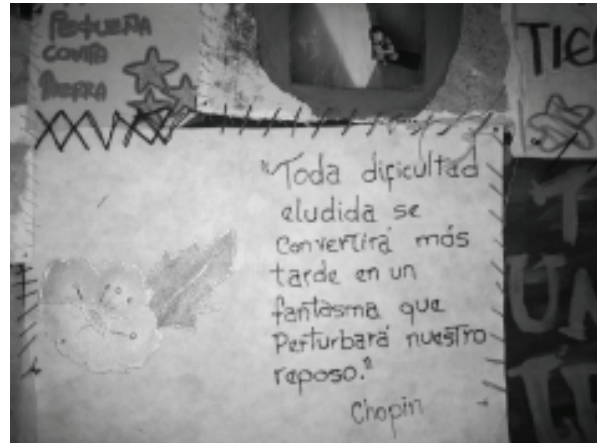


# Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura

Octavio Henao A.  
Doris Adriana Ramírez S.



---

## Resumen

### **Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura**

*El propósito de este estudio fue explorar el impacto que produce la utilización de algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. Se recogieron evidencias sobre la influencia que tuvo, en las concepciones que poseen alumnos de educación básica sobre la escritura y su relación con el aprendizaje y el conocimiento, su participación en un programa para desarrollar habilidades de expresión escrita en el género expositivo, utilizando páginas de internet como espacio de composición, y trabajando en grupos que se comunicaban a través del correo electrónico y videomensajes. Así mismo, se diseñó una propuesta didáctica para estimular la comunicación escrita de tipo expositivo, apoyada en el uso de internet y el trabajo grupal mediado por el correo electrónico y los videomensajes.*

## Abstract

### **Impact of a textual production experience measured using information technologies and communication guidelines, on the epistemic value of writing**

*The purpose of this study was to explore the impact produced by the utilization of some information and communication technologies (TIC) in the notions on the epistemic value of writing. Evidence on the influence it had over the conceptions of some students in elementary education regarding writing and its relationship with learning and knowledge, was collected. Also, their participation in a program to develop writing abilities in the expositive genre, using internet sites as a space for composition, and work in groups that communicated by emailing and video messaging.*

## Résumé

### **Répercussion d'une expérience de production textuelle au moyen des Technologies de l'information et de la communication dans les notions sur la valeur épistémique de l'écriture**

*Le but de cette étude a été explorer l'impact produit par l'utilisation de quelques technologies de l'information et de la communication (Tic) dans les notions sur la valeur de l'écriture. On a obtenu des épreuves sur l'influence qu'on a eu sur les conceptions que quelques étudiants ont sur l'éducation élémentaire et leur rapport avec l'apprentissage et la connaissance, leur participation dans un programme cherchant à développer des habilités d'expression écrite dans le genre expositif, en employant des pages d'Internet comme espace de composition et en travaillant en groupes qui se communiquaient à travers le courriel électronique et vidéo messages. Également, on a élaboré une proposition didactique pour encourager la communication écrite de type expositif, basée sur l'utilisation d'Internet et le travail en groupe au moyen du courriel électronique et les vidéo messages.*

## Palabras clave

*Tecnologías de la información y la comunicación, enseñanza de la escritura, internet.*

*Information and communication skills, teaching composition, internet.*

# Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura\*

Octavio Henao A.  
Doris Adriana Ramírez S.\*\*



## Introducción

**E**n los diversos niveles y grados escolares de la educación básica, un gran número de estudiantes revela apatía y negligencia frente al proceso de escritura, el cual consideran una actividad difícil, tediosa y poco útil. Escriben para registrar hechos, para hacer un recuento de la información que reciben en forma oral o impresa, para elaborar un informe o resumen de lo que han leído, para narrar lo que han escuchado en clase, para demostrar lo que han aprendido, para evidenciar que han hecho una tarea. Las actividades de escritura no son un ejercicio de reflexión y análisis, no buscan transformar la información que se tiene en nuevos conocimientos, no están canalizadas hacia aprendizajes más significativos y duraderos. Un alto porcentaje de la escritura que efectúan los

alumnos es mecánica, no estimula la construcción o exploración de sentidos, la generación y comunicación de ideas (Vacca y Linek, 1992; Applebee, 1981).

Entre las estrategias para mejorar la calidad de la educación, es necesario que la escuela replantee sus enfoques didácticos, creando entornos de aprendizaje en los cuales los alumnos puedan tener experiencias de escritura reales, placenteras y significativas, posibilitando, además, que asuman la lengua escrita como un verdadero instrumento de aprendizaje y comunicación.

La escritura puede ser una poderosa herramienta para desarrollar el pensamiento, para mejorar la capacidad de aprender, para transformar el conocimiento, para cualificar la habilidad de comprender y razonar sobre una teoría, un fenómeno natural o un hecho social; es

---

\* Proyecto de Investigación inscrito en el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), Acta 400 de 2003, y financiado por el Programa Computadores para Educar, del Ministerio de Comunicaciones, y la Universidad de Antioquia.

\*\* Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.  
e-mail: didactica@docencia.udea.edu.co

decir, la escritura tiene un valor epistémico enorme que la escuela no está aprovechando adecuadamente

El propósito de este estudio fue explorar el impacto que produce la utilización de algunas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura. Se recogieron evidencias sobre la influencia que tuvo, en las concepciones que poseen alumnos de educación básica sobre la escritura y su relación con el aprendizaje y el conocimiento, su participación en un programa para desarrollar habilidades de expresión escrita en el género expositivo, utilizando páginas de internet como espacio de composición, y trabajando en grupos que se comunicaban a través del correo electrónico y videomensajes. Así mismo, se diseñó una propuesta didáctica para estimular la comunicación escrita de tipo expositivo, apoyada en el uso de internet y el trabajo grupal mediado por el correo electrónico y los videomensajes.

### Escritura, aprendizaje y conocimiento

Resulta muy común suponer que la escritura es simplemente una traducción del habla o un medio para expresar y comunicar lo que pensamos, sentimos y conocemos; según esta noción, para elaborar un buen texto es suficiente dominar el alfabeto y querer compartir una idea. No obstante, los teóricos e investigadores del área han demostrado que la composición escrita también es un instrumento eficaz para cualificar, transformar e incrementar el conocimiento; es decir, posee gran valor epistémico. Como explica Carlino (2005), la actividad de escritura influye en el conocimiento de dos maneras: 1) la coherencia de un texto requiere establecer relaciones entre los diferentes conceptos, y entre éstos y el conocimiento previo del autor, lo cual implica una mejor comprensión; 2) como la escritura es una representación del pensamiento —objetiva, externa al sujeto y estable en el tiem-

po—, facilita el análisis y revisión de los contenidos. Al poner las ideas sobre el papel, ocurre el distanciamiento necesario para examinarlas, evaluarlas y precisarlas.

Existe una relación inseparable entre la escritura y el pensamiento. La buena producción escrita es un ejercicio que implica y fomenta estrategias de pensamiento ordenadas en sus ideas, libres de vaguedades, contradicciones e inexactitudes; para escribir bien es necesario pensar con claridad. Un buen nivel de competencia para la expresión escrita no sólo sirve para comunicar las ideas a otros, sino que ayuda al escritor a comprender, definir y desarrollar mejor estas ideas; la palabra escrita es un valioso instrumento de la mente (Thurn, 1999).

La escritura transforma el conocimiento inicial mediante dos procesos: la *planificación* y la *revisión*. Un texto escrito de buena calidad, que contenga ideas interesantes, no se produce de manera espontánea; es el resultado de una preparación y reelaboración cuidadosa. Al revisar un texto, el escritor vuelve a pensarlo, lo relee y entiende mejor, descubre y clarifica lo que intenta expresar. La capacidad de pensar y leer en forma analítica y crítica son competencias involucradas en la escritura. Es común que los escritores expertos revisen muchas veces un texto antes de aceptarlo como un producto terminado. Muchas ideas valiosas surgen y se decantan durante la corrección y la reescritura (Thurn, 1999).

Diversos autores han señalado el poder que tiene la actividad de escritura como medio para comprender y captar nuevas significaciones de un tema u objeto de conocimiento. El acto de escribir, de organizar las ideas con la intención de comunicarlas a otros, no sólo evidencia el conocimiento que ya tenemos, sino que refuerza, transforma y activa ese conocimiento. La comprensión de lo que se está intentando escribir crece y cambia durante el proceso de composición (Scardamalia y Bereiter, 1992). La escritura es un acto de reflexión

y análisis; mientras componen un texto, los autores están aprendiendo sobre los temas tratados y sobre sí mismos. Cuando se alude al poder epistémico de la escritura se está indicando su valor como herramienta intelectual, y su eficacia como medio para acceder al aprendizaje (Cassany, 1997).

Varias décadas de investigación sobre el proceso de escritura han generado diversos modelos explicativos y descripciones sobre la forma como niños y jóvenes aprenden la comunicación escrita. No obstante, la investigación empírica sobre el impacto de la escritura en el aprendizaje ha sido escasa. Según Newell y Winograd,

[...] en la actualidad hay sólo una débil base empírica a partir de la cual conceptualizar cómo la escritura puede ayudar a aprender sobre un tema, es decir, cómo se interrelacionan el proceso de escritura y lo que los escritores toman de ella (1989: 196).

Tradicionalmente, las actividades de escritura en el aula se han centrado más en el registro o recuento de información, que en la reflexión y el análisis. En un estudio realizado en Inglaterra sobre la escritura en las escuelas de secundaria, Martín *et al.* señalan:

[...] en suma, la función de esta escritura parecía ser un informe de los alumnos... de lo que se les había dicho o de lo que habían leído en libros... para demostrar qué conocimientos habían adquirido más que para ayudar al proceso de convertir informaciones no familiares en nuevos conocimientos (1976: 63).

De acuerdo con estos autores, lo que escribían los alumnos no tenía mayor interés para ellos; escribían con el propósito de demostrar que habían hecho una tarea.

Applebee (1981) investigó en Estados Unidos la forma como los docentes utilizan la escritura. Estableció cuatro categorías: 1) *uso me-*

*cánico*, en el cual los alumnos escriben sin componer, no exploran sentidos, no generan ideas ni las comunican a otros; 2) *usos informativos*, cuando los estudiantes producen información textual sobre materiales escritos que trabajan en los cursos; 3) *usos personales*, cuando producen textos más centrados en sus intereses, relaciones, y actividades, como cartas o diarios; 4) *usos imaginativos*, cuando la escritura tiene forma de cuentos, poemas, obras teatrales, u otros géneros literarios. Este investigador encontró, además, que el 44% de las clases incluían alguna actividad de escritura; y que del tiempo invertido en la escritura, el 24% correspondía al uso mecánico, y el 20% a usos informativos. Sólo el 3% del tiempo se pedía a los alumnos que produjeran un texto coherente.

Langer (1986) encontró que los distintos tipos de escritura producen formas de aprendizaje y esquemas de pensamiento diferentes. Así, tomar notas y responder preguntas focalizan la reflexión de los alumnos en temas restringidos, y fomentan la reproducción de información. En cambio, los ensayos centran la atención de los alumnos en temas y conceptos más amplios.

Marshall (1987) estudió el impacto que tiene la escritura de ensayos en el aprendizaje de los alumnos. Encontró que este tipo de escritura incide en una mejor comprensión literaria. Concluyó, así mismo, que las formas de escritura cuyo objetivo es responder preguntas, no sólo estimulan poco la reflexión o la elaboración conceptual, sino que pueden llegar a inhibir el aprendizaje.

En una investigación con alumnos de secundaria, Newell (1984) comparó tres tipos de escritura: responder preguntas, tomar notas, y hacer un ensayo con reflexiones y observaciones personales. Los alumnos leían textos y tenían 45 minutos para realizar una de las tres tareas de escritura. Luego evaluaban su nivel de recuerdo, de conocimientos específicos y la aplicación de conceptos relacionados con

el texto. Encontró que los estudiantes trabajaban más tiempo cuando escribían ensayos. En cuanto al incremento de conocimientos cuando se tenía poco bagaje previo, halló que resultaba más útil hacer ensayos o contestar preguntas, que tomar notas. Cuando los alumnos tenían muchos conocimientos previos, también el ensayo era mejor que las otras dos formas de escritura. Así mismo, encontró que en los ensayos los estudiantes hacían más abstracción de los conceptos y estructuraban mejor las ideas.

Scardamalia y Bereiter (1992) desarrollaron dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. Un modelo, denominado *transformar el conocimiento*, explica la forma como escritores expertos producen un texto; el otro modelo, denominado *decir el conocimiento*, describe la manera como escritores inexpertos asumen la tarea de componer un texto. La diferencia principal entre estos dos modelos está en el modo como el conocimiento se incorpora al proceso de composición, y en los cambios que sufre durante el mismo. En los escritores inmaduros, el producto escrito parece reflejar completamente el texto que tienen representado en la mente; resuelven el problema del contenido escribiendo lo que saben y recuerdan del tema. En cambio, en los autores maduros el texto elaborado refleja sólo una parte de sus representaciones mentales; el resto son codificaciones más abstractas del contenido, la estructura, los objetivos, las estrategias etc. Establecen una relación más dinámica entre el conocimiento previo y los parámetros de la situación de escritura, la cual puede llevar a una transformación y eventual mejora de dicho conocimiento.

Los autores jóvenes e inexpertos describen la experiencia de escribir como un proceso consistente en plasmar, sobre el papel, el conjunto de ideas que habitan su mente, relacionadas con el tema objeto de composición. Como utilizan menos representaciones abstractas en su escritura, sus textos resultan más cortos y menos complejos. En cambio, los es-

critores expertos explican que el proceso mismo de composición cumple un papel importante en la transformación de sus ideas y conocimientos. Se refieren a la experiencia de escritura como un proceso de descubrimiento, y destacan cómo una pieza de escritura logra tal autonomía que influye sobre su pensamiento.

Solé *et al.* (2005) realizaron un estudio para caracterizar y analizar, desde la perspectiva de profesores y estudiantes, las actividades y estrategias de lectura y escritura que se llevan a cabo con la finalidad de aprender determinados contenidos. Entre los hallazgos de esta investigación se destacan: las tareas que se proponen son más complejas y menos variadas a medida que se avanza en la escolaridad; los docentes asumen un mayor control de las tareas en los niveles inferiores que en los superiores; la valoración de los docentes sobre la utilidad de las tareas para aprender varía con el nivel educativo, pero las valoraciones de los alumnos se mantienen en todos los niveles; en las ciencias sociales se propone y realiza una mayor diversidad de tareas que en las ciencias naturales; también en las ciencias sociales se realizan más tareas que implican el uso de varias fuentes, y que demandan el punto de vista del alumno; en las ciencias naturales, el informe de prácticas aparece como la tarea más asignada y ejecutada; las tareas más propuestas por los profesores y más realizadas por los alumnos son poco complejas (copiar literalmente las explicaciones del profesor, identificar ideas principales, buscar respuestas literales) y están vinculadas a una única fuente de información (el libro de texto); las tareas conceptualmente más difíciles tienen muy escasa presencia; la mayor parte de las tareas de lectura o escritura que se realizan en las aulas son a nivel individual, y tienen como fuente prioritaria el "libro de texto" o manual. En síntesis, encontraron que la variedad de tareas que manejan la mayoría de profesores y alumnos es más bien escasa, que pocas tareas promueven el aprendizaje constructivo y, en cambio, sugieren una visión



tradicional de lo que estudiantes y maestros dicen hacer en el aula y otros escenarios educativos.

### La escritura mediada por las TIC

La irrupción de las TIC esta cambiando radicalmente el concepto de escritura, las estrategias de producción textual y las formas de enseñar la composición escrita. Actualmente, la representación, producción y transmisión del discurso escrito —correspondencia personal, comunicación institucional, textos académicos y científicos, información periodística, mensajes publicitarios— se realizan a través de medios digitales, lo cual ha generado profundas transformaciones en las prácticas comunicativas a nivel social, escolar y personal. Cassany (2000) destaca algunas de las características y ventajas que ofrecen estas nuevas tecnologías: favorecen la creación de comunidades virtuales que trascienden las fronteras locales, regionales y nacionales; permiten el acceso ilimitado, directo y privado a un número inmenso de destinatarios; manejan diversidad de canales y códigos comunicativos; soportan gran velocidad de transmisión a muy bajo costo; pueden adoptar una estructura hipertextual que rompe la linealidad del discurso; permiten interacción simultánea y transmisión instantánea; incorporan sistemas de autoformación más eficaces; estimulan el surgimiento de nuevos géneros discursivos, y definen un nuevo perfil cognitivo de los escritores.

Las TIC están alejando la escritura del código alfabético, desplazándola hacia un espectro más amplio de elementos simbólicos. En la actualidad, diversos autores hacen referencia a la alfabetización audiovisual, y sostienen que las nuevas generaciones necesitan adquirir habilidades para utilizar multimedios en la comunicación escrita. La lectura de un texto

hipermedial exige la capacidad de apreciar sus componentes audiovisuales (figuras, videos, animaciones, sonidos), y comprender su relación con el texto alfabético. Destrezas tales como la capacidad para componer y enviar un mensaje electrónico, leer y escribir documentos en formato hipermedial, participar en una sesión de *chat* o en un *blog*,<sup>1</sup> buscar y seleccionar información en internet, configuran el nuevo concepto de alfabetización (Henao Álvarez, 2002).

Una herramienta de escritura hipermedial ofrece al usuario nuevas posibilidades, como:

- Comunicar ideas a través de múltiples medios: textos, audios, videos, simulaciones, fotografías, animaciones, etc.
- Crear múltiples trayectorias y esquemas posibles de lectura.
- Generar textos que ofrecen al lector una interacción más real y dinámica.
- Conectar los textos producidos con otras fuentes de información complementarias.
- Abordar la producción del texto, atendiendo mejor a su propio estilo cognitivo, necesidades y expectativas.

En muchos programas multimediales que circulan en formato CD-ROM o DVD, al igual que en muchas páginas de internet, los elementos figuras dominan la pantalla; las palabras sólo se utilizan para los títulos o para identificar “enlaces”. En efecto, el estilo de la producción multimedial está muy marcado por el uso de “hipervínculos” incrustados en mapas de imágenes, que al ser activados invocan videos, animaciones o elementos sonoros. Esta cadena dinámica de efectos visuales y auditivos está tomando el lugar de la prosa discursiva. A medida que las tecnologías de internet se desarrollan, es probable que para muchos

1 Un *blog* (forma abreviada de *weblog*) es un espacio personal de escritura en internet. También se define como un diario *online*.

propósitos el video sincrónico y el asincrónico reemplacen el correo electrónico, pues este medio ofrece a nuestra cultura visual un contexto más real y menos susceptible de interpretaciones ambiguas que un mensaje escrito. La imagen ha tomado el control de la palabra escrita; vivimos en una cultura visual (Bolter, 2001).

Numerosas investigaciones realizadas desde 1980 han indagado el efecto que tienen los procesadores de texto en la actividad de escritura. Poole (1999) resume así los hallazgos de estos estudios:

- Generan en los alumnos una actitud más positiva frente al aprendizaje de la escritura y frente a las propias habilidades escriturales.
- Mejoran significativamente la fluidez y calidad de los textos producidos.
- Los estudiantes muestran una mejor disposición para revisar los borradores, e invierten más tiempo en el proceso. Así mismo, las revisiones son de mejor calidad que las hechas en forma manuscrita, e implican un incremento en la extensión del texto.
- Los alumnos sienten mayor interés hacia el tema sobre el cual escriben y están más motivados a leer lo que han escrito, lo cual mejora sus habilidades lectoras. Igualmente reflejan una mayor preocupación por la calidad de los textos en cuanto a su presentación y diseño.
- Los alumnos muestran una clara preferencia por el procesador de texto como herramienta para escribir, comparado con el papel y el bolígrafo.
- Los estudiantes son más perceptibles a los errores ortográficos que cuando escriben en forma manuscrita.

En la Universidad de Antioquia, Henao Álvarez y Giraldo López (1991) realizaron una investigación sobre el impacto de un procesador de textos y figuras en el desarrollo de ac-

titudes y destrezas para la expresión escrita de un grupo de niños de sexto que participó en un taller de escritura de 36 sesiones. Cada uno de los estudiantes que integraban la muestra produjo 20 composiciones escritas, de las cuales 10 fueron creadas en el computador, y 10 en forma manuscrita. La evaluación y el análisis de los textos que produjeron los alumnos en el computador revelaron una mejor calidad literaria, una mayor longitud, un mejor nivel de adjetivación, y una mayor diversidad léxica que los textos elaborados manualmente. En una entrevista realizada a los niños se estableció que: al verse liberados de las exigencias psicomotrices implícitas en la escritura manual, centraban más su atención en el contenido; sintieron que el computador les permitía un ejercicio de la escritura menos restrictivo y más propicio para la creatividad; la facilidad de revisión que ofrece el procesador de textos los motivó a no resignarse con el primer borrador, buscando formas alternativas de expresar sus ideas. Estos resultados hicieron evidente el enorme potencial que tiene este tipo de herramientas informáticas para la construcción de una nueva didáctica de la escritura más estimulante, atractiva y eficiente.

### **Pregunta de investigación**

La pregunta que orientó el desarrollo de esta investigación fue: ¿cómo influye, en las concepciones que poseen estudiantes de educación básica sobre la escritura y su relación con el aprendizaje y el conocimiento, la participación en un programa para desarrollar habilidades de expresión escrita expositiva, utilizando internet como espacio para realizar proyectos de escritura, y trabajando en grupos que se comunican e interactúan a través del correo electrónico y videomensajes? Para responder esta interrogante se aplicó a los alumnos, antes de iniciar el programa experimental y después de concluirlo, un cuestionario que explora sus concepciones sobre la escritura, el aprendizaje, y la relación entre escritura, aprendizaje y conocimiento.



## Metodología

### *Sujetos*

Integraron la muestra inicial de este estudio 180 alumnos de los grados 4° a 8°, matriculados en doce instituciones educativas de la ciudad de Medellín, que participaban en el nodo expositivo del programa *Red de Escritores Escolares*, un proyecto que desarrolla el Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. A la sesión en la cual se aplicó el posttest faltaron 20 alumnos; por tanto, la muestra se redujo a 160.

### *Procedimientos*

En dos salas de informática ubicadas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, estos alumnos, organizados en 12 grupos de 15, y coordinados por dos docentes con formación en didáctica de la lecto-escritura, participaron en un programa experimental para el desarrollo de habilidades escriturales, utilizando internet y otros recursos informáticos.

### *Programa experimental*

Los alumnos, organizados en grupos de 15, participaron en 16 talleres, coordinados por dos docentes expertos, en los cuales se realizan diversas actividades de producción escrita, tales como:

- Elaboración de una página personal para publicar en la Red, utilizando el programa FrontPage.
- Conformación de grupos colaborativos virtuales de acuerdo con el tema de interés seleccionado.
- Búsqueda y selección de información en internet y en fuentes impresas.
- Elaboración en grupo de un bosquejo inicial del trabajo sobre el tema elegido.

- Producción, revisión y reescritura de los textos que integran el proyecto.
- Comunicación e interacción entre los integrantes del grupo a través del correo electrónico y de videomensajes.

### *Instrumentos*

Para explorar las concepciones que tenían los alumnos sobre el valor epistémico de la escritura, se les aplicó en forma de pretest y posttest el siguiente cuestionario, que indaga sus nociones sobre la escritura, el aprendizaje, y la relación entre la escritura, el aprendizaje y el conocimiento.

#### 1. Nociones sobre la escritura

- ¿Qué es escribir?
- ¿Qué es un trabajo escrito?
- ¿Cómo se hace un trabajo escrito?
- ¿Qué es lo más importante de un trabajo escrito?
- ¿Qué se necesita para hacer un buen trabajo escrito?

#### 2. Nociones sobre el aprendizaje

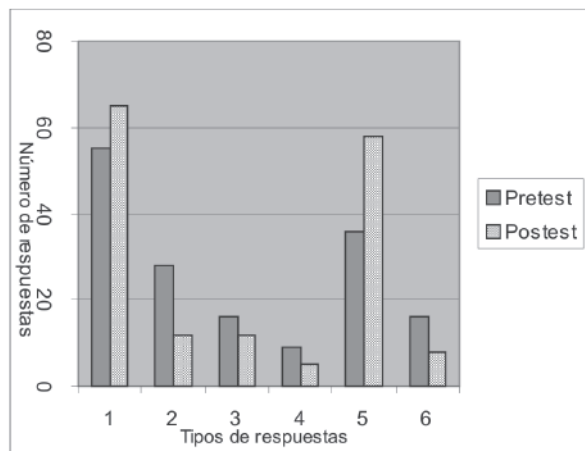
- ¿Qué es aprender?
- ¿Cómo aprendemos?
- ¿Qué necesitamos para aprender?
- ¿Cómo sabes que has aprendido algo?

#### 3. Nociones sobre la relación entre escritura, aprendizaje y conocimiento

- ¿Para qué escribimos?
- ¿Qué beneficios te produce hacer un trabajo escrito?
- ¿Qué relación encuentras entre escribir y pensar?
- ¿Qué relación encuentras entre escribir y conocer?
- ¿Qué relación encuentras entre escribir y aprender?

## Resultados

El análisis de los resultados muestra que la participación en el programa experimental de escritura apoyado en las TIC tuvo un impacto considerable en las nociones de los estudiantes sobre la escritura. Así, el postest muestra un notable incremento en el número de estudiantes que conciben la escritura como un “acto de comunicación” y como un “medio para aprender, conocer, comprender e investigar”. También el postest revela una disminución en el porcentaje de estudiantes que perciben la escritura como un “acto motriz” o una simple “reproducción de textos”. Estos hallazgos evidencian claramente una conceptualización más cualificada de la escritura. La figura 1 ilustra los cambios de esta noción antes y después del programa.

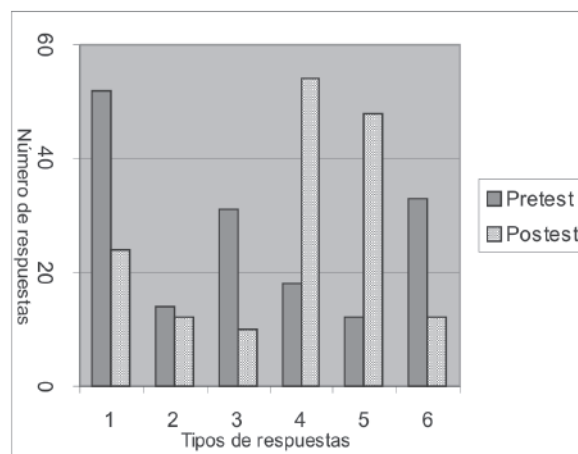


### Tipos de respuestas

1. Acto de comunicación.
2. Acto motriz.
3. Reproducir textos.
4. Elaborar portadores de texto (periódico, libro, folleto).
5. Medio para aprender, conocer, comprender e investigar.
6. Incoherente/No responde.

Figura 1. ¿Qué es escribir?

En la noción sobre cómo hacer un trabajo escrito se observan avances interesantes (véase figura 2). El número de alumnos que piensan que un trabajo escrito se elabora “Leyendo, resumiendo y haciendo conclusiones” se triplicó al finalizar el programa. Así mismo, se cuadruplicó el número de estudiantes que piensan que un trabajo escrito se hace “escribiendo y seleccionando ideas importantes”. Se redujo a la mitad el número de estudiantes que respondieron a esta pregunta nombrando “las partes del trabajo escrito y su aspecto estético”, y se redujo a una tercera parte los que responden nombrando “los materiales de consulta que utilizan”.



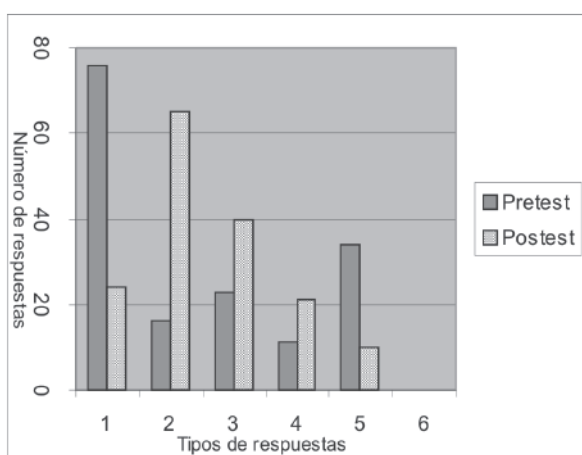
### Tipos de respuestas

1. Nombran las partes del trabajo escrito y su aspecto estético.
2. Respondiendo preguntas.
3. Nombran los materiales de consulta que utilizan.
4. Leyendo, resumiendo y haciendo conclusiones.
5. Escribiendo y seleccionando ideas importantes.
6. Incoherente/No responde.

Figura 2. ¿Cómo se hace un trabajo escrito?

En el concepto sobre lo más importante de un trabajo escrito se evidenciaron los siguientes cambios: 1) antes del programa experimental, casi la mitad de los estudiantes (47,5%)

pensaba que lo importante era incluir todas sus partes y darle una buena presentación; en el postest sólo un 15% piensan de esa manera; 2) el número de estudiantes que consideran “el contenido” como la más importante aumentó en más de un 20% después del programa; 3) los estudiantes que otorgan la mayor importancia a “lo que se aprende sobre un tema” aumentó más de un 30% en el postest. La figura 3 ilustra los cambios de esta noción antes y después del programa.



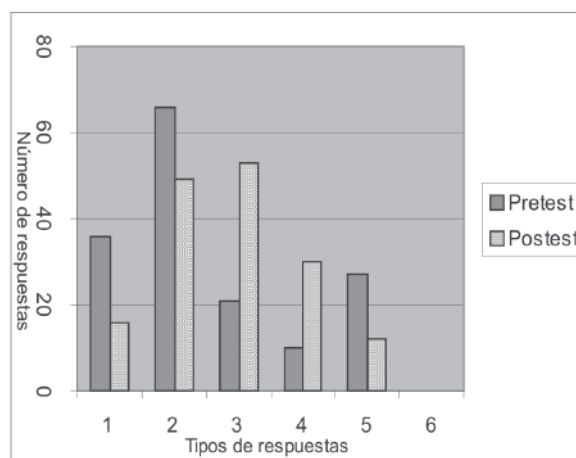
#### Tipos de respuestas

1. Que incluya todas las partes y su presentación.
2. Lo que se aprende sobre un tema.
3. El contenido.
4. Resolver un cuestionario o investigar un tema.
5. Incoherente/No responde.

**Figura 3.** ¿Qué es lo más importante de un trabajo escrito?

En cuanto a la idea de los insumos necesarios para hacer un trabajo escrito (véase figura 4), después del programa experimental se observan los siguientes cambios: el porcentaje de los estudiantes que pensaban que para hacer un buen trabajo escrito se necesitan materiales (lápiz, papel, borrador) se redujo a menos de la mitad; el número de los que piensan que se necesitan “las normas, conocer las partes, buena ortografía y estética” se redujo más de

un 10%; el número de los que piensan que se necesitan “buenas fuentes de información” aumentó un 20%, y el número de los que piensan que se necesita “tener preguntas para resolver” aumento más de un 12%.



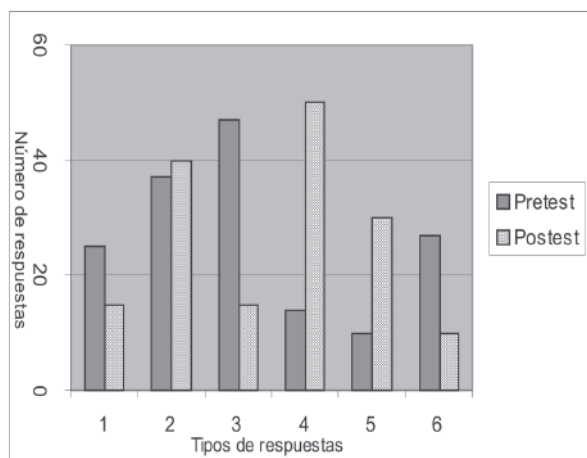
#### Tipos de respuestas

1. Los materiales de trabajo (lápiz, papel, borrador).
2. Las normas, conocer las partes, buena ortografía y estética.
3. Buenas fuentes de información.
4. Tener preguntas para resolver.
5. Incoherente/No responde.

**Figura 4.** ¿Qué se necesita para hacer un buen trabajo escrito?

Igualmente, los resultados muestran que la participación en el programa experimental de escritura apoyado en las TIC influyó considerablemente en las nociones de los estudiantes sobre el aprendizaje, así: 1) antes de iniciar el programa, casi un 16% de los estudiantes pensaba que aprender era “memorizar datos”; esta cifra se redujo a un 9,3% en el postest; 2) el número de estudiantes que pensaba que aprender era “recibir datos de otra persona” se redujo en un 20% después del programa; 3) el número de estudiantes que pensaba que aprender era “adquirir conocimientos a través de libros e internet” aumentó un 22,5%

después del programa; 4) el número de estudiantes que pensaba que aprender era “un mecanismo para la superación personal” aumentó un 12,5% después del programa. La figura 5 ilustra los cambios de esta noción antes y después del programa.

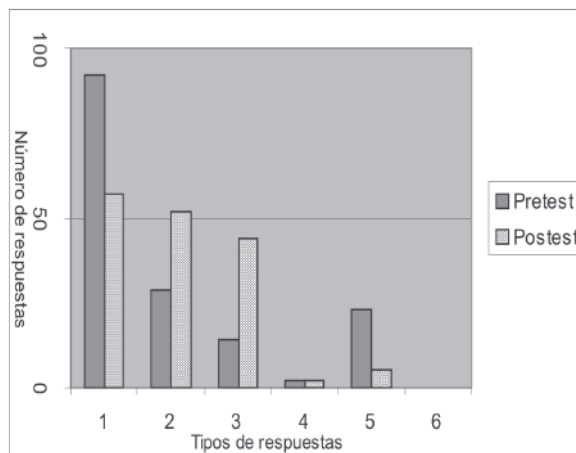


#### Tipos de respuestas

1. Memorizar datos.
2. Investigar algo desconocido para conocer.
3. Recibir datos de otra persona.
4. Adquirir conocimientos a través de libros e internet.
5. Un mecanismo para la superación personal.
6. Incoherente/No responde.

Figura 5. ¿Qué es aprender?

La idea de cómo aprendemos presenta algunas variaciones antes y después del programa experimental. El número de estudiantes que pensaba que aprendemos “escuchando con atención a una persona” disminuyó casi un 22% en el posttest. El número de estudiantes que ven la escritura como un medio para aprender aumentó 18,8%. El número de estudiantes que consideran la lectura como el medio para aprender aumentó 14,4%. La figura 6 ilustra los cambios que tuvo esta noción una vez culminado el programa.



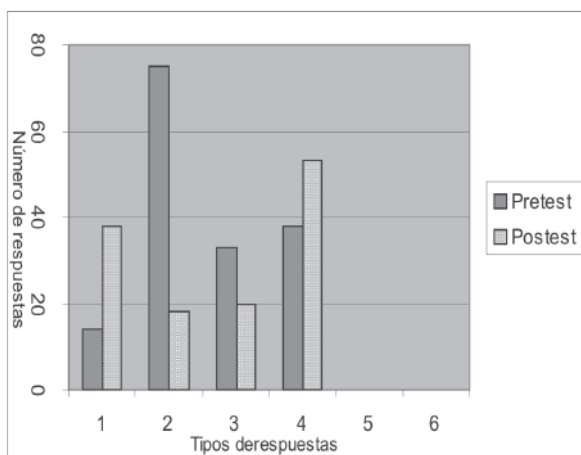
#### Tipos de respuestas

1. Escuchando con atención a una persona.
2. A través de la lectura.
3. Por medio de la escritura.
4. Utilizando herramientas como el libro o el computador.
5. Incoherente/No responde.

Figura 6. ¿Cómo aprendemos?

En cuanto a la noción de lo necesario para aprender, al terminar el programa experimental se pueden destacar dos hallazgos: 1) disminuyó en un 12,5% el número de estudiantes que consideran que para aprender necesitamos “prestar atención a quien enseña”; 2) aumentó un 25,6% el número de estudiantes que consideran que para aprender necesitamos “leer y escribir con atención”.

La idea de cómo saber que se ha aprendido presenta algunas variaciones interesantes (véase figura 7). El número de estudiantes que sienten haber aprendido algo cuando “lo explican correctamente a una persona” aumentó en un 20% después del programa experimental. También aumentó el porcentaje de estudiantes para quienes *la práctica* es una forma de saber que han aprendido. En cambio, la idea del “recuerdo” como evidencia de aprendizaje disminuyó en el posttest.



#### Tipos de respuestas

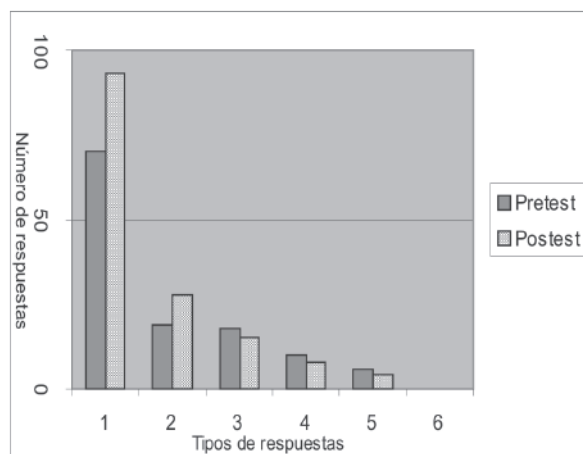
1. Explicándolo correctamente a otra persona.
2. Recordándolo cuando una persona nos pregunta.
3. Poniéndolo en práctica.
4. Incoherente/No responde.

**Figura 7.** ¿Cómo sabes que has aprendido algo?

El análisis de los resultados revela también que la participación en el programa experimental influyó en las concepciones de los alumnos sobre la relación entre escritura, aprendizaje y conocimiento. En cuanto al propósito de la escritura: 1) aumentó un 8% el número de estudiantes que conciben la escritura como un medio de comunicación y expresión de ideas y sentimientos; 2) disminuyó a la mitad el número de estudiantes que conciben la escritura como un medio para mejorar la caligrafía y la ortografía; 3) aumentó casi un 4% el número de estudiantes que conciben la escritura como un medio para aprender cosas nuevas.

Con relación al impacto del programa experimental en la noción de los alumnos sobre los beneficios de la escritura (véase figura 8), puede concluirse que: aumentó 15% el número de alumnos conscientes de que al hacer un tra-

bajo escrito aprenden sobre el tema; aumentó casi un 6% el número de alumnos conscientes de que al hacer un trabajo escrito mejoran la lectura y la escritura; disminuyó el número de alumnos conscientes de que haciendo un trabajo escrito, mejoran la caligrafía y la ortografía.



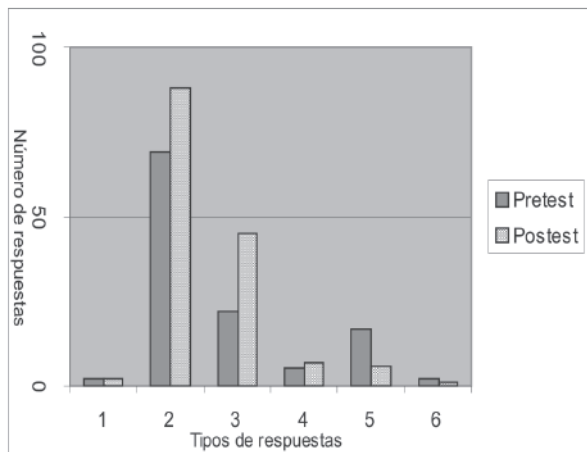
#### Tipos de respuestas

1. Aprender sobre un tema trabajado.
2. Mejora la lectura y la escritura.
3. Se mejora la caligrafía y la ortografía.
4. Compartir ideas.
5. Aprender las partes del trabajo escrito.
6. Para pasar el tiempo.

**Figura 8.** ¿Qué beneficios te produce hacer un trabajo escrito?

Sobre el efecto del programa en la forma de relacionar la escritura y el pensamiento, se puede concluir que: aumentó un 12% el número de alumnos conscientes de que para escribir es necesario pensar; aumentó un 15% el número de alumnos conscientes de que escribimos sobre lo que pensamos; disminuyó un 7% el número de alumnos que no relacionan la escritura y el pensamiento. La figura 9 ilustra los cambios que tuvo esta noción una vez culminado el programa.



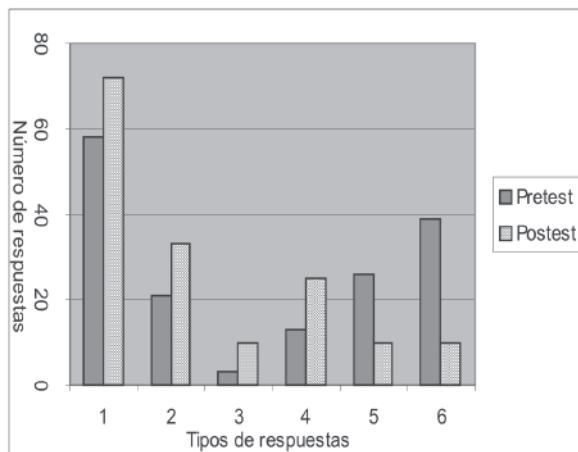


- Tipos de respuestas**
1. Ambos son actos inteligentes.
  2. Para escribir es necesario pensar.
  3. Escribo sobre lo que pienso.
  4. Ambos nos permiten expresarnos.
  5. No existe relación.
  6. Ambos nos permiten hacer trabajos escritos.

**Figura 9.** ¿Qué relación encuentras entre escribir y pensar?

En cuanto al impacto del programa en la forma como los alumnos relacionan la escritura y el conocimiento, se puede concluir que: aumentó en 9% el número de alumnos conscientes de que al escribir adquieren nuevos conocimientos; aumentó en 7,5% el número de alumnos conscientes de que para escribir se requieren conocimientos; aumentó en 7,5% el número de alumnos conscientes de que escribimos sobre lo que conocemos; disminuyó el 10% el número de alumnos que no relacionan la escritura y el conocimiento. La figura 10 ilustra los cambios que tuvo esta noción una vez culminado el programa.

La participación en el programa tuvo efecto en la forma de relacionar la escritura y el aprendizaje, así: aumentó 10% el número de alumnos conscientes de que cuando escriben, aprenden; aumentó 15,5% el número de alumnos conscientes de que al escribir com-



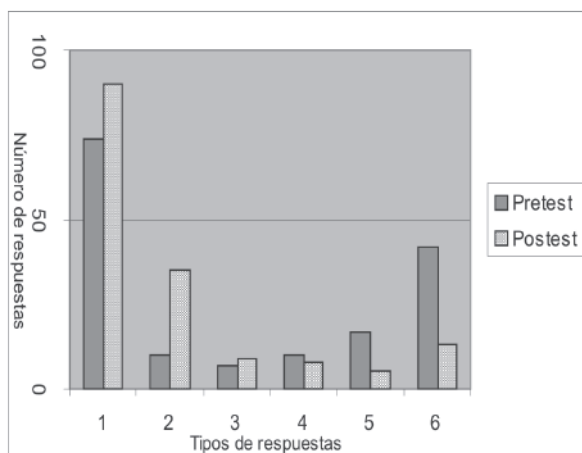
- Tipos de respuestas**
1. Cuando escribo conozco cosas nuevas.
  2. Para escribir debo conocer.
  3. Ambos nos permiten elaborar trabajos escritos.
  4. Escribo sobre lo que conozco.
  5. No existe relación.
  6. Incoherente/No responde.

**Figura 10.** ¿Qué relación encuentras entre escribir y conocer?

parten lo que aprenden; disminuyó 7,5% el número de alumnos que no relacionan la escritura y el aprendizaje. La figura 11 ilustra los cambios que tuvo esta noción una vez culminado el programa.

## Conclusión

En síntesis, el análisis de los resultados de este estudio revela que la participación de alumnos de educación básica (4° a 8° grado) en un programa experimental de escritura mediado por algunas TIC como internet, el correo electrónico y los videomensajes, tuvo un impacto positivo en sus concepciones sobre el valor epistémico de la escritura. Así, se evidenció un notable incremento en el número de estudiantes que: 1) conciben la escritura como un medio de comunicación y como una herramienta para aprender, conocer y comprender;



### Tipos de respuestas

1. Cuando escribo aprendo.
2. Por medio de la escritura comparto lo aprendido.
3. Ambos nos permiten elaborar trabajos escritos.
4. Escribo sobre lo que aprendo.
5. No existe relación.
6. Incoherente/No responde.

**Figura 11.** ¿Qué relación encuentras entre escribir y aprender?

2) piensan que un trabajo escrito se elabora leyendo, seleccionado ideas importantes, resumiendo y sacando conclusiones; 3) consideran que lo más importante de un trabajo escrito es lo que se aprende sobre un tema; 4) piensan que para hacer un trabajo escrito se necesitan buenas fuentes de información y preguntas para resolver; 5) creen que aprender es adquirir conocimientos a través de otras personas, de libros y de internet; 6) consideran que, para aprender, necesitamos leer y escribir con atención; 7) sienten haber aprendido algo cuando lo explican correctamente a una persona o lo ponen en práctica; 8) conciben la escritura como un medio para adquirir conocimientos nuevos, y 9) son conscientes de que, para escribir, es necesario pensar, y que mediante la escritura comparten lo que aprenden.

## Referencias bibliográficas

Applebee, A. N., 1981, *Writing in the Secondary School: English and the Content Areas*, Urban, IL, National Council of Teachers of English.

Bolter, J. D., 2001, *Writing Space. Computers, Hypertext, and the Remediation of Print*, Mahwah, N.J, Lawrence Erlbaum Associates.

Carlino, P., 2005, "Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué", disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>, fecha de consulta: 20 de diciembre del 2005.

Cassany, D., 1997, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_, 2000, "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición", *Lectura y Vida*, vol. 21, núm. 4, pp. 6-15.

Henao Álvarez, O., 2002, *Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Henao Álvarez, O. y L. E. Giraldo López, 1991, *El computador en la enseñanza de la lecto-escritura*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Langer, J. A., 1986, "Learning through writing: Study skills in the content areas", *Journal of Reading*, núm. 29, pp. 400-406.

Marshall, J. D., 1987, "The effects of writing on students' understanding of literary texts", *Research in the Teaching of English*, núm. 21, pp. 30-63.

Martín, N.; P. D'Arcy, B. Newton y R. Parker, 1976, *Writing and Learning across the Curriculum*, Montclair, NJ, Boynton, Cook.

Newell, G. E., 1984, "Learning from writing in two content areas: A case study/protocol análisis", *Research in the Teaching of English*, núm. 18, pp. 265-287.

Newell, G. y P. Winograd, "The effects of writing on learning from expository text", *Written Communication*, núm. 6, pp. 196-217.

Poole, B. J., 1999, *Tecnología educativa. Educar para la sociocultura de la comunicación y del conocimiento*, Madrid, McGraw Hill.

Scardamalia, M. y C. Bereiter, 1992, "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.

Solé, I. et al., 2005, "Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educa-

ción universitaria", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, núm. 3, pp. 329-347.

Thurn, D., 1999, *A Comparative Report on Writing Programs*, Princeton, N.J., Mimeo-Princeton Writing Program.

Vacca, R. T. y W. M. Linek, 1992, "Escribir para aprender", en: Judith Irwin y Mary A. Doyle, *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*, Buenos Aires, Aiqué, pp. 178-194.

---

## Referencia

Henaó A., Octavio y Doris Adriana Ramírez S., "Impacto de una experiencia de producción textual mediada por tecnologías de información y comunicación en las nociones sobre el valor epistémico de la escritura", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 223-238.

Original recibido: marzo 2006

Aceptado: julio 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

# Reseña crítica



