

## La escritura académica con TIC, entre la permanencia y la renovación

**Claudio D. Frescura Toloza**

Escuelas Normales Superiores N° 1 y N° 7

Instituto Tecnológico de Buenos Aires

[cfrescura@gmail.com](mailto:cfrescura@gmail.com)

### Resumen

Este trabajo se propone analizar las tensiones entre la renovación y la permanencia de prácticas de enseñanza, en el marco de una experiencia pedagógica de enseñanza de escritura con Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en un Taller de Escritura Académica en un Instituto de Formación Docente. El caso de estudio consiste en la producción de un informe de lectura por parte de los estudiantes. La situación se plantea como una propuesta de escritura en proceso. Un aspecto fundamental es el uso de TIC. Las consignas y materiales están disponibles en una carpeta compartida de GoogleDrive. Asimismo, la escritura de los borradores y de la versión final se producen en clase con acompañamiento del docente, en computadora, en archivos compartidos en línea. Es preciso mencionar que este trabajo parte del presupuesto de que la enseñanza de la escritura en las instituciones educativas se puede estudiar como una hibridación de saberes y prácticas, una convivencia entre la permanencia y la renovación, esto es, la cultura institucional. Se analiza la experiencia desde esta perspectiva y así se llega a la conclusión de que, si bien la hibridación de prácticas y saberes presenta una serie de obstáculos, también habilita una serie de aprendizajes.

**Palabras clave:** escritura académica, tecnologías de información y comunicación, cultura, formación docente, proceso de composición escrita

### Introducción

Este trabajo se propone analizar las tensiones entre la renovación y la permanencia en las prácticas de enseñanza de la escritura, en el marco de una experiencia pedagógica de enseñanza de escritura mediada por Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Dicha experiencia tuvo lugar en el Taller de Escritura Académica de las carreras de Profesorado de Educación Inicial (PEI) y de Educación Primaria (PEP), en la Escuela Normal Superior (ENS) N° 7, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). El objetivo de dicho Taller consiste en que los estudiantes aprendan las prácticas de lectura y escritura académicas.

### Descripción del caso

El caso a analizar es la situación de escritura del trabajo final del Taller de Escritura Académica, del segundo cuatrimestre de 2015. Dicho trabajo consistió en la producción de un informe de lectura<sup>63</sup> sobre alguna problemática relevante para dichas carreras, con bibliografía sugerida por profesores de la institución. La innovación pedagógica respecto de años anteriores consiste en el uso intensivo de TIC. Las consignas y materiales están en una carpeta compartida de GoogleDrive. Asimismo, la escritura de los borradores y de la versión final se producen en clase, en computadora en documentos compartidos de Microsoft Word o de Google, de modo tal que

---

<sup>63</sup> El informe de lectura es un texto expositivo cuyo objetivo es presentar y comparar distintas posturas teóricas respecto de un interrogante o un problema teórico.

se plantea como una propuesta de trabajo colaborativo entre docente y estudiante.

Cabe aclarar que la ENS N° 7 cuenta con *netbooks* del Plan Sarmiento, de la CABA; asimismo, muchos estudiantes tienen computadoras de Conectar Igualdad y otros, en menor medida, usan computadoras propias, tabletas y teléfonos móviles.

Desde el punto de vista de la didáctica de la escritura, la situación se plantea como una propuesta de escritura en proceso, donde los estudiantes deben resolver un problema retórico simulado (Gaspar, 2015). El docente evalúa tanto el proceso de escritura como el producto final. Siguiendo a Camps (2009), se trata de una actividad de enseñanza con doble objetivo: un objetivo comunicativo, esto es, una situación de escritura con propósitos y destinatarios definidos; y un objetivo de aprendizaje, esto es, la integración de los contenidos aprendidos en el Taller.

### **Problema a analizar**

Antes del planteo del problema, es preciso explicitar algunas categorías de análisis. Se parte de la premisa de que la enseñanza de la escritura en las instituciones educativas se puede estudiar en clave de cultura escolar. En este sentido, “las propuestas (...) se configuran en la hibridación de saberes y prácticas (...) dando lugar a un movimiento específico de la cultura escolar, la convivencia entre permanencia y renovación” (Finocchio, 2010). Es precisamente esta hibridación lo que se plantea en esta experiencia pedagógica.

De este planteo se desprende el interrogante: en la situación de escritura mencionada, *¿en qué medida la convivencia entre la renovación y la permanencia de las prácticas de enseñanza permite (o impide) que los estudiantes aprendan las prácticas de escritura académica?*

Se analiza, pues, la experiencia desde este interrogante y, de este modo, se llega a la conclusión de que, si bien la hibridación de prácticas y saberes presenta una serie de obstáculos, también habilita una serie de aprendizajes.

### **Marco teórico**

La propuesta articula dos enfoques de enseñanza de la escritura. El primer enfoque proviene del campo de la didáctica. El Taller se concibe como un espacio de “alfabetización académica”, esto es, “proceso de enseñanza (...) para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas.” (Carlino, 2013: 370). Puesto que la lectura y la escritura se conciben como prácticas sociales en este marco, los estudiantes aprenden dichas prácticas a través de su ejercicio.

Este enfoque fundamenta el uso de TIC, que constituyen un instrumento didáctico (Ferreiro, 2006) que concuerda con las “condiciones materiales de producción” (Hayes, 1996; Cano, 2015) de la composición escrita en la actualidad. Se parte del supuesto de que “...las TIC constituyen la infraestructura material y el medio organizativo del actual entramado socio-económico global.” (Cabello y Levis, 2007) y de que los cambios en las tecnologías asociadas a las prácticas de lectura y escritura se vinculan con cambios en las subjetividades de los individuos (Ferrer, 2015).

El otro marco teórico desde el que el docente plantea la situación de escritura son los modelos cognitivos de composición escrita (Flower y Hayes, 1996 [1981]; Hayes, 1998 [1996]; Scardamaglia y Bereiter, 1992 [1987]). En tal situación de enseñanza de la escritura, dicho marco se transforma en una herramienta didáctica (Cano, 2015), con un gran potencial para el aprendizaje de dicha práctica, pero, a la vez, con una serie de riesgos asociados.

Básicamente, los modelos cognitivos estudian los procesos mentales que subyacen a la práctica de escritura. Flower y Hayes (1996 [1981]) plantean un modelo que consta de tres unidades: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. Cuando un sujeto redacta un texto, evalúa aspectos de situación (problema, objetivos, tema, audiencia) y pone en marcha un proceso recursivo de escritura en etapas, esto es, la planificación, la puesta en escrito y la revisión. Asimismo, el escritor controla los tiempos y verifica su progreso en la redacción, guiado por hábitos propios de composición escrita.

Por razones que se estudian más adelante, las herramientas informáticas son muy propicias para una didáctica de la escritura concebida como proceso.

### **Análisis del caso**

El uso de TIC se concibe aquí como una herramienta con mucho potencial en el aprendizaje de la escritura, aunque se contradice con una cultura institucional que “resiente la nueva tecnicidad” (Martín-Barbero, 2009). Cabe aclarar que el presente análisis de caso toma distancia de las posturas que plantean una oposición irreconciliable entre la institución educativa erigida en la cultura escrita y los cambios en la lectura y la escritura del mundo actual (Sibilia, 2010). En contraposición, aquí existe una tensión entre prácticas renovadoras y conservadoras (Gonçalves Vidal, 2015).

Para la alfabetización académica, el uso de TIC constituye una práctica renovadora. En efecto, el estudiante debe manejar las TIC para la producción de textos de las asignaturas del profesorado —trabajos prácticos, monografías, informes, carpetas didácticas, etc. Asimismo, se trata de una innovación que contempla también los cambios en las prácticas de lectura (Chartier, A.-M., 2014; Chartier, R., 2010), pues los estudiantes también leen los textos en formato digital.

Por otro lado, para la didáctica de la escritura pensada como proceso, la computadora en línea permite que el profesor acompañe al estudiante en todas las etapas del proceso de composición escrita. En caso de que el estudiante decida hacerlo en un Documento de Google, existen ventajas adicionales: este tipo de archivos permite que varios usuarios editen el mismo texto, por lo que profesor y alumno pueden colaborar en la revisión. Incluso, existe un registro de todos los cambios hechos por los escritores, que permite ver, en definitiva, todos los borradores.

Ahora bien, tal como se planteó, existe una serie de tensiones entre estas innovaciones y la permanencia de prácticas. En primer lugar, un hecho a destacar es la pluralidad de saberes en cuanto a la escritura mediada por TIC. En este punto, considero que no es operativa la oposición entre “inmigrante digital” y “nativo digital”. En efecto, existen supuestos nativos digitales con escasos conocimientos de herramientas digitales básicas, tales como los procesadores de textos. Por el contrario, lo que hay es un escenario más complejo, donde distintas prácticas de escritura conviven. Por ejemplo, es muy común que los estudiantes con mayor edad prefieran escribir a mano los borradores del trabajo para luego pasarlo en la computadora. Una alumna, inclusive, usó frecuentemente la expresión “pasar a máquina” para denominar la redacción en el procesador de textos.

Así pues, es preciso explicar esta diversidad de saberes y prácticas acumuladas en relación a la escritura con TIC. Si bien muchos estudiantes del nivel superior son nativos digitales, la mayoría accedió a la cultura escrita escolar con la tecnología de la lapicera, la birome y el papel. A pesar de que muchos tuvieron acceso en la educación media al Plan Conectar Igualdad, la gran mayoría proviene de una cultura escolar fuertemente vinculada a cierta tecnología y cierta cultura escrita; de ahí, la convivencia de prácticas y saberes en cuanto a las TIC. Por dicho motivo, esta heterogeneidad entra en conflicto con un sesgo

homogeneizador de las prácticas de enseñanza, una operación educativa que muchas veces podría impedir el resultado de aprendizaje esperado (Brito *et al.*, 2015). Se corre, pues, el riesgo de homogeneizar las prácticas de escritura con una nueva herramienta.

Otro inconveniente es el hecho de que un archivo compartido es ubicuo: se puede abrir y compartir en cualquier dispositivo conectado a Internet: computadoras, tabletas, celulares. Por demás, la edición colaborativa es también ubicua. En efecto, esta situación entra en contradicción con las exigencias institucionales de asistencia y puntualidad en los Talleres.

Respecto de aspectos discursivos de la producción escrita, las operaciones de “cortar, copiar y pegar” se ponen en juego (Cano, 2015). El informe de lectura exige la articulación de la voz del escritor con las voces de los escritores que se citan. Esa tarea se diferencia ampliamente de la práctica escolar de escribir trabajos que se copian de sitios de Internet, habitual en la escuela media. En efecto, las operaciones de “copiar y pegar” constituyen un resabio de otras épocas en que los estudiantes debían hacer trabajos copiando enciclopedias en papel. La práctica de la copia se potenció con Internet y entra en tensión con la propuesta de que el escritor pueda asumir su propia voz y articularla con otros autores. En consecuencia, en concordancia con Cano (2015), el docente debe acompañar a los estudiantes en el hecho de copiar el propio texto y aprender a citar o reformular el texto ajeno. Más bien se trata de asumir la propia voz de la enunciación e incorporar las voces ajenas al propio discurso.

Por otro lado, es preciso resaltar otras tensiones presentes en la experiencia pedagógica. El enfoque de la enseñanza de la escritura como proceso cognitivo parte de la idea de que “si el escritor es consciente de qué hace mientras escribe, puede regular y revisar esa práctica” (Cano, 2015). De este modo, como ya se mencionó, los estudiantes aprenden el proceso, que incluye la evaluación del

problema retórico simulado, esto es, una situación comunicativa del ámbito académico, y los procesos de redacción. Para ello, la consigna en línea está pautada en etapas y cuestionarios que los estudiantes resuelven también en un archivo compartido, con el fin de ser orientados por el docente. Este los acompaña en la función del control (Flower y Hayes, 1996 [1981]), pues evalúa todas las etapas de la situación, ya sean cuestionarios, ya sean borradores. Su objetivo es que los estudiantes construyan criterios de evaluación de los propios procesos de composición escrita y, por tanto, sean autónomos.

Sin embargo, la propuesta no está exenta de tensiones cuando se transforma en una herramienta didáctica. En primer lugar, en el planteo de la consigna, el planteo de problema retórico y las etapas del proceso de escritura pueden llegar a ser entendidos como normas, en lugar de orientaciones al estudiante. En efecto, en la experiencia pedagógica, esta etapa está muy pautada. Dichas pautas siguen el planteo de Scardamaglia y Bereiter (1992 [1987]), quienes proponen tarjetas con preguntas respecto del proceso y el problema retórico. Se trata de una buena ayuda, pero el riesgo es que se transformen en norma. En efecto, si el Taller es una instancia para aprender a escribir textos de las distintas materias del profesorado, también existe la posibilidad de que las situaciones de escritura de muchas materias no se planteen exactamente como en el Taller y, en consecuencia, el estudiante no tenga la flexibilidad para resolver el problema retórico y el proceso de composición. Otro inconveniente es que el estudiante aprenda un proceso de escritura lineal en lugar de recursivo.

En cuanto a la evaluación, se presentan situaciones descritas por Finocchio (2010): algunos estudiantes reflexionan escasamente sobre la revisión de borradores y valoran poco esta propuesta. Esta situación se puede explicar por varios factores. En primer lugar, los estudiantes disponen de poco tiempo para

dicha tarea: en muchos casos, dicen no concentrarse durante la clase; en la mayoría de los casos, trabajan además de estudiar y es muy frecuente que sean madres o padres. Otra razón es que muchos estudiantes pueden tener una visión tradicional de la escritura: según esta perspectiva, se trataría de poner en palabras un tema y solo se debería evaluar producto, una evaluación que no es entendida como un acompañamiento, sino exclusivamente como promoción del espacio curricular. Finalmente, sería interesante observar si el objetivo de los estudiantes es el aprendizaje o la promoción. De hecho, como los estudiantes pueden continuar los trabajos fuera del espacio del aula, podría llegar a ocurrir que el trabajo sea hecho por otra persona.

Con todo, de acuerdo con la encuesta anónima hecha al final de la cursada, muchos estudiantes valoran la propuesta y manifiestan haber aprendido una escritura más vinculada a las prácticas escritas del ámbito académico, donde las TIC tienen un rol fundamental.

## Conclusión

En síntesis, la experiencia pedagógica analizada se presenta como una hibridación entre la innovación y la permanencia de ciertas prácticas de enseñanza que las instituciones educativas acumulan.

El uso de TIC implica un caso de hibridación. Por un lado, su incorporación se debe no solo a los cambios en la lectura y la escritura en el mundo contemporáneo, sino también al hecho de que la entrega de trabajos prácticos en procesador de textos constituye los requisitos de la mayor parte de las asignaturas del profesorado. Además, se trata de una herramienta didáctica que permite el acompañamiento del docente en todas las etapas del proceso de escritura. Este cambio convive con el hecho de que los estudiantes accedieron en su mayoría a la cultura letrada

con otra tecnología: la lapicera y el papel. Del mismo modo, se corre el riesgo de que el docente persiga la homogeneización en su enseñanza con las nuevas herramientas.

Asimismo, la situación de escritura con TIC concebida como proceso implica una innovación en la práctica de enseñanza puesto que el estudiante puede hacer consciente qué hace cuando escribe y evalúa su propia producción. No obstante, existe una convivencia con la permanencia de algunas prácticas conservadoras, esto es, se corre el riesgo de que los pasos del proceso se conviertan en normativos y, muchas veces, hay una discordancia entre las expectativas de evaluación del docente y del estudiante: mientras el profesor acompaña el proceso, el estudiante solo considera una evaluación del producto.

Volviendo al interrogante inicial, la tensión entre la permanencia y la renovación de prácticas implica un desafío para el docente que enseña la lectura y la escritura académicas: no solo debe buscar planteos innovadores de enseñanza (como el uso de TIC) que interpelen a los docentes en formación, sino también debe interrogar las tradiciones educativas que naturaliza, con el objeto de lograr el acceso de los estudiantes a las culturas escritas del nivel superior.

## Referencias bibliográficas

- Brito, A. *et al.* (2015) “La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela.” En *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación* [en línea]. Disponibilidad: [www.virtual.flacso.org.ar](http://www.virtual.flacso.org.ar). Fecha de consulta: 26/06/2015.
- Cabello, R. y D. Levis (2007) “Estudiar con TICs, estudiar las TICs. Tecnologías de la información y la comunicación en las universidades nacionales (de la provincia de Buenos Aires)”. Informe de investigación en

el marco de Proyecto de Áreas de Vacancia 184/2004- SECyT / BID. Disponible: [http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/PAV\\_leviscabello\\_VF.pdf](http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/PAV_leviscabello_VF.pdf). Fecha de consulta: 30/09/2015.

Camps, A. (2009) “Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en Primaria y Secundaria”. *Leer.es*. Ministerio de Educación de España. Disponibilidad: [http://leer.es/documents/235507/242734/art\\_of\\_ep\\_eso\\_sieteprincipios\\_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9](http://leer.es/documents/235507/242734/art_of_ep_eso_sieteprincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9). Fecha de consulta: 01/02/2016.

Cano, F. (2015) “Para una reflexión sobre la escritura”. En *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación* [en línea]. Disponibilidad: [www.virtual.flacso.org.ar](http://www.virtual.flacso.org.ar). Fecha de consulta: 30/09/2015.

Carlino, P. (2013) “Alfabetización académica diez años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

Chartier, A-M. (2014) “Entre la esperanza y el temor: la incertidumbre de los educadores ante la evolución de la lectura.” Conferencia brindada en *Jornadas Internacionales para Docentes, Lectura y Educación, una relación que se renueva*. 41ª Feria Internacional del Libro, junio.

Chartier, R. (2010) “Aprender a leer, leer para aprender”. En [www.lalectura.es](http://www.lalectura.es), [www.lalectura.es/2008/chartier.pdf](http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf). Fecha de consulta: 25/04/2015.

Ferreiro, E. (2006) “Nueva tecnologías y escritura”. *Docencia* 30: 46-53.

Ferrer, C. (2015). “La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología”. En *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación* [en línea]. Disponibilidad:

[www.virtual.flacso.org.ar](http://www.virtual.flacso.org.ar). Fecha de consulta: 05/09/2015.

Finocchio, A. M. (2010) “Leer y escribir en la escuela”. En A. Brito (comp.) *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Homo-sapiens-FLACSO.

Flower, L. y J. Hayes (1996 [1981]) “La teoría de la redacción como proceso cognitivo”. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Lectura y Vida.

Gaspar, M. P. (2015) “La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área)”. En *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación* [en línea]. Disponibilidad: [www.virtual.flacso.org.ar](http://www.virtual.flacso.org.ar). Fecha de consulta: 23/11/2015.

Gonçalves Vidal, D. (2015) “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica.” En *Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación* [en línea]. Disponibilidad: [www.virtual.flacso.org.ar](http://www.virtual.flacso.org.ar). Fecha de consulta 15/06/2015.

Hayes, J. (1998 [1996]) “Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura”. Cap. 1 en *The Science of Writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 1-27.

Martín-Barbero, Jesús (2009). “Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural”. En San Martín Alonso, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech [monográfico en línea]*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 1. Universidad de Salamanca. Disponibilidad: [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_martin-barbero.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf). Fecha de consulta: 12/09/2015.

Scardamaglia, M. y C. Bereiter (1992 [1987])  
“Dos modelos explicativos de los procesos de  
composición escrita”. *Infancia y aprendizaje*  
58: 43-64.

Sibilia, P. (2010) “¿Es posible una escuela  
post-disciplinaria? ¿Y sería deseable?”. En  
Peirone, F. *La escuela alterada.  
Aproximaciones a la escuela del siglo  
veintiuno*. Córdoba: Salida al Mar, 163-193.