Artículos de Investigación

Lectura del contexto para el diseño y operación de un Centro de Escritura Digital en la educación media

Calle-Álvarez, Gerzon Yair

Gerzon Yair Calle-Álvarez
gerzon.calle@udea.edu.co
Universidad de Antioquia , Colombia

Pensamiento Americano
Corporación Universitaria Americana, Colombia
ISSN: 2027-2448
ISSN-e: 2745-1402
Periodicidad: Frecuencia continua
vol. 12, núm. 24, 2019
pensamientoamericano@coruniamericana.edu.co

Recepción: 16 Noviembre 2018
Aprobación: 20 Febrero 2019

URL: http://portal.amelica.org/ameli/journal/761/7613846002/

Resumen: El proceso de diseño de un Centro de Escritura Digital (CED) para la educación media debe responder a los retos globales y regionales, sin embargo, el conocer el contexto donde se va a instaurar es fundamental. Lo anterior, debido a que un CED no es un asunto distante a las realidades de las instituciones. Este artículo tiene como propósito presentar los resultados sobre la lectura del contexto de dos instituciones que ofrecen educación media, una pública y otra privada, que participaron en el proceso de investigación. Para ello, se adoptó el estudio de casos y se aplicaron cuestionarios de indagación a estudiantes y profesores, desde las posibilidades de diseño y funcionamiento del CED en la educación media y la conformación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje. En los resultados se plantea como la información obtenida se consideró para la disposición del CED de cada una de las instituciones. En las conclusiones se afirma que el hacer una lectura del contexto institucional es importante al momento de pensar la estructuración y operación de un CED para la educación media.

Palabras clave: Educación básica, escritura, informática educativa.

Abstract: The process of designing an Online Writing Center (OWC) for high education must respond to global and regional challenges, however, knowing the context where it is going to be established is fundamental. The foregoing, because an OWC is not a distant issue to the realities of the institutions. The purpose of this article is to present the results on reading the context of two institutions that offer high education, one public and one private, that participated in the research process. For this, the case study was adopted and questionnaires of inquiry were applied to students and teachers, from the possibilities of design and operation of the CED in the high education and the conformation of a Virtual Learning Community. The results show how the information obtained was considered for the disposition of the OWC of each of the institutions. The conclusions state that reading the institutional context is important when thinking about the structuring and operation of an OWC for secondary education.

Keywords: Basic education, writing, educational informatics.

Resumo: O processo de desenho de um Centro de Escritura Digital (CED) para a educação do ensino médio deve responder aos desafios globais e regionais, e, sem dúvida, conhecer o contexto onde vai-se instaurar, é fundamental. Este artigo tem como propósito apresentar os resultados sobre a leitura do contexto de

duas instituições que oferecem educação secundária, uma pública e outra privada, que participaram no processo de pesquisa. Para isso, utilizou-se a técnica de estudos de caso e foram aplicados questionários aos estudantes e docentes, desde as possibilidades de desenho e funcionamento do CED no ensino secundário e a criação de uma Comunidade Virtual de Aprendizagem. Os resultados sugerem como a informação obtida foi considerada para a disposição do CED de cada uma das instituições. As conclusões apontam a importância ao se fazer a leitura do contexto institucional no momento de pensar a estrutura e operação de um CED para o ensino médio.

Introducción

Los Centros de Escritura (CE) tiene una existencia reciente en el contexto colombiano, del primero que se tiene conocimiento fue el Centro de Escritura, de la Pontificia Universidad Javeriana, de Cali, en el año 2008, el cual tiene como población beneficiada a la comunidad universitaria (Molina Natera, 2015). A partir de ahí, emergieron otros CE en el territorio colombiano para la educación superior, como el Centro de Español, de la Universidad de los Andes, Bogotá; Centro de apoyo para la lectura, la oralidad y la escritura, DIGA, Colegio de Estudios Superiores de Administración, Bogotá.

Posteriormente, se dio a conocer el Centro Virtual de Escritura, Lenguaje y Expresión CVELE, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, el cual tiene como población beneficiada toda la comunidad universitaria que se encuentra distribuida en las diferentes sedes de la UNAD en el territorio colombiano. Este CE tiene la particularidad de ser virtual, ofreciendo servicios de tutoría, talleres, asesoría, entre otros, apoyados en la plataforma *blackboard*.

En el contexto de la educación media colombiana se identificó el Centro de Escritura JUANAMBÚ, Colegio Juanambú, Cali, el cual tiene como población beneficiada la comunidad educativa de básica y media del colegio. Sin embargo, desde el año 2014 no se registra alguna actividad nueva y los materiales que se publican son tomados de CE que fueron pensados para la educación superior. Este espacio funciona más como un repositorio de información para la escritura académica, y carece de materiales que hayan sido creados por profesores del colegio.

Los Centros de Escritura Digital (CED) en la educación media, en el contexto colombiano, tiene poca trayectoria y experiencia, particularmente en Colombia. Pero, su proyección es muy amplia debido a las posibilidades para el fortalecimiento de la escritura académica en los estudiantes y sus repercusiones en los aprendizajes de las diferentes áreas del currículo escolar. Además, un CED permitirá que los estudiantes potencien sus habilidades académicas y digitales, desde lo cognitivo, metacognitivo, reflexivo y crítico.

Por otra parte, los CE en la educación media en el contexto norteamericano se ha venido consolidando (Palacio, 2010; Utne, 2016). Olso & Smith (1984) plantearon una serie de condiciones mínimas para el establecimiento de un CE en la educación media, en los Estados Unidos: a) estar apoyado por un departamento o personal administrativo de la institución; b) buscar apoyo de entidades externas; c) ubicar el CE cerca de los salones de clases, y si es posible, en

varios lugares de la institución; d) tener presente que el CE se deberá encargar de la planeación y desarrollo de las actividades asociadas a la formación de tutores, horarios de actividades y mantener las relaciones con la institución; e) construir un plan de operación para el día a día, que responda a las necesidades de los estudiantes; f) diseñar una estrategia para la recolección de la información.

Los CE en Estados Unidos tienen una larga trayectoria, tuvieron sus inicios en la Universidad, pero se ha ido expandiendo por otros niveles escolares y espacios académicos. Utne (2016) realizó un proyecto para el montaje de una un CE en *Lafayette High School*, Estados Unidos. Dentro de las recomendaciones que se plantean en el proyecto para el funcionamiento de un CE en la educación media se encuentra: a) apoyo de los estudiantes y los profesores, para la divulgación y recomendación del CE para las tareas de escritura; b) ayudar a los estudiantes tutores a mejorar su liderazgo, la comunicación y las habilidades en la resolución de problemas; c) proporcionar a los profesores estrategias para el acompañamiento y evaluación de la escritura en las clases.

Palacio (2010) realizó un estudio de corte cualitativo sobre los efectos de un CE en una institución de educación media de los Estados Unidos. Entrevistó a estudiantes que habían utilizado los servicios y a tutores que había trabajado en el CE. En las conclusiones se afirma que los estudiantes que asisten al CE con un tiempo mayor para desarrollar sus procesos de escritura, evidencian cambios más grandes en su accionar como escritores. Por otra parte, cuando un tutor posee la suficiente confianza sobre su proceso de escritura tendrá las herramientas para enseñar a otras estrategias que aporten a cualificar su escritura.

Los CE tiene diferencias en cuanto al nombre, población objeto, estructura administrativa, formación de tutores, relación organizacional en las instituciones. Lo que evidencia que para su proceso de diseño e implementación es necesario la comprensión del entorno, identificando los puntos de inicio del CE. Así, el presente artículo tiene como propósito presentar los resultados de la lectura del contexto realizado en las dos instituciones participantes de la investigación, identificando los puntos de soportes para el diseño e implementación del CED en la educación media, desde las posibilidades institucionales y conformación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA). Como una fase inicial para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuál es el alcance que tiene el diseño y la implementación de un Centro de Escritura Digital en la conformación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje relacionada con las prácticas de escritura académica en la educación media?

Referentes metodológicos

La investigación se desarrolló con dos casos, donde cada uno fue tratado como un único caso; sin embargo, para la presentación de los resultados se establecieron algunas relaciones y diferencias. Estos estaban conformados por los profesores y estudiantes de la educación media, de las instituciones educativas, una pública y otra privada. En el inicio del proceso fue necesario conocer la postura de los estudiantes y los profesores frente a la realidad institucional desde las posibilidades de incorporar el CED en las dinámicas institucionales y la conformación de una CVA orientada a la escritura académica. Así, se construyó un cuestionario de indagación inicial, tanto para estudiantes como para profesores. Estos cuestionarios se aplicaron en ambas instituciones educativas en el mes octubre del año 2015. Para ello, se solicitó la autorización

a los rectores de las instituciones educativas para disponer de una sala de informática y el tiempo para que los profesores y estudiantes respondieran los cuestionarios.

Para el diseño de un cuestionario se debió prestar atención a la definición de las preguntas, buscando exhaustividad, claridad y que respondieran a las dimensiones teóricas de la investigación (Hueso González y Cascant i Sempere, 2012). La obtención de los datos objeto de análisis, mediante el cuestionario de indagación inicial, partió de nueve preguntas abiertas para los estudiantes y nueve para los profesores. Estos cuestionarios se diseñaron para lograr mayor comprensión del contexto escolar, desde las siguientes categorías:

a) **Centro de Escritura Digital.** En el cuestionario esta categoría incluyó cuatro preguntas para estudiantes y profesores , orientadas a indagar por la información previa que tenían sobre los CED, igualmente, sobre lo que esperaban encontrar en este espacio y los beneficios o dificultades que podría tener su implementación en la institución.
b) **Comunidades Virtuales de Aprendizaje.** En el cuestionario esta categoría estaba conformada por cinco preguntas para estudiantes y profesores, que buscaban indagar por los mecanismos de interacción, comunicación, intercambio de información, roles que se establecen por parte de los estudiantes durante los trabajos en equipo. Además, se pretendía identificar los mecanismos institucionales para pensarse como una comunidad educativa al servicio de los aprendizajes de los estudiantes y que servirían de soporte en el proceso de conformación de CVA.

Para lograr procesos de confiabilidad en la aplicación de los cuestionarios se solicitó a un experto sobre educación y TIC que revisará y validará el instrumento, las correcciones estuvieron centradas en la comprensión de dos preguntas en la categoría de CVA, las cuales se ajustaron a las recomendaciones del experto. Después del proceso de confiabilidad se procedió con la aplicación del cuestionario, para ello, se construyó un formulario utilizando la aplicación de Google Drive.

Luego, se convocó aleatoriamente a 25 estudiantes del caso 1 y 19 estudiantes del caso 2, quienes en una sala de informática en la institución educativa y en presencia del investigador respondieron los cuestionarios. Los estudiantes no tuvieron límite de tiempo y respondieron de manera individual. Con respecto a los profesores se convocó la totalidad de profesores de educación media de ambas instituciones, 32 profesores del caso 1 y 18 profesores del caso 2. Se solicitó a los profesores el correo electrónico y se les envió el enlace desde donde podían acceder al formulario. Los profesores, en una sesión presencial, respondieron en pares un mismo cuestionario, por lo que podían dialogar las respuestas y no tenían límite de tiempo para responder. Además, durante la aplicación podían hacer preguntas sobre la comprensión de la misma, pero el investigador no podía direccionar las respuestas.

Resultados

Para lograr los resultados que se muestran a continuación se llevaron las respuestas dadas por los estudiantes y los profesores, a una tabla de Microsoft

Excel, donde se identificó los participantes y sus respuestas. Luego, se realizó un proceso de lectura e interpretación de la información, identificando los descriptores que emergían, y la frecuencia con que se presentaban. Posteriormente, se construyeron las tablas que reflejaban el número de veces que se presentaban determinados descriptores y su porcentaje. Igualmente, se identificó la relación del descriptor por porcentaje de estudiantes y profesores. Con la información consolidada se buscó profundidad interpretativa en las relaciones entre la categoría inicial, los descriptores que emergieron, las teorías previas y los datos cuantitativos.

Para determinar las frecuencias y porcentajes, las presencias de los descriptores se identificaron con un 1 y las ausencias con 0, la sumatoria de las presencias sobre el número de participantes arrojó las frecuencias y la sumatoria de las presencias sobre el número total de respuestas los porcentajes. Posteriormente, se construyeron las tablas que reflejaban el número de veces que se presentaban determinados descriptores y su porcentaje. Igualmente, se identificó la relación del descriptor por porcentaje de estudiantes y profesores.

Para el análisis de la información obtenida del cuestionario de indagación inicial se utilizó la técnica de "comparación constante" (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010), para ello, en las respuestas dadas por los estudiantes y los profesores se identificaban unidades de análisis, asociadas a las categorías iniciales, sin embargo, el investigador debía estar atento a reconocer categorías que emergieran del proceso. Para la presentación de los resultados se partió de las categorías iniciales, así, cada una se presentará como un subtítulo en los párrafos siguientes.

Posibilidad de tener un apoyo institucional como el Centro de Escritura Digital para la promoción de las actividades de escritura académica

Esta categoría exploró la viabilidad del CED en la institución, a partir de la pertinencia de tener ayuda en el colegio para las actividades de escritura, las dificultades que presentan los estudiantes en esta habilidad, el interés por realizar actividades en una tutoría académica.

La primera pregunta planteada a estudiantes y profesores estuvo orientada a reconocer que conocían, o por lo menos, había escuchado sobre un CED. En tabla 1 se muestra que para el caso de los estudiantes emergieron cinco descriptores y en la tabla 2, se muestra que con respecto a los profesores emergieron cuatro descriptores, tres iguales a los estudiantes y uno diferente.

Tabla 1

Información sobre los CED estudiantes casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Ninguna	11	45.8%	44%	9	40.9%	47%
Apoyo a la lectura y la escritura	10	41.7%	40%	9	40.9%	47%
Centros de almacenamiento	1	4.2%	4%	4	18.2%	21%
Apoyo extraescolar	1	4.2%	4%	0	0%	0%
Apoyo técnico	1	4.2%	4%	0	0%	0%
Totales	24	100%	96%	22	100%	115%

Elaboración propia

En los estudiantes y en ambos casos, los descriptores ninguna (caso 1, 45.8%; caso 2, 40.9%) y apoyo a la lectura y la escritura (caso 1, 41.7%; caso 2, 40%), obtuvieron los mayores porcentajes. Lo que evidencia el poco o ningún conocimiento que se tenía de un CED, lo que se refleja en que el 44% de los estudiantes del caso 1 y el 47% del caso 2 no conocen ninguna información sobre los CED.

Frente a los otros descriptores se dio las siguientes situaciones: en el caso 1, el 4.2% y en el caso 2, el 18.2% de las respuestas reconocieron el CED como un espacio de almacenamiento para las actividades escolares. En el caso 1, el 4.2% de las respuestas consideraron el CED como un espacio para el apoyo extraescolar por ser un espacio digital; en el caso 2, no hubo asociaciones a este descriptor. En el caso 1, el 4.2% de las respuestas relacionó el CED a un espacio para el acompañamiento técnico, con un lugar para enseñar a navegar en internet.

Tabla 2

Información sobre los CED profesores casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje profesores	Respuestas		Porcentaje profesores
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Ninguna	12	70.6%	75%	6	67%	67%
Apoyo a la lectura y la escritura	1	5.9%	6%	3	33%	33%
Apoyo al aprendizaje	3	17.6%	19%	0	0%	0%
Apoyo técnico	1	5.9%	6%	0	0%	0%
Totales	17	100%	106%	22	100%	100%

Elaboración propia

Elaboración propia

La situación de los estudiantes coincidió con la de los profesores (ver tabla 2). El 75% del caso 1 y el 67% del caso 2, de los profesores, expresaron que no poseen ninguna información sobre los CED. Con respecto a los demás descriptores, los porcentajes son bajos. El 6% del caso 1 y el 33% del caso 2, reconocieron que el CED es un espacio para el apoyo a la lectura y la escritura de los estudiantes. Además, para el caso 1, el 17.6% vieron los CED con un lugar para el apoyo en el aprendizaje y el 6% como un lugar para mejorar las competencias tecnológicas de los estudiantes.

La segunda pregunta planteada a estudiantes y profesores estuvo orientada a indagar por las expectativas que se tenían frente al desarrollo de un CED en la institución educativa. La tabla 3 permite reconocer que emergieron tres descriptores entre los estudiantes y en la tabla 4 se identifica que, entre los profesores, se reflejaron tres descriptores, sin embargo, el tercer descriptor es diferentes en ambos.

Tabla 3

Recursos o servicios esperados por los estudiantes en un CED estudiantes casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje	Respuestas		Porcentaje
	Número	Porcentaje	estudiantes	Número	Porcentaje	estudiantes
Guías	13	50%	52%	13	72.2%	68%
Tutorías	7	26.9%	28%	3	16.7%	16%
Recursos físicos	6	23.1%	24%	2	11.1%	11%
Totales	26	100%	134%	15	100%	95%

Elaboración propia

En el caso 1, el 50% los estudiantes evidenciaron que lo servicios que esperaban encontrar fueran guías para el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura en las diferentes áreas. El 52% expresaron que dentro del material didáctico para la lectura y la escritura que esperaban encontrar era: guías de uso de palabras, ortografía y vocabulario especializado; guías para el desarrollo de la lectura crítica; pautas para la escritura de diferentes tipos de textos, hicieron énfasis en el ensayo y la escritura argumentativa; pautas para mejorar la expresión oral; normas para la presentación de trabajos escritos; libros y revistas digitales.

En el caso 2, en el 72.2% los estudiantes, se logró identificar que esperaban encontrar guías, pautas, orientaciones para el trabajo de la lectura y la escritura en las áreas. El 68% afirmaron que los recursos que confiaban encontrar en el CED son libros y diccionarios digitales; material y ayudas didácticas para la lectura y la escritura, ejemplos de diferentes tipos de textos, guías de ortografía y puntuación, correctores de ortográficos digitales, pautas para mejorar y aumentar el vocabulario. Además, el 16% manifestaron querer encontrar: un profesor para el apoyo de la escritura, asesorías por chat, clases o talleres virtuales.

En el caso 1, el 26.9%, y en el caso 2, el 16.7% esperaban encontrar en los servicios que ofrecería un CED, cualquier tipo de tutoría académica para el mejoramiento de la escritura. El 28% de los estudiantes expresaron que los servicios del CED debían estar orientados a clases por videoconferencias, tutorías de escritura en dispositivos tecnológicos, apoyo de un profesor experto en lenguaje, ejercicios de lectura y escritura guiados, servicio corrección ortográfica.

Tabla 4

Recursos o servicios esperados por los profesores en un CED profesores casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje	Respuestas		Porcentaje
	Número	Porcentaje	profesores	Número	Porcentaje	profesores
Guías	9	34.6%	56%	5	41.7%	56%
Tutorías	12	46.2%	75%	3	25%	33%
Talleres	5	19.2%	31%	4	33.3%	44%
Totales	26	100%	131%	12	100%	133%

Elaboración propia

En el caso 1, el 34.6% de los profesores y en el caso 2, el 41.7% expresaron que lo esperado de un CED es el apoyo a la lectura y la escritura de los estudiantes desde el acceso a guías, instrucciones o tutoriales. Así, el 56% del caso 1 y el 56% del caso

2, esperaban encontrar: material oportuno y actualizado sobre lectura y escritura, orientaciones para los integrantes de la comunidad académica en lo referente a escritura, técnicas de comprensión lectora y argumentación, también, pautas para la redacción y ortografía. En el caso 1, el 46.2% y en el caso 2, el 25% reflejaron que en sus expectativas estaban en encontrar un servicio de tutoría en la escritura, para los estudiantes. El 75% del caso 1, y el 33% del caso 2, esperaban hallar un servicio de tutoría presencial y/o virtual para la revisión y acompañamiento de la escritura de los estudiantes y los profesores. Además, para completar los servicios, el 31% del caso 1 y el 44% del caso 2, consideraron que se debían ofrecen talleres a los estudiantes sobre tópicos alrededor de la escritura.

La tercera pregunta que se les presentó a estudiantes y profesores estuvo encaminada a indagar por las expectativas institucionales que poseían en el proceso de operación del CED y, por consiguiente, si reconocían algunos aspectos positivos que este le traería a la institución. En la tabla 5 se identifica que emergieron cuatro beneficios, en las respuestas de los estudiantes:

Tabla 5

Beneficios que traería un CED a la institución estudiantes casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Mejoramiento prácticas comunicativas	12	41.4%	48%	8	40%	42%
Mejoramiento enseñanza y aprendizaje	13	44.8%	52%	8	40%	42%
Mejoramiento uso de las TIC	3	10.3%	12%	4	20%	21%
Proyección social	1	3.4%	4%	0	0	0
Totales	29	100%	116%	20	100%	105%

Elaboración propia

En el caso 1, el 41.4% y en el caso 2, el 42% los estudiantes estuvieron asociadas al mejoramiento de las prácticas comunicativas, lectura comprensiva, escritura académica, expresión oral. El 48% del caso 1, y el 42% del caso 2, reconocieron que un CED en la institución apoyaría los procesos de escritura académica, mejoraría los elementos formales en la escritura y uso oral de la lengua. En el caso 1, el 44.8% y en el caso 2, el 40% de las réplicas de los estudiantes expresaron que uno de los beneficios que traería el CED a la institución está asociada al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, el 52% del caso 1, y el 42% del caso 2, manifestaron que dentro de las ventajas de tener un CED en la institución están: mejoramiento de los aprendizajes en las diferentes áreas, acceso a recursos para la resolución de actividades académicas, estrategias de enseñanza con uso de TIC.

En el caso 1, el 10.3% y en el caso 2, el 20% los estudiantes consideraron que uno de los beneficios que traería un CED para la institución tenía que ver con el mejoramiento en el uso de las TIC, por parte de los estudiantes, debido a que, estos podrían mejorar sus competencias técnicas para el manejo del computador y otros dispositivos tecnológicos. Además, en el caso 1, el 3.4% de las respuestas estuvieron integradas al descriptor proyección social.

Tabla 6
Beneficios que traería un CED a la institución profesores casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje profesores	Respuestas		Porcentaje profesores
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Mejoramiento prácticas comunicativas	9	39.1%	56%	6	50%	67%
Mejoramiento enseñanza y aprendizaje	11	47.8%	69%	4	33.3%	44%
Mejoramiento uso de las TIC	3	13%	19%	2	17.6%	22%
Totales	23	100%	144%	12	100%	133%

Elaboración propia

En el caso 1, el 39.1% y en el caso 2, el 50% los profesores plantearon que un beneficio que le traería el CED a la institución educativa es el avance en las prácticas comunicativas (ver tabla 6). En el caso 1, el 56% de los profesores manifestaron que esta mejoría se vería reflejada en estudiantes más analíticos, con mejor ortografía, redacción, mayor comprensión en la lectura y calidad en las producciones académicas en cada una de las áreas. En el caso 2, el 67% expresaron que los beneficios se verían en un incremento en la producción textual en la institución con una excelente calidad en los procesos escriturares y de lectura, aportaría a la revista y periódico institucional con producciones de los estudiantes, el nivel de oralidad mejoraría significativamente y se conectaría directamente con el trabajo de formación de líderes.

En el caso 1, el 47.8% los profesores estuvieron relacionadas con el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la institución. En el caso 1, el 69% reconocieron que un CED traería como beneficios a la institución en el aprovechamiento del tiempo libre por parte de los estudiantes al poder acceder al CED a aprender otros aspectos no abordados en el aula y en tiempo diferente al escolar; proyección laboral para los estudiantes; mejores procesos de enseñanza, en el uso pedagógico y didáctico de las TIC; se fortalecería la profundidad temática por parte de los estudiantes, fomento de la lectura y la escritura como eje transversal de todas las áreas, favorecimiento del trabajo colaborativo, privilegiando la autonomía intelectual de los estudiantes y la formación de hábitos de estudio.

En el caso 2, el 33.3% de las respuestas de los profesores reflejaban beneficios que traería un CED, desde la enseñanza y el aprendizaje. El 44% reconocieron que este aportaría al mejoramiento académico de los estudiantes en las diferentes áreas, ampliar la cultura general de los estudiantes y los profesores, complementaría otros proyectos pedagógicos e institucionales que se trabajan en la institución, fomento y promoción de la lectura y la escritura, aportaría para que los estudiantes se preparen para las pruebas externas.

En el caso 1, el 13% y en el caso 2, el 17.6% de las respuestas dadas por los profesores estuvieron relacionadas al mejoramiento de las destrezas para el manejo de recursos tecnológicos. En el caso 1, el 19% de los profesores reconocieron que un CED aportaría a ampliar las habilidades que poseen los estudiantes y los profesores en el uso de las TIC, implicaría mejorar cobertura y capacidad del internet en la institución.

La cuarta pregunta que se les presentó a estudiantes y profesores se planteó para indagar por las motivaciones para acceder a los servicios que se ofrecerían en el CED. En la tabla 7 se reconoce que emergieron tres descriptores que agrupan dos motivos por los cuáles asistiría un estudiante al CED y una opción que refleja la falta de claridad de los estudiantes. En la tabla 8 se identifica que en la situación de los profesores emergieron dos descriptores diferentes a los de los estudiantes.

Tabla 7

Posibles razones para asistir al CED estudiantes casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Apoyo en las prácticas comunicativas	16	53.3%	64%	14	70%	74%
Ampliar lo aprendido en clases	9	30%	36%	2	10%	11%
No hay claridad	5	16.7%	20%	4	20%	21%
Totales	30	100%	120%	20	100%	106%

Elaboración propia

En el caso 1, el 53.3% y en el caso 2, el 70% de las respuestas de los estudiantes reflejaron que una de las razones por las cuales asistiría al CED sería el apoyo en la orientación de las prácticas comunicativas, por ejemplo, en la revisión de los textos producidos para entregar a los profesores, la corrección de la expresión oral para una exposición, el mejoramiento de la lectura crítica, aprender a escribir en los dispositivos digitales, revisión y mejoramiento de la ortografía de los textos.

Con respecto al descriptor ampliar lo aprendido en clases, para el caso 1, el 30% y el caso 2, 10% de las respuestas estuvieron asociadas a la relación entre el CED y la posibilidad de aclarar una duda sobre el tema que no comprendió en determinada área. Por otra parte, en el 16.7% los estudiantes del caso 1, y el 20% del caso 2, las respuestas evidencian que no hay claridad sobre las razones por las cuales el estudiante asistiría al CED.

Tabla 8

Posibles razones para asistir al CED profesores casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje profesores	Respuestas		Porcentaje profesores
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Actualización práctica docente	12	66.7%	75%	5	50%	56%
Mejoramiento escritura	6	33.3%	38%	5	50%	56%
Totales	18	100%	113%	20	100%	112%

Elaboración propia

En el caso 1, el 66.7% y en el caso 2, el 50% de las respuestas de los profesores estuvieron asociadas a motivos de actualización de la práctica para el mejoramiento de los procesos de enseñanza o aprendizaje. En el caso 1, el 75% y en el caso 2, el 56%, consideraron que entre las razones para asistir al CED se encuentran favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en bien de los estudiantes, para identificar estrategias motivacionales alrededor de la escritura y

lectura en las áreas; aprender estrategias para el trabajo de la escritura en el aula; mejorar el uso pedagógico y didáctico de las TIC. En el caso 1, el 38% de los profesores y en el caso 2, el 56%, expresaron que asistirían al CED para mejorar la calidad de las propias producciones textuales, fortalecer la comprensión de los contenidos científicos de las áreas, potenciar las habilidades de lectura y escritura.

Posibilidades de conformación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje.

El segundo grupo de preguntas exploró la viabilidad de conformación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje (CVA) desde el CED en la institución, a partir de la indagación por el uso de las redes sociales, las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa en la institución y el trabajo en equipo.

La quinta pregunta formulada a los estudiantes y a los profesores estaba orientada a reconocer como se aplicaba el trabajo colaborativo entre los estudiantes en la institución. Con respecto a las respuestas de los estudiantes y como se reconoce en la tabla 9 emergieron tres descriptores.

Tabla 9

Experiencia de trabajo en equipo estudiantes casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Exposiciones	6	25%	24%	4	22.2%	21%
Consultas	3	12.5%	12%	2	11.1%	11%
Talleres	15	62.5%	60%	12	66.7%	63%
Totales	24	100%	96%	18	100%	95%

Elaboración propia

En el caso 1, el 25% y en el caso 2, el 22.2% los estudiantes presentan como una actividad académica que implicó un trabajo en equipo fue el proceso de planeación y desarrollo de exposiciones sobre una de las temáticas de las áreas, donde, el uso de recursos digitales para el diseño y montaje de los recursos visuales fue importante el equipo. Por otra parte, en el caso 1, el 12.5%, y en el caso 2, el 11% de las respuestas reconocieron que los ejercicios de consultas sobre temáticas asignadas por los profesores se desarrollaron en equipo.

En el caso 1, el 62.5% las respuestas de los estudiantes estuvieron asociadas a desarrollo de talleres y pruebas en equipo. El 60% describieron algunas experiencias académicas que desarrollaron en equipo, entre las que se encuentran: diseño de una página web, montaje y escritura en un blog, redacción del proyecto pedagógico del programa técnico y la idea de negocio.

En el caso 2, el 63% presentaron algunas de las siguientes actividades que desarrollaron en equipo: diseño y montaje de un video sobre una temática específica; redacción de textos académicos, como un ensayo, un informe de lectura, plegable, informe de laboratorio y un cuento, tareas de la plataforma educativa, pruebas de comprensión escritas y orales, diseño de una maqueta.

Tabla 10
Experiencia de trabajo en equipo profesores casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje profesores	Respuestas		Porcentaje profesores
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Evaluaciones	5	16.1%	31%	2	12.5%	22%
Exposiciones	3	9.7%	19%	4	25%	44%
Talleres teóricos y prácticos	10	32.3%	63%	7	43.8%	78%
Prácticas de lectura y escritura	13	41.9%	81%	3	18.8%	33%
Totales	31	100%	194%	16	100%	177%

Elaboración propia

En el caso 1, el 16.1% y en el caso 2, el 12.5% los profesores identificaron que algunos procesos evaluativos se desarrollan en equipo (ver tabla 10). En el caso 1, el 31% y en el caso 2, el 22% plantearon que realización de olimpiadas del conocimiento, entrenamiento en pruebas externas, concursos de saberes y evaluaciones de proyecto pedagógico.

En el caso 1, el 19% expresaron que entre las actividades académicas que asignan se encuentran la elaboración de material y presentación de la exposición sobre uno de los temas del área, y en la asignatura de inglés presentaciones orales. En el caso 2, el 25% reconocieron que en sus áreas asignan debates y puestas en común sobre temas actuales, que se planeen y desarrollen por parte de los estudiantes en equipo.

En el caso 1, el 32.3% y en el caso 2, el 43.8% de las afirmaciones de los profesores reconocieron que asignan actividades de talleres teóricos y prácticos, para que sean resueltos en equipo. En el caso 1, el 63% expresaron que en las actividades que asignan se encuentran prácticas de laboratorio, elaboración de maquetas, construcción, ejecución y evaluación de los proyectos de la Media Técnica, resolución de cuestionarios. En el caso 2, el 78% asignan actividades en equipo alrededor del montaje y publicación de videos sobre una temática del área, uso del periódico para resolver cuestionarios, consulta de temas para la clase.

En el caso 1, el 81% de los profesores, y en el caso 2, el 33%, consideraron que algunas de las siguientes prácticas comunicativas se desarrollan en equipo por parte de los estudiantes: plegables sobre los temas de las áreas, proyectos de investigación, carteleras informativas, escritura de ponencias sobre temas filosóficos, foros virtuales, análisis de textos científicos, elaboración de mapas conceptuales, reseñas críticas, escritura de textos inglés, producción de revistas.

La sexta pregunta que se les planteó a los estudiantes estaba orientada a comprender las dinámicas sociales que han logrado establecer en los espacios digitales, además, identificar las posibilidades del uso de las redes en procesos de conformación de una CVA. Se logró comprobar que las redes sociales que más utilizan los estudiantes son: WhatsApp (caso 1, 44%, caso 2, 63.2%), Facebook (caso 1, 88%, caso 2, 57.9%), Google plus (caso 1, 24%, caso 2, 5.3%), Instagram (caso 1, 24%, caso 2, 26.3%), Messenger (caso 1, 5.3%, caso 2, 8%), Twitter (caso 1, 4%, caso 2, 21.1%), Wattpad (caso 1, 4%, caso 2, 5.3%), YouTube (caso 1, 12%), Snapchat (caso 2, 10.5%). Los usos más frecuentes se identifican en la tabla 11:

Tabla 11
Usos de las redes sociales estudiantes casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Comunicación	19	47.5%	76%	12	48%	63%
Apoyo académico	7	17.5%	28%	4	16%	21%
Recreación	2	5%	8%	0	0%	0%
Información	12	30%	48%	9	36%	47%
Totales	40	100%	160%	25	100%	131%

Elaboración propia

En el caso 1, el 47.5% y en el caso 2, el 48%, de las respuestas de los estudiantes evidenciaron que uno de los usos que dan a las redes sociales es la comunicación. Entre las actividades que el 76% de los estudiantes en el caso 1 y el 63% del caso 2, expresaron que las utilizan poder hablar entre familiares y amigos. Por otra parte, en el caso 1, el 17.5% y en el caso 2, el 16% de las respuestas se identificó que uno de los usos de las redes sociales es el apoyo académico, por ejemplo, para hacer tareas, intercambiar información de las clases, preparar los talleres y exposiciones.

En el caso 1, el 5%, de las respuestas presentaron como uno de los usos la recreación; el 8% de los estudiantes relacionaron los usos con los juegos virtuales y el observar videos musicales. Por otra parte, en el caso 1, el 30% y el caso 2, el 36% de las respuestas presentó que otro de los usos es el acceso, intercambio, divulgación de la información, sin embargo, esta información es más de tipo social, fotografías, comentarios sobre los artistas preferidos y las fotos que publican otros compañeros.

La sexta pregunta que se les planteó a los profesores estaba orientada a reconocer que prácticas de aula o institucionales se han desarrollado con apoyo de TIC. Sin embargo, los profesores fueron precisos en identificar los recursos TIC que utilizan, pero, no cuáles eran sus usos. En la tabla 12, se identifica cuatro tipos de recursos:

Tabla 12
Recursos TIC utilizados por los profesores profesores casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje profesores	Respuestas		Porcentaje profesores
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Recursos físicos	13	39.4%	81%	6	31.6%	67%
Recursos audiovisuales	7	21.2%	44%	4	21.1%	44%
Recursos web	11	33.3%	69%	4	21.1%	44%
Software educativo	2	6.1%	13%	5	26.3%	56%
Totales	33	100%	207%	19	100%	211%

Elaboración propia

En el caso 1, el 39.4% y en el caso 2, el 31.6% los profesores identificaron usos de dispositivos tecnológicos. El 81% de los profesores del caso 1, y el 67% del caso 2, plantearon que los recursos TIC que usaban en sus clases o actividades institucionales, y sus usos eran: a) computadores de mesa y portátiles, organizar y guardar información de las clases e institucional; b) tabletas, portabilidad de

información, acceder a textos guías; c) celular, grabar videos o audios, descargar aplicaciones educativas como diccionarios o libros digitales; d) video proyector, presentar información a los estudiantes como apoyo al discurso del profesor, socialización de contenidos y experiencias.

En el caso 1, el 21.2% y en el caso 2, el 21.1% los profesores identificaron recursos audiovisuales como parte de las actividades académicas e institucionales. El 44% de los profesores del caso 1, y del caso 2, afirmaron que los recursos audiovisuales que utilizan y sus usos son: a) audios, para apoyar la formación del inglés; b) videos, ampliar las posibilidades de comprensión de la información que se aborda en las áreas; c) diapositivas, desarrollo de exposiciones sobre temáticas del área, apoyo visual de los contenidos trabajados en clases, sintetizar la información.

En el caso 1, el 33.3% y en el caso 2, el 21.1% los profesores evidenciaron uso de recursos web para el trabajo en las clases y como soporte a las actividades institucionales. El 69% de los profesores del caso 1, y el 44% del caso 2, reconocieron que en los usos que se les dan a los recursos web se encuentran el empleo del correo electrónico para el envío y recepción de información de los estudiantes e institucional, acceso a páginas web para la consulta y desarrollo de temáticas propias de las áreas, actividades lúdicas e interactivas al interior de las clases, pruebas que se encuentran en páginas web educativas.

En el caso 1, el 6.1% y en el caso 2, el 26.3% de las réplicas de los profesores identificaron algún tipo de software educativo para el desarrollo de las clases. El 13% del caso 1, y el 56% del caso 2, expresaron que usan plataformas o programas educativos que se encuentran instalados en los dispositivos tecnológicos institucionales, para complementar las actividades de clases o desarrollar alguna de las temáticas propias del área. En el caso 2, la institución contaba con una plataforma educativa como complemento a las temáticas de las áreas y apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior demuestra que los usos de las TIC en ambas instituciones van desde lo instrumental hasta el uso de dispositivos para la enseñanza y aprendizaje, además, como un complemento al trabajo institucional.

La séptima pregunta que se les indagó a los estudiantes y a los profesores estuvieron orientadas a reconocer las dinámicas institucionales que aportan a la idea de comunidad educativa.

Tabla 13

Interacción comunidad educativa para el aprendizaje estudiantes casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Apoyo institucional	9	37.5%	36%	10	37%	53%
Acompañamiento familiar	12	50%	48%	15	55.6%	79%
Recursos digitales	3	12.5%	12%	2	7.4%	11%
Totales	24	100%	96%	27	100%	143%

Elaboración propia

En el caso 1, el 37.5% y en el caso 2, el 37%, de las respuestas se logra identificar que una forma de interacción de los integrantes de la comunidad educativa para

mejorar el aprendizaje de los estudiantes es el apoyo institucional (ver tabla 13). El 36% de los estudiantes en el caso 1, y el 52.6% en el caso 2, expresaron que entre las formas se encuentran: el Gobierno Escolar, como una estrategia de participación y planeación institucional para el aprendizaje, los profesores como responsables de la enseñanza. Igualmente, en el caso 1, el 50% y en el caso 2, el 55.6%, reconocieron la familia como un espacio para el apoyo en el aprendizaje, así, el 48% de los estudiantes en el caso 1, y el 78.9% en el caso 2, afirman que la familia puede apoyar a los estudiantes en la resolución de tareas, asistencia a las reuniones, participación en los órganos del Gobierno Escolar.

Frente al descriptor de recursos digitales, en el caso 1, el 12.5% y en el caso 2, el 7.4%, reconocieron que los mecanismos con que cuenta la institución página web en ambos casos, y plataforma educativa para el caso 2, han ayudado a mantener comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa.

Tabla 14

Interacción comunidad educativa para el aprendizaje profesores casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje profesores	Respuestas		Porcentaje profesores
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Apoyo institucional	3	14.3%	19%	3	30%	33%
Acompañamiento familiar	7	33.3%	44%	4	40%	44%
Recursos digitales	11	52.4%	69%	3	30%	33%
Totales	21	100%	132%	10	100%	110%

Elaboración propia

Elaboración propia

En el caso 1, el 14.3% y en el caso 2, el 30% los profesores reflejaron que una forma de interacción entre los miembros de la comunidad educativa es por el apoyo institucional que se les ofrece a los padres de familia y estudiantes (ver tabla 14). En el caso 1, el 19% y en el caso 2, el 33% identificaron que asuntos como conformación del Gobierno Escolar, la publicación y envío de circulares informativas a los padres de familia, el trabajo de orientaciones que se realiza a los estudiantes en las clases por parte de los profesores, las citaciones a padres de familia para hablar del seguimiento académico y convivencial del estudiante, las jornadas de formación dirigidas a padres de familia apoyan las dinámicas de interacción para el aprendizaje entre la escuela y la familia.

En el caso 1, el 33.3% y en el caso 2, el 44% los profesores reflejan que el acompañamiento y apoyo familiar es importante para desarrollar procesos de interacción entre los miembros de la comunidad educativa. El 44% del caso 1 y el 44% del caso 2, consideraron que la asistencia de los padres de familia a las reuniones convocadas por la institución, el acompañamiento que los padres realicen desde sus hogares para el cumplimiento de actividades académicas por parte de los estudiantes (virtuales o análogas), diálogo de los padres con los hijos, son acciones que aportan a la interacción para el aprendizaje entre la familia y la escuela.

En el caso 1, el 52.4% y en el caso 2, el 30% los profesores identificaron que los recursos digitales con que cuenta la institución han aportado a mejorar las comunicaciones e interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa.

El 69% del caso 1 y el 33% del caso 2, reconocieron que la página web, redes sociales y correos institucionales, y los recursos digitales para el seguimiento del proceso académico de los estudiantes han permitido que los padres y estudiantes accedan a comunicados que se generan desde la institución para la comunidad educativa. Lo que se verá reflejado en el avance académico y de aprendizajes de los estudiantes.

En la octava pregunta que se les planteó a los estudiantes estuvo orientada a indagar por el uso de herramientas para el trabajo colaborativo, identificando como las herramientas digitales pueden aportar para aprender del otro y con el otro. Dentro de los programas que las estudiantes utilizan en su vida escolar, para el aprendizaje colaborativo, se identificaron: buscadores (caso 1, 68%; caso 2, 63%), Wikis (caso 1, 40%; caso 2, 53%), Redes sociales (caso 1, 20%; caso 2, 5%), el correo electrónico (caso 1, 8%; caso 2, 5%), plataformas educativas (caso 1, 28%; caso 2, 45%) y web de universidades (caso 1, 8%; caso 2, 0%).

La novena pregunta que se les presentó a los estudiantes estaba enfocada a valorar el trabajo en equipo para el aprendizaje. En el caso 1, el 8% de los estudiantes consideraron que el trabajo en equipo no aporta a mejorar los aprendizajes; las razones que expresaron los estudiantes estuvieron asociadas a que algunos compañeros no responden con lo que se le asigna en el grupo y les corresponde a otros resolver el trabajo en su totalidad, sin embargo, está situación tiene que ver más con las condiciones sociales propias de la asignación de roles y formación del valor de la responsabilidad, que una cuestión sobre el aprendizaje.

En el caso 1, el 92% y en el caso 2, el 100% de los estudiantes expresaron que el trabajo en equipo ayuda a mejorar los aprendizajes en las diferentes áreas del currículo escolar. Lo que evidencia una posición positiva sobre lo que implica aprender del otro y con el otro, y donde los intercambios de información aportan en la cualificación del saber. En la tabla 15, se observa los descriptores que agrupan las razones por las cuales los estudiantes manifestaron una posición positiva para el trabajo en equipo en la institución educativa.

Tabla 15

Razones que aportan al trabajo en equipo estudiantes casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje estudiantes	Respuestas		Porcentaje estudiantes
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Intercambio de saberes	22	62.9%	88%	13	54.2%	68%
Convivencia escolar	2	5.7%	8%	6	25%	32%
Potencia habilidades	11	31.4%	44%	5	20.8%	26%
Totales	35	100%	140%	11	100%	126%

Elaboración propia

En el caso 1, el 62.9% y en el caso 2, el 54.2% los estudiantes consideraron que el trabajo en equipo fortalece el aprendizaje por las posibilidades de intercambio de la información. En el caso 1, el 88% y en el caso 2, el 68%, identificaron entre las razones a favor del trabajo en equipo se encuentran la participación activa, confrontación de puntos de vista, complementariedad de saberes, apoyo para la resolución de problemas, profundidad temática, integración de pensamientos.

En el caso 1, el 5.7% y en el caso 2, el 25% los estudiantes presentaron que el trabajo en equipo aporta a la convivencia escolar. El 8% del caso 1 y el 32% del caso 2, plantearon que durante el trabajo en equipo se fortaleces valores como el respeto por el otro y la responsabilidad, debido a que lo que un estudiante haga o deje de hacer afecta a sus compañeros. Frente al último descriptor, en el caso 1, el 31.4% y en el caso 2, el 20.8% los estudiantes consideraron que el trabajo en equipo potencia las habilidades que cada integrante tiene. El 44% del caso 1 y el 26% del caso 2, valoran que durante el trabajo en equipo las debilidades no sean un obstáculo para terminar las actividades, debido a que los compañeros de equipo son un complemento para superar las dificultades durante el proceso.

La octava pregunta que se les presentó a los profesores estuvo orientada a identificar como se percibe el aprendizaje con el otro desde la perspectiva de los profesores. En el caso 1, el 88% y en el caso 2, el 100% consideraron que asignar trabajos en equipo ayuda a mejorar los aprendizajes. Solo en el caso 1, el 12% pensaron lo contrario, expresando la falta de formación por parte de los estudiantes para trabajar de manera colaborativa, sin considerar la responsabilidad del profesor en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades que se asignan en equipo. En la tabla 16, se muestras las razones de los profesores que respondieron afirmativamente a esta pregunta:

Tabla 16

Razones para asignar trabajos en equipo profesores casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje profesores	Respuestas		Porcentaje profesores
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Intercambio de saberes	10	52.6%	63%	6	54.5%	67%
Convivencia escolar	5	26.3%	31%	4	36.4%	44%
Potencia habilidades	4	21.1%	25%	1	9.1%	11%
Totales	19	100%	119%	11	100%	122%

Elaboración propia

En el caso 1, el 52.6% y en el caso 2, el 54.5% los profesores estuvieron relacionadas con la posibilidad de intercambio de saberes que se desarrollan durante el trabajo en equipo. El 63% de los profesores del caso 1 y el 67% del caso 2, consideraron que el trabajo en equipo permite la participación, la interacción, la discusión, la colaboración, la socialización y solución de inquietudes de los integrantes, para la construcción y producción de conocimientos.

En el caso 1, el 26.3% y en el caso 2, el 36.4% los profesores justifican el trabajo en equipo por sus aportes a la convivencia escolar. El 31% del caso 1 y el 44% del caso 2, consideraron que el trabajo en equipo favorece la formación en los valores del respeto a la diferencia, la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, el dialogo, lo que aporta a una sana convivencia institucional. Con respecto al último descriptor, en el caso 1, el 21.1% y en el caso 2, el 9.1% los profesores plantearon que el trabajo en equipo aporta a complementar las habilidades de los integrantes. El 25% del caso 1 y el 11% del caso 2, plantearon que cuando se trabaja en equipo los diferentes talentos que poseen los estudiantes se verá reflejados en la calidad de la actividad académica, además, las dificultades de unos pueden ser superadas con las habilidades de los otros.

La novena pregunta que se les presentó a los profesores estuvo orientada a reconocer posibilidades para mejorar el trabajo en equipo con el apoyo de las TIC, desde la perspectiva de los profesores, para identificar cuáles de ellas podrían ser replicadas en una CVA. En la tabla 17, se reconoce que emergieron tres descriptores:

Tabla 17

Posibilidades para fortalecer el trabajo en equipo con TIC profesores casos 1 y 2

Descriptores	Caso 1: I.E. Pública			Caso 2: I.E. Privada		
	Respuestas		Porcentaje profesores	Respuestas		Porcentaje profesores
	Número	Porcentaje		Número	Porcentaje	
Redes sociales y de aprendizaje	4	19%	25%	5	41.7%	56%
Fortalecimiento de roles	13	61.9%	81%	6	50%	67%
Mejoramiento de los recursos	4	19%	25%	1	8.3%	11%
Totales	20	100%	131%	12	100%	134%

Elaboración propia

En el caso 1, el 19% y en el caso 2, el 41.7% los profesores reconocieron la importancia del formar redes sociales y de aprendizaje, donde los estudiantes aprendan del otro e intercambien saberes. En el 25% de los profesores del caso 1 y el 56% del caso 2, expresaron que dentro de las posibilidades para fortalecer el trabajo en equipo con apoyo de TIC se encuentran la conformación de comunidades de conocimiento, con apoyo de los blogs y las redes sociales, consolidando equipos de trabajos desde de aprendizajes, trabajo por proyectos utilizando los recursos de las redes sociales.

En el caso 1, el 61.9% y en el caso 2, el 50% los profesores lograron identificar que una estrategia para mejorar el trabajo en equipo es el fortalecimiento de los roles en la institución. Vale anotar, que este es el descriptor con mayores porcentajes en ambos casos. El 81% del caso 1 y el 67% del caso 2, consideraron que, para poder pensar institucionalmente el trabajo en equipo con apoyo de las TIC, se requiere formación para los profesores en uso de dispositivos digitales, mejorar las prácticas de uso de los estudiantes de las TIC, comprensión por parte de la comunidad educativa del impacto social y en la escuela de las TIC, fortalecer la responsabilidad, la autonomía, el respeto por el otro y la contextualizan de la información adquirida.

En el caso 1, el 19% y en el caso 2, el 8.3% los profesores reconocieron que, para fortalecer el trabajo en equipo con apoyo de las TIC, es necesario mejorar los recursos tecnológicos con que cuenta las instituciones. El 25% de los profesores del caso 1 y el 11% del caso 2, consideraron que para hacer un uso efectivo de las TIC en las instituciones se requiere mejorar la dotación de computados y la conexión a internet, además, adquirir servicios de plataformas educativas para el servicio de la comunidad educativa.

Discusión y conclusiones

Entre los estudiantes y los profesores, de ambos casos, se reflejó que no existe información precisa sobre los CED. Esto se explica debido a que es una estrategia con una gran trayectoria en la educación superior y en el contexto internacional (Waller, 2002; Williams & Severino, 2004; Nuñez, 2013), además, en los Estados

Unidos los CE en la educación media se vienen expandiendo (Palacio, 2010; Stueart, 2012; Utne, 2016). Sin embargo, en el territorio colombiano, surgen en el año 2008, con la creación del CE de la Pontificia Universidad Javeriana, de la ciudad de Cali (Molina Natera, 2015), y solo se tiene registro de la creación de un CE en la educación básica y media, más no de su funcionamiento. Esta situación refleja que es una experiencia reciente en la educación media, en el Colombia, por lo que no se ha incorporado en los discursos de las comunidades educativas.

Los estudiantes y los profesores, de ambos casos, identifican un CED como un espacio para el apoyo a la lectura y la escritura. Pero, no hay claridad en la forma y tipo de apoyo que consideraron brinda este tipo de espacios, de hecho, algunos profesores, de ambas instituciones educativas, solo ven el CED como un lugar para el servicio de los estudiantes, lo que refleja un desconocimiento de esta estrategia para la orientación del trabajo sobre la escritura en las áreas. Esta posición de los profesores va en contravía de los postulados alrededor de los CE, Werner (2013) establece las posibilidades y potenciales de ampliar los CE como espacios de formación e investigación de los profesores alrededor de las prácticas de escritura.

Para superar el desconocimiento que existe en ambas instituciones educativas sobre lo qué es y objetivos de un CED para la educación media, se determinó diseñar varias estrategias de promoción, en la comunidad educativa, entre las que se encuentran cartelera y afiches informativos, carta personalizada a los profesores invitándolos a ingresar al CED, jornadas de divulgación de los servicios entre la comunidad educativa, plegable para los estudiantes y padres de familia. Además, para que los estudiantes y los profesores ingresarán al CED lo hacían desde la página web de cada institución. Lo anterior, concuerda con los postulados de Faigley (1998) quien plantea que dentro de las actividades de un CE debe estar educar permanentemente a la comunidad educativa frente a lo que servicios y propósitos del CE en la institución educativa.

Los estudiantes y los profesores coincidieron en que esperan encontrar en los servicios que ofrece el CED tutorías académicas y guías para la escritura. Dentro de los objetivos orientadores de un CE se encuentra el apoyo a la escritura desde la tutoría académica, lo permite reconocer que la relación entre las aspiraciones de la comunidad educativa y el propósito de un CED, concuerdan. Además, los estudiantes esperan encontrar recursos físicos, reflejados en computadores suficientes y mejor conexión a internet, con el propósito que faciliten el acceso a los servicios del CED, lo que evidencia la importancia que le brindan los estudiantes al soporte técnico. Y los profesores, expresaron que desean hallar talleres para el fortalecimiento de la escritura académica.

A pesar del poco conocimiento de los CED, los estudiantes y los profesores reconocieron que este tipo de estrategias en la institución aportaría el mejoramiento de las prácticas comunicativas y mejoraría los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes ven el CED, como un espacio que les aportaría a mejorar en sus escritos, comprensión de lectura, oratoria, lo que se verá reflejado en sus aprendizajes. Al tiempo los profesores consideraron que este espacio aportaría en los saberes de los estudiantes y en diversas estrategias de enseñanza de la escritura desde las áreas.

Vale anotar, que las expectativas que manifestaron los estudiantes y los profesores sobre el CED en ambas instituciones, fueron materializadas en

los servicios que podían encontrar: tutorías presenciales y virtuales, talleres presenciales y virtuales, guías y tutoriales virtuales, biblioteca de recursos digitales. Algunos de estos servicios han sido utilizados en la educación superior, por ejemplo, Hewett (2010) ha investigado sobre el proceso de la tutoría académica presencial en la educación superior; Holtz (2014) ha estudiado las posibilidades de implementación de las tutorías académica en línea la educación superior; Al Murshidi & Al Abd (2014) evaluaron los servicios de tutoría web, asesoría a estudiantes y talleres que ofrece el CE de la Universidad de los Emiratos Árabes Unidos (UAEU).

Desde del CED se consideró que, aunque estuvo asociado a la biblioteca escolar como espacio físico, su funcionamiento no se limitó a ese lugar, podía desplazarse a otros lugares en las instituciones, como salas de informática, salones de clases, auditorio, esto dependía de los propósitos del servicio y la población beneficiada. Además, los estudiantes tenían acceso a los servicios del CED desde sus casas u otro lugar donde tuvieran disponible un computador con conexión a internet. Flórez y Gutiérrez (2011) y Tan (2011) plantean que actualmente los CE no tienen que estar circunscritos a espacios físicos obligatoriamente, con las TIC los servicios y funciones pueden estar soportados por espacios virtuales.

Los motivos por los cuáles asistirían los estudiantes y los profesores mantienen una relación directa con los objetivos de un centro de escritura. Los estudiantes están dispuestos a asistir al CED para buscar apoyo en sus producción escritas y orales. Y los profesores, irían a este espacio para solicitar actualizaciones en la práctica docente sobre la enseñanza de la escritura desde las áreas y al mejoramiento de los propios ejercicios de escritura. Estas motivaciones mantienen una relación directa con los servicios que ofrecen los CE alrededor del mundo, por ejemplo, Archer (2008) plantea que dentro de los objetivos del CE de la Universidad de Ciudad del Cabo (Sudáfrica), orientar a los estudiantes frente a las convenciones de la escritura académica y Werner (2013) plantea la importancia de apoyar a los profesores en la enseñanza de la escritura desde las áreas, desde los CE.

En ambas instituciones educativas, hay un reconocimiento del desarrollo de actividades académicas en equipo con apoyo de las TIC. Esto concuerda con la afirmación del Cabero Almenara (2013) sobre el aumento de los procesos de incorporación de las TIC en la última década. Los estudiantes identifican que los trabajos en equipos más comunes, asignados por los profesores y con apoyo de las TIC son la planeación y desarrollo de exposiciones sobre las temáticas que se plantean en las áreas, la resolución de consultas sobre diversos tópicos y la resolución de talleres en el aula o como actividad extraescolar. Por su parte, los profesores reafirmaron que los talleres teóricos y prácticos son los ejercicios académicos, en equipos, más comunes asignados por ellos, además, agregan que las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en las áreas, también, son asignadas para ser elaboradas en equipo.

El uso de las redes sociales entre los estudiantes se ha limitado a desarrollar procesos de comunicación entre amigos y familiares. Estos resultados concuerdan con postulados de Caldevilla Domínguez (2010) quien afirma que los usos más comunes de las redes sociales entre los adolescentes son creación y mantenimiento de amistades y entretenimiento. Algunos de los estudiantes, de ambas instituciones, expresaron que por medio de estas desarrollan intercambio

de información, sin embargo, esta es más de tipo social, y en una menor medida de índole académica. Los estudiantes de ambos casos, coinciden que por medio de las redes sociales comparten las tareas escolares y recordar los deberes académicos que se tienen en el día a día. No hubo evidencia del uso de las redes sociales para el desarrollo de las actividades grupales.

Aguiar, Verdún, Silin, Capuano, y Aristimuño (2014) plantean que la escuela es un lugar propicio para la incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Partiendo de esta afirmación, se identificó, que en ambas instituciones educativas hay una tendencia por parte de los profesores a utilizar recursos tecnológicos para apoyar las actividades de aula, siendo el más mencionado el video proyector, como dispositivo para presentar videos y diapositivas sobre las temáticas del área. También, se identificó que usan las páginas web para que los estudiantes accedan a información que se requiere para el desarrollo de las clases, para responder a talleres o evaluaciones que son asignadas por el profesor.

En ambos casos, las interacciones entre los integrantes de las comunidades educativas se dan desde el acompañamiento familiar para la resolución de actividades académicas desde el hogar y la asistencia del padre de familia y/o acudiente a las reuniones y actividades institucionales. Igualmente, los profesores y estudiantes reconocieron el apoyo institucional que se ofrece para lograr interacción entre los integrantes de la comunidad educativa, aquí, se registran estrategias como la conformación del Gobierno Escolar, las escuelas de padres y el apoyo de los profesores en la formación de los estudiantes. En ambos casos, se valora al estudiante como el centro del aprendizaje. Partiendo de los planteamientos de García (2005) la postura sobre el estudiante que poseen ambas instituciones es un terreno propicio para la conformación de CVA.

Además, entre los profesores se reconoció que los recursos digitales con que cuenta cada institución educativa han aportado a desarrollar interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa. En el caso 1, el establecimiento de la página web y el software académica ha favorecido el acompañamiento y comunicación de los padres de la familia. En el caso 2, consideraron que la plataforma académica institucional, ha mejorado la comunicación ente los profesores y los hogares, y permite que los padres de familia apoyen el mejoramiento académico de los estudiantes.

Entre los profesores y los estudiantes, de ambas instituciones, se valora positivamente la asignación y desarrollo de actividades en equipo. Entre los beneficios del trabajo en equipo los participantes reconocieron el intercambio de saberes, potencia habilidades comunicativas y cognitivas, y mejora la convivencia escolar. En ambos casos, se reconoce que el trabajar con el otro permite que las debilidades personales que se tengan en el desarrollo de las actividades académicas pueden ser superadas por la intervención de los otros, al tiempo, aportará a reconocer esas debilidades y superarlas. De Gouveia (2012) afirma que el potencial de las CVA radica en la posibilidad del aprendizaje colaborativo, donde cada integrante participa de manera autónoma, pero enfocado en la resolución de un problema del equipo.

Los profesores de ambos casos consideraron que para fortalecer el trabajo equipo en las instituciones educativas es necesario la incorporación de las redes sociales y de aprendizaje en el trabajo de aula, y el fortalecimiento de roles al

interior de las actividades académicas, es decir, se requiere que los profesores sean conscientes de las dinámicas de aprendizaje que se desarrollan en el trabajo en equipo y, como planearlas y orientarlas. Al tiempo, los estudiantes deben interiorizar la responsabilidad de trabajar con el otro, desde lo social y académico. Calle Álvarez (2015) afirma que en una CVA los roles de los profesores y estudiantes son cambiantes debido a que las dinámicas de participación e interacción se van desarrollando según evolucione y se consolide la CVA.

Para consolidar un CED como estrategia institucional es necesario el reconocimiento y participación de la comunidad educativa en la promoción, uso y evaluación, lo que aportará al diseño de rutas de servicios en el mejoramiento de las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes y los profesores. Donde el acceso y uso de los servicios del CED corresponderán a las dinámicas que la institución educativa genere desde el trabajo del aula, gestión institucional y desarrollo personal de los estudiantes, de las prácticas comunicativas. Harris (1992) y Waller (2002) afirman que los CE poseen diferentes formas, tamaños y configuraciones, correspondiendo a las dinámicas y propuesta institucional del abordaje de la escritura.

Para que el CED opere como una CVA, requiere que los profesores y estudiantes asuman una actitud positiva frente a la incorporación de las TIC para las actividades de aula, lo que implica, que se refleje en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No solo en el aprendizaje de uso de herramientas informáticas, también, como recursos en la construcción de conocimientos en las diferentes áreas del currículo escolar. Para ello, el CED, como una estrategia pedagógica digital, operará como un espacio de encuentro entre los estudiantes y los profesores, interesados o preocupados por los procesos de lectura y escritura propios e institucionales.

Referencias bibliográficas

Aguiar, D., Verdún, N., Silin, I., Capuano, A., y Aristimuño, F. (2014). Las TIC en la educación media: ¿una herramienta más o nuevo contexto de aprendizaje? Análisis de las representaciones de docentes y directivos sobre el Programa Conectar Igualdad en tres provincias de la Patagonia Argentina. *Magistro,* 8 (15), 19-58. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Diego_Aguiar3/publication/278785504_Las_TIC_en_la_educacion_media_Una_herramienta_mas_o_nuevo_contexto_de_aprendizaje_Analisis_de_las_representaciones_de_docentes_y_directivos_sobre_el_Programa_Conectar_Igualdad_en_tres_provincias_de_la/links/5585e8e108aeb0cdaddf70b8/Las-TIC-en-la-educacion-media-Una-herramienta-mas-o-nuevo-contexto-de-aprendizaje-Analisis-de-las-representaciones-de-docentes-y-directivos-sobre-el-Programa-Conectar-Igualdad-en-tres-provincias-de-la.pdf

Al Murshidi, G., y Al Abd, K. (2014). UAE University Students' Awareness of Using the Writing Center. *Higher Education Studies*, 4(3), 58-63. Doi: http://dx.doi.org/10.5539/hes.v4n3p58

Archer A. (2008). Investigating the impact of Writing Centre intervention on student writing at UCT. *South African Journal of Higher Education* 22(2), 248–264. Recuperado de http://www.academia.edu/218589/Investigating_the_impact_of_Writing_Centre_intervention_on_student_writing_at_UCT

Cabero Almenara, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 133-156. Recuperado de http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/10217

Caldevilla Domínguez, D. (2010) Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. Documentación de las Ciencias de la Información, 33, 45-68. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/viewFile/DCIN1010110045A/18656David

Calle Álvarez, G. Y. (2015). Revisión teórica y empírica sobre las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA). *Revista Horizontes Pedagógicos, 17*(1), 82-93. Recuperado de http://ibero-revistas.metabiblioteca.org/index.php/rhpedagogicos/article/view/680

De Gouveia, L. (2012). Comunidades virtuales y el aprendizaje estratégico de cálculo en ingeniería virtual. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (40a), 101-113. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/368/36823229008.pdf

Faigley, L. (1998). Writing centers in times of whitewater. *The Writing Center Journal*, 19(1), 7-18.

Flórez, R. y Gutiérrez, M. (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

García, N. (2005). Las comunidades de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, 18, 1-10. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/6/comunidades.pdf

Harris, M. (1992). The writing center and tutoring in WAC programs. *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*, 109-122. Recuperado de https://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/chapter10.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, R., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill, 5ta Edición.

Hewett, B. L. (2010). *The online writing conference: A guide for teachers and tutors*. Boynton/Cook.

Holtz, E. V. (2014). *Mode, Method, and Medium: The Affordance of Online Tutorials in the Writing Center*. Honors Scholar Theses, Universidad de Connecticut, Estados Unidos. Recuperado http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1352&context=srhonors_theses

Hueso González, A., y Cascant i Sempere, J. M. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Editorial Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4600/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1

Molina Natera, V. (2015). Estudio de caso: Centro de Escritura Javeriano PUJ Cali. En: Molina Natera, V. (Editora). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Pontificia Universidad Javeriana, Cali, p. 276-311 Recuperado de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/8091/Libro_Panorama_Centros_Esc_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Nuñez, J. (2013). Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica. *Legenda*, 17(17), 63-102. Recuperado de http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/4642

Olson, G. A., y Smith, J. B. (1984). Establishing a writing center in the high school. *Journal of Teaching Writing*, 3(1), 53-62. Recuperado de: https://journals.iupui.edu/index.php/teachingwriting/article/viewFile/696/670

Palacio, k., (2010) *Re-centering Students' Attitudes About Writing: A Qualitative Study of the Effects of a High School Writing Center*. Master's thesis. Nova Southeastern University. Retrieved from NSUWorks, Farquhar College of Arts and Sciences. Recuperado de http://nsuworks.nova.edu/writing_etd/2.

Stueart, K. C. (2012). *A Proposal for a Writing Center and a Peer Tutor Training Course at Fayetteville High School*. Tesis de Maestría, Universidad de Arkansas, Estados Unidos. Recuperado de http://scholarworks.uark.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1284&context=etd

Tan, B. H. (2011). Innovating writing centers and online writing labs outside North America. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 13 (2), 390-417. Recuperado de http://70.40.196.162/PDF/June_2011.pdf#page=390

Utne, K. L. (2016). *A Proposal for A Writing Center at Lafayette High School*. Senior Honors Projects. Paper 204. Recuperado de http://commons.lib.jmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1174&context=honors201019&sei-redir=1&referer=https%3A%2F%2Fscholar.google.es%2Fscholar%3Fstart%3D30%26q%3Dallintitle%3A%2B%2522high%2Bschool%2522%2B%2522writing%2Bcenter%2522%26hl%3Des%26as_sdt%3D0%2C5#search=%22allintitle%3A%20high%20school%20writing%20center%22

Waller, S. C. (2002). A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity. *New Foundations*. Recuperado de: http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html

Werner, C. L. (2013). Constructing Student Learning through Faculty Development: Writing Experts, Writing Centers, and Faculty Resources. *CEA Forum*, College English Association, 42(2), 79-92. Recuperado de: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018288.pdf

Williams, J. & Severino, C. (2004) The writing center and second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 13, 165-172.