



# Digital Collaborative Writing in Research Seedbeds for Literacy Education

José Vicente Abad<sup>1</sup>  
Alejandro Uribe Zapata<sup>2</sup>

**Citation:** Abad J. V. & Uribe A. (2023). Digital Collaborative Writing in Research Seedbeds for Literacy Education. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 25(2), pp. 16-29.

**Received:** 11-Oct.-2021 / **Accepted:** 27-Apr.-2023

**DOI:** <https://doi.org/10.14483/22487085.18516>

## Abstract

This article delves into pedagogical innovation by exploring digital collaborative writing between teacher educators and pre-service teachers. The text is structured into four distinct sections. Firstly, we present a background on research training in teacher education and explain the concepts of academic and digital literacies. Secondly, we provide an overview of the epistemological boundaries between Traditional Academic Literacy and the New Literacy Studies, followed by an exploration of three categories: *semilleros de investigación*, collaborative writing, and digital writing. Thirdly, we sketch out a pedagogical innovation centered around collaborative writing between teacher educators and pre-service teachers, outlining both past endeavors and future prospects. We argue that the incorporation of alternative mediums such as video, audio, or comics can help supplement traditional writing practices, document collaborative writing experiences, and disseminate co-authored academic texts beyond school settings. Ultimately, although digital collaborative writing between teacher educators and student teachers has not been sufficiently investigated in Latin America, it may support seasoned and novice teacher-researchers in developing both academic and digital literacies.

*Keywords:* collaborative writing, digital writing, teacher education, literacies, research seedbeds

<sup>1</sup>Universidad Católica Luis Amigó. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-1548-9043>. jose.abadol@amigo.edu.co.

<sup>2</sup>Universidad Pontificia Bolivariana. ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-9228-9088>. alejandro.uribe@upb.edu.co.



# Escritura colaborativa digital en los semilleros de investigación para la formación en literacidades<sup>1</sup>

## Resumen

En este artículo de innovación pedagógica, exploramos la escritura colaborativa digital entre maestros formadores y en formación (MF&MeF). Para ello, dividimos el texto en cuatro partes. En la primera, presentamos las literacidades académicas y digitales tomando como base la formación en investigación para los maestros. En la segunda parte, contrastamos los modelos de la Alfabetización Académica y los Nuevos Estudios en Literacidades, y abordamos tres categorías centrales: semilleros de investigación, escritura colaborativa y escritura digital. En la tercera parte, presentamos una propuesta de escritura colaborativa entre MF&MeF que conjuga los elementos antes expuestos, precisando qué se ha hecho hasta ahora y qué se podría hacer en el futuro cercano. Concluimos que la incorporación de medios alternativos como el video, el audio o el cómic puede ayudar a complementar las prácticas de escritura tradicionales, documentar las experiencias de escritura colaborativa y difundir textos académicos coescritos en contextos distintos al entorno escolar. A pesar de que la escritura colaborativa digital entre MF y MeF no ha sido suficientemente investigada en América Latina, se ha evidenciado que puede brindar apoyo a maestros-investigadores tanto experimentados como principiantes en el desarrollo de literacidades académicas y digitales.

*Palabras clave:* escritura colaborativa, escritura digital, formación de maestros, literacidades, semilleros de investigación

---

<sup>1</sup> Este artículo se desprende del proyecto de tesis doctoral titulado *Escritura Colaborativa entre Maestros Formadores y en Formación en los Semilleros de Investigación desde un Enfoque en Literacidades Académicas Críticas*, que el autor principal desarrolla para el doctorado en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

## Introducción

Tal como lo señala la más reciente Misión de Sabios ([Minciencias, 2019](#)), formar a los maestros en investigación es fundamental para garantizar la calidad de la educación en Colombia. Si bien la Ley General de Educación ([Ministerio de Educación Nacional \[MEN\], 1994](#)) ya delineaba la necesidad de fortalecer la formación en investigación ofrecida a los maestros, la más reciente reforma a las licenciaturas —representada en el decreto 2450 ([MEN, 2015](#)) y en la resolución 18583 ([MEN, 2017](#))— la volvió condición *sine qua non* para otorgar y ratificar el registro calificado a estos programas. Dentro de ese marco legal, los semilleros de investigación han cobrado fuerza como mecanismo alternativo para formar a los nuevos maestros mediante la denominada investigación formativa ([Restrepo Gómez, 2008](#)).

Ahora bien, el desarrollo de las competencias para la ciencia que requiere todo maestro investigador está estrechamente ligado a la apropiación de las *literacidades académicas* ([Maldonado García, 2017](#); [Trigos-Carrillo, 2019](#)). Esto implica reconocer diversas formas de literacidad, el énfasis en la lectura y la escritura como prácticas sociales y el análisis de las relaciones de poder, autoridad y sentido que atraviesan tales prácticas en contextos institucionales. Tomando como base los postulados de [Carlino \(2013\)](#) respecto a la formación profesional en la universidad, es posible argüir que los nuevos maestros investigadores deben desarrollar competencias para la lectura y la escritura que superan el nivel de alfabetización funcional alcanzado tras su paso por la educación básica y media.

En este escenario, las literacidades que reclama el escenario educativo actual van más allá de la lectura y la escritura tradicionales. Algunos investigadores, reconociendo que hoy en día los sujetos interactúan con su entorno social y aprenden a través de las tecnologías, hacen referencia a la importancia de formar también en *literacidades digitales* ([Pangrazio, 2016](#); [Talib, 2018](#)). Estas competencias de lectoescritura emergentes son necesarias tanto para indagar acerca de los fenómenos educativos como para producir nuevo conocimiento relevante para las necesidades de la escuela. No obstante, no debe presumirse que solo por el hecho de interactuar de manera habitual con tecnologías digitales los denominados *nativos digitales* son competentes en un uso crítico de estos medios ([Kirschner & De Bruyckere, 2017](#)). Formar a los futuros maestros en literacidades críticas, tanto académicas como digitales, es responsabilidad de la universidad.

De otro lado, la formación de nuevos maestros investigadores también pasa por el desarrollo de competencias y actitudes para la ciencia ([Abad & Pineda, 2018](#)), las cuales involucran el desarrollo de *literacidades investigativas* ([Salinas Boldo et al., 2018](#)). Estas últimas tienen que ver con habilidades de lectura que permiten rastrear, evaluar, seleccionar y documentar adecuadamente fuentes académicas; así como habilidades de escritura que faciliten la sistematización, el análisis, la interpretación y la divulgación de los resultados de la investigación. Igualmente, incorporan habilidades asociadas a las literacidades digitales, pues hoy en día el uso de *software*, bases de datos y redes sociales especializadas es indispensable para la gestión bibliográfica, el análisis de datos y la difusión del nuevo conocimiento.

Dentro del campo de la formación en literacidades es de interés particular indagar acerca de la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación (MF&MeF) en el marco de los semilleros de investigación. Esto con el objetivo de explorar el potencial de esta práctica como estrategia formativa que favorezca la capacitación de nuevos investigadores en las ciencias sociales, particularmente en el campo de la educación. En este sentido, este artículo presenta una innovación pedagógica de formación en investigación dentro del marco de los semilleros, la cual integra las literacidades académicas y digitales a la formación en investigación con el objetivo de fomentar el desarrollo de literacidades investigativas.

## Fundamentos Teóricos

La formación en investigación implica el desarrollo de competencias escriturales asociadas a lo que algunos autores denominan *alfabetización académica* ([Bañales Faz et al., 2015](#); [Carlino, 2013](#)), pero que recientemente otros investigadores han orientado hacia la formación en *literacidades académicas* ([Maldonado García, 2017](#); [Trigos-Carrillo, 2019](#)).

Algunos autores que proponen el enfoque en literacidades en el contexto latinoamericano establecen la necesidad de diferenciar ambos conceptos ([Hernández-Zamora, 2016](#); [Mora, 2016](#); [Trigos-Carrillo, 2019](#)). La alfabetización en sentido estricto hace referencia a la apropiación de un alfabeto para la realización de procesos cognitivos de (de) codificación de palabras a través del ejercicio primigenio de la lectura y la escritura. El concepto de literacidad, por otra parte, hace referencia al desarrollo de competencias relativas a la comprensión y construcción de sentido mediante prácticas letradas que se sitúan y cobran sentido en complejos sistemas sociales, políticos, económicos y culturales que las reclaman y posibilitan ([Hernández-Zamora, 2016](#); [Mora, 2016](#); [Trigos-Carrillo, 2019](#)). Esta delimitación conceptual señala dos campos epistémicos distintos asociados tanto a los modelos desde los cuales se forma en lectura y escritura como a los enfoques con los cuales se investigan su enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario ([Vargas-Franco, 2018](#)).

El campo de estudios en alfabetización académica está vinculado al modelo de formación en *socialización académica* ([Trigos-Carrillo, 2019](#)), el cual tiene un claro enfoque sociocognitivo. Este modelo se nutre, por una parte, de las teorías de la práctica ([Bourdieu, 2000](#)) y de la actividad ([Bakhurst, 2009](#)), que circunscriben la escritura a complejos sistemas de actividad humana, asociados a las formas de producción propias de cada disciplina; y por la otra, a la teoría de la enunciación ([Bakhtin, 1986](#)), que dio lugar a la clasificación de los géneros textuales. De ahí que el campo de la alfabetización académica esté relacionado con propuestas de formación tales como la escritura a través del currículo ([Bazerman & Russell, 1994](#)) y el estudio de los géneros académicos ([Dirgeyasa, 2016](#)).

En el campo de la alfabetización académica, sobresalen en el mundo hispanohablante las investigaciones de [Cassany \(2006, 2008\)](#) y, en Latinoamérica, las de [Carlino \(2013\)](#), cuyos aportes fundamentales consistieron en desafiar la prevalente cultura del déficit desde la cual suele achacarse a los estudiantes la incapacidad para apropiarse la escritura y la lectura académicas, y en cuestionar la utilidad de los cursos genéricos de escritura para plantear la necesidad de formar a los universitarios en las discursividades propias de sus respectivas disciplinas.

El campo de las literacidades académicas, por su parte, está asociado al modelo sociocultural crítico ([Trigos-Carrillo, 2019](#)), que se alimenta de las pedagogías críticas ([Giroux, 2013](#)) y los estudios culturales ([Barker, 2011](#)) y que corresponde en realidad a una especialidad dentro de los llamados *New Literacy Studies* ([Gee, 2015](#); [Street, 1999](#)), en Latinoamérica denominados *Nuevos Estudios de Cultura Escrita* ([Vargas Franco, 2018, 2020](#)) o *Nuevos Estudios en Literacidades* ([Zavala, 2011](#)).

De acuerdo con [Vargas Franco \(2018\)](#), la transición hacia el enfoque en literacidades obedece a dos grandes giros epistémicos complementarios: por un lado, al giro social en los estudios sobre el lenguaje; y por el otro, al giro lingüístico en las ciencias sociales. A partir de estos cambios paradigmáticos, el enfoque en literacidades reconoce la interpretación y la producción de textos como asuntos de carácter cultural, social y político, y no solo como fenómenos psico-cognitivos. Este replanteamiento de los estudios sobre la cultura letrada supone asumir el discurso académico no solo como una formulación lingüística abstracta, universal, neutra e ideal, sino como un sistema de regulación y control de la ciencia que está atravesado por mecanismos de poder que validan o no determinadas formas de investigar, de conocer y de comunicar el conocimiento.

Representantes de este campo en Latinoamérica como [Zavala \(2011\)](#) han puesto de relieve ciertas formas de autoridad discursiva en la academia que, a partir de procesos de evaluación y edición de los textos, favorecen a algunos estudiantes de clases privilegiadas con un capital lingüístico cercano a lo que la universidad requiere, pero llegan a excluir a estudiantes pertenecientes a comunidades campesinas, indígenas o afrodescendientes. De ahí la necesidad de realizar en Colombia estudios que atiendan a los aspectos sociales, culturales, políticos e ideológicos que atraviesan la escritura académica y que exploran la escritura de docentes y estudiantes como objetos de estudio ([Vargas Franco, 2020](#)). A la luz de lo anterior y con el fin de delimitar mejor las fronteras conceptuales de la propuesta, se presentan tres categorías: semilleros de investigación, escritura colaborativa en educación superior y escritura digital.

### *Semilleros de Investigación*

Dadas las características pedagógicas de los semilleros de investigación ([Abad et al., 2023](#); [Mesa Villa et al. 2020](#)), es evidente que estos constituyen escenarios propicios para el desarrollo de las literacidades académicas. Según

Machado-Alba y Machado-Duque, “los semilleros de investigación son grupos de jóvenes investigadores convocados alrededor de un tema en específico de interés quienes comparten el apoyo de la universidad y de un mentor de investigación” (2014, p. 961). Varios autores ([González, 2008](#); [Quintero-Corzo et al., 2008](#); [Saavedra-Cantor et al., 2015](#)) ven en los semilleros de investigación un nuevo modelo de formación en la cultura de la investigación bajo el cual grupos de estudiantes aprenden a investigar de una manera activa, colaborativa y democrática bajo la dirección de un tutor. En virtud de su naturaleza social, los semilleros de investigación constituyen grupos primarios de carácter colaborativo que, al propender por una cultura de la investigación, promueven nuevas maneras de abordar la formación ciudadana ([Abad et al., 2018](#)).

Además de su calidad de espacios académicos avalados por una institución educativa para la formación en investigación, los semilleros a menudo llegan a constituirse en verdaderas comunidades de aprendizaje ([Sierra Piedrahíta, 2018](#)) conformadas por grupos de estudiantes y graduados, quienes se congregan bajo la tutela de un docente coordinador, para adelantar ejercicios de investigación formativa desde un enfoque colaborativo en una disciplina específica. Por las características de la relación pedagógica que establecen maestros y estudiantes en los semilleros de investigación, estos se convierten en escenarios fecundos para el ejercicio de la escritura colaborativa.

### *Escritura Colaborativa en Educación Superior*

En el campo de la formación en escritura académica, el término escritura colaborativa, que abarca las prácticas colectivas de escritura, ha sido objeto de estudio por más de tres décadas, siendo [Bruffee \(1984\)](#) con su modelo uno de sus pioneros. Con base en el análisis de algunos estudios (véase, por ejemplo: [McDonough & De Vleeschauwer, 2019](#); [McDonough et al., 2016](#); [Storch, 2013](#)), es posible advertir que tales prácticas implican en realidad distintos niveles de cocreación del texto escrito, tanto de manera sincrónica como asincrónica, y sugieren todo un territorio praxeológico que aún no ha sido del todo cartografiado.

En este punto, es pertinente señalar que en la conceptualización que hacemos de las prácticas colectivas de escritura, concebimos el ejercicio escritural como un acto social y culturalmente situado, tal como se plantea desde el modelo en literacidades académicas. Estas prácticas, que suponen el involucramiento de dos o más sujetos que operan desde distintas esferas de actividad para aportar en mayor o menor medida a la construcción del texto, en realidad configuran un universo de posibilidades de cocreación escritural.

Para facilitar la clasificación, podemos imaginar la coescritura como un continuo de prácticas de escritura colectiva, en el que se sitúan la escritura colaborativa y la escritura cooperativa en lados opuestos según el grado de participación de los sujetos en el texto ([Leng et al., 2021](#)). A diferencia de lo que ocurre con la escritura cooperativa, la escritura colaborativa implica la intervención de los participantes en la mayoría —sino en todas— las etapas de construcción del texto; además, la contribución de los miembros del equipo, si bien es asimétrica dependiendo de su respectivo nivel de experticia, es proporcional y aporta tanto a la forma como al contenido.

Un ejemplo de escritura cooperativa sería el caso de dos estudiantes que revisan y corrigen sus respectivos manuscritos antes de entregar la versión final. De otro lado, un ejemplo de escritura colaborativa sería el de dos investigadores que desean dar a conocer los resultados de su investigación y desde el inicio se apoyan en la elaboración del artículo de publicación. No obstante, las posibilidades que ofrecen las prácticas de coescritura son múltiples y en buena medida inexploradas en el contexto latinoamericano; adicionalmente, los criterios de cooperación o colaboración a menudo se emplean de manera indistinta en la literatura y se entrecruzan en la práctica, lo que sugiere una gradación más que una dicotomía.

La literatura académica reciente sugiere además que el grueso de los estudios sobre el tema se ha centrado en la escritura colaborativa entre pares ([McDonough & De Vleeschauwer, 2019](#); [Storch, 2013](#)), en particular a través del uso de mediaciones tecnológicas como las wikis ([Bañales Faz et al., 2015](#); [Flores Rivera & Meléndez Tamayo, 2017](#)), e incluso en estudios que se centran en la formación de maestros ([Avello-Martínez & Marín, 2016](#); [Erdogan, 2017](#); [Hadjerrouit, 2016](#)). Aunque la práctica de la escritura colaborativa entre maestros formadores y en formación no es inusual, no ha sido ampliamente documentada. Sobresalen en esta línea algunos estudios sobre MF y MeF que emprenden ejercicios de escritura colaborativa a partir de la elaboración de diarios en torno a la práctica pedagógica

(Griffin & Beatty, 2012). Para Gebhard y Nagamine (2005), por ejemplo, el ejercicio de la escritura colaborativa de diarios incrementa la consciencia sobre la enseñanza en el aula y fortalece las prácticas docentes de los maestros coescritores. Además, es un mecanismo para que los MF empoderen a los MeF en el desarrollo de su propio estilo de enseñanza.

En esta línea de trabajo, cabe destacar una serie de estudios liderados desde la Universidad de Helsinki (Hakkarainen *et al.*, 2014, 2016), en los que se exploraron las dinámicas de producción colectiva del conocimiento entre docentes y estudiantes en Europa. Los investigadores sitúan la coautoría de artículos entre unos y otros como uno de los tres pilares del Modelo Colectivo de Formación Doctoral. Otros elementos de este modelo incluyen la realización de asesorías colectivas y la escritura de tesis modulares construidas a partir de tres o cuatro artículos científicos, que luego se integran para desarrollar un manuscrito global.

Este modelo ha cobrado fuerza en los últimos años en las universidades europeas y se diferencia del modelo tradicional de formación individual, en el que los estudiantes de posgrado deben generar por sí mismos los problemas de investigación, sostener una asesoría individualizada con el director y enfrentar la escritura de manera solipsista. Pese a la popularidad creciente del modelo colectivo, que ha sido predominante en las ciencias básicas y que apenas empieza a explorarse en las ciencias sociales, la revisión de la literatura sugiere que no se ha indagado acerca de los efectos que las prácticas de escritura colectiva tienen en el desarrollo de las literacidades por parte de los maestros en formación.

### *Escritura Digital*

La escritura digital es un concepto polisémico para el cual no hay una definición sencilla que sea ampliamente aceptada (Pandya & Sefton-Green, 2021). No obstante, abarca todas las formas comunicativas, expresivas y creativas que tienen lugar a través de múltiples tecnologías digitales y en diversas plataformas en línea. No solo involucra formas clásicas de la escritura apoyadas en el texto alfabético, sino que recoge formas mestizas que conjugan lo textual con la imagen, el audio y el video. En términos prácticos, se habla de unidades de significado emergentes y relativamente posicionadas como *gifs*, *stickers*, *selfis*, *chats*, *animaciones*, *foros* y *blogs*. Estas prácticas ponen en tensión la supremacía de un mundo logocéntrico, donde el lenguaje escrito se erige como forma superior de conocimiento en detrimento de otras formas de acercarse a los saberes que no pasan por la cultura impresa. Dicho de otra manera, el reconocimiento de estas otras formas de comunicación señala que los espacios formales y escolarizados asumen de entrada y en forma acrítica que es más importante aprender a elaborar un texto académico que a producir un video o una imagen (Sefton-Green, 2021).

Desde una perspectiva formativa, la escritura digital ofrece varias posibilidades. Primero, facilita la edición al permitir revisar y corregir el texto de manera constante sin temor a pérdidas. Segundo, posibilita el acceso a los documentos desde cualquier lugar, momento e incluso dispositivo. Tercero, permite automatizar asuntos formales otrora dispendiosos, como el uso de citas, referencias o encabezados según normas estilísticas específicas. Cuarto, favorece la búsqueda eficiente de elementos puntuales dentro del texto, algo importante en documentos largos y complejos. Quinto, la escritura digital permite personalizar los textos de diversas maneras (colores, letra, estilo, organización, entre otros) para facilitar la identificación de las revisiones o de los distintos aportes de quienes escriben en conjunto.

Así mismo, las prácticas escriturales interactivas, apoyadas en formatos como el hipertexto, la hipermedia y la narrativa transmedia, estimulan otras textualidades alfabéticas, visuales, sonoras, audiovisuales y digitales, que reconfiguran las formas de ser, pensar y actuar de las personas (Amador-Baquirol, 2018). Por ejemplo, a nivel nacional, Valderrama (2007) invita a que los estudiantes expresen sus ideas tanto a través de la escritura tradicional como de los medios audiovisuales que hoy constituyen su entorno cultural inmediato, de manera que los saberes que circulan en la escuela entren en contacto con otros ámbitos de la vida social de las comunidades. Las nuevas lógicas de la comunicación digital no parecieran entonces situar lo audiovisual y lo alfabético como categorías antagónicas sino interdependientes de la escritura, que debe reconfigurarse en torno a la construcción de textos multimodales (Ayala Pérez, 2014). En síntesis, se “ha generado un descentramiento de la textualidad hacia la multimodalidad que no significa el fin de la escritura, mas sí un desplazamiento de la escritura a la visualidad —o quizás sea más preciso decir— hacia la escritura con imágenes” (Quintana Ramírez, 2020, p. 210).

Antes que concentrarse en la esfera meramente operativa, varios autores, sobre todo en Latinoamérica ([Bermúdez Grajales, 2017](#); [Valdivia, 2021](#); [Winocur, 2019](#)), observan las prácticas de escritura digital que realizan las personas y cómo estas se conectan con su sensibilidad, su dimensión social y política y sus propios procesos de formación. De allí que se hable de apropiaciones, mediaciones e innovaciones ancladas al territorio, pues la relación con la cultura material y digital, particularmente en algunos contextos ciudadanos e informales, no es de repetición y consumo pasivo de la información, sino de creación, participación, diálogo, interacción y conexión en espacios tanto públicos como privados ([Rueda Ortiz & Uribe Zapata, 2022](#)).

Lo anterior no se suele hacerse de manera solitaria, pues se crea, participa, dialoga, interactúa y conecta con otros. La cultura participativa se fundamenta en una perspectiva comunitaria de base. Las personas encuentran en las tecnologías digitales una caja de resonancia expresiva acorde con sus necesidades e intereses. La escritura se ha enriquecido con las posibilidades comunicativas que ofrece el contenido audiovisual al tiempo que se evidencia una diversificación de las formas de transmitir y construir los mensajes ([Calle Álvarez, 2020](#)). De suerte que, gracias a recursos como wikis o suites ofimáticas en línea, es posible la edición colaborativa de manera simultánea mediante ejercicios en los que se crea, modifica, agrega o elimina contenido de manera conjunta.

En consecuencia, se difumina la figura del único autor. Los espacios en línea permiten la polifonía en la medida en que facilitan la horizontalidad, las construcciones colectivas, el consenso entre pares y la convergencia entre lectores, escritores y editores. En términos prácticos, al avizorar propuestas pedagógicas concretas en el marco de este artículo, el reto será lograr dinámicas horizontales y colaborativas entre MF y MeF orientadas a la publicación, así como explorar otras formas de generación de sentido que no se limiten a la construcción del texto exclusivamente alfabético. A continuación, se desarrolla con mayor detalle la propuesta pedagógica a partir de los insumos teóricos esbozados. Además, se precisa primero qué se ha hecho y al final se muestran las perspectivas futuras de trabajo.

## Propuesta

Si bien se encuentran algunas relaciones entre la escritura digital y la escritura colaborativa en la educación superior ([Engerer, 2021](#); [Hynninen, 2018](#)) y, de manera mucho más incipiente, entre la escritura colaborativa y los semilleros de investigación ([Mesa-Villa et al., 2020](#)), no fue posible evidenciar una relación entre las tres categorías en la actual literatura académica. Con este trabajo queremos empezar a solventar ese vacío.

Esta propuesta está orientada hacia la escritura colaborativa digital entre MF & MeF en el contexto de los semilleros de investigación. Si bien retoma aportes de la alfabetización académica, se sitúa en el campo de las literacidades ([Maldonado García, 2017](#); [Mora, 2016](#); [Trigos-Carrillo, 2019](#)), pues con ella buscamos explorar la manera en que la escritura colaborativa puede emplearse como una estrategia pedagógica orientada a la inclusión, a la construcción de comunidad y a la configuración de nuevas formas de identidad y agencia discursiva en el marco de la formación de maestros investigadores.

En este contexto, la escritura colaborativa se entiende como un ejercicio tanto educativo como comunicativo, cuyas bases epistemológicas pueden situarse en la comunicación por procesos ([Martín-Barbero, 2002](#)) y en las pedagogías críticas ([Freire, 1970](#); [Giroux, 2013](#)). Cuando colaboran para escribir, maestros y estudiantes son sujetos activos productores de sentidos ([Ceballos Sepúlveda y Marín Ochoa, 2017](#)), tanto en la indagación y construcción del manuscrito que requiere de la interacción dialógica como en la revisión y consolidación del texto final, el cual a su vez debe responder a unas demandas concretas establecidas por las comunidades científicas.

En la educación en lenguas en Colombia, han habido experiencias exitosas de maestros que han publicado textos académicos con sus estudiantes de semillero (por ejemplo, [Abad & Pineda, 2018](#); [Cañas et al., 2018](#); [Mesa-Villa et al., 2020](#)). Aunque los logros académicos e investigativos son considerables, como lo atestiguan las mismas publicaciones, estas prácticas de escritura colectiva no han sido aún estudiadas en profundidad. Con esta propuesta se busca entonces documentar la escritura colaborativa entre MF & MeF en el marco de los semilleros de investigación, en particular dentro de programas para la formación de maestros de lenguas, con el fin de indagar por el potencial pedagógico de esta estrategia para promover el desarrollo de literacidades académicas e investigativas entre los maestros nóveles.

## ¿Qué hemos hecho?

A continuación, retomando la propuesta de [Hakkarainen \(2015\)](#), describimos las etapas de elaboración colaborativa de textos académicos que el primer autor ya ha llevado a cabo con su semillero.

**1. Preparación.** En esta etapa se conforma el equipo que emprenderá la escritura colaborativa. Por medio de un consenso se selecciona el tema a escribir, que corresponde con los objetos que se estén investigando o se quieran investigar en el semillero. Luego de reconocer los tipos de artículos académicos bajo la orientación del maestro, se escoge el más apropiado según el estado en que se encuentre el proyecto abordado. En etapas iniciales, se elaboran artículos teóricos, reflexivos o de estado del arte. En etapas finales, se elaboran reportes de investigación o estudios de caso y también se elaboran artículos reflexivos o de innovación. Por último, se establecen las funciones, los tiempos y la metodología escritural a seguir, así como el orden de los autores. Quien esté liderando el proyecto asociado al artículo por lo general funge como primer autor.

Desde una dimensión crítica de la escritura, el maestro inicia las discusiones alusivas a los entramados de poder y sentido que atañen a la publicación científica. Se discute, por ejemplo, cómo las revistas en el campo de la educación aceptan artículos de innovación pedagógica que no caben en otras disciplinas. La incursión en estos nuevos géneros discursivos abre el abanico de posibilidades para la escritura, pero implica también el reto de responder a parámetros de escritura difusos, que parecen traslaparse de un género a otro y que deben negociarse con editores y evaluadores.

**2. Elaboración de la estructura general.** Dependiendo del grado de conocimiento que tengan los estudiantes, se explora la estructura del tipo de texto seleccionado. Para ello se analizan, desde una perspectiva crítica, ejemplos ya publicados en las revistas del área. Con esto se identifican elementos comunes con respecto al género textual, pero también particularidades propias de cada revista. Incluso se reconocen diferencias sustanciales y contradicciones que también abundan en el mundo editorial, como el rechazo a tipologías de artículos, a metodologías de investigación o a temáticas que antes habían sido aceptadas. Luego se procede a preparar la estructura general del texto y se asignan secciones de este que cada miembro del equipo elaborará.

**3. Escritura independiente.** Según las tareas designadas, cada miembro rastrea información y elabora la sección acordada. A esta altura, por lo general los estudiantes ya han recibido algunos cursos en escritura académica. Pero, según se requiera, el MF puede reorientar a los MeF en aspectos como el rastreo de información en bases de datos académicas y la sistematización de la bibliografía seleccionada mediante la construcción de matrices o la elaboración de fichas.

La escritura autónoma no contradice el ejercicio colaborativo, sino que lo complementa y fortalece. Así como los encuentros del equipo de escritores son esenciales para tomar decisiones conjuntas, las tareas independientes de acuerdo con las experticias y niveles de formación son fundamentales para fortalecer el sentido de corresponsabilidad, interdependencia y confianza recíproca entre los autores, lo que conduce a dinámicas de horizontalidad en la toma de decisiones y favorece la democratización de los procesos de construcción del conocimiento.

**4. Revisión general y ensamblaje del texto.** Es importante definir encuentros virtuales o presenciales para que cada miembro comparta sus avances. Estas reuniones permiten además la revisión conjunta y la articulación de las partes elaboradas por los distintos miembros para así ensamblar el manuscrito general.

Los encuentros no solo responden a la toma de decisiones con respecto a aspectos técnicos. También permiten gestionar la interacción entre los miembros del equipo, fortalecer sus vínculos y administrar de manera distributiva la toma de decisiones con respecto al texto. En este sentido, la dimensión ideológica de la escritura se experimenta no solo en relación con agentes externos, sino que se pone de manifiesto y se aborda entre los miembros del equipo de escritores.

**5. Edición.** Casi siempre es liderada por el maestro formador. En esta etapa se busca depurar y unificar el estilo de escritura del texto, sin que se pierda su carácter polifónico. Este punto es crucial para pasar de la escritura cooperativa a la colaborativa. La revisión del texto se hace de manera conjunta entre el MF y los MeF, lo que da lugar a un ejercicio de modelación, corrección, realimentación y discusión activa de elementos metatextuales que obedecen a aspectos lingüísticos, discursivos e ideológicos. En este sentido, la edición del texto, que en realidad es transversal a toda la escritura, constituye un ejercicio de negociación de sentido y de consulta recíproca. De esta manera, se unifican las voces y estilos de los distintos autores en la construcción armónica de un texto común.



6. **Envío.** En esta etapa los miembros del equipo se reúnen para preparar y consolidar el formato del manuscrito y los metadatos requeridos, y para hacer el envío oficial, que dependerá del tipo de publicación que se persiga (artículo, capítulo, libro u otros). Durante este proceso, se reflexiona sobre aspectos estratégicos de la escritura, como el seguimiento a los requerimientos hechos por la revista.
7. **Evaluación y publicación.** Se recibe el texto con comentarios de evaluadores y editores. Esta tarea requiere de una primera valoración individual de los comentarios, seguida por un encuentro en el que los miembros discuten la evaluación recibida y toman decisiones frente a lo que se debe conservar, eliminar o ajustar del texto. Con base en estos acuerdos se pueden retomar acciones previas con el fin de ajustar el manuscrito y de realizar su envío definitivo (en caso de aceptación) o de reevaluarlo y considerar un nuevo envío a otro medio (en caso de rechazo).
8. **Monitoreo y difusión.** No siempre se consigue la publicación de los textos. En ocasiones, los procesos de revisión se prolongan y las dinámicas del trabajo en equipo cambian. Estas condiciones requieren que el maestro oriente a los estudiantes con respecto a la gestión de emociones en torno a los altibajos de la escritura académica en tanto práctica social. Sin embargo, si se consigue la publicación, es importante que los distintos miembros monitoreen su evolución y contribuyan a su difusión.

Todas estas etapas de escritura se han apoyado en las posibilidades técnicas y colaborativas que ofrecen procesadores de textos populares como Microsoft Word y Google Docs. Tales herramientas aumentan la polifonía textual y refuerzan de manera práctica y real la dimensión colaborativa de la escritura en la medida en que posibilitan la edición conjunta a partir de funciones operativas que permiten, entre otras, las siguientes acciones: editar apartados del texto o su totalidad de manera definitiva o en versión sugerida sujeta a la aprobación del equipo; recuperar el historial de cambios para analizar la evolución del manuscrito; comparar dos versiones de un mismo documento y gestionar diferentes tipos de permisos para ver, editar y administrar los documentos. Con todo, para que estos ejercicios colaborativos de escritura tengan éxito, hay que evitar el vandalismo, los errores deliberados, el material inapropiado, el mal manejo de los derechos de autor, la reescritura de contenidos y la descoordinación cuando se trabaja de manera sincrónica.

### *¿Qué sigue con la propuesta?*

El segundo componente de la propuesta consiste en reforzar la escritura digital. Al concentrarse en textos académicos, los miembros del semillero pueden hacer videos explicativos de los mismos, tanto en castellano como en inglés, lo que permite explorar otros códigos y otros espacios. Aplicativos como [Padlet \(2021\)](#) posibilitan además la escritura multimodal, en la que los estudiantes y docentes pueden aportar a la construcción de sentido no solo mediante texto alfabético, sino además a través de la publicación de audio, video o imagen. Además, con *softwares* robustos, abiertos, libres, plurilingües y personalizables como [MediaWiki \(2023\)](#), que es usado incluso por la enciclopedia en línea Wikipedia, se puede trabajar la escritura colaborativa en múltiples niveles. Con estas estrategias se busca la creación, participación, diálogo, interacción y conexión en espacios públicos en línea, se aprovechan las posibilidades comunicativas que ofrece el contenido audiovisual y se evidencia una diversificación de las formas de transmitir y construir los mensajes.

El uso de recursos audiovisuales para apoyar la escritura ha tomado fuerza en etapas tempranas de construcción de textos colectivos, en particular cuando estos cumplen una función didáctica. No obstante, estas iniciativas de escritura multimodal empiezan a observarse cada vez más en revistas académicas de alto impacto que entienden que la calidad de las publicaciones científicas también se mide por su presencia y capacidad de diseminación en Internet, particularmente en las redes sociales públicas y académicas, de modo que puedan llegar a una audiencia más amplia, heterogénea y con hábitos diversos de consumo.<sup>3</sup>

Por último, a futuro sería interesante abordar la construcción colaborativa de textos académicos que tengan de entrada características multimodales, por ejemplo, a través de formatos como el cómic, que permite construir unidades de significado donde la palabra y la imagen están completamente integradas. Aunque suelen ser llamativas

<sup>3</sup> Véase, por ejemplo, la *Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar*, una de las revistas en comunicación y educación en castellano más citadas según indicadores bibliométricos estandarizados, la cual acompaña sus últimos artículos académicos con videos e infografías en su página de Internet.

para los niños y jóvenes, estas modalidades de la escritura se han visto con cierto desdén en la educación superior. Sin embargo, pueden ser un medio interesante para pensar la comunicación y divulgación según las coordenadas que ofrece la cultura visual. Si antes las imágenes tenían un rol pasivo y decorativo en la difusión del conocimiento científico, su connatural fuerza expresiva las ha ido acercando de manera aún tímida, pero creciente, a los círculos de producción académica. Dos buenos ejemplos de textos académicos multimodales que emplean el formato del cómic son la tesis doctoral de [Sousanis \(2015\)](#), luego publicada como libro, y el artículo de [Blandón Gómez y Golovátina-Mora \(2021\)](#).

## Conclusiones

Esta propuesta de innovación pedagógica, enmarcada dentro de la lógica institucional de los semilleros de investigación, busca formar a los maestros en formación de lenguas. Se apoya, por un lado, en diversas literacidades críticas tales como la académica, la digital y la investigativa, y por el otro, en la escritura colaborativa digital entre MF y MeF.

A diferencia de la escritura colaborativa entre pares, la escritura conjunta entre MF y MeF está menos documentada, particularmente en los programas académicos relacionados con las ciencias sociales y la educación, y poco se han explorado los efectos que tienen estos ejercicios escriturales colaborativos en el desarrollo de las literacidades.

La escritura colaborativa entre MF y MeF en el marco de los semilleros abre posibilidades formativas que no operan regularmente en escenarios tradicionales dedicados a la formación en escritura. El semillero no sustituye los cursos y los talleres de escritura; los complementa, pero a la vez posibilita formas de interacción únicas entre el tutor y los estudiantes. Al escribir junto al maestro, los estudiantes participan de dinámicas de democratización del conocimiento en la que sus propias formas de aprender y comunicar se ven confrontadas y validadas junto a un mentor que no se erige como poseedor absoluto del conocimiento, sino que junto a ellos se enfrenta a las vicisitudes técnicas, disciplinares e incluso emocionales propias de escribir para publicar. Por lo anterior, esta práctica fortalece el sentido de comunidad de aprendizaje y desmitifica ideas problemáticas pero muy arraigadas con respecto a la escritura científica.

En la actualidad, la escritura colaborativa recurre a la tecnología digital y las plataformas en línea no solo como soporte, sino que utiliza las posibilidades creativas y participativas que ofrece el actual ecosistema mediático para explorar formas comunicativas y expresivas que se materializan en unidades de significado emergentes y que no están circunscritas al texto alfabético.

En ese orden, lo audiovisual y lo textual se ven como categorías interdependientes de la escritura y hacen que las prácticas escriturales colaborativas permitan la polifonía y la construcción conjunta de productos apoyada en recursos y programas en línea tales como las wikis y las *suites* ofimáticas de pago y gratuitas.

Con esta propuesta de innovación pedagógica se ha logrado documentar los ejercicios de escritura colaborativa de textos académicos en el marco de un semillero de investigación que busca desarrollar literacidades académicas en nuevos maestros investigadores. En particular, las etapas de preparación, elaboración, escritura, revisión, edición, envío, evaluación, publicación —si la hay— y difusión. En todas las etapas se utilizaron tecnologías digitales, particularmente los procesadores de textos en línea.

Lo que sigue es fortalecer la dimensión crítica y reforzar el componente digital de la escritura colaborativa en el semillero. En concreto, hacer videos complementarios y explicativos de los textos académicos y explorar otras herramientas en línea que permitan la escritura multimodal, participativa y a múltiples manos. También promover la elaboración de productos que se puedan diseminar fácilmente por Internet y que puedan propagarse según las características que ofrece la cultura digital y visual. Finalmente, incluir las características de la escritura digital en las fases iniciales de cualquier proyecto para que se vayan generando de manera simultánea productos en múltiples formatos e incluso textos académicos multimodales, tipo cómic o novelas gráficas, donde la imagen y la palabra se solapan de manera armónica y están completamente integradas.

## Referencias

- Abad, J. V., Regalado Chicaiza, J. D., & Acevedo Tangarife, I. C. (2023). Pedagogical Relationships and Identities in Research Incubators: Reconceptualizing Research Training for Language Teachers. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 17-32. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.94333>
- Abad, J.V., Berrouet Marimón, F.R., Hernández Salazar, L.M., y Restrepo Gálvez, J.C. (2018). Formación en investigación: Una mirada pedagógica a las rutas regular y alternativa. En K. T. Quintero Acosta (Comp.). *XXI Encuentro Nacional de Investigación. Ciencia, Sociedad e Innovación*. (pp. 146-152). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. Disponible en <http://www.funlam.edu.co/modules/centroinvestigaciones/category.php?categoryid=24>
- Abad, J. V. & Pineda, L. K. (2018). Research training in language teacher education: Reflections from a mentee and her mentor. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 85-98. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a07>
- Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: Posibilidades en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Avello Martínez, R., & Marín, V. (2016). La necesaria formación de los docentes en aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 687-713. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100013>
- Ayala Pérez, T. (2014). La palabra escrita en la era de la comunicación digital. *Literatura y lingüística*, 30, 284-301. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200015>
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. McGee, V.W. [Trans.]. University of Texas Press.
- Bakhurst, D. (2009). Reflections on activity theory. *Educational Review*, 61(2), 197-210. <https://doi.org/10.1080/00131910902846916>
- Bañales Faz, G., Vega López, N., Araujo Alvinada, N., Valladares, A., & Rodríguez Zamarripaes, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística Aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf>
- Barker, C. (2011). An introduction to cultural studies. En P. Willis, (Ed.), *Cultural studies: Theory and practice* (pp. 3-38). SAGE. [http://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/66910\\_An\\_Introduction\\_to\\_Cultural\\_Studies.pdf](http://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/66910_An_Introduction_to_Cultural_Studies.pdf)
- Bazerman, C., & Russell, D. (Eds.). (1994). *Landmark Essays: On Writing Across the Curriculum* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003059219>
- Bermúdez Grajales, M. M. (2017). Escrituras contemporáneas y procesos de subjetivación política-juvenil: Reflexiones y desafíos para una pedagogía de la escritura en el contexto educativo. *Folios*, 46, 67-82. <https://doi.org/10.17227/folios.46-3995>
- Blandón Gómez, H., & Golovátina-Mora, P. (2021). Hybrid Spectators: Meta-Study of a Transmedia Art-Based Research Experience. *Comunicazioni Sociali*, 1, 41-51. [https://doi.org/10.26350/001200\\_000110](https://doi.org/10.26350/001200_000110)
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bruffee, K.A. (1984). Collaborative Learning and the "Conversation of Mankind". *College English*, 46(7), 635-652. <https://doi.org/10.2307/376924>
- Calle Álvarez, G. Y. (2020). Multiplicidades y comprensiones de la escritura digital en la escuela. En R. D. Hurtado Vergara (Ed.), *Enseñanza de las habilidades comunicativas en la infancia* (pp. 65-79). Universidad de Antioquia.
- Cañas, C., Ocampo, A.P., Rodríguez, A.K., López-Ladino, M., & Mora, R.A. (2018). Toward a participatory view of early literacies in second language contexts: A reflection of research from Colombia. En G. Onchwari & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on pedagogies and cultural considerations for young english language learners* (pp. 300 – 324). IGI Global.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Ceballos Sepúlveda, J. y Marín Ochoa, B. (2017). Los medios escolares conversan para vivir la ciudad. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, ALAIC*, 14 (26), 53-62. <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/913/474>
- Dirgeyasa, I. W. (2016). Genre-based approach: What and how to teach and to learn writing. *English Language Teaching*, 9(9), 45-51.
- Engerer, V. P. (2021). Temporality revisited: Dynamicity issues in collaborative digital writing research. *Education and Information Technologies*, 26(1), 339-370. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10262-9>

- Erdogan, O. (2017). The effect of cooperative writing activities on writing anxieties of prospective primary school teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 560-570. <https://www.ijres.net/index.php/ijres/article/view/208>
- Flores Rivera, L., & Meléndez Tamayo, C. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje en función de la gestión del conocimiento para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 54, 1-15. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/7>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Myra Bergman Ramos (Trans.) (2005). Continuum. [http://commons.princeton.edu/inclusivepedagogy/wp-content/uploads/sites/17/2016/07/freire\\_pedagogy\\_of\\_the\\_oppressed\\_ch2-3.pdf](http://commons.princeton.edu/inclusivepedagogy/wp-content/uploads/sites/17/2016/07/freire_pedagogy_of_the_oppressed_ch2-3.pdf)
- Gebhard, J.G. & Nagamine, T. (2005). A mutual learning experience: Collaborative journaling between a nonnative-speaker intern and native-speaker cooperating-teacher. *Asian EFL Journal*, 7(2), 1-19.
- Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1 y 2), 13-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>
- González, J. (2008). Semilleros de investigación: Una estrategia formativa. *Psychologia, Avances de la disciplina*, 2(2), 185-190. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297225162006>
- Griffin S.M., & Beatty R.J. (2012) Hitting the trail running: Roadmaps and reflections on informal faculty mentorship experiences. In M. Barrett, & S. Stauffer (Eds.), *Narrative soundings: An anthology of narrative inquiry in music education* (pp. 251-273). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-0699-6\\_14](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0699-6_14)
- Hadjerrouit, S. (2016). Assessing the level of collaborative writing in a wiki-based environment: A case study in teacher education. En J. Spector, D. Ifenthaler, D. Sampson, & P. Isaias (Eds.), *Competencies in teaching, learning and educational leadership in the digital age* (197-216). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-30295-9_12)
- Hakkarainen, K. (2015). *Guidelines for Writing an International Journal Article*. Institute of Behavioral Sciences. University of Helsinki. [www.http://helsinki.academia.edu/KaiHakkarainen](http://helsinki.academia.edu/KaiHakkarainen)
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Lonka, K., & Makkonen, J. (2014). How does collaborative authoring in doctoral programs socially shape practices of academic excellence? *Talent Development and Excellence*, 6, 11-29. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/how-does-collaborative-authoring-in-doctoral-programs-socially-sh>
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Makkonen, J., & Lehtinen, E. (2016). Extending collective practices of doctoral education from natural to educational sciences. *Studies in Higher Education*, 41(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914910>
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hynninen, N. (2018). Impact of digital tools on the research writing process: A case study of collaborative writing in computer science. *Discourse, Context & Media*, 24, 16-23. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2018.01.005>
- Kirschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.00>
- Leng, J., Yi, Y., & Gu, X. (2021). From cooperation to collaboration: Investigating collaborative group writing and social knowledge construction in pre-service teachers. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2377-2398. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10020-9>
- Machado-Alba, J. E., & Machado-Duque, M. E. (2014). The role of research incubators in encouraging research and publication among medical students. *Academic Medicine*, 89(7), 961-962. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24979162/>
- Maldonado García, M. A. (2017). Escrituras académicas y literacidad: Control de la escritura en la educación superior colombiana. *Enunciación*, 22(1), 68-82. <https://doi.org/10.14483/22486798.10446>
- Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo: Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- McDonough, K., & De Vleeschauwer, J. (2019). Comparing the effect of collaborative and individual prewriting on EFL learners' writing development. *Journal of Second Language Writing*, 44, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.04.003>
- MediaWiki. (2023). MediaWiki [software educativo]. Recuperado el 15 de enero de <https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>
- Mesa Villa, C. P., Gómez-Giraldo, J. S., & Arango Montes, R. (2020). Becoming Language Teacher-Researchers in a Research Seedbed. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 159-173. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.78806>

- Ministerio de Ciencia Tecnología y Educación de Colombia [Minciencias] (2019). *Propuestas de la Misión Internacional de Sabios 2019*. República de Colombia. [https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/propuesta-sabios-txt\\_y\\_portada-alta.pdf](https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/propuesta-sabios-txt_y_portada-alta.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (1994). Ley 115 (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2015). Decreto 2450 (17 de diciembre de 2015), por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura. <https://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-382087.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2017). Resolución 18583 de 2017 (15 de septiembre), por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016. [https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion\\_final\\_18583\\_de\\_2017deroga\\_2041.pdf](https://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/resolucion_final_18583_de_2017deroga_2041.pdf)
- Mora, R. A. (2016). Translating literacy as global policy and advocacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6), 647-651. <https://doi.org/10.1002/jaal.515>
- Padlet. (2021). Padlet [software educativo]. Recuperado el 11 de julio de <https://padlet.com/about/us>
- Pandya, J. Z., & Sefton-Green, J. (2021). Reconceptualizing the teaching and learning of digital writing. *Theory Into Practice*, 60(2), 113-115. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857141>
- Pangrazio, L. (2016). Reconceptualising critical digital literacy. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 37(2), 163-174. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.942836>
- Quintana Ramírez, A. (2020). Conectividad, hipermedialidad y multimodalidad: De la cultura digital al espacio escolar. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 22(2), 202-220. <https://doi.org/10.14483/22487085.16467>
- Quintero-Corzo, J., Munévar-Molina, R.A., y Munévar-Quintero, F.I. (2008). Semilleros de investigación: Una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411103>
- Restrepo Gómez, B. (2008). Formación Investigativa e investigación formativa: Aceptaciones y operacionalización de esta última y contraste con la investigación científica en sentido estricto. <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UID/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>
- Rueda Ortiz, R., & Uribe Zapata, A. (2022). Cibercultura y educación en Latinoamérica. *Folios*, 56, 207-220. <https://doi.org/10.17227/folios.56-17013>
- Saavedra-Cantor, C. J., Antolínez-Figueroa, C., Puerto-Guerrero, A. H., Muñoz-Sánchez, A. I., Rubiano-Mesa, Y. L. (2015). Semilleros de investigación: Desarrollos y desafíos para la formación en pregrado. *Educación y Educadores*, 18(3), 391-407. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.3.2>
- Salinas Boldo, C., Tinajero Villavicencio, M. G., & Sima Lozano, E. G. (2018). ¿Y esto para qué me va a servir? Jóvenes universitarios y literacidades investigativas. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 139-156. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.511>
- Sefton-Green, J. (2021). Is the re-contextualization of digital writing inevitable, escapable or desirable? *Theory Into Practice*, 60(2), 116-125. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857124>
- Sierra Piedrahíta, A. M. (2018). Changing teaching practices: The impact of a professional development program on an English language teacher. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 101-120. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a08>
- Sousanis, N. (2015). *Unflattening*. Harvard University Press.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.
- Street, B. (1999). Academic literacies. En C. Jones, J. Turner, & B. Street (Eds.), *Students writing in the university: Cultural and epistemological issues* (pp. 193-227). John Benjamins.
- Talib, S. (2018). Social media pedagogy: Applying an interdisciplinary approach to teach multimodal critical digital literacy. *E-learning and digital media*, 15(2), 55-66. <https://doi.org/10.1177/2042753018756904>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective to academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Valderrama, C. (2007). *Ciudadanía y comunicación: Saberes, opiniones y haceres escolares*. Siglo del Hombre Editores.
- Valdivia, A. (2021). Digital production on Instagram: Vernacular literacies and challenges to schools. *Theory Into Practice*, 60(2), 173-182. <https://doi.org/10.1080/00405841.2020.1857139>

- Vargas Franco, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: Implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 153-174. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.3-art.757>
- Vargas Franco, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿Teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Winocur, R. (2019). La tribu de los memes. Un territorio virtual de inclusión-exclusión entre los adolescentes. *Comunicación y Sociedad*, e7327, 1-22. <https://doi.org/10.32870/cys.v2019i0.7327>
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

