

Esquemas Digitales de Escritura (EDE) en Modalidad B-Learning para la Alfabetización Académica

Andres Fuentealba Urra
Universidad de Concepción
Chile
ffuentealba@udec.cl

Beatriz Figueroa Sandoval
Universidad de Concepción
Chile
bfiguero@udec.cl

Mariana Aillon Neumann
Universidad de Concepción
Chile
maillon@udec.cl

ABSTRACT

The paper analyzes a fenomenographic research work consisting on a b-learning didactic design for the production of an academic text using a Writing Digital Outline (WDO in English, Esquema Digital de Escritura (EDE in Spanish language)). This particular design is implemented and evaluated with the linking of the linguistic nuclei, TICs and management of academic knowledge.

Results obtained from the implementation work in a sample group of Elementary Education students belonging to the Universidad de Concepción, Chile show that a significant advance in the writing procedure occurs when technology is employed as support. The central features of the improvement are the fitting or adapting of the monographic type of discourse by means of the WDO; the autonomous and collaborative interaction with peers, teachers and virtual tutor by means of the blogger digital support and knowledge management starting from a specific learning need linked to available resources with the teacher's profile as technology user for curriculum support.

RESUMEN

El trabajo presenta una investigación fenomenográfica que consiste en un diseño didáctico b-learning para la producción de un texto académico con aplicación de un Esquema Digital de Escritura (EDE). Dicho diseño se implementa y evalúa articulando los núcleos: lingüístico, TIC y gestión del conocimiento académico.

Los resultados obtenidos de la implementación en una muestra de estudiantes de Educación Básica de la Universidad de Concepción señalan que se produce un avance significativo en la escritura con apoyo de la tecnología. Los aspectos centrales de la mejora son la apropiación del género discursivo monográfico a través del EDE; la interacción en forma autónoma y colaborativa con pares, profesor y tutor virtual mediante el soporte digital blogger; y la gestión del conocimiento a partir de una necesidad específica de aprendizaje, articulada con los recursos disponibles y con el perfil del docente como usuario de la tecnología en apoyo del currículum.

KEYWORDS

Esquemas Digitales de Escritura (EDE), Modalidad B-learning, Alfabetización Académica Hipertextual.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación forma parte del Proyecto Fondecyt Regular n° 1080153: "El Alfabetismo en la formación docente: avances desde la didáctica del Hipertexto". El objetivo del trabajo es comprender cómo mejora el nivel de producción de textos informativos mediante el uso de Esquemas Digitales de Escritura (EDE), en una modalidad b-learning, en 26 estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción.

La intervención consistió en la elaboración de una plantilla digital para optimizar las estrategias de escritura de la introducción de una monografía y formalizar el uso del hipertexto en la alfabetización académica.

NECESIDAD

La necesidad de la investigación está definida por tres núcleos fundamentales:

1° Un componente lingüístico centrado en la redacción de la introducción de una monografía, atendiendo a la superestructura, macro y microestructura textuales.

2° El uso de TIC a través de la herramienta hipertextual desde un soporte digital, el EDE, para apoyar la escritura del texto monográfico.

3° Manejo de la gestión del Conocimiento a través del apoyo de un Tutor Virtual, agente que guía y retroalimenta los avances de escritura de los sujetos participantes.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Comprender, describir y analizar cómo avanza la escritura de la introducción de un texto monográfico mediante el uso de Esquemas Digitales de Escritura (EDE) en una modalidad b-learning, en estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar los dominios lingüístico y TIC usados en las prácticas de escritura hipertextual.
- Diseñar, pilotear e implementar la plataforma b-learning basada en el uso de Esquemas Digitales de Escritura (EDE).
- Evaluar la implementación del EDE en la producción colaborativa de una introducción monográfica, de acuerdo los núcleos lingüísticos, TIC y Gestión del conocimiento Académico.

HIPÓTESIS

El uso del EDE, en modalidad b- learning, al proporcionar apoyo multimodal virtual, produce mayor avance en la escritura de un texto académico en estudiantes de cuarto año de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción.

MARCO TEÓRICO

Hipertexto

Sobre la base del análisis conceptual realizado por Figueroa et al. (2009) para el Fondecyt Regular N° 1080153, se puede abordar teórica y críticamente el concepto de hipertexto y su incidencia en la lectura y producción escrita.

El concepto de hipertexto -acuñado por Theodore H. Nelson en el año 65- fue definido originalmente como “un cuerpo material escrito o pictórico, interconectado en una forma compleja que no puede ser representado en forma conveniente haciendo uso del papel” (Nelson, 1965:2).

El prefijo «hiper» remite a dos acepciones etimológicas: por un lado implica la idea de «exceso» y, por otro, la de «ir más allá» (Lamarca, 2007). En el sentido de la primera acepción, un hipertexto es un documento que contiene una enorme cantidad de textos; en el sentido de «ir más allá», remite a la idea de documentos interconectados, cuya estructura permite pasar de un documento a otro -o de un texto o unidad informativa a otra- «saltando» en lugar de desarrollar una lectura secuencial (Figueroa et al., 2008)

La posibilidad de organizar la lectura y escritura en forma multisequencial, es uno de los criterios básicos para definir el hipertexto (Lamarca, 2007; Landow, 1992; Nelson, 1965; Nielsen, 1992; Rovira, 2007; Salinas, 1994).

Alfabetización académica

Por otra parte, el concepto de alfabetización académica comprende el conjunto de conceptos y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Por consiguiente, abarca tanto las prácticas de la lectura y la escritura específicas del ámbito académico superior, como la dimensión cognitiva asociada a éstas (Figueroa et al, 2009).

Lo anterior supone que cada disciplina constituye una comunidad científica, que maneja formas de razonamiento, de pensamiento materializadas en el discurso. La forma en que se accede a la comprensión y manejo de este uso particular del lenguaje, forma parte del proceso de alfabetización académica en el interior de dicha comunidad (Carlino, 2005).

La fuerza del concepto de alfabetización académica radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, no son iguales en todos los ámbitos. Además, porque “advierde contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica que se logra de una vez y para siempre, cuestiona la idea de que aprender a producir e interpretar el lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar en la educación superior. La diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas, desde los contextos en que se lee y se escribe, plantean siempre nuevos

desafíos y exigen un continuo desarrollo de las prácticas de lectura y escritura” (Carlino, 2005).

Visto lo anterior, la lectura y la escritura, demandas permanentes de la vida profesional, constituyen no sólo modos de aprender y de estructurar el pensamiento, sino indiscutiblemente vías de desarrollo intelectual y de integración social. En este marco, resulta significativo estudiar las características que las citadas prácticas adquieren en las carreras de formación docente, específicamente en la contingencia: el trabajo con el hipertexto (Figueroa et al, 2009).

Integración curricular de TIC

Existen diversos planteamientos y definiciones para el término Integración Curricular de TIC (ICT). La literatura especializada en este tema acumula varias definiciones elaboradas desde perspectivas que asumen lo que es un proceso de integración curricular y lo que no se considera como tal.

Los rasgos recurrentes en estas definiciones son: ensamble, combinación, uso, infusión e influencia, entre otros, de las tecnologías con un propósito específico y aplicación creativa en el contexto de un proceso de aprendizaje.

La Sociedad Internacional de Tecnología en Educación (ISTE) define la ICT como la infusión de las TIC en cuanto herramientas que permiten estimular el aprendizaje de un contenido específico en un contexto multidisciplinario. Esto implica el uso de la tecnología de forma que los estudiantes utilicen nuevos modos que lo capacitan para seleccionar herramientas tecnológicas que apoyen la obtención de información actualizada, el análisis, síntesis y presentación profesional de la misma. En resumen, adscribimos a la idea de que: “La tecnología debería llegar a ser parte integral de cómo funciona la clase y tan asequible como otras herramientas utilizadas en la clase” (www.iste.org).

Sánchez (2010), quien realiza un acabado y actualizado análisis conceptual de la ICT, propone una definición que destaca la efectividad en el aprendizaje de un contenido con apoyo de las nuevas tecnologías en el marco de un área curricular específica: “Integración curricular de TIC es el proceso de hacerlas enteramente parte del currículum, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Ello fundamentalmente implica un uso armónico y funcional para un propósito del aprender específico en un dominio o una disciplina curricular”.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Muestra

La muestra está conformada por 26 estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad de Concepción, Chile, que cursaban el año 2010 la asignatura Didáctica de la Enseñanza IV en su cuarto año de formación profesional.

Entre los requerimientos de la asignatura estaba la elaboración de una investigación monográfica en modalidad b-learning para profundizar uno de los contenidos del curso. En este contexto, la intervención consistió en apoyar a través del EDE la reescritura de la introducción de dicho texto.

Una investigación fenomenográfica

La investigación de tipo cualitativo se ciñe al modelo fenomenográfico, creado por Ference Marton (Marton y Säljö, 1976), a propósito del estudio de los aprendizajes de calidad en el área del lenguaje. La fenomenografía se preocupa por describir, desde la perspectiva del aprendizaje, los cambios de conciencia ocurridos en los estudiantes cuando experimentan el mundo que los rodea (Marton y Booth, 1997).

La teoría de la variación fenomenográfica permitió describir los aspectos comunes de los procesos de interacción de los estudiantes con el EDE y de esta forma, configurar la esencia del fenómeno en estudio. Además, permitió identificar, dentro de esta misma interacción, los aspectos variantes o diferentes de las prácticas de escritura. La variación en los modos de vivenciar los fenómenos de la realidad es vista desde la perspectiva fenomenográfica como una condición natural del aprendizaje. Por lo tanto, cualitativamente nos preocupamos por establecer las categorías emergentes de los procesos determinados como “comunes” en la muestra y luego describir las categorías de la “variación” (Figuerola y Aillon, 2009). Dentro de estas últimas, reconocemos aquellos elementos relacionados con los aprendizajes de calidad en el trabajo con el soporte b-learning a través del EDE, los cuales constituyeron insumos básicos para la enunciación de los avances metodológicos

Recogida de datos

Los datos fueron recolectados a través de los siguientes instrumentos:

- El blogger (RedactArTIC) que contenía la plantilla del EDE, cuestionarios y encuestas. Todos ellos para obtener información acerca de: el dominio lingüístico específico del género discursivo a producir; el manejo de las TIC's; y la gestión del conocimiento. Por este mismo medio, se aplicaron los cuestionarios que recogieron las percepciones de los estudiantes luego de realizada la experiencia.
- La intervención contempló, al inicio, un diagnóstico de escritura de una monografía sin apoyo de la tecnología. Durante el proceso de intervención se avanzó en la escritura guiada de este tipo de texto con un Esquema Digital de Escritura (EDE). Ambos escritos fueron evaluados con una rúbrica analítica. Tanto el blogger como la rúbrica fueron validados por expertos en los núcleos de investigación correspondientes.

DESCRIPCIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DIDÁCTICA DEL ESQUEMA DIGITAL DE ESCRITURA

Un equipo conformado por el profesor de la asignatura, los investigadores del proyecto Fondecyt y el tutor virtual (tesista), elaboró un esquema digital de escritura, recogiendo la estructura de la introducción de la monografía. El esquema EDE consistió en una plantilla, que se define como: “una estructura mínima que sirve de andamiaje y orientación al

estudiante en un proceso de escritura de no ficción, que presenta la composición de un texto escrito de carácter formal. Ofrece una serie de iniciadores, conectores y modificadores que proporciona a los estudiantes una estructura en la que se puede concentrar para comunicar lo que desee decir dentro de un andamiaje para el uso de un estilo genérico determinado” (Wray y Lewis, 2000:135).

Los estudiantes del curso en el que se aplicó la intervención metodológica con el apoyo del EDE tenían escrita una monografía, tipo de texto que tiene como propósito la revisión y estudio de fuentes linkográficas acerca de un tema específico, propio de una de las disciplinas del programa de formación de la carrera de Educación Parvularia (Carlino, 2007).

El esquema digital se centró en apoyar la reelaboración de la introducción de la monografía considerando que, desde la perspectiva discursiva, para llevar a cabo esta tarea, maneja las otras partes de la superestructura textual. Como se trata de un estudio exploratorio, se focalizó en una parte del texto para proyectarlo en el futuro al resto de sus apartados.

Entendemos como superestructura el esquema global (Van Dijk, 2006) del texto monográfico e identificamos en éste tres apartados: Introducción, desarrollo y conclusión. En tanto, la macro y la micro estructura se observan a nivel proposicional. Desde la dimensión semántica, éstas dan cuenta de las relaciones de sentido entre oraciones adyacentes (microestructura) y sobre las asociaciones de significado entre un conjunto mayor de oraciones (macroestructura).

Visto lo anterior, la plantilla digital para apoyar la escritura de la introducción de la monografía, necesariamente se conecta con el desarrollo y la conclusión de la misma.

Para efectos de esta aplicación, el esquema digital de escritura está construido sobre la base de una plantilla que considera la organización o estructura estandarizada de una introducción monográfica. Dicha plantilla contiene espacios en blanco para ser completados por los estudiantes con el contenido de la introducción (de acuerdo al tema desarrollado por cada uno en la monografía) y entre dichos espacios presenta andamiajes: los marcadores textuales.

Los marcadores textuales señalan la estructura, las conexiones entre frases, la función de un fragmento, entre otros. Tienen forma de conjunciones, adverbios, locuciones conjuntivas e incluso sintagmas y son útiles para comprender el texto. Los marcadores textuales deben colocarse en las posiciones importantes del texto: inicio de párrafos o frases, para que el lector los distinga de un vistazo, incluso antes de empezar a leer, y pueda hacerse una idea de la organización del texto (Cassany, 2002). Estos últimos se denominan “iniciadores”, enunciados breves que apoyan el comienzo del texto o las ideas, por ejemplo: “Este trabajo presenta...”, “se ha recogido información nueva sobre...”, “se ha descubierto que...”, “los aportes de estos especialistas son...”. Asimismo, los conectores permiten establecer relaciones entre las ideas que se exponen. La relaciones pueden ser de tipo causal (debido a, puesto que), consecutiva (por consiguiente, en consecuencia) y en el menor de los casos, adversativa (sin embargo, aun cuando).

El hecho de ofrecer a los estudiantes estructuras textuales que los orientaron a la hora de escribir, llenó los vacíos respecto

del conocimiento del género discursivo requerido. En el caso de este esquema digital, se consideró además la retroalimentación que el estudiante recibió con rapidez a través de la conectividad y la interacción otorgada por su soporte tecnológico.

Asimismo se construyó un blog, soporte digital del EDE, considerado una herramienta efectiva de expresión, comunicación y socialización, en cuanto constituye un servicio de publicación e interacción de contenidos adecuado para un diseño didáctico hipertextual. Dicho blog operó con la publicación para un grupo restringido de usuarios en el seno del curso de Educación Parvularia en cuestión. Cabe mencionar que se eligió el blog en oposición a una página web, porque en experiencias anteriores, ésta última presentaba una complejidad mayor en el uso de las tecnologías causada por la insuficiente alfabetización digital de los usuarios.

El blog operó como un elemento arquitectónico para la publicación de contenidos con un diseño de páginas que favoreció la navegación y permitió la entrega de instrucciones para las tareas autónomas y colaborativas de escritura. Dichas tareas fueron realizadas con la herramienta *Google Docs* para el procesamiento de textos digitales, permitiendo la retroalimentación entre el equipo de trabajo integrado por los estudiantes y profesor- tutor virtual en la interacción con los soportes de contenido (documentos, planilla y presentaciones digitales en línea).

El curso contempló la modalidad b- learning, por lo tanto, se ejecutaron sesiones presenciales y no presenciales. En las primeras se entregaron las nociones básicas del proceso de escritura y en las otras sesiones se llevó a cabo la escritura de la introducción propiamente tal, en forma autónoma y colaborativa en el EDE. Durante este proceso, el tutor virtual y el profesor de la asignatura fueron monitoreando y retroalimentando sincrónicamente y asincrónicamente las producciones de las estudiantes.

Es importante destacar además que el uso de la plantilla digital está al servicio de un proceso de escritura didácticamente estructurado que se caracteriza por los siguientes momentos:

- Etapa de planeación: organizar las ideas y genera un esquema que guía la escritura.
- Etapa de redacción: ampliar y organizar las ideas en un párrafo (macroestructura), oración por oración (microestructura).
- Etapa de edición y revisión: corregir los errores de redacción, puntuación y ortografía. Se amplían las oraciones utilizando modificadores (adjetivos, adverbios y frases preposicionales). Se varía la estructura de las oraciones y mejora el vocabulario.
- Etapa de formato final: los andamiajes que se entregaron en la plantilla (marcadores textuales) se retiran y se deja solamente el trabajo de los estudiantes, es decir, lo que escribieron en los espacios vacíos del EDE.

- Etapa de publicación: luego de la retroalimentación del docente realizada con la herramienta *Google docs*, la introducción se corrige y finalmente se publica en el blog, soporte del EDE.

Estas herramientas tecnológicas, al mismo tiempo que se avanzaba en la implementación didáctica, permitieron ir recogiendo los datos de los tres núcleos involucrados en la investigación: componente lingüístico, uso de TICs y gestión del conocimiento; los cuales luego fueron procesados desde la perspectiva fenomenográfica. Se llegó a establecer categorías de análisis, entre las que se identificaron los aspectos comunes que presentó la muestra, así como también los aspectos variantes que contenían aprendizajes de mejor calidad.

En la figura 1, presentada a continuación, podemos observar la introducción escrita por un estudiante en el EDE. La plantilla contiene espacios que completaban los estudiantes siguiendo las indicaciones de producción a partir de diferentes colores. Así, en verde se entregaban marcadores textuales propios de la macroestructura del texto; en rojo se sugerían tipos de conectores textuales de la microestructura; y en azul, se daban opciones de elementos característicos de la superestructura.

En el fragmento ampliado en la parte inferior de la figura, los enunciados que aparecen en color gris y subrayado corresponden a la escritura del estudiante. En tanto, los enunciados presentados entre paréntesis son las indicaciones en colores, descritas más arriba.

Los rectángulos etiquetados como comentarios es la herramienta utilizada por profesor, tutor virtual y estudiante para retroalimentar la producción escrita.

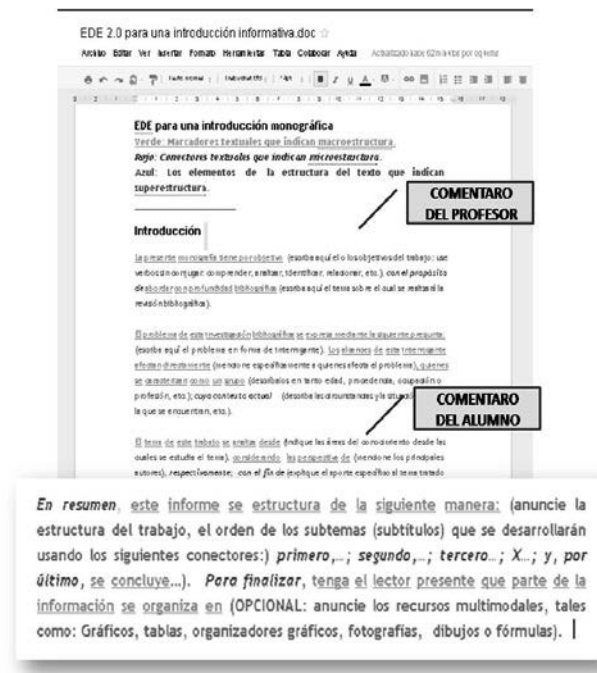


Figura 1. Esquema Digital de Escritura

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos se extractaron de las introducciones comparando los resultados obtenidos en la escritura de la introducción monográfica sin tecnología y con EDE, a partir de la aplicación de la rúbrica analítica y las encuestas individuales en la plataforma Blogger.

La tabla presentada a continuación muestra las categorías emergentes del análisis, clasificadas en las dimensiones variantes e invariantes. Aclaramos que desde la perspectiva fenomenográfica, los aspectos invariantes del aprendizaje están dados por los elementos comunes identificados en la mayoría de los sujetos de la muestra. En tanto, los aspectos variantes están asociados a aquellos que logran aprendizajes de mejor calidad.

En el análisis del texto producido con soporte digital, destacamos comparativamente a modo de ejemplo dos categorías (en negrita en la figura 2): el uso de la plantilla EDE y la escritura colaborativa *on line* con *Google Docs*. Ambas dimensiones aparecían en el diagnóstico como aspectos variantes de la escritura académica (es decir solo asumidos por cuatro sujetos). Luego de la implementación de la experiencia con el EDE, este aspecto se transforma en invariante, generalizándose en la mayoría de los sujetos del grupo.

A continuación, se presenta la tabla que sintetiza parte de las categorías fenomenográficas encontradas en la introducción monográfica producida con el esquema digital de escritura:

Aspectos invariantes	<ul style="list-style-type: none"> • Cortar y pegar fragmentos con contenidos claves sobre el tema, hallados en la web. (0) • Lectura del primer borrador en pantalla. (=) • Conocimiento de estrategias de escritura y corrección digital (+) • No hay retroalimentación durante el proceso de escritura. (0) • Uso de esquemas digitales de escritura para producir de textos; en este caso el EDE (v-i). • Producción colaborativa de textos mediante procesador de textos online (Google Docs), retroalimentación y corrección mediante el uso de la herramienta de comentario del procesador de texto. (v-i) • Uso de la nomenclatura de color del EDE para identificar elementos textuales de superestructura, macroestructura y microestructura. (n)
Aspectos variantes	<ul style="list-style-type: none"> • Extrapolación del EDE para la introducción monográfica a otros textos académicos. • Personalización del EDE a su estilo de redacción. • Lectura del borrador en papel impreso. (0)

Figura 2. Resultados de la escritura estructurada colaborativa con TIC

Simbología de la tabla.

- un signo + cuando el aspecto mejora.
- un signo = cuando el aspecto permanece con rasgos similares a los recogidos en el diagnóstico.
- un signo – cuando el aspecto aparece con menor calidad que la detectada en el diagnóstico.
- una n cuando el aspecto sea un hallazgo del producto final (introducción).
- un 0 cuando el aspecto desaparece.
- una v- i cuando el aspecto pasó de variante a invariante.

RESULTADOS

Los resultados más significativos obtenidos de la reescritura con apoyo de TIC son los siguientes:

1. El Esquema Digital de Escritura instó a los estudiantes a abandonar la modalidad de cortar y pegar información. En reemplazo de esta práctica, los sujetos avanzan en la producción de un escrito académico ajustado a una estructura textual modelada, según contenidos temáticos específicos.
2. Reformulación de sus estrategias de escritura sistematizadas a través de las interacciones con correcciones digitales. El espacio virtual, desde sus características de conectividad y rapidez, permitió que las actividades de escritura, retroalimentación, evaluación docente y autoevaluación formaran un camino hacia la reflexión metacognitiva de las prácticas de escritura de las estudiantes.
3. El uso de una plantilla digital para guiar la escritura hipertextual fue el avance didáctico más destacado desde las percepciones del grupo. Solo cuatro estudiantes de los veintiséis declaró en el pretest conocer y haber usado una plantilla digital en sus trabajos académicos. En cambio, en el postest, el uso de un EDE para producir textos fue extensivo a todos los sujetos de la investigación.
4. En su trabajo de escritura, las estudiantes estaban organizadas en grupos de trabajo, las tareas en equipo dieron lugar también a importantes avances desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo con apoyo del procesador de textos *on line*, retroalimentación y corrección de pares mediante el uso de la herramienta de comentario del procesador de texto
5. La multimodalidad de códigos potenciados por la tecnología permitió mayores refuerzos en la práctica escrita. La mayoría de estudiantes utilizó la nomenclatura de color del EDE para identificar elementos textuales de superestructura, macro y microestructuras. Además, el manejo de íconos tecnológicos desde la plantilla se constituye también en apoyo el código verbal.
6. Desde la dimensión pragmática, la motivación por la escritura del texto en cuestión, se vio incrementada por el reconocimiento de su funcionalidad. Los estudiantes toman conciencia que la competencia en desarrollo será extrapolable a sus trabajos de escritura de otras asignaturas del currículum. Las evidencias respecto de estas percepciones fueron recogidas a través de la cliquera por el instrumento titulado “Encuesta de satisfacción del usuario”. Para tabular los datos de este instrumento que interrogó a los sujetos sobre su percepción global de la experiencia en el blog (RedactArTIC). Se asignaron puntajes a los comentarios de la motivación. El 84,09 % de los sujetos (22 de 26) presenta una

percepción positiva de los aprendizajes alcanzados en el uso del EDE para la producción escrita.

7. En la dimensión específica del género discursivo en desarrollo se releva la identificación de los componentes lingüísticos de una monografía: superestructura, microestructura y macroestructura, aplicando una rúbrica para buscar y analizar ejemplos en material de Internet. Este ejercicio formativo permitió evaluar en las estudiantes el dominio lingüístico y la apropiación de estrategias metacognitivas para la investigación en Internet desde criterios que consideraron validez, confiabilidad y actualidad de la información. El instrumento aplicado en este caso fue una cliquera titulada “Pauta-reporte para analizar la introducción de una monografía seleccionada desde el hipertexto”, cuyos resultados muestran que 18 de 26 estudiantes realizó correctamente la tarea de analizar la introducción de una monografía con los criterios de la rúbrica diseñada para esta intervención.

CONCLUSIONES

a) Visto lo anterior, podemos concluir que el uso de EDE sobre la base de un diseño didáctico b-learning para el alfabetismo académico en los estudiantes de la muestra mejora las competencias de producción escrita considerando la integración de los núcleos lingüístico, TIC y gestión del conocimiento académico.

b) En el dominio lingüístico, se logra un avance significativo relacionado con el manejo de la superestructura, la macroestructura y microestructura del género discursivo en desarrollo, desde el conocimiento y el uso de conectores proporcionados por la plantilla.

En el dominio de la superestructura textual, si bien es cierto, la plantilla del EDE estaba diseñada solo para apoyar la escritura de la introducción, los andamiajes entregados igualmente obligan al estudiante a plantearse con una visión global el sentido del texto. Los requerimientos de la plantilla obligaba al estudiante a escribir la introducción en función de los otros dos apartados de la monografía (desarrollo y conclusión). Es más, este trabajo fue elaborado al final de la producción textual cuando el desarrollo y las conclusiones ya estaban elaboradas de manera tradicional.

En la dimensión de la macroestructura, el EDE como un esquema visual, aportó al manejo de la configuración de los párrafos, cautelo su coherencia y cohesión, permitiendo que los estudiantes lograran la progresión de las ideas en la introducción.

En la microestructura, los marcadores textuales proporcionados por la plantilla facilitaron el establecimiento de relaciones de sentido a nivel local. Precisamente, la sugerencia de conectores específicos enriqueció las posibilidades expresivas del discurso en la introducción monográfica.

Todos estos avances fueron posibles de observar por la comparación a partir de una rúbrica analítica utilizada para evaluar la introducción de la monografía en el diagnóstico sin apoyo de la tecnología y luego, la segunda versión guiada por el EDE.

c) El uso de TIC requiere de un diseño didáctico que potencie la gestión del conocimiento a partir de una necesidad específica de aprendizaje, articulada con los recursos disponibles y con el perfil del docente como usuario de la tecnología en apoyo del currículum.

d) El dominio de las TIC 2.0 no necesariamente aparece en los nativos digitales. Por lo tanto, las plataformas virtuales deberán considerar este aspecto y ser sencillas y alcanzables por quienes se están desarrollando en la alfabetización digital.

e) La modalidad *b-learning* es una opción efectiva para la arquitectura de los aprendizajes colaborativos en el contexto de formación docente. Los profesores tienen la oportunidad de proporcionar experiencias con herramientas que flexibilizan el proceso y otorgan mayor autonomía y participación a los estudiantes, quienes luego deberán usarlo en su futuro desempeño profesional. En este sentido, las opciones de administración y el diseño de páginas de blogger provee un entorno de aprendizaje efectivo.

f) El modelo fenomenográfico permite además del análisis cualitativos adentrarse en la reflexión pedagógica desde la *variación* que se constituye a su vez en una teoría de aprendizaje.

REFERENCIAS

- [1] Carlino, P. (2007) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- [2] Cassany, D. (2002) La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- [3] Figueroa, B., Aillon, M., Yáñez, V., Ajagán, L. (2009) Prácticas de lectura y escritura con apoyo del hipertexto en la formación de profesores. Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura, 4: 54-61.
- [4] Lamarca, J. (2007) Hipertexto: El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Información. Depto. de Biblioteconomía y Documentación. Madrid, España. Consulta en línea el 16 abril de 2007: www.hipertexto.info
- [5] Landow, G. (1992) Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- [6] Marton, F., Säljö, R. (1976) On qualitative differences in learning. Outcome and process. British Journal of Educational Psychology. 46: 4 – 11.
- [7] Marton, F., Booth, S. (1997) Learning and awareness. 1^{er} ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp 111-136.
- [8] Nelson, T. (1965) A file structure for the complex, the changing and the indeterminate. En: ACM 20th National Conference.
- [9] Nielsen, J. (1992) Hypertext and Hypermedia. Boston: Academic Press.
- [10] Rovira, C. (2007): Precisiones terminológicas. Master Online en documentación digital: Recuperado el 7 de

- marzo de 2007 de:
<http://www.documentaciondigital.org/master/index.htm>.
- [11] Salinas, J. (1994): Hipertexto e Hipermedia en la Enseñanza Universitaria. Recuperado el 12 de marzo de 2007 de: www.sav.us.es/pixelbit.htm.
- [12] Sánchez, J. (2010) Integración curricular de TIC: Conceptos e ideas. Recuperado el 19 de septiembre de 2010 de:
<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729191130paper-325.pdf>
- [13] Van Dijk, T. (2006) De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Recuperado el 18 de julio de 2010 de:
<http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analisis%20critico%20del%20discurso.pdf>
- [14] Wray, D., Lewis, M. (2000). Aprender a leer y escribir textos de información. Madrid: Ediciones Morata.
- [15] International Society for technology in Education (ISTE). <http://www.iste.org>