uso de

nuevas tecnologías, las cuales fueron transformando los espacios físicos, siendo reemplazados de forma paulatina por espacios virtuales (Aguilar, 2020).

Ante esta situación inesperada, se presentan las tecnologías de la información y la comunicación como una alternativa para continuar, de alguna manera, conectados con los demás, a fin de continuar desarrollando procesos relacionados con las funciones sustantivas de la Universidad, siendo necesario la migración de modalidades educativas presenciales a modalidades educativas de forma remota, sin olvidar que este reto debía asumirse con seriedad, respeto y rigurosidad por la importancia que esto trae en los procesos de acompañamiento y docencia a los estudiantes (Valencia, 2021).

## **Estrategias de Acompañamiento Virtual**

### **Tutoría Personalizada**

Inicialmente, se da a conocer que este servicio está dirigido a las personas que requieren asesoría para escribir un texto asignado en alguna de las asignaturas que cursan en la universidad, así como para profundizar en habilidades de lectura crítica y potenciar su oralidad (Centro de Escritura Universidad del Cauca, s.f.).

En cuanto a escritura, el proceso consiste en realizar una planificación inicial, en tal caso de que el tutorado, aún no haya empezado con la elaboración del texto; escritura de borradores cuando ya tiene claridad en las ideas que desea plasmar y la revisión del texto si este ya está terminado, a fin de realizar una reescritura de una versión preliminar hasta producir la versión definitiva.

Ahora bien, antes de pasar a hablar de las estrategias que se emplearon durante el confinamiento, es importante aclarar que desde el Centro de Escritura se manejan unas estrategias didácticas, las cuales se articularon con otras específicas para el trabajo de forma remota, de acuerdo con esto tanto en las tutorías personalizadas como en los apoyos continuos al aprendizaje de la escritura académica, se ha venido trabajando la fase de análisis de micro nivel, conformada por

las dimensiones de instrucción, andamiaje cognitivo y andamiaje motivacional. El primero consiste en que el tutor señala, recomienda o explica qué se debe hacer para cambiar algún aspecto susceptible de mejorar (Mackiewicz y Thompson, 2018).

Por su parte, el andamiaje cognitivo permite la exploración de soluciones por medio de la activación del pensamiento, la reflexión y el diálogo entre el tutor y el tutorado, en otras palabras, mediante la mediación cognitiva del tutor (Mackiewicz y Thompson, 2018), esta mediación puede llevarse a cabo por medio de ocho estrategias como jalonar, leer en voz alta, responder como lector u oyente, mencionar un tema anterior, incitar a una elección, insinuar o sugerir, y demostrar (Molina, 2019).

Por último, las estrategias de andamiaje motivacional tienen en cuenta las dimensiones emocionales y afectivas de la tutoría y del proceso de escritura, por lo cual los tutores otorgan refuerzos secundarios al estudiante o sus logros, con el fin de estimular su participación y confianza, de tal forma que se eleva su autoconcepto como escritor y se construye un vínculo positivo con el tutorado (Mackiewicz y Thompson, 2018). Lo anterior permite entonces ratificar la importancia de que las tutorías se lleven a cabo por un par, de tal forma se crea confianza entre los participantes y queda claro que en el Centro de Escritura no solo se revisan textos y se dan sugerencias, sino que se potencian habilidades para formar escritores y lectores críticos.

En este sentido, la experiencia de realizar tutorías en modalidad remota se tornó muy enriquecedora, dado que los tutores fueron muy responsables y comprometidos con el papel que tenían, de tal manera que si bien al principio se generó temor por el cambio de modalidad, poco a poco fueron implementando diferentes estrategias que permiten que cada tutoría se llevará a cabo no solo de forma clara en relación a lo que se estaba trabajando, sino que se tornaban agradables por las actividades que se realizaban en medio de la sesión, más aún, cuando se trataba de tutorías de investigación.

De acuerdo con lo anterior, es claro que implementar las tecnologías de la información y la comunicación requiere de dedicación y esfuer-

zo, puesto que se debe conocer el uso potencial de las mismas, entender cómo se manejan y tener en cuenta las diferentes maneras en que pueden ser utilizadas, lo cual implica por supuesto tiempo y voluntad por parte de aquellos que guían a otros en el proceso (Rojas, 2019).

En este caso de los tutores, quienes a pesar de ser estudiantes universitarios con conocimientos en tecnología, tuvieron que enfrentar nuevos retos en el momento de aprender a manejar aplicaciones o plataformas que en algún momento habían visto o escuchado pero no con la rigurosidad para conocer a fondo su aplicación o enseñarle a otro a aplicarlas, puesto que en muchas ocasiones se presentaban casos de asistentes que no tenían conocimiento sobre las funciones de la plataforma Meet, por ejemplo para compartir un documento o editarlo, en el caso de las revisiones de los textos.

Algo similar ocurría con las fases de planificación y textualización, por ejemplo, cuando se empleaban las plataformas digitales de Padlet o Jamboard, con el fin de crear lluvia de ideas o escribir aquellos planteamientos que tenían los tutorados, dado que en ocasiones se dificultaba al inicio por la falta de conocimiento y uso de las herramientas, por lo cual era necesario ir despacio, con el propósito de que todo fuera quedando claro.

Lo anterior da cuenta entonces de que el papel del tutor en la modalidad remota fue fundamental, dado que no solamente debía guiar a los tutorados en los procesos de escritura, lectura crítica y oralidad, sino en el aprendizaje del uso de herramientas tecnológicas que no solo eran útiles a lo largo de las tutorías, porque al adquirir este conocimiento, también podían aplicarlo en el desarrollo de las clases en la universidad.

Por consiguiente, fue necesario pensar en la mejor forma para relacionarse con los tutorados de manera remota, por lo cual se tuvieron en cuenta algunas estrategias planteadas por Fernández (2003), por ejemplo, tener una actitud crítica y positiva hacia las nuevas tecnologías de la información y comunicación, esto se llevó a cabo en la formación de tutores en la cual se les dio a conocer a los tutores la importancia de afrontar este nuevo reto de la mejor forma

posible, lo cual no implicaba que debían saber el uso de todas las plataformas y herramientas digitales, sino que en el camino esto se iba a ir aprendiendo por medio de la práctica. En este sentido los tutores recibieron talleres previos al inicio de sus actividades en los cuales se les enseñó el manejo de Meet, Padlet, Jamboard, Kahoot, Quizizz y la elaboración de ruletas, esto como insumo para que pudieran dar inicio a las tutorías con conocimientos básicos que poco a poco y gracias a su creatividad iban creciendo.

En complemento con lo anterior, Fernández (2003) indica que en la modalidad remota otra estrategia importante es conocer las posibilidades de las tecnologías para mejorar la práctica, así como promover en los estudiantes el uso de las TIC como fuente de información y de expresión de sus creaciones.

Por consiguiente, a medida que se iban desarrollando las tutorías de forma virtual, los tutores y tutorados fueron conociendo las facilidades que ofrecen las TIC en el desarrollo de las asesorías, dado que permitió llegar a más personas, por el hecho de poder trabajar con estudiantes, egresados y profesores que se encontraban fuera de la ciudad, quienes manifestaron en algún momento lo importante que es que esta modalidad se continúe ofreciendo, en especial para aquellos que por motivos de trabajo o estudio no pueden estar en la ciudad.

De igual forma, al tener la posibilidad de usar otro tipo de recursos en línea, la explicación se tornó más clara y agradable para los asistentes, lo que incrementó la participación de todas las personas que recibían el servicio, en especial cuando asistían grupos de tres a cinco personas para la revisión de un mismo escrito académico.

Por lo anterior, se evidenció que si bien algunos asistentes tenían conocimiento del uso de las TIC en el momento de llevar a cabo sus trabajos, algunos no las manejaban con frecuencia, por lo cual se promovió el uso de diferentes herramientas y plataformas TIC para que la escritura de textos académicos se llevará a cabo con mayor facilidad, por ejemplo, en la fase de la planificación, no solo se les daba a conocer estrategias para llevarla a cabo como lluvia de ideas, el cubo, la estrella; sino que esto se ponía en práctica por medio de

escritura conjunta entre tutor y tutorado, ya fuera en un docs o en el Jamboard, así como la consulta al unísono de las bases de datos, lo cual permitió que más adelante se desarrollaran las ideas y se elaborarán los borradores iniciales.

De la misma manera, cuando se pasaba a la fase de revisión, se facilitaba mucho que el tutorado compartiera su pantalla para iniciar con la lectura del texto y proceder a realizar las sugerencias de los aspectos susceptibles a mejorar, por ejemplo, cuando era necesario trabajar la microestructura, también se les enseñaban a los asistentes a usar aplicaciones para poner en práctica el uso y funciones de signos de puntuación y conectores.

Como lo menciona Cruz (2020) proporcionar un aprendizaje robusto, dado que en estos momentos, las actividades y tareas online deben ser atractivas, a fin de dar claridad y brindar retroalimentación inmediata, de tal forma que los estudiantes se mantengan motivados.

## **Apoyo Continuo al Aprendizaje de la Escritura Académica**

Este servicio consiste en ofrecer sesiones a lo largo de un semestre para ayudar a aquellos estudiantes que consideren necesario cualificar su desempeño en lectura, escritura y oralidad, con el fin de atender las demandas de la Universidad (Centro de Escritura Universidad del Cauca, s.f.). En este sentido, durante la pandemia, también se llevó a cabo un trabajo muy enriquecedor con este servicio, dado que, por la modalidad del mismo, se podía realizar una planeación sobre las actividades a trabajar en cada sesión, de acuerdo a la habilidad que quisiera trabajar el tutorado, ya fuera lectura, escritura u oralidad, de tal forma que el uso de las TIC permitió que cada sesión se tornara lúdica y llamativa por las actividades creativas propuestas por los tutores.

De acuerdo con lo anterior, para este servicio se tuvieron en cuenta dos estrategias recomendadas por Fernández (2003), la primera hace referencia a desempeñar proyectos de trabajo colaborativo, con una actitud solidaria, activa y participativa, lo cual se llevó a cabo por

los tutores del Centro de Escritura, específicamente en este servicio, dado que es un apoyo que se brinda a lo largo del semestre, en el cual se estuvo en constante asesoría con el tutorado.

Por consiguiente, fue necesario establecer actividades para desarrollar tanto a lo largo de las tutorías como fuera de las mismas, de tal forma que se les daba a conocer el tema, se realizaba la práctica por medio de aplicaciones y plataformas digitales y en ocasiones se asignaba una tarea adicional en la cual se involucraron ejercicios relacionados con el tema explicado, los cuales debían ser llevados a cabo empleando las aplicaciones sugeridas, por ejemplo, crear un documento en Google docs., realizar una estrella con lluvia de ideas en Padlet, reforzar el uso de signos de puntuación en una aplicación en línea e incluso hacer un pequeño video, en el caso del trabajo con oralidad.

De igual forma, se tuvo en cuenta la estrategia de seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos con las nuevas tecnologías de la información y comunicación, con el fin de promover la adquisición de aprendizajes significativos (Fernández, 2003).

En este caso, se procuró trabajar no solo con la presentación de diapositivas para dar explicación a los temas, sino que se realizaban actividades prácticas con el tutorado, enseñando de forma más específica la aplicación o plataforma que se quería utilizar, es decir, a diferencia de las tutorías personalizadas, en el apoyo continuo se contaba con mayor tiempo para dedicar al aprendizaje del uso de las TIC porque los encuentros eran semanales.

Lo anterior, permitió que el tutor planeara cada sesión y la articulara con las herramientas tecnológicas, por ejemplo, si se estaba trabajando el tema organizadores gráficos, la misión del tutor consistía en primero explicar el tema y hacer el ejercicio en una hoja de papel, luego junto con el tutorado se escogía una aplicación para realizar el organizador gráfico, como Lucidchart, de tal forma que se le explicaba cómo se usaba la misma, para empezar a organizar parte de la información de manera conjunta, con el fin de que el tutorado finalizara en su tiempo libre el organizador y lo revisaran en la siguiente sesión. De acuerdo con esto, se evidenciaba que el aprendizaje era significativo, más aún,

si se relacionaba con el momento por el cual se estaba atravesando, en el que el uso de las TIC era necesario.

En este sentido, lo que se logró con esta modalidad de trabajo fue promover metodologías activas, con el propósito de favorecer la cooperación entre dos personas, en este caso el tutor y el tutorado, a fin de no solo generar procesos de aprendizajes variados, sino independiente y colaborativo, para impulsar y facilitar la formación permanente (Rojas, 2019).

De tal forma que, desde el Centro de Escritura en tiempo de pandemia, no solo se potenciaron habilidades en lectura, escritura y oralidad, sino en el uso de las TIC, reforzando además el trabajo colaborativo e independiente, que como tal se tiene en cuenta tanto en modalidad presencial como remota, dado que estos aspectos son de suma importancia para su formación profesional.

## Talleres

En el caso de los talleres, se brinda asesoría sobre las características de un tipo de texto en particular, por ejemplo, el procedimiento de producción del mismo o acerca de un aspecto particular de la escritura, ya sea cómo articular ideas entre sí, cómo citar según normas determinadas o cómo procurar la organización global de un texto, entre otras posibilidades. De igual forma, se incluyen temáticas relacionadas con lectura crítica, oralidad, estilos de aprendizaje, entre otros (Centro de Escritura Universidad del Cauca, s.f.).

En este sentido, es importante tener en cuenta que para un taller se deben proponer temas útiles y ajustarlos a las necesidades de la población, a fin de permitir la reflexión (Bautista y Morales, 2015), por lo cual hay que destacar que desde el Centro de Escritura se ofrece un amplio portafolio de temas que pueden desarrollarse a modo de taller, de acuerdo a lo que el profesor o incluso los mismos estudiantes soliciten, de acuerdo con esto cada taller se adapta a al programa que lo solicita, de tal forma que los ejemplos y ejercicios se relacionen con la carrera y queden claros.

Por consiguiente, Bautista y Morales (2015) destacan que el diseño de un taller debe considerar el tiempo, espacio, fases o momentos de reflexión, por lo que, es necesario que sea orientado por personas que se encuentren dispuestas al diálogo, con capacidad de sintetizar las intervenciones de los participantes.

Lo anterior, da cuenta de la importancia de realizar la planeación de cada taller, por lo cual cada vez que se va a dar inicio se les explica a los participantes en qué consiste el mismo, su duración y se indaga por los conocimientos previos que tienen sobre el tema, a fin de conocer si es necesario profundizar en algún aspecto en particular, de tal manera que los participantes tengan la mayor claridad en cada uno de los talleres que se brindan.

Ahora bien, para llevar a cabo los talleres en modalidad remota, también fue necesario implementar otro tipo de estrategias, tal como se realizó con tutorías y apoyos continuos, por lo que, se tuvo en cuenta lo planteado por Camacho et al. (s.f.) quienes dan a conocer herramientas para la creación de los recursos, materiales y objetos de aprendizajes, a fin de diversificar las estrategias didácticas en los espacios de aprendizaje, en este caso los talleres, tal como se presenta a continuación.

**Tabla 8.** Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales.

| <b>Clasificación</b> | <b>Tipos</b>   | <b>Propósito</b>  | <b>Herramientas</b>  |
|----------------------|--|---|--|
| Recursos Didácticos  | Presentaciones, documentos de texto, vídeos, animaciones, imágenes, multimedia, películas, casos, blogs, sitios web. | Brindar recursos que sirvan como apoyo al desarrollo de un contenido o tema y que se utilice con una finalidad educativa, aunque no haya sido creado con este objetivo. | PowerPoint<br>Slidebean<br>Slideshare<br>YouTube<br>Sitios web<br>Blogs<br>Freepik |

| Clasificación                | Tipos  | Propósito   | Herramientas   |
|------------------------------|--|---|--|
| <p>Materiales didácticos</p> | <p>Presentaciones, documentos de texto, vídeos, animaciones, multimedia, cuadernos digitales, mapas conceptuales, mapas mentales, blogs, sitios web.</p> | <p>Presentar a los estudiantes el contenido de una temática de manera completa utilizando recursos como texto, imágenes, videos, entre otros, además contemplan actividades de autoevaluación y de aprendizaje.</p> | <p><b>Presentaciones:</b> Slidebean, Slide-share, Power Point, Prezi, Keynote</p> <p><b>Documentos:</b> Word, Documentos de Google, PDF</p> <p><b>Cuadernos Digitales:</b> Cuadernia, Edilim</p> <p><b>Videos:</b> Power Point, Animoto, Voki, Movie Maker, Wink</p> <p><b>Mapas conceptuales y mentales:</b> Cacao, Mindmanager, Cmaptools, Mindomo.</p> <p><b>Imágenes:</b> Gimp</p> <p><b>Sitios web:</b> Jimdo, Google Sites Portafolio: Jimdo, Blogs, Wikis</p> |

Fuente: Tabla adaptada de Camacho, Alemán, y Sandoval, (s.f.). Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales. Área de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos Universidad Técnica Nacional.

<https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puertorico/1399-63cb.pdf>

Cabe resaltar que si bien estas fueron unas de las herramientas que se les surgieron a los tutores para crear material didáctico para los talleres, ellos tenían autonomía de proponer otros de acuerdo al tema y la metodología que fueran a emplear en los mismos, siguiendo de esta forma la estrategia de seleccionar, utilizar, diseñar y producir materiales didácticos, haciendo uso de las tecnologías de

la información y comunicación, a fin de promover la adquisición de aprendizajes significativos, para fomentar el protagonismo y la responsabilidad de los participantes (Fernández, 2003).

De tal forma, que los tutores crearan presentaciones más llamativas para que fueran agradables a la vista de los tutorados, se crearon cuestionarios para conocimientos previos empleando plataformas como Kahoot y Quizizz e incluso para el desarrollo de los talleres se realizaban juegos con ruletas o el juego de quién quiere ser millonario, lo cual no solo mantenía la atención de los estudiantes, sino que aumentaba la participación y motivación en cada uno de los talleres.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que realizar los talleres de forma remota permitió potenciar los escenarios y entornos interactivos, a fin de agilizar y mejorar los procesos de retroalimentación, además de optimizar el tiempo de aprendizaje (Rojas, 2019), lo cual fue evidente en los talleres realizados, dado que si bien al inicio el proceso se tornó un poco difícil para los tutores y tutorados por el cambio de modalidad.

A medida que pasaba el tiempo esto se volvió muy satisfactorio y gratificante, por todo lo que los tutores descubrieron que podían hacer en la adaptación de los temas, aprendiendo y optimizando no solo sus habilidades en lectura, escritura y oralidad, sino en el uso de herramientas TIC y por supuesto en la resolución de problemas, cuando por ejemplo, habían fallas de conexión o de pronto una actividad en línea no funcionaba, de tal manera que debían pensar y ejecutar un plan alternativo, evidenciado a lo largo de los talleres la participación y motivación de los asistentes, así como el agradecimiento al final de cada taller por las expectativas cumplidas.

## **Programa “Despójate Sanamente en la U”**

Inicialmente, es importante tener en cuenta que, en la educación superior, el estudiante y la comunidad universitaria deben tener el protagonismo en su formación, buscando alternativas de aprendizaje y descubriendo sus gustos, debilidades y fortalezas, con el propósito

de reconocer las habilidades propias, el entusiasmo de seguir aprendiendo y el interés principalmente en la lectura, la escritura y la oralidad, dado que estos procesos son de suma importancia en la formación profesional.

De acuerdo con lo anterior, es necesario desarrollar en los universitarios las capacidades que les permitan hacer de la información, el aprendizaje, los conocimientos y las innovaciones, soluciones que se dirijan a la elevación del bienestar social de las personas (Rovira, López y Jiménez, 2017).

En este sentido, el Centro de Escritura de la Universidad del Cauca, con el interés de generar espacios que permitan a toda la comunidad universitaria el uso de la lectura, la escritura y la oralidad como alternativas de ocio, distracción y esparcimiento, crea el programa de biblioterapia en la U: “Despéjate sanamente”, con el fin de llevar a cabo distintas actividades en las cuales se utilicen diversos recursos como textos verbales y no verbales, producciones textuales, diferentes formas de expresión, música, representaciones artísticas y culturales, entre otras, como alternativa para el desarrollo óptimo en ámbito universitario.

Ahora bien, para la creación del programa fue necesario identificar inicialmente las prácticas de lectura de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud, por lo que se realizó una encuesta en el mes de junio del año 2019, en la cual se indagó sobre los hábitos de lectura, gustos, herramientas usadas y dificultades que se presentan.

Así, el 90% de los estudiantes indican que les gusta leer diferentes tipos de textos como científicos, argumentativos, narrativos, informativos, entre otros; frecuentemente el 48% de los estudiantes leen textos científicos-académicos por obligación y el 52% lo hacen por hobbies; sin embargo, el 56% leen textos no académicos una vez a la semana; 18% dos veces a la semana; 12% tres veces a la semana y el 14% cuatro veces a la semana; considerándose buenos lectores el 58%.

En cuanto a la comprensión lectora, el 84% de los encuestados consideran que logran hacerlo, pero el 16% restante expresan que a veces deben releer, no siempre captan la idea principal del texto, tienen poca retentiva y capacidad para inferir, por ello,

usan estrategias como resumir y hacer mapas conceptuales para comprender; al mismo tiempo, el 60% sienten que tienen dificultades al leer o escribir, porque desde el colegio no desarrollaron estas habilidades, dan muchos rodeos al tema y se confunden al organizar las ideas a escribir, no saben usar conectores ni signos de puntuación y tienen mala redacción.

Así mismo, el 48% de los estudiantes refieren conocer personas con dificultades para leer y escribir como la dislexia; el 40% expresan que algunos conocidos usan otras estrategias para la lectura o escritura como: la construcción de mapas conceptuales, diagramas, esquemas, dibujos, fotografías, mensajes cifrados, braille, lengua de señas y uso de notas de voz; lo cual permite evidenciar que el 84% de los estudiantes reconocen que existen otras formas para leer y escribir. Finalmente, el 96% de los encuestados afirman que les gustaría tener espacios en la Facultad de Ciencias de la Salud para leer textos no académicos.

Con estos datos obtenidos, surgió la necesidad de conocer más a fondo las habilidades y/o dificultades en torno a la lectura, la oralidad y la escritura de la población a impactar, para tal fin se realizó una encuesta en la cual se evidenció que la mayoría de los estudiantes reconocen otras formas para leer y escribir, además aceptan la creación de un espacio dentro de la facultad para fomentar la lectura, la escritura y la oralidad como actividad de ocio y así poder disipar todos los problemas que en los ámbitos familiar, académico y social puedan surgir.

Por consiguiente, las actividades del programa “Despéjate sanamente” se plantearon con el objetivo de que los participantes puedan interactuar con personas de diferentes grupos poblacionales, condiciones culturales e incluso personas en situación de discapacidad, reconociendo la existencia de otros mundos a su alrededor y fomentando la inclusión. Por otro lado, en este espacio tienen la oportunidad de dar a conocer sus habilidades e intereses por la lectura, la escritura, la oralidad, la música, el teatro, entre otras actividades artísticas y culturales, que ayuden a despejar sus mentes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecieron una serie de estrategias con sus respectivas actividades, las cuales se empezaron a desa-

rollar de forma presencial en 2019; no obstante, con la llegada de la pandemia y el confinamiento, fue necesario hacer la adaptación de las mismas, de tal forma que se pudieran usar en modalidad remota, tal como se presenta a continuación.

### **Estrategia “Espacios de interrelación con la sociedad”**

Esta estrategia consiste en destacar el interés verdadero por comprender lo que otros tienen para decir y compartir, por lo que muestra un camino para establecer relaciones sociales incluyentes en las que todas las personas cuentan y desarrollan su personalidad. Es por eso que la importancia del diálogo constructivo: saber, oír y expresar, fomentan competencias comunicativas y fortalecen las competencias ciudadanas (Escallón, 2007). Por otra parte, se resalta la importancia de la participación y el esfuerzo, dado que les permite a los jóvenes orientar sus capacidades y su pensamiento crítico ante otros, por lo cual se llevó a cabo la siguiente actividad.

*Conviértete en un Booktuber*: esta actividad se propuso como un espacio en el que la expresión por medio de la palabra tiene protagonismo, puesto que el objetivo es dar a conocer a otros la opinión sobre una reseña o película utilizando un video corto, el cual era publicado en redes sociales, de tal forma que la publicación del mismo permitió que otras personas no solo se motivaran a adquirir el hábito de la lectura, sino que lograran asumir posturas críticas y respetuosas frente a las diferentes opiniones.

### **Estrategia “miércoles de arte y cultura”**

Para esta estrategia se tuvo en cuenta que las actividades extracurriculares son un elemento muy importante en el ámbito universitario, puesto que contribuyen a la formación integral del joven y generan una atractiva vida universitaria. No obstante, dichas actividades deben quedar en un segundo plano en relación a la academia, como complemento de la misma (Pozón, 2014).

Por lo anterior, las siguientes actividades tienen por objetivo contribuir a la formación integral de toda la comunidad universitaria, por medio del diseño, planeación e implementación de distintos programas y actividades artísticas y culturales. De esta manera, se cumplen funciones fundamentales como la conservación del patrimonio cultural tangible e intangible de la Universidad del Cauca y su entorno social, así como el fomento a las artes y manifestaciones culturales por parte de la comunidad universitaria. Cabe resaltar que se denominó de esta forma, puesto que los miércoles en el horario de 4:00 pm a 6:00 pm es el espacio que gran parte de los estudiantes no tienen asignadas clases, lo cual permitió su asistencia a las diferentes actividades programadas.

*Cine club virtual*: esta actividad se basó en la reproducción de una película debidamente escogida, teniendo en cuenta los gustos y preferencias de la comunidad unicaucana, la cual era transmitida por medio de una video conferencia en Meet, con el fin de hacer un conversatorio de la misma, una vez finalizara.

Cabe resaltar que este espacio virtual fue diseñado para para la apreciación y reflexión del cine como una manifestación artística del ser humano, puesto que, además, de proyectar buen cine a la comunidad universitaria y al público en general, se buscaba que los espectadores interactuaran mediante reacciones y comentarios acerca de cada película.

*Tarde de web amigos*: esta actividad consistió en la realización de reuniones virtuales en las cuales una o varias personas contarán diferentes anécdotas, historias reales o cuentos, donde el arte de comunicarse y expresarse por medio de la palabra, la voz y el gesto vivo, llevara a los espectadores virtuales a un nivel de implicación personal en su aprendizaje, ya que se involucrarían personalmente de una manera creativa y activa, fue una de las actividades con mayor acogida, dado que los asistentes se divertían mucho contando historias de mitos y leyendas que en algunos lugares se hacían reales, además de que en algunas ocasiones se empleaban ruletas para escoger los temas y hablar sobre experiencias personales, lo cual

generaba diversión, confianza e incluso la consecución de nuevos amigos.

¡Tecnocanta!: este un espacio fue creado para aquellos profesores, estudiantes y administrativos que desearan expresarse por medio del canto, de tal forma que los participantes tenían la oportunidad de elegir la canción de su género musical favorito, para interpretarla como solistas, en duetos o grupos. Para participar de esta actividad se podía seleccionar una de las dos modalidades, ya fuera un video editado con herramientas tecnológicas (Smule, Dolby on, Video Show, Vintage Video Maker, entre otras) o presentarse en video mediante las transmisiones programadas en plataformas virtuales (Google Meet, Zoom, Google Hangouts, Facetime, entre otros).

Cabe destacar que esta actividad fue muy enriquecedora tanto para los tutores como para los participantes, dado que se conocieron talentos de estudiantes en diferentes semestres, quienes se sentían mucho más cómodos participando con la grabación previa e incluso por la presentación por medio de la videoconferencia, dado que se expresaban con mayor facilidad y confianza.

*Escribir es Arte*: en esta actividad se realizaba un trabajo asincrónico, dado que a partir de imágenes sobre pinturas famosas u obras artísticas que se publicaban en el blog, los participantes debían escribir una historia para ser entregada de acuerdo a una fecha establecida. Estas historias se compartieron en las redes sociales del Centro de Escritura, con el fin de que la comunidad universitaria eligiera por medio de “likes” las historias ganadoras. El objetivo de esta actividad era incentivar la escritura mediante actividades lúdicas, creativas y participativas, de tal forma que los participantes pudieran salirse por un momento de la escritura académica que deben desarrollar en sus asignaturas.

*Asume el reto, yoga virtual*: este fue un espacio abierto a la comunidad universitaria, en el que los participantes podían asumir un reto de yoga por un periodo de 30 días. Estas sesiones de yoga se publicaron diariamente en las redes sociales del Centro de Escritura, de tal forma que al final del mes se dispuso de un espacio virtual, para socializar

las diferentes experiencias que dejó este desafío de relajación y distracción. Actividad que según los participantes fue muy relajante porque podían llevar a cabo diferentes ejercicios diarios que permitían que salieran de la monotonía académica.

## **Estrategia “Diversión”**

Finalmente, se presenta la estrategia de diversión la cual se creó pensando en una forma diferente de esparcimiento, dado que para Balcells (1976), el tiempo libre favorece no solo el descanso, sino la diversión y el desarrollo de la personalidad, por lo cual es necesario para las personas. En este sentido, con esta estrategia efectivamente se buscaba que los participantes pudiesen aprovechar ese tiempo libre en actividades que, si bien se relacionaban con lectura y escritura, también creaban espacios de risa y diversión a medida que se iban desarrollando.

*Webcana*: la actividad constaba de un laberinto virtual con diferentes obstáculos, el equipo ganador era el que lograra acumular más puntos de acuerdo a los ejercicios expuestos. Para el desarrollo del mismo, era importante que cada equipo escogiera un nombre representativo y un líder por estación, puesto que, para ganar el punto, el participante debía activar su micrófono, decir su apellido y nombre del equipo, además, dar la respuesta correcta del ejercicio o acertijo.

Para el éxito de la webcana, se llevarán a cabo las siguientes pruebas:

1. Estación de conectores: en este nivel el asistente debía adivinar un personaje histórico teniendo en cuenta las características que se exponían, si lograba acertar, podía realizar el ejercicio de conectores, si no tendría la oportunidad otro participante de diferente equipo. Para la prueba de conectores, se les puso en la pantalla una serie de oraciones a las cuales les hacía falta su conector respectivo. Una vez terminado este reto se pasaba a la siguiente estación.
2. Estación de ortografía: en este nivel el asistente debía decir el trabalenguas que se les proponía, para ello, tenían dos intentos. Si lograba decirlo, podía realizar el ejercicio de ortografía, si no

la oportunidad se le daba a otro participante de diferente equipo. La prueba de ortografía consistió en responder algunas preguntas estilo cuestionario sobre ortografía, de tal forma que el asistente solo podía cometer dos errores. Una vez terminado se continuaba con la siguiente estación.

3. Estación signos de puntuación: cuando se llegaba a este punto, el participante que lograra dibujar lo más realista posible el personaje propuesto en un determinado tiempo era el que podía realizar el ejercicio, si no seguía otro asistente de diferente equipo. Para la prueba se les dio una oración en la que hacía falta un signo de puntuación, el participante debía decir cuál era el correcto por lo cual solo tenía una oportunidad. Una vez terminado se daba paso a la siguiente estación.
4. Estación arma tu texto: en este nivel, el participante que lograba adivinar el nombre de la canción que sonaba al revés era quien realizaba el ejercicio. Para la actividad se encontraron con diferentes superestructuras de textos como: ensayos, reseñas, noticias, proyectos y cuentos; los cuales debían estructurar correctamente en un tiempo no menor de un minuto. Una vez terminada esta estación se continuaba con la última estación.
5. Estación habilidades comunicativas: para finalizar la webcana, se realizó el juego ahorcado, en el cual, cada asistente tendría su turno. El primero que descubriera la palabra debía realizar el ejercicio. Para esta prueba el participante debía decir el nombre de una película o libro reconocido asignado por el tutor haciendo uso de la mímica facial y expresión corporal, por lo que el equipo debía adivinar dicho nombre en un tiempo determinado.

Lo anterior, da cuenta que el espacio virtual se convierte en un espacio idóneo para la participación, la colaboración, la creación de conocimiento colectivo, entre otros muchos aspectos, puesto que pueden instaurarse como escenarios para el aprendizaje y el desarrollo humano, por lo que al hacer un uso adecuado de las TIC, se puede disfrutar de los beneficios propios de prácticas de ocio digital (Viñals, 2013).

Beneficios que en el caso del Centro de Escritura no solo se ofrecieron para potenciar las habilidades de lectura, escritura y oralidad desde una perspectiva académica, sino que también se implementaron en un programa de esparcimiento, el cual de una u otra forma le permitió tanto a los tutores como asistentes salir de la rutina, de tal manera que pudieron divertirse planeando y haciendo parte de las actividades, permitiendo conocer nuevas personas y generar un aprendizaje mutuo.

Además, el empleo de material didáctico mediado por las TIC en el desarrollo de los tres servicios mencionados con anterioridad facilitaron el proceso de aprendizaje, la simulación de situaciones, así como motivar, impulsar y crear interés por el contenido presentado (Marqués, 2000), convirtiéndose en aliados para los tutores y tutorados a lo largo de las tutorías, apoyos continuos y talleres, dado que al enfrentarse en un nuevo reto como fue el hecho de cambiar de una modalidad a presencial a una remota, emplear estrategias y material didáctico mediados por las TIC permitieron un aprendizaje significativo.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, F. (2020). *Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(3), 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Bautista Ríos, A. & Morales Osorio, G. (2015). Buenas prácticas y retos de una comunidad para la construcción del aprendizaje: experiencias del Centro de Español de la Universidad de los Andes. En E. Escallón Largacha y A. Forero Gómez (Comps.), *Aprender a escribir en la universidad* (pp. 175-184). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Balcells, J. (1976). El tiempo libre en su triple dimensión: descanso, diversión y desarrollo de la personalidad. *Revista Miscellanea Barcionensia*, 25.

- Camacho, M., Alemán, Y., y Sandoval, G. (s.f.). Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales. Área de Tecnología Educativa y Producción de Recursos Didácticos Universidad Técnica Nacional. <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1399-63cb.pdf>
- Centro de Escritura Universidad del Cauca. (s.f). Servicios. <http://www.unicauca.edu.co/centroescritura/nuestros-servicios>
- Cruz, A. (23 de abril de 2020). Cinco factores para la enseñanza en línea durante la cuarentena. El Tiempo.com. Portafolio. <https://www.portafolio.co/tendencias/cinco-factores-para-laensenanza-en-linea-durante-la-cuarentena-540193>
- Escallón, E. (2007). Escuchar, comprender y mejorar las relaciones. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122245.html>
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. Organización y gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. 11(1), 1-11. <http://www.enpcac.edu.mx/cruzjorge/especialidad/lecturas/CompetenciaProfesionales.pdf>
- Ligarretto, R, (20 de mayo de 2020). Educación virtual: realidad o ficción en tiempos de pandemia. Pesquisa Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-virtual-realidad-o-ficcion-en-tiempos-de-pandemia/>
- Mackiewicz, J. y Thompson, I. (2018). Talk about writing. The tutoring strategies of experienced writing center tutors. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351272643-9>
- Marqués Graells, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. Obtenido de <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>
- Molina, 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. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-125.pdf>

- Pozón, J. (2014). Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares (University students and extracurricular activities). *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (13),137-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2014.il3.08>
- Rojas, M. (13 de diciembre de 2019). TICs en la educación: un nuevo rumbo para el aprendizaje. <https://neuro-class.com/tics-en-la-educacion-un-nuevo-rumbo-para-el-aprendizaje/>
- Rovira, Y., López, E. y Jiménez, A. (2017). Promoción de lectura en la universidad: Consideraciones pedagógicas. *Revista Educación En Ingeniería*, 12(24), 113–121. <https://doi.org/10.26507/rei.v12n24.802>
- Valencia, W. (2021). *Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia*. Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas -REDPPI. <https://www.uco.edu.co/REDPPI/BiblioRedppi/MIRADA%20A%20LAS%20PR%3%81CTICAS%20EDUCATIVAS%20Y%20PEDAG%3%93GICAS%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA.pdf>
- Viñals, A. (2013). Las Redes Sociales Virtuales como espacios de ocio digital. *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Sociedad Digital*. UNIR. <https://core.ac.uk/download/pdf/224727461.pdf>



# 9. Giros y estrategias como medidas de contingencia durante la pandemia. Dos experiencias en educación superior en el Instituto Superior de Formación Docente – ISFODOSU. República Dominicana

*Turns and Strategies as Contingency Measures During the Pandemic. Two Experiences in Higher Education at the Higher Institute of Teacher Training – ISFODOSU. Dominican Republic*

Jacqueline Murillo Garnica

© <https://orcid.org/0000-0003-3612-5131>

✉ [jacqueline.murillo@isfodosu.edu.do](mailto:jacqueline.murillo@isfodosu.edu.do)

Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña”,  
Santo Domingo, República Dominicana

## Resumen

El brote de la pandemia de COVID-19 tuvo un impacto global en todos los ámbitos de la vida, y la educación superior no ha sido la excepción. Las universidades de todo el mundo se vieron obligadas a enfrentar un desafío sin precedentes: adaptarse rápidamente a un entorno virtual y garantizar la continuidad de la educación de sus estudiantes.

### *Cita este capítulo / Cite this chapter*

Murillo Garnica, J. (2023). Giros y estrategias como medidas de contingencia durante la pandemia. Dos experiencias en educación superior en el Instituto Superior de Formación Docente – isfodosu. República Dominicana. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia.* (pp. 233-257). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

En este capítulo, exploraremos la forma en que el ISFODOSU, en el recinto Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís, República Dominicana, enfrentó los desafíos de la pandemia.

Para eso, se expone la experiencia vivida por la comunidad académica del recinto, en torno a las clases impartidas bajo la modalidad de presencialidad remota, con sus “desafíos y aprendizajes”. Especialmente, se analizan dos experiencias académicas y las lógicas que las generaron.

También, se examinan las condiciones contextuales que acompañaron la transición de las prácticas presenciales a las de la virtualidad, los planes intensivos de formación que tuvieron que ser desarrollados con el fin de atender las necesidades del equipo docente, los retos que tuvo que asumir el ISFODOSU durante la transición, como la falta de conectividad, la deficiente calidad de los servicios eléctricos, la falta de recursos tecnológicos, y el desconocimiento en el uso de las nuevas tecnologías.

Por último, se revisan las particularidades que los formadores de formadores tuvieron que asumir, al enfrentar las responsabilidades inherentes de la virtualidad.

**Palabras Clave:** COVID-19, ISFODOSU, Virtualidad, Acceso y brecha digital, Experiencia estudiantil, Adaptación de las universidades, Semilleros de investigación, Innovación educativa.

## **Abstract**

The outbreak of the COVID-19 pandemic had a global impact on all aspects of life, and higher education was no exception. Universities around the world were forced to face an unprecedented challenge: adapting quickly to a virtual environment and ensuring the continuity of their students' education.

In this chapter, we will explore how ISFODOSU, at the Juan Vicente Moscoso campus in San Pedro de Macorís, Dominican Republic, faced the challenges of the pandemic.

For that, we reviewed the experiences of the academic community at the campus, focusing on classes taught through remote learning and the associated “challenges and learning opportunities.” Specifically, two academic experiences and the underlying logics that generated them.

The contextual conditions accompanying the transition from in-person practices to virtual ones are also examined, along with the intensive training plans that had to be developed to meet the needs of the teaching staff. The article also discusses the challenges that ISFODOSU had to tackle during the transition, such as connectivity issues, poor quality of electrical services, lack of technological resources, and unfamiliarity with the use of new technologies.

Lastly, the article reviews the specific responsibilities that teacher trainers had to assume when facing the inherent responsibilities of virtual education.

**Keywords:** COVID-19, ISFODOSU, Virtuality, Access and digital divide, Student experience, Adaptation of universities, Research seedbeds, Educational innovation.

## **En contexto**

El recinto Juan Vicente Moscoso, es una de las seis sedes de la Pedagógica Dominicana, o Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña, ISFODOSU, como se le conocía inicialmente. Está ubicada en la región oriente de República Dominicana, con una población estudiantil de 500 alumnos (2022). El recinto cuenta con residencias estudiantiles que acogen a un 70% de los aspirantes a ser profesores de la región y del país. La sede cuenta con seis programas de pregrado, licenciaturas, a saber: Educación inicial, Educación Primaria Primer Ciclo, Educación Primaria Segundo Ciclo, Educación Primaria orientada a las Ciencias Naturales y Biología y Educación Física.

A nivel de servicios e infraestructura, el ISFODOSU, proporciona conexión a internet, gratuita e ilimitada para los actores del proceso, entornos educativos adecuados para el aprendizaje y enseñanza

de los contenidos, equipos tecnológicos y servicio de alimentación en comedores universitarios. Por otra parte, el gobierno dominicano subsidia con un estipendio mensual a aquellos estudiantes que mantienen un nivel académico de setenta sobre cien (70/100). Cabe destacar que la universidad es gratuita, y el ingreso de cada aspirante depende de superar dos filtros o exámenes de ingreso.

Para el mes de marzo de 2020, momento en que se declaró el confinamiento en República Dominicana a causa de la pandemia generada por el COVID-19, el recinto Juan Vicente Moscoso, una de las seis sedes de la Pedagógica Dominicana contaba con 520 estudiantes, y los programas eran completamente presenciales. Algunos pregrados como la licenciatura en Ciencias Naturales y Biología alternaban dos veces a la semana con laboratorios en las horas de la tarde y un programa de inglés por inmersión exigido para todos los pregrados, en la misma franja horaria. Estas dos actividades académicas exigían la permanencia de los estudiantes en la sede de San Pedro de Macorís.

De la población completa de educandos, aproximadamente el 60% eran internos y provenían de poblaciones aledañas al municipio de San Pedro de Macorís y un buen número de ellos, procedían del sector rural. Su permanencia en el recinto era semanal y viajaban a sus lugares de origen los viernes y regresaban al recinto los lunes para continuar con sus estudios durante la semana.

Dentro de este contexto, la administración del recinto venía fortaleciendo la capacitación de docentes en el uso de las herramientas tecnológicas para la inserción de los cursos en la plataforma Moodle, a través de talleres y cursos prácticos durante el 2019.

La Pandemia se instaló con ciertos mitos y miedos que se fueron reconfigurando en la medida en que se generaban estrategias para fortalecer las nuevas formas de impartir las clases en el ISFODOSU. Estudiantes, docentes y personal administrativo, hicieron frente a los nuevos desafíos, fruto de la realidad que se asumió a raíz del COVID-19, en concreto, en el recinto Juan Vicente Moscoso de San Pedro de Macorís, República Dominicana.

Al tomar como punto de partida el contexto mencionado anteriormente y situándonos en un momento posterior, cabe analizar la experiencia vivida por la comunidad académica del recinto, en torno a las clases impartidas bajo la modalidad de presencialidad remota, con sus “desafíos y aprendizajes”, también revisar dos experiencias académicas con sus adaptaciones dentro de esta modalidad.

## **La vida académica a través de pantallas**

El cambio de la presencialidad en el aula a la presencialidad remota estuvo mediada y ligada a plataformas y dispositivos; y con ello, las dinámicas de interacción y relacionamiento para estudiantes y docentes tuvieron que reconfigurarse, para hacer frente a la situación, tratando de mantener de alguna manera la normalidad académica y la continuidad del cuatrimestre.

Como desde antes de la pandemia se venía impartiendo un programa de formación dirigido a los docentes, en torno al manejo de herramientas tecnológicas y la inserción de los cursos en la plataforma Moodle, la institución pudo mantener la continuidad académica una vez se estableció el confinamiento. Los alcances en este sentido fueron significativos porque la modalidad de presencialidad remota no desestabilizó los procesos formativos en su totalidad. Sin embargo, es importante anotar, que esta capacitación no fue pensada ni puesta a prueba bajo las condiciones logísticas, tecnológicas y académicas impuestas en el contexto del confinamiento global.

Aun así, posibilitó el tránsito a una modalidad diferente de la que conocía la comunidad académica del ISFODOSU y las clases se trasladaron a un entorno digital y de alguna manera empezó a normalizarse esta modalidad de presencialidad remota en los hogares de estudiantes y docentes, a la vez que nuevos retos surgieron a causa de las condiciones que imponía el encierro.

Uno de los primeros retos tuvo que ver con las nuevas formas de interacción. La presencialidad en el recinto, posibilitan múltiples formas de relacionamiento a través del espacio físico, los eventos culturales

y las dinámicas propias del encuentro entre personas que comparten intereses sociales y profesionales; muchos de los estudiantes que vivían en municipios aledaños, pasaban la mayor parte del tiempo dentro de la institución y regresaban a casa los fines de semana; con el confinamiento y el cambio de las dinámicas cotidianas, estudiantes y docentes debieron asumir el reto de integrar su vida social, académica y familiar en un único espacio físico y hacer las adaptaciones necesarias para mantener de alguna manera su conexión con el mundo de la academia.

Lo anterior repercutió en el aspecto emocional y motivacional, especialmente en una cultura como la dominicana, con un predominante arraigo en las costumbres sociales propias de la isla; en donde se vieron afectados los vínculos personales y sociales y desde luego, la forma como se percibía la educación.

En gran porcentaje, los actores académicos al igual que la mayoría de las personas a nivel global, tuvieron que afrontar situaciones de contagio y pérdida de empleo en su círculo familiar, como consecuencia de la expansión del COVID-19. Desde Bienestar estudiantil, se recibieron y gestionaron varios casos de docentes y estudiantes, que expresaron desesperación, desánimo y agobio en el día a día en sus hogares.

El aspecto emocional en los estudiantes de nuevo ingreso, tuvo matices particulares en la medida en que iniciaron su licenciatura fuera del recinto, bajo una modalidad que se estaba adoptando sobre la marcha, sin equivalencia frente a las expectativas que normalmente tiene un estudiante que comienza una carrera presencial, en donde las motivaciones giran en torno a la experiencia de habitar un nuevo espacio para sumergirse en la vida universitaria, especialmente para quienes provenían de zonas rurales y buscaban un cambio de entorno.

Los docentes por su parte tuvieron que hacer frente a su situación personal y la de los estudiantes, su figura a través de las pantallas representaba la continuidad de la vida académica y en cierta medida el salón de clase. Para marzo de 2020, la planta de profesores contaba con un grupo de académicos extranjeros, cuya presencia obedecía al

programa PIAC, de la administración de Danilo Medina, el cual buscaba fortalecer el nivel de la educación superior en la isla.

Muchos de estos profesores, tuvieron que pasar el confinamiento lejos de su país de origen y de su familia, en algunos casos completamente solos y con el temor que implicaba el contagio en estas circunstancias.

En general, para los diferentes actores, fue un reto mantener el entusiasmo en el trabajo y en el estudio, pues existía la creencia de que el confinamiento no duraría mucho tiempo. Sin embargo, se fue extendiendo al igual que la incertidumbre en torno al futuro.

Para hacer frente a estos retos, el ISFODOSU instauró mecanismos para acompañar a estudiantes y docentes en el proceso de adaptación necesario para integrar la modalidad de presencialidad remota, constituyó brigadas y equipos para contactar, hacer seguimiento y capacitar, especialmente a aquellos estudiantes que iniciaban sus licenciaturas y a estudiantes y docentes en general, con la finalidad de contrarrestar los traumatismos presentados.

Otro de los retos que debieron asumir los estudiantes y docentes y que también permeó el aspecto emocional, se relacionó con el tema económico. A partir de marzo de 2020, los beneficios de alimentación y conectividad, tuvieron que ser asumidos por estudiantes y docentes; muchos de estos actores, no disponían de medios y/o recursos y el esfuerzo por mantener la continuidad académica, afectó considerablemente la economía familiar.

En la medida en que se buscaban soluciones para atender las necesidades económicas y las demandas académicas, se debía mantener la responsabilidad en la docencia y el rendimiento académico, con un mayor grado de autonomía. Múltiples retos en un corto espacio de tiempo.

La afectación económica, sumada a las limitaciones tecnológicas fueron generando un reto mayor y la comunidad académica en general, tuvo que redoblar esfuerzos para hacer frente a la situación. En marzo de 2020, el 80% de estudiantes y docentes no contaban

con conectividad y acceso a internet de calidad, requerimiento fundamental para la modalidad que iba a suplir por más de un año la presencialidad, a este panorama se sumaron los cortes prolongados del servicio de energía en la región oriente de la isla.

En torno al tema tecnológico también se evidenciaron situaciones de familias que contaban con un único equipo, limitando el proceso de enseñanza aprendizaje. Ante la situación, el Gobierno dominicano, puso en marcha un plan para dotar de tablets y portátiles a la mayoría de los estudiantes que presentaban dificultades para continuar con sus estudios. Esta medida favoreció a muchos de ellos, pero la cobertura para atender tantas necesidades no fue suficiente.

### **Las clases a través de píxeles.**

El proceso de formación de docentes en el ISFODOSU, implica un gran porcentaje de trabajo práctico en aula, sin embargo, ante la contingencia de salud por COVID-19, el sistema nacional de educación tomó la decisión a manera preventiva, de cerrar los centros educativos públicos y privados en su totalidad, hasta abril de 2021.

Este cierre obligatorio, repercutió en la institución y en los formadores del área de práctica docente, pues se convirtió en un reto de suma importancia, por el peso que las prácticas formativas tienen en los programas de la institución. Ante este desafío, se generó una transición de dichas prácticas presenciales, a prácticas teóricas desarrolladas en simulaciones y experiencias comunitarias, de la realidad que estaban viviendo los estudiantes en sus diferentes contextos.

Dado que en el ISFODOSU los estudiantes desde el primer año de formación inician el proceso de prácticas presenciales en centros educativos, hasta llegar al final de sus estudios, con la elaboración de un Informe final de investigación bajo la modalidad de Investigación Acción.

La llegada de la pandemia además representó un gran desafío para el personal que se desempeñaba en el área de práctica docente, debido a que fue necesario desmontar una estructura que había estado

funcionando por décadas, con un andamiaje construido con base en los centros educativos. Ante esta nueva situación fue necesario:

- Hacer una reingeniería de los vínculos de comunicación entre todos los actores del proceso formativo.
- Orientar a los actores del proceso (docentes del área, estudiantes, centros educativos, docentes anfitriones), de forma acelerada, sobre el uso adecuado de las tecnologías en esta nueva modalidad.

A todo lo anterior, podemos abonar como reto, la falta de competencias en materia de educación virtual, de algunos de los actores vinculados a esos procesos, lo que provocó que fuera necesario, desarrollar planes intensivos de formación, en materia de plataformas y *softwares* educativos, con el fin de atender las necesidades del equipo docente, y al mismo tiempo, formar a los estudiantes en los contenidos de las asignaturas y en el uso de la tecnología.

Durante la implementación de los planes intensivos de formación, la Institución no contaba con una plataforma educativa propia que le permitiera organizar y gestionar los temas administrativos, logísticos y educativos derivados de las dinámicas propias de los programas académicos, herramienta coyuntural en los procesos que se iniciaban y los que estaban por desarrollarse.

Al abordar puntualmente el tema de las clases, los docentes tuvieron que contemplar desafíos diferentes a los ya habituales dentro su rol como formadores. A la preparación de las clases, se sumó la incorporación en tiempo récord de recursos tecnológicos para el desarrollo de las mismas; probablemente en la actualidad, es mucho más cercano el uso de plataformas de conexión, además de la creación y participación en reuniones remotas, pero para el momento de la pandemia, situándonos puntualmente en marzo de 2020, en el contexto del ISFODOSU, estas dinámicas no eran cercanas para la comunidad académica y no se contemplaban en un entorno de presencialidad permanente.

Los docentes no solo debieron comprender e incorporar nuevas tecnologías, sino que además tuvieron que hacer adaptaciones a fin

de dinamizar las clases para incentivar la participación y motivación de los estudiantes.

¿Cómo mantener la atención y la motivación de los estudiantes a través de las pantallas?, era uno de los tantos retos a los que se enfrentaban los docentes. No era fácil hacer seguimiento a un número determinado de estudiantes e incentivarlos a participar, cuando su atención estaba dispersa en un escenario que no relacionaban con lo académico, y en el que cada uno tenía unas condiciones físicas específicas. Un porcentaje elevado de estudiantes tenía la percepción de que estaban recibiendo las clases de manera virtual, más no de presencialidad remota y este imaginario llevaba a participar en el proceso con un menor nivel de entrega.

Una vez superado el tema tecnológico, el desarrollo de cada clase era un gran reto en sí mismo, al no tener contacto visual con los estudiantes, ya que muchos de ellos preferían no activar las cámaras, se hacía complejo para el docente establecer cómo se estaba recibiendo la información. También se presentaba en gran porcentaje, ausencia y deserción por parte de los educandos, situaciones ante las cuales los docentes no sabían exactamente cómo proceder en un momento en que el abandono en la mayoría de los casos obedecía a problemas económicos, falta de recursos tecnológicos o problemas emocionales.

El mensaje de la institución era el de total apoyo a los estudiantes, esto, sumado a las circunstancias personales de alumnos y docentes, en un momento en que “nos sentíamos vulnerables como especie”, hacía más complejo llevar a cabo los procesos de evaluación en términos de rigurosidad.

Para los docentes, el mantener la calidad y ética en el desarrollo de las asignaciones evaluativas de los grupos de estudiantes, fue un desafío permanente, pues esto implicó, la búsqueda de estrategias que permitieran afianzar los valores relacionados con la responsabilidad, respeto a las ideas de compañero, la originalidad de los trabajos y el respeto a los derechos de autor.

Lo anterior, es considerado de vital importancia, pues el proceso de construcción del conocimiento, individual y colectivo, requiere un

nivel ético/moral, por ello, lograr que los estudiantes justificaran, soportaran y defendieran sus trabajos evaluativos, como una solvencia del proceso de comprensión a partir de su elaboración, fue sumamente retador.

El reto consistió, para gran parte de los docentes, en desplegar la creatividad, reinventar la praxis y desarrollar resiliencia. En conclusión, cada clase fue un espacio para repensar nuevas posibilidades de integración con los estudiantes, buscar caminos alternos, experimentar metodologías, intentar construir un espacio conjunto para que la vida académica siguiera transcurriendo.

La experiencia de las clases en remoto permitió cambiar algunos de los paradigmas frente a la tecnología y pensar en su incorporación como un medio para fortalecer la educación. Ya que la formación en la institución ha sido tradicionalmente presencial, la adaptación de la tecnología para el grupo de profesores se ha convertido en una nueva apuesta, entendiendo que la educación es una construcción permanente, por ello, estas herramientas pueden fortalecer los procesos de formación y se pueden apropiar como un instrumento más, no como el todo.

En este análisis también es importante revisar la implementación de estrategias que fomenten el respeto hacia la heterogeneidad de los grupos de trabajo. Este reto surge de la dificultad de los docentes para el uso y desarrollo de estrategias que promuevan el equilibrio de oportunidades y beneficios a estudiantes que se sienten más identificados con entornos audiovisuales, que con aquellos que muestran destrezas específicas en cálculo o redacción, o bien, para los estudiantes que necesitan en menor o mayor medida de un acompañamiento más cercano con su profesor.

Por ello, identificar las particularidades, sin privilegiar, para el mejor aprovechamiento de las generalidades, se ha convertido en toda una competencia.

Lo anterior se relaciona con el desafío de atender a la diversidad considerando los diferentes estilos de aprendizaje. Los estudiantes son conscientes de que, el hecho de que la metodología a distancia requie-

re de mayor autonomía; por su parte los docentes necesitan atender los diferentes estilos de aprendizaje, para que bajo la modalidad de presencialidad remota no se limite el desarrollo de los diversos estilos cognitivos. Para estimular al aprendizaje en los estudiantes, es fundamental identificar las diferencias individuales, tipo de inteligencia etc., que se logra de forma más asertiva en la presencialidad.

Para los docentes, ha sido retador el desarrollar desde la virtualidad: las relaciones sociales, fomentar la cultura, enriquecer los procesos afectivos y emocionales de los estudiantes.

Los procesos mencionados, son necesarios para el desarrollo de competencias blandas y, forman parte de la filosofía de la comunidad educativa del ISFODOSU, ya que, dentro de sus valores, el contexto y desarrollo de habilidades y competencias, relacionadas con lo psicoafectivo, es fundamental.

Por lo anterior, se determina como desafiante, el hecho de que, la virtualidad puede limitar la generación de estos procesos, pues los currículos, están diseñados para desarrollar las competencias desde la presencialidad.

Así pues, aún y cuando la planificación de actividades de extensión, relacionadas con estos aspectos psicoafectivos se han desarrollado, desde la virtualidad se pierde en cierto grado, el sentido de socialización y compenetración que se pudiera desarrollar en un entorno presencial.

Por ello, podemos asumir que, la transformación de la práctica docente ha representado uno de los más grandes desafíos para el recinto; y los cambios y adaptaciones se han proyectado con el objetivo de que los egresados no se vean afectados para el ejercicio de su profesión, pues son estos los que al final deben desarrollar las competencias planteadas en el currículo.

## **El entorno digital**

Definir los límites de un entorno digital, percibido como virtual, es otro de los retos que generó el estudio remoto y el teletrabajo. La

fusión de lo académico, con lo laboral, personal y familiar llevó a jornadas intensas de actividades, comprometiendo la salud física y mental de estudiantes, profesores y personal administrativo de la Institución.

Es importante establecer horarios laborales saludables, en procura del bienestar de la comunidad educativa, con el compromiso de lograr el desarrollo de las competencias que requiere cada plan de estudio y, sobre todo, incorporar metodologías que impliquen mayor autonomía en ambos actores.

Ha sido un reto el establecer horarios de trabajo “normales”, muchas veces los docentes incurrieron en prácticas poco saludables, como el responder ante cualquier llamado de los estudiantes, sin importar la hora en que se producía dicha solicitud. Esta disponibilidad también se trasladó a la apertura de diferentes canales de comunicación con los alumnos, que en muchos casos resultaron invasivos y hacían más extenuantes las jornadas laborales.

Particularmente, la virtualidad para los formadores de formadores implica la necesidad de dedicar mayor cantidad de tiempo a la preparación de los contenidos virtuales y sus respectivas didácticas.

Por ello, asumir las responsabilidades inherentes a la práctica docente, sin sacrificar las horas destinadas a otras actividades de investigación, extensión, familiares, de recreación, entre otras, se ha convertido en un desafío.

## **La institución frente a la presencialidad remota**

Entre los retos que tuvo que asumir el ISFODOSU tenemos la falta de conectividad, la deficiente calidad de los servicios eléctricos, la falta de recursos tecnológicos, el desconocimiento de plataformas para el desarrollo de los programas de estudio, adicional a los aspectos particulares de cada grupo de trabajo y de cada estudiante (relacionados con la personalidad y actitud frente a la virtualidad).

Estos aspectos, dificultaron la socialización y el proceso de enseñanza aprendizaje, acotando que, dicho proceso no necesariamente puede

darse de manera simultánea, a tiempo real y/o sincrónico, lo cual, puede crear discontinuidad para desarrollar los contenidos de cada asignatura, de forma clara y fluida.

El desafío para la institución se enmarcó en la necesidad de adaptarse a un modelo de aprendizaje, diferente al que responden los programas que se ofertan en el recinto y en la resignificación del rol de la universidad, como mediador y facilitador de algunos recursos subsidiados que facilitan el proceso pedagógico.

Capitalizando la experiencia vivida durante el 2022, la institución trazó una ruta de actividades para el periodo 2021, y fortaleció la plataforma didáctica y las dinámicas para renovar la forma de impartir las clases en remoto.

¿Qué nuevos desafíos nos dejó esta experiencia?

**i) La consulta en fuentes confiables para la elaboración de asignaciones evaluativas**

Desde la presencialidad y en mayor medida desde las clases virtuales y remotas, sigue siendo para los docentes un desafío, el transmitir la necesidad a los estudiantes, de recurrir a fuentes fiables de consulta y, el desarrollo de habilidades de análisis de la información, para poder elaborar textos inteligibles y con cierta calidad gramatical, a nivel universitario.

**ii) Rediseño de temas de investigación abordados desde la virtualidad, y para la virtualidad, con metodologías que contemplen este entorno**

Es necesario reactivar o replantear las actividades de extensión, las cuales desde la virtualidad pierden un poco el sentido de socialización y compenetración que se pudiera desarrollar en un entorno presencial.

### **iii) La confiabilidad de los procesos evaluativos para el desarrollo de las competencias específicas de cada programa**

Experiencias:

#### ***Semillero Escrituras Creativas***

Enfrentar el aislamiento sin afectar el transcurso de los proyectos programados, implicó repensar en cómo proceder y seguir trabajando en remoto, desde un nuevo diseño de los encuentros sincrónicos. Fue el caso puntual del Semillero Escrituras Creativas y los caligramas. Actividades que se generaron en el recinto Juan Vicente Moscoso.

Si los encuentros presenciales se establecieron en franjas semanales de dos horas cada ocho días, con un eje central como la escritura y los procesos de creatividad, a partir del ejercicio literario, el Semillero continuó su curso, sólo que se continuó en remoto, pese a los inconvenientes que se presentaban con el acceso a la conectividad, por parte de algunos de los semilleristas que vivían fuera del perímetro municipal.

Se armaron equipos de trabajo con los estudiantes que apadrinaron a aquellos compañeros que presentaran dificultades de conexión, de tal manera que enviaban sus creaciones a través de éstos, y así seguían la programación establecida del semillero.

Para la retroalimentación de los textos narrativos o líricos, como resultante del proceso creativo del semillero, ésta se hacía en el nuevo horario de reuniones con dos opciones de horarios de encuentros a la semana. Lo que se buscaba con esta estrategia era que los estudiantes no se desanimaran y continuaran con su producción literaria, y con las metas trazadas en el semillero, como la publicación de un libro.

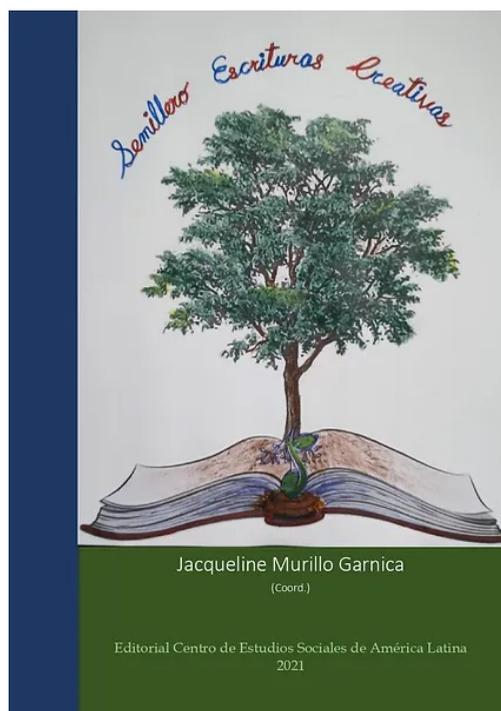
En este sentido seguimos con los encuentros en plena pandemia, con dos horarios y con beneficio de padrinos para los estudiantes en riesgo de no poder asistir.

Como consecuencia de los dos primeros años de reuniones semanales con los semilleristas fue la publicación del primer libro del Semillero Escrituras Creativas, cuyo lanzamiento se realizó el pasado mes de

noviembre de 2021, de manera virtual al igual que la edición del texto y con la colaboración de la editorial Centro de Estudios Sociales de América Latina (CES—AL.) de Ecuador. Anexo el enlace del libro digital del semillero:

<http://jmcaste.blogspot.com/2021/10/descargar-semillero-escrituras-creativas.html>

**Figura 12.** Semilleros escritura creativa.



Fuente: Editorial de Estudios Sociales de América Latina (2021).

### **Los caligramas**

Otra de las estrategias que significaron rediseñar el proyecto que inicialmente se había incubado en la asignatura de literatura infantil, del recinto Juan Vicente Moscoso, consistió en vincular las ciencias naturales y la biología con la literatura y la didáctica de la lengua española, para los estudiantes de cuatro de las licenciaturas.



### **Si viéramos más allá**

Si viéramos más allá, escucharíamos un gritar,  
sí viéramos más allá, es una especie que no puede más,  
sí viéramos más allá notaríamos el peligro,  
los ríos están contaminados, aspectos que el ser humano ha causado,  
por eso el delfín rosado está siendo amenazado.

Si viéramos sus cualidades, tal vez entremos en razón,  
por eso en este momento te diré cuáles son:  
es difícil su reproducción  
porque la hembra solo pare uno cada 11 o 12 meses de gestación.

No siempre son rosados, el gris también es su color,  
pero suelen tenerlo quienes empiezan su maduración.  
2,5 metros de largo suele ser su longitud,  
aunque es un poco solitario,  
no se sabe con exactitud.

Es el único en su especie con el cuello flexible,  
por lo que de lado a lado puede moverse  
y tiene la ventaja de protegerse,  
aunque eso no es suficiente,  
ya que nuestra concientización añora y nuestra seguridad merece.

Si viéramos más allá, veremos contaminación,  
sí viéramos más allá, el ser humano es la razón,  
sí viéramos más allá, observaríamos algo más,  
sí viéramos más allá, una especie se nos va.

Si viéramos más allá, veríamos al delfín de agua dulce,  
sí viéramos más allá, notaríamos que su alma induce,  
sí viéramos más allá, lo entenderíamos sin igual,  
sí viéramos más allá, escucharíamos su gritar:  
Por favor ¡BASTA YA! NI UN DELFÍN MÁS,  
con nuestra extinción pagarán y si nos cuidan nos salvaran,  
por eso los llamamos a reflexionar y a nuestro hábitat cuidar.

**Autora:** Yanet Álvarez Dunlop



ni corbata y mucho menos guante,  
y aunque puedo asustarte  
mis intenciones jamás serán dañarte.

Mi trompa es muy larga,  
mi panza es gigante,  
tengo patas gruesas y  
orejas despampanantes.  
Puedo ser un buen compañero,  
puedo ser un buen amigo,  
puedo ser quien te ayude  
cuando te encuentres en peligro.

Solo soy grande,  
solo parezco intimidante,  
pero puede ser tu mejor amigo  
si te atreves a acercarte.

Soy fuerte,  
soy grande  
y aunque te asuste por mis virtudes  
solo quiero ser tu amigo el elefante.

Sé que soy fuerte,  
sé que soy grande,  
pero ahora mismo me encuentro vulnerable,  
no me utilice, no me maltrates,  
solo cuídame para poder amarte.

**Autora:** Wanda Carolina Tolentino



Hay preguntas que no dejo de hacerme cada día:

¿Quién pondrá fin a la constante caza furtiva?

¿Algún día la pérdida de su hábitat cesará?

¿Esta especie al fin podrá gozar de una vida pacífica?

En ti y en mi está el deber de hacer la diferencia,  
ponerle fin a todo aquello que de la paz los aleja.

Merecen ser felices como todos los animales de la naturaleza,  
¡Vamos! Ármate de valor y preservemos su existencia.

**Autora:** Genesis Yeraldin Domínguez Sosa

## Conclusiones

Frente a los nuevos desafíos, surgen también aprendizajes que la comunidad académica ha empezado a valorar y capitalizar para el mejoramiento de los procesos.

La integración de nuevas plataformas de comunicación, como soporte indispensable para el desarrollo de las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La actualización en manejo de softwares especializados, necesarios para fortalecer o complementar algunas competencias, sobre todo en asignaturas práctico-experimentales, donde se han utilizado simuladores y modeladores.
- Actualmente los estudiantes cuentan con la posibilidad de tomar algunos cursos teóricos bajo la modalidad presencial y/o presencial remota.
- Los estudiantes han podido ser más recursivos y han tenido que indagar en la Web nuevas formas de presentar sus trabajos a partir de la tecnología.
- La virtualidad y sus ventajas han llegado, no para suplantar a la presencialidad sino como complemento para apoyar en el proceso pedagógico universitario.
- El rediseño/actualización de nuevas estrategias pedagógicas y de evaluación en entornos virtuales, deben ir en la misma dirección

del proceso pedagógico, que por concepción misma ya es continuamente transformable y transformador.

- El desarrollo de la autonomía de los estudiantes, ayudó a deslindar lo asistencial que pudiera tener la figura del profesor, esto en función de apelar a la responsabilidad con sentido autocrítico y en el análisis de la información consultada.
- Se ha aprendido a modificar la jerarquía tradicional del maestro frente al alumno, es decir, la educación como un constructo entre los actores del conocimiento.
- Valoración del tiempo invertido, por curso, y por actividades de práctica docente, como investigación y extensión. Cada minuto cuenta en cantidad y calidad.
- La socialización de los procesos pedagógicos, que quizás en algunos momentos educativos llegaba a pasar desapercibida, ahora cobra mayor importancia.
- Se ha desarrollado la empatía con los estudiantes, el fortalecimiento del equipo docente; aprendiendo a ser más humanos y flexibles, mostrando interés personal por cada uno de los estudiantes.

### **Innovaciones dentro de los aprendizajes**

- Se han conformado proyectos de extensión integrales para afianzar el conocimiento y extenderlo a la comunidad para que cause un impacto. Por ejemplo, los talleres a los maestros de escuelas anexas al ISFODOSU, para incentivar la lectura como una cultura institucional y necesaria para los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ende, pilar en la educación inicial.
- Conformación de semilleros de escritura y grupos de investigación que enlazan diversas áreas del conocimiento, en la búsqueda por diversificar y asumir retos que conduzcan a mejorar la educación
- Tanto estudiantes como profesores han participado como ponentes en escenarios internacionales, tales como congresos. Esto se ha logrado con los vínculos establecidos con otros colegas de diferentes países y las mismas motivaciones sobre los procesos de la educación en época de austeridad, como la que ha traído el COVID-19.

En cuanto al tema de la investigación, El ISFODOSU tiene este eje como principal medio de adelanto del conocimiento. Desde los diversos grupos de investigación algunos docentes han iniciado el desarrollo de diferentes proyectos, de igual forma, la institución promueve todos los años el Seminario de Buenas Prácticas donde los y las docentes de cada recinto presentan sus innovaciones y buenas prácticas educativas.

Desde el 2021 se vienen desarrollando proyectos que contribuyen con la transformación de las prácticas de los docentes y se corresponden con el nuevo modelo de educación a distancia.

Desde los diversos grupos de investigación del Recinto, se han iniciado las siguientes propuestas y proyectos:

En el área de psicología, desarrolló una investigación, de carácter diagnóstico-descriptivo, del nivel de ansiedad de los estudiantes en este proceso de pandemia, la cual forma parte de un proyecto más amplio, a conformarse en materia de intervención y desarrollo de competencias blandas en asignaturas de psicología.

Otros proyectos, como los semilleros de escrituras creativas que se desarrollan con estudiantes del recinto para fomentar su creatividad en la redacción de diferentes escritos. De esta misma naturaleza, el proyecto que va por igual línea es el de las lecturas misceláneas y tertulias virtuales como herramienta didáctica para actualización de conceptos básicos en las asignaturas de Ciencias Naturales. También, la utilización de foros virtuales como herramientas de aprendizaje cooperativo, los espacios de mensajería virtual para mejorar la interacción y el proceso de comunicación con los estudiantes y la reflexión como herramienta para fomentar las destrezas del pensamiento en asignaturas virtuales.

De igual manera, se realiza el proyecto de buena práctica acerca de la aplicabilidad de los contenidos de la asignatura virtual de neurótica en las prácticas docentes de los estudiantes. Se busca analizar cómo los estudiantes a través de diferentes actividades virtuales dan utilidad a los contenidos impartidos por la maestra.

En el área de matemática se trabaja con la realización de encuestas para la apropiación de los conceptos estadísticos en las clases virtuales de esta asignatura. Los estudiantes realizan trabajos prácticos en sus comunidades sobre los diferentes problemas que afectan a las personas y presentan sus proyectos en clase.



# 10. Disertaciones del aprendizaje significativo durante la pandemia: una experiencia con estudiantes con diversidad funcional

*Dissertations of Meaningful Learning During the Pandemic:  
An Experience with Students with Functional Diversity*

Natalia Pinto Ríos

© <https://orcid.org/0000-0002-1993-8942>

✉ [natalial398@outlook.com](mailto:natalial398@outlook.com)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Catalina Marín Altamirano

© <http://orcid.org/0000-0002-3101-2317>

✉ [catalina.marin00@usc.edu.co](mailto:catalina.marin00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Mariana Larrahondo Gómez

© <https://orcid.org/0000-0001-9611-005X>

✉ [mariana.larrahondo01@usc.edu.co](mailto:mariana.larrahondo01@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

## Resumen

En el siguiente capítulo se describe el proceso de intervención de dos estudiantes con factores de vulnerabilidad en el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica (CELOA) durante la pandemia. Este ti-

*Cita este capítulo / Cite this chapter*

Pinto Ríos, N.; Marín Altamirano, C. y Larrahondo Gómez, M. (2023). Disertaciones del aprendizaje significativo durante la pandemia: una experiencia con estudiantes con diversidad funcional. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia*. (pp. 259-285). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

empo, no solo permitió replantearse nuevos retos tanto para el tutor como para el tutorando presentados por las barreras comunicativas, sino que invita a reflexionar sobre las dinámicas frente a las adaptaciones tecnológicas, del material didáctico y de las ayudas pedagógicas que se implementaron en cada intervención facilitando el aprendizaje significativo de los estudiantes.

**Palabras claves:** Intervención, Barreras comunicativas, Ayudas pedagógicas, Adaptaciones tecnológicas.

## Abstract

The following chapter describes the intervention process of two students with vulnerability factors in the Center for Academic Writing, Reading and Orality (CELOA) during the pandemic. This time not only allowed us to reconsider new challenges for both the Tutor and Tutee due to communication barriers, but also invites us to reflect on the dynamics before the technological adaptations, from didactic material and pedagogical aids that were implemented in each intervention facilitating meaningful student learning.

**Keywords:** Intervention, Communication barriers, Technological adaptations, Pedagogical aids

## En contexto

El aprendizaje y la construcción de conocimiento, a lo largo de la historia ha estado permeado por transformaciones socioculturales y cambios en la manera como se acompaña la formación universitaria y se establecen apoyos para la educación diversa. Abordar el tema de la diversidad en el transcurso de los últimos 15 años ha implicado una evolución en lo que a su concepción y dinamización de las prácticas en entornos educativos se refiere (Parra, 2011), este enfoque conceptual de la educación para personas con diversidad funcional ha evolucionado y se ha transformado en distintas épocas de modo que ya no se centra en una completa exclusión sino en la inclusión y diversidad.

En ese contexto la UNESCO pone en marcha un proceso de profunda reforma con el objeto de encontrar soluciones a las dificultades a las que se enfrentaba la educación superior en lo que se refiere a igualdad de condiciones de acceso y permanencia, en la conferencia mundial convoca el reconocimiento de los principios, valores, líneas políticas y principales prácticas en relación a la educación de las personas con necesidades educativas especiales.

Al mismo tiempo incorporó un marco de acción específico que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Tal desafío ha llegado a la educación superior, donde se requiere de una transformación institucional para dar respuesta a la diversidad universitaria.

Según los datos de la Ronda Censal del 2010, la prevalencia de la discapacidad en América Latina varía desde 5,1% en México, hasta 23,9% en Brasil; mientras que en el Caribe el rango oscila entre 2,9% en Bahamas y 6,9% en Aruba. En total, cerca de 12% de la población latinoamericana y caribeña viviría con al menos una discapacidad, lo que involucra aproximadamente a 66 millones de personas.

En Latinoamérica las transformaciones en el concepto y la atención frente a la diversidad son notorios. Inicia con el surgimiento de programas compensatorios que disponían su atención en grupos vulnerables, bajo el señalamiento y rótulo que como consecuencia intensificó acciones de segregación y de limitación en la participación democrática. No obstante, con el paso del tiempo, ser parte del concepto de diversidad funcional implica en todos los actores un desafío para la construcción de políticas y prácticas que den respuesta desde un enfoque de derechos, equidad y respeto por la diversidad (INES, 2017).

Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los estudiantes. Sin embargo; la llegada de la pandemia por el COVID -19 en el año 2020 impulsó la introducción de nuevas

estrategias con elementos tecnológicos en las aulas regulares y en las Instituciones de Educación Superior (IES), siendo estas últimas las más afectadas para dar continuidad.

Según la Asociación Colombiana de Universidades el fenómeno de referencia tendió a agravarse en el año 2020, lo anterior se afirma porque todos los países del mundo sufrieron una emergencia sanitaria consecuente al COVID-19 y Colombia no fue la excepción. En consecuencia, uno de los sectores con mayor afectación fue el educativo atribuyendo razones como la falta de equipos y elementos tecnológicos en casa, la ausencia de recursos completos para la participación en las clases y la para sostener garantizar calidad, continuidad y permanencia en las prácticas de aprendizaje empleados. (Asociación Colombiana de Universidades, 2020).

Algunos autores destacan que la presencia de la pandemia, permitió la llegada de nuevas oportunidades académicas al transitar de la modalidad presencial al uso de recursos virtuales o remotos con asistencia tecnológica en todos los sistemas y niveles educativos en nuestro país. Este fenómeno, reinventó las formas de aprender y acceder al conocimiento de tal manera que docentes y estudiantes adaptaron la interacción académica con la digital y se involucraron en procesos de apropiación tecnológica en conjunto con el de aprendizaje significativo (De Vincenzi, 2020).

Lo anterior también fue registrado en investigaciones internacionales, en Ecuador un estudio analizó el efecto de las herramientas tecnológicas e *learning* como beneficio en el proceso enseñanza-aprendizaje de estudiantes de comunicación social de la Universidad Politécnica Salesiana, y este es concluyente al afirmar que el docente experimenta cierta facilidad en el desarrollo de las habilidades y competencias para mejorar el rendimiento académico con el uso de apropiado de los recursos informativos, además de facilitar el pleno desarrollo de las actividades cotidianas en el campo laboral. Finalmente, el autor justifica el uso de estos recursos como nuevo campo de competencia laboral y profesional con mirada a la globalización de la información a través del internet (Trujillo, 2015).

Por otro lado en España, un estudio en búsqueda de las diferencias de los componentes cognitivos y motivacionales de los estudiantes de ES en formación presencial y a distancia encontró que en definitiva el entorno virtual es influyente en los niveles de orientación de la tarea, control de aprendizaje y organización metacognitiva, mientras que, los estudiantes en entorno presencial conseguían mayores niveles de ansiedad en actividades de complejo aprendizaje (Suarez, 2004). Cabe resaltar, que los resultados encontrados en algunas investigaciones nacionales e internacionales, mostraron la pertinencia del uso de dispositivos móviles y tablets para el abordaje de entornos comunicativos en contextos sociales, educativos, políticos y familiares.

Por lo tanto, la existencia de diferentes alternativas para abordar las consecuencias generadas por la pandemia enmarcadas en el aislamiento social o cuarentena impulsó el uso frecuente de tecnologías exponiendo los aspectos relacionados a la tele consulta, autodiagnóstico y a las alternativas de intervención que existen actualmente se incrementaron a causa de la pandemia en la que se encuentra el mundo.

A nivel internacional y nacional, las universidades han construido propuestas de transformación que permitan responder al desafío de la atención a la diversidad de acuerdo a las variaciones del entorno. La Universidad Santiago de Cali (USC) ha realizado esfuerzos desde el marco de la inclusión, al fortalecer las prácticas y construir proyectos y políticas desde modelos de educación inclusiva (Universidad Santiago de Cali [USC], 2020), lo anterior se articula con la política de desarrollo institucional de transformación y buen gobierno.

En ese contexto el Centro de Escritura Lectura y Oralidad Académica CELOA para el año 2020, intensificó los esfuerzos de atención y apoyo a los estudiantes de diversas dependencias bajo la modalidad virtual o conexión remota, remitidos por la caracterización realizada por Bienestar Universitario cada semestre a los estudiantes de nuevo ingreso. El cambio y las variaciones en este aspecto no representaron una disminución en cifras de consulta, sino por el contrario incrementaron las brechas comunicativas y las estrategias pedagógicas brindando a los estudiantes diferentes alternativas de apoyo (Marín, 2021).

Así el CELOA siguiendo con el Modelo de Intervención Fonoaudiológica (2014) desde los procesos operativos, cognitivos y académicos; basados en las afirmaciones de Bertein (1992) que plantea una serie de enfoques desde los cuales permiten entender los problemas del desempeño académico de los estudiantes de la universidad desde diferentes miradas.

La primera mirada es el enfoque lingüístico visto desde las diferencias del código mencionado por Berstein (1992), que de acuerdo al contexto y la estimulación recibida, el estudiante durante su experiencia en los diferentes entornos y etapas de la vida, adquiere un código lingüístico, el cual facilita o dificulta el buen desempeño del estudiante en la universidad.

Otro enfoque es el cognitivo, que a partir del desarrollo de las habilidades básicas del aprendizaje contando con el lenguaje como vehículo para el desempeño en esta esfera, facilita el acceso de forma operativa y significativa a los aprendizajes esperados en el aula. Por su parte, Mata y Gutiérrez en su libro *Atención Educativa al Alumnado con Dificultades en la Lectura y Escritura* (2005), plantean un enfoque que evidencia los procesos cognitivos de la lectura y la escritura desde una visión macro que permite enmarcar el ejercicio de dichas competencias sin tener en cuenta el momento de la formación universitaria se encuentra el estudiante.

De acuerdo con lo establecido previamente, se presentan dos casos de estudiantes con dos realidades distintas, que han enfrentado obstáculos para superar las exigencias de la educación superior, pero a pesar de todo, no desistieron de su carrera, como posiblemente hubiera podido suceder y, por el contrario, buscaron ayuda. Por ese motivo, a estos casos se le denominan “exitosos” y se socializan ante la dirección de programa con el fin de que se puedan continuar generando apoyos de las diferentes instancias de la universidad, integradas bajo los principios institucionales que orientan el proceso académico y faciliten la culminación de manera exitosa.

## **Dos historias, dos realidades**

### **Caso 1: Aprendizaje significativo y discapacidad: Retos durante la conexión remota**

Durante la pandemia el CELOA continuó prestando apoyo a los estudiantes de la universidad Santiago de Cali por medio de la conexión remota. Para ese periodo, la población estudiantil accedió en gran cantidad, de los cuales 16 usuarios presentaban alguna discapacidad (motora, cognitiva, auditiva o mental).

Dicho lo anterior, en este apartado se pretende contar la experiencia vivida durante la pandemia con un estudiante con discapacidad (parálisis cerebral), dificultad auditiva (con adaptación de audífonos o implante coclear), cognitiva y motora, el cual ha asistido al CELOA desde 2015 para fortalecer sus competencias comunicativas. En este ejercicio de intervención se brindó apoyo en su proceso académico desde el enfoque del aprendizaje significativo, donde se adaptaron diferentes estrategias para dar respuesta a las necesidades del estudiante.

Inicialmente, antes de involucrar la asesoría o apoyo al estudiante en las habilidades comunicativas de lectura, escritura u oralidad académica es necesario identificar, analizar y abordar cada una de acuerdo al estilo de aprendizaje, la motivación, los hábitos que utiliza en su método de estudio, como también conocer el esquema mental del estudiante (organizanización y estructuración de las ideas). De esta manera no se limita el aprendizaje ni la enseñanza durante el proceso.

Autores como Garcés y Salas (2018) mencionan que todos los seres humanos presentan aspectos diferenciadores, es por ello que aprendemos de distintas formas y ritmos. Es decir, que determinar que solo hay tipo de aprendizaje sería incorrecto, pues cada uno posee habilidades, estrategias y contextos únicos que permiten captar y adaptar la información.

Por lo tanto, identificar el estilo de aprendizaje del estudiante fue indispensable para implementar las diferentes actividades, centradas

en el reconocimiento de su canal sensorial y en las formas para recibir información. Las intervenciones se configuraron desde el canal visual y kinestésico con enfoque de aprendizaje significativo que para Ausubel:

Jorge y Rivera (2004), aborda que el aprendizaje significativo se sustenta en el descubrimiento que hace el aprendiz, el mismo que ocurre a partir de los llamados «desequilibrios», «transformaciones», «lo que ya se sabía»; es decir, un nuevo conocimiento, un nuevo contenido, un nuevo concepto, que están en función a los intereses, motivaciones, experimentación y uso del pensamiento reflexivo del aprendiz. (p.48).

Entendiendo, que el estudiante presenta discapacidad múltiple (auditiva y cognitiva), se evidenció que su pensamiento llega a hacer muy concreto para el nivel académico en el que se encuentra, a partir de la utilización de sus saberes previos y de la construcción de nuevos aprendizajes, se buscó incrementar el pensamiento abstracto en relación a la comprensión de lectura, como también desde la esquematización para generar engramas y jerarquización de la información, es decir, se tomó de base el aprendizaje significativo, pero también se consideró el pensamiento abstracto para llegar a la construcción de nuevos conocimientos.

Fonden (2020), por su parte afirma que, al usar el pensamiento abstracto, la persona puede extraer la información asimilada de los diferentes escenarios y contextos, lo que favorecerá su comprensión permitiendo la realización de conclusiones, predicciones e hipótesis para confrontarlos con la realidad. En las actividades realizadas con el estudiante se buscó que lograra comprender de forma inferencial los signos y símbolos de manera aislada o combinada durante la comprensión lectora, y que le permitiera crear nuevas construcciones de su pensamiento, a través de preguntas en los diferentes niveles de la lectura, literal, inferencial y crítica, como también, desde la realización de esquemas. A continuación, se mencionan las diferentes actividades que se abordaron:

Lectura según Blanch y Ramos, 2009, citado por Arboleda y Ruano, (2020) esta es una representación semántica de la conciencia, la comprensión se estructura como un engranaje de procesos se accionan al momento de

leer. Del mismo modo, comprender un texto es una contienda constante entre la construcción y reconstrucción de significados a partir de la información evocada por el texto y los conocimientos previos que le permiten al lector decodificar la información adquirida. (p.349)

Es por ello, que el pensamiento abstracto y el aprendizaje significativo se deben trabajar en conjunto para que el estudiante pueda obtener el nivel esperado en lo académico y en lo profesional, en este caso aplicado específicamente a las actividades desde los niveles en la comprensión lectora, entendiendo que cada nivel tiene sus exigencias, donde aportan al lenguaje y al pensamiento del ser humano:

- A) El nivel literal, se podría decir que es el más básico, es aquel que permite tener una identificación de las ideas principales o palabras clave, donde la persona puede interactuar de manera fácil con el texto. Cervantes et al, (2017) afirma que “El lector capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector” (p.77).
- B) Siguiendo con los niveles para (Márquez et al, 2018) la lectura inferencial es aquella que permite ser hábil en el uso de los componentes del lenguaje, como lo es la semántica, sintáctica y pragmática, donde se utiliza la información previa y contextual, lo cual es indispensable para la comprensión. La lectura inferencial varía según las relaciones semánticas, dada por la experiencia de los lectores; por ende, es mucho más subjetiva. Cabe resaltar, que se requiere tener un nivel literal inicialmente, para avanzar al nivel inferencial, estos no se encuentran por separado, sino que son escalones unidos, que se relacionan entre sí para obtener el aprendizaje esperado.

De igual forma, para Macay y Véliz (2019) el nivel crítico, es aquel donde el lector discrimina los hechos de las opiniones y logra integrar la lectura en sus propias experiencias. Llegar a este nivel en la comprensión lectora requiere trasladar los conocimientos previos a la realidad, para comprender de manera plena lo que el texto quiere decir, pero además que tiene lector para aportar desde la crítica y análisis.

Teniendo en cuenta que para Márquez et al, (2018) “los niveles de lectura, así como las habilidades, no son independientes entre sí ni siguen secuencias unidireccionales. Más bien se trata de estadios en interacción que pueden irse alcanzando a través de diferentes rutas, muchas veces de forma simultánea, con efecto sinérgico y recursivo” (p.406). Por consiguiente, se entiende que los niveles de lectura son eslabones, es decir, elementos que se relacionan entre sí y que permiten fijar nuevos aprendizajes.

Uno de los retos desde la enseñanza o las intervenciones realizadas en la conexión remota con el estudiante, fue llevarlo desde un nivel literal a un ejercicio de lectura crítica e inferencial, que a su vez le permitiera desempeñarse en las actividades disciplinares de su programa académico (Bioingeniería).

Como se ha mencionado en este apartado otra de las estrategias fue el uso de la esquematización, que se entiende como la habilidad para representar mentalmente y plasmar de manera escrita, lo que se comprende o infiere de una lectura, cómo también sus pensamientos brindando un orden o jerarquía, como lo afirma Peña, (2013):

El uso de la esquematización de los contenidos, de un determinado tema, permite al estudiante desarrollar la interpretación y el pensamiento conceptual, establecer relaciones entre los contenidos, entre éstos y sus conocimientos previos y llegar a construir un saber sólido, con la finalidad de utilizar la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje a lo largo de su escolaridad en el nivel universitario y, en un futuro, para su propio desempeño docente. Por lo anterior, a través de este ejercicio el estudiante podía dar una macroestructura y microestructura de su pensamiento, encontrando relaciones semánticas para establecer ideas principales y secundarias. (p.246)

Teniendo en cuenta que las intervenciones realizadas fueron durante la pandemia en el periodo 2021, estas se ejecutaron en modalidad virtual, evidenciando dificultades importantes en la comunicación y comprensión de las consignas, por sus diversas discapacidades, como lo mencionan Peña, et al, (2020):

Esta compleja situación de vulnerabilidad se complejiza en las personas con discapacidad, quienes deben, por un lado; superar las estructuras

simbólicas o mentales que legitiman los estigmas sociales en torno a su condición de discapacidad, y por el otro lado; acceder a entornos educativos con barreras físicas y bajo condiciones no adecuadas a la diversidad funcional de estas personas. (p.2)

Dicho lo anterior, se implementaron estrategias que abordaran el aprendizaje significativo, en apoyo de la conexión remota como lo fueron estímulos visuales que acompañaban las lecturas, para brindarle una mejor comprensión, preguntas de las mismas y la realización de esquemas mentales.

Una de las limitaciones vividas fue que, en la conexión remota, la comunicación era compleja puesto que el estudiante a veces no escuchaba bien por su dificultad auditiva, pero también por las fallas en la conexión, por ende, la importancia de usar con el estudiante los estímulos visuales por medio de imágenes y videos con el fin de facilitar la instrucción apoyándose en el canal visual.

Otra de las acciones usadas fue escribirle en el chat para que la consigna de la actividad quedará lo más clara posible y de esa forma darles continuidad a las intervenciones. También, se tuvo en cuenta durante las asesorías el tiempo, debido a que el estudiante tiene una parálisis cerebral lo que hace que tenga movimientos incontrolados, por ende, en las tareas que a simple vista pueden ser “fáciles” para un estudiante sin esta condición, para él eran complejas como: usar el mouse para señalar o seleccionar, escribir en el teclado e incluso encender el computador requería más tiempo.

Para ello, se ampliaban los tiempos de respuestas, para no generar tanta presión para que sus respuestas fueran en él y así obtener una respuesta más espontánea. En cada actividad, se acompañó el proceso de retroalimentación centrado en preguntas como: ¿es clara la instrucción?, dime ¿qué debes hacer? etc., para afirmar que había comprendido las actividades a realizar, estas eran expresadas de manera verbal y escrita.

Durante las asesorías se plantearon los siguientes objetivos:

**Objetivo general:** Incrementar la comprensión de instrucciones de mediana y alta complejidad facilitando el aprendizaje significativo inmerso en un contexto universitario.

**Objetivos específicos:**

- Identificar los saberes previos del estudiante relacionados a la disciplina en el que se desempeña.
- Potenciar los niveles de atención y concentración del estudiante teniendo en cuenta los procesos operativos desde el modelo de intervención del Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica.
- Interiorizar el concepto de esquematización y categorización para implementarlo en sus actividades académicas.

A continuación, se mencionan algunas de las actividades realizadas donde se evidenciaron avances significativos en el proceso del estudiante:

1. Desde la lectura interactiva para mejorar la comprensión, debía identificar las ideas principales de cada párrafo del texto, como también las palabras claves y el vocabulario desconocido, en este ejercicio se le brindó apoyo visual compartiendo la imagen de la lectura. Después, debía responder las preguntas de acuerdo a lo comprendido. Cabe resaltar que se empezó con la comprensión de lectura tipo literal.

En esta actividad, el estudiante logró responder 10 de 10 preguntas de manera correcta, teniendo en cuenta que su pensamiento es concreto no tuvo mucha complejidad en realizarla. Finalmente, se le pidió que describiera la imagen mencionada anteriormente y se evidencian descripciones más estáticas que dinámicas.

2. Se trabajó desde la lectura inferencial por medio de metáforas, donde tenían un significado implícito y el estudiante debía extraer la información, relacionar y explicar el contenido, en esta actividad obtuvo 4 de 10 inferencias de manera adecuada. En las otras, requería de apoyo para comprender el significado y así poder relacionarlo con la realidad. Para ello, se resaltaba cada palabra de la oración, para fragmentarlo por partes y se le preguntaba el

significado y luego se unía buscando mejorar la comprensión. Se recomendó seguir trabajando en el pensamiento abstracto del estudiante, por medio de ejercicios más complejos, como lo son las metáforas y analogías.

3. También se le hicieron ejercicios de completar las oraciones con las palabras faltantes, con el fin de que pudiera relacionar los significados aislados y combinados durante las frases y oraciones, en esta actividad requirió un poco más de tiempo, pero logró completar 11/15 de oraciones.
4. Otro ejercicio utilizado, fue con una historieta para trabajar el nivel crítico en la lectura, donde debía analizar la imagen (texto discontinuo) y se le pidió que respondiera unas preguntas teniendo en cuenta lo observado, aquí se evidenció mayor comprensión, posiblemente por el estímulo visual, sin embargo; al pedirle que lo relacionara con la realidad logra tener coherencia en su discurso, pero pierde en momento el enfoque y cambia el tema principal del discurso.
5. Ejercicios de esquematización según lo comprendido en la lectura se le pidió que realizara un esquema, desde lo general hasta lo más específico y que utilizara palabras clave. En esta sesión se evidenció que requiere apoyo para organizar la información, como también para darle una estructura, sin embargo; una vez dado el apoyo pudo jerarquizar las ideas, lo que favoreció su aprendizaje a partir de la construcción del esquema. Se resalta que en esta actividad el estudiante se demoró más tiempo de lo indicado, ya que debía hacerlo por medio del programa Word y la conexión a la red de internet que ocasiones estaba intermitente.

## Conclusiones

Se concluye, que cuando nos enfrentamos a situaciones que cambian nuestra manera de interactuar con el otro, como lo fue la pandemia, es claro que muchos no estábamos preparados para atender la discapacidad, en este caso desde el ámbito educativo (CELOA), ya que

es más complejo abordarlas desde la virtualidad, por las adaptaciones que se deben hacer, sin embargo, fue un reto gratificante porque permitió obtener nuevos aprendizajes tanto para el estudiante como para el tutor e invitarnos a reflexionar para incorporarnos en las nuevas tendencias y tecnologías, las cuales son necesarias para enfrentar este tipo de situaciones.

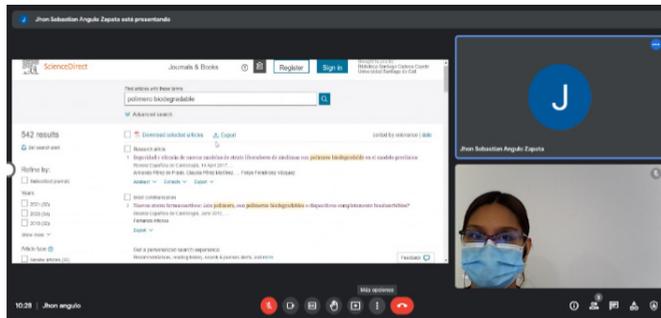
También, en las intervenciones realizadas con el estudiante se obtuvieron avances en cuanto a la comprensión inferencial, de igual modo, desde la esquematización se logró que organizara mejor la información e ideas favoreciendo la microestructura y microestructura de los textos. Lo anterior, apoyándose en el aprendizaje significativo y aplicando estímulos visuales. Además, se evidenció una mejor captación de las instrucciones, lo cual permitirá que el estudiante tenga mayor alcance para ejecutar sus actividades y tareas.

## **Recomendaciones**

Realizar más investigaciones que aborden el tema de la discapacidad desde los centros de escritura, que permitan brindar estrategias o apoyos para que el tutor pueda enfrentar y superar estos retos. Es importante tener en cuenta, que el estilo de aprendizaje es necesario para las actividades que se realicen con el estudiante ya que, de esa manera, al conocer su canal de apoyo se pueden enfocar más fácil los objetivos.

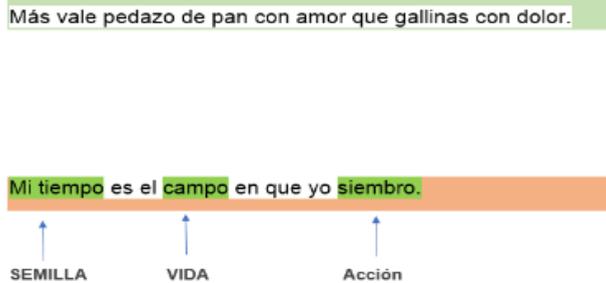
Apoyar las asesorías o tutorías desde el aprendizaje significativo, sea desde la lectura, escritura u oralidad académica permite que el estudiante genere su propio conocimiento y pueda crear uno nuevo a partir de los aprendizajes previos, donde el tutor es quien guía al estudiante aplicando los ajustes o adaptaciones necesarias, pero el estudiante es quien debe recorrer el camino para cumplir su objetivo académico.

**Figura 16.** Asesoría en conexión remota.



Fuente: Elaboración propia.

**Figura 17.** Lectura interactiva.



Fuente: Elaboración propia.

### **Caso 2: El poder del agradecimiento: “me enseñaron a leer y a escribir”**

Mucho es lo que se ha escrito sobre los procesos de lectura y escritura, de lo que emerge como producto resultante de los ejercicios que se desarrollan en un centro de escritura en el marco de la intervención grupal como individual. En este último, es en el que me detendré. En el desarrollo de las tutorías en un centro de escritura que le apunta a la alfabetización académica, Carlino (2005).

En ese sentido y siguiendo con la línea de intervención expuesta a través de la experiencia del tutor en las páginas anteriores, se menciona otro caso exitoso, un estudiante de primer semestre del programa de derecho que ingresa a la universidad bajo los principios de caracterización identificado desde el área psicológica de Bienestar Universitario.

En palabras de Palacio y Lasprilla (2021) con una realidad académica y emocional, una historia poco común y bastante desalentadora que lo encasillan como a un estudiante con factores de vulnerabilidad. Entendiendo esta vulnerabilidad en la definición de Calderón (2014), como la manera a reaccionar frente al estímulo o situación estresante desadaptada, difiere en las personas y depende tanto de sus características de temperamento, de personalidad como su capacidad de afrontamiento, de sus experiencias anteriores con eventos negativos, así como también difiere del apoyo social con que cuentan y en consecuencia podría generarle una alerta de repitencia y deserción académica.

El estudiante es remitido por el director de programa con quien realizó la entrevista por los vacíos que logra detectar desde las competencias comunicativas mencionadas por López (2015):

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (p.47)

Al respecto, el factor de vulnerabilidad a destacar en este caso como el más predominante es el bajo rendimiento académico, secundario a aspectos emocionales de la infancia desde el abandono familiar hasta la constante movilidad laboral de su padre, sin que sea la causa principal lo obligaron a terminar en una institución de formación acelerada, con los saberes con los que llega a estudiar la carrera profesional no tenía las bases que se requerían para enfrentarse a las exigencias de la educación superior.

Pese a lo anterior, el estudiante inicia el proceso de intervención en el CELOA desde el periodo académico 2015 muy dispuesto, en miras de suplir sus perturbantes desafíos y motivado por cumplir un sueño, un sueño que en algún momento se vio frustrado, pero con ganas de aprender todo lo que en su momento no logró hacerlo.

Como tutor sentí que era un reto bastante grande por todos los vacíos correspondientes al poco desarrollo de las habilidades comunicativas presentando dificultades en la lectura y la comprensión por el léxico utilizado, el conocer un tema y expresarlo, la escasa habilidad para sintetizar, definir y reformular ideas durante un examen escrito o interpretar de manera incorrecta un enunciado hasta responder de forma equivocada una pregunta. En la escritura; no lograba hacer la construcción morfológica de las palabras inclusive en la escritura de su propio nombre, lo que repercutía en su forma de traducir el lenguaje oral al código escrito generando grandes dificultades en el estudiante al momento comprender y producir textos. Además, se observaban vacíos formativos desde el desarrollo perceptual y motor que le alteraba la producción escrita desde niveles primarios y, desde el discurso oral; los aspectos importantes para expresarse de manera fluida con un lenguaje corporal y oral en los contextos académicos estaban ausentes. Un sin número de dificultades que resultaban siendo un dilema, el comenzar a explorar un caso como el del estudiante que era la primera vez que enfrentaba me causaba muchas dudas, entre ellas: ¿por dónde iniciar?

Al respecto, desde una mirada fonoaudiológica y siguiendo la ruta de intervención individual del centro de escritura con el Modelo de Intervención Fonoaudiológica (2014) expuesto al inicio del capítulo se establecen unos objetivos encaminados al fortalecimiento de las competencias básicas como una propuesta para la formación disciplinar y profesional, como objetivo específico va orientado en interiorizar conceptos teóricos básicos como punto de partida para adquirir otros conceptos más complejos que dinamicen el proceso formativo del estudiante y por último, implementar herramientas desde las habilidades comunicativas que permitan al estudiante ponerlas en uso desde la disciplina.

Las asesorías inicialmente fueron enfocadas a trabajar los procesos operativos o habilidades no alcanzadas desde una propuesta remedial CELOA (2015), que permite afianzar las formas del lenguaje y el uso de la palabra hablada y escrita tanto manual como digital desde el aprestamiento hasta llevar al estudiante a un nivel más complejo; teniendo en cuenta el ritmo y los estilos de aprendizaje, lo que incluye también que no se sintiera presionado y más bien se reforzaba con actividades que debía trabajar de manera independiente con lecturas previas aplicando las estrategias aprendidas en cada asesoría.

No puedo negar que me sentía enseñándole a un niño, el iniciar desde cero en la adquisición de las habilidades básicas para adquirir procesos más complejos de la lectura y escritura, entonces me centré en los dispositivos básicos de aprendizaje, la motivación, habituación, atención y sensopercepción; en este último dispositivo tiene dos vertientes, i) desde lo visual; figura fondo, constancia perceptual, posición y relación espacial, análisis y síntesis, memoria y coordinación visomotora; ii) desde la auditiva, figura fondo, memoria, análisis y síntesis y oposición fonológica.

Por otro lado, se incluyeron ejercicios para adquirir los automatismos que, según Trujillo, A., en el artículo *Los automatismos de la lectura y escritura una preexistencia necesaria para la escritura académica*, los automatismos, se definen como procesos que hacen parte de la vida del ser humano y se evidencian en la ejecución de las diferentes acciones como desempeños automáticos y sin pensarlos.

En la lectura, escritura y oralidad, están presentes los automatismos gráficos, ortográficos, puntuación, bibliográfico y de estructura. Se percibe a través de este intervalo de tiempo, la integración de los conceptos junto con la práctica, el interés en seguir explorando el origen de las palabras, el equivocarse y volver a corregir, todo indicaba que íbamos por buen camino.

Posteriormente, se hizo un enfoque más hacia los procesos cognitivos, sin olvidar que se debía continuar potencializando aquellas competencias mencionadas anteriormente. En la lectura, el trabajo fue orientado a la decodificación; el análisis fónico, estructural y

conceptual; el comprender las palabras, frases, párrafos y textos desde las inferencias, las predicciones, la formulación de hipótesis y, desde la revisión; evaluar, reparar, detectar-correr el problema y re-evaluar todo a partir de los textos propios de su disciplina.

En la escritura, la planificación como punto de partida que implica realizar un borrador mental incluyendo elementos del texto como el contenido y forma estructural, sentido del texto e intención significativa se ha desarrollado con textos tipo ensayos, relatorías, teniendo en cuenta la consigna del docente, aunque reconoce que primero debe hacer un primer ejercicio de lluvia de ideas falta por ejercitar la identificación de palabras y frases asertivas. En cuanto a la transcripción y revisión, este último proceso se adquiere a través de la práctica e interiorización de la importancia de desarrollar las habilidades metacognitivas, el concepto de la escritura, conocimiento de la estructura textual: cohesión y forma del texto que aún faltan por afianzar.

Desde la oralidad, la planificación, transcripción y revisión para la preparación del discurso y elaboración de la herramienta, se muestran avances significativos, donde el estudiante inicia con varios indicadores no deseados de la oralidad, timidez, disfemia, falta de conocimiento del tema, alteración en la prosodia y actualmente a punto de faltarle poco para graduarse ha adquirido mayores destrezas en el lenguaje corporal y gestual, en el uso de la lengua, el código lingüístico más elaborado y científico, lo que le ha permitido hoy en día participar en los ejercicios de las prácticas de laboratorio de oralidad académica en calidad de observador y dinamizador que se llevan a cabo en el CELOA.

En el caso del estudiante, es fundamental que haya hecho un recorrido minucioso por los anteriores procesos y todo lo que representa a cada uno de ellos dentro el modelo de intervención de nuestro centro, pues para los procesos académicos, se exige un mayor nivel de complejidad y rigurosidad donde reposa en la simultaneidad de ejecución de procesos perceptuales, cognitivos y motores, todo en conjunto, donde precisamente se relaciona con la manera como se produce y

gestiona el conocimiento dentro de una comunidad de especialistas, de obedecer a los lineamientos investigativos, una lectura más de tipo reflexivo, la escritura más académica, contenido veraz, regida por una consigna específica y cumpliendo estrictamente la normativa ortográfica.

## **El gran reto: “La pandemia”**

Más tarde, al llegar la pandemia, cuando la modalidad de las asesorías cambia, para este estudiante y el tutor se hizo complejo, aunque parecía ser más fácil por el hecho que no se debía desplazar al espacio, el ritmo del aprendizaje cambiaba.

El primer contacto se hizo a través de llamada telefónica, pues no estábamos preparados para asumir este nuevo reto e hicimos un plan de trabajo con opciones de plan a hasta el plan “c” por si no funcionaba el inicial. El objetivo seguía siendo el mismo pero las estrategias para el abordaje del tema variaban dependiendo de las tareas que cada docente iba dejando ya que por la conexión inalámbrica intermitente, timidez para prender la cámara o tal vez dañada al igual que el micrófono, en ocasiones refería no tener clara la instrucción.

En otras situaciones, el docente desconocía sobre las flexibilizaciones curriculares que se le habían adaptado en reuniones presenciales donde se establecieron acuerdos y compromisos en cuanto al tiempo, aclaración de aspectos relevantes para la elaboración del parcial, facilitarle el material de apoyo y las grabaciones de las clases, lo que mantenía ansioso al estudiante por no querer repetir ninguna de las materias.

El proceso continuaba desde la virtualidad, desde la plataforma Zoom, a veces con tiempos de espera cortos otros largos para la conexión por fallas en la red o por poco conocimiento del estudiante de la herramienta para compartir pantalla, activar el micrófono, etc. En cada asesoría se pretendía acercar al estudiante al desarrollo de los trabajos escritos y a la elaboración de una presentación oral donde se profundizaban en las consignas, ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?

Entonces, las solicitudes de los docentes se intensificaron cada vez más, sumado a que el estudiante es apoyado por la empresa para estudiar, con doble responsabilidad y asumiendo la implementación de las nuevas herramientas tecnológicas, el usuario se empezó a sentir presionado, abrumado con tanta carga que lo llevaron a pensar en desertar de la carrera por un tiempo porque no creía estar seguro de que ganaría el semestre.

Ante la situación, se hace una reunión extraordinaria con todo el equipo disciplinario, psicología, tutora de CELOA y docentes de las asignaturas para crear estrategias al estudiante y así mismo, se establecieron recomendaciones de apoyo dentro de las clases, asumiendo que proporcionarían todos los recursos necesarios para que el estudiante lograra terminar el semestre.

Al continuar observando resultados desalentadores, el estudiante decide retirarse por un periodo académico refiriendo que las materias matriculadas en ese semestre sumado al confinamiento, le estaban generando cansancio, estrés y que debía darse un tiempo para seguir aprendiendo de manera independiente.

Así entonces, el estudiante se desvincula por un semestre lo que generó inicialmente desmotivación al tutor y preocupación porque pensó seguramente que el estudiante no volvería. Al iniciar el siguiente periodo, el estudiante se reintegra a la universidad muy dispuesto haciendo referencia que durante su tiempo de ausencia había estudiado todo lo aprendido en el CELOA y se le hace nuevamente acompañamiento, esta vez, se le recomienda matricular pocas materias y se establece un nuevo plan de intervención abarcando los procesos cognitivos e iniciado los académicos de la lectura, escritura y la oralidad.

Adicionalmente y para complementar el proceso del estudiante en mención, se ha generado una intervención interdisciplinar desde bienestar universitario con psicología y se remitió al Centro de Estudios en Educación y el Lenguaje (CEEL) con el cual se ha hecho seguimiento semestral conjunto con los docentes que dirigen las asignaturas donde se han establecido flexibilidad curricular que facilite el tránsito por la universidad.

## Conclusiones

A la línea inicial de este caso exitoso le he llamado El poder del agradecimiento: “Me enseñaron a leer y a escribir”. Literalmente el estudiante mencionaba que le habían enseñado a leer y a escribir en el CELOA y siempre se ha sentido agradecido con los tutores que han acompañado su proceso durante toda su carrera. La experiencia que como tutor puedo mencionar es el logro que se obtuvo en las intervenciones con el estudiante, a pesar de la pandemia y a todos los desafíos que en el camino se fueron encontrando, esto sumado al interés, perseverancia y a las preguntas que le surgían durante cada actividad desarrollada que le permitieron avanzar con mayor facilidad en su proceso de formación académica, personal y profesional.

El avance ha sido significativo desde los procesos tanto orales como escritos que le han permitido crear un código lingüístico más científico y estructurado facilitándole comunicarse de una manera efectiva en los diferentes contextos pero más aun en su área disciplinar; así como también participar como guía facilitador de otros estudiantes en los talleres que se realizan en el centro de escritura.

El trabajo que se ha realizado con el estudiante ha logrado ser un caso exitoso, precisamente fue la razón que conllevó a ser referenciado en este capítulo por sus antecedentes personales y familiares que desde el inicio con la historia que lo enmarcaba se hacía ver como algo “difícil” de superar; sin embargo, varios escenarios de Bienestar Universitario además del CeloA fueron indispensables para su proceso como el servicio de psicología, el CEEL donde se realizaban reuniones periódicas con los docentes para hacer los ajustes y flexibilizaciones pertinentes en el plan curricular, que al final fue muy satisfactorio.

El enfrentarse a la nueva modalidad remota a pesar de haber generado angustia por la falta de conocimiento del estudiante en el manejo tecnológico, el tiempo para lograr tener conexión, coordinar los horarios entre el tutor-tutorando, fue una oportunidad para ambas partes en el seguir adquiriendo nuevos aprendizajes y lograr resultados satisfactorios.

## Recomendaciones

Pese a que se han generado cambios desde la lectura, escritura y la oralidad, se recomienda aplicar de manera constante las herramientas proporcionadas por la tutora para el diseño y ejecución de sus actividades académicas y laborales. También, continuar enriqueciendo sus conocimientos a través de la lectura tanto de disciplinares como de interés.

Figura 18. Escritura espontánea.

ESCRITURA ESPONTANEA:

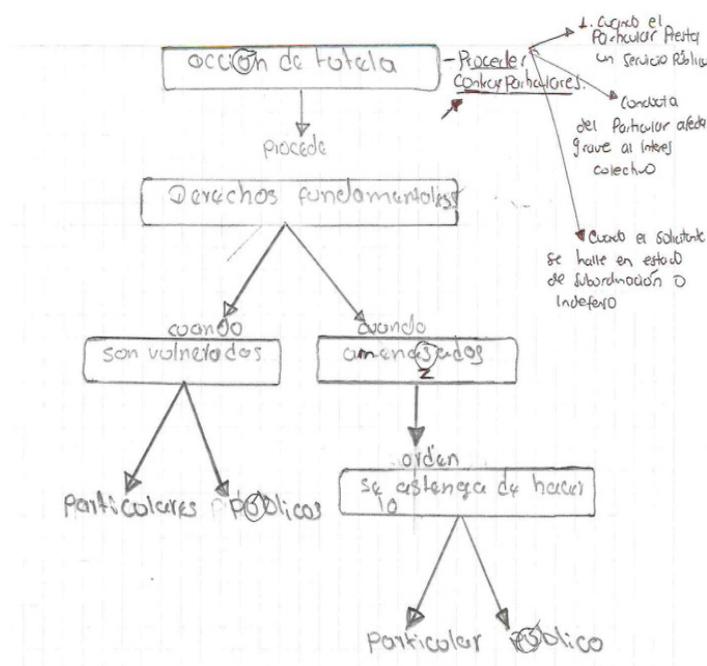
MATALLA, por lo tanto de todo su tiempo, se encanona  
fue con mi go, una persona con mucha aplicacio y la  
siguira haciendo con mi go y con todos los demas,  
y - por lo tanto e quedado muy satisfacho y a gust  
los con la encanona que ~~vece~~ <sup>allá</sup> logvo las mitir  
en mi.

Por lo tanto todo en caso demociado preocupante  
con los los veve que son contagiado con  
el virus, que no les es una posibilidad de  
desarrollo como cual quier otro niño  
por eso podiamos crear otros metodos  
para que estos veve no se contagiaáo  
q la hora de un porte, por con siguientes  
esto es unas faltas de prevencion de los  
mismo seres humanos ~~hijos~~ <sup>hijos</sup>.

Por lo tanto parte tenemos que tener en este  
pais unas mayores posibilidad de  
estas para poder combatir  
estas enfermedades que son tan  
mortales que acaba con la vida del mismo.  
con estas cuidados estamos evitando  
el mal desarrollo que se les esta presentado  
a una vez indifensos

Fuente: Elaboración propia.

Figura 19. Mapa mental.



Fuente: Elaboración propia.

En suma, se considera que vivir esta experiencia permitió conocer nuevas posibilidades, adaptaciones y replantearse la forma en cómo se brindan las asesorías o tutorías a los estudiantes, no solo aquellos que tiene factores de vulnerabilidad, como la discapacidad, sino la comunidad en general, estas experiencias, hoy por hoy trascendieron en el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica CELOA y nos ha llevado a seguir en la búsqueda de estrategias que faciliten el proceso con esta población, a fin de favorecer las competencias comunicativas, desde los procesos operativos y cognitivos, con un enfoque desde el aprendizaje significativo que permea las barreras existentes.

## Referencias Bibliográficas

- Asociación Colombiana de Universidades. (28 de 05 de 2020). ASCUN. *deserción universitaria: un riesgo latente en tiempos de pandemia*. Recuperado el 14 de nov de 2022, de <https://www.ascun.org.co/agenda/detalle/desercion-universitaria-un-riesgo-latente-en-tiempos-de-pandemia>
- Banteurt, A. A. R., & Milhet, M. N. B. (2009). Lectura y comprensión. Necesidad de su síntesis entre los estudiantes universitarios. *Ciencia en su PC*, (3), 59-66.
- Calderón, M. A. B., & Blázquez, F. P. (2014). Modelos explicativos de la fobia social: Una aproximación cognitivo conductual. *Uaricha, Revista de Psicología*, 11(24), 134-147. Disponible en: [http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha\\_1124\\_134-147.pdf](http://www.revistauaricha.umich.mx/Articulos/uaricha_1124_134-147.pdf)
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. En: *Revista Uni-Pluri/Versidad*, vol. 5, núm. 3. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- Cervantes C., R.D.; Pérez S., J.A. Y Alanís C., M.D. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema CONALEP: caso específico del plantel n° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. En *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep*: Vol. XXVII, N. 2 pp. 73-114.
- Cobos, L. F. G., Vivas, Á. M., & Jaramillo, E. S. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. In *Revista Anales* (Vol. 1, No. 376, pp. 231-248).
- De Vincenzi, A. (5 de 9 de 2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de la pandemia de COVID-19. Avances de una experiencia universitaria en carreras presenciales adaptadas a la modalidad virtual. En *Debate universitario*, 8(16), 67-71. Recuperado el 14 de 10 de 2022, de: <http://portalreviscienc.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/238>

- Fonden Calzadilla, J. C. (2020). *Importancia del pensamiento abstracto: su formación en el aprendizaje de la programación*. Cuba.
- González, J. P. (2013). El esquema. Una estrategia de estudio y aprendizaje. *Educere*, 17(57), pp.245-252.
- Lasprilla Buitrago, M. L. y Palacio Cardona, J. J (2021). Experiencias significativas en salud mental en el área de salud. Universidad Santiago de Cali. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp.231-260). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Macay, M & Véliz, F. (2019). *La comprensión lectora de los estudiantes universitarios* Pol. Con. (Edición núm. 31) Vol. 4, No 3
- Marín Altamirano, C.; Montes Paz, A. y Cortázar Ocampo, E. (2021). El CELOA- Trascendiendo la lectura, la escritura y la oralidad. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp.73-107). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Márquez Hermosillo, M. M., & Valenzuela González, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, (50), 0-0. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)
- Mata, F.S. y Gutiérrez, R. *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Editorial Aljibe. 2005, 128p.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (21 de 4 de 2020). *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. <https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>
- Parra Dussan C. Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Rev Educ Desarrollo*. 2011;1: pp.139-50
- Peña-Estrada, C. C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y., & Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con discapacidad y aprendizaje virtual: Retos para las TIC en tiempos de COVID-19. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 204-211.

- Ramos, J. D. A., & Ibarra, L. E. R. (2020). Comprensión de lectura en estudiantes universitarios: una aproximación a sus dimensiones a partir del método de teoría fundamentada. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 13(3), 347-359.
- Suarez, J. (23 de Junio de 2004). Educación a distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivo y motivacional de estudiantes universitarios. En RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Recuperado el 10 de Agosto de Septiembre de 2021, de: [https://www.researchgate.net/publication/28220809\\_Educacion\\_a\\_distancia\\_y\\_presencial\\_diferencias\\_en\\_los\\_componentes\\_cognitivo\\_y\\_motivacional\\_de\\_estudiantes\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/28220809_Educacion_a_distancia_y_presencial_diferencias_en_los_componentes_cognitivo_y_motivacional_de_estudiantes_universitarios)
- Trujillo, M. (2015). Análisis del impacto de las herramientas tecnológicas de e-learning como beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de comunicación social de cuarto y quinto nivel de la Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil. Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil. Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil. Recuperado el, 4.: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10364/1/UPS-GT001384.pdf>
- Trujillo, A. S. Informe de evaluación de aula de habilidades y procesos cognitivos y metacognitivos de la lectura, escritura, 2015 A. Tesis de grado Universidad Santiago de Cali, Facultad de Salud. Programa de Fonoaudiología, 2015.



# 11. De la pandemia a la ‘U’: retos en la enseñanza de la escritura universitaria tras la pandemia

*From the Pandemic to the ‘U’: Challenges in the Teaching of University Writing After the Pandemic*

Claudia Liliana Bedoya Sandoval

© <https://orcid.org/0000-0002-3168-2644>

✉ [Claudia.bedoya01@usc.edu.co](mailto:Claudia.bedoya01@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

## Resumen

El presente capítulo del libro analiza cómo se comunica de manera escrita un grupo de estudiantes que llegan a su primer semestre de pregrado, en modalidad presencial en una universidad privada, luego de recibir, por dos años, su formación académica de manera virtual, apoyados en el uso de las nuevas tecnologías durante la pandemia por COVID-19.

Se presentan los resultados de un trabajo de observación y seguimiento durante dieciséis semanas de clases en donde el objetivo fue fortalecer la escritura de los estudiantes a partir de las principales dificultades que ellos manifestaban y mostraban en su producción escrita.

En el trabajo de investigación se emplean técnicas mixtas en una población base de sesenta estudiantes, matriculados en un mismo

### **Cita este capítulo / Cite this chapter**

Bedoya Sandoval, C. L. (2023). De la pandemia a la ‘U’: retos en la enseñanza de la escritura universitaria tras la pandemia. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia.* (pp. 287-306). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

programa académico y que cursan la asignatura de Fundamentos de Escritura.

En el desarrollo del presente capítulo se podrán apreciar extractos del estado inicial de escritura de los estudiantes como también los resultados finales obtenidos, derivados de un proceso formativo que contó con el apoyo del Centro de Escritura y Lectura de la institución, la aplicación de estrategias didácticas, así como la escucha activa en el aula y el tiempo que se brinda al estudiante para ser retroalimentado sobre su producción textual individual.

**Palabras clave:** COVID-19, Pandemia, Lectura, Escritura, Universidad.

## **Abstract**

This chapter of the book analyzes how a group of students who reach their first undergraduate semester, classroom-based at a private university, communicate in writing after receiving their academic training virtually for two years, supported by the use of new technologies during the COVID-19 pandemic.

The results of an observation and follow-up work are presented during 16 weeks of classes where the objective was to strengthen the writing of the students based on the main difficulties that they manifested and showed in their written production.

In the research work, mixed techniques are used in a base population of sixty students, enrolled in the same academic program and taking the subject of Fundamentals of Writing.

In the development of this chapter, extracts of the initial state of writing of the students can be appreciated, as well as the final results obtained, derived from a training process that had the support of the Center for Writing and Reading of the institution, the application of didactic strategies as well as active listening in the classroom and the time given to the student to receive feedback on their individual text production.

**Keywords:** COVID-19, Pandemic, reading, writing, University.

## 1. Introducción

Aunque la pandemia por COVID-19 azotó al mundo con su mayor rigor entre los años 2020 y 2021, y las autoridades sanitarias se dedicaron a coleccionar cifras sobre fallecidos y sobrevivientes, el coletazo de este episodio mundial aún no ha sido calculado, ni mucho menos medido frente al impacto generado en los sistemas educativos y, especialmente, en la manera como las nuevas generaciones se comunican a través del texto o el desarrollo de la escritura.

Desde esa perspectiva, el presente texto permite comprender las estrategias empleadas en el aula de clase para fortalecer la escritura de un grupo de estudiantes que llegan al primer semestre de su formación universitaria luego de haber afrontado sus dos últimos de secundaria en modalidad virtual.

Es una generación que tras sobrevivir a una pandemia aterriza en un entorno nuevo que les plantea diversos retos como volver a encontrarse con otros y asumir la responsabilidad de una decisión profesional que los acompañará de por vida.

La metodología empleada es de tipo mixto para analizar y contrastar la producción textual generada en un lapso de tiempo de dieciséis semanas, en un semestre académico. Un ejercicio que parte de una premisa “De la pandemia a la U”.

## 2. Objetivos

### 2.1. General

Analizar cómo se comunican, de manera escrita, estudiantes que llegan a primer semestre de pregrado, en una universidad privada, luego de dos años de pandemia.

### 2.2. Específicos

- Caracterizar la población estudiantil, a partir de los textos entregados en la primera sesión de su clase de escritura.
- Observar cuáles son las dificultades en la escritura más frecuentes en los estudiantes.

- Contrastar cómo, al finalizar dieciséis semanas de clase, se logra fortalecer la escritura de los estudiantes.

### 3. Metodología

Para el desarrollo de este trabajo se empleó un tipo de investigación mixta que se adecua al proceso que se siguió en la recolección de los datos y en el análisis de la información, a fin de contrastar, identificar variables y posibles relaciones en las muestras obtenidas:

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, p. 532).

Asimismo, parafraseando a Sampieri (2010) al citar a Creswell, 2013 y Lieber y Weisner, 2010), Los enfoques mixtos involucran la utilización de diferentes tipos de datos, incluyendo datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y otros, con el propósito de abordar cuestiones dentro del ámbito de las ciencias.

Y en este caso particular servirá para analizar la manera como los jóvenes se relacionan con la escritura, sus dolores, sus dificultades en la redacción y la construcción de un texto, pero también, cómo aprovechan estos espacios como una caja de resonancia para expresar sus inconformidades, sus logros, sus sueños, pero también para compartir, en algunos casos, sus demonios emocionales, sociales y familiares.

Como insumos se utilizará la producción textual recopilada en el curso Fundamentos de Escritura, en dos momentos claves: el inicio del curso en la primera semana de febrero de 2022 y el cierre del curso en mayo, del mismo año. Ese periodo comprende un proceso formativo de dieciséis semanas, equivalente a un periodo académico en el que se aplican herramientas y estrategias pedagógicas que en el aula permitan el fortalecimiento de la expresión escrita en los jóvenes.

A manera de aporte y para facilitar la comprensión del trabajo realizado, se desarrolló una búsqueda bibliográfica que, precisamente, soporta todos esos matices que acompañan la escritura en el contexto universitario.

## **4. Resultados**

### **4.1. Características de la población**

El trabajo se focaliza sobre un universo de sesenta textos producidos por los estudiantes de primer semestre del programa de Trabajo Social, matriculados en el curso Fundamentos de Escritura, en el periodo académico 2022A.

Este periodo tiene una particularidad: es el primer semestre de retorno a las actividades presenciales de todos los estudiantes y los docentes tras la llamada finalización de la pandemia, pero aun con restricciones como el uso de los tapabocas dentro del aula y la vigencia de las campañas de vacunación en toda la población.

Es importante tener en cuenta que la Universidad Santiago de Cali suspendió las actividades presenciales con sus estudiantes en marzo del 2020, ante el anuncio del gobierno nacional de la necesidad de implementar el aislamiento obligatorio en todo el territorio nacional para salvaguardar las vidas de los habitantes.

La universidad acogió, conforme a la directriz del Ministerio de Educación, mantener durante el año 2020 todas las actividades académicas de manera remota, con el apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Tras los anuncios gubernamentales de retornar gradualmente a las actividades presenciales se brindó la posibilidad en el año 2021 de hacer un retorno gradual y paulatino de los estudiantes a las actividades en el campus, bajo el uso del pasaporte sanitario. Y para el 2022, el retorno a las actividades de manera presencial fue total para todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepciones.

Una de las características de este grupo de estudiantes - sesenta matriculados en el curso Fundamentos de Escritura que hace parte del

nuevo plan de estudios del programa de Trabajo Social que empieza a implementarse en enero de 2022<sup>a</sup> - es que muchos de estos jóvenes pasaron sus dos últimos años de educación secundaria en virtualidad; esto quiere decir que los grados 10<sup>o</sup> y 11<sup>o</sup> los vieron completamente apoyados por las tecnologías de la información y algunos tuvieron escasa presencialidad para algunas actividades y otros debieron conformarse con verse en el momento de su graduación.

En el grupo encontramos varias características significativas que señalo a continuación:

- i) Se detectan seis estudiantes con experiencias académicas previas: Hay tres graduadas, dos como auxiliares de enfermería y han ejercido dicha profesión, y otra terminó su tecnología en control ambiental. También se encuentra un estudiante que inició la carrera de psicología, pero declinó; igual a otro compañero que empezó en una universidad privada de Cali, pero la pandemia lo afectó económicamente y eso le impidió continuar en esa institución. Asimismo, otro estudiante con experiencia previa universitaria en el programa de Antropología, cursado durante el periodo de la pandemia en una institución en el Eje Cafetero. Este grupo corresponde al 10% del total de la muestra observada.
- ii) Se identifican diez estudiantes (17% del total del grupo) que durante el periodo de la pandemia estaban por fuera del sistema educativo, pues habían culminado con antelación sus estudios.
- iii) En total hay cuarenta y cuatro estudiantes, 73 % del total de la población observada, que manifiesta haber cursado sus dos últimos años - grados 10 y 11- de formación secundaria en virtualidad.

El punto de partida para la observación se da en la primera clase del curso Fundamentos de Escritura en Febrero de 2022, cuando se le solicita a los estudiantes escribir un texto de libre creación a partir del título “De la pandemia a la U”; y esto se contrastará con la entrega del trabajo final, un texto de libre creación por parte de los autores a través del cual se podrá evidenciar si las dinámicas implementadas en el aulas resultan acertadas para lograr textos que sean dignos de ser publicados.

## 4.2 Escribir: ¿reto o acto de contrición?

Realizada una revisión a los sesenta textos, el común denominador observado en el primer ejercicio son las faltas ortográficas, dadas por la ausencia de la tilde en palabras acentuadas o la ubicación de la tilde de manera errónea. Asimismo, se nota en la caligrafía el uso indebido de la mayúscula con sustantivos comunes, palabras que se escriben como se pronuncian, asimismo se aprecia dificultad en los conectores, manejo de género y número, así como el ritmo y la articulación y secuencia que se le ofrece a una narración.

Entre las excepciones, se ubican ocho trabajos con el menor número de fallas: un trabajo limpio en su escritura sin errores o faltas de ortografía; un con tan solo un error de una mayúscula que no fue empleada luego de un punto; y seis más, cada uno con cuatro observaciones, frente a la ausencia de tildes en palabras conjugadas en pasado como “había”, “vivía” o vocablos comunes como “traumática”, “difícil”, entre otros.

En los demás (86% del total de trabajos recibidos) se observan situaciones de escritura complejas en donde, en una línea o frase, se detectan hasta tres errores como este, que se transcribe textual<sup>11</sup>, como el estudiante lo entregó: “La *pademia* desde que comenzó *hacido* un momento *dificil* para los seres humanos (...)”. Lo interesante de este caso, por ejemplo, es que el autor escribe correctamente el título del ejercicio proporcionado por el docente: “De la pandemia a la U”. Y en el desarrollo del texto utiliza, en repetidas ocasiones, las palabras “pademia”, así como otros vocablos con ausencia de grafemas como: “humanida”, “haciendo”, “frutaciones”.

---

<sup>11</sup> Por respeto al proceso formativo de los estudiantes, no se revelan nombres y apellidos.

**Figura 20.** Archivo particular Curso Fundamentos de Escritura 2022A.

**"DE LA PANDEMIA A LA U"**

La pandemia desde que comenzó ha sido un momento muy difícil para los seres humanos ya que no estábamos preparados ni estamos preparados para afrontar por que de esta pandemia ha resultado muchos más problemas tanto como en la salud, educación y emocionalmente llevado a que la humanidad entre en muchas situaciones haciéndose preguntas como ¿que va pasar? ¿que nos espera? ¿moriremos? Preguntas que no tienen respuesta por que nadie sabe que podría pasar, haciendo que muchas personas entre en depresión por que toda su vida de un momento a otro cambia y es algo que por más que intentemos nada volverá hacer igual tanto en la salud por que cada día se van encontrando más enfermedades que van conectadas con la pandemia haciendo pensar que no hay esperanza de que todo vuelva hacer como antes o que haya una solución para el problemas que afectado tantas maneras, yidos los medios de comunicación solo muestran problemas haciendo que la humanidad una día a día pensando que va a pasar.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, cuando se amplía la mirada hacia los autores y sus lugares de procedencia se aprecia un fenómeno interesante que - seguramente, será objeto de análisis e investigación para otro momento - en el primer ejercicio brinda unos indicios interesantes y es la manera como la expresión oral de jóvenes de origen afrodescendiente permea de manera directa la manera como escriben.

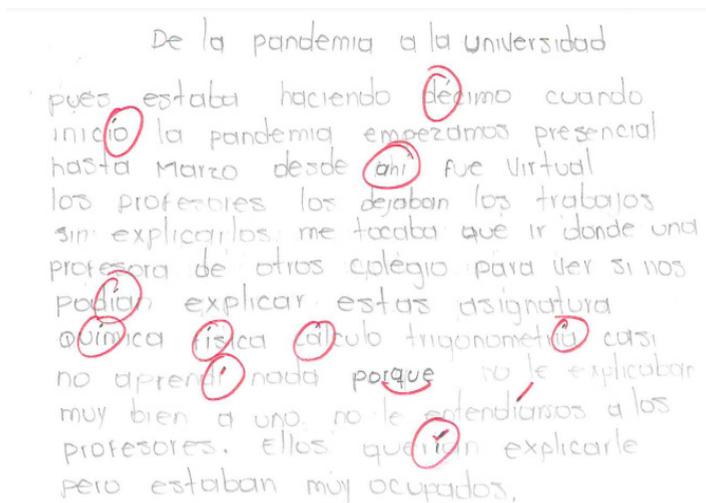
La estructura de sus textos dibuja modos y formas de hablar propias de sus comunidades de origen y eso se aprecia en estos cuatro autores, afrodescendientes y provenientes de diferentes lugares del Pacífico colombiano. A continuación, se transcribe de manera textual se producción:

El proceso desde que llego la pandemia fue algo muy duro anivel emocional, economico y estudiantil porque cuando llego la pandemia se acabaron las clases presencial. Eso me desmotivó y llegue a una frustración la cual era grande porque le perdi el interés a estudiar porque ya no iba al colegio lo cual es algo muy fundamental en cada persona (...) (Estudiante 1).

Asimismo, es importante observar cómo inician sus textos y se aprecia con estos autores en el desarrollo de su primer párrafo:

Pues estaba haciendo décimo cuando inicio la pandemia empezamos presencial hasta marzo desde ahí fue virtual los profesores los dejaban los trabajos sin explicarlos me tocaba que ir donde una profesora de otros colegio para ver si nos podían explicar (...) (Estudiante #2).

**Figura 21.** Texto original, entregado por Estudiante #2. En rojo se señalan algunas observaciones de escritura. Archivo particular.



De la pandemia a la universidad  
pues estaba haciendo **décimo** cuando  
inicio **la** pandemia empezamos presencial  
hasta marzo desde **ahí** fue virtual  
los profesores los dejaban los trabajos  
sin explicarlos me tocaba que ir donde una  
profesora de otro colegio para ver si nos  
podían explicar estas asignatura  
química **física** **cálculo** trigonometría casi  
no aprendí nada porque no le explicaban  
muy bien a uno no le entendíamos a los  
profesores. Ellos querían explicarle  
pero estaban muy ocupados.

Fuente: Elaboración propia.

Fue muy complicado ya que en el colegio empecé a hacer virtual donde se complicó la situación. Por donde vivo la señal es muy débil y no podía ver las clases, donde no ponía mucha atención porque estaba en la casa y hacían mucho ruido o mantenía durmiendo. (Estudiante #3)

**Figura 22.** Archivo particular del curso Fundamentos de Escritura 2022A.

De la Pandemia a la U

Fue muy complicado ya que en el colegio empecé a hacer virtual donde se complicó la situación, por donde vivo la señal es muy débil y no podía ver las clases, donde no ponía mucha atención porque estaba en la casa y hacía mucho ruido o mantenía durmiendo. Cuando entré al colegio fue más complicado, ya que me la pasaba durmiendo y comiendo donde no entendía nada por esa situación donde empecé a bajar mi rendimiento académico y más porque tuve digamos una guerra con el profesor de español, ya que era una persona muy arrogante todo lo que uno hacía era malo, donde no explicaba bien pero al final pude lograr todo mi bien y pude graduarme.

Fuente: Elaboración propia.

La pandemia me quitó la oportunidad de socializar con mis amigos, compañeros y familias, para mí fue algo muy difícil. Llegar a la universidad no fue tan difícil ya que tengo familias que han estudiado la universidad. (Estudiante #4).

**Figura 23.** Archivo particular del curso Fundamentos de Escritura 22A.

fácil porque al fin y al cabo me adapte a la nueva modalidad. La pandemia me quitó la oportunidad de socializar con mis amigos, compañeros y familias, para mí fue algo muy difícil. Llegar a la universidad no fue tan difícil ya que tengo familias que han estudiado la universidad y además los profesores nos hablaban, nos contaban, como era la vida en la universidad y el manejo, por esa parte creo que no fue tan difícil, pero la

Fuente: Elaboración propia.

Pero estas formas como ellos estructuran su lenguaje escrito deben ser comprendidas y transformadas en el aula, pues para nadie es un secreto que aquellas comunidades cuyo origen es la vida misma junto al río o el mar, viene cargado de una amplia tradición oral que ha acompañado a la raza negra desde sus ancestros y que se destacan por sus construcciones y grandes aportes a la oralidad colombiana, no en vano, expresiones como sus alabaos, los gualíes y los levantamientos de tumbas, son Patrimonio Inmaterial de nuestra nación desde 2014.

Asimismo, tampoco podemos desconocer vocablos y expresiones que emergen de las montañas y las mismas ciudades pues todas ellas marcan la manera como un individuo se expresa y cómo esto le brinda un espacio social y maneras de relacionarse en los diferentes contextos en los cuales se mueve.

El lenguaje es el medio a través del cual los seres humanos han articulado su relación consigo mismos y con su entorno. En este sentido, es la expresión misma de la capacidad creativa e imaginativa de la persona, puesto que sólo a través de él transitan los saberes, los sentires, los pensares, los quehaceres; los modos de ser y habitar el mundo, así como las comprensiones que el ser humano hace de ellos. El lenguaje construye y da cuenta de la cosmogonía de los pueblos, sea este verbal o no verbal, es una de las más firmes evidencias de la evolución del pensamiento humano a lo largo de historia de la humanidad. (Copete, Minotta y Mena, 2020. p. 12)

La situación de escritura para los propios jóvenes se torna tan crítica que en este primer ejercicio algunos manifestaron sus falencias y la necesidad de mejorar pues son conscientes de la responsabilidad que se asume al ingresar al contexto universitario: “Espero poder mejorar mi *ortografía* y poder mejorar mi *puntuacion* en esta clase, ya que se que tengo eso por mejorar”, expresó un joven.

A continuación, se presenta la imagen de uno de los textos entregados. En él se evidencia cómo el tema de escritura, ellos mismo reconocen que podría limitarles su campo de acción y de oportunidades, incluso para el ingreso a una universidad:

**Figura 24.** Archivo particular del curso Fundamentos de Escritura 2022A.

04 02 22 · Magdalena Reyes de Trabajo Social  
 DE la pandemia a la U

Para mi la pandemia fue muy difícil ya que  
 Perdi mi empleo además quería entrar a la  
 universidad pero era a distancia y me cuesta  
 aprender de esa manera al inicio de las inscripciones  
 en la universidad estaba muy asustada  
 porque no sabía si era admitida por mi falta  
 de ortografía pero a un asistente me arriesgaba por que  
 quería aprender y ser una profesional y se  
 que lo puedo lograr con la ayuda de los  
 Profesores:

Fuente: Elaboración propia.

Y esto no es de extrañarse, pues, aunque son debutantes en el contexto universitario, saben de la alta responsabilidad que están asumiendo, pero tampoco son ajenos a esas experiencias previas que han tenido con el proceso de lectura y escritura.

Los procesos de escritura y lectura a través de toda la historia escolar, generalmente han sido considerados como tareas de gran exigencia y dificultad, en otros casos, y menos optimistas, de generadores de tedio. Esto ocasiona que, al llegar a los escenarios universitarios para muchos estudiantes estas competencias sigan considerándose de igual manera. Sin embargo, en esta etapa se presenta una consciencia mayor en cuanto a la necesidad imperante de mejorar estos aprendizajes para poder tener éxito en el desempeño de formación profesional en cada una de las carreras universitarias (Mora y Cuartas, 2020, p. 13).

Con esta radiografía inicial se plantean acciones pedagógicas tanto individuales como grupales que permitan en los estudiantes adquirir

elementos que les permitan mejorar su escritura, pero a la vez asumir la conciencia de su comunicación tanto verbal como escrita, dada la estrecha relación que ambos manejan; especialmente, en jóvenes que crecieron en entornos de fuerte tradición oral, como aquellos provenientes del Pacífico colombiano.

De esta manera se incorporan al aula de clase ocho sesiones de trabajo con el apoyo del Centro de Lectura, Escritura y Oralidad Académica, CELOA, de la Universidad Santiago de Cali, en donde los estudiantes eligen que se les brinde un espacio para mejorar su competencia comunicativa oral para fortalecer aspectos como enfrentarse a un público, pues muchos consideraban que el mantenerse aislados y con relaciones sociales mediadas por la virtualidad, el usar o no la cámara, había incidido significativamente en la manera como se relacionaban con su entorno, pero muy conscientes de la necesidad de cambiar esa situación de cara a las exigencias del nuevo entorno universitario.

Recordemos que los Centros de Lectura y Escritura, al interior de las instituciones universitarias, surgieron en Estados Unidos e Inglaterra, para cumplir una función medular y como señalan Zamudio y Altamirano (2020) para atender las debilidades halladas en los estudiantes.

Y desde el primer ejercicio o texto hecho en clase, no calificable, a las clases se vinculan las sesiones con el CELOA, orientadas por la fonoaudióloga Astrid Guzmán, quien en un espacio semanal de cuarenta y cinco minutos ofreció a los estudiantes actividades que, desde la lúdica, permitieron afianzar la competencia oral y hacer más conscientes a los estudiantes de la relación entre lenguaje verbal y lenguaje escrito; y la manera como ambos se correlacionan al momento de escribir con coherencia y con buena ortografía.

Adicionalmente, como parte del desarrollo del curso, los estudiantes recibieron orientación sobre aspectos que ellos mismo manifestaron, de manera verbal en la clase, que necesitaban reforzar como el manejo adecuado de los signos de puntuación, pautas para poner la tilde, estructuración de frases, párrafos y cómo estos se construyen sobre la base de una idea central.

Asimismo, se exploraron las tipologías textuales, sus características, los conectores y se realizaron ejercicios como la re-escritura de textos, encontrar en textos de otros autores palabras mal escritas y corregirlas, así como la continuación de una historia a partir de una premisa como un título o un párrafo que permitiera continuar la historia.

Trabajados todos estos elementos a través de clases magistrales, ejercicio en clases, trabajos grupales e individuales, los estudiantes llegan a las últimas semanas de clase para empezar a trabajar su proyecto final: un texto de su propia autoría, de temática y género libre en el que aplicarán todos los conceptos vistos en clase.

### **4.3 La libertad de escribir**

A los jóvenes les gusta escribir y los temas sobre los cuales prefieren hacerlo son aquellos que conocen y dominan: las experiencias de vida, sean las propias o las de otros que conocen de primera mano.

Leer y escribir exige tener un lugar de uno, unas voces que nos hablen cada vez que viajamos hacia nuevas vivencias; es decir, se requiere hacer de la vida un texto o un texto de la vida. Así lo manifiestan Bolívar, Domingo y Fernández, en la Introducción de su libro *La investigación biográfico-narrativa en Educación* (2001): “Si bien una cosa es la vida de cada cual, y otra es su recuento narrado a uno mismo o - como es más común - a otros, ya sea por iniciativa propia o a solicitud; su enunciación es un poderoso dispositivo o estrategia para producir la vida, configurar la identidad y, muy especialmente, conocerla (la vida como texto)”. (Zamudio, 2012)

El ejercicio final reveló las capacidades narrativas e imaginativas más interesantes en el grupo de estudiantes. Entre los casos más destacados está el de una estudiante que aprovechó una herramienta de diseño *on-line* como Canva y creó un libro digital de cuentos, con el eje temático de los valores, escribió 15 historias para enseñarle a su sobrino los valores desde microrrelatos en donde los protagonistas eran animales y personas.

**Figura 25.** Imágenes de trabajo final presentado por estudiante de primer semestre de Trabajo Social, periodo 2022A



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, otro estudiante estructuró el capítulo de un libro que deseaba escribir sobre su vida, esa es una idea que ha tenido desde

hace un buen tiempo, pues su intención es que su historia de vida inspire a otros a tener esperanza. Invité al estudiante a que esbozara al menos la introducción o un primer capítulo; pero quiso ir más allá y se lanzó a escribir un capítulo, tal vez uno de los más complejos de la travesía de su vida y que no sabía cómo abordar pues representaba volver al pasado para reconstruir la escena de su abuso sexual a los 8 años. Aunque el relato en sí era estremecedor, su autor, ese mismo que semanas atrás exponía sus ideas una tras otra, casi que atropelladas, ahora estructuraba sus párrafos, manejaba la secuencialidad con mesura y aprovechaba la riqueza de los detalles del espacio y los diálogos para enriquecer su narrativa, a continuación, un fragmento:

A la medida que mi cuerpo se fue sumergiendo en el agua, empecé a notar las marcas en mi cuerpo, tenía mis bracitos apuñalados, arañados, rodillas peladas y con demasiado dolor en mi parte íntima y en la cabeza. Ya había quedado la cicatriz, la cicatriz de mi cara y para siempre en mi alma. Estaba allí, sola en mi llanto, estaba allí encerrada y sin saber que hacer, tenía apenas ocho años, todo era muy confuso...

La escritura del proyecto final fue para algunos el momento de refrescar su memoria y no dejar para el olvido episodios que retratan la realidad de un país en guerra. Entre los escritos conocí el de un joven del Pacífico colombiano que casi es ajusticiado, en medio de la selva, por no seguir las órdenes de un guerrillero quien le mandó a detener una lancha que el propio joven, novato en esas lides, no sabía cómo hacer. Curiosamente, ese proyecto emergió a partir de uno de los ejercicios en clase: “Parece que va a llover”, era la frase detonante para escribir un texto corto.

Ese día, el estudiante esbozó a la carrera su historia y al momento del proyecto final lo enriqueció con personajes, manejo de diálogos y ampliación en las descripciones de los espacios para llevarnos a las profundidades del Pacífico.

Cierto día mi abuela dijo “parece que va a llover”, a pesar de que no había ni una sola nube de lluvia, aun así, nos recomendó a mis primos Pedro de 16 años, Luis de 16 años, Edwin de 17 y a mí, que no tardáramos mucho en volver a la casa, nos advirtió que el río se veía inquieto, que fuéramos cuidadosos ya que nuestro medio transporte

más conveniente es la lancha de otra manera tendríamos que caminar a través del monte lo que suele ser bastante complejo.

Y es que en parte animar a los estudiantes a escribir un texto es invitarlos a conectarse con una dinámica que, muy seguramente, nunca les ha sido ajena:

Escuchar y disfrutar de las historias que nos cuentan en la infancia los adultos, en buena parte, es una herramienta para querer narrar luego, a nuestra manera, una mezcla entre lo que recordamos y lo que inventamos cuando ya hemos olvidado fragmentos (Zamudio, 2012).

## 5. Discusión

Fijarse metas y expectativas como generar producciones textuales, en las clases, que puedan circular a través de los medios de comunicación de las universidades es una estrategia válida que motiva a unos más que otros, dado que, para disciplinas como Trabajo Social, salir a la luz pública, exponerse, no es usual. Y para jóvenes que están acostumbrados a que sus textos se queden entre ellos y el docente que les califica, pues con mayor razón.

Sin embargo, la idea de salir a mostrar su trabajo, así fuera con un seudónimo, porque “Profe, que pena que vean el nombre de uno ahí”, es una propuesta que moviliza acciones, la esencial: tener mayor cuidado en lo que se dice, en lo que se escribe y producir algo que la gente quiera leer, que sea interesante y como anotaron algunos “porque mi historia inspira y alguien puede servirle”. Asimismo, se trabajó en la conciencia personal frente a la escritura como un instrumento clave que les dará un mejor desempeño profesional, no solo para escribir proyectos que les permitan ir a la comunidad, sino para pensar cómo desde las tipologías textuales hay recursos que ellos pueden emplear para explicar cosas que faciliten procesos de intervención comunitaria, como la sensibilización frente a temas claves en entornos altamente vulnerables.

El ejercicio conjunto con el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica, CELOA, fue interesante, nos mostró la necesidad latente

de seguir trabajando de manera articulada para que documentos, como el plan de curso<sup>12</sup> se dinamicen mucho más y permitan que el estudiante que toma la clase alcance las tres competencias planteadas: “Reconoce los elementos básicos para el desarrollo de una buena escritura, identifica los diferentes tipos de texto y géneros de escritura y produce textos a partir de su propuesta e indagación”.

Asimismo, a partir de esta experiencia, que se ha replicado en los semestres 2022B y 2023A, se ha capitalizado la experiencia del Centro y de sus profesionales adscritos para intervenir en otras áreas formativas de distintos programas académicos. Por ejemplo, preparación de debates con estudiantes de Comunicación Social, Publicidad y Trabajo Social; orientaciones sobre cuidado de la voz en el curso de Periodismo Radial; así como el fortalecimiento de la escritura en el curso de Redacción Periodística que toman jóvenes en proceso de formación como comunicadores sociales.

Sin embargo, pese a los resultados positivos logrados, no podemos quedarnos en una simple experiencia, pues siempre hay necesidades en fortalecer la comunicación escrita de los universitarios, máxime cuando esta es considerada una competencia clave en la formación que oferta la institución.

No es suficiente el esfuerzo si se continúa trabajando para resolver la tarea. Es necesario generar espacios de interacción con los estudiantes, los docentes y las directivas para acordar currículos integrados, donde leer y escribir sean expresiones transversales, tal como las experiencias del Writing Across the Curriculum (WAC), (Marinkovich, 1998) y Writing In the Disciplines (WID) (Carlino, 2002; Zamudio y Altamirano 2020).

---

<sup>12</sup> Conocido en algunos contextos educativos como Syllabus, Plan de Clase o Cronograma. Para el caso de la Universidad Santiago de Cali en él se relacionan aspectos curriculares como créditos, intensidad horaria, se describen las competencias específicas que desarrollará el estudiante, así como los resultados de aprendizaje; y se describen con detalle las sesiones de trabajo con los temas a desarrollar su respectiva evaluación. Asimismo, se detallan los recursos bibliográficos, técnicos y tecnológicos para que el curso se desarrolle correctamente.

## 6. Conclusiones

Óscar Wilde manifestaba que «No existen más que dos reglas para escribir: tener algo que decir y decirlo» y en el contexto universitario el gran reto está en escuchar a los jóvenes y darles la oportunidad de que exploren con la escritura y que digan lo que quieran decir.

Sus voces son cajas de resonancia poderosas pues cada uno trae a cuestas una historia particular; y así como para alguno escribir es reparador porque sienten que se liberan de muchas cargas; para otros resulta una verdadera pesadilla porque sus experiencias con la escritura y la lectura han sido desafortunadas por no recibir una retroalimentación a tiempo y porque la respuesta fue “Está malo” pero nunca les explicaron el por qué ni tampoco les mostraron los alcances de para qué era importante tener una buena redacción.

Muchos de ellos reconocen que los sistemas de mensajería instantánea los están llevando a escribir cualquier cosa, a abreviar palabras y a tener un apoyo del autocorrector, no obstante, expresan que sienten que escribir bien es una necesidad para la vida, al margen de qué profesión se tenga.

Y aunque ellos ya sean universitarios valoran que el docente se tome el tiempo de escuchar sus dolores, que balancee momentos de clase magistral con ejercicios prácticos, así sean para reforzar la escritura en un nivel de básica primaria, los aprecian y los valoran porque se retan a sí mismos y dicen “Si eso lo hace un niño de primaria, pues yo tengo que estar mejor”.

Asimismo, la exposición pública para señalar errores no es la que ellos quieren. Hay quienes prefieren lanzarse al agua y decir “Este es mi texto y me gustaría que me dijeran qué hago mal”, otros prefieren decir “Profe... yo quiero que me corrijan... pero suba mi texto de manera anónima para que me den palo y corregir”.

Son múltiples las posturas de los estudiantes frente a la exposición de su trabajo escrito, no obstante, todos están dispuestos al aprendizaje pues saben que ser “bueno” en el colegio, tal vez no represente ser tan bueno en la universidad y por ello están dispuestos a aprender

porque reconocen, como señala Carlino (2003), que “escribir es una herramienta capaz de incidir sobre el conocimiento” (p.412).

## Referencias bibliográficas

- Hernández Sampieri, R., et al (2010). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Carlino, Paula *Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles*. *Educere*, vol. 6, núm. 20, enero-marzo, 2003, pp. 409-420 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Copete, Y., Minotta Valencia, C. y Mena Lozano, A. (2020). *La potencia y el lenguaje: releer el pacífico colombiano*. *Estudios del Pacífico*. Fundación Universitaria Claretiana – Uniclaretiana.
- Mora Moreno, S. A. & Cuartas Montero, D. L. (Editores científicos) (2020). *Escritura en la universidad: redactar y enseñar textos académicos*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali
- Universidad Santiago de Cali, Facultad de Humanidades (2020) Plan de curso Fundamentos de Escritura.
- Zamudio Tobar, G. y Marín Altamirano, C. (2020). Los alcances de la escritura y la labor de los centros de escritura y de apoyo académico. En: Marín Altamirano, C. (Ed. científica). *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 19-28). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Zamudio Tobar, G. (2012). Ponencia: *El lenguaje en la educación superior: “la vida como texto”*. Recuperado de <https://sfdb3980dd-85f527d.jimcontent.com/download/version/1491673000/module/5871336257/name/%C3%9ALTIMA%20PONENCIA%20El%20lenguaje%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior%20%20La%20vida%20como%20texto.pdf>

# 12. Experiencia docente en la práctica universitaria en tiempos de pandemia COVID – 19

*Teaching Experience in University Practice in Times of COVID-19 Pandemic*

Astrid Guzmán García

© <https://orcid.org/0000-0002-5992-932X>

✉ [astrid.guzman00@usc.edu.co](mailto:astrid.guzman00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

## Resumen

Es importante que los docentes de todas las disciplinas expresen sus experiencias académicas en las diferentes épocas de la historia, en esta ocasión se cuenta cómo fue la vivencia de una práctica comunitaria en el área de salud específicamente desde fonoaudiología que es conocida en otros países como *Language therapy*.

Se narran las dinámicas pedagógicas que se utilizaron para interactuar durante la pandemia del COVID- 19 en el entorno educativo y su importancia, no solo en medio de la emergencia sanitaria, sino que estas pedagogías son herramientas que se fortalecieron y que en la actualidad continúan siendo importantes para el desarrollo de la interacción comunicativa docente–estudiante, en los procesos y las formas de aprendizaje.

### *Cita este capítulo / Cite this chapter*

Guzmán García, A. (2023). Experiencia docente en la práctica universitaria en tiempos de pandemia COVID – 19. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia*. (pp. 307-323). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

La calidad de cómo se ofrecen los nuevos conocimientos no son solamente desde la literatura, sino que la creatividad del docente es fundamental para ofrecer lo que sabe.

Se espera que este capítulo sirva a futuras generaciones que desean ejercer la docencia desde las diferentes áreas del saber.

**Palabras clave:** Experiencias, Prácticas comunitarias, Fonoaudiología, Pedagogía, Académico.

## Abstract

It is important for teachers of all disciplines to express their academic experiences in different periods of history. On this occasion, the experience of a community practice in the health area, specifically in the area of speech therapy, which is known in other countries as Language therapy, is described.

The pedagogic dynamics that were used to interact during the COVID-19 pandemic in the educational environment and its importance are narrated, not only in the midst of the health emergency, but these pedagogies are tools that were strengthened and that today continue to be important for the development of the communicative teacher-student interaction, in the process and ways of learning.

The quality of how new knowledge is offered not only from literature, but also from the creativity of the teachers is fundamental in order to offer what they know.

It is hoped that this chapter will be useful to future generations who wish to teach in the different areas of knowledge.

**Keywords:** Experiences, Community practices, Language therapy, Pedagogy, Academic.

## Introducción

En este capítulo se escribe la experiencia docente de cómo se vivió todo el proceso pre-pandemia y pandemia en el entorno académico y

cómo se enfrentó cada situación relacionada con las actividades educativas y el pasar de los días sin saber cómo llegaría el día siguiente, en medio de la incertidumbre y de las instrucciones que los gobiernos nos iban dando.

Es importante socializar esta vivencia con otros docentes que también vivieron este capítulo de la historia de la humanidad y que seguramente servirá para que tomen algunas herramientas a futuro de las que se usaron en la descripción de este capítulo donde se documenta lo vivido para las futuras generaciones que estudian en las áreas de la educación, que se puedan guiar para las clases en conexión remota y la virtualidad que hoy por hoy son una realidad y llegaron para quedarse.

Empezaré con algunos reportes de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que se fueron dando de manera acelerada con la aparición del COVID-19 a nivel mundial para luego mencionar como lo vivimos en medio de las situaciones del día a día en el entorno académico y cómo esto impactó los procesos de aprendizaje del estudiante universitario. En nuestro caso compartiré la experiencia en la Facultad de Salud del programa de Fonoaudiología en la práctica formativa comunitaria de sexto semestre.

## **Cronología de la pandemia en Colombia**

En relación con la normatividad que nos iban informando, menciono algunas de ellas para contextualizarlos en el tiempo que en su momento estaba regido por una norma o notificación nueva cada que era necesaria la publicación por parte de los gobiernos. Una de ellas fue: “El 31 de diciembre de 2019 la Comisión Municipal de Salud de Wuhan (provincia de Hubei, China) notifica un conglomerado de casos de neumonía en la ciudad. Posteriormente, se determina que están causados por un nuevo coronavirus” (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

Con este reporte se confirmaba la presencia de un virus y debíamos esperar la reacción de las personas, quizás sin esperar que llegara hasta nuestros hogares tan pronto.

Luego hacen otro comunicado, “El 1 de enero de 2020 la OMS establece el correspondiente Equipo de Apoyo a la Gestión de Incidentes en los tres niveles de la Organización —la Sede, las sedes regionales y los países— y pone así a la Organización en estado de emergencia para abordar el brote”. (OMS, 2020), mientras nosotros seguíamos nuestro diario vivir con las normas de higiene tradicional, nos confirman que es de carácter global y era importante que nos cuidáramos, así empieza también a afectar todas las áreas de la vida, entre esas la educación.

Ya para el 3 de febrero de 2020 “la OMS publica el Plan Estratégico de Preparación y respuesta de la comunidad internacional para ayudar a los estados con sistemas de salud más frágiles a protegerse”. (OMS, 2020) y así paulatinamente ocurrió en nuestro país, Colombia, y en nuestra ciudad de Cali, Valle donde se reportaron casos de este virus más rápido que en otras ciudades de Colombia, implementando todos los protocolos de bioseguridad que nos obligaron a permanecer en cuarentena.

### **Un paso hacia lo desconocido**

Para ese tiempo en la Universidad Santiago de Cali se dio inicio al semestre normalmente desde la presencialidad en el mes de febrero periodo 2020-A, en mi caso participando como docente y guía de la práctica formativa comunitaria fonoaudiológica, enfocada en el concepto de comunidad que según la OMS es “Un grupo específico de personas, que a menudo viven en una zona geográfica definida, comparten la misma cultura, valores y normas, y están organizadas en una estructura social conforme al tipo de relaciones que la comunidad ha desarrollado a lo largo del tiempo”.

Esperábamos con expectativa frente a esta práctica que daba paso a una nueva experiencia y que llevaría a los estudiantes a participar de diferentes saberes y poner en práctica su conocimiento obtenido en semestres pasados.

Este proceso académico inició con las funciones de carácter administrativo, investigativo y el trabajo de campo. Para el desarrollo de

estas, se realizó el diligenciamiento de documentos requisito de cada estudiante de práctica, se revisó información; como la socialización de reglamentos institucionales y el reconocimiento del lugar de práctica, era un lugar extramural de la zona urbana de la ciudad de Cali, una fundación para personas en situación de discapacidad.

Cabe aclarar que “Las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden obstaculizar su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (Organización Panamericana de la Salud [OPS]). En la fundación se trabaja con personas que tienen diferentes grados de compromiso de discapacidad relacionados como leve, moderado, severo y profundo, donde se trabaja con personas jóvenes y adultas, con métodos que ya están establecidos por la fundación y basados en las normas colombianas.

Mencionado entonces el lugar donde los estudiantes realizarían su práctica comunitaria con la expectativa de saber, de conocer, de interactuar y de identificar qué pasa en el contexto, dan inicio plasmando sus ideas, documentando sus proyectos y a escribir todo aquello que de manera grupal quieren trabajar desde el saber de su área de conocimiento para impactar a la comunidad con estas características.

Como ya había comentado durante el primer mes de práctica los estudiantes se dedicaron a la revisión de los anteriores trabajos de campo que tenían como principal objetivo la promoción y la prevención de la comunicación y el lenguaje, estos conceptos son pilares para el desarrollo de esta práctica. Por su parte, la Organización Panamericana de la Salud [OPS] refiere que “La Promoción de la Salud constituye un proceso político y social global que abarca acciones dirigidas a modificar las condiciones sociales, ambientales y económicas, con el fin de favorecer su impacto positivo en la salud individual y colectiva. Carta de Ottawa, (OMS, 1986)”.

Los trabajos que se habían realizado en prácticas pasadas por sus compañeros quienes habían dejado todo documentado (bases de da-

tos, proyectos, intervenciones grupales, capacitaciones a padres de familia y socializaciones). Luego de esta revisión y de la organización de cada una de las ideas que surgen al enfrentarse a este nuevo escenario de interacción con la comunidad que mencioné anteriormente, para beneficiar a la comunidad a través de la interacción comunicativa y del lenguaje.

Desde el hacer, los estudiantes esperaban ejecutar sus planes de trabajo ya que dentro del aprendizaje de esta competencia debían dejar todo planeado en un documento para luego aplicarlo a la comunidad con discapacidad, desde la competencia del saber debían aplicar los conceptos ya adquiridos de la comunicación y el lenguaje y por último; el saber ser o el compromiso que cada estudiante asume desde las actitudes frente al espacio físico y la interacción con las personas.

Según Cejas et al. (2019) instauran tres pilares principales para lograr un trabajo eficaz por medio de la formación académica, los cuales hacen referencia a lo mencionado con antelación, el saber ser, el saber conocer, y el saber hacer. La relación de estos tres saberes es flexible para observar el rendimiento de los estudiantes frente a su formación mencionan la relevancia, relacionada con los objetivos que se pretenden alcanzar en su formación, la claridad que deja concisa la formulación y la posibilidad de evaluación que permite realizar pruebas rápidas y objetivas. (p. 4)

Mientras que los estudiantes ya habían preparado todo para su práctica también, escuchábamos a nivel mundial que en los países europeos ya el COVID-19 estaba haciendo sus estragos cientos de personas que ya se habían contagiado y que como olas morían por contraer el virus, hasta el punto de colapsar el servicio médico y fúnebre, cientos de cadáveres que se quedaban solos, baldíos y que sus familias no podían despedir por la severidad de contagio era entonces un momento trágico y lleno de muchas preguntas, de mucha tristeza por perder a cada uno de los seres queridos. Y nosotros con la expectativa de que iba a ocurrir en nuestro territorio para lograr dar continuidad al ejercicio académico.

Reportaron al mismo tiempo el Boletín de Prensa No 050 de 2020 con fecha de 6 de marzo de 2020. Donde el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia, confirma el primer caso de COVID-19 en el territorio nacional luego de los análisis practicados a una paciente de 19 años.

La ciudadana, procedente de Milán, Italia, presentó síntomas y acudió a los servicios de salud donde se le tomaron las muestras para el análisis respectivo. Ante esto, el Instituto Nacional de Salud confirmó resultados positivos a las pruebas. Con esto termina la fase de preparación y se activa la fase de contención en el territorio nacional.

Acá en Colombia ya nos habían confinado y al haber reportado los casos de contagio estábamos a la espera de las instrucciones del ministerio de salud y de educación colombiano para continuar con nuestras actividades de salud, económicas, educativas, sociales entre otras, no sabíamos mucho del virus, pero teníamos que continuar y con las nuevas tecnologías seguir abordando nuestros quehaceres.

Así pues, lo que ya habían planeado los estudiantes para trabajar en campo con la comunidad quedó detenido, hasta que desde la universidad nos dieran nuevas instrucciones para seguir con el ejercicio académico, todo pasó muy rápido y en la medida que se iban tomando decisiones a nivel mundial y de nuestro país, debíamos acogernos a las nuevas decisiones.

El decreto 660 de 2020 La evolución epidemiológica de la pandemia del COVID-19 generó afectación en la prestación del servicio educativo en la medida que, el calendario académico que se compone de semanas de trabajo, de desarrollo institucional y períodos de receso estudiantil, tuvo que ser reorganizado para el primer semestre del año escolar, de tal manera que en las semanas del 16 al 27 de marzo se adelantaron dos semanas de desarrollo institucional para que los maestros adecuaran la planeación pedagógica y estructuraran los contenidos a desarrollar luego del 20 de abril bajo un esquema de trabajo académico en casa, después de un período de tres semanas de receso estudiantil.

En medio de la normatividad y de las instrucciones institucionales nuestras propuestas se tuvieron que modificar y el impacto hacia la

comunidad con situación de discapacidad de la fundación era mínimo ya que las vidas de estas personas dependen también de los factores económicos y sociales de bajos recursos y poco alcance con las tecnologías, así que al estar todos en confinamiento la comunicación se vio limitada mientras que nos adaptábamos a esta nueva forma de vida.

Bajo las nuevas instrucciones desde la institución se continuó entonces con las prácticas desde las tecnologías que aportaron y aportan al desarrollo de la formación académica de los estudiantes practicantes, la instrucción era que debíamos permanecer en casa y trabajar en conexión remota con las herramientas que pudiéramos utilizar desde la virtualidad, la educación en general tuvo que adoptar y aprender aceleradamente de las tecnologías lo que nos ofrecían las plataformas virtuales para poder conectarnos a través del internet.

Para este momento ya cada uno de los estudiantes había retornado a sus puntos de origen dentro del territorio nacional con sus familias. Y así desde cada zona o región empezamos con las conexiones en remoto para poder desarrollar las prácticas y siguiendo las instrucciones de la dirección del programa académico con el fin de llevar un orden, de cumplir con las metas de formación según los planes de curso que ya se habían propuesto para todo el semestre.

Dentro de estas conexiones se utilizaron herramientas como las que ofrece Google Meet para realizar las tutorías, grabarlas y documentarlas logrando la interacción virtual con los estudiantes y a pesar de la nuestra ser una clase práctica, donde el conocimiento se materializa y se puede tener el contacto con el otro ser humano.

El ingenio salió a flor de piel, los estudiantes con muchas ideas o propuestas desarrollaron técnicas para cumplir y llegar a la comunidad, la cual ya había cambiado debido a las reducidas posibilidades de conexión desde casa para las personas que ya teníamos asignadas.

Entonces debimos encontrar nuestras propias comunidades las cuales eran nuestros familiares, redes de apoyo, amigos, vecinos, conocidos, otras instituciones que de forma rápida logramos conectar para el desarrollo del trabajo de campo, con documentación rápida y efec-

tiva, los debidos permisos que se lograron a través de los consentimientos informados se hizo el trabajo de campo de manera virtual a través de las tecnologías como el correo electrónico, *WhatsApp*, redes autorizadas, entre otras.

Listas de asistencia, verificables como fotografías, vídeos, hicieron parte de la creatividad de los estudiantes, también se encontraron infografías virtuales, creación de videos informativos, historias, diapositivas, juegos educativos virtuales, *flyers*, entre otros documentos de apoyo desarrollando la promoción y la prevención de la comunicación y el lenguaje haciendo entender la importancia de la comunicación con estos medios masivos de aprendizaje dentro de las plataformas.

De mi parte como docente se implementaron los planes de trabajo con adaptaciones que se realizaron pensando en la conexión remota; es decir, si realizábamos una socialización de tema en la presencialidad con la posibilidad de opinar de manera oral y llevar a la realidad el documento trabajado, en la adaptación debíamos socializarlo en la plataforma y opinar por escrito (como en un foro) y adecuarlo para la nueva realidad que permeaba la pandemia desde el confinamiento y aplicarlo desde la virtualidad a las comunidades que teníamos acceso, a pesar de podernos comunicar no era igual compartir las experiencias desde la interacción con el otro y compararlo con la realidad.

Otro ejemplo de adaptación, es que por motivos de la conexión de internet y para que fuera más efectivo el cumplimiento de los objetivos de promoción y prevención era que el estudiante debía realizar un diario de campo que según Martínez en su publicación *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación* (2007) es una herramienta que todos los días nos permite organizar nuestras experiencias investigativas además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas.

Martínez (2017) citando a Bonilla y Rodríguez comenta que “El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importan-

tes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo”. (p. 129)

En el cual se consignaban todas sus experiencias en un cuaderno escrito a mano, pero además se prestaba para que el estudiante dejara fluir sus emociones en las que podía además de escribir, decorar, dibujar, plasmar diferentes tipos de letra consignando la mayor cantidad de información posible. En la adaptación debimos cambiarlo por el registro anecdótico, que se entiende como una técnica de observación continua u ocasional y es fundamentalmente una descripción de una acción espontánea y relevante realizada por el docente o el estudiante (Maureira et al., 2015, p. 17).

Donde se escribían las experiencias del día, pero como lo hacían en el computador se perdió la expresión escrita de las emociones por hacerlo de una manera más formal, con un solo tipo de letra y con un estilo más desde redacción de un registro diario que finalmente se convertía en una información de ayuda para la construcción del informe final de práctica. Sin dejar de lado los objetivos de la práctica, era importante que los estudiantes tuvieran y obtuvieran la información y la experiencia necesaria para adquirir las competencias de esta práctica comunitaria.

La propuesta se hace entonces con el *software* colaborativo *Classroom* que:

Se trata de una plataforma en línea con su correspondiente aplicación móvil gratuita, lo que facilita su utilización mediante acceso web y también desde dispositivos móviles con sistema operativo Android [2] o bien iOS [3]. Como suele suceder en estos casos, su potencial se aprovecha mucho más cuando se utiliza en una PC, pero lo cierto es que la disponibilidad de una *App* contribuye mucho a la comunicación en tiempo real entre todos los participantes de los cursos (Batista, 2018).

Este *software* como sistema de aprendizaje permitió la socialización de documentos, el diseño de clases, la implementación de herramientas como el alojamiento de información en la nube que nos dejó escribir nuevos documentos, desarrollar tareas y socializar

opiniones de los estudiantes frente a los audiovisuales y otros materiales compartidos.

A través de esta plataforma se realizó el paso a paso del plan de trabajo dejando en cada clase las actividades a desarrollar durante el día y cumpliendo con las tareas que se propusieron, además de escribir en nuestros diarios de campo todo lo que en el día se realizaba, dejando consignada toda la información recopilada durante el día.

Luego de proponer el plan del día y de socializar con los estudiantes, se distribuían las tareas para después ejecutarlas, (trabajo difícil, no imposible) (estábamos todos intentando ser lo más efectivos comunicativamente), en definitiva, los jóvenes de hoy tienen mejores procesos de interacción con las tecnologías.

Según lo observado desde mi experiencia y los materiales de trabajo que presentaban eran fabulosos recuerdo mucho una de las actividades que realizamos, la instrucción era que debíamos darle continuidad a la promoción y prevención de las enfermedades producidas por el mosquito *Aedes Aegypti* pero con un enfoque netamente fonoaudiológico donde a través de este ciclo pudiéramos mostrarle a la comunidad en situación de discapacidad, sus familias y a las comunidades que habíamos gestionado de manera independiente la importancia de cuidarse del mosquito.

Pero esta actividad se debería hacer a través de una secuencia semántica, que permitiera entender cómo se reproduce, nace, crece y muere el mosquito. También, el daño que puede causar la picadura de este zancudo a una mujer embarazada y las alteraciones puede ocasionar en el lenguaje de su bebé antes y después de su nacimiento.

Todas nuestras actividades estaban enfocadas en la comunicación y en el lenguaje, era mi tarea como docente llevar a los estudiantes de práctica a comprender que la comunicación y el lenguaje está inmerso en todas las etapas del ciclo vital, en su desarrollo, la interacción y socialización entre personas independientemente de su nivel cognitivo.

Mi objetivo fue la sensibilización frente a estos temas y ver que a través del ciclo de un mosquito podíamos interactuar con las personas

hacer un trabajo, desde la comunicación, el lenguaje y sus componentes (la semántica, pragmática, morfosintaxis y fonética) pero además les estamos brindando una información de interés común que puede salvar hasta una vida.

Mi opinión como fonoaudióloga es que siempre, el paso a paso de una tarea o el seguimiento por puntos de una instrucción facilita el desarrollo de la misma y fortalece los procesos de aprendizaje de quien los está implementando o ejecutando en una labor y en el momento del estudiante ponerlo en práctica entiende con mayor facilidad la consigna de la actividad de intervención y los objetivos planteados.

Observé que la organización de la información en las plataformas es de gran apoyo para los estudiantes ya que por sus situaciones de vida, trabajo, hijos, estudios entre otros, tienen otros compromisos y esta dinámica facilita la interacción con la información y permite un mejor desarrollo de sus actividades.

Claro está, sin dejar de lado las asesorías o guías en la interacción personal en conexión remota para lograr una mejor comprensión, la orientación del docente permite al estudiante dejar claras sus dudas y realizar preguntas respecto a los temas a tratar, pero también socializar frente a ellos y dar sus opiniones. Algo que también me llamó la atención es que en las plataformas se puede escribir una opinión frente a un tema esto hace que los estudiantes que presentan dificultades con la expresión oral den una opinión libremente sin la presión de tener un público que lo escucha.

Me queda claro también, que el alcance de las tecnologías permite el acceso a muchas personas y situaciones a las que se les puede dar una intervención terapéutica, clínica, de asesoría, de promoción de la salud y de prevención de la enfermedad en las áreas de la comunicación y del lenguaje.

Al terminar entonces el proceso de elaboración de los materiales virtuales para compartir por correo electrónico, en conexión remota o hacerlos llegar por cualquiera de los medios masivos de comunicación, la información era entregada a todas las personas que se nos

hacia fácil contactar utilizando las diferentes tecnologías como ya lo había mencionado antes.

También se realizaron socializaciones en directo donde los estudiantes lograban interactuar con estos grupos de personas generando un impacto más efectivo y justamente facilitando la comunicación e interacción intrafamiliar en cada contexto ya que en estos tiempos el estar en convivencia y en confinamiento con las mismas familias y personas no era algo sencillo, por el contrario, la socialización fue diferente para cada uno de los integrantes.

Por eso, el hecho de poder participar de nuestras actividades era satisfactorio, era como una oxigenación a los quehaceres del día a día en esta situación, la proporción de la información respecto a temas de la comunicación era muy oportuna y permitía abrir espacios donde las personas podían brindar sus opiniones, de hecho los estudiantes fueron aplaudidos por estas charlas que se brindaron y por su creatividad para la interacción en conexión remota y en el envío de información por los medios masivos de comunicación.

Nos apoyamos de otro medio de comunicación, algo maravilloso, la Radio USC este espacio que fue creado con el apoyo del Centro de Producción Audiovisual (CEPA) de la Universidad Santiago de Cali, por los anteriores estudiantes de fonoaudiología de sexto semestre bajo la supervisión docente de prácticas comunitarias, en la que se revisó previamente otros programas radiales relacionados con este tema, encontramos varios que existieron y no funcionaban.

Pero también, como mencionan Clemencia Rodríguez y Melba Quijano, en su artículo *Por una comunicación pensada desde las necesidades en las comunidades* (2014) pensaron en mirar a la comunidad desde sus necesidades de comunicación e información, las interacciones interpersonales poder llevar a las comunidades a las calles con los temas que se permiten comentar por este medio de comunicación y que se enteren de lo que pasa.

Basados en estas investigaciones quisimos compartir nuestro conocimiento a la comunidad por este medio de comunicación que nos dejaba enviar el material previamente grabado desde la distancia:

Amé la tecnología por dejarnos crear cada material por el cual pudiéramos llegar a las personas con temas de interés desde la fonología, aplicando uno de los objetivos de la práctica, como ya lo había mencionado la promoción de la comunicación y el lenguaje la prevención de sus alteraciones.

Estas grabaciones eran realizadas desde cada uno de nuestros hogares y fueron trabajados bajo un formato de locución previamente construido para luego ser editado y transmitirlo a través de la emisora institucional, que nunca ha dejado de funcionar.

Se invitó y se convocó a la comunidad con la que estábamos interactuando, socializándoles que existía este programa radial y que lo podían escuchar con temas de interés, relacionados con la comunicación y el lenguaje explicándoles que sería un espacio de esparcimiento y de aprendizaje, que nosotros mismos estábamos construyendo desde la distancia en tiempos de pandemia.

Al finalizar todo este proceso de trabajo previamente organizado y grabado con una plataforma en la que se enviaba y luego se editaba por la emisora de la USC, se recopilaba el impacto que se lograba obtener con estos materiales hermosos que los estudiantes lograban producir, con toma de listados o con pantallazos que demostraran la documentación de lo realizado, además de ser un momento significativo socialmente, ya que estábamos llegando a diferentes familias interactuando con ellas, creando actividades diferentes a nuestros espacios confinamiento.

La importancia de obtener estos datos tenía dos facetas: una adquirir las competencias del estudiante respecto a su formación desde los aspectos de medición del impacto a pesar del medio de interacción conexión remota o virtualidad y la otra: era brindar un acompañamiento a las comunidades, socializar material comunicativo y del lenguaje e información importante de estos temas.

Al finalizar el día, los estudiantes dentro de su plan de trabajo, entregaban los resultados de las actividades realizadas, hacíamos foros, debates, socializaciones de videos de lecturas previas, investigaciones, tareas, de temas de actualidad, de interés formativo e informa-

tivo académico frente a las situaciones que estaban condicionando nuestro trabajo y nuestras experiencias desde casa.

Otra de las competencias, que se construyeron para el estudiante fueron en definitiva el reto poder llegar a diferentes comunidades a través de las tecnologías pues si bien era un medio de comunicación que estaba en furor por el uso y por la información que recibíamos diariamente en nuestros medios masivos de comunicación personal y social.

Era toda una expectativa, un sin fin de preguntas de cómo íbamos a interactuar con toda una comunidad respecto a temas que siempre se habían hablado o manejado a través de la interacción personal, en la realidad del día y en este caso con un grupo de personas específico que por sus condiciones de salud, ya sabíamos a quién nos íbamos a enfrentar y cómo lo íbamos a abordar en la presencialidad.

## **Conclusiones**

En fin, los estudiantes asumieron con todas sus habilidades este reto que estaban preparando para enfrentar las competencias de la comunicación y el lenguaje desde todas sus áreas y sus componentes. Lo asumieron con todo el profesionalismo del mundo, su preparación inmediata respecto a cómo se usaban las herramientas tecnológicas fue todo éxito en las tareas del día a día.

Dentro de los logros alcanzados se observó la comprensión del concepto de promoción y prevención de la comunicación y el lenguaje aplicados a las diferentes comunidades desde la conexión remota, vistos desde el quehacer fonoaudiológico.

Pero también, nos quedaron como aprendizajes todas las estrategias que implemente, como por ejemplo el pedirle a los estudiantes que decoraran sus espacios detrás de las cámaras para que se viera agradable usándolo como una táctica para que se socializaran diferentes temas es decir si su pared estaba llena de globos, carteleras o papeles de colores, siempre había algo inmerso, una pregunta un enunciado una idea o un ejercicio que se relacionara con los temas a tratar du-

rante el día, para mantener la atención y la interacción del estudiante logrando un ambiente agradable en esta conexión a pesar del confinamiento.

Una reflexión que me dejó esta experiencia y que le sigue dando fuerte peso a nuestra carrera de fonoaudiología conocida en otros países como *therapy of the language* y a la práctica formativa comunitaria que se desarrollo es que el ser humano no puede ser visto como un ser aislado y que es necesaria la comunicación constante con otras personas, permanecer en el conocimiento y el actuar de los determinantes de la salud que nos permean como seres humanos, la salud, la educación, las ocupaciones entre otras somos seres que requieren de la relación constante para lograr sus propios objetivos.

Finalmente, se consignaron todos los resultados en la plataforma, para ser luego socializados con los otros docentes del programa y así mismo continuar con las prácticas formativas comunitarias en la modalidad conexión remota en los siguientes semestres, pero con una base ya construida para el manejo de las tecnologías y de las prácticas venideras.

## Referencias bibliográficas

- Astete, Á. P., Orrego, A. H., & Gracia, P. R. (2015) *Fichas de procedimientos de evaluación educativa UDLA*. Recuperado el 9 de marzo de 2023, de <https://docencia.udla.cl/wp-content/uploads/sites/60/2019/11/fichas-procedimientos-evaluacion.pdf>
- Batista, AR (2018). Google Classroom: Qué es, cómo funciona y cuáles son sus características principales. *Didáctica y TIC. Blog de la Comunidad Virtual de Práctica Docentes en Línea*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/74150>
- Martínez, M. F. C., José, R. M. M., Lema, L. E. C., & Andrade, L. C. V. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>

- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Ministerio de salud y de protección social de Colombia. (7 febrero 2023). *Colombia confirma su primer caso de COVID-19*. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/Colombia-confirma-su-primer-caso-de-COVID-19.aspx>
- Miranda A. Alfaro Lay A. Sepúlveda Sandoval C. Pica Miranda G. González Ayala M. (mayo de 2015). pág. 17.
- Organización mundial de la salud [OMS]. (27 abril 2020,). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <https://www.who.int/es/news/item/27-04-2020-who-timeline---COVID-19>
- Organización Panamericana de la Salud [OPS] (7 febrero 2023). *Promoción de la Salud* <https://www.paho.org/es/temas/promocion-salud>
- Presidencia de la República de Colombia. (13 de mayo de 2020). Decreto 660 de 2020. Por el cual se dictan medidas relacionadas con el calendario académico para la prestación del servicio educativo, en el marco del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=122360>
- Rodríguez, C. y Quijano, M. (2014). Por una comunicación pensada desde las necesidades de las comunidades. *Dialnet plus*, Vol. 10, N°. 12, 2014 (Ejemplar dedicado a: enero-junio), págs. 76-87.
- World Health Organization [WHO]. (1998). *Promoción de la Salud*. [http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO\\_HPR\\_HEP\\_98.1\\_spa.pdf;jsessionid=B6BB4752502244D1C02B69F73FA99583?sequence=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67246/WHO_HPR_HEP_98.1_spa.pdf;jsessionid=B6BB4752502244D1C02B69F73FA99583?sequence=1)



# 13. Experiencias en educación de las matemáticas durante la pandemia

*Experiences in Mathematics Education During the Pandemic*

Andrés Felipe Muñoz Tello

© <https://orcid.org/0000-0001-7854-4575>

✉ [andres.munoz00@usc.edu.co](mailto:andres.munoz00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Celimo Alexander Peña Rengifo

© <https://orcid.org/0000-0002-9643-0798>

✉ [celimo.pena00@usc.edu.co](mailto:celimo.pena00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Mónica Mosquera Jaramillo

© <https://orcid.org/0009-0000-3479-0192>

✉ [momosqueraj@una.edu.co](mailto:momosqueraj@una.edu.co)

Universidad Nacional de Colombia, Palmira, Colombia

## Resumen

Durante la pandemia del COVID-19, se hicieron necesarios grandes cambios didácticos en la educación universitaria, para afrontar la situación de aislamiento y virtualidad obligada por las disposiciones sanitarias y gubernamentales implementadas, durante la fase más crítica de la pandemia (desde marzo del 2020, hasta diciembre 2021).

En particular, en el área de las matemáticas, el cambio de la modalidad estrictamente presencial a la modalidad virtual o alternada

**Cita este capítulo / Cite this chapter**

Muñoz Tello, A. F.; Peña Rengifo, C. A. y Mosquera Jaramillo, M. (2023). Experiencias en educación de las matemáticas durante la pandemia. En: Marín Altamirano, C. y Peña Rengifo, C. A. (Eds. científicos). *Centros de escritura y aulas de clase. Investigación y experiencias en pandemia.* (pp. 325-339). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

hizo que en la educación se replantearan las formas en las cuales se planea, diseña, ejecuta y evalúa cada clase, de cada curso presentado a los estudiantes. En este capítulo, se expondrán las experiencias, estrategias didácticas y resultados obtenidos en la búsqueda de soluciones al problema anterior, realizando algunas reflexiones sobre el aporte real que dejó el desarrollo de estas nuevas estrategias a educadores y a estudiantes en los cursos ofrecidos en la universidad Santiago de Cali.

**Palabras Clave:** Matemáticas; Pandemia; Educación a distancia; Innovación educacional.

## Abstract

During the COVID-19 pandemic, significant didactic changes were necessary in higher education to address the situation of isolation and virtuality mandated by the implemented health and governmental provisions during the most critical phase of the pandemic (from March 2020 to December 2021).

Specifically, in the field of mathematics, the transition from strictly in-person to virtual or blended modality prompted a reconsideration of the ways in which each class of every course offered to students is planned, designed, executed, and evaluated in education. In this chapter, we will present the experiences, didactic strategies, and results obtained in the search for solutions to the aforementioned problem, while reflecting on the actual contribution that the development of these new strategies made to educators and students in the courses offered at Santiago de Cali University.

**Keywords:** Mathematics; Pandemic; Distance education; Educational innovations.

## Introducción

Durante la pandemia del COVID-19, se hicieron necesarios grandes cambios didácticos en la educación universitaria para afrontar la

situación de aislamiento y virtualidad, dadas las disposiciones sanitarias y gubernamentales implementadas, durante la fase más crítica de la pandemia (desde marzo del 2020, hasta diciembre 2021). En particular, en el área de las matemáticas, el cambio de la modalidad estrictamente presencial a la modalidad virtual o alternada, obligó a los docentes a adoptar nuevas formas de planear, diseñar, implementar y evaluar las clases a su cargo.

Es por lo anterior que, en este capítulo, se expondrán algunas experiencias, estrategias didácticas y resultados obtenidos en la búsqueda de soluciones al problema planteado. Así mismo se realizan algunas reflexiones sobre el aporte que dejó, el desarrollo de nuevas estrategias, a educadores y estudiantes en los cursos del área de matemáticas.

## **Contextualización**

A inicios del año 2020, en el mundo se corrió la voz de la existencia de una nueva especie de coronavirus que fue denominada como 2019-nCoV, la cual estaba causando inconvenientes sanitarios en el continente asiático, lo que según Palacios (2021) produjo que los gobiernos declararan la activación de protocolos para detener su propagación alrededor del mundo.

En términos de la educación se dio el cierre de escuelas y universidades lo cual afectó, de maneras todavía imposibles de caracterizar, la educación de más de 1300 millones de estudiantes alrededor del mundo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Este evento, produjo un replanteamiento de la prestación de servicios en la educación superior, dado que hizo casi obligatorio el uso “inesperado y no planificado” de todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos para garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el caso particular de la Universidad Santiago de Cali, el semestre 2020-A inició de manera presencial, como se venía realizando ininterrumpidamente desde su fundación el 16 de octubre de 1958, llevando a cabo las actividades según el calendario académico para ese semestre.

Pero desde el martes 17 de marzo de ese mismo año, mediante el comunicado número 003, se implementaron medidas académicas, entre las cuales se suspendían todas las clases presenciales tanto de pregrado como de posgrado. En este comunicado, se declaró que todas las clases continuarían de manera virtual, en los horarios habituales y de forma sincrónica, realizando actividades como videoconferencias (clase magistral), lecturas dirigidas, foros, chats, talleres y discusiones grupales entre otros.

Esto se dio desconociendo las dificultades propias de conexión y de manejo apropiado de las tecnologías que tenían los estudiantes, dado que algunos de estos habitaban en poblaciones alejadas de las grandes urbes y por ende carecían de conexión a internet, sumado a esto no todos los dispositivos de los estudiantes permitían una interacción adecuada.

Además, parte de la planta docente no estaba plenamente convencida de aceptar la educación virtual como una opción de educación eficaz y equivalente al modelo de educación presencial implementado hasta ese momento por cada docente. Sin embargo, como proponen Bonilla-Guachamín (2020) y Britez (2020), no solo se trataba de enfrentar el desafío tecnológico y entender las plataformas o recursos tecnológicos, sino que el enfoque pedagógico y la interacción entre docente y estudiante debía adaptarse.

Lo anterior generó rupturas didácticas y pedagógicas, que tuvieron que solventar en poco tiempo, integrando forzosamente nuevas herramientas de trabajo, más allá del papel, las evidencias y otros instrumentos formativos (Arriagada, 2020) lo cual representaba un desafío sin precedentes, debido que la mayoría de educadores se vieron obligados a generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales, convirtiéndose a la vez, en los responsables de guiar a sus estudiantes a desenvolverse en ese marco (Bonilla-Guachamín 2020).

Entre las situaciones que se vivenciaron en el cambio de las clases presenciales a virtuales, fue la dificultad de identificar el grado de atención y concentración de los estudiantes que estaban conectados a la clase, dado que al no contar con buena conexión de internet y res-

petando la privacidad de los estudiantes, no se les podía exigir el encendido de las cámaras durante las clases.

Esta situación restringía la posibilidad de interpretar gestos físicos que pudiesen expresar desinterés, desaprobación, duda entre otros gestos deícticos que le indicaran al profesor que era necesario tomar acciones como retomar una idea, ampliar, ejemplificar o dar una pausa para indagar sobre las dudas de los estudiantes.

No obstante, Boyes y Villafuerte (2018) argumentan que los objetivos y logros de aprendizaje pueden ser optimizados, alcanzando un balance comunicacional el cual necesita de la disponibilidad, apertura a la escucha, valoración y cooperación empática de quienes toman parte en el proceso educativo.

Pero llegar a esto no fue fácil, en las fases iniciales debido que este tipo de dificultades y otras ligadas al currículo, propiciaron en algunos educadores optar por alternativas que ayudaran a evitar la reprobación, como corresponde a un modelo de enseñanza remota de emergencia, que hace énfasis en la tolerancia y propone un menor nivel de exigencia en términos de evaluación (Pardo y Cobo, 2020).

También fue una excusa interesante, para proponer, observar y explorar con innovaciones educativas que facilitaron el aprendizaje adaptado a las posibilidades de estudiantes, docentes e instituciones educativas en aquel momento. En particular, los estudios planteados por Dasheva et al. (2020) y Giltchrist et al. (2021), lograron reconocer que la transición entre la enseñanza y la evaluación antes y después de la pandemia, otorgó un valor al desarrollo de competencias de pensamiento matemático y computacional.

## **Experiencias en educación matemática durante la pandemia**

En el caso de los docentes del área de matemáticas adaptarse a esta situación durante la pandemia, los llevó a repensar su quehacer en el aula y cómo llevarlo al aula virtual. En un inicio solo se trataba de transformar los elementos con los que ya se contaba en la presenciali-

dad a un entorno digital; las clases magistrales se darían a la cámara emulando el mismo libreto de la clase presencial y las evaluaciones implementadas por medio de la plataforma Moodle, serían similares a las realizadas en formato físico.

Este proceso de adaptación fue acompañado de capacitaciones para el manejo de los entornos virtuales, así como de reuniones en las cuales algunos docentes compartieron su experiencia en el manejo de recursos digitales que implementan en sus clases. De esta forma se hizo menos traumática la transición a esta nueva modalidad, aunque lejos de los ideales que algunos autores proponen como condiciones para abordar la educación virtual.

Ahora bien, con el propósito de afrontar el reto de la educación virtual se tuvo en cuenta lo presentado por García-Oliveros et al. (2020) y García-Peñalvo (2020), quienes resaltan la importancia de diseñar procesos de evaluación formativa para el reconocimiento del proceso de aprendizaje de las matemáticas, que trascienden aquellos modelos evaluativos centrados en el resultado final, y considerando que para que la educación virtual sea de calidad, debe cumplir con requisitos mínimos, tales como: disponer de recursos tecnológicos adecuados y el servicio necesario para acceder al programa educativo, ofrecer un valor formativo en el contenido del curso, promover aprendizajes efectivos y generar ambientes satisfactorios tanto para los estudiantes como para los educadores (Marciniak y Gairín-Sallán, 2018).

Cuando una universidad de carácter presencial, con su propia dinámica e idiosincrasia, decide incorporar el modelo no presencial en su catálogo de titulaciones oficiales no puede duplicar sus estructuras organizativas y debe compaginar sus procedimientos tradicionales con los nuevos requerimientos propios de la oferta no presencial (García-Peñalvo, 2020, p. 41)

También se debían considerar los componentes de tipo emocional. Según Villafuerte et al. (2020) muchos educadores se convirtieron además de motivadores y guías académicos, en impulsores de la resiliencia, asesores emocionales y oyentes activos; tomando el rol de “guardián de la esperanza de la evolución de la educación”.

Ante el panorama antes expuesto se hizo necesario retomar elementos pedagógicos, que sustentan el uso de aplicaciones o programas idóneos para el diseño, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Means et al. (2014) y Díaz-Barriga (1989), señalan la importancia de identificar varias dimensiones para la planeación de una clase en línea que genere sentido a la propuesta pedagógica, así como a los ejercicios de evaluación formativa que se desarrollen en las plataformas de aprendizaje.

A continuación, en la Tabla 9 se resumen las dimensiones de planeación de clases en línea que se adaptaron a la modalidad de clases virtuales.

**Tabla 9.** Adaptación de dimensiones para la planeación de clases en línea según Means et al. (2014).

| <b>Dimensión</b>               | <b>Definición</b>  |
|--------------------------------|--|
| Ritmo de enseñanza-aprendizaje | Tanto del estudiante como caso particular, el grupo de trabajo inscrito al curso, así como las posibilidades de enseñanza del docente.                       |
| Relación docente-estudiante    | Características de la relación entre los actores, así como las motivaciones intrínsecas y extrínsecas para el aprendizaje.                                   |
| Fundamentos pedagógicos        | Referente teórico-práctico del espacio formativo.  |
| Rol del estudiante             | Posibilidades de interacción con el docente, el grupo o curso, así como con el docente   |
| Rol del docente                | Descripción de cualidades como agente promotor del aprendizaje (directivo o pasivo).   |
| Comunicación (medios)          | Posibilidades de comunicación en tiempo “real”, o de manera asincrónica para el desarrollo de la clase, ejercicios de aprendizaje o resolución de preguntas. |
| Ejercicios evaluativos         | Finalidad u objetivo por el cual son elaboradas, y si este corresponde con la actividad de aprendizaje presentada.   |
| Retroalimentación              | Espacios de revisión de aciertos o errores en el desempeño del estudiante a lo largo del curso.  |

Fuente: Muñoz-Tello y Duarte-Herrera (2022).

Con base en las dimensiones de planeación de clases expresadas en la Tabla 1. A continuación, desarrollaremos nuestras experiencias en el campo de la Educación Matemática y en momentos de aislamiento por la pandemia del COVID-19.

Iniciaremos con el ritmo de enseñanza y aprendizaje, en el cual observamos grandes diferencias mediadas claramente por el uso de tecnologías asociadas al cálculo y elaboración de gráficos en dos y tres dimensiones, que hicieron que en la modalidad en línea el ritmo de aprendizaje pasara de Moderado-Lento a Moderado-rápido, debido que no estaban restringidos a un salón y horario de clase, para interactuar con sus compañeros y su docente.

Esto último se generó durante la fase inicial del aislamiento, dado que se crearon videos de las clases para publicar en YouTube, guías de clase, bancos de preguntas para la práctica, foros, solucionarios de problemas y demás elementos de ayuda audiovisual, que hicieron que los espacios sincrónicos de encuentro no fueran los únicos momentos en los cuales el estudiante tuviera acceso al curso y la posibilidad de solucionar sus dudas.

La interacción docente-estudiante mediada por los diferentes medios virtuales se dividió en sincrónica y asincrónica. Este tipo de interacción hizo sentir a los docentes la falta de cercanía que tenía con sus estudiantes en el aula, donde el ambiente de interacción era directo y la toma de decisiones en torno al quehacer de la clase era inmediato.

Sucedía lo contrario durante el periodo de aislamiento, el encuentro sincrónico, clases magistrales por lo general, eran espacios de exposición por parte del docente, porque poco a poco la participación de los estudiantes fue disminuyendo y por ende la toma de decisiones y retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje se encontraba limitado a, los resultados de las evaluaciones o talleres que los estudiantes entregaban en la plataforma, y el tiempo de entrega y revisión que estos normalmente demandan, lo que generaba que la toma de decisiones y la retroalimentación se dieran en momentos posteriores en los que quizá ya se habían abordado otros conocimientos.

En cuanto a los fundamentos pedagógicos, en general se notó la necesidad de evolucionar del constructivismo, en el caso presencial, al constructivismo mediante aprendizaje colaborativo, dado que la posibilidad de poder abrir salas para diferentes grupos en plataformas de videoconferencias como *Zoom*, o los foros en *Moodle*, permitió mejorar el aprendizaje a través del trabajo conjunto y así cerrar las brechas que nos separaban de manera física, permitiendo la interacción necesaria entre los estudiantes, alcanzando además de logros académicos, espacios de socialización y esparcimiento muy necesarios en momentos de aislamiento.

En este sentido, el rol del estudiante inicialmente fue activo. Tuvo la posibilidad de poder interactuar con su educador y compañeros de clase con más facilidad y frecuencia, hizo que se sintiera con más confianza para expresar sus opiniones sin tener que exponerse a comentarios negativos, dado que como se mencionó anteriormente, el trabajo colaborativo y los encuentros constantes hicieron que el estudiante ya no temiera equivocarse por la confianza que se había alcanzado con el educador y sus pares.

Se debe aclarar que esto solo se presentó en el primer semestre de aislamiento, en los siguientes, los estudiantes mostraron todo lo contrario, debido que la flexibilidad de encender o no, las cámaras y micrófonos en momentos de clase generó desaliento en la participación del estudiante en los momentos que así lo requería el desarrollo de la misma. Nos dimos cuenta posteriormente, por medio de los mismos estudiantes, que esto fue causado por distracciones y la facilidad de múltiples conexiones ofrecidas en la web, fuesen por ocio o trabajos diferentes, que eran realizados al tiempo del encuentro sincrónico.

El rol del docente en el área de matemáticas se fue alimentando de diferentes recursos y estrategias que se compartían entre compañeros y directivos en reuniones y capacitaciones que se generaron ante la necesidad de promover la participación de los estudiantes, mantener su asistencia o disminuir su deserción, potenciar los conocimientos que se abordaban en el encuentro sincrónico y desarrollar las habilidades y competencias de razonamiento de los estudiantes, para que

de manera autónoma y asincrónica pudiesen seguir fortaleciendo su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la comunicación entre estudiantes y docentes fue primordial el uso de múltiples plataformas para la enseñanza, aprendizaje y atención de estudiantes que necesitaban refuerzos o volver sobre los conocimientos compartidos en el encuentro sincrónico. El correo, los foros, comentarios sobre las publicaciones realizadas en la plataforma Moodle y el uso de redes sociales, permitieron que las diferentes interacciones y comunicaciones entre estudiantes y docentes quedarán registradas y evidenciadas para el uso constante o posterior.

Las evaluaciones no fueron ajenas al proceso de adaptación y transformación que demandaba la educación virtual. Considerando que la evaluación de conocimientos tradicionalmente era enfocada en el poder operativo y demostrativo escrito del estudiante, es decir, que esta se planificaba con la idea que el estudiante realizará los cálculos correctos para un ejercicio o problema de aplicación, todo esto en un tiempo, lugar y condiciones determinadas.

En el caso de la presencialidad, de cierta manera se garantizaba que el estudiante hiciera un buen uso de los conceptos propios del curso, de modo que fuese posible por parte del educador, observar cómo afrontaba el estudiante los retos presentados en el proceso de formación y evaluación; aunque esta información no estuviera plasmada en el escrito final presentado por el estudiante, esto constituía un elemento importante, el cual era tomado en cuenta, en la calificación de cualquier actividad evaluativa e incluso del mismo curso.

En tiempos de educación virtual no se pudo garantizar lo anterior, el estudiante no necesariamente estaba restringido al tiempo y espacio de la clase, ni a la revisión constante del educador, quien podía centrar su atención en el perfeccionamiento de algoritmos, técnicas, habilidades y competencias que demostraran sus razonamientos matemáticos.

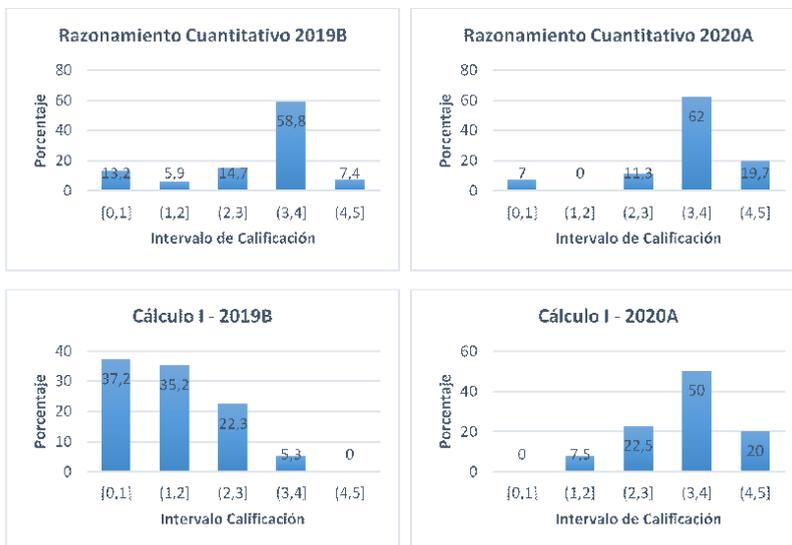
Por un lado, el fácil acceso a recursos virtuales, aplicaciones y simuladores, con las cuales se resuelven ejercicios, muestran el paso a paso y la solución, dejó ver la poca ineficiencia de la evaluación tradicional.

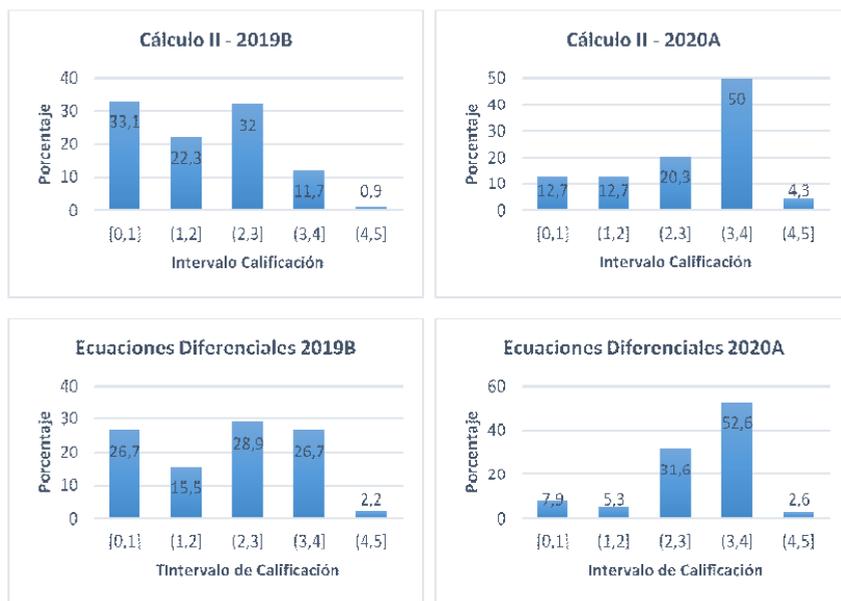
Y, por otro lado, es posible que el uso de dichos recursos fuera el causante de resultados altamente positivos en términos de notas, que no se habían registrado en semestres anteriores. Ante esto es posible que algunos docentes se enfrentaran al reto de asumir nuevos métodos y estrategias de evaluación o, aceptaran los resultados que podían diferir de lo que realmente el estudiante había aprendido (Fernández-Enguita, 2020).

En este sentido, se replantearon las preguntas y tipos de procesos que se solicitaban en las evaluaciones, teniendo en cuenta que los estudiantes contaban con diferentes recursos, ahora los cuestionamientos debían dar cuenta de las habilidades de razonamiento y análisis matemático que los estudiantes hubiesen desarrollado durante el proceso de formación.

Cabe aclarar que, durante el primer semestre de aislamiento, nos encontramos con calificaciones definitivas de curso, que fueron desconcertantes y sorprendentes en comparación con las notas definitivas de los periodos anteriores. A continuación, se muestran los gráficos de barras de los resultados del periodo 2019B de agosto a diciembre y el 2020A de febrero a junio de algunos de los cursos ofrecidos por los autores de este documento.

**Gráfica 7.** Gráficos de Barra Calificaciones periodo 2019B y 2020A.





Fuente: Elaboración propia.

Al comparar las calificaciones de los periodos 2019B con el 2020A, de cada uno de los cursos expuestos en el gráfico 7, observamos que la redistribución de las calificaciones de los valores bajos y medios pasaron a valores medios y superiores respectivamente. Esto nos llevó a reflexionar, inicialmente sobre la calidad de la enseñanza y evaluación aplicada en cada uno de nuestros cursos. Aunque se tratara de educación virtual por una emergencia, hay que tomar en cuenta que el tipo de evaluación tradicional (operativo) en cursos de matemáticas, perdió validez como objeto de reconocimiento del aprendizaje en tiempos de educación virtual.

Es decir que, en el mundo de educación remota, el desarrollo de la evaluación estaba permeado por el uso de recursos virtuales como los simuladores y aplicaciones antes mencionadas, o recursos analógicos como los apuntes de clase, el cuaderno, libro de texto o la ayuda de alguien experto en el tema.

Por ejemplo, en el cálculo de la derivada de la función  $f(x)=\cos^2(3x)$ , sobre el valor  $x=\pi/2$  en una evaluación presencial, el profesor pue-

de identificar, no solo en los procesos matemáticos sino en la manera de abordar el ejercicio, la seguridad y habilidad que el estudiante ha adquirido durante su proceso de aprendizaje. Pero durante la pandemia, esta evaluación solo nos sirvió para saber que el estudiante era dúctil en la utilización de algunos softwares matemáticos.

En este contexto, nos vimos abocados a implementar ejercicios que evaluarán conceptos, habilidades y razonamientos, por encima de los cálculos, esto nos permitió medir o interpretar de una manera más efectiva el conocimiento real del estudiante a través de las plataformas virtuales, con la idea de perseguir el objetivo propuesto por Del Valle y Villa (2008) de convertir al estudiante en el constructor del conocimiento, pasando a ser el protagonista de un aprendizaje significativo.

En particular, en el caso del concepto de derivada, se propusieron preguntas como la siguiente: “Si  $f(x)=3x^2+5$  y  $g(x)=3x^2-3$ , verifique que  $f'(x)=g'(x)$ . Y de un ejemplo de otras funciones que cumplan con esta condición” Aunque en este ejercicio se debe calcular la derivada de las funciones para la verificación de la igualdad planteada, la solicitud del ejemplo brinda la oportunidad al estudiante de analizar las condiciones planteadas, identificar la propiedad de la derivada de una constante, proponer otras soluciones y quizá generalizar para aproximarse al concepto de antiderivadas que se aborda en otro momento del proceso de formación de los estudiantes.

Finalmente, ante las experiencias y diferentes situaciones que se presentaron en la implementación de la educación virtual, es indispensable reconocer que el área de matemáticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas, no fueron ajenos a las necesidades que y retos que propone la sociedad actual y el avance vertiginoso de la tecnología y recursos digitales que se especializan en la educación. Y que por tanto el área y sus docentes encargados estén capacitados no solo en temas disciplinares sino pedagógicos y didácticos.

## Referencias bibliográficas

- Arriagada, P. (2020). Pandemia COVID-19: Educación a Distancia. O las Distancias en la Educación. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-3. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12396>
- Bonilla-Guachamín, J. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98.
- Boyes, E., & Villafuerte, J. (2018). Competencia comunicacional para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje en clínica odontológica. *Ciencia Odontológica*, 15(2), 35-50. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cienciao/article/view/24617/25061>
- Britez, M. (2020). La educación ante el avance del COVID-19. *SciELO-Scientific, Electronic Library Online*, vol. 1, n° 1, pp. 1-15.
- Dasheva, D, Andonov, H., & Doncheva, L. (2020). *Master's Program High Performance Sport E-Learning during COVID-19 pandemic*. *Pedagogika-Pedagogy*, 92(7), pp. 9-16.
- Del Valle, A., & Villa, N. (2008). Visión crítica sobre el aprendizaje basado en problemas: ventajas y dificultades. En Escribano, A. & Del Valle, A. (Coords.). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en Educación Superior*, (pp. 134-149). México: Narcea.
- Díaz-Barriga, Á. (1989). *Diseño curricular y práctica docente*. México: UNAM.
- García-Oliveros, G., Salguero-Rivera, B., Rodríguez-Díaz, O., Palomino-Bejarano, E., & Caicedo-Valencia, R. (2020). Las prácticas de evaluación de las matemáticas universitarias: Tensiones y desafíos desde la red conceptual en la que se inscriben. *UNICIENCIA*, 34(1), pp. 246-262.
- García-Peñalvo, F. J. (2020). *Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales*. *Campus Virtuales*, 9(1), pp. 41-56.
- Gilchrist, P. O., Alexander, A. B., Green, A. J., Sanders, F. E., Hooker,

- A. Q., & Reif, D. M. (2021). Development of a Pandemic Awareness STEM Outreach Curriculum: Utilizing a Computational Thinking Taxonomy Framework. *Education Sciences*, 11(3), pp. 1-13. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11030109>
- Marciniak, R., y Gairín-Sallán, J. (2018). Dimensiones de evaluación de calidad de educación virtual: revisión de modelos referentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 217-238. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.16182>
- Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2014). *Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How*. Reino Unido: Routledge.
- Muñoz-Tello A. F. y Duarte-Herrera M. (2022). *Evaluación y Software en cursos de Matemática: Educación durante la Pandemia*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (24 de marzo del 2020). 1.370 millones de estudiantes ya están en casa con el cierre de las escuelas de COVID-19, los ministros amplían los enfoques multimedia para asegurar la continuidad del aprendizaje. <https://es.unesco.org/news/1370-millones-estudiantes-ya-estan-casa-cierre-escuelas-COVID-19-ministros-amplian-enfoques#:~:text=En%20los%20%C3%BAltimos%2010%20d%C3%ADas,j%C3%B3venes%20en%20todo%20el%20mundo.>
- Palacios Cruz M., Santos E., Velázquez Cervantes M. A. y León Juárez M. (2021). COVID-19, una emergencia de salud pública mundial. *Revista Clínica Española*, 221 (1), pp. 55-61. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0014256520300928>
- Pardo, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona.
- Villafuerte, J., Bello, J., Cevallos, Y., y Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCaE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. <http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>



# Índice de tablas

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1. Asignaturas vinculadas con la enseñanza de la escritura académica .....  | 53  |
| Tabla 2. Grados en los que se imparten talleres TFG desde el Centro de Escritura .....  | 55  |
| Tabla 3. Características de la muestra .....  | 74  |
| Tabla 4. Línea temática y preguntas del cuestionario .....  | 75  |
| Tabla 5. Programas de formación virtual y Guías de aprendizaje.....   | 125 |
| Tabla 6. Acciones desarrolladas por el CELEB de acuerdo a los niveles de atención.....  | 196 |
| Tabla 7. Resultados Prueba de comprensión lectora aplicada a estudiantes de primer semestre de diferentes programas académicos..... | 197 |
| Tabla 8. Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales.....   | 219 |
| Tabla 9. Adaptación de dimensiones para la planeación de clases en línea según Means et al. (2014) .....                            | 331 |

# Index of tables

|  |     |
|--|-----|
| Table 1. Subjects related to the teaching of academic writing<br>academic writing.....                                 | 53  |
| Table 2. Degrees in which TFG workshops are taught at the<br>Writing Center .....                                      | 55  |
| Table 3. Characteristics of the sample .....   | 74  |
| Table 4. Thematic line and questions of the questionnaire .....  | 75  |
| Table 5. Virtual training programmes and learning guides.....  | 125 |
| Table 6. Actions carried out by CELEB in accordance with<br>levels of care.....  | 196 |
| Table 7. Results Reading comprehension test applied to first<br>semester students of different academic programs ..... | 197 |
| Table 8. Virtual Training Programs and Learning Guides .....   | 219 |
| Table 9. Adaptation of dimensions for online lesson planning according<br>to Means et al. (2014).....                  | 331 |

# Índice de figuras

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1. Organigrama del Centro de Escritura.....  | 40  |
| Figura 2. Tutoría presencial en el CEUNAV .....   | 49  |
| Figura 3. Investigaciones y trabajos sobre centros y tutorías de escritura en Latinoamérica y España..... | 71  |
| Figura 4. Reconstrucción forestal para la protección de la tierra .....                                   | 155 |
| Figura 5. Bogoeotips – Disfruta Bogotá a tu manera .....  | 156 |
| Figura 6. Huertas ecológicas .....  | 158 |
| Figura 7. ¿Qué sintió al llegar el COVID-19 a Colombia? .....   | 174 |
| Figura 8. ¿Cómo se sintió durante el confinamiento? .....   | 175 |
| Figura 9. ¿Qué sintió durante las clases virtuales? .....   | 176 |
| Figura 10. ¿Cómo fueron sus calificaciones en la pandemia? .....  | 177 |
| Figura 11. ¿Su promedio de notas durante la pandemia, subió, bajó o se mantuvo? .....                     | 177 |
| Figura 12. Semilleros escritura creativa .....  | 248 |
| Figura 13. Caligrama: Delfín .....  | 249 |
| Figura 14. Caligrama: Elefante africano.....  | 251 |
| Figura 15. Caligrafía: Rinoceronte. ....  | 253 |
| Figura 16. Asesoría en conexión remota .....  | 273 |
| Figura 17. Lectura interactiva .....  | 273 |
| Figura 18. Escritura espontánea.....  | 281 |
| Figura 19. Mapa mental .....  | 282 |
| Figura 20. Archivo particular Curso Fundamentos de Escritura 2022A ..                                     | 294 |

|  |     |
|--|-----|
| Figura 21. Texto original, entregado por Estudiante #2.<br>En rojo se señalan algunas observaciones de escritura.<br>Archivo particular..... | 295 |
| Figura 22. Archivo particular del curso Fundamentos de<br>Escritura 2022A. ....  | 296 |
| Figura 23. Archivo particular del curso Fundamentos<br>de Escritura 22A.....   | 296 |
| Figura 24. Archivo particular del curso Fundamentos de<br>Escritura 2022A .....  | 298 |
| Figura 25. Imágenes de trabajo final presentado por estudiante<br>de primer semestre de Trabajo Social, periodo 2022A.....                   | 301 |

# Index of figures

|  |     |
|--|-----|
| Figure 1. Organizational chart of the Writing Centre .....                                   | 40  |
| Figure 2. Face-to-face tutoring at CEUNAV .....  | 49  |
| Figure 3. Research and work on centres and writing in Latin America<br>and Spain.....        | 71  |
| Figure 4. Forest reconstruction for land protection .....                                    | 155 |
| Figure 5. Bogoeotips - Enjoy Bogota your way .....   | 156 |
| Figure 6. Ecological orchards .....  | 158 |
| Figure 7. How did you feel when COVID-19 arrived in Colombia? .....                          | 174 |
| Figure 8. How did you feel during confinement? .....   | 175 |
| Figure 9. What did you feel during the virtual classes? .....                                | 176 |
| Figure 10. How were your qualifications in the pandemic? .....                               | 177 |
| Figure 11. Did your grade point average during the pandemic rise, fall<br>or remained? ..... | 177 |
| Figure 12. Seedlings creative writing.....   | 248 |
| Figure 13. Calligram: Dolphin .....  | 249 |
| Figure 14. Calligram: African elephant .....   | 251 |
| Figure 15. Calligraphy: Rhinoceros .....   | 253 |
| Figure 16. Remote advisory .....   | 273 |
| Figure 17. Interactive reading .....   | 273 |
| Figure 18. Spontaneous writing.....  | 281 |
| Figure 19. Mind map .....  | 282 |
| Figure 20. Private File Writing Fundamentals Course 2022A.....                               | 294 |

|  |     |
|--|-----|
| Figure 21. Original text, delivered by Student #2. Some writing observations are noted in red. Private file..... | 295 |
| Figure 22. Private file of the course Fundamentals of Writing 2022A...   | 296 |
| Figure 23. Private file of the course Fundamentals of Writing 22A .....  | 296 |
| Figure 24. Private file of the course Fundamentals of Writing 2022A...   | 298 |
| Figure 25. Final work images presented by first semester student of Social Work, period 2022A .....              | 301 |

# Índice de gráficas

|  |     |
|--|-----|
| Gráfica 1. Tutorías según la modalidad .....   | 50  |
| Gráfica 2. Tópicos abordados en las tutorías .....   | 51  |
| Gráfica 3. Géneros académicos en las tutorías.....   | 52  |
| Gráfica 4. Talleres realizados por el CELEB entre el 2020-1, 2020-2,<br>2021-1 y 2021-2 .....              | 199 |
| Gráfica 5. Asistentes a los talleres ofrecidos por el CELEB para cada<br>período académico .....           | 200 |
| Gráfica 6. N° de tutorías realizadas individuales o en grupos<br>pequeños por cada período académico. .... | 202 |
| Gráfica 7. Gráficos de Barra Calificaciones periodo 2019B y 2020A.....                                     | 335 |

# Index of graphics

|   |     |
|---|-----|
| Graph 1. Tutorials by type .....  | 50  |
| Graph 2. Topics addressed in the tutorials .....  | 51  |
| Graph 3. Academic genres in tutorials   | 52  |
| Graph 4. Workshops conducted by CELEB between 2020-1, 2020-2,<br>2021-1 and 2021-2 .....                | 199 |
| Graph 5. Attendees of the workshops offered by CELEB for each<br>academic period .....                  | 200 |
| Graph 6. Number of tutorials conducted individually or in small<br>groups for each academic period..... | 202 |
| Graph 7. Bar Charts Grades period 2019B and 2020A .....   | 335 |

# Acerca de los autores

*About the authors*

## **María José Gallucci Natale**

© <https://orcid.org/0000-0001-8554-1970> / ✉ [mgallucci@unav.es](mailto:mgallucci@unav.es)

Universidad de Navarra, Pamplona, España

Investigadora en el campo de la Filología, con un enfoque particular en Sociolingüística, Análisis del discurso y Escritura académica. Actualmente, es miembro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra. Además, ha estado afiliada a la Universidad Central de Venezuela y a la Universidad de Zaragoza.

## **Javier Yániz**

© <https://orcid.org/0000-0001-9653-0775> / ✉ [jyaniz@unav.es](mailto:jyaniz@unav.es)

Universidad de Navarra, Pamplona, España

Lingüista e investigador cultural. Compagina su investigación en lingüística con la producción artística. En su vertiente académica, ha participado en múltiples congresos internacionales y ha sido autor de publicaciones que abordan temas como el conflicto, la mediación y la gestualidad. Ha estado afiliado a la Universidad de Navarra.

## **Juan Antonio Núñez Cortés**

© <https://orcid.org/0000-0003-0494-3850> / ✉ [juanantonio.nunnez@uam.es](mailto:juanantonio.nunnez@uam.es)

Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España

Académico e investigador en el campo de la educación. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente, es profesor ayudante doctor en el Departamento de Filologías y su Didáctica, de la UAM. Sus intereses investigadores se centran en la didáctica de la lengua, la escritura académica, la formación en docencia universitaria y las políticas educativas.

### **Claudia Alexandra Roldán Morales**

© <https://orcid.org/0000-0003-2426-2008> / ✉ [caroldan@uao.edu.co](mailto:caroldan@uao.edu.co)

Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia

Doctora en Educación por la UNED, con licenciatura en Literatura y magíster en Lingüística y Español de la Universidad del Valle. Actualmente, ocupa el cargo de Directora del Centro de Lectura y Escritura (CELEE) y desempeña la función de Directora de Docencia en la Facultad de Ciencias Humanas y Artes de la Universidad Autónoma de Occidente. Asimismo, ejerce como líder en innovación educativa y transformación en el Laboratorio de Innovación para la Educación Superior Co-Lab (MEN).

### **Andrés Fernando Torres Tovar**

© <https://orcid.org/0000-0001-7484-479X> / ✉ [aftorres@uao.edu.co](mailto:aftorres@uao.edu.co)

Universidad Autónoma de Occidente, Cali, Colombia

Licenciado en literatura, especialista en la enseñanza de las Ciencias Sociales con énfasis en Historia de Colombia y magister en lingüística y español de la Universidad del Valle. Coordinador de la Unidad de diseño de Experiencias Educativas en Ambientes Virtuales en el Centro de Transformación Educativa Digital de la Universidad Autónoma de Occidente.

### **Jarili Harley Romero Zambrano**

© <https://orcid.org/0000-0003-0972-7890> / ✉ [jarili.romero00@usc.edu.co](mailto:jarili.romero00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Licenciada en Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y tiene una Maestría en Información y Comunicación para el desarrollo de la Universidad Central de Venezuela. Sus líneas de investigación se centran en la Migración y Educación, Investigación Educativa y Educación Inclusiva. Actualmente, es docente en el Departamento de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali.

### **Luis Ernesto Pardo Rodríguez**

© <https://orcid.org/0000-0001-6127-4556> / ✉ [luisernestopardo@gmail.com](mailto:luisernestopardo@gmail.com)

Universidad La Salle, Bogotá, Colombia

Luis Ernesto Pardo Rodríguez. Bibliotecólogo y Archivista, Universidad de La Salle. Especialista en pedagogía de la comunicación y medios interactivos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de La Salle. Candidato a Doctor en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle y actualmente profesor del Programa de Sistemas de Información y Documentación de la misma universidad.

### **Leonardo Andrés Ballesteros Pedraza**

© <https://orcid.org/0000-0003-0536-3479> / ✉ [Leonardoandresballesteros@gmail.com](mailto:Leonardoandresballesteros@gmail.com)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Director del programa Tecnología en Producción Transmedia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Santiago de Cali. Comunicador social y Magíster en Estudios Políticos. Docente de desarrollo de proyectos en narrativas del testimonio, a través de relatos de víctimas de falsos positivos. Gestor de convenios de investigación y desarrollo medioambiental para niños en Boyacá y líder de investigación sobre identidades agroecológicas en Cundinamarca, con articulación de contenidos digitales para la formación ciudadana.

### **Melissa Bedoya Artunduaga**

© <https://orcid.org/0009-0007-4501-1757> / ✉ [melissa.bedoya00@usc.edu.co](mailto:melissa.bedoya00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Licenciada en educación preescolar, especialista en neuropsicopedagogía con magister en educación. Actualmente es profesora de primaria y trabaja como neuropsicopedagoga en el grupo Inteligencia, Memoria, Aprendizaje IMA.

### **Claudia de la Rosa Arce**

© <https://orcid.org/0009-0004-4656-9064> / ✉ [cf.delarosa87@gmail.com](mailto:cf.delarosa87@gmail.com)

Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Cartagena, Colombia

Fonoaudióloga (Universidad Del Valle), magister en educación, mención Dificultades del Aprendizaje (Pontificia Universidad Católica de Chile). Docente universitaria de cursos de pre y postgrado en las áreas de lenguaje y educación inclusiva.

### **Mónica Morales Piedrahita**

© <https://orcid.org/0000-0003-3571-2553> / ✉ [monica.morales@usbctg.edu.co](mailto:monica.morales@usbctg.edu.co)

Universidad de San Buenaventura de Cartagena, Cartagena, Colombia

Fonoaudióloga con especialización en educación superior y un Magister en educación. Directora del Programa Académico de Fonoaudiología de la Universidad de San Buenaventura de Cartagena. Miembro de la junta directiva de la asociación Colombiana de Fonoaudiología.

### **Adriana Carolina Casas Bustillo**

© <https://orcid.org/0000-0002-1590-3988> / ✉ [acasas@unicauca.edu.co](mailto:acasas@unicauca.edu.co)

Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

Profesional con una amplia formación académica, incluyendo un título de Magíster en Educación mediada por TIC de la Universidad Icesi, una Especialización en Pedagogía de la Lectura y la Escritura de la Universidad del Cauca y un grado de Fonoaudiología también de la Universidad del Cauca. Actualmente, se encuentra realizando estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación. Ocupa el cargo de Coordinadora del Centro de Escritura de la Universidad del Cauca y es miembro del grupo de investigación de Comunicación, Salud y Desarrollo Social del Programa de Fonoaudiología. Sus intereses investigativos se centran en áreas fundamentales como la lectura, escritura y oralidad.

### **Diana Marcela Prado Mosquera**

© <https://orcid.org/0000-0002-6921-1514> / ✉ [dmprado@unicauca.edu.co](mailto:dmprado@unicauca.edu.co)

Universidad del Cauca, Popayán, Colombia

Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura de Cali, Especialista en Desarrollo Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Corporación Universitaria Iberoamericana y Fonoaudióloga de la Universidad del Cauca. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad del Cauca. Los Intereses investigativos se centran en áreas cruciales para el desarrollo educativo, como la lectura, escritura y oralidad. Adscrita al grupo de investigación Comunicación, Salud y Desarrollo Social del programa de Fonoaudiología de la universidad en mención.

### **Jacqueline Murillo Garnica**

© <https://orcid.org/0000-0003-3612-5131> / ✉ [jacqueline.murillo@isfodosu.edu.do](mailto:jacqueline.murillo@isfodosu.edu.do)

Instituto Superior de Formación Docente “Salomé Ureña”,

Santo Domingo, República Dominicana

Profesora universitaria, campos de investigación, la literatura, historia de América, estudios africanos, la música y la cultura. Doctora en Literatura Española e Hispanoamericana, USAL., en curso doctorado de Historia M.M.C.A. en USAL., magistra en literatura, licenciada en educación básica primaria, PUJ., filología y letras de la Universidad Nacional de Colombia; miembro de AHILA (Asociación de historiadores latinoamericanistas y europeistas), APELA (Asociación para el estudio de las literaturas afriacanas), Asociación de Historiadores de Colombia, miembro del grupo de investigación en literatura, maestría en literatura de la Pontificia Universidad Javeriana, SILAT.

### **Mariana Larrahondo Gómez**

© <https://orcid.org/0000-0001-9611-005X> / ✉ [mariana.larrahondo01@usc.edu.co](mailto:mariana.larrahondo01@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Fonoaudióloga egresada de la Universidad Santiago de Cali, con una diplomatura en Intervención Terapéutica desde el Neurodesarrollo en la misma institución. Además, cuenta con una Especialización en Gerencia en Salud de la Universidad de Cartagena y un Máster en Salud Pública de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente, se desempeña como docente en la Universidad Santiago de Cali.

### **Natalia Pinto Ríos**

© <https://orcid.org/0000-0002-1993-8942> / ✉ [Natalia1398@outlook.com](mailto:Natalia1398@outlook.com)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Fonoaudióloga, Instructora del Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica CELOA de la Universidad Santiago de Cali.

### **Catalina Marín Altamirano**

© <https://orcid.org/0000-0002-3101-2317> / ✉ [catalina.marin00@usc.edu.co](mailto:catalina.marin00@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Fonoaudióloga y Magíster en Educación de la Universidad Santiago de Cali. Cofundadora y coordinadora del Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica CELOA de la Universidad Santiago de Cali. Asimismo, pertenece al grupo de investigación de Fonoaudiología y psicología.

### **Claudia Liliana Bedoya Sandoval**

© <https://orcid.org/0000-0002-3168-2644> / ✉ [Claudia.bedoya01@usc.edu.co](mailto:Claudia.bedoya01@usc.edu.co)

Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Comunicadora Social egresada de la Universidad Santiago de Cali y cuenta con una Maestría en Periodismo de la Universidad ICESI. Ha realizado contribuciones significativas en el campo de la comunicación, específicamente en áreas como la apropiación social, produc-

ción técnica y redes de conocimiento especializado. Además, se destaca por su contribución como autora de capítulos en libros notables, tales como “Jóvenes para la Sociedad: Método de Resocialización a través de la Educomunicación en Colombia” y “Periodismo universitario en el siglo XXI: Experiencias que transforman, Volumen II.”

### **Astrid Guzmán García**

© <https://orcid.org/0000-0002-5992-932X> / ✉ [astrid.guzman00@usc.edu.co](mailto:astrid.guzman00@usc.edu.co)  
Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Fonoaudióloga de la Universidad Santiago de Cali. Especialista en gerencia de la salud ocupacional, diplomada en facilitador social UAO, docente universitaria en prácticas comunitarias desde el 2015 al 2021 de la Universidad Santiago de Cali. Experiencia clínica en diferentes Ips ocupacionales. Actualmente instructora en el Centro de Escritura, Lectura y Oralidad Académica CELOA de la USC.

### **Celimo Alexander Peña Rengifo**

© <https://orcid.org/0000-0002-9643-0798> / ✉ [celimo.pena00@usc.edu.co](mailto:celimo.pena00@usc.edu.co)  
Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Docente Investigador de tiempo completo en la Universidad Santiago de Cali. Titulado en Matemáticas y Magíster en Ciencias Matemáticas por la Universidad del Valle, actualmente se encuentra en proceso de obtención del título de Doctor en Ciencias Matemáticas. Su área de investigación se enfoca en el análisis de errores, obstáculos y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas en la educación superior.

### **Andrés Felipe Muñoz Tello**

© <https://orcid.org/0000-0001-7854-4575> / ✉ [andres.munoz00@usc.edu.co](mailto:andres.munoz00@usc.edu.co)  
Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia

Docente Investigador tiempo completo en la Universidad Santiago de Cali. Matemático de la Universidad del Valle, magíster en Ciencias Matemáticas y Dr. en Ciencias Matemáticas, Universidad del Valle.

## **Mónica Mosquera Jaramillo**

© <https://orcid.org/0009-0000-3479-0192> / ✉ [momosqueraj@unal.edu.co](mailto:momosqueraj@unal.edu.co)

Universidad Nacional de Colombia, Palmira, Colombia

Egresada de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad del Valle y es Magíster en Enseñanza de la Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia (Palmira). Actualmente se desempeña como docente catedra en la Universidad Nacional de Colombia, sede Palmira y en la Universidad Santiago de Cali.

# Pares Evaluadores

Peer Evaluators

## **Alexander Luna Nieto**

Fundación Universitaria de Popayán

© <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>

## **Marco Alexis Salcedo Serna**

Investigador junior (IJ)

Universidad Nacional de Colombia

© <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

## **Alfonso Lucas Rojas Muñoz**

Confenalco Valle del Cauca

© <https://orcid.org/0000-0002-2746-3465>

## **Margareth Mejía Genez**

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

© <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>

## **Nancy Gómez Torres**

Universidad del Tolima

© <https://orcid.org/0000-0002-0111-8778>

## **Luis Alfredo Rodríguez González**

Investigador Junior (IJ)

Universidad del Valle

© <https://orcid.org/0000-0002-1170-8579>

## **Isabel Giraldo Quijano**

Observatorio para la Equidad de las Mujeres

© <https://orcid.org/0009-0001-5872-5675>

## **Distribución y comercialización**

*Distribution and Marketing*

Universidad Santiago de Cali  
Publicaciones / Editorial USC

Bloque 7 - Piso 5

Calle 5 No. 62 - 00

Tel: (57+) (2+) 518 3000

Ext. 323 - 324 - 414

✉ editor@usc.edu.co

✉ publica@usc.edu.co

Cali, Valle del Cauca

Colombia

## **Diseño y diagramación**

*Design and layout*

Juan Diego Tovar Cardenas

✉ librosusc@usc.edu.co

Tel. (602) 518 3000 - Ext. 9130

Cel. 301 439 7925

Este libro fue diagramado utilizando fuentes tipográficas Literata en el contenido del texto y Open Sans para los títulos.

Impreso en el mes de diciembre  
Se imprimieron 100 ejemplares en los

Talleres de la Editorial Díké

Bogotá-Colombia

Tel: 301 242 7399

2023

Fue publicado por Bienestar Universitario - Área de Salud, la Facultad de Salud, y la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Santiago de Cali.

El volumen Centros de escritura y aulas de clase: experiencias, retos y estrategias durante la pandemia está conformado por 13 capítulos organizados en dos partes, una que agrupa los que reportan investigaciones -en distintas etapas-, y otra que recoge experiencias. Las propuestas brindan reflexiones, describen implementaciones y recuperan prácticas para referir aprendizajes desarrollados por estudiantes, docentes, centros de escritura e instituciones, a partir del confinamiento al que obligó la pandemia por COVID-19.

El análisis y recuento de esas experiencias resulta relevante porque proporciona estrategias para integrar tecnologías, ajustar propuestas didácticas, acercarnos a modalidades alternativas de enseñanza, compartir experiencias y desarrollar nuevas miradas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura que es el tema central, y sobre otros asuntos importantes como las emociones, la inclusión o la instrucción matemática.

