

¿Cómo citar el artículo?

Chaverra-Fernández, D. I., Hurtado Vergara, R. D. y Calle-Álvarez, G. Y. (enero-abril, 2020). La tutoría académica con niños de educación básica primaria desde un Centro de Escritura Digital. Estudio de caso intrínseco *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (59), 4-26. doi: <https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a2>

| La tutoría académica con niños de educación básica primaria desde un Centro de Escritura Digital. Estudio de caso intrínseco

*Tutoring with primary school children from a Digital Writing Center.
Intrinsic case study*

Dora Inés Chaverra-Fernández

Doctora en Educación
Universidad de Antioquia
Colombia
dora.chaverra@udea.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1443-5326>

Rubén Darío Hurtado Vergara

Magíster en Educación
Universidad de Antioquia
Colombia
ruben.hurtado@udea.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9496-2865>

Gerzon Yair Calle-Álvarez

Doctor en Educación
Universidad de Antioquia
Colombia
gerzon.calle@udea.edu.co
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4083-6051>

Recibido: 25 de junio de 2019

Evaluado: 16 de septiembre de 2019

Aprobado: 7 de noviembre de 2019

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

| Resumen

Un centro de escritura digital –CED– emerge de la articulación entre la exigencia de la escritura académica y el uso de las tecnologías digitales. La tutoría es uno de los componentes básicos del CED; en el caso de la educación básica primaria su funcionamiento y valor aún es objeto de investigación, especialmente en Colombia. Este artículo tiene como propósito caracterizar el uso de la tutoría a partir de un estudio de caso intrínseco, con la participación de 294 estudiantes de 2° a 5°, de una institución educativa pública, quienes utilizaron voluntariamente los servicios de tutoría durante un año escolar. Dos instrumentos fueron diligenciados por los estudiantes, el tercero por los profesores-tutores. Los resultados muestran: a) el perfil de los estudiantes usuarios de la tutoría y sus preferencias de uso; y b) las relaciones que evidencian su viabilidad y funcionamiento, con predominio de la modalidad presencial sobre la virtual. En conclusión, los niños de primaria acceden a la tutoría por iniciativa propia, en la modalidad virtual o presencial, por razones no solo escolares, sino también personales. Desde la perspectiva de los profesores/tutores, esta representa una oportunidad pedagógica, pero también retos relacionados con la alfabetización digital.

Palabras clave: Centro de Escritura, Educación Primaria, Enseñanza, Escritura Digital, Tutoría.

| Abstract

A Digital Writing Center (DWC) emerges from the articulation between the requirement of academic writing and the use of digital technologies. Tutoring is one of the basic components of the DWC, in the case of primary basic education its operation and value is still under investigation, especially in Colombia. This article aims to characterize the use of tutoring from an intrinsic case study with the participation of 294 students from 2nd to 5th of a public educational institution, who voluntarily used the tutoring services during a school year. Two instruments were filled out by the students, the third by the teacher-tutors. The results show: a) the profile of the students and their preferences to use tutoring; and b) the relationships that demonstrate its viability and operation, with a predominance of the face-to-face over virtual mode. In conclusion, primary school children access tutoring on their own initiative, in the virtual or classroom mode, for personal and school reasons. From the perspective of teachers-tutors, this represents a pedagogical opportunity but also challenges related to digital literacy.

Keywords: Writing Center, Primary Education; Teaching, Digital Writing, Tutoring.

| Introducción

Los centros de escritura –CE- tienen su origen en Estados Unidos de América –EUA-, como respuesta a las necesidades de una población que se encontraba en proceso de superar las dificultades de la guerra y que, al momento de ingresar a la universidad, presentaban problemas en su escritura, lo que dificultaba el acceso a los saberes de las ciencias, generando así altos índices de deserción escolar. Una concepción remedial que dirigió por más de dos décadas el funcionamiento de dichos centros, hasta lograr una orientación más estratégica en términos del fortalecimiento de procesos académicos, el intercambio de experiencias, la consolidación o generación de conocimientos, e incluso el desarrollo de proyectos de investigación y extensión social (Calle-Arango, 2018; Rafoth, 2015). Pese a la multiplicidad de estudios reportados por la literatura especializada en las últimas dos décadas, aún persisten los análisis y la existencia de problemas básicos y significativos relacionados con las maneras en las cuales la escritura, en los nuevos entornos digitales, llega a ser definida, delineada, aceptada, rechazada o combinada por su mixtura; también, el surgimiento de preguntas que indagan por quién aprende, dónde y cómo, qué valor se obtiene del escritural en medios digitales, particularmente con los estudiantes de educación primaria (Cordero, Nussbaum, Ibaseta, Otaíza & Chiuminatto, 2018; M. Neumann, Finger & D. Neumann, 2017).

Existen asociaciones regionales, nacionales e internacionales que agrupan CE con el propósito de compartir experiencias y plantear retos en la consolidación de estos espacios en las instituciones educativas. Posterior a dicha consolidación, en la década de 1990 en Estados Unidos, comenzó su expansión en diferentes continentes, generando así la creación de la Asociación Internacional de Centros de Escritura (The International Writing Centers Association, –AWCI-) en 1998, la cual agrupa la European Writing Center Association –EWCA-, la Middle East – North Africa Alliance –MENAWCA- y la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura –RLCPE-. Tanto su creación como trayectoria refleja el número significativo y creciente de instituciones, investigadores, profesionales y estudiantes interesados en el aprendizaje y la enseñanza de la escritura (Tiruchittampalam, Ross, Whitehouse & Nicholson, 2018).

La trayectoria de los centros de escritura en Colombia es más reciente, en relación con el escenario internacional. De acuerdo con Calle Álvarez (2017) de diecinueve centros analizados, dieciocho funcionan en la educación superior y uno en la educación básica y media; sin embargo, desde la fundación de este último, no se registra el préstamo de servicios a la comunidad educativa, como tampoco la realización de adaptaciones didácticas para su funcionamiento en estos niveles educativos. La operación de un CED con estudiantes de los primeros grados escolares implica reconfigurar algunos conceptos y premisas, descritos por la tradición investigativa de los centros de escritura en la educación superior universitaria, además de incluir los aportes de orden disciplinar y didáctico que la literatura ha reportado sobre el aprendizaje y la enseñanza de la escritura con los niños, donde aún persisten retos asociados a estudios que se ocupen de comprender o experimentar situaciones didácticas para incentivar la escritura en ellos, donde esta emerja de manera natural y no como una imposición que la despoje de su funcionalidad comunicativa y epistémica.

Aunque no existen suficientes estudios experimentales sobre centros de escritura en la educación básica primaria, su perspectiva es amplia. En un CED convergen el saber disciplinar, didáctico y tecnológico, los cuales, para el caso de la investigación educativa y la función formativa que cumplen los maestros, requieren procedimientos comprensivos y analíticos, bajo los cuales sea posible ofrecer alternativas de aprendizaje e implementar propuestas didácticas

que convoquen a los estudiantes a ser escritores cada vez más competentes. Bajo esta perspectiva, en el estudio que aquí se presenta, la tutoría no es un espacio exclusivo para los estudiantes con dificultades en la escritura; aquellos avanzados y competentes o que tienen dudas sobre su producción también pueden acceder al servicio para complementar o fortalecer su competencia escritural. Una postura compartida con el sustento teórico propuesto por Molina Jaén y Ramalho (2016), quienes, en el estudio exploratorio llevado a cabo sobre la tutoría en estudiantes de educación infantil en España y Portugal, a través de sus padres, la posicionan más allá de acciones puntuales enfocadas a superar problemas, inscribiéndola como parte de un proceso que contribuye con la formación integral.

De manera similar a los planteamientos de Lara Negrette (2015), la tutoría se comprende como un espacio de aprendizaje privilegiado para promover competencias argumentativas y analíticas, un espacio educativo para aprender y enseñar a escribir cada vez mejor; en esencia un espacio de diálogo. De acuerdo con Salem (2016), los motivos más recurrentes por los que un estudiante asiste a un centro de escritura están relacionados con el desarrollo de una tarea y mejorar las calificaciones, lo que implica para los tutores generar las condiciones pedagógicas para transformar las razones iniciales y vincularlas con el aprendizaje y la motivación personal respecto a la escritura. El estudiante/escritor es un actor activo y centro de la mediación pedagógica, donde su producción adquiere valor académico por su relación con los procesos de pensamiento, y el contexto social y educativo en el que vive.

Desde el CED se promueve la escritura académica para responder a los propósitos discursivos y divulgativos de las diferentes áreas curriculares. Sin embargo, es posible estudiar los procesos de producción durante una tutoría académica desde la práctica de la escritura creativa, lo que beneficiará el desarrollo del servicio desde los estilos de aprendizaje visual, auditivo y táctil, lo que ayuda a desarrollar una experiencia individual de la escritura, pero colaborativa desde el diálogo con el tutor (King, 2015). Las investigaciones sobre tutoría en estudiantes universitarios, incluso entre pares, han demostrado el valor que esta tiene para el fortalecimiento de la competencia escritural; las pruebas sobre la generación de comentarios razonablemente confiables entre compañeros, la valoración de la experiencia de escribir y revisar entre colegas y el uso de los comentarios recibidos para mejorar la calidad de los escritos son algunos de los hallazgos (Phillips, 2016). En el caso de la educación básica primaria el funcionamiento y valor otorgado a las tutorías en el contexto escolar, bajo el marco de un centro de escritura, aún es campo de exploración en el ámbito nacional.

El centro de escritura digital se propone aquí como un espacio educativo que tiene, en esencia, una finalidad formativa; su comprensión trasciende diversas connotaciones relacionadas con el significado remedial que le puede ser atribuido, el carácter de entrenamiento en técnicas específicas para escribir como su objeto, la reducción a un contenido o curso que conlleva a calificación y notas, la compilación o priorización del uso de aplicaciones digitales, el reemplazo de la función de un docente o un par académico, su comprensión como estrategia institucional asociado solo con el área de lenguaje (Chaverra, Calle y Hurtado, 2019, pp. 24-26). Caracterizar la tutoría en el CED, desde el uso que los niños hacen de ella, es uno de los retos para el campo de la investigación; se justifica en este nivel escolar por ser una estrategia pedagógica que aporta a las actitudes, experiencia y calidad de la escritura en los estudiantes. Es así como la tutoría se concibe como un espacio de acogida e interacción entre ellos y el

profesor/tutor, mediado por un texto o unos cuestionamientos sobre la construcción del mismo.

Desde esta perspectiva, se exponen los resultados del presente estudio, atendiendo al propósito específico de caracterizar la tutoría, ofrecida a los estudiantes en una institución educativa pública. Es preciso señalar que estos resultados hacen parte de una investigación más amplia, dirigida a identificar los factores técnicos, pedagógicos y disciplinares, involucrados en el diseño y operación de un centro de escritura digital, que estimule la calidad de las prácticas de escritura académica en la escuela.

| Metodología

El método utilizado fue el estudio de caso intrínseco, asumido según los planteamientos de Stake (2005), en tanto la particularidad, como característica esencial de esta metodología, no se contrapone a la generación de resultados analíticos que pueden ser referentes para el estudio de la temática con otros grupos, procesos y contextos afines. La investigación tiene un alcance exploratorio y descriptivo, debido a la inexistencia en Colombia de CED en básica primaria, al menos reportado por la literatura académica especializada en las últimas dos décadas.

Contexto del estudio: participantes y trabajo de campo

La elección del caso responde a criterios de orden pedagógico, técnico, infraestructural y actitudinal; está constituido por los estudiantes entre los grados 2° y 5° de una institución educativa pública urbana, fundada en el año 1946, cuya población asciende a 1.120 estudiantes, incluyendo el 1°. Cuenta con servicio de biblioteca escolar; tiene una política institucional de fortalecimiento de las habilidades comunicativas desde el grado preescolar hasta la educación media (11°); soporte e infraestructura tecnológica para el desarrollo de proyectos que integran el uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y página web desde la cual se articula la estructura organizativa, curricular, las comunicaciones, y algunos procedimientos académicos y administrativos escolares.

Durante dos años la institución participó en el diseño y operación del CED, bajo la dirección, acompañamiento y soporte académico y técnico de los investigadores. En un año de operación, la tutoría fue ofrecida de manera presencial en los espacios de la biblioteca escolar, y de forma virtual a través de la plataforma digital diseñada en Moodle, un ambiente de aprendizaje dinámico orientado a objetos modulares, la cual fue asociada a la página web de la institución educativa. Su elección obedeció a la estructura modular, las posibilidades de actualización de los servicios allí alojados, la facilidad de incorporar contenidos multimedia y particularmente su acceso abierto. Dentro de los servicios ofrecidos, se incluyó la tutoría académica individual o grupal, por medio de los talleres de escritura. Se concibió la tutoría como una estrategia de acompañamiento a los procesos de producción textual de los estudiantes, asociados a las actividades académicas. Los responsables de orientar las tutorías fueron profesores de la educación básica primaria y secundaria con conocimientos en didáctica de lectura y la escritura.

Las tutorías se ofrecieron como actividad de jornada complementaria al horario escolar regular.

Todos los estudiantes de segundo a quinto grado matriculados en la institución educativa fueron matriculados en la plataforma, generando el acceso mediante el correo electrónico institucional. A través de actividades de promoción se convocó de forma permanente y voluntaria al uso de la tutoría en los horarios dispuestos, según la capacidad de los profesores/tutores para atenderlos, y en tiempo adicional a su jornada escolar regular. Bajo estas circunstancias, accedieron al servicio 294 estudiantes.

Para el diseño, operación y seguimiento del CED, como referencia de la investigación global, se plantearon tres fases:

Fase preactiva, con el propósito central de explorar las experiencias previas de CE en Colombia y el mundo, y sus posibilidades de réplica en la básica primaria. Esta fase tuvo sentido porque ayudó a comprender las estructuras administrativas y técnicas de los CE, y cómo los servicios que ofrecen corresponden a necesidades institucionales.

Fase interactiva, centrada en la operación del CED en la institución educativa. Implicó la autorización de directivos, docentes, estudiantes y familias; identificación de fortalezas y necesidades de la comunidad educativa; diseño y generación de los servicios del CED en la plataforma Moodle; estrategias de promoción de los servicios en la comunidad educativa; oferta académica de los servicios, incluida la tutoría.

Fase posactiva, orientada a la consolidación, sistematización, análisis y validación de la información generada. Para los fines específicos de los resultados aquí expuestos, se focalizaron los datos obtenidos de la tutoría individual y grupal, prestada por el CED, desde el momento de la solicitud por parte de los estudiantes hasta el registro del servicio por parte de los tutores.

Instrumentos y procedimiento para la recolección y análisis de datos

En la investigación se incluyeron factores que fue necesario visibilizar a través de los comportamientos de los niños, entre ellos, preferencias en las modalidades de uso de la tutoría, necesidades académicas, áreas curriculares de mayor demanda en los ejercicios de escritura, entre otros. En la modalidad grupal, fueron propuestas situaciones académicas planteadas no solo desde el fenómeno objeto de estudio, sino también desde la incorporación de teorías existentes sobre didáctica de la escritura, la integración de las tecnologías digitales en la educación (Roig-Vila, 2016) y los avances conceptuales derivados de las investigaciones sobre centros de escritura (lanetta, 2016; Nordlof, 2014). La figura 1 presenta el flujograma de la tutoría académica. En el proceso están involucrados el estudiante, el profesor/tutor y el coordinador del CED; sin embargo, en algunas actividades de apoyo, durante la tutoría grupal, también participaron algunos profesores de áreas curriculares específicas, diferentes a Lengua Castellana.

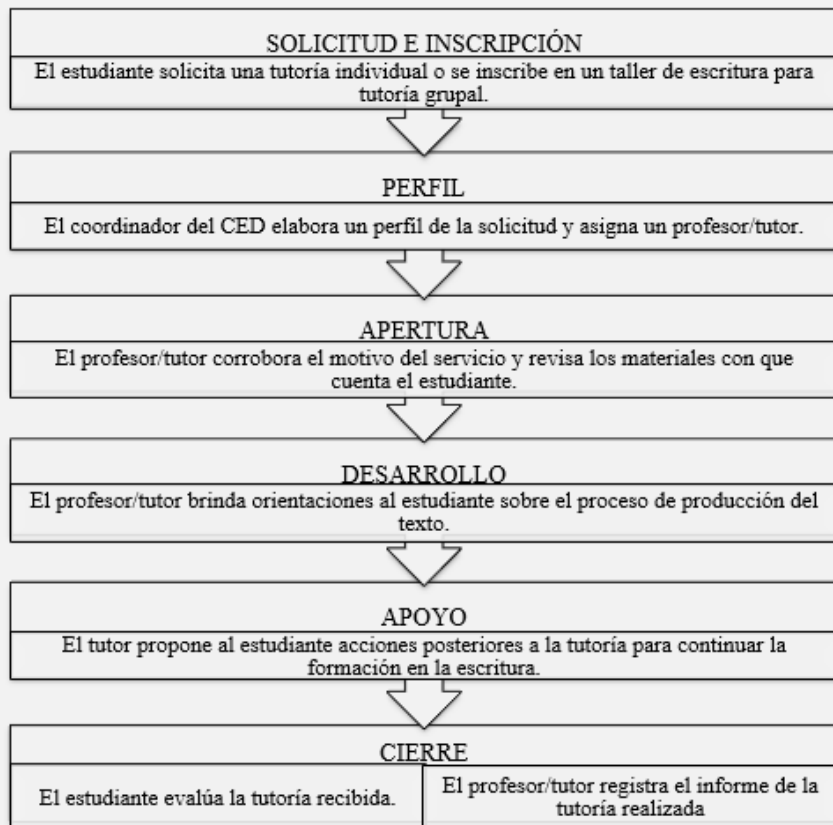


Figura 1. Flujograma del procedimiento de tutoría. Elaboración propia.

Atendiendo al desarrollo de este acompañamiento tutorial, fueron diseñados, validados y aplicados tres instrumentos para perfilar el uso de las tutorías, de manera que fuera posible documentar su realización de forma individual (orientada de forma presencial o virtual) y grupal (a través de los talleres), cuyo análisis ayude a realizar un seguimiento a los procesos académicos y contextuales generados por el uso de dicha actividad. Dos de ellos Solicitud de tutoría y Solicitud de inscripción a talleres, fueron formularios diligenciados por los estudiantes en forma individual. Ambos comparten una estructura similar, en tanto es un cuestionario con preguntas asociadas a datos de identificación y perfil de la tutoría solicitada. El tercer instrumento Registro de tutoría, es un cuestionario diligenciado por el profesor/tutor al finalizar cada acompañamiento, incluye preguntas abiertas y cerradas relacionadas con datos de identificación y perfil del caso orientado (motivos de asistencia, estrategias, áreas, modalidades, actividades de apoyo y observaciones generales).

Un estudiante, según sus necesidades académicas, solicita una tutoría individual o una grupal, a través de la inscripción a un taller de escritura promovido por el CED. Para ello, ingresa a la plataforma (diseñada en Moodle) y diligencia de manera previa el instrumento solicitud de tutoría o solicitud de inscripción a talleres; también, podía ser de forma impresa a través del coordinador. Por su parte, el profesor/tutor consigna el proceso de la tutoría realizada a través del instrumento registro de tutoría. Para el análisis se consolidó la información de cada instrumento en bases de datos en Microsoft Excel, en términos descriptivos se determinaron los totales y promedios de los participantes por la tutoría recibida, igual procedimiento con los registros de los profesores/tutores. Posteriormente, se aplicó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson para establecer algunas relaciones emergentes durante el proceso, lo que permitió caracterizar la actividad tutorial con los estudiantes en la institución educativa.

| Resultados

Inicialmente se presentan los resultados que permiten caracterizar la tutoría desde el punto de vista de los niños que la utilizaron. De forma posterior, el proceso se complementa con los resultados derivados de los registros realizados por los profesores/tutores.

Características de la tutoría desde la perspectiva de los estudiantes

La propuesta inicial fue promover las tutorías de modo virtual (a través de la plataforma), sin embargo, no fue posible en todos los casos, debido a las dificultades en cuanto a alfabetización digital presentadas por los estudiantes. Por ello, durante el proceso de implementación se determinó que el servicio también se prestaría de manera presencial en la biblioteca escolar. El 36.6% de las tutorías fueron atendidas virtualmente y el 63.4% de forma presencial. Aunque hubo un porcentaje significativo de tutorías virtuales, esta situación demuestra el reto que se tiene en la educación básica primaria de promover el uso de las tecnologías para el aprendizaje. La tabla 1 muestra los participantes que accedieron a las dos modalidades de la tutoría y el grado escolar al que pertenecen; en ambas modalidades los estudiantes de 4° y 5° fueron los principales usuarios. La tabla 1 presenta la distribución por edades, cuyo rango entre 9 y 11 años corresponde, en su generalidad, a la edad de quienes hicieron parte de estos grados.

Tabla 1

Relación grado escolar y tutoría

Grado escolar	N°	Total		Tutoría individual		Tutoría grupal	
		N°	%	N°	%	N°	%
2°	1	0,3		0	0,0	1	0,4
3°	18	6,1		0	0,0	18	7,1
4°	187	63,6		22	53,7	165	65,2
5°	88	29,9		19	46,3	69	27,3
Total	294	100,0		41	100,0	253	100,0

Nota: elaboración propia

Fueron diversas las razones para solicitar la tutoría individual. La mayoría (39%) requería apoyo en las actividades de escritura, entre ellas la producción de un texto para un área del currículo escolar, participar en una actividad institucional o promovido por la ciudad. El 17,1% refirió motivos relacionados con la comprensión lectora, por lo general, de textos informativos o argumentativos. Un tercer grupo (24,4%) manifestó la necesidad de acompañamiento en actividades escolares, como resolución de talleres o elaboración de informes. Una minoría (2,4%) expresó inquietudes sobre orientaciones técnicas para el uso del CED. Muy pocos estudiantes (17,1%) llegaron a la tutoría con un texto escrito, buscando un lector que les ayudará en el proceso de revisión. Por ello, la decisión de un estudiante de básica primaria de asistir a un centro de escritura es una posibilidad de aportar a la formación a largo plazo de su actitud hacia a la cultura escrita, lo que se verá reflejado en los diferentes niveles académicos.

Los motivos para participar en la tutoría grupal (talleres de escritura), categorizados en la tabla 2, difieren de la modalidad individual, incluso la mayoría de los niños (59,3%) no fueron explícitos al respecto, lo que se convierte en un reto de promoción en el CED, debido a la generación de motivantes académicos y sociales para que los estudiantes asistan a los servicios; sin embargo, quienes lograron ser explícitos al respecto ofrecen información clave sobre su funcionalidad. Básicamente sobresalen dos motivos, la recomendación de uno de los profesores de la institución (17,8%) o por iniciativa propia (15%). En la consolidación de un CED en la básica primaria los profesores de las áreas del currículo escolar se convierten en eje clave para la motivación y promoción de los servicios, la tutoría entre ellos.

Tabla 2

Motivos de asistencia a la tutoría grupal (talleres)

Motivos del estudiante para solicitar una tutoría grupal	N°	%
No se explicitan las razones	150	59,3
Recomendación de un profesor	45	17,8
Iniciativa e interés propio	38	15
Aprender más sobre la escritura o el tema del taller	10	4
Sugerencia de un miembro de la familia	3	1,2
Recomendación de uno de los compañeros del colegio	4	1,5
Interés en la lectura	2	0,8
Interés en los computadores	1	0,4
Total	253	100,0

Nota: elaboración propia

La prueba Chi-Cuadrado ($p=0,54$), no permitió determinar alguna relación entre la tutoría grupal y el grado escolar; en general los estudiantes asistieron a los talleres, con mayor participación los de 4º y 5º. De otro lado, la prueba Chi-Cuadrado ($p=0,000$) sí evidenció la relación existente entre el grado escolar y el motivo para asistir a las tutorías grupales. Otra relación emergente evidenciada (Chi-cuadrado $p=0,048$) surgió entre los materiales llevados por el estudiante a la tutoría y el soporte para el desarrollo de la misma. En la figura 2, se muestra que quienes asistieron a una tutoría virtual tuvieron como material de apoyo libros y nombres de una o varias páginas web para hacer consultas; en el caso de la modalidad presencial los materiales correspondieron a borradores de los textos a elaborar, o talleres y tareas asignadas por los profesores de las áreas. En ambos casos las preguntas sobre la actividad de escritura o ningún material se encontraban en igualdad de relación.



Figura 2. Centroides que muestra la relación emergente entre el material llevado por el estudiante a la tutoría y la modalidad (virtual o presencial). Elaboración propia.

La regularidad en la asistencia a las tutorías fue un aspecto indagado. De acuerdo con los resultados obtenidos, el 92,9% de los estudiantes que solicitaron y participaron en las tutorías lo hicieron una única vez, y el 7,1% acudió a la tutoría en más de una ocasión. Esta situación se debió a que el número de tutores eran insuficientes para atender la población y que al ser un servicio fuera de la jornada escolar, los padres de familia o acudientes llevaban los niños a un primer servicio, esperando soluciones inmediatas.

Características de la tutoría desde la perspectiva de los profesores/tutores

De los profesores/tutores se obtuvieron 59 registros. La tarea de escritura objeto de acompañamiento puede hacer parte de varias áreas o asignaturas escolares, sin embargo, se indagó el área con mayor prevalencia o su asociación con una actividad académica institucional. La tabla 3 presenta los resultados, siendo las áreas académicas de Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros y Ciencias Naturales y Educación Ambiental las que generaron mayores solicitudes de acompañamiento.

Esta situación se podría explicar por dos razones. La primera, es principalmente desde el área de Humanidades y Lengua Castellana que se fortalecen los procesos de producción; como consecuencia de ello, los profesores de esta área promovieron con mayor vehemencia la asistencia de los estudiantes al centro. La segunda, porque fueron los profesores de Ciencias Naturales y Educación Ambiental quienes identificaron mejores posibilidades de integrar la escritura de noticias científicas a través de las tutorías. Asumir el énfasis en la escritura en el aula, tal como lo plantean Spycher, Austin & Fabian (2018), implica focalizar dos aspectos claves en la enseñanza. El primero destaca la necesidad de que los profesores desmitifiquen la relación del lenguaje con los diferentes géneros y disciplinas, en tanto requieren de herramientas para comunicar sus ideas, independientemente de las áreas disciplinares, géneros y variedad de audiencias. El segundo resalta la autenticidad y relevancia de la escritura.

Tabla 3

Área curricular o actividad específica objeto de la tutoría

Área curricular/ Actividad	N°	%
Acto cívico	1	1,7
Tarea escolar	1	1,7
Ciencias naturales y educación ambiental	17	28,8
Educación ética y en valores humanos	1	1,7
Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros	37	62,7
Tecnología e informática	1	1,7
Otra área o actividad académica	1	1,7
Total	59	100,0

Nota. Elaboración propia

La tabla 4 expone, según la perspectiva de los profesores/tutores, a través de los 59 registros elaborados, los propósitos iniciales que orientaron el acompañamiento en las tareas de producción escrita; estos resultan más específicos que los motivos explicitados por los estudiantes, con algunas pocas coincidencias entre ambos. Sin embargo, se destaca que, desde la perspectiva de los tutores, los estudiantes inicialmente solicitan la tutoría para conocer las instrucciones relacionadas con la elaboración de un texto, definir un tema y resolver un trabajo en grupo, en otras palabras, para planear el texto y resolver una tarea escolar asignada.

Tabla 4

Propósito inicial de la tutoría según los profesores/tutores

Propósitos de la tutoría solicitada	Nº	%
Definir el tema del texto	16	27,1
Conocer las instrucciones para la elaboración del texto	23	39,0
Identificar la estructura del tipo de texto	9	15,3
Lograr coherencia y cohesión entre los párrafos	15	25,4
Lograr comprensión de la(s) lectura(s) asignada(s)	3	5,1
Identificar las ideas principales del texto	11	18,6
Usar adecuadamente los conceptos propios del área o asignatura	12	20,3
Comprender y usar los recursos formales de la lengua (ortografía, gramática, puntuación)	9	15,3
Utilizar imágenes, audios o esquemas dentro del texto	3	5,1
Resolver un taller de un área o asignatura	6	10,2
Mejorar la legibilidad caligráfica	1	1,7
Escribir ensayos	4	6,8
Resolver un trabajo en grupo	16	27,1

Nota: Elaboración propia

De las 18 estrategias utilizadas por los profesores/tutores, se sintetizan en la tabla 5 las más utilizadas (mayor al 6%) para atender la necesidad de los estudiantes, en las cuales era posible registrar hasta un máximo de tres si la situación lo ameritaba. La comprensión de la escritura como proceso, la responsabilidad del estudiante en el mismo (orientación metacognitiva) y el uso de mecanismos de revisión, fueron la base de las acciones de orientación didáctica más recurrentes durante el acompañamiento realizado. Estas son consistentes con las razones de los estudiantes para asistir a las tutorías, además, responde a estrategias formativas adecuadas para el nivel escolar, promoviendo y fortaleciendo la escritura como proceso y las estrategias metacognitivas en los estudiantes.

Tabla 5

Estrategias desarrolladas por los profesores/tutores durante las tutorías

Orientaciones	N°	%
Brindar pautas para que el estudiante logre ser un revisor del propio texto	30	50,8
Explicar al estudiante sobre elementos textuales y ejemplificar dentro del texto revisado	16	27,1
Explorar recursos digitales dentro del CED relacionados con el problema identificado en el texto del estudiante	15	25,4
Mostrar al estudiante cómo elaborar un esquema del texto	7	11,9
Orientar al estudiante en el proceso de construcción del borrador del texto	18	30,5
Plantear al estudiante preguntas sobre su texto	4	6,8
Reescribir oraciones o párrafos	5	8,5
Revisar en conjunto con el estudiante la estructura global del texto, identificando que responda al tipo de texto	5	8,5

Nota: Elaboración propia

Al finalizar la tutoría, el tutor asignó actividades de apoyo al estudiante en la mayoría de ellas, invitando a explorar de forma autónoma los recursos pedagógicos disponibles en la plataforma digital del CED (48,1%), o utilizarlo como espacio de publicación de sus producciones (30,8%). Esto tiene sentido, debido a que el CED promueve una escritura que sea para diversos públicos, que saliera del aula de clases y que superara la idea de tarea escolar con único lector (el profesor). También, como parte de la responsabilidad formativa y pedagógica, se consideraron reuniones entre los profesores (32,7%) para acordar de manera conjunta las estrategias de apoyo para el estudiante. Lo que se explica por la importancia del acompañamiento de los estudiantes en la básica primaria, donde la formación es compartida por los profesores y familia, y el conocimiento del perfil estudiante aportará a las acciones pedagógicas que se generen en el aula.

Al aplicar la prueba Chi-Cuadrado ($p=0.006$), se identificó que existe relación entre el grado escolar y las actividades de apoyo propuestas. Las más recomendadas por los profesores/tutores para los estudiantes de 3°, 4° y 5°: programar una reunión con el profesor del estudiante para atender sus dificultades; invitar al estudiante a publicar el texto dentro de la plataforma del CED y explorar las herramientas disponibles en la biblioteca de recursos. Además, a los niños de 5°, también, se les sugirió la lectura de algún texto que hiciera parte de la biblioteca escolar.

Una segunda relación (Chi-Cuadrado $p=0.000$), surgió entre las áreas del currículo escolar y el tipo de texto a escribir. La noticia fue un texto asignado en el área de Ciencias Naturales, mientras

que el cuento, la descripción, el informe de lectura y el video estuvieron asociados con el área de Lengua Castellana. La tercera relación (Chi-Cuadrado, $p=0.000$) se dio entre los motivos de solicitud de la tutoría y las estrategias de acompañamiento implementadas; una relación explicable en tanto la solicitud del estudiante era leída por el profesor/tutor para planear la orientación. Las estrategias con mayores porcentajes de implementación fueron: ofrecer pautas para que el estudiante logre ser un revisor del propio texto, explicarle sobre elementos textuales y ejemplificar dentro del texto revisado, explorar recursos digitales dentro del CED, relacionados con el problema identificado en el texto del estudiante, orientarlo en el proceso de construcción del borrador del texto, mostrar al estudiante cómo elaborar un esquema del texto; estrategias consistentes con el fortalecimiento de procesos metacognitivos y metalingüísticos. En la tabla 6, se categorizan una serie de observaciones sobre la planeación, desarrollo o evaluación del servicio por parte de los tutores.

Tabla 6

Observaciones de la tutoría

Tipo de observaciones	N°	%
Dificultades técnicas de acceso a la plataforma	6	20,0
Dificultades académicas de los estudiantes	2	6,7
Fortalezas de la tutoría	12	40,0
Tiempo insuficiente para finalizar la actividad	3	10,0
Orientación didáctica	7	23,3
Total	30	100

Nota: Elaboración propia.

| Discusión

De manera previa al inicio del funcionamiento del CED, fue analizada con los niños su viabilidad en la institución, a partir de la indagación por la pertinencia e interés de tener ayuda en el colegio para realizar las actividades de escritura a través de una asesoría académica. Contrario a lo esperado, los puntos de vista fueron divergentes, en tanto la tercera parte de los estudiantes de 3°, 4° y 5° optaron por una respuesta afirmativa, justificada en la posibilidad de mejorar su rendimiento académico y aprender más, utilizando expresiones como “*ganar el año, aprender mejor los temas, aprender más sobre la escritura, necesitamos ayuda de vez en cuando*”; mientras que otro grupo en estos mismos grados (entre el 19% y 38%) plantearon una respuesta negativa, básicamente amparados en razones que aluden a una disminución de su autonomía, entre ellas “*uno en la vida tiene que aprender y ya que los profesores nos ayuden en las tareas eso es regalar la materia; no me gustaría porque yo confié en mis capacidades; yo soy*

la que tiene que aprender”. En razón a ello, los resultados obtenidos sobre el uso de las tutorías producto de su implementación, independientemente de la modalidad virtual o presencial, evidencia dos aspectos relevantes para el análisis inicial.

El primero, refleja la pertinencia que la tutoría tuvo para los niños al ser presentada como propuesta pedagógica de acompañamiento, bajo el mismo enfoque didáctico de su institución escolar, con los mismos profesores y sin costos económicos adicionales. Los resultados reportados por investigaciones de diferentes latitudes sobre las tutorías privadas, externas a la jornada regular en la educación primaria y con costos extras para las familias, presentan análisis concluyentes relacionados con su funcionamiento, como una estrategia pedagógica contemporánea la cual contribuye a obtener ventajas en el desempeño educativo (Sriprakash, Proctor & Hu, 2016); la variabilidad de su oferta y demanda en el fortalecimiento de competencias para mejorar los resultados de pruebas censales (Guill & Lintorf, 2019) y el mejoramiento de oportunidades educativas para facilitar la movilidad social (Melese & Abebe, 2017). Los resultados del estudio colombiano que aquí se reportan, contrastan parcialmente con los tres casos referidos (australiano, alemán, etíope), en tanto la tutoría centrada en la escritura académica hace parte del proceso de formación de la institución educativa, fundamentado en su mismo enfoque pedagógico y curricular; supera la perspectiva remedial ofrecida con enfoque de equidad, independientemente del entrenamiento para la aprobación de pruebas censales.

Los estudiantes, particularmente de 4° y 5°, utilizaron el servicio de tutoría expresando con mayor claridad en la modalidad individual (39%), en relación con la modalidad grupal, la necesidad de apoyo para realizar las actividades de escritura propias de su actividad académica escolar cotidiana. El perfil que ofrecen los resultados sobre cómo y para qué usan la tutoría los niños de la educación primaria contribuyen con los estudios sobre la funcionalidad de los centros de escritura en la educación primaria en los que no hay consenso. Por ello, los resultados aquí expuestos, también contrastan con el estudio de caso cualitativo llevado a cabo por Bay (2018, p. 162), cuyo propósito fue examinar cómo los niños de preescolar usan un centro de escritura en el aula en sus tiempos libres y mostrar de qué manera influye en ellos su participación en el centro. Los resultados revelaron el poco tiempo que pasaron en el centro de escritura, durante el cual hicieron principalmente actividades de dibujo y muy poca actividad de escritura. Si bien es un nivel educativo distinto al objeto de la investigación colombiana, evidencia la pertinencia de los procesos de caracterización como las tutorías.

El segundo aspecto se desprende de aquellos estudiantes que manifestaron inicialmente no requerir el CED como ayuda, en razón a disminuir su autonomía académica y capacidad de aprendizaje, aunque al entrar en funcionamiento el servicio los resultados son diferentes. Estos demuestran que la tutoría individual o grupal fue asumida por los niños en las dos modalidades ofrecidas, a pesar del predominio que tuvo la presencial (63,4%), una situación explicable por su edad, nivel de apropiación y consolidación de la lengua escrita, y competencia digital. El énfasis en las tutorías presenciales no se lee como una falencia, sino como una característica del proceso de transición entre la alfabetización analógica y digital, sumada al contexto sociocultural propio de la comunidad educativa de la que hacen parte los niños. Para Vlieghe (2016), con la digitalización de la educación, toma lugar una transición fundamental que compromete el significado de ser letrado, pero también lo que representa educar y ser educado (p. 550). En otras

palabras, convoca a la reflexión no solo de lo que se puede o no hacer con la tecnología, sino también a las prácticas de ellas derivadas, especialmente en el caso de la escritura, que configuran maneras de pensar, ser y actuar culturalmente de un modo distinto. El diseño e implementación del CED en la educación básica primaria, sugiere que la virtualidad actúe como complemento para la divulgación, administración y apoyo de los servicios ofrecidos, entre ellos la tutoría. Holtz (2014) plantea que en las migraciones que se hagan de los servicios del centro de escritura a espacios en línea, es importante considerar en la formación de los tutores la interactividad en línea en el proceso de acompañamiento de la escritura.

De otro lado, es cierto que muchos estudiantes (17,8%) asistieron a los talleres por sugerencia de alguno de sus profesores, situación comprensible quizás por las campañas de promoción realizadas, el papel de algunos profesores como tutores y el apoyo institucional en el proceso de diseño e implementación del CED. Pero también lo es, que los estudiantes de 5º, después de haber asistido por recomendación la primera vez a la tutoría grupal, regresaban por iniciativa propia. Visibilizar la escritura en la comunidad educativa y fomentarla en el plan de estudios es uno de los retos del centro de escritura. Los resultados en cuanto a la regularidad de la asistencia a las tutorías, demuestran el nivel paulatino de apropiación del servicio por parte de los estudiantes y su reconocimiento como un espacio de orientación de los procesos de escritura, lo cual resulta relevante considerando la novedad que estas actividades representan en la institución educativa. La asistencia al centro de escritura permite mayor valoración del propósito de esta habilidad lingüística y comunicativa, una perspectiva consistente con estudios como el realizado por Uribe, Ramírez y Henao (2017) sobre la escritura colaborativa en línea con estudiantes de educación primaria, quienes, utilizando estrategias de producción similares a las empleadas en el CED, concluyen que la escritura con otros: *“es diferente a la escritura individual en algunos aspectos, pero en otros no. Así, independiente de sí es un texto escrito en conjunto o en solitario, algunos procesos de escritura se mantienen”* (p. 39).

Las relaciones entre alfabetización digital y académica estarán orientadas a formar en procesos de lectura y escritura para el desempeño social y escolar a lo largo de la vida, un principio pertinente tanto para los procesos orientados de modo presencial como virtual. Es así como el CED en la básica primaria a través de las tutorías, contribuye a fortalecer las competencias propias de la alfabetización digital y académica, en términos de las repercusiones positivas que tiene para la vida académica y también social de los estudiantes, pues, por medio de las tutorías se cualifica la escritura de los estudiantes y, en consecuencia, el aprendizaje de las diferentes áreas de conocimiento, lo cual redundará en un mejor rendimiento académico de los mismos, tal como lo refieren Martí y Moliner (2015) al evidenciar la mejoría experimentada por los niños españoles de educación primaria en sus habilidades sociales y de comprensión lectora al participar de tutorías entre pares. Lo esencial, es superar la perspectiva instrumental que tiende a dominar en la relación entre las tecnologías y la escritura, particularmente en el ámbito escolar.

De acuerdo con el meta-análisis reportado por Wollscheid, Sjaastad & Tømte (2016), los estudios en este campo pueden estar focalizados en tres perspectivas: psicología cognitiva, neurociencia y aprendizaje, y teoría socio-cultural. Los estudios orientados desde las dos primeras perspectivas muestran resultados a favor de la escritura manuscrita, la tercera perspectiva lo hace con la escritura digital; una discusión y campo de investigación aún no clausurado. Un análisis

que, en el escenario colombiano, coincide con resultados de investigaciones previas (Chaverra-Fernández y Gil-Restrepo, 2017), quienes a partir de los hallazgos de su estudio exploratorio sobre la escritura creativa de textos multimodales con niños de educación básica primaria, reportaron tendencias importantes relacionadas con la interrelación de los procesos cognitivos como el pensamiento y la escritura con el uso de los medios y las TIC para propósitos educativos, así como el papel de los aspectos contextuales, institucionales, disciplinares y pedagógicos en la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 12).

Siguiendo con el perfil de los usuarios del CED, la mayoría de los estudiantes que utilizaron las tutorías fueron estudiantes de 4° y 5°, entre los nueve y once años de edad. Si bien fueron promovidas en grados inferiores, los esfuerzos deberían concentrarse en estos grados. Esta población logró acceder a los servicios de manera autónoma, integrar las actividades académicas con el acompañamiento y establecer diálogos con profesor/tutor; mientras que en 2° y 3° las dificultades fueron más frecuentes limitando la eficacia del servicio. Los estudiantes en estos primeros grados se encuentran afianzando los procesos de lectura y escritura, lo cual los hace muy dependientes de sus profesores de aula y, en esa medida, el uso de los servicios del CED no se les hace muy necesario. Según los estudios de Al Murshidi & Al Abd (2014), una situación similar también se presenta en la educación superior; es el caso de algunos estudiantes de la Universidad de los Emiratos Árabes Unidos (UAEU) que visitan el centro de escritura, en tanto no son conscientes de cómo hacer uso de este de manera eficaz. Lo anterior, implica la formación y divulgación continúa de los objetivos del CED en la comunidad educativa.

Comprender las fortalezas y falencias de un texto en construcción, así como entender la estructura de una tipología específica, es parte clave de los procesos de acompañamiento de los profesores/tutores (Thompson, 2014), este proceso con los niños no es una excepción. Algunos de los propósitos iniciales que orientaron el acompañamiento de los profesores/tutores en las tareas de producción escrita solicitadas por los estudiantes, coinciden con los resultados taxonómicos reportados por Elder (2017) en educación superior, quien, a través de un estudio empírico, analizó las preguntas e intereses de miles de usuarios, recibidas por correo electrónico, en el Laboratorio de Escritura en Línea de la Universidad de Purdue (Estados Unidos). La taxonomía está constituida por seis categorías básicas: estilo, gramática, puntuación, género textual, vocabulario, y otros aspectos, cuyos resultados están orientados a fortalecer las maneras en que los tutores pueden prepararse mejor para atender las inquietudes recibidas. En el caso de los niños de primaria (tabla 5), la tutoría se centró principalmente en componentes de la gramática textual, en los cuales se incluyen algunas de las categorías referidas por Elder (2017), buscando no afectar la significación a partir de la fragmentación de la lengua, pero reconociendo su conocimiento y uso como herramienta para la producción escrita.

La tutoría con los niños de primaria, estructurada en seis momentos como se mostró en la figura 1, inicia de forma lineal, pero puede terminar de manera cíclica. Las orientaciones y decisiones tomadas en cada parte del procedimiento tienen relación entre sí; en esa medida, el análisis de casos reales atendidos en el CED hace parte de la formación de los profesores/tutores. En concordancia con los planteamientos de Roldán Morales y Arenas Hernández (2016), existen diversas formas de implementar las tutorías, en tanto tienen una estrecha relación con la filosofía institucional, la fundamentación conceptual que las sustenta y las variables contextuales donde

se desarrollan. Los resultados también coinciden con estudios que evidencian la pertinencia de las tutorías para el desempeño académico, tal como lo sugieren los hallazgos reportados por Wood, Roggenbuck, Doerschler & Hicks (2018) en la medida en que los centros de escritura pueden asociarse con la habilidad para ayudar a los estudiantes a leer y desempeñar sus actividades académicas de un modo más consciente, utilizando con mayor compromiso los materiales didácticos suministrados.

La revisión analítica de estudios empíricos sobre el uso de tecnología en procesos de escritura en educación preescolar, primaria, secundaria y media, realizada por Williams & Beam (2019), muestra la influencia de la tecnología en el proceso de escritura, el compromiso en la interacción social y la colaboración alrededor de la construcción del texto, y, en el caso particular de primaria, el incremento en las oportunidades para generar ideas. Análisis coincidentes con el estudio de caso llevado a cabo por Kervin & Mantei (2016) con estudiantes de 3° de educación primaria. En esta perspectiva las tutorías representan un tipo de mediación pedagógico-didáctica que le permite a los estudiantes tomar consciencia de su proceso escritural y en consecuencia controlarlo y mejorarlo. La tutoría es un espacio en el cual se singulariza el proceso de cada estudiante con el propósito de ofrecerle un acompañamiento pedagógico-didáctico, acorde a sus necesidades y expectativas.

Levy, Yamada-Rice & Marsh (2013) explicitan la existencia de complejas interacciones entre los niños, la tecnología y las experiencias de alfabetización. Las autoras inglesas son concluyentes al afirmar que los niños que entran al sistema educativo formal hoy son competentes en la manipulación de una variedad de textos digitales y multimodales. Una afirmación que puede resultar más comprensible en la población de algunos países desarrollados, pero en países como Colombia su interpretación debe ser más cauta, sin desconocer la relación cada vez más estrecha que establecen los niños con el mundo digital, a través de internet, aplicaciones o dispositivos móviles. Sin embargo, los resultados del presente estudio señalan una prospectiva para la investigación, en tanto reconocen la viabilidad de implementar los CE, cuyo desarrollo y tradición ha sido más propio de la educación superior, en la educación básica primaria, permitiendo confluir las prácticas de escritura académica con la alfabetización digital.

En la literatura especializada existe un consenso en términos de la imposibilidad de universalizar los resultados derivados del estudio de caso, independientemente de su finalidad, objeto y recolección de la información, estructura del informe, el número de casos o la unidad de análisis elegida. Sin embargo, el análisis de la particularidad como atributo característico de esta metodología no se contraponen a la generación de proposiciones teóricas y resultados analíticos que pueden ser referentes para el análisis de la temática, el objeto de estudio, los problemas o los objetivos de otros grupos, procesos y contextos. Los resultados muestran las posibilidades y también retos de las tutorías en el marco de un centro de escritura con estudiantes de primaria.

| Conclusiones

El CED fue un espacio pedagógico completamente nuevo para los estudiantes y profesores participantes en el estudio, en especial la implementación de las tutorías con los estudiantes; en

consecuencia, los hallazgos reportados en la investigación resultan relevantes para la comunidad educativa participante, en la medida en que ilustran empíricamente las posibilidades de su funcionamiento. De acuerdo con lo reportado por los estudiantes (modalidad de la tutoría, motivos de asistencia, relación con el grado escolar) y los profesores (propósitos de la tutoría, estrategias utilizadas, fortalezas y dificultades), el CED representa una alternativa pedagógica para promover y mejorar las habilidades comunicativas y, por tanto, el aprendizaje de las diferentes áreas del currículo escolar.

En muchas instituciones educativas existe un reconocimiento del potencial de la escritura para el aprendizaje y la responsabilidad de todas las áreas en este proceso. Desde el CED, se promovió la formación de escritores que respondieran a los compromisos académicos y sociales. Por ello, durante la tutoría el detonante para la conversación era el texto, pero, los propósitos de acompañamiento se centraron en las habilidades escriturales del estudiante, entendiendo que los temas propios de los saberes debían ser asumidos por los profesores de las áreas o asignaturas del currículo escolar.

Los resultados de la asistencia de los estudiantes a la tutoría, por iniciativa propia o sugerencia de un tercero, así como la multiplicidad de propósitos y estrategias registrados por los profesores sobre el proceso de mediación en la tutoría, demuestran que es posible la implementación de un CED para la básica primaria, específicamente a partir del grado tercero, en el cual se ha consolidado la adquisición del código escrito, permitiéndoles mayores niveles de autonomía, aunque su operación combine las modalidades presencial y virtual. Para futuros procesos de diseño e implementación de centros de escritura en la básica primaria, resulta conveniente analizar el uso del componente digital como complemento para la divulgación, administración y apoyo de los servicios. Además, los estudiantes, por estar en un rango de edad menor a 12 años, necesitan del apoyo y acompañamiento de los padres de familia desde lo técnico y lo académico; por ello, el CED debe promover entre los padres los propósitos y beneficios de estos espacios para la formación de los estudiantes.

La acogida que tuvieron las tutorías grupales mediante los talleres, en gran parte sugeridos por los profesores de los estudiantes, como es el caso de las temáticas sobre el resumen y la descripción, da cuenta que mientras el CED se posiciona y visibiliza en la institución educativa, resulta clave su articulación con las diferentes áreas del currículo escolar y el trabajo en equipo con los profesores que las orientan. La mayoría de las tutorías, según los resultados aquí reportados, surgen de las demandas sobre la producción escrita que hacen parte de los procesos de enseñanza en las diferentes áreas. Sin embargo, también es posible pensar que los estudiantes al privilegiar las tutorías grupales (talleres), los asumen como una alternativa de aprender con los otros estudiantes y minimizar así posibles temores que les genere la relación uno a uno, es decir tutor-tutorado.

La tutoría presencial emergió de las actividades escolares individuales asignadas por los profesores; el estudiante reconocía sus dificultades para producir el texto y responder al compromiso académico fijado. Desde el CED, se orientó al estudiante hacia la comprensión de las instrucciones de la tarea, así como la sugerencia de estrategias para llevar a cabo el proceso de producción (borrador, revisión, edición, publicación). Por otra parte, la asistencia a la tutoría virtual estuvo motivada por la participación grupal, el trabajo colectivo con otros estudiantes y la sugerencia de los profesores de diferentes áreas. En las orientaciones dadas desde el CED se buscó que el estudiante reconociera la estructura del entorno de aprendizaje y los recursos con

que contaba para apoyar la producción y revisión de los textos de forma colectiva.

A pesar del predominio de la tutoría presencial (63,4%) sobre la virtual, la diferencia atendió más a variables contextuales y de desempeño individual del estudiante (edad, grado escolar, competencia escritural y digital), que al cumplimiento del propósito formativo que orientó su implementación. Para los estudiantes y los profesores, el acompañamiento individual o colectivo fue viable en una u otra modalidad.

Finalmente, en la tutoría, máxime con los niños, debe primar la voz del estudiante, de tal forma que logre poner en palabras lo que necesita, expresar el motivo de la tutoría requerida; esto porque la oralidad no sólo es un medio de comunicación, sino de movilización y estructuración cognitiva que contribuye, en este caso, a clarificar las preguntas y a encontrar las posibles respuestas. Las estrategias didácticas más utilizadas por los profesores / tutores durante el proceso de las tutorías se focalizan en permitirles a los estudiantes tomar conciencia sobre los componentes textuales que caracterizan un texto de calidad, facilitándoles de esta forma los procesos de auto-revisión textual y el reconocimiento de la escritura como proceso. El acto de poner en palabras el pensamiento es un movilizador de los procesos cognitivos, ello fue evidente en los hallazgos aquí reportados, en tanto los estudiantes a partir de 3° a 5° validaron la posibilidad de usar la tutoría, mostrando, a su vez, su pertinencia y apropiación paulatina, conforme avanza la exigencia académica del grado escolar y su autonomía en el proceso de aprendizaje. Ello, independientemente de la elección presencial o virtual en que la tutoría puede ser ofrecida.

| Referencias

- Al Murshidi, G. & 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>
- Bay, D. N. (2018). Examining the participation of preschool children in the writing center during free choice times. *Reading Improvement*, 55(4), 156-165.
- Calle-Arango, L. (julio-diciembre, 2018). Prácticas de lectura en los centros y programas de escritura académica. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 30(2), 155-175. Doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302155175>
- Calle Álvarez, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14(28) 145-172. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.07>
- Chaverra-Fernández, D. y Gil-Restrepo, C. (2017). Habilidades del pensamiento creativo asociadas a la escritura de textos multimodales. Instrumento para su evaluación en la educación básica primaria. *Folios*, 45, 3-15. Doi: <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios3.15>
- Chaverra, D., Calle, G. y Hurtado, R. (2019). Centros de Escritura Digital (CED) en la educación básica y media. Posibilidades y retos. En D. Chaverra Fernández (Coord.), *Aprender a escribir. Configuración de un Centro de Escritura Digital en la enseñanza de la educación básica y*

- media (pp. 19-39). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/11473>
- Cordero, K., Nussbaum, M., Ibaseta, V. Otaiza, M. & Chiuminatto, P. (2018) Read, write, touch: Co-construction and multiliteracies in a third-grade digital writing exercise. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(2), 162-173. Doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12224>
- Elder, C. (2017). Dear OWL Mail: Centering Writers' Concerns in Online Tutor Preparation. *The Writing Center Journal*, 36(2), 147-173.
- Guill, K. & Lintorf, K. (March, 2019). Private tutoring when stakes are high: Insights from the transition from primary to secondary school in Germany. *International Journal of Educational Development*, 65,172-182.
- 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 de http://digitalcommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1352&context=srhonors_theses
- Ianetta, M. (2016). *The Oxford guide for writing tutors: practice and research*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Kervin, L. & Mantei, J. (2016). Digital writing practices: A close look at one grade three author. *Literacy*, 50(3), 133-140.
- King, A. (2015). Creative Expressive Writing and Perceived Self-Efficacy in the Writing Center—A Tutor's Narrative. *McNair Scholars Research Journal*, 11(1), 28-45. Recuperado de https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.es/&httpsredir=1&article=1159&context=mcnair_journal
- Lara Negrette, L. P. (2015). Acciones pedagógicas y secuencias de aprendizaje en las tutorías. En E. Escallón Largacha y A. Forero Gómez (Comps.). *Aprender a escribir en la universidad* (pp. 159-171). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Levy, R., Yamada-Rice, D. & Marsh, J. (2013). Digital Literacies in the Primary Classroom. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. Moll. (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (pp. 333-343). West Sussex, Reino Unido: Wiley-Blackwell.
- Martí, J. y Moliner, L. (2015). Una experiencia de tutoría entre iguales fija en Educación Primaria para la mejora de la comprensión lectora y las habilidades sociales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 206-218. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/230>
- Melese, W. & Abebe, M. (2017). Demand and Supply of Supplementary Private Tutoring in Upper Primary Schools of Ethiopia. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 629-640. Doi: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.004>
- Molina Jaén, M^a. D. y Ramalho, A. P. (2016). Las TIC como apoyo a la Tutoría en la Educación Infantil. Una propuesta para la colaboración. DEDiCA. *Revista de Educação e Humanidades*, 9,

55-74.

Neumann, M., Finger, G. & Neumann, D. (2017). A conceptual framework for emergent digital literacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 471-479.

Nordlof, J. (2014). Vygotsky, Scaffolding, and the Role of Theory in Writing Center Work. *The Writing Center Journal*, 34(1), 45-64.

Phillips, F. (2016). The power of giving feedback: Outcomes from implementing an online peer assessment system. *Issues in Accounting Education*, 31(1), 1-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.2308/iace-50754>

Rafoth, B. (2015). *Multilingual Writers and Writing Centers*. Boulder, Estados Unidos: Utah State University Press.

Roig-Vila, R. (Ed.) (2016). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona, España: Octaedro. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/61787>

Roldán Morales, C. A. y Arenas Hernández, K. A. (enero-junio, 2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿Qué muestran los registros de atención? *Grafía*, 13(1), 100-114. Recuperado de <http://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/658/611>

Salem, L. (2016). Decisions... Decisions: Who Chooses to Use the Writing Center? *The Writing Center Journal*, 35(2), 147-171. Recuperado de <https://static1.squarespace.com/static/561fea24e4b0355fd7db67b7/t/5a0b6926652dea2f6438af33/1510697254548/Salem%2C+WC%2C+35.2%2C+Final+Press+Copy.pdf>

Spycher, P., Austin, K. & Fabian, T. (2018). The WRITING CENTERED Classroom. A diverse elementary school put writing at the center of learning by focusing on demystifying language and promoting student voice. *Educational Leadership*, 75(7), 54-59.

Sriprakash, A., Proctor, H. & Hu, B. (2016). Visible pedagogic work: parenting, private tutoring and educational advantage in Australia. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(3), 426-441. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1061976>

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Thompson, G. (2014). Moving online: Changing the focus of a writing centre. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(2), 127-142. Recuperado de <https://sisaljournal.files.wordpress.com/2009/12/thompson.pdf>

Tiruchittampalam, S., Ross, A., Whitehouse, E. & Nicholson, T. (2018). Measuring the Effectiveness of Writing Center Consultations on L2 Writers' Essay Writing Skills. *Languages*, 3(1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages3010004>

- Uribe, A., Ramírez, D. y Henao, O. (2017). Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 29-41. Doi: <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v14n1a2>
- Vlieghe, J. (2016). Education, Digitization and Literacy training: A historical and cross-cultural perspective. *Educational Philosophy and Theory*, 48(6), 549-562. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2015.1044928>
- Williams, Ch. & Beam, S. (enero, 2019). Technology and writing: Review of research. *Computers & Education*, 128, 227-242.
- Wollscheid, S., Sjaastad, J. & Tømte, C. (2016). The impact of digital devices vs. Pen(cil) and paper on primary school students' writing skills e A research review. *Computers & Education*, 95,19-35.
- Wood, J., Roggenbuck, T., Doerschler, P. & Hicks, M. (junio, 2018). Sparking a Transition, Unmasking Confusion: An Empirical Study of the Benefits of a Writing Center Workshop about Patchwriting. *The Writing Center Journal*, 37(1), 101-130.