

Evolución dialógica de CREAdores, un entorno institucional en línea para la escritura académica

Sergio Reyes Angona y Juan Manuel Fernández-Cárdenas
Tecnológico de Monterrey
Escuela de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales
srangona@itesm.mx

Resumen

Este artículo presenta el análisis discursivo de dos entrevistas grupales, una con alumnos y otra con profesores del Tecnológico de Monterrey, realizadas para conocer la experiencia de los usuarios del portal del Centro de Recursos para la Escritura Académica (CREA), así como las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la cultura escrita en la institución.

Los resultados sirvieron para fundamentar el diseño de “CREAdores”, una comunidad virtual para miembros del Tecnológico de Monterrey orientada a la resolución de problemas de escritura académica. En ella se ha integrado un servicio de asesoría en línea gestionado por alumnos en servicio social, capacitados para tal fin.

El presente estudio documenta la evolución de CREA y CREAdores como dispositivos cuya innovación no radica tanto en el uso de la tecnología, sino en la exploración de nuevas tendencias educativas, las cuales se caracterizan por una configuración más dialógica y situada del aprendizaje.

Palabras clave: comunidad virtual, escritura académica, aprendizaje dialógico, análisis del discurso.

1.Introducción

Aunque no existen pruebas estandarizadas de aplicación nacional que evalúen la formación escrita en la educación superior, los estudios de caso en universidades mexicanas revelan la dificultad de los alumnos para leer y escribir los textos que les exige su formación disciplinar (Carrasco y López Bonilla, 2013). En el Tecnológico de Monterrey, la importancia de formar esas habilidades se materializa curricularmente en dos cursos de tronco común al inicio de la carrera: “Análisis y expresión verbal”, y “Expresión verbal en el ámbito profesional” (AEV y EVAP, por sus respectivas siglas).

Sin embargo, como defiende Carlino (2013), estos dispositivos institucionales no pueden atender los problemas de escritura de los alumnos a lo largo de toda su carrera y dentro de sus propias disciplinas. Una solución de mayor calado es la construcción de centros de escritura (Molina, 2013), pero en el caso del Tecnológico de Monterrey, ante la dispersión geográfica de sus sedes, resulta una estrategia de alcance limitado.

Como respuesta a estas necesidades, en 2012 un equipo liderado por el Dr. Fernández Cárdenas creó en el Tecnológico de Monterrey un portal de consulta con acceso libre: el Centro de Recursos para la Escritura Académica (CREA). El diseño del portal responde a un enfoque sociocultural que no se limita a compartir información, sino que intenta modelar el oficio mismo de la escritura (Fernández-Cárdenas y Piña-Gómez, 2013). Incluye, para ello, secciones que abordan los problemas frecuentes que tienen los alumnos cuando redactan sus textos, los diferentes procesos de escritura que implica la elaboración de un texto académico, y los tipos de escritos más comunes en la educación superior. El portal se ha posicionado como uno de los entornos de consulta sobre escritura académica más relevantes en lengua española a nivel internacional. En el pasado mes de mayo obtuvo cerca de 300 mil visitas (Figura 1). Fue, además, elegido por CONACYT como recurso recomendado en su portal de apoyo a estudios de posgrado.

Estadísticas de consulta del portal CREA (21 de abril a 21 de mayo, 2015)

Fuente: Google Analytics.

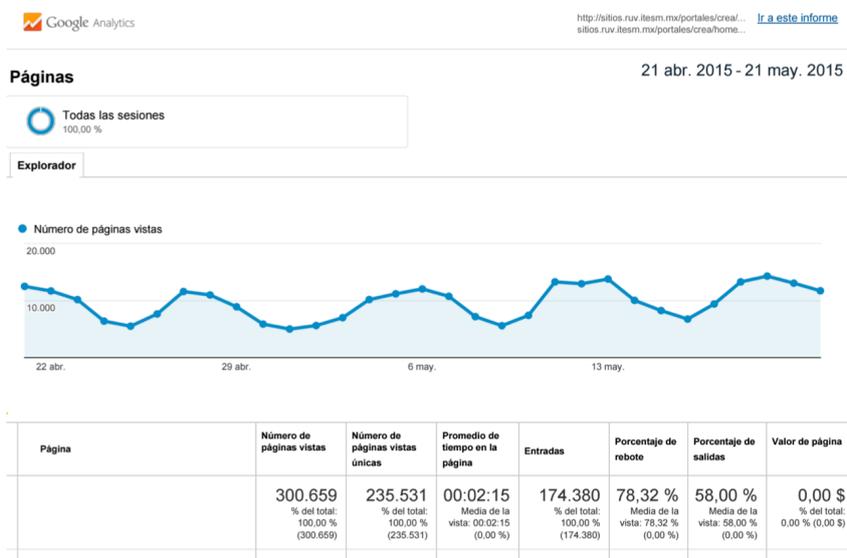


Figura 1

No obstante, el éxito de consulta del portal no garantiza el desarrollo de su ideario sociocultural en la construcción del oficio de la escritura, ni tampoco su impacto en el desarrollo de competencias lectoescritoras en los alumnos del Tecnológico de Monterrey. Para conocer mejor las necesidades de los usuarios de la institución, se realizaron dos entrevistas grupales, una para alumnos y otra para profesores. Los resultados de esas entrevistas sirvieron para repensar la evolución del portal CREA, cuyo fruto reciente es la inauguración de su segunda versión. Asimismo, el análisis de estas entrevistas fue crucial para identificar un área de oportunidad: la necesidad de llevar más lejos la intención de socializar el aprendizaje de la escritura académica a través de la construcción de una comunidad virtual y de un servicio de asesoría en línea integrado en ella, que se ha materializado en CREAdores, una comunidad institucional en línea inaugurada en septiembre de 2015.

Este artículo argumenta la necesidad de desarrollar una agenda educativa sociocultural para el aprendizaje de la escritura académica. En última instancia, a partir del análisis de la evolución del portal CREA y de la construcción de CREAdores, propone una perspectiva innovadora en este campo, tomando como punto de partida los resultados del análisis discursivo de las entrevistas grupales, útiles para entender la forma en que se aprende a escribir en la universidad, así como los puntos ciegos de los actuales dispositivos institucionales.

2. Desarrollo

2.1 Marco teórico

La escritura académica puede ser definida como una práctica social en la que participan novatos quienes, desde la periferia, buscan acceder a una práctica más plena y central, en este caso, representada por la posibilidad de publicar en algún espacio arbitrado académicamente, y reconocido por una comunidad disciplinar específica.

Para definir con más claridad lo que es una práctica social desde una perspectiva sociocultural, puede retomarse la propuesta de Lave y Wenger (1991) sobre el aprendizaje situado. Para estos autores, el aprendizaje es resultado de una trayectoria de participación de los miembros de una comunidad de práctica. Esta trayectoria es identificada con el nombre de “participación legítima periférica” para destacar el proceso de aprendizaje que se da en términos de la transformación de identidad de los miembros, la cual se transforma progresivamente, dejando una posición de “recién llegados” para ir adquiriendo una de conocedores, a la luz de otros miembros de la misma comunidad. Para Lave y Wenger, la práctica social implica participación y membresía a una comunidad de práctica. Similarmente, el análisis sociocultural propone evidenciar los compromisos sociales que pueden proporcionar (o no) el contexto más adecuado para que se dé el aprendizaje. Elaborando sobre esto, Wenger (2002) plantea que una comunidad de práctica puede caracterizarse por un sentimiento de estar participando en una empresa conjunta, en la que los integrantes tienen un compromiso mutuo por alcanzar una meta colectiva y donde sus miembros tienen un repertorio de herramientas materiales y conceptuales compartidas en diferentes niveles. Wenger destaca que las características de una comunidad posibilitan la asociación y la membresía de participantes de acuerdo con los propósitos perseguidos de manera conjunta.

Otra manera de conceptualizar al lenguaje como práctica social es a partir de su uso como un diálogo. Bajtín (1985) plantea que una manera fundamental en la que se utiliza el lenguaje es a partir de la existencia de géneros discursivos. Estos se conforman por el conjunto histórico de reglas y usos que constituyen la estructura del lenguaje oral y escrito. Se trata de las formas de hablar y escribir que son validadas por una comunidad que reconoce dichas formas de uso de lenguaje como legítimas para lograr un fin. Son modos colectivos de pensar y conocer el mundo, pero también de actuar y posicionarse en relación con el otro concreto, reaccionando y respondiendo a la intervención de alguien más. Los géneros discursivos también pueden conformar el repertorio de una comunidad, construyendo así lenguajes sociales que contienen el vocabulario y las formas de habla de dicha comunidad. Esto, además de existir como recursos lingüísticos que, al ser apropiados, conforman

colectivamente una práctica social, y también pueden ser resistidos y transformados en el curso de las interacciones humanas y el establecimiento del diálogo.

2.2 Planteamiento del problema

Está aún por hacerse un estudio sistemático que documentará el nivel de desarrollo de las competencias escritas de los alumnos de pre-grado y grado del Tecnológico de Monterrey, de manera que su dominio progresivo de la escritura les permita participar de forma exitosa en las prácticas escritas que forman parte de su área académica y de los ámbitos profesionales asociados a ella.

No obstante, los estudios de caso que están documentados a nivel nacional (Carrasco y López-Bonilla, 2013), revelan, por una parte, déficits formativos que no tienen que ver solamente con el mal uso de la norma escrita (problemas de ortografía y puntuación, por ejemplo), en gran medida achacables a la formación pre-universitaria, sino que apuntan a la falta de formación específica en la redacción de géneros propios de sus campos disciplinares y en el desarrollo del pensamiento crítico, clave en la construcción del conocimiento especializado.

Ahora bien, el Tecnológico de Monterrey, como parte de la estrategia institucional para desarrollar esas competencias transversales, ofrece dos asignaturas: AEV (Análisis y expresión verbal) y EVAP (Expresión verbal en el ámbito profesional). Son materias de tronco común, esto es, todo alumno, sin importar su área de estudio, debe aprobarlas para poder graduarse.

Sin embargo, desde la perspectiva teórica sociocultural defendida en este artículo, y con el panorama de estudios de caso a nivel nacional de que se dispone, es claro que esos dispositivos institucionales resultan insuficientes. El desarrollo de un portal de consulta como el CREA responde, de hecho, a la necesidad de agregar apoyos adicionales en los procesos formativos escritos de los alumnos (y docentes) universitarios. Ahora bien, ¿cabe pensar que esas dos estrategias, los cursos de tronco común y un portal en línea de consulta, solucionan de manera significativa las necesidades de aprendizaje en la institución?

Resulta necesario un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje que no se limite a constatar niveles de desempeño escrito deficiente (un tipo de análisis habituales en este campo) sino que ayude a comprender y describir mejor cuáles son las situaciones problemáticas a las que se enfrentan alumnos y profesores en relación con la elaboración de textos académico-profesionales, y cómo resuelven esas necesidades. En otras palabras, se requiere, como punto de partida para el diseño de soluciones institucionales, una descripción de las prácticas de aprendizaje y enseñanza de la cultura escrita en la institución.

2.3 Metodología

Se realizaron dos entrevistas de grupos focales, la primera a un grupo de estudiantes y la segunda a una cohorte de profesores. La guía de tópicos que condujo la entrevista abordó temas como: a) los usos de la escritura en el ámbito universitario, b) la forma en la que los participantes resuelven problemas de escritura en sus tareas académicas cotidianas, y c) su percepción sobre el uso del portal del CREA para apoyarlos en la solución de dichos problemas.

El análisis del discurso se realizó según los principios de la *Grounded Theory*, defendidos inicialmente

por Glaser y Strauss (1967) y reforzados más tarde por Glaser (2001), quienes proponen la necesidad de construir teoría de manera inductiva a partir de las categorías que emerjan del campo de datos estudiado. La clave para ello es desarrollar procedimientos de análisis que permitan escuchar la “voz de los participantes” (Glaser, 2001), un abordaje que en este caso resultaba *a priori*, especialmente pertinente ante la necesidad de escapar de las visiones pedagógicas asentadas en el área para acceder de manera más directa al sentido que los alumnos y profesores de la institución dan a sus prácticas de aprendizaje-enseñanza de la escritura.

Con la finalidad de objetivar y sistematizar el análisis, se utilizó el *software* “Atlas.ti”, versión 1.0.21. En un primer nivel de análisis discursivo se seleccionaron fragmentos relevantes de las entrevistas (“citas”, en la terminología del *software*); de ellas se extrajeron las unidades o categorías semánticas (“códigos”), agrupadas posteriormente en torno a ciertas conceptualizaciones (“familias”); por último, se cotejaron esas unidades macro con los datos de las citas para validar, ajustar y desarrollar la teoría.

2.4 Resultados

En primer lugar, se abordarán los resultados del análisis de la entrevista realizada a los alumnos, a la que se dedicará una mayor atención. En segundo lugar, se describirán brevemente los resultados de la entrevista a profesores. Por último, se compararán ambos resultados como fundamento para el diseño de CREAdores y de su servicio de asesoría en línea.

2.4.1. Entrevista a los alumnos

La entrevista grupal a los alumnos permitió identificar los puntos ciegos del sistema, es decir, las dudas y necesidades de los alumnos a la hora de resolver sus tareas escritas, para las cuales no encuentran soluciones específicas generadas por los sistemas de enseñanza institucionales. Y, junto a ello, fue reveladora la forma en que los alumnos resuelven estos retos generando redes de apoyo mutuo, en gran parte mediadas por tecnología digital.

a) El reto de escribir géneros propios de sus carreras

Al preguntarles a los alumnos acerca de los tipos de textos que cada alumno trabajaba en su carrera, la diversidad de géneros da cuenta de la amplitud del ecosistema textual en la universidad: ensayos argumentativos jurídicos, notaciones musicales, reportes al cliente, proyectos de arquitectura, modelos de negocios o argumentaciones matemáticas, entre otros.

Los alumnos reportan que las materias de tronco común, si bien les son útiles para desarrollar habilidades generales de escritura académica, no les capacitan para afrontar la singularidad retórica de esos géneros disciplinares. Por otra parte, sus profesores en esas materias propias de cada disciplina no suelen enseñar a escribir esos textos, al considerar que la dimensión textual queda fuera de su competencia pedagógica. La dificultad, además, no radica necesariamente en el uso de una terminología especializada, sino en la propia función y estructura comunicativa de esos textos, ligada a prácticas profesionales y académicas propias de cada comunidad disciplinar. El siguiente testimonio de uno de los alumnos entrevistados, estudiante de ingeniería, ilustra bien esa problemática:

“te piden que hagas un reporte al cliente de qué es lo que está sucediendo, pues, ¿cómo lo reporto?, ¿de qué manera se lo digo para que me entienda, en términos que no son técnicos?” (Alumno entrevistado A08)

b) Insuficiente conocimiento operativo (*know how*) de los procesos de escritura:

Varios alumnos entrevistados aseguran sentirse perdidos en los procesos de escritura. Tienen una idea más clara respecto a cuál es el resultado textual final que se les pide, y en algunos casos, sus profesores les facilitan textos ejemplares que les sirven de modelo. Sin embargo, no saben qué pasos dar para llegar a ese resultado. Falta una logística de trabajo que les proporcione el *know how* de la escritura de esos textos.

Uno de esos procesos problemáticos es la búsqueda de fuentes adecuadas para sus trabajos escritos. Son conscientes de que la información en internet no siempre es confiable y que los recursos bibliográficos proporcionados por el profesor o disponibles en la biblioteca de la institución son garantía del prestigio de ese conocimiento. Sin embargo, sus prácticas de búsqueda de información están muy ligadas a la red.

Un ejemplo es la consulta de Wikipedia. Saben que esa práctica suele ser valorada negativamente por sus profesores, pero al mismo tiempo, su consulta les ha sido valiosa en muchas tareas escritas. Les sería de mucha utilidad saber cómo usar de forma estratégica el contenido de Wikipedia en sus procesos de búsqueda y, por extensión, dónde encontrar contenidos académicos de calidad en la red, cómo utilizar herramientas y estrategias de búsqueda avanzada o cómo evaluar la confiabilidad de la información que allí encuentran.

Otro proceso clave es la revisión final de su propio texto. El siguiente testimonio revela cómo, ante la falta de técnicas claras, son los propios alumnos quienes generan soluciones y comparten estrategias “más o menos” afortunadas, como la “técnica del escabeche”:

A mí me han dicho de una técnica, que creo que le dicen de escabeche no sé por qué, que era terminarlo, dejarlo sin leerlo un día o algo así, y ya después checarlo. Porque hay veces que uno lo está escribiendo y dices “Esto está excelente, voy a sacar un 10”, y lo lees al día siguiente y no se entiende.” (Alumno entrevistado A08)

c) Necesidad de resolución de problemas situados de escritura:

Las indicaciones que los alumnos reciben de los profesores suelen ser consejos de carácter general, pero no necesariamente les sirven para resolver los problemas específicos del tipo de texto que están escribiendo y en el momento concreto en que están elaborando esas tareas escritas. El escenario ideal sería contar con la ayuda de un experto al que pudieran consultar en el momento en que están desarrollando sus procesos de escritura, pero resulta una opción inviable.

Cuando en la entrevista se les pregunta por la información que más consultan del portal CREA, es significativo que señalen la sección de problemas frecuentes y, en concreto, la citación en formato APA. Esa sección organiza su contenido siguiendo una lógica semejante a la de un género muy común en internet, la sección de FAQ (*Frequently Asked Questions*, por su sigla en inglés), que responde precisamente a la pregunta de los usuarios.

Así que la lección consiste en “darle la vuelta” a nuestra forma de pensar como educadores, a la cual estamos acostumbrados por los contenidos de un programa, y diseñar actividades para estimular su adquisición. La lógica inversa, que nace del alumno, es partir de problemas o dudas frecuentes en la elaboración de las actividades de aprendizaje y generar orientación o ayuda específica.

d) Socialización del aprendizaje mediada por tecnología digital:

Una de las tendencias de aprendizaje emergentes que revela la entrevista es la generación de redes de apoyo y colaboración entre los alumnos, muchas de ellas a través de dispositivos digitales como grupos en *WhatsApp* o en *Facebook*. Uno de los entrevistados, por ejemplo, comenta cómo suelen formar grupos privados en Facebook entre compañeros que comparten una misma materia o una tarea en equipo. En esos grupos, los alumnos comparten recursos de información, se animan, intercambian consejos o incluso establecen estrategias de distribución del trabajo y colaboración.

Esta forma de organizar y desarrollar procesos de aprendizaje contrasta con las prácticas educativas que en su mayoría aún conciben el conocimiento como un proceso fundamentalmente cognitivo e individual. En conclusión, en la Tabla 1 se presenta una síntesis del contraste entre las prácticas de aprendizaje testimoniadas por los alumnos, y las prácticas de enseñanza de la escritura más comunes en la institución.

Contraste entre la demanda y la oferta educativa en la formación de habilidades escritas en el Tecnológico de Monterrey. Fuente: entrevista grupal a alumnos (elaboración propia)

Dimensión	Necesidades de aprendizaje de los alumnos	Foco de atención de los dispositivos de enseñanza
Géneros discursivos	Géneros de especialidad	Géneros transversales
Modelos de escritura	Procesos de escritura (búsqueda de información, planeación, revisión, etc.)	Productos textuales (enfoque retórico)
Orientación	Resolución de problemas situados de escritura (enfoque inductivo)	Información general, derivada de los contenidos del programa (enfoque deductivo)
Concepción del aprendizaje	Social	Individual
Concepción de la tecnología	Entorno colaborativo	Herramienta

Tabla 1

2.4.2. Resultados de la entrevista a los profesores

El diseño de la entrevista grupal a los profesores arrojó datos valiosos respecto a tres cuestiones fundamentales: qué y cómo escriben los profesores (prácticas de escritura), cómo conciben la

enseñanza de las habilidades escritas (prácticas pedagógicas), y cuál era su percepción de la utilidad del portal CREA.

a) Relevancia de géneros dialógicos

Una de las principales sorpresas fue descubrir la relevancia que tienen, en la práctica de escritura cotidiana de los profesores, los géneros que podrían calificarse de dialógicos, orientados a la interacción, tales como correos electrónicos, retroalimentaciones en tareas escritas y comentarios en foros de discusión. Se trata de un tipo de comunicación pedagógica que articula la relación profesor-alumno.

La labor de escritura de los profesores incluye también géneros institucionales géneros relacionados con la investigación (reportes para obtención de fondos, artículos, capítulos de libros, etc.) y con su campo profesional (por ejemplo solicitud de patentes, en el caso de una profesora de Derecho). Pero sobre estos otros géneros existe, en mayor o menor grado, una tradición de análisis retórico. En cambio, los géneros de escritura dialógica a los que dedican gran parte de su jornada de trabajo carecen de orientación.

b) Conocimiento no transmitido de los procesos de escritura

A diferencia de los alumnos, los profesores tienen una mayor conciencia de las estrategias que utilizan para resolver los retos de la escritura académica. Como parte de su oficio académico, han construido su propio procedimiento de escritura. Sin embargo, compartir esas técnicas con los alumnos no forma parte de sus prácticas docentes habituales. Insisten en el tipo de texto que esperan de los alumnos, pero no les comparten los pasos que ellos mismos siguen para redactar esos textos. Se desaprovecha, con ello, una oportunidad valiosa de modelaje del oficio de la escritura y de transferencia de conocimiento de experto a novato. En parte, el hecho de no ser profesores de lengua, les inhibe a la hora de compartir su pericia como escritores académicos. Sin embargo, es precisamente su condición de especialistas en otros campos del conocimiento lo que podría agregar valor a sus consejos prácticos sobre escritura, pues están pensados desde el lenguaje y la idiosincrasia de la disciplina. Así comparte uno de los entrevistados, en un lenguaje que combina analogías de la Química y la Arquitectura, su forma de abordar la escritura de un artículo de investigación:

Yo lo veo así como las moléculas, las partecitas que van formando, los tabiques que van formando el muro o la construcción. Yo me dedico a escribir un buen párrafo que diga cómo definir tal término, un buen párrafo que compare tal con tal; entonces son los tabiques, voy de lo particular a lo general. En ese proceso no siempre encajan las cosas y tengo que hacer ajustes, pero voy en ambos sentidos, a veces en una forma deductiva y otra inductiva. (Entrevistado D08)

c) No apropiación del portal CREA

En las entrevistas, los docentes reconocieron el valor del portal CREA y confesaron haberlo utilizado en sus clases como apoyo a los procesos de escritura de sus alumnos. Sin embargo, también

evidenciaron que lo consideraban un portal más dirigido a las necesidades de los alumnos que a las de ellos mismos. Por ejemplo, varios de ellos consideraron que el diseño les resultaba demasiado juvenil, menos institucional o formal de lo que sería esperable en caso de que ellos fueran los usuarios. Sin embargo, el portal ofrece contenido que es especialmente útil para gestionar procesos de investigación, como la sección dedicada a Zotero, una herramienta para la construcción de bibliografía comentada.

2.4.3. Rediseño de CREA y diseño e implementación de CREAdores

El resultado de ambas entrevistas grupales revela la necesidad de enriquecer el repertorio de estrategias institucionales para la formación escrita y, en específico, de conectar esas estrategias a los problemas de escritura estratégicos (géneros disciplinares, procesos de escritura, socialización del aprendizaje, resolución de dudas situadas). También, en el caso de la entrevista a los profesores, sería deseable que estos pudieran compartir su pericia en la escritura de una manera más directa e informal, menos condicionada por su autopercepción como profesores de disciplina, y que además pudieran disponer de un servicio de consulta para sus propias dudas y retos de escritura.

Estos resultados sirvieron de base para el rediseño del portal CREA, por un lado, y para el diseño e implementación de CREAdores. Centraremos las siguientes líneas en CREAdores, proyecto financiado por NOVUS.

A diferencia del CREA, CREAdores es un portal diseñado para la interacción entre usuarios. Es de acceso restringido, y está dirigido fundamentalmente a alumnos de la institución, aunque se enriquece también con la participación de profesores e investigadores del área.

El diseño de CREAdores (ver Figura 1) presenta actualmente cuatro secciones fundamentales:

- a) Mi página, en la que el usuario puede ofrecer información de sí mismo y facilitar con ello su relación con otros participantes (*networking*).
- b) Foros de dudas, ordenados según la misma clasificación de contenidos del portal CREA: tipos de escritos, procesos de escritura y problemas frecuentes.
- c) Recursos, donde los usuarios pueden compartir artículos, infografías, documentos, videos, enlaces, etc., relacionados con la escritura académica.
- d) Grupos, para que usuarios con los mismos intereses puedan crear sus propios espacios de colaboración.

Captura de pantalla de CREAdores desde la cuenta de un usuario



Figura 1

A esta comunidad se agregó un servicio de asesoría en línea, donde alumnos en servicio social, capacitados para tal fin, atienden las dudas de cualquier usuario de la comunidad. Para ello el usuario ha de completar un formulario que automáticamente se dirige al equipo de asesores, quienes pueden solucionar por escrito la consulta, o bien, hacer una cita para tratar la asesoría en línea, a través de una videoconferencia por *Google Hangouts*, grabable para efectos de investigación.

2.5 Discusión

CREAdores está en su primera etapa de desarrollo y aún no se dispone de datos sólidos sobre su impacto en el aprendizaje o la riqueza de los procesos de interacción que se dan en la comunidad. El análisis de la experiencia, no obstante, sí permite contrastar los modelos de aprendizaje embebidos en cada uno de esos entornos digitales de aprendizaje.

CREA es un portal de consulta construido para modelar el oficio de la escritura, y permite cierto nivel de interacción con los contenidos del mismo (Figura 2). Por ejemplo, para ayudar en uno de los procesos claves de la escritura, la integración de otra fuente en el documento, el portal permite al usuario acceder a un ejemplo de mal uso de la perifrasis y contrastarlo con una buena perifrasis de esa misma fuente.

Modelo de interacción usuario-portal propiciado por el CREA

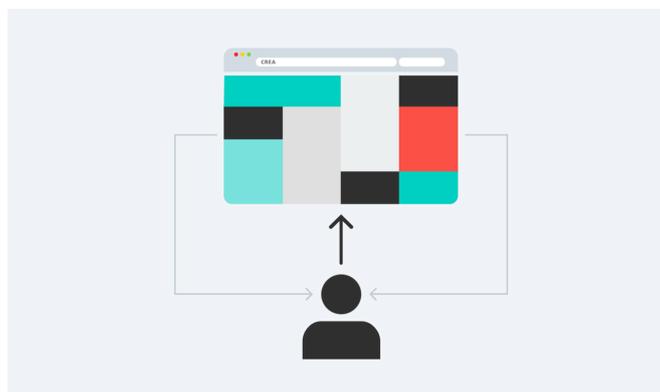


Figura 2

El nivel de interacción entre usuario y portal, no obstante, es limitado. Como puede apreciarse en la Figura 2, el usuario accede al portal para resolver alguna duda o curiosidad y el portal le proporciona contenidos fijos, no modificables en su acción de consulta.

En el caso de CREAdores, sin embargo, su diseño tecnológico está orientado al aprendizaje entre pares, a la resolución social de dudas de escritura, y a la generación de redes de apoyo y colaboración (Figura 3). Lo que el usuario encuentra en CREAdores no es una colección de recursos educativos sino un entorno social en el cual desarrollar relaciones de aprendizaje-enseñanza con otros y con los contenidos compartidos en la comunidad.

Modelo de interacción entre usuarios en el portal de CREAdores

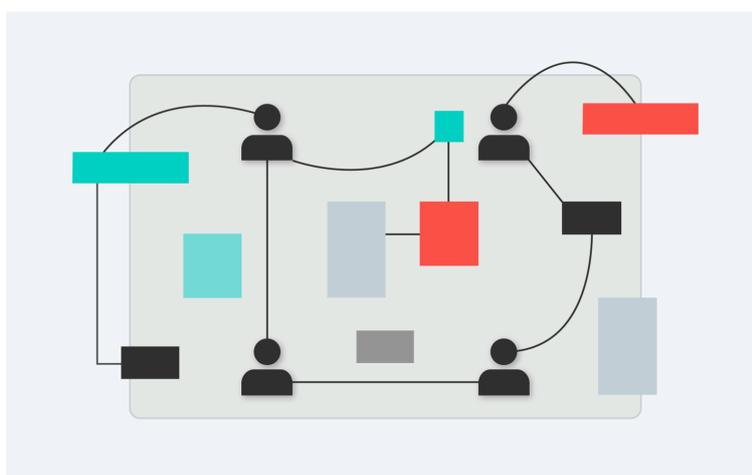


Figura 3

Estos contenidos (representados por los bloques de colores), a diferencia de lo que sucedía en el portal CREA, no están previamente organizados por un comité de expertos, sino que forman parte de la conversación establecida entre los miembros de la comunidad. No obstante, para minimizar el riesgo de dispersión, CREAdores organiza los foros de acuerdo a temas, siguiendo las grandes secciones establecidas en CREA (tipos de textos, procesos de escritura y problemas frecuentes).

En CREAdores conviven miembros con diferentes grados de pericia en la escritura. Hay alumnos de pregrado, posgrado, profesores e investigadores. No obstante, estas diferencias quedan de alguna manera “invisibles” ante el hecho de que cualquier miembro tiene una representación digital equivalente.

Los beneficios para el aprendizaje que puede generar ese entorno de interacción entre pares, donde cada miembro puede reconocer a sus iguales, así como resolver sus dudas gracias a la aportación de miembros con más pericia, tiene como contrapartida la dificultad para acceder a consultas cuya respuesta sea eficaz y suficientemente confiable.

Por ello, a la comunidad se le agregó un servicio de asesoría en línea a cargo de alumnos capacitados para tal fin. Este modelo, semejante al de una tutoría personalizada, representa una

interacción desigual entre alguien con el rol de ofrecer información (representado por la figura humana a la izquierda, de tamaño más grande) y alguien que demanda información (figura a la derecha). Su comunicación está mediada por tecnología digital y puede ser meramente escrita y asincrónica, o bien, audiovisual y sincrónica (de ahí la imagen de la cámara en la Figura 4).

Modelo de interacción promovido por el servicio de asesoría en línea en CREAdores

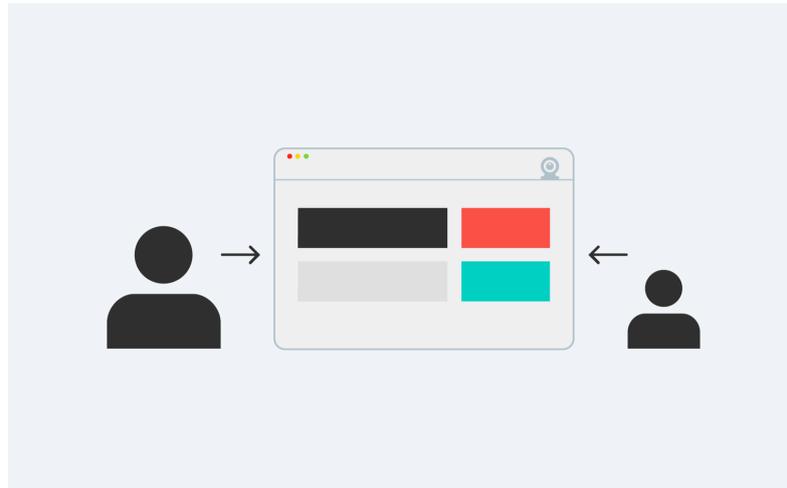


Figura 4

Este modelo supone la combinación de las dos lógicas de aprendizaje anteriores. Por un lado, representa una relación vertical, de experto-novato, que intenta poner a disposición de los usuarios el conocimiento acumulado, organizado y validado por la institución. En este sentido comparte varias de las premisas de lógica implícita en un portal de consulta como el CREA. Y, por otro lado, la acción educativa está organizada de manera dialógica, tal como una interacción directa y conversacional, en donde cada interlocutor modifica la acción del otro, idóneo para la resolución de problemas específicos, de acuerdo a la elaboración de la tarea.

3. Conclusiones

La evolución de un portal de recursos como el CREA, al primer diseño de CREAdores como comunidad virtual, y la actual construcción de un servicio de asesorías en línea, marcan una hoja de ruta en la innovación de la enseñanza de la escritura académica: la exploración de entornos de aprendizaje cada vez más interactivos, mediados por tecnología digital, centrados en el usuario, y la resolución de problemas situados de escritura.

Internet es un buen ejemplo de esta evolución. En el diagnóstico clásico de O'Reilly (2005), la internet evolucionó desde una lógica transmisora (*broadcasting*) en los noventa, conformada por "páginas web", a una lógica relacional (*networking*), desde principios de la década pasada, caracterizada por entornos de colaboración y socialización (Facebook, Twitter, Wikipedia o YouTube como iconos de esa Web 2.0), en donde los propios usuarios generan los contenidos. Creemos que el análisis de CREA y CREAdores conducen a considerar la evolución de la educación en términos equivalentes.

No se trata solo de invertir en tecnología digital, trasladando por inercia a los entornos virtuales las prácticas de enseñanza que se han venido desarrollando desde antes de la aparición de la tecnología digital. El reto radica en cómo relacionar de manera productiva el conocimiento acumulado y generado por las instituciones académicas, con las prácticas de aprendizaje emergentes en internet. En última instancia, el portal CREA, CREAdores y su servicio de asesoría en línea, suponen un ejemplo, aún en fase inicial, del desarrollo de esta agenda de innovación educativa. A medio plazo, ambos entornos conforman los pilares de un escenario futuro: la construcción de un centro virtual de escritura académica a nivel institucional. Este servicio supondría la materialización, por un lado, de las ventajas de los centros de escritura presenciales tradicionales y, por otro, la exploración de nuevas formas de aprender el oficio de la escritura.

4. Referencias

- Bajtín, M. M. (1985). *Estética de la creación verbal* (T. Bubnova, trad.), Ciudad de México: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), pp. 355-381. Obtenido de: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART57002>
- Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (Coord.). (2013). *Lenguaje y educación*. México: Fundación SM/Consejo de Puebla de Lectura/estudios IDEA. Obtenido de: <http://www.inaoep.mx/~cplorg/pdfs/lye.pdf>
- Fernández-Cárdenas, J.M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, 43. Obtenido de: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=646_el_dialogismo_secuencialidad_posicionamiento_pluralidad_e_historicidad_en_el_analisis_de_la_practica_educativa
- Fernández-Cárdenas, J.M. y Piña-Gómez, L. (2014). El oficio del escritor académico. Un portal para promover el uso de la lengua escrita como práctica social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60), pp. 187-212. Obtenido de: <https://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART60008>
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago, Aldine.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Molina, V. (2014). Centros de escritura: una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18 (18), pp. 9-33. Obtenido de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/5205/5001>
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.



5. Reconocimientos

El proyecto CREAores fue financiado íntegramente con fondos NOVUS 2014, del Tecnológico de Monterrey.