

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**



**“DIGITAL RESEARCH WRITING”**

**MODELO DIDÁCTICO DE FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR DE  
MACROCOMPETENCIAS BASADA EN EVIDENCIAS PARA LA  
INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN LA ESCRITURA ACADÉMICA  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE  
MAESTRO EN INFORMÁTICA EDUCATIVA Y TECNOLOGÍAS DE LA  
INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN**

**AUTOR**

**MARCOS OSWALDO ARNAO VÁSQUEZ**

**ASESOR**

**MGTR. CARLOS ERNESTO GAMONAL TORRES**

**Chiclayo, 2019**

## D e d i c a t o r i a

Hacer una investigación de calidad en el Perú es un incomprensible acto heroico, de mucho sacrificio personal y familiar, de desprendimiento intelectual, maltrato físico y fortalecimiento de la salud mental e institucional. Por ello, dedico este estudio a todos los que sufrieron las consecuencias de su realización:

*A mi padre, Oscar Arnao, a quien, en su lecho eterno, no pude visitar muchos domingos.*

*A mi amada familia, Leydy Jhoana, Leonardi, Marco Antonio, Luciana Valentina, manantial de vida, permanente fuerza de inspiración y de lucha, abandonada y postergada en muchos sábados y noches de cansado desvelo, soporte místico de las consecuencias del sacrificio.*

*A la Universidad Peruana, quien necesita hoy más que nunca profesores humildes, reflexivos, rebeldes, creativos, innovadores e investigadores exigentes, profundamente humanos, comprometidos con la Ciencia, con la Humanidad, con el desarrollo de la persona y de la sociedad.*

## A g r a d e c i m i e n t o s

*A mi madre, Blanca Luz Vázquez Montenegro*, profesora de primaria, que desde niño me enseñó con amor y pasión a leer y escribir, a estudiar e investigar, y que en mí mantuvo siempre viva la llama rigurosa de la profunda inquietud académica y de la excelencia profesional.

*A mis destacados asesores, profesores y compañeros de formación profesional*, cuya gran calidad docente, profundidad científica, amistad y emoción humana hicieron más sencillo el complicado camino: Carlos Gamonal Torres, Yasbley Segobia Cifuentes, Oscar Rafael Boude, Cristina Henning Manzuoli, José Manuel Ríos Ariza, entre otros. Cada uno de ellos fue sostén, farol, dirección y remo en el desarrollo de esta investigación.

*A mis ilustres eternos amigos*, compañeros del trabajo universitario, apoyos constantes y certeros, finos críticos de esta investigación: Gerardo Chunga Chinguel, Olinda Vigo Vargas, Pedro Palacios Contreras, Nemecio Núñez Rojas, Ingrid Medina Cardozo, Sandra Loayza Chumacero, Willam Ruiz Coronado, Eda Sánchez Oliva, entre otros.

*A mis estudiantes universitarios* de pregrado y postgrado de Perú y Colombia, acicates inquietos, siempre críticos, sutiles y atentos, los que movieron mi creatividad, retaron mi competencia investigativa y mi espíritu de profesor innovador, por ser ellos los artífices reales y beneficiarios directos del *Modelo Didáctico “Digital Reachear Writing”*.

# Índice

Dedicatoria .....	ii
Agradecimientos .....	iii
Índice .....	iv
Índice de Tablas .....	viii
Índice de Figuras .....	x
Resumen .....	xx
Abstract .....	xxii
Presentación .....	24
INTRODUCCIÓN .....	27
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA .....	27
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	44
Problema general .....	44
Problemas específicos .....	44
HIPÓTESIS .....	46
Hipótesis generales .....	47
Hipótesis específicas .....	47
VARIABLES DE ESTUDIO .....	49
Operacionalización de Variables .....	51
OBJETIVOS .....	54
Objetivo General .....	54
Objetivos Específicos .....	54
JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA .....	55
CAPÍTULO I .....	58
1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA .....	58
1.2. BASE TEÓRICA CONCEPTUAL .....	73
1.2.1. Las nuevas alfabetizaciones que exige la cultura universitaria en el siglo XXI ..	74
1.2.1.3. Alfabetización digital en la cultura tecnológica .....	83
1.2.2. El Informe Horizont .....	89
1.2.3. El discurso académico .....	94

1.2.4.	La escritura académica mediada por tic en el contexto de la cultura universitaria y de la formación basada en competencias .....	97
1.2.4.1.	La escritura académica como actividad fundamental de la cultura universitaria .....	98
1.2.4.2.	Modelos y procesos de escritura académica .....	99
1.2.4.3.	La escritura académica digital .....	103
1.2.5.	Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” para la escritura académica en Educación Superior .....	105
1.2.5.1.	Dimensiones del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” para la escritura académica en Educación Superior .....	106
1.2.5.1.1.	El Modelo Pedagógico.....	107
1.2.5.1.2.	El Modelo Interdisciplinar.....	108
1.2.5.1.3.	El Modelo Investigativo .....	109
1.2.5.2.	El Modelo de Integración Tecnológica .....	111
CAPÍTULO II.....		128
2.1.	TIPO, NIVEL Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	128
2.2.	POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO.....	132
2.3.	MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS ....	137
2.3.1.	Métodos y técnicas de recolección de datos.....	137
2.3.2.	Instrumentos de recolección de datos: estructura, confiabilidad y validez.....	139
2.3.2.1.	Cuestionario 01. Competencia digital.....	140
2.3.2.2.	Cuestionario 2. Prueba de Escritura Académica Pretest-Postest.....	142
2.3.2.3.	Cuestionario 3. Discurso Académico .....	145
2.3.2.5.	Cuestionario 4. Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción .....	146
CAPÍTULO III.....		152
4.1.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	152
4.1.1.	Efecto de la aplicación del Modelo didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” en la escritura académica.....	152
4.1.2.	Diseño y validación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” para la escritura académica con TIC .....	156
4.1.3.	Nivel de competencia digital de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” .....	158

4.1.4.	Nivel global de escritura académica de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” .....	160
4.1.5.	Niveles específicos de escritura académica de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” .....	166
4.1.5.1.	Nivel de <i>coherencia textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” .	168
4.1.5.2.	Nivel de <i>cohesión textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” ....	172
4.1.5.3.	Nivel de <i>intertextualidad</i> de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” ....	177
4.1.5.4.	Nivel de <i>adecuación textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” .	178
4.1.6.	Nivel de escritura académica de los discursos de los estudiantes después de la aplicación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” .....	181
4.1.7.	Nivel de satisfacción de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad con la aplicación del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” .....	201
4.2.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	209
CAPÍTULO IV.....		214
RECOMENDACIONES .....		217
REFERENCIAS .....		219
ANEXOS.....		237
ANEXO 01. MODELO DIDÁCTICO “ <i>DIGITAL RESEARCH WRITING</i> ” PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....		237
ANEXO 02. CUESTIONARIO 1: EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL .....		240
ANEXO 03. CUESTIONARIO 2 PRUEBA DE ESCRITURA ACADÉMICA (PRETEST–POSTEST).....		242
ANEXO 04. CUESTIONARIO 3: EVALUACIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO .....		246
<a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPtZaEMbyIAi82ofbnVScHbW0tFSTAqU3OLXwfyAIPLimeuQ/viewform">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPtZaEMbyIAi82ofbnVScHbW0tFSTAqU3OLXwfyAIPLimeuQ/viewform</a> .....		248
https		248
ANEXO 05. CUESTIONARIO 4 EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA & NIVEL DE SATISFACCIÓN.....		249
ANEXO 06. RESPUESTAS CUALITATIVAS DEL CUESTIONARIO EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA & NIVEL DE SATISFACCIÓN: ÍTEMES 43 - 44.....		252

ANEXO 07. RÚBRICA PARA EVALUAR EL SÍLABO.....	260
ANEXO 08. MATRIZ TIC DE TERESA LUGO (2011) APLICADA AL DIAGNÓSTICO DEL USO Y RECURSOS TIC EN LA USAT, 2017-II.....	263
ANEXO 09. MATRIZ DE CONSISTENCIA .....	274
ANEXO 10. EJEMPLO DE ESCRITURA DE UN ARTÍCULO ACADÉMICO.....	275

## Índice de Tablas

Tabla 1. Formulación del problema, acción estratégica e hipótesis de la investigación	46
Tabla 2. Variables de la investigación, dimensiones, indicadores de desempeño, instrumentos y escala de medición	51
Tabla 3. Procesos y descriptores de la alfabetización digital, según Jordi Adell (2008)	84
Tabla 4. Fases de integración TIC, según Jordi Adell	85
Tabla 5. Competencias, dimensiones y criterios de desempeño para la inmersión tecnológica	127
Tabla 6. Población y muestra de la investigación	134
Tabla 7. Cuestionarios de la investigación según etapas, objetivos y resultados	137
Tabla 8. Matriz de evaluación del Cuestionario 1 Competencia Digital	141
Tabla 9. Actividades a realizar durante la aplicación del Cuestionario 2 Prueba la escritura académica, según dimensiones a evaluar	143
Tabla 10. Matriz de evaluación del Cuestionario 2 Prueba la escritura académica	143
Tabla 11. Estructura del Cuestionario 2 Prueba de escritura académica	144
Tabla 12. Estructura del Cuestionario 03. Evaluación del Discurso Académico	146
Tabla 13. Estructura del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción	147
Tabla 14. Valores estadísticos del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción	148
Tabla 15. Alfa de Cronbach del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción	149
Tabla 16. Puntuaciones globales del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción	150
Tabla 17. Estadísticos descriptivos globales del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción	150
Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de los ítems 41 y 42 del Cuestionario 4	150



Tabla 19. Alfa de Cronbach de los instrumentos del que sirvieron de apoyo a la investigación y validados en Arnao (2015) .....	151
Tabla 20. Estimadores de la V1 Modelo Didáctico "Digital Research Writing" y la V2 Escritura Académica .....	153
Tabla 21. Percentiles de la V1 Modelo Didáctico "Digital Research Writing" y la V2 Escritura Académica .....	154
Tabla 22. Valores extremos la V1 Modelo Didáctico "Digital Research Writing" y la V2 Escritura Académica .....	154
Tabla 23. Prueba de Kolmogorov-Smirnov aplicada a la muestra de estudio.....	156
Tabla 24. Comparativo entre los estadísticos descriptivos de la V1 Modelo Didáctico "Digital Research Writing" y la V2 Escritura Académica.....	157
Tabla 25. Estadísticos globales de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del discurso académico tipo ensayo .....	182
Tabla 26. Comparativo entre los promedios y medianas de la autoevaluación con la heteroevaluación .....	183
Tabla 27. Edades de los estudiantes que contestaron el Cuestionario 05 Evaluación de la asignatura y nivel de satisfacción .....	202
Tabla 28. Resultados finales de la evaluación de la Matriz TIC USAT .....	270
Tabla 29. Matriz de consistencia de la investigación .....	274

## Índice de Figuras

Figura 1. Ejemplo 1 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	39
Figura 2. Ejemplo 2 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	39
Figura 3. Ejemplo 3 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	40
Figura 4. Ejemplo 4 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	40
Figura 5. Ejemplo 5 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	41
Figura 6. Ejemplo 6 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	41
Figura 7. Ejemplo 7 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	42
Figura 8. Ejemplo 8 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	42
Figura 9. Ejemplo 9 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	42
Figura 10. Ejemplo 10 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	43
Figura 11. Ejemplo 11 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	43
Figura 12. Ejemplo 12 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad .....	44
Figura 13. Tecnologías emergentes, tendencias claves, desafíos significativos que impactarán la educación superior entre el 2017-2021, según The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition (NMC Horizon Report, 2017) .....	91

Figura 14. NMC Horizon Report 2018. Key trends accelerating Higher Education technology adoption, (NMC Horizon Project, 2018, p. 3). .....	91
Figura 15. Coherencia discursiva y dimensión semántica en el texto académico .....	95
Figura 16. Cohesión discursiva y dimensión gramatical en el texto académico .....	96
Figura 17. Adecuación y aceptabilidad discursiva y dimensión pragmática en el texto académico.....	96
Figura 18. Intertextualización discursiva y dimensión gramatical en el texto académico .....	97
Figura 19. Structure of the writing model de Flower y Hayes. En A Cognitive Process Theory of Writing, 1980, p. 370 .....	102
Figura 20. Respuestas a los cuestionamientos pedagógicos para la construcción del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	105
Figura 21. Modelos pedagógicos, interdisciplinares, investigativos y tecnológicos que dan consistencia al Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	107
Figura 22. La interdisciplinariedad con las ciencias del lenguaje base metodológica del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	109
Figura 23. Proceso de gestión de la información según la investigación formativa .....	110
Figura 24. Estructura del modelo didáctico “Digital Research Writing”.....	110
Figura 25. Modelos pedagógicos, interdisciplinares, investigativos y tecnológicos que dan consistencia al Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	112
Figura 26. Integración interdisciplinaria de competencias en el Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	112
Figura 27. Macrocompetencia Escritura Académica Digital del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	113
Figura 28. Escritura Académica Digital, competencia disciplinar del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	113
Figura 29. Competencias genéricas del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”: Digital, Investigativa y Metacognitiva.....	114
Figura 30. Criterios de desempeño de la Macrocompetencia Escritura Académica Digital del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	114
Figura 31. Articulación de procesos, capacidades y saberes de la gestión de la información con TIC del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	115
Figura 32. Núcleos temáticos del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	115

Figura 33. Organización de las Secuencias Didácticas y los Talleres Formativos del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	116
Figura 34. Evaluación por competencias del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ” .....	117
Figura 35. Flujograma de “Digital Research Writing”, Modelo Didáctico de Integración Tecnológica Interdisciplinar para la Redacción Académica en Educación Superior.....	118
Figura 36. Estructura metodológica del Modelo Didáctico “Digital Research” .....	119
Figura 37. Recursos TIC para los procesos de lectura y escritura académica.....	120
Figura 38. Proceso didáctico de integración de recursos TIC de la Web 2.0 para gestión de la escritura académica en el Modelo Didáctico “Digital Research Writing”	121
Figura 39. Proyecto de Investigación Formativa: Escritura de un discurso académico	122
Figura 40. Plan de escritura de un discurso académico .....	123
Figura 41. Estrategia de escritura académica colaborativa.....	124
Figura 42. Proceso de escritura académica colaborativa.....	124
Figura 43. ¿Qué herramientas tecnológicas de la WEB 2.0 utilizará el Modelo Didáctico “Digital Research Writing”? .....	125
Figura 44. Organización del Portafolio virtual .....	125
Figura 45. Instrumentos en línea del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” ....	126
Figura 46. Tipo y diseño de la investigación mixta (Adaptado de Arnao, 2015) .....	132
Figura 47. Población de la investigación, en frecuencia y porcentaje. Fuente: Dirección Académica de la USAT.....	133
Figura 48. Distribución de la muestra de la investigación.....	134
Figura 49. Características de la muestra, según sexo.....	134
Figura 50. Año de nacimiento de los estudiantes, según sexo.....	135
Figura 51. Departamento de procedencia de las unidades muestrales (estudiantes), en porcentajes.....	135
Figura 52. Año en que los estudiantes terminaron secundaria, según sexo.....	136
Figura 53. Dominio de idiomas de los estudiantes.....	136
Figura 54. Histograma del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción.....	150
Figura 55. Histograma de los ítems 41 y 42 del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción.....	151

Figura 56. Histogramas comparativos de la escritura académica antes y después. ....	155
Figura 57. Diagrama de caja-bigotes o boxplots comparativos de la escritura académica, antes y después.....	156
Figura 58. Diagrama de caja-bigotes o boxplots comparativos de la competencia digital y la escritura académica, después de aplicar el postest.....	158
Figura 59. Diagrama de caja-bigotes o boxplots comparativo de las puntuaciones de entrada y salida de la competencia digital.....	160
Figura 60. Polígono de frecuencias de las puntuaciones de entrada y salida de la competencia digital.....	160
Figura 61. Promedio, mediana y moda en el pretest y postest.....	161
Figura 62. Desviación standard y varianza en el pretest y postest.....	161
Figura 63. Comparación global de los promedios obtenidas en las pruebas del pretest y postest.....	161
Figura 64. Comprensión analítica: reconocimiento de títulos.....	162
Figura 65. Comprensión interpretativa: Esquema de información.....	163
Figura 66. Escritura de la introducción del texto académico.....	164
Figura 67. Escritura del cuerpo del texto académico.....	165
Figura 68. Escritura del cierre y las referencias bibliográficas del texto.....	165
Figura 69. Escritura del texto académico según normas.....	166
Figura 70. Comparación global del promedio, la mediana y la moda entre el pretest y postest del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”.....	167
Figura 71. Comparación global del nivel de escritura académica entre el pretest y postest del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”.....	167
Figura 72. Nivel global de coherencia textual o dimensión semántica de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”.....	169
Figura 73. Nivel global del proceso de desarrollo de la coherencia textual o dimensión semántica de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” ....	169
Figura 74. Indicador de coherencia 1: organiza esquemas de información y de escritura (plan de escritura) de las secuencias y párrafos, en entrada, proceso y salida. ....	170

Figura 75. Indicador de coherencia 2: organiza párrafos con una idea temática (oración principal) e ideas de desarrollo (secundaria y terciaria), según un propósito comunicativo, con claridad y precisión, en entrada, proceso y salida. ....	170
Figura 76. Indicador de coherencia 3: organiza secuencias y párrafos según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva, en entrada, proceso y salida. ....	171
Figura 77. Indicador de coherencia 4: desarrolla la idea temática (oración principal) en las secuencias y/o párrafos, con oraciones secundarias y terciarias que aseveren, informen y garanticen, en entrada, proceso y salida. ....	171
Figura 78. Indicador de coherencia 5: aplica las reglas de coherencia, en forma intencional y adecuada, en entrada, proceso y salida. ....	172
Figura 79. Nivel global de cohesión textual o dimensión gramático-fonológica de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	173
Figura 80. Nivel global del proceso de desarrollo de la cohesión textual o dimensión gramático-fonológica de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	173
Figura 81. Indicador de cohesión 6: redacta oraciones en los párrafos, según las normas gramaticales de la Real Academia Española (RAE), en entrada, proceso y salida. ....	174
Figura 82. Indicador de cohesión 7: redacta párrafos de 5 oraciones, utilizando los conectores discursivos necesarios, en forma adecuada, en entrada, proceso y salida.....	174
Figura 83. Indicador de cohesión 8: escribe las palabras, según las reglas ortográficas de tildación, en entrada, proceso y salida. ....	175
Figura 84. Indicador de cohesión 9: utiliza más de 3 signos de puntuación distintos en la escritura de secuencias y párrafos, en forma adecuada, en entrada, proceso y salida.....	175
Figura 85. Indicador de cohesión 10: escribe las palabras, según las reglas ortográficas de grafías o letras, en entrada, proceso y salida.....	176
Figura 86. Indicador de cohesión 11: aplica los mecanismos de cohesión (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.), en forma adecuada, en entrada, proceso y salida. ....	176

Figura 87. Nivel global de intertextualización o dimensión pragmática de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	177
Figura 88. Indicador de cohesión 12: Nivel global del proceso de desarrollo de la intertextualización o dimensión pragmática de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	178
Figura 89. Nivel global de adecuación textual o dimensión pragmática de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	179
Figura 90. Nivel global del proceso de desarrollo de la adecuación textual o dimensión pragmática de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico Digital Research Writing” .....	179
Figura 91. Indicador de adecuación 13: adecúa el formato (citas, referencias bibliográficas, márgenes de página, tipo de letra, interlineado, títulos, etc.) a las Normas ISO 690 y un estilo internacional y/o institucional de escritura académica (APA, Vancouver, Chicago, etc.), en entrada, proceso y salida. ....	180
Figura 92. Indicador de adecuación 14: adecúa el formato de las secuencias y/o párrafos según el contexto e intencionalidad comunicativa, un posicionamiento y punto de vista, en entrada, proceso y salida .....	180
Figura 93. Indicador de adecuación 15: redacta las secuencias y párrafos, según un tipo discursivo, estilo personal, un lenguaje y léxico propio, con limpieza, orden y pulcritud, en entrada, proceso y salida.....	181
Figura 94. Promedio global de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del ensayo.....	183
Figura 95. Caja de bigote de la autoevaluación y heteroevaluación .....	183
Figura 96. Histograma de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del discurso académico tipo ensayo .....	184
Figura 97. Gráfico radial de los resultados globales de la autoevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes .....	185
Figura 98. Gráfico radial de los resultados globales de la heteroevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes .....	185

Figura 99. Gráfico radial de los resultados globales de la coevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes .....	185
Figura 100. Resultados globales de la autoevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes .....	185
Figura 101. Resultados globales de la heteroevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes .....	185
Figura 102. Resultados globales de la coevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes .....	185
Figura 103. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la dimensión planificación del texto académico .....	186
Figura 104. Indicador 1: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del diseño del esquema de información.....	187
Figura 105. Indicador 2: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del diseño del esquema de escritura del ensayo, según la estructura del texto académico ICC .....	187
Figura 106. Indicador 3: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la elaboración del esquema o plan de fichaje.....	188
Figura 107. Indicador 4: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la elaboración de fichas de investigación, variadas, confiables y suficientes, según el plan de fichaje. ....	188
Figura 108. Indicador 5: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del registro de otras fuentes de información (fotos, estadísticas, etc.).....	189
Figura 109. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la dimensión paratextual del texto académico .....	189
Figura 110. Indicador 6: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la escritura del título del ensayo.....	190
Figura 111. Indicador 7: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la identificación de datos del autor (es) del ensayo y la afiliación institucional. ....	190
Figura 112. Indicador 8: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la escritura del resumen y palabras clave (castellano e inglés) .....	191
Figura 113. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la dimensión coherencia del texto académico .....	192



Figura 114. Indicador 9: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del problema controversial.....	192
Figura 115. Indicador 10: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el señalamiento de la pregunta controversial, la tesis y/o postura y los argumentos .....	193
Figura 116. Indicador 11: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el desarrollo de los argumentos, con fuentes de información y estrategias discursivas argumentativas .....	194
Figura 117. Indicador 12: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura del ensayo en secuencias y párrafos .....	195
Figura 118. Indicador 13: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura de las conclusiones del ensayo .....	195
Figura 119. Indicador 14: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre si se resaltan los aportes del ensayo, limitaciones y otras preguntas de investigación .....	196
Figura 120. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la propiedad de intertextualidad del texto académico .....	196
Figura 121. Indicador 15: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la citación (directa e indirecta) según APA con recursos de Word .....	197
Figura 122. Indicador 16: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura de las referencias bibliográficas según APA con recursos de Word..	198
Figura 123. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la propiedad de cohesión del texto académico .....	198
Figura 124. Indicador 17: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura de la microestructura del ensayo según las normas gramaticales de la RAE .....	199
Figura 125. Indicador 18: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura del ensayo según las normas ortográficas de tildación, puntuación y uso de letras .....	199
Figura 126. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la propiedad de adecuación del texto académico.....	200

Figura 127. Indicador 19: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura del ensayo, adecuado a la norma ISO 690 y al estilo internacional APA .....	201
Figura 128. Indicador 20: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el uso de recursos TIC de la Web 2.0 y del Word.....	201
<i>Figura 129. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el sílabo del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”.....</i>	<i>202</i>
Figura 130. Nivel de satisfacción de los estudiantes con el sílabo, según cada estructura .....	203
<i>Figura 131. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de sus competencias en general del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” ...</i>	<i>204</i>
Figura 132. Nivel de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de cada competencia específica .....	204
Figura 133. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de los contenidos o saberes del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	205
Figura 134. Nivel de satisfacción de los estudiantes con los contenidos o saberes, según indicadores.....	205
Figura 135. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con las estrategias en general del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	206
Figura 136. Nivel de satisfacción de los estudiantes con cada estrategia específica .....	206
Figura 137. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con la evaluación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	207
Figura 138. Nivel de satisfacción de los estudiantes con la evaluación, según indicadores .....	207
Figura 139. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desempeño docente, según sus percepciones del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	208
Figura 140. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desempeño docente, según indicadores de evaluación .....	208
Figura 141. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la asignatura del Modelo Didáctico “Digital Research Writing” .....	209
Figura 142. Cuestionario en Google Drive Evaluación del Artículo académico .....	248
Figura 143. Cuestionario en Google Drive Evaluación de la asignatura y nivel de satisfacción.....	251

Figura 144. Gestión y planificación .....	264
Figura 145. Las TIC y el desarrollo curricular .....	265
Figura 146. Desarrollo profesional de los docentes .....	266
Figura 147. Cultura digital .....	267
Figura 148. Recursos e infraestructura TIC .....	268
Figura 149. Institución universitaria y comunidad .....	269
Figura 150. Resultados finales de la evaluación de la Matriz TIC USAT .....	269
Figura 151. Puntuaciones en cada ítem de la Matriz TIC, en el diagnóstico USAT, 2015 .....	270
Figura 152. Espina de Ishikawa de la Planeación estratégica para la incorporación de TIC en la USAT .....	271
Figura 153: El machismo en su máxima expresión.....	305

## R e s u m e n

La presente investigación aborda un importante problema que la formación universitaria, en el contexto de la sociedad del conocimiento del Siglo XXI: integrar en la didáctica de sus diferentes asignaturas tres nuevas alfabetizaciones (académica, digital, investigativa) para la gestión autónoma y crítica de la información. Su propósito principal fue determinar el efecto de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT* “*Digital Research Writing*” en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes de los primeros ciclos de Educación Superior. El diseño del Modelo se basó en principios pedagógicos (formación basada en macrocompetencias a través de evidencias) interdisciplinarios (lingüístico-textual), investigativos (gestión de la información y análisis documental), digitales (integración tecnológica) y metacognitivos (autorregulación, trabajo en equipo y evaluación colaborativa). Organizó el proceso *PTES* (*Planificación, Textualización, Evaluación, Socialización*) de la escritura académica con recursos y estrategias TIC de la Web 2.0; modelizó la macrocompetencia *escritura académica digital* integrando las competencias investigativas, metacognitivas y digitales; diseñó y validó instrumentos mixtos para la evaluación colaborativa (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) de los textos académicos sobre la base de las propiedades discursivas de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización. El enfoque de investigación fue *multimétodo* o *diseño mixto*: diseño preexperimental de tipo prueba post prueba con un solo grupo o grupo único con pre y posttest para la validación del Modelo; y la *investigación acción* para estructurar las etapas de aplicación y secuencias didácticas del mismo: *planificación, acción, evaluación y reflexión*. De una población de 351 estudiantes ingresantes a tres escuelas profesionales, se eligió una muestra de 100 participantes por *muestreo no probabilístico* o *muestreo por conveniencia* de tipo *causal* o *incidental*: 54% mujeres y 46% varones. En la recolección de datos, se utilizó el análisis documental, la encuesta, los foros, y, como instrumentos de evaluación, 4 cuestionarios: Competencia digital, Prueba de escritura académica *pretest-postest*, Discurso académico

y Evaluación de la asignatura y nivel de satisfacción. Tanto la validez de contenido realizado a través del juicio de expertos como la de criterio fue alta en todos:  $\alpha$  de Cronbach superior a 0,8. Los resultados mostraron una alta efectividad del Modelo en el desarrollo de la competencia escritura académica.

**Palabras claves:** Modelo educacional, Formación interdisciplinar, Competencias, Tecnología de la Información y la Comunicación, Alfabetización digital, Alfabetización académica, Educación superior, Redacción, Escritura digital

## Abstract

This research addresses three important problems of university education in the 21st century, in the context of the knowledge society: academic literacy, digital literacy, research literacy and autonomous information management. Its main purpose was to determine the effect of the application of the *FIMEIT Didactic Model "Digital Research Writing"* in the development of the academic writing of the students of the first cycles of Higher Education. The design of the Model was based on pedagogical principles (training based on macrocompetences through evidence) interdisciplinary (linguistic-textual), investigative (information management), digital (technological integration) and metacognitive (self-regulation, teamwork and collaborative evaluation). Organized the process of PTES (Planning, Textualization, Evaluation, Socialization) of the academic writing with resources and ICT strategies of Web 2.0; modeled macrocompetence digital academic writing integrating the investigative, metacognitive and digital competences; and, he designed and validated mixed instruments for the collaborative evaluation (self-evaluation, coevaluation, hetero-evaluation) of the academic texts based on the discursive properties of coherence, cohesion, adequacy and intertextualization. The research approach was multi-method or mixed design: pre-experimental design of post-test type with a single group or group with pre and posttest for validation of the Model; and action research to structure the application stages and didactic sequences of it: planning, action, evaluation and reflection. From a population of 351 incoming students to three professional schools, a sample of 100 participants was chosen by non-probabilistic sampling or convenience sampling of causal or incidental type: 54% women and 46% men. In the data collection, the documentary analysis, the survey, and, as evaluation instruments, 4 questionnaires were used: Digital competence, Pretest-posttest academic writing test, Academic discourse and Evaluation of the subject and level of satisfaction. Both the content validity made through the expert judgment and the

criterion was high in all: Cronbach's  $\alpha$  greater than 0.8. The results showed a high effectiveness of the Model in the development of academic writing competence.

**Keywords:** Educational models, Interdisciplinare training, Competences, Information and Communication, Digital literacy, Academic literacy, University education, Writing, Digital writing

## Presentación

La escritura académica digital es una práctica social compleja en la vida universitaria que permite gestionar la información utilizando procesos tecnológicos, investigativos y metacognitivos. De ella depende, por muchos factores, no solo la comunicación efectiva, sino también la valoración profesional. Es imposible en la actualidad escribir algo sin ayuda de las TIC, y lo que se publica en la red determina el tipo y perfil de prestigio académico. A pesar de ello, su enseñanza y aprendizaje no es sistemática ni central, muchas veces alejada de los procesos didácticos y de integración tecnológica de recursos y estrategias de la Web 2.0 y de internet en los diferentes cursos de la formación universitaria.

Esta investigación analiza esta problemática y propone un *Modelo Didáctico FIMEIT “Digital Research Writing”* para el desarrollo de la macrocompetencia *escritura académica* desde los primeros ciclos de la formación universitaria, basado en principios lingüístico-textuales (coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización), pedagógicos, investigativos, digitales, metacognitivos y en el proceso *PTES* (Planificación, Textualización, Evaluación, Socialización) de escritura académica con recursos y estrategias TIC de la Web 2.0. El Modelo utiliza instrumentos mixtos para la evaluación colaborativa (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) de los textos académicos.

El presente informe de investigación tiene una lógica discursiva inductiva-deductiva. Se estructura en 6 apartados: Introducción, Capítulo I: Marco Teórico, Capítulo II: Marco Metodológico; Capítulo III: Resultados de la Investigación, Capítulo IV: Conclusiones y, por último, Anexos.

La *Introducción* presenta una argumentación del *problema de investigación* sostenida en 3 bases de análisis. La primera, la reflexión teórica de la integración tecnológica en la didáctica universitaria (Cabero, Tejedor, Salinas, Adell, etc.) y de la



alfabetización digital en la formación universitaria del siglo XXI (*Informe Horizon*, NMC Horizon Report, 2017; NMC Horizon Project, 2018) para resaltar necesidad urgente de adoptar tecnologías que causen impacto en los espacios, hábitos, metodologías interdisciplinarias, recursos y formas de evaluación de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. La segunda, la reflexión empírica o análisis e interpretación de los datos obtenidos en el diagnóstico del problema con la aplicación de la *Matriz TIC* de María Teresa Lugo (2011) en la realidad concreta estudiada. La tercera, la reflexión instrumental o tecnológica que resalta las carencias de Modelos de integración de las TIC y de los recursos de la Web 2.0 en las diferentes didácticas de los cursos universitarios, y de falta de instrumentos mixtos para la evaluación colaborativa de la competencia *escritura académica digital*. Se presentan, además, elementos fácticos de la redacción común de los estudiantes, la formulación de los problemas generales y específicos, las hipótesis, los objetivos y la justificación e importancia de la investigación.

El *Capítulo I* argumenta el *marco teórico de la investigación*. Centra su atención en los principales antecedentes de estudio desde la escritura académica y la integración tecnológica para la escritura académica. Se analizan y valoran los aportes de Wheeler S. y Wheeler D. (2009); Filippi (2009), Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010); Grupo *Didactext* (2003, 2015); Ballano y Muñoz (2010); Área (2008; 2010) y Área, Gutiérrez, & Vidal (2012); Area, Hernández & Sosa (2016); Adell (2008; 2014), Castelló et. al (2012); Cabero (2010, 2012, 2014; 2015), Arnao, Palacios, Aguilar y García (2012); Arnao (2015); Arnao y Medina (2014, 2013); Arnao y Gamonal (2016); Casanovas (2016), Casanovas y Campos (2014), Valverde (2016); Álvarez y Andueza (2015, 2017), entre otros. Discute conceptos fundamentales de las nuevas alfabetizaciones (académica, investigativa y digital) necesarias para la formación del estudiante universitario, los aportes del *Informe Horizont*, la escritura académica digital y la estructura del *Modelo Didáctico*.

El *Capítulo II* desarrolla la *metodología de la investigación*. Explica su diseño, tipo y fases. Además, señala la población y la muestra, los instrumentos que se utilizaron para el recojo de la información. El *Estudio empírico* fue de tipo *mixto*, en el marco del paradigma *sociocrítico*, y en el *diseño anidado o incrustado concurrente del modelo dominante (DIAC) pre experimental* de pre prueba/ pos prueba con un solo grupo y el aporte de la *investigación-acción*. Gracias a los aportes de Elliot (1990; 2000), Latorre

(2004), Mckernan (2001), Nieto (2010), Stenhouse (1998; 2004), Cerda (2007), Del Rincón y Arnal (1995), Kerlinger (2002), Tójar (2006), entre otros, se diseñaron los procesos o fases de la investigación en tres etapas: 1) Concreción empírica (diagnóstico); 2) Construcción modélica (diseño del plan de acción del PFID); 3) Concreción modélica (implementación e intervención); y 4) Evaluación del PFID. En esta parte también se explican las hipótesis, variables e indicadores, la población y muestra, el diseño de técnicas de recogida de información y el proceso de elaboración y validación de los instrumentos de la investigación.

El *Capítulo III* expone la discusión de los resultados de la investigación y evidencia el efecto que causó el *Modelo Didáctico FIMEIT “Digital Research Writing”* en el desarrollo de la macrocompetencia *escritura académica*. En un primer momento, presenta los datos en tablas y figuras y sigue una línea ordenada de análisis guiada por los objetivos e hipótesis de investigación. En un segundo momento, discute en forma general los datos obtenidos con la información científica vigente, registrada tanto en los antecedentes de estudio como en las bases teóricas.

El *Capítulo IV* corresponde a las *conclusiones de la investigación* de acuerdo a los objetivos e hipótesis de investigación. En esta sección se resalta que se desestimó la hipótesis nula  $H_0$  y se aceptó la hipótesis de investigación  $H_1$  que demostraba que el Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “*Digital Research Writing*” tuvo un efecto significativo en el desarrollo de la competencia *escritura académica* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II

Finalmente, en los *anexos* se presentan el programa, los instrumentos y las evidencias utilizadas en la presente investigación. Además, se transcribe la Matriz TIC de Teresa Lugo aplicada al diagnóstico del uso y recursos TIC en la USAT, 2017-II.

# INTRODUCCIÓN

## SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

El desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), del ciberespacio y la conectividad han permitido resolver problemas sociales, educativos, epistemológicos y de investigación en conjunto, más allá de las fronteras institucionales y geográficas. Diariamente, se crean comunidades soportadas en entornos virtuales que comparten, cogen y construyen conocimientos a partir de sus necesidades, relaciones y sus intercambios comunicativos (Arnao & Restrepo, 2017). En este contexto complejo del siglo XXI de la cultura multimodal, de los modelos de formación por competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando la investigación como estrategia didáctica y las TIC como herramientas y recursos de desarrollo tecnológico e innovador (I+D+i), la educación superior del siglo XXI se enfrenta a desafíos ligados a la incorporación de nuevas competencias, habilidades y saberes, como la alfabetización informacional (acceso, uso, manejo y evaluación de la información), la alfabetización de medios (análisis de medios y creación de productos mediáticos) y la alfabetización en las TIC. Esto se expresa, específicamente en el uso efectivo de las tecnologías y la comprensión de los aspectos éticos y legales de su uso (Partnership for 21st century skills, 2009), así como “en la adquisición de las competencias de producción y análisis del lenguaje audiovisual, en el dominio del uso de los recursos y lenguajes informáticos o en el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información” (Área, Gutiérrez, y Vidal, 2012, p. 24).

En otras palabras, los actuales estudiantes han crecido rodeados de las nuevas tecnologías. Ellos acceden a la información a través de múltiples tipos de soportes (papel, pantalla), mediante diversas tecnologías (internet, videojuegos, dispositivos móviles, ordenadores, libros, entre otros) y procesan de forma diferente la información, principalmente, a partir de fuentes digitales, dando prioridad a las imágenes en

movimiento y a la música por encima del texto. Estas habilidades y recursos tecnológicos que median la comunicación humana de las nuevas generaciones en sus actividades sociales y lúdicas, no son tan evidentes en el campo académico, educativo o profesional (Prensky, 2001). Esto obliga a las instituciones de educación superior a realizar transformaciones en sus políticas y construcciones curriculares y tecnológicas para fomentar la alfabetización digital y la educación digital entendiendo que el aprendizaje va más allá de las actividades intrínsecas al aula de clases y hace parte del mundo social del individuo, y que “las tecnologías son la oportunidad de transitar desde modelos de enseñanza transmisivos hacia modelos de aprendizaje activo” (Magro, 2018, p. 2).

En ese sentido, el problema educativo actual ha condicionado a pensar y actuar sí o sí en cómo integrar las nuevas TIC en el modelo educativo y, en consecuencia, en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior. No hay tiempo ya para la duda de “decidir si hay que usar la tecnología o no, sino repensar la educación con ella” (Magro, 2018, p. 3). Tampoco se trata de desarrollar destrezas y habilidades en un curso usando ciertas tecnologías; sino de construir una cultura y ciudadanía digital interpretativa, reflexiva, crítica, activa, creativa y responsable que permita la inserción y la integración en la sociedad del Siglo XXI. Por consiguiente, se exige replantear los entornos de aprendizaje, procedimientos, estructuras administrativas, cánones didácticos, estrategias y recursos metodológicos hacia un modelo que permita la inmersión tecnológica efectiva en el contexto del ciberespacio para una educación actual y eficiente. De allí que “las universidades necesitan implicarse en procesos de mejora de la calidad y esto, en nuestro terreno, se traduce en procesos de innovación docente apoyada en las TIC” (Salinas, 2004, p. 2). Esto implica que se deban revisar sus referentes actuales; flexibilizar y “desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación; generar cambios en los modelos pedagógico-didácticos para la promoción de experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en las TIC y haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los recursos y materiales de enseñanza-aprendizaje; y replantear los roles contexto-institución-docente-metodología-alumno en el marco de estas “nuevas coordenadas espacio-temporales de las organizaciones de enseñanza,

constituidas como consorcios o redes de instituciones y cuyos sistemas de enseñanza se caracterizan por la modularidad y la interconexión” (Salinas, 2004, p. 1).

En la cultura académica, existen tendencias, retos y desarrollos tecnológicos a 5 años, los cuales se encuentran detallados en el *Informe Horizon* (NMC Horizon Report, 2017; NMC Horizon Project, 2018). Este último, muestra la necesidad urgente de adoptar tecnologías en la Educación Superior y el impacto que ellas causarán en los espacios, hábitos, metodologías interdisciplinarias, recursos y formas de evaluación de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje (Ver Figuras 13 y 14).

Si la universidad es el espacio cultural en donde se deben procesar los problemas y retos de la sociedad, donde se deben diseñar e implementar soluciones adecuadas a las nuevas necesidades y demandas, y se deben utilizar las tecnologías para gestionar la información necesaria con eficacia, eficiencia y efectividad en los procesos de comprensión y producción conocimiento innovador, ¿Cuál es la situación y actuación actual de la universidad peruana? ¿Qué está haciendo para ser una universidad del siglo XXI con estudiantes del siglo XXI? ¿Está preparada para las nuevas tendencias, retos y tecnologías a integrar en su modelo educativo? ¿Cuáles son las políticas educativas que sustentan sus modelos pedagógicos y didácticos para una enseñanza de calidad con integración de la investigación y las TIC en el contexto de la sociedad del conocimiento y la gestión de la información? ¿Qué procesos didácticos fomentan en su interior el cambio crítico, la innovación, la creatividad y la integración de los problemas sociales y científicos que exige el progreso educativo? ¿Qué saberes, metodologías, medios tecnológicos y formas de evaluación, ha incorporado en los sílabos y guías de aprendizaje de cada asignatura o curso? ¿Cómo ha articulado transversalmente en el micro y meso currículo de cada Escuela Profesional las competencias digitales, investigativas, comunicativas y metacognitivas como competencias genéricas, tan necesarias para el desarrollo de la competencia disciplinar o específica de un programa o asignatura? ¿Qué recursos didácticos están mediando sus nuevas formas comunicativas académicas en el espacio universitario y en el ciberespacio? ¿Qué modelos didácticos de inmersión tecnológica ha innovado para desarrollar la competencia comunicativa en los procesos de lectura y escritura académica? ¿Cómo ha desarrollado las nuevas alfabetizaciones (académica, investigativa y digital) integrando

la investigación, la metacognición y los recursos TIC para mejorar la comprensión, producción y socialización de discursos académicos? ¿Cómo utiliza las herramientas de la web y de internet para planificar, redactar, evaluar y socializar textos académicos de calidad en forma individual y colaborativa?

Las respuestas a estos cuestionamientos son obvias. La universidad peruana, en general, salvo casos excepcionales, como institucionalidad, ha estado al margen de la dinámica educativa mundial, de sus necesidades, demandas, retos y de la incorporación de las nuevas tecnologías. Persisten modelos educativos domésticos y escolarizados de enseñanza-aprendizaje propios del siglo pasado (conductistas, constructivistas y hasta tradicionales) y quienes son los encargados de hacer los cambios e innovaciones (Directores, Decanos, Vicerrectores, Rectores) prefieren muchas veces permanecer anclados en sus zonas de confort, sea por falta de visión o por intereses subalternos.

Sobre políticas educativas institucionales que integren las tecnologías y desarrollen la comunicación académica, especialmente la escritura académico-científica, se ha hecho casi nada. En general, las universidades peruanas, y todo el sistema de formación superior, no tiene un marco de referencia común con estándares e indicadores ni planes de desarrollo que faciliten la evaluación y acreditación de las competencias digitales, investigativas y de escritura académico-científica de sus docentes y estudiantes. Si bien tienen cursos de capacitación aislados, estos se implementan sin planificación ni estructuración en un programa estratégico de cultura digital y de formación de competencias tecnológicas; están más centrados en “aspectos más instrumentales de la tecnología y no tanto en el uso real de los nuevos medios y recursos digitales en el aula o su función en el desarrollo profesional docente, la actualización continua y la generación de comunidades virtuales de aprendizaje y colaboración profesional en el uso de recursos educativos” (INTEF, 2013, p. 7).

Sin embargo, hay una fuerza emergente importante que viene desde la docencia universitaria (esfuerzos individuales o en equipos de investigación y docencia) que están integrando las TIC en forma innovadora y creativa en sus aulas; este esfuerzo, muchas veces incomprendido y muchas veces criticado, no es valorado en su dimensión prospectiva y termina hasta reprimido por las estructuras y procesos del poder administrativo, más preocupado en cumplir indicadores burocráticos,

descontextualizados y desactualizados, en aras de la calidad educativa, de la acreditación universitaria y el licenciamiento institucional. A pesar de estos esfuerzos de investigación e innovación didáctica del profesorado, aún en el ámbito peruano hay escasas publicaciones sobre inmersión tecnológica y uso de recursos TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje; muchísimo menos para la lectura y escritura académica. Entre las más importantes se pueden mencionar las de Domínguez, Rama, Patiño, Cantoni, Sánchez, Rafael, Gadea, Fernández, Flores, Carbajal, Lora y Galán, Barrios, y Ruiz y Chunga, todos ellos reunidos en el libro de Comunicaciones *La educación a distancia en el Perú* (Domínguez & Rama, 2013). Además se pueden agregar las investigaciones de Arnao (2015), Arnao y Restrepo (2017), Arnao y Gamonal (2016). Lo afirmado no excluye el hecho de la implementación de estrategias y recursos TIC en el aula, pero cuyas experiencias no están documentadas ni publicadas.

En consecuencia, si una universidad no quiere desaparecer, es importante que reflexione seriamente sobre cómo la globalización, la sociedad de la información, el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de comunicación están configurando un nuevo escenario para la docencia, la investigación, la innovación educativa, la lectura y la escritura académica con TIC y las alfabetizaciones digitales e investigativas en la cultura universitaria y se adapte respondiendo proactivamente a los nuevos retos. Según Salinas (2008), las universidades perduran porque presentan una gran capacidad de adaptación, manteniendo sus tradiciones construidas en periodos muy distintos, como por ejemplo la autonomía (medieval), el sistema de promoción por el mérito (universidad napoleónica) y la vinculación de enseñanza e investigación (universidad prusiana), elementos imprescindibles o, en todo caso, renovables. Pues, “sólo las instituciones que se adaptan son capaces de resistir y esta necesidad de adaptación va a ser decisiva para las universidades en los próximos años” (Salinas, 2008, p. 15).

No obstante, la globalización y las TIC, como todas las tecnologías han contribuido en forma contradictoria, positiva y negativa, en relación a la información; pues, ofrecen posibilidades y limitaciones en los entornos formativos de la sociedad del conocimiento. Por un lado, la cultura globalizada amplía la oferta informativa, favorece la gran movilidad, rapidez y gestión de la información (adquirir, seleccionar, procesar y transmitir); permite estar más informados de lo que sucede en cualquier parte del

mundo; fortalece la libertad de expresión de los ciudadanos a través de internet como medio fundamental de transmisión de información y de interacción entre personas a través de la Red (Tejedor y García-Valcárcel, 2002); las TIC permiten la “creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminan las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, incrementan las modalidades comunicativas y potencian la interacción social entre los participantes” (Cabero, 2010, p. 32). Por otro lado, en oposición a lo anterior, las limitaciones más importantes del uso de las TIC en la educación tienen que ver con que los estudiantes tengan el acceso y los recursos necesarios, con que exista la infraestructura administrativa, el presupuesto para la adquisición de equipos adecuados para desarrollar una propuesta formativa rápida y efectiva, y con que existan las políticas para su correcta incorporación a la práctica educativa (Cabero, 2010).

En ese sentido, la sociedad del conocimiento plantea nuevos desafíos y nuevas adaptaciones: nuevas políticas educativas con integración de las TIC, nuevos enfoques y modelos pedagógicos que orienten prácticas didácticas innovadoras con apoyo de las tecnologías para el desarrollo de competencias y aprendizajes integrales sobre la base de evidencias que permitan hacer frente a las necesidades y demandas formativas, en los diferentes contextos de alfabetización (académica, investigativa, comunicativa, digital). En otras palabras, las demandas, necesidades y retos que la sociedad actual plantea, en el marco de los procesos de innovación, exigen a las instituciones de educación superior cambios y flexibilización en los procedimientos de su estructura académico-administrativa, de los cánones de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo más efectivo en el contexto del ciberespacio; pues, para Salinas (2004), “las universidades necesitan implicarse en procesos de mejora de la calidad y esto, en nuestro terreno, se traduce en procesos de innovación docente apoyada en las TIC” (p. 2).

El problema de la escritura académica en educación superior es multivariado o multidimensional. Un análisis holístico debería considerar las causas culturales, sociodialectales, psicológico-estratégicos, pedagógico-didácticos, lingüísticos y tecnológico-digitales. En esta investigación, se analiza el problema en sus dimensiones lingüísticas y tecnológicas en el proceso de integración de las TIC desde el marco pedagógico de la formación basada en macrocompetencias (integra competencias



digitales, investigativas y metacognitivas para apoyar la competencia comunicativa escrita, en su dimensión escritura académico-científica) para el desarrollo de evidencias (escritura de un texto académico con TIC), utilizando la investigación formativa y la interdisciplinariedad como estrategias de enseñanza-aprendizaje.

La cultura universitaria demanda que profesores y estudiantes lean, produzcan y comuniquen textos académicos altamente complejos tanto en lo conceptual como en lo discursivo, a través de diferentes formas y recursos tecnológicos. Es decir, que se hayan apropiado de nuevas prácticas letradas de lectura y escritura de los discursos académico-científicos, utilizados en los diferentes procesos didácticos que se realizan en cada Escuela Profesional. Estos nuevos saberes dependen del dominio de los géneros pertinentes empleados por las diferentes comunidades académicas, y exigen la movilización simultánea de diversas competencias (entre ellas comunicativa, investigativa, metacognitiva y tecnológico-digital) en múltiples situaciones interpersonales concretas. En consecuencia, en cada curso o asignatura del currículo de formación profesional, el proceso didáctico, con fundamento pedagógico y disciplinar, debe prestar especial atención a por lo menos tres tipos de alfabetización: académica, investigativa y digital.

El bajo nivel de escritura académica se origina en el contexto universitario, pues la escasa promoción, continuidad, valoración y desarrollo de una cultura sostenible de la escritura académica en la didáctica y en el espacio institucional hacen imposible la consolidación de hábitos, prácticas y costumbres discursivas académicas. Además, el bajo nivel de escritura académica y científica del profesorado, la falta de apropiación de las estructuras textuales de los discursos académicos, la complejidad didáctica del proceso de producción escrita académica, la sobrecarga de trabajo (aulas con más de 30 estudiantes) de los docentes en la corrección de los textos de los aprendices con instrumentos de valoración, la falta de articulación de la lectura académica con la escritura académica, la falta de conectividad lingüística (entre las dimensiones del discurso: semántica-pragmática-gramatical-fonológica) y curricular (no hay continuidad de escritura académica en los cursos siguientes, después del curso de formación), el escaso o nulo uso de los recursos tecnológicos para apoyar, facilitar, fortalecer y viabilizar el proceso de escritura, y la terca insistencia en los aspectos meramente

lingüístico-fonológicos de la enseñanza de la lengua (oración, tildación, puntuación) y no en los aspectos lingüístico-textuales de la escritura académica, entre otros, profundizan el problema.

Sobre lo contextualizado, se puede afirmar que en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) existe una cultura digital emergente, en crecimiento constante, impulsado por iniciativas aisladas de profesores o equipos de investigación y una cultura de escritura académica incipiente. A pesar que tiene un Modelo Educativo por Competencias (USAT, 2011) que plantea la integración de las TIC en el proceso de formación profesional; a pesar que existe una Unidad de Educación Virtual y una Maestría en Informática Educativa y TIC, la USAT no ha podido estructurar ni normar políticas fundamentales para la integración tecnológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo, a pesar que en el proceso formativo existen dos cursos de comprensión y escritura de textos en todas las Escuelas Profesionales y una exigencia de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) para desarrollar competencias de escritura científica en estudiantes de Posgrado (Maestrías y Doctorados), los cursos que se implementan para este fin no están articulados a una cultura de la escritura académica, pues solo queda en la instrucción y en la formación, y no van más allá, a la continuidad para la creación de una costumbre de la escritura de calidad y de la publicación constante en revistas científicas.

A continuación, se enumeran 10 causas del problema: 1) sílabos centrados la formación lingüística básica o elemental (ortografía y gramática) y no en la formación textual (leer y escribir textos académicos); 2) competencias docentes bajas en pedagogía y didáctica basada en competencias y evidencias, en investigación formativa, en competencia digital y en integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 3) profesores con baja formación disciplinar en las Ciencias del Lenguaje (Lingüística textual, Semántica, Pragmática, Semiótica, Psicolingüística, Gramática, etc.) y de los procesos de lectura y escritura académica; 4) falta de continuidad en las demás asignaturas del currículo de cada Escuela Profesional de los principios y normas desarrollados en los dos cursos de comprensión y escritura de textos; 5) escasa visión de una programación curricular centrada en la lectura y escritura académico-digital; 6) estudiantes con bajo nivel de competencias en lectura y escritura básica y académica; 7)

estudiantes con poca conciencia de la importancia de la comprensión y producción discursiva académico-digital para su formación profesional; 8) bajo nivel de lectura y escritura estratégica; 9) ausencia de prácticas discursivas académicas en los últimos años de la Educación Básica Secundaria; 10) escasa difusión e innovación de modelos pedagógico-didácticos de lectura y escritura académica utilizando la web 2.0 y las TIC.

Las consecuencias del problema: estudiantes con pobre nivel de escritura académica; que no utilizan las TIC para mejorar la calidad de sus escritos; que no saben gestionar la información para buscar, seleccionar, procesar, organizar y socializar la información; que no investigan, leen poco y escriben casi nada. Para argumentar esta afirmación se presentará la interpretación de los datos de las evidencias (Ejemplos 1-12) recogidos con el *Cuestionario 2 Prueba Escritura Académica* (Anexo 03) y el *Cuestionario 3 Evaluación del Discurso Académico* (Anexo 04), de los textos producidos por los estudiantes ingresantes a la universidad según sus propiedades discursivas: *coherencia* (semántica), *cohesión* (gramático-ortográfico), *intertextualización* (polifónico-pragmático) y *adecuación* (pragmático).

En el nivel de *coherencia discursiva*, se infirió de los textos producidos por los estudiantes tienen problemas en la construcción de la *macroestructura* textual o semántica. Esto se manifiesta en su poca disposición la planificación en la escritura al no organizar esquemas previos de información y de escritura (plan de redacción) de las secuencias y párrafos (Arnao y Medina, 2013). Como consecuencia de ello, encontramos textos en donde no se organizan con claridad y precisión los párrafos, no se aprecia una idea temática (oración principal) con sus ideas de desarrollo (secundaria y terciaria) que aseveren (afirmen o nieguen algo), informen (complementen y argumenten la idea temática) y garanticen (fundamenten), según un propósito comunicativo; por el contrario, se tienen textos en donde se superponen sin orden las ideas temáticas (un párrafo es una construcción semántica de varios temas y no desarrolla ninguno de ellos). Verbigracia, en el ejemplo 1 (Figura 1), las ideas temáticas del “párrafo” son dos y ninguna idea que desarrollen cada una de estas ideas: 1) *formas de existencia de la violencia contra la mujer en los medios sociales*; y 2) *perfil tipo de las mujeres maltratadas*. Véase también este problema, con algunos grados de intensidad diferencial entre ellos, los ejemplos 3, 4, 5, 6, 8,9, 10, 11, 12, 13 y 14. Además, en ellos no se aprecia con claridad

una organización de las secuencias y párrafos según una lógica de pensamiento (deductiva o analítica, inductiva o sintética, inductiva-deductiva, etc., por la ubicación de la idea temática en el párrafo) y una estrategia discursiva (descriptiva, expositiva, argumentativa, narrativa), ni se aplican con convicción, intencionalidad y adecuación las reglas de coherencia (*no-contradicción, repetición, relación o unidad entre las partes, progresión temática y pertinencia*).

En el nivel de *cohesión discursiva*, del análisis textual se infirió que hay problemas graves en la escritura de la *microestructura* textual. Esto es que hay deficiencias altas en la escritura de oraciones y de los usos de signos de puntuación en los párrafos según las normas gramaticales de la Real Academia Española (RAE), pues, ni siquiera aplican el concepto básico que toda oración es una idea completa y que termina en punto:

Ejemplo 1:

*La violencia contra las mujeres, [sic] existe en todos los medios Sociales bajo diferentes formas. [sic] de que las mujeres pertenecen solo a clases [sic] desfavorecidas cuyos maridos son alcohólicos. La [sic] mujeres maltratadas no tienen un "perfil tipo". [sic] Vengan de barrios obreros o residenciales, viven igualmente angustiadas y destrozadas por su condición: física, psicológica y sexual.*

Ejemplo 2:

*Lo que hoy vemos en la actualidad sobre violencia es común en todo; lo vemos cada día por las noticias [sic] por ejemplo; [sic] quemó a su pareja por celos, la violación de niños, adultos y ancianos; y muchas cosas más. Pues [sic] vemos que violencia no tiene una clase social ni de género y edad.*

Ejemplo 5:

*En la actualidad [sic] existe violencia de toda forma que no es muchas veces denunciada como se debe, [sic] es por ello, que el índice en nuestro país [sic] cada día más crece [sic] Se debe dejar esa idea clásica que las mujeres deben ser sumisas y dependientes de su pareja o marido que se encuentre con ella. Se ha descubierto que la violencia hacía la mujer toca todas las capas sociales de la población [sic] por eso se debe tomar prevenciones para que se deje de abusar y subestimar a la mujer.*

Asimismo, la dificultad en la *progresión temática* para organizar una idea principal (IP) con por lo menos una idea secundaria (IS) con su idea terciaria (IT) trae como consecuencia la dificultad para redactar párrafos de por lo menos 3 oraciones, aplicando mecanismos de cohesión (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.), con un adecuado uso de los conectores discursivos y de diferentes signos de puntuación (Arnao y Medina, 2013). A esto se suman las dificultades para aplicar las reglas ortográficas de tildación y de grafías o letras a la escritura de las palabras.

Ejemplo 10:

*Como es sabido y comun [sic] los casos de feminicidio en el Perú. [sic] Los factores y/o aspectos que hacen que se desarrolle un feminicidio [sic] son de diversas maneras provocados por las víctimas, pero también [sic] existen casos registrados donde las víctimas [sic] fueron completamente inocentes. Los celos se [sic] llevan el primer puesto como motiva [sic] para que un marido agrede física/ psicológicamente [sic] a su esposa, debido [sic] a estos sentimientos o pensamientos ignorantes que reflejan desconfianza, inseguridad; [sic] es que las mujeres viven en un "infierno" cuando se presenta ese problema en sus parejas, que en lugar de conversar, dialogar o ver lo manera de aclarar las cosas (Solucionar [sic] el problema). [sic] estos maltratan físicamente alas [sic] mujeres. intentando hacer que declaren sus mentiras o infidelidades.*

En el nivel de *intertextualización*, el análisis textual mostró problemas para redactar discursos académicos utilizando diversas fuentes de información confiables. Esto se infiere de la ausencia de prácticas letradas en la educación básica centradas en la *gestión de la información* utilizando recursos TIC de la web 2.0 (Arnao y Restrepo, 2017; Arnao y Gamonal, 2016): búsqueda, selección, organización, sistematización y socialización de la información para construir un discurso académico propio. La ausencia de citas y referencias bibliográficas y la incapacidad de organizar esquemas de información (mapas conceptuales o mentales, por ejemplo) que permita a los estudiantes integrar la información de diversas fuentes en torno a temas comunes, o dicho de otra manera, la incapacidad de redactar un tema o secuencia temática integrando información de por lo menos tres fuentes de información, muestra textos académicos que más se acercan a la estructura de un texto común (Núñez y Del Teso, 1996) que de un texto académico. No hay secuencias en donde se complementen

(sumen), comparen (establecer semejanzas y diferencias) o se contrasten (oponer o contradecir) ideas (definiciones, tipologías, características, causas, consecuencias, etc.) de dos o más autores.

En el nivel de *adecuación*, el análisis textual demostró que los estudiantes son no competentes para redactar discursos académicos según la norma ISO 690 y algún estilo internacional (APA, Vancouver, Chicago, MLA, Harvard, etc.). No se aprecia ni se puede inferir de la escritura de los textos algún indicio de conocimiento de este tipo de conocimiento. Nuevamente, este hecho muestra la falta de prácticas letradas académicas en los últimos años de la educación básica secundaria (4to. y 5to.) o la ausencia de la construcción de una cultura académica que se sustente en los procesos de alfabetización académica: comprensión, producción y socialización de discursos académicos (Arnao, 2015; Arnao, Tójar, y Mena, 2015; Arnao y Medina, 2014; Arnao, Palacios, Aguilar, y García, 2012).

Otro aspecto importante de la *adecuación* tiene que ver con el tipo o modo textual (Dijk T. A., 1993, 1996, 1998, 2000; Corbacho, 2006; Alexopoulou, 2010, 2011; Zayas, 2012). Todo texto académico tiene su propia *superestructura: Introducción (I), Cuerpo o desarrollo (C), Cierre o conclusiones (C) y Referencias (R)*. Cada secuencia de la estructura textual, a la vez, tiene microsecuencias, según sea un discurso narrativo, expositivo, argumentativo o descriptivo. Ninguno de los discursos académicos escritos por los estudiantes y que formaron parte de la muestra del diagnóstico del problema presenta con claridad esta superestructura y tipología, según muestran los indicadores del Anexo 05 *Cuestionario 4 para evaluar el discurso académico*.

Los ejemplos representativos que pueden demostrar lo afirmado en los niveles de intertextualización o adecuación se pueden observar en los ejemplos 1, 2, 4, 6, 9 y 11.

Véase aquí las evidencias expuestas:

## Violencia Familiar

La violencia contra las mujeres, existe en todos los medios sociales bajo diferentes formas.

de que las mujeres pertenecen solo a clases desfavorecidas cuyos maridos son alcohólicos. La mujeres maltratadas no tienen un "perfil tipo". Vengan de barrios obreros o residenciales, viven igualmente angustiadas y destruidas por su situación: física, psicológica y sexual.

Figura 1. Ejemplo 1 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

## Los tipos de violencia

Dentro de todos los tipos de violencia hay 2 que son más vistas, más recurrentes en la historia y son:

### 1. La Violencia a las mujeres.

En este tipo de violencia no encontramos un perfil de mujer específico, es lamentable que suceda en todos los ámbitos sociales de la población.

Y dentro de esta violencia existen 3 principales tipos, que son:

a. Violencia Física: Sucede al dar el primer golpe, sea por cualquier motivo.

b. Violencia Sexual: Sucede, como su propio nombre lo dice, cuando una mujer es violentada sexualmente pero sin su permiso. Lo raro a esto es que se le a denominado como abuso sexual y no como violación como también se debe.

c. Violencia Psicológica: Sucede cuando la mujer es insultada, humillada y amenazada, esto hace que se llenen de angustia.

### 2. La Violencia Familiar

En este tipo de violencia varían las diferencias, porque aquí existe una persona con más poder abusa de la otra de muchas maneras, ya sea por su físico, más disminuido o por ser ignorante en algo.

Figura 2. Ejemplo 2 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

Lo que hoy vemos en la actualidad sobre violencia es común en todo; lo vemos cada día por las noticias por ejemplo; quemó a su pareja por celos, la violación de niños, adultos y ancianos; y muchas cosas más. Pues vemos que violencia no tiene una clase social ni de género y edad.

Nos dice que los tipos de violencia son:

Figura 3. Ejemplo 3 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

La violencia se encuentra en todos los ambientes de la sociedad, ignora todo tipo de variaciones socio-culturales y se manifiesta con mayor frecuencia en parejas conyugales y familias constituidas. La violencia hacia las féminas es un acto de desamor, y puede presentarse de tres formas: física, psicológica y sexual. Los golpes o exceso de fuerza son agresiones físicas pero en la mayoría de los casos ha tendido que desarrollarse agresión psicológica y/o sexual, ambas son exigencias contra voluntad, por lo que la mujer sufre y puede conllevarla al suicidio.

El seno familiar también se desarrolla violencia, causada por individuos que se sienten en superioridad y abusan de su poder en su hogar.

Existen numerosas formas de prevenir la violencia, básicamente con paciencia hacia la otra parte, fomentar la calma y comunión entre los involucrados.

Figura 4. Ejemplo 4 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad



## VIOLENCIA

La violencia contra la mujer existe en todo lugar donde haya machismo por ello las mujeres son maltratadas físicamente, sexual y psicológicamente, eso es uno de las razones principales de no denunciar a su agresor

Figura 5. Ejemplo 5 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

### La Violencia contra la Mujer

En la actualidad existe violencia de toda forma que no es muchas veces denunciada como se debe, es por ello, que el índice en nuestro país cada día más crece, se debe dejar esa idea clásica que las mujeres deben ser sumisas y dependientes de su pareja o marido que se encuentre con ella, se ha descubierto que la violencia hacia la mujer toca todas las capas sociales de la población por eso se debe tomar prevenciones para que se deje de abusar y subestimar a la mujer.

Existen tres principales tipos de violencia: psíquica, física y sexual, tienden a combinarse estos tres en muchos casos de violencia. La pareja o cónyuge subestima y baja el autoestima lo más posible para luego tenerla en su poder, donde ella entra en una depresión hasta llegar a un suicidio. Se puede notar que destruye su equilibrio psicológico.

Figura 6. Ejemplo 6 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

## La Violencia

Es el tipo de interacción que se da entre 2 o más personas, se manifiesta en aquellas conductas o situaciones que de forma deliberada provocan o amenazan con hacer daño.

Figura 7. Ejemplo 7 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

Violencia familiar  
Es todo acto de violencia en el marco familiar por obra de uno de sus componentes que atenta contra la vida. Por el caso de las mujeres se consideraría un violencia específica, en las cuales surgen de los tres tipos de violencia: Física, psicológica y sexual aunque esta última estaría en cierto orden, para prevenir esta violencia familiar hay tipos muy básicos: 1. evita discutir. 2. no exija dinero. 3. si sufre violencia pido ayuda a las autoridades.

Figura 8. Ejemplo 8 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

## Violencia familiar

Muchas veces hemos escuchado o visto a medios de comunicación, vecinos, amigos o hasta la misma familia tocar algún temita sobre violencia; probablemente vivimos con ella, pero no nos damos cuenta ya que lo hacemos tan a menudo que se hace un estilo de vida, ya sea por hacer una broma de muy mal gusto hacia el hermanito menor, hasta algún tío abusando y chantajeando a alguna sobrina, no importa el grado de agresividad, ¡es violencia!

Existen varios tipos de agresores, pero el más común, o el individuo que siempre violenta es el que tiene control o superioridad en la familia, este lo vive un acto u omisión sobrevinido en el marco familiar por obra de uno de sus componentes, que siempre atenta con el desarrollo de personalidades, vida, integridad y libertad del familiar agredido. (Castellanos y Alonso, 2006)

Figura 9. Ejemplo 9 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

Como es sabido y común los casos de feminicidio en el Perú. Los factores y/o aspectos que hacen que se desarrolle un feminicidio son de diversas maneras provocados por las víctimas, pero también existen casos registrados donde las víctimas fueron completamente inocentes.

Los casos se llevan el primer puesto como motivo para que un marido agrede física/psicológicamente a su esposa, debido a estos sentimientos o pensamientos ignorantes que reflejan desconfianza, inseguridad; es que las mujeres viven en un "infierno" cuando se presenta ese problema en sus parejas, que en lugar de conversar, dialogar o ver la manera de aclarar los casos (solucionar el problema), estos maltratan físicamente a las mujeres intentando hacer que declaren sus mentiras o infidelidades.

Figura 10. Ejemplo 10 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

COMPRESIÓN DE TEXTOS Y REDACCIÓN BÁSICA Prueba de Entrada - Salir

Violencia familiar

Es todo acto de omisión o comisión por obra de uno de sus componentes, que atenta contra vida, la integridad corporal o psíquica, o la libertad de otro componente de la misma familia; todo esto también es causado por el abuso de poder, ya que está asociado a variables como el género y la edad de las víctimas. Las más vulnerables son las mujeres, los niños, los adolescentes, las personas mayores y las personas con algún tipo de discapacidad (física, psíquica o sensorial); en todo esto se establece la relación de abuso de una persona con más poder contra otra de menos.

La violencia familiar atenta no solo con un integrante, sino con todos los integrantes de la familia; es así como se condena a sus generaciones (de padres violentos hijos violentos). Uno de los más grandes casos de violencia familiar es la violencia contra la mujer, que viene a ser en el seno de la pareja un tipo de violencia específica. Este tipo de violencia contra la mujer en la idea clásica se pensaba que las mujeres maltratadas pertenecían solo a ciertos sectores desfavorecidos, pero en la actualidad existen en todos los medios sociales bajo diversas formas. Los 3 principales tipos de violencia son: la violencia física, psicológica y sexual. El primer golpe que recibe una mujer es por celos, pero eso es seguido por la violencia psicológica que es la más citada en los estudios. Este tipo de violencia el agresor no golpea a la mujer, pero las hacen víctimas cargadas de reproches continuos, lo cual la conduce a la depresión y a veces a suicidio. La violencia sexual es un acto ejercido sobre la mujer para imponerle una relación sexual contra su voluntad; pero los estudios suelen definirlo como un abuso sexual, ya que para llamarlo violación debe darse entre personas desconocidas.

Figura 11. Ejemplo 11 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

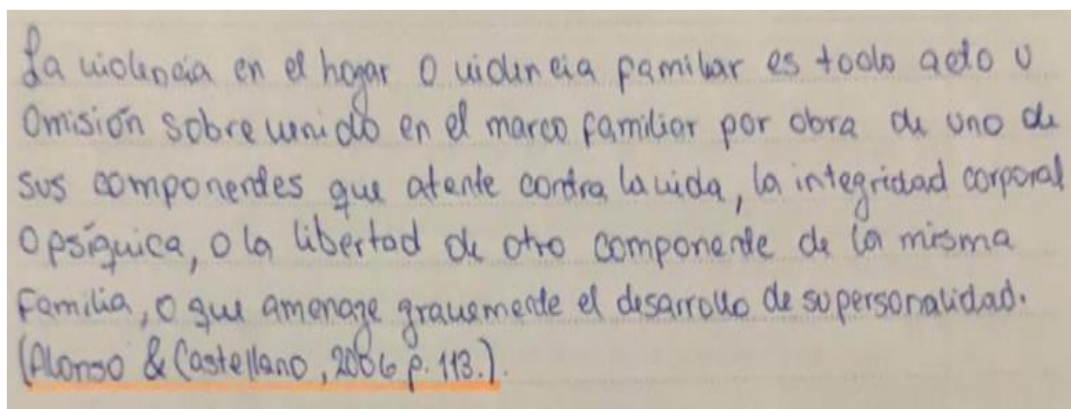


Figura 12. Ejemplo 12 de escritura de un estudiante ingresante al I Ciclo de la Universidad

En consecuencia, si escribir en la universidad es una actividad habitual y cotidiana que permite construir, plasmar y vehicular el conocimiento a través de los textos que se leen y producen y establecer relaciones humanas en la cultura en que se desarrollan (Camps, 2013), esta investigación pretende aportar a construir una cultura académica de calidad a través de la alfabetización académica, en su proceso de escritura de textos, incorporando las TIC y los recursos de la Web 2.0 (competencias digitales para aprender *sobre, con y a través* de las TIC), en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, en los primeros ciclos de la Universidad.

## FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Así, ante lo expuesto la investigación pretendió responder a una pregunta general y 7 preguntas específicas.

### Problema general

¿Cuál es el efecto de la aplicación de “*Digital Research Writing*” como modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias para la integración tecnológica en la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II?

### Problemas específicos

1. ¿Es significativo el diseño y validación de “*Digital Research Writing*” como modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias

basada en evidencias para la integración tecnológica en la escritura académica en Educación Superior, Chiclayo 2017-II?

2. ¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al nivel de *competencia digital* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*?
3. ¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al nivel de *escritura académica* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*?
4. ¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo de la *coherencia textual* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*?
5. ¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo de la *cohesión textual* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*?
6. ¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo de la *intertextualidad* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*?
7. ¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo de *adecuación textual* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de

Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*?

8. ¿Cuál es el nivel de satisfacción de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II respecto a la aplicación de *"Digital Research Writing"* como modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias para la integración tecnológica (*FIMEIT*) en la escritura académica?

## HIPÓTESIS

Como aseveración declarativa (afirmación o negación) a demostrar o comprobar en el proceso investigativo, la hipótesis relaciona, de manera general o específica, variables con variables. Por ello, es "un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables [que] contienen implicaciones claras para probar las relaciones enunciadas" (Kerlinger y Lee, 2002, p. 23). Son medibles y hacen "posible proceder a realizar una predicción precisa para una investigación" (Coolican, 2005, p. 6). Para Latorre (2004), la hipótesis de acción o acción estratégica "es la formulación de la propuesta de cambio o mejora" (p. 45) frente a un problema educativo en una investigación-acción. Por esta razón, en esta investigación, la hipótesis se construyó según el procedimiento analítico propuesto por Latorre (2004). Véase la Tabla 1:

Tabla 1. Formulación del problema, acción estratégica e hipótesis de la investigación

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA (Pregunta)	ACCIÓN ESTRATÉGICA (Respuesta o Resultado esperado)
¿Qué alternativas científicas, académicas o pedagógico-didácticas existen para desarrollar la escritura académica en Educación Superior?	Una propuesta adecuada es el modelo didáctico <i>FIMEIT "Digital Research Writing"</i> para la escritura académica en Educación Superior, sustentada en la formación interdisciplinar de macrocompetencias (escrita, investigativa, digital y metacognitiva), en la investigación formativa, la gestión de los errores, la evaluación colaborativa en el proceso didáctico y en la integración tecnológica de recursos y estrategias TIC de la Web 2.0 para la construcción de evidencias (discurso académico).

---

Por consiguiente:

---

***Propuesta de acción:***

El Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinaria de Macrocompetencias en Evidencias “*Digital Research Writing*”, sustentado en el desarrollo de las competencias comunicativa escrita, investigativa, metacognitiva y digital, cuyos ejes estratégicos en el proceso didáctico lo constituyen la integración tecnológica de recursos y estrategias TIC de la Web 2.0, la investigación formativa, la gestión de los errores y la evaluación colaborativa.

***Resultado esperado:*** desarrollar la escritura académica de los estudiantes de los primeros ciclos de Educación Superior través de la construcción de evidencias (discurso académico).

---

En síntesis, **HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN (H<sub>i</sub>)**

---

El *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinaria de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica FIMEIT “Digital Research Writing”* desarrollará la escritura académica de los estudiantes de los primeros ciclos de Educación Superior.

---

A continuación, se enuncian las hipótesis de la investigación: generales -Nula (**H<sub>0</sub>**) y Alternativa (**H<sub>1</sub>**)-y específicas.

### Hipótesis generales

**H<sub>1</sub>:** El *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinaria de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “Digital Research Writing”* desarrollará significativamente la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II.

**H<sub>0</sub>:** El *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinaria de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “Digital Research Writing”* NO desarrollará la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II.

### Hipótesis específicas

1. Es significativo el diseño y validación del *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinaria de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “Digital Research Writing”* para desarrollar el nivel de escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, superior a un  $\alpha$  Cronbach  $\geq 0,7$ .

2. Existen diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al nivel de *competencia digital* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, producto de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
3. Existen diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al nivel de *escritura académica* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, producto de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
4. Se evidencian diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* en el desarrollo del nivel de *coherencia textual* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, como consecuencia de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
5. Se evidencian diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* en el desarrollo del nivel de *cohesión textual* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, como consecuencia de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
6. Se evidencian diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* en el desarrollo del nivel de *intertextualidad* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, como consecuencia de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
7. Se evidencian diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* en el desarrollo del nivel de *adecuación textual* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, como consecuencia de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
8. Se evidencia un buen nivel de satisfacción en los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, con la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.



## VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables de la presente investigación son:

- **Independiente:** Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “*Digital Research Writing*”
- **Dependiente:** Escritura Académica en Educación Superior
- **Intervinientes:** Edad, contexto sociocultural, contexto discursivo, contexto académico, variedades dialectales y normativas, nivel educativo, nivel de comprensión discursiva

El *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinaria de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “Digital Research Writing”* (simplemente *Modelo Didáctico FIMEIT “Digital Research Writing”*) es un Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) que tiene el propósito de desarrollar la competencia específica de una asignatura o curso (en este caso: *competencia comunicativa escrita: redacción académica*) apoyada de competencias específicas transversales (en este caso: *investigativa, metacognitiva y digital*), todas integradas en una *macrocompetencia*. Para ello, es imprescindible que el PFID construya su modelo didáctico sustentado en el *modelo pedagógico de formación basada en competencias con enfoque socioformativo* y en un *modelo disciplinar* que aplica los principios y fundamentos de las ciencias del curso o asignatura (en este caso, las ciencias postmodernas del lenguaje: Lingüística textual, Análisis del Discurso, Psicolingüística, Sociolingüística, Semiótica del discurso, Pragmática). Este modelo didáctico debe normalizar las competencias con sus indicadores de desempeño (logros de aprendizaje), organizar sus saberes de competencia, seleccionar las estrategias didácticas y los recursos tecnológicos adecuados, elaborar las escalas de Likert para la evaluación formativa colaborativa. Además, debe diseñar el proceso didáctico de integración de las tecnologías (recursos y estrategias TIC) de la Web 2.0 según las necesidades del curso, organizar la investigación formativa, la gestión de los errores y la evaluación colaborativa.

*Escritura Académica en Educación Superior* es una competencia compleja de la *competencia comunicativa escrita*. Comprende el *proceso PTES* (**P**lanificación, **T**extualización, **E**valuación, **S**ocialización) y el *producto* o *evidencia*, que en este caso es la producción textual de un *discurso académico expositivo* o *argumentativo*, evaluado en sus dimensiones o propiedades de *coherencia (semántica)*, *cohesión (gramatical)*, *adecuación (pragmática)* e *intertextualización (pragmática)*.

## Operacionalización de Variables

Tabla 2. Variables de la investigación, dimensiones, indicadores de desempeño, instrumentos y escala de medición

VARIABLES	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO	ESCALA DE MEDICIÓN
<b>VI</b> <i>Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinaria de Macrocompetencias Basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing"</i>	Estructura: Validación y Evaluación	Modelo Pedagógico	01. Diseña un <i>modelo pedagógico</i> según los principios de la formación basada en competencias y el enfoque cognitivo-comunicativo-sociocultural de la enseñanza de la lengua.	<b>Cuestionario 5</b> Evaluación de la Asignatura o Sílabo y Nivel de Satisfacción (Escala de Likert)	(1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo
		Modelo Interdisciplinar	02. Diseña un <i>modelo interdisciplinar</i> según los principios de las Ciencias del Lenguaje Postmodernas: Lingüística Textual, Análisis del discurso, Psicolingüística, Sociolingüística, Semiótica del discurso, Pragmática y de las Normas ISO 690.		
		Modelo Didáctico	03. Diseña un <i>modelo didáctico</i> según los principios de la interdisciplinariedad, la investigación formativa como estrategia didáctica, la gestión de los errores y la evaluación colaborativa.		
	Integración Tecnológica	Modelo de Integración Tecnológica	04. Diseña un <i>modelo de inmersión tecnológica</i> , integrando recursos y estrategias TIC de la Web 2.0 en el proceso didáctico, en forma individual y colaborativa, necesarios, suficientes y accesibles, de acuerdo a los propósitos y necesidades de enseñanza-aprendizaje, estudio, investigación y comunicación de sus discursos académicos en la cultura universitaria.	<b>Cuestionario 1</b> Evaluación de la Competencia Digital (Escala de Likert)	Selección simple

VARIABLES	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES DE DESEMPEÑO	INSTRUMENTO	ESCALA DE MEDICIÓN
<b>VD</b> <i>Escritura Académica en Educación Superior</i>	Proceso <i>PTES</i>	<i>Planificación</i>	05. <i>Planifica</i> la escritura de un discurso académico que aborde un problema teórico-disciplinar de contexto, en sus dimensiones lingüístico-textual, cognitivo y sociocultural, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s), utilizando recursos y estrategias TIC de la Web 2.0.	<b>Diario del investigador</b>  <b>Formato de redacción de texto académico:</b> Plan de redacción (Escritura)  <b>Cuestionario 2:</b> Prueba de escritura académica (Pretest-Postest) (Escala de Likert)	(5) : Competente (4) : Logrado (3) : En proceso (2) : Inicio (0 - 1) : No competente
		<i>Textualización</i>	06. <i>Textualiza</i> el discurso académico en su dimensión lingüístico-textual, cognitiva y sociocultural, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolo a las normas internacionales de escritura científica ISO 690 y un estilo internacional y/o institucional de redacción académica (APA, Vancouver, Chicago, etc.), a las normas ortográficas y gramaticales, según un propósito, contexto y situación comunicativa, haciendo uso de recursos TIC.		
		<i>Evaluación</i>	07. <i>Evalúa</i> el discurso académico producido según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en forma colaborativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), reflexiva, crítica, activa y permanente, a través de cuestionarios en línea, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y gestionando los errores con decisiones de mejora.		
		<i>Socialización</i>	08. <i>Socializa</i> sus discursos académicos utilizando diferentes formas y estrategias de comunicación digital, adecuados a la situación, propósito y contexto comunicativo, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás, respetando sus puntos de vista.		

VARIABLES	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES DE DESEMPEÑO	INSTRUMENTO	ESCALA DE MEDICIÓN
	Evidencia de competencia	Coherencia	16. Redacta la <i>idea temática</i> (principal) y <i>de desarrollo</i> (secundarias y terciarias) en <i>secuencias y párrafos</i> , aseverando, exponiendo o argumentando y garantizando, según un claro <i>propósito comunicativo</i> , un eficaz <i>plan de escritura</i> , una <i>lógica de pensamiento y estrategia discursiva</i> , aplicando las <i>reglas de coherencia</i> , con claridad, eficacia y eficiencia.	<b>Cuestionario 3:</b> Evaluación de la Redacción Académica (Escala de Likert)	(5) : Competente (4) : Logrado (3) : En proceso (2) : Inicio (0 - 1) : No competente
		Cohesión	17. Redacta <i>párrafos de 5 oraciones</i> (principal, secundarias y terciarias), según las <i>normas gramaticales de la RAE</i> , utilizando los <i>conectores discursivos y mecanismos de cohesión</i> (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.) necesarios, sin errores de tildación de palabras ni en el uso de grafías o letras y utilizando adecuadamente no menos de 3 signos de puntuación distintos.		
		Intertextualización	18. Redacta cada secuencia temática integrando información de no menos de <i>3 fuentes primarias</i> adecuadas, confiables (bases de datos, virtuales e impresas) y necesarias, a través de la <i>citación</i> (directa o textual e indirecta o no textuales) en correspondencia con sus <i>referencias bibliográficas</i> .		
		Adecuación	19. Redacta secuencias y/o párrafos, según <i>estilo personal</i> , lenguaje propio, <i>originalidad</i> , intencionalidad y punto de vista, muy adecuados al <i>tipo textual o discursivo</i> del contexto y situación comunicativa, a las <i>Normas ISO 690</i> y a un <i>estilo internacional y/o institucional de redacción académica</i> (APA, Vancouver, Chicago, etc.), con <i>limpieza, orden y pulcritud</i> .		

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Determinar el efecto de la aplicación del *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing"* en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II.

### Objetivos Específicos

1. Diseñar y validar con un  $\alpha$  Cronbach  $\geq 0,7$  el *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing"* para desarrollar el nivel de escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II.
2. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al nivel de *competencia digital* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
3. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al nivel de *escritura académica* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
4. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo del nivel de *coherencia textual* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.

5. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* en respecto al del nivel de *cohesión textual* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
6. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo del nivel de *intertextualidad* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
7. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo del nivel de *adecuación textual* de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.
8. Identificar el nivel de satisfacción en los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, después de la aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"*.

## JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Esta investigación se justifica por razones educativas, científico-disciplinares, tecnológicas y sociales. Desde el punto de vista educativo, el *Modelo Didáctico "Digital Research Writing"* es la primera propuesta sistemática de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias de integración tecnológica para la escritura Académica en Educación Superior. Es consecuencia de una profunda reflexión crítica de tres modelos pedagógicos: 1) la Formación Basada en Competencias (FBC) con enfoque socioformativo; 2) la Investigación Formativa (IF) desde el aula como estrategia didáctica para gestión de la información (búsqueda, selección, organización, sistematización, construcción, evaluación y comunicación); y 3) la integración de las TIC como recursos y estrategias para la modernización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la sociedad de la información y el conocimiento (Arnao, 2015; Arnao y

Gamonal, 2016; Arnao y Restrepo, 2017). En ese sentido, esta innovación plantea a partir de la visión de la articulación de competencias en una macrocompetencia *escritura académica-investigativa-metacognitiva-digital*, en donde los procesos ejes son los de la competencia *escritura académica: Planificación, Textualización, Evaluación, Socialización* (Bañales, 2010). A estos se integran en forma transversal los *procesos investigativos de gestión de la información* (búsqueda, selección, organización, sistematización, construcción, evaluación y comunicación), los *procesos metacognitivos* de gestión de los errores, deficiencias y debilidades (proactividad, autorregulación, evaluación colaborativa), utilizando las TIC en todos los procesos de construcción y valoración de la evidencia principal: el *discurso* académico (artículo académico, ensayo, monografía, etc.).

En la dimensión científico-disciplinar, destaca el hecho innovador de estructurar y desarrollar una propuesta de alfabetización académica integrando: 1) los principios del modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua con enfoque lingüístico-cognitivo-sociocultural; 2) las normas ISO 690 y un estilo internacional de escritura de discursos académicos y científicos (APA, Chicago, Vancouver, Harvard, etc.); 3) las normas ortográficas y gramaticales de la Real Academia Española de la Lengua; y 4) los aportes de las Ciencias Modernas del Lenguaje, especialmente de la Lingüística textual (propiedades del discurso: coherencia, cohesión, adecuación, intertextualización), el Análisis del discurso (modos y tipos discursivos académicos) y la Psicolingüística (procesos de escritura). En ese sentido, el *Modelo Didáctico "Digital Research Writing"* expresa desde su concepción hasta los instrumentos de evaluación, pasando por sus procesos y saberes de competencia, la integración teórica de estos aportes.

En la dimensión tecnológica, esta investigación, en términos generales, aporta un modelo de integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior válido para ser aplicado en cualquier asignatura o curso. Demuestra que es necesario el uso de las TIC para fortalecer el desarrollo de competencias en el contexto educativo universitario del Siglo XXI. En términos específicos, aporta un modelo de integración de recursos y estrategias TIC de la Web 2.0 e internet para la escritura digital de discursos académicos. Estos recursos y estrategias son los que ahora mismo existen y



cambiarán o se actualizarán en el tiempo (Casanovas y Campos, 2014; Figueroa, Aillon, y Fuentealba, 2014).

En la dimensión social, el Modelo acerca al estudiante a sus prácticas sociales al utilizar herramientas propias de su cultura para mejorar su alfabetización académica y su alfabetización digital. En consecuencia, se está enseñando a estudiantes del Siglo XXI con herramientas y estrategias del Siglo XXI. El problema de la alfabetización digital de los estudiantes es proporcional con la apropiación, inclusión e integración de las TIC por parte del profesorado en las diversas asignaturas o cursos del currículo. Para ello, es importante que la formación inicial del docente incluya en forma transversal e interdisciplinaria la competencia TIC y/o competencia digital (UNESCO, 2008).

Las TIC ayudan a los estudiantes a adquirir competencias en el uso de las tecnologías de la información. Utilizadas con eficacia en la Educación Básica y Superior, ayudan a “vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento” (UNESCO, 2008, p. 2). Desarrollar competencias en Educación Superior implica poner atención en desarrollar un proceso de alfabetización académico-digital que integre interdisciplinariamente competencias genéricas (investigativa, digital-tic y metacognitiva, preferentemente) y específicas (de cada profesión o carrera), en prácticas discursivas propias de esta cultura universitaria, sobre el eje de la investigación como estrategia didáctica, con la intención de resolver problemas de su contexto (sociocultural y académico) y situación comunicativa que le servirán de mediadores (Arnao, 2013).

En síntesis, el propósito de esta investigación –desde una perspectiva global e interdisciplinaria- es promover la integración innovadora de las TIC, la metacognición y la investigación en el proceso de formación por integración de competencias del estudiante de Educación Superior. Este modelo servirá para implementar experiencias similares de integración de competencias en cualquier escuela profesional. Desde una perspectiva específica, la investigación diseñó, validó, implementó y evaluó el *Modelo Didáctico “Digital Research Writing”*.

# CAPÍTULO I

## MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

En este apartado se redacta el marco teórico-conceptual de la investigación en función a los objetivos del estudio y sus dos variables fundamentales: *Modelo didáctico “Digital Research Writing”* y *escritura académica*.

### 1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Los antecedentes de estudio del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” para la escritura académica en educación superior se encuentran en las investigaciones realizadas sobre escritura académica, alfabetización académica, escritura académica y científica, alfabetización digital, integración tecnológica en el proceso didáctico y composición escrita mediadas con TIC. Sobre la alfabetización digital, el proceso de integración tecnológica y el desarrollo de las competencias informáticas y digitales en los estudiantes y docentes, existe una gran preocupación social en la comunidad educativa, científica y académica, la cual ha motivado la necesidad de conocer y potenciar los niveles de competencia con el uso de las TIC y de las estrategias y recursos de la Web 2.0 en todos los niveles educativos. Estos estudios han ido creciendo significativamente en las últimas tres décadas. Sobre la escritura académica se han generado diversos modelos que enfatizan ya sea en los *productos* (textos de diversas características y finalidades) o ya sea en los *procesos* que se desarrollan para elaborarlos y producirlos. Estudios importantes sobre escritura académica en la universidad y didáctica universitaria con integración de las TIC en el desarrollo de la escritura son los siguientes: Wheeler S. y Wheeler D. (2009); Filippi (2009), Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010); Grupo *Didactext* (2003, 2015); Ballano y Muñoz (2010); Área (2008; 2010) y Área, Gutiérrez, y Vidal (2012); Area, Hernández y Sosa (2016); Adell (2008; 2014), Castelló et. al (2012); Cabero (2010, 2012, 2014; 2015), Arnao, Palacios, Aguilar y García (2012); Arnao

(2015); Arnao y Medina (2014, 2013); Arnao y Gamonal (2016); Casanovas (2016), Casanovas y Campos (2014), Valverde (2016); Álvarez y Andueza (2015, 2017), entre otros.

Wheeler S. y Wheeler D. (2009) investigaron sobre la escritura como práctica social. Plantearon que los wikis apoyan el aprendizaje colaborativo en línea, mejoran las habilidades de redacción, ayudan a promover una escritura académica crítica de mayor calidad y sirven como espacios comunicativos para idear y generar contenidos específicos en el curso. Para mapear las percepciones de los estudiantes de la utilidad de los wikis en su apoyo a sus estudios académicos los investigadores utilizaron los datos de los foros de discusión y de un cuestionario por correo electrónico posterior al módulo (n=35). El resultado principal demostró que, en contraste con el contenido informal que publicaron en los foros de discusión, la mayoría de estudiantes aumentó su nivel habilidad al escribir en el espacio wiki visible públicamente, percepción que compartían los mismos estudiantes. A pesar de este logro, sería importante que los estudiantes redactaran discursos utilizando el ordenador y los recursos de internet, según la superestructura textual de un texto académico en particular.

Filippi (2009) propone un método para la incorporación de las TIC en el sistema educativo de nivel básico y medio. Para ello, realizó un estudio documental sobre las tecnologías de la información y la comunicación en trabajos de investigación; analizó los distintos instrumentos que ofrece la tecnología para recopilar información de los programas implementados por el gobierno nacional en la incorporación de las TIC. Además, elaboró un instrumento de autodiagnóstico que evalúa el nivel de utilización de las TIC en la escuela. Se complementa con un sistema de indicadores que destaca las principales debilidades y fortalezas de la institución en la utilización de las TIC. Diseña un método para incorporar las TIC en las áreas de la institución, después de definir los distintos espacios de integración, las prioridades y líneas de acción para su implementación, partiendo de los siguientes supuestos: integrar las TIC es un proceso que demanda nuevas herramientas tecnológicas y la presencia de estas en la escuela; es necesario un entorno educativo con una gestión institucional que favorezca el desarrollo de una cultura digital y la implementación de distintas líneas de acción que converjan en una integración superadora; se debe implementar actividades de aprendizaje con recursos digitales; tener docentes capaces de responder a la sociedad digital en su

actividad cotidiana; finalmente, se debe contar con un “equipo de gestión de TICs” el cual implementará las distintas líneas de acción con la participación activa y democrática de los actores involucrados. Sostiene, además, que la integración tecnológica deben sustentarse en líneas de acción en cuatro áreas o espacios institucionales: 1) *Gestión Institucional*, que incluye la gestión de la información exacta para la toma de decisiones oportunas y acertadas; implementar mecanismos para una comunicación efectiva dentro y fuera de la institución; implementación de mecanismos de monitoreo de las actividades académicas y administrativas; 2) *Espacio Tecnológico*, que garantiza la incorporación de espacios, equipamiento y recursos informáticos necesarios y de una buena conectividad a internet; 3) *Contenidos*, que debe garantizar el diseño y difusión de contenidos teórico-prácticos digitales de calidad que fomente un entorno amigable para el autoestudio, la interactividad, la metacognición y el desarrollo del pensamiento analítico, interpretativo, reflexivo, crítico y creativo, combinando materiales educativos en sus diferentes soportes, con la telepresencia a través del podcast y el videocast, las tutorías online, teletutorías, etc.; 4) *Docentes*, como “usuarios adelantados en el uso de las NTICs”, en este proceso a través de la capacitación continua adquieren nuevas características, nuevas competencias y desempeñan nuevos roles como orientadores, mediadores y facilitadores de recursos y estrategias para el uso de las herramientas TIC (Filippi, 2009).

Prendes, Castañeda y Gutiérrez (2010), teniendo en cuenta que las competencias tecnológicas de los maestros son un elemento básico de sus planes de formación en España, presentan un análisis de las competencias para el uso de TIC por parte de estudiantes de último curso de la titulación de Magisterio de la Universidad de Murcia en el curso 2008-09. En él plantean como objetivo el describir el grado de competencias técnicas que poseen los futuros maestros. Analizan los datos desde un enfoque tridimensional, considerando en primer lugar los aspectos del dominio técnico; en segundo lugar, ofrecen una visión de cómo se encuentra dicha competencia en los estudiantes; y, por último –lo más relevante–, consideran cuál es el estado de competencia técnica para el uso de las TIC que tienen los docentes de futura incorporación a sus aulas. Este análisis permitió evaluarles como estudiantes, profesionales y docentes que usan las TIC, así como tener una aproximación a la evaluación de las competencias TIC que son no sólo propias de este título de Grado, sino

también son competencias genéricas de la Universidad de Murcia, es decir, brindó una idea de si el paso por una institución universitaria supone la garantía de tener unos mínimos conocimientos en esta área que sean de utilidad a la hora de incorporarse como profesionales, docentes y aprendices del nuevo entorno tecno-social.

En el año 2001, un grupo de profesores y doctorandos del Programa de Doctorado del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid forman el Grupo de Investigación Didáctica de la Escritura *Didactext* (<http://www.redactext.es/index.php/didactextmenu>), dirigido por el Dr. Teodoro Álvarez Angulo. Sus primeras investigaciones fueron sobre las teorías y modelos existentes sobre la escritura, con predominio de la orientación cognitiva, lingüística, etnográfica y, en menor medida, didáctica, con la finalidad de diseñar un marco explicativo sobre la comprensión y producción de textos que sustente el desarrollo didáctico de la expresión escrita a partir de las diversas variables (sociales, culturales, cognitivas, afectivas, entre otras) que actúan en el desarrollo de la competencia textual y de los procesos de producción de un texto escrito. Posteriores investigaciones del Grupo *Didactext* se centraron en la intervención de los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar las prácticas de escritura a través de la observación de los contextos educativos de producción de la escritura. Actualmente, pretenden establecer una red de cooperación nacional e internacional con grupos de investigación que trabajan en el campo de la escritura académica. De todos sus estudios, interesan destacar cuatro en esta investigación: dos del Grupo *Didactext* (2003, 2015) y dos Álvarez y Andueza (2015, 2017).

Una de las primeras publicaciones del Grupo *Didactext* (2003) fue sobre la elaboración de un modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos, el cual se basa y reelabora las propuestas de Hayes y Flower (1980), de Flower y Hayes (1981) y de Hayes (1996). Considera que dichos autores centran predominantemente su modelo en los 'aspectos cognitivos de la producción textual'. Por ello, a partir de los postulados teóricos de Bajtín (1982, 1989), De Beaugrande (1997), Van Dijk (1998, 1996, 1993, 2000), y, muy especialmente, de la psicología cultural, propone "explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura" y concibe "la

creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (Grupo Didactext, 2003, p. 78). El modelo *Didactext* para la producción de textos escritos integra tres dimensiones o círculos concéntricos recurrentes: el primer círculo del ámbito cultural o de las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmerso el autor de una composición escrita; el segundo de los contextos de producción: contexto social, situacional, físico, audiencia y medio de composición; el tercer círculo del individuo, que tiene en cuenta “el papel de la memoria en la producción de un texto desde el enfoque sociocultural, la motivación y las emociones y las estrategias cognitivas y metacognitivas dentro de las cuales se conciben cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión” (Grupo Didactext, 2003, p. 77).

Doce años después el Grupo *Didactext* (2015) publica los resultados de otra investigación en donde presenta la reelaboración del Modelo de producción de textos escritos publicado en el 2003. Entre los cambios más importantes señala: 1) aumento a seis de sus unidades funcionales para producir un texto, se agregan *edición del texto* y *presentación oral* a las cuatro anteriores; 2) cambio epistémico en dos unidades funcionales: de “*producción textual*” a “*redacción*”, y el de “*revisión*” a “*revisión y reescritura*”. Además, insiste en la recursividad de las fases o etapas de escritura del modelo, mediado por las formas de organización de los distintos géneros discursivos utilizados, y que “la orientación didáctica se interesa por la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en las aulas, así como por la investigación de la escritura en contextos de educación” (Grupo Didactext, 2015, p. 220). Estos son puntos de convergencia con la perspectiva de esta investigación; además, se agregan otros tres. El primero, el de reafirmar la importancia de una teoría o modelo de escritura que sustente la complejidad de la competencia de escribir en la formación académica y escolar, que permita basar las actividades o acciones didácticas en las aulas y “que justifique la toma de decisiones, el diseño de materiales, el conocimiento de los géneros discursivos académicos o escolares, y la necesaria formación inicial y permanente del profesorado” (Grupo Didactext, 2015, p. 243). El segundo, el de postular la necesidad de determinar las etapas o fases de la escritura como fenómeno complejo mediante la explicitación del

proceso que se sigue al escribir (*acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, edición, y presentación oral*) para favorecer la reflexión, la interiorización y la automatización de la capacidad de escribir. Y, por último, el tercero, el de facilitar la difícil tarea de evaluar, revisar y corregir la calidad de los textos escritos a través de “una serie de indicadores textuales que contribuyen a justificar la calidad de un texto, así como a precisar qué elementos son mejorables en su producción” (Grupo Didactext, 2015, p. 244). Este Modelo ha sido también la base de la elaboración de la plataforma on line *Redactext 2.0* dirigida a la formación del profesorado de enseñanza Secundaria y estudios a Distancia.

Álvarez y Andueza (2015, 2017) investigaron sobre el efecto de la *plataforma RedacText 2.0* en la calidad de la escritura de textos escritos por 73 estudiantes (17 varones y 56 mujeres) del Grado en Maestro de Educación Primaria, en la asignatura de “Lengua Española”, durante el curso académico 2013-2014, en la Facultad de Educación (Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid). La actividad formó parte de la evaluación de la asignatura. Esta plataforma, construida sobre la base del Modelo de producción de textos del Grupo *Didactext*, fue diseñada para orientar a los estudiantes con actividades que desarrollaron estrategias cognitivas y metacognitivas propias del proceso de producción textual. Lo interesante de este estudio es que los autores diseñaron una escala de valoración con 16 indicadores textuales de calidad (ITC) para evaluar los textos parecida a la propuesta en esta investigación, la que fue presentada en publicaciones anteriores (Arnao y Medina, 2013; Arnao, 2015; Arnao, Tójar, y Mena, 2015):

Dicha escala recoge aspectos relacionados con: a) el tema de escritura (contenido, riqueza informativa, organización de las ideas del texto, estructura en párrafos como unidades de sentido); b) el propósito o intención, con el registro; c) superestructurales (el subtipo mental), característica básica de los textos académicos; d) las regularidades lingüísticas y textuales, propias de la exposición de información (construcción oracional, uso de organizadores y conectores lógicos propios de la exposición, entre otros); e) la inclusión de paratextos debidamente referenciados en el texto (gráficas, mapas, planos, ilustraciones en general); f) las referencias intratextuales e

intertextuales (citas y glosas); g) el cierre o síntesis final; y h) la ortografía y la puntuación propias de la escritura académica. (Álvarez y Andueza, 2017, p. 291)

Los ITC fueron: 1) Desarrolla un tema reconocible como hilo conductor de su texto; 2) Se reconoce un propósito de escritura; 3) Utiliza un registro adecuado a las condiciones que determina el receptor; 4) Se utiliza un subtipo de texto expositivo-explicativo adecuado para el propósito inicial; 5) Utiliza recursos característicos del texto expositivo (tecnicismos, ejemplificación, reformulaciones, incisos explicativos, dos puntos explicativos, la subordinada explicativa, elementos metatextuales); 6) Organiza lógicamente las ideas principales del texto; 7) Presenta riqueza informativa en el desarrollo de las ideas; 8) Estructura su texto en párrafos que responden a unidades de sentido; 9) Construye correctamente las oraciones; 10) Utiliza organizadores y conectores textuales adecuados para encadenar párrafos y oraciones; 11) Aplica al vocabulario empleado criterios de variedad y propiedad; 12) Selecciona paratextos que complementan el contenido del texto; 13) Cita correctamente; 14) Incorpora un cierre o síntesis final; 15) Cuida la ortografía y 16) Cuida la puntuación. El estudio se realizó con diseño de medidas repetidas en el que se solicitó a un grupo de estudiantes la escritura de dos textos: el Texto 1 (T1) -escrito de la manera en que cada escritor solía escribir- y el Texto 2 (T2) -escrito con ayuda de la plataforma. La comparación entre los resultados del T1 y del T2, mediante la aplicación de una serie de indicadores textuales de calidad (ITC), nos permite sostener que la plataforma resulta ser un instrumento efectivo para mejorar la calidad de algunos aspectos del texto, principalmente en lo que respecta a los elementos retóricos ya que no produjo cambios en los aspectos de contenido. Ello plantea la necesidad de introducir modificaciones en la plataforma para que sea una herramienta más eficiente en estos aspectos del proceso de composición escrita. Estas investigaciones concluyeron que: 1) el uso de las tecnologías (TIC) favorece la competencia escrita del individuo, tanto en los ámbitos sociales, como en los académicos; 2) las TIC contribuyen a hacer más reflexivo el aprendizaje de los géneros discursivos y de las estrategias de producción de textos; 3) la plataforma web *RedacText 2.0* ayuda a explicitar la complejidad de la escritura, favoreciendo que los usuarios se interroguen acerca del contexto, del proceso y del texto; 4) los indicadores textuales de calidad (ITC) son un recurso útil para la producción de textos académicos de mayor



calidad y para detectar debilidades y fortalezas de los usuarios de la plataforma *RedacText 2.0* en forma individual o colectiva; 5) la pronta detección de estos fenómenos sirven para adoptar estrategias que favorezcan la intervención didáctica en las aulas.

Castelló, Mateos, Castells, Iñesta y Solé (2012) realizaron un estudio descriptivo sobre la escritura académica y la naturaleza de los géneros escritos que se usan con más frecuencia en la universidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación, a través de una versión traducida y adaptada del *Writing Skills Appreciation Inventory*, recogió las percepciones de 106 profesores de 4 universidades españolas sobre la escritura académica: cómo influye en el aprendizaje, el nivel de competencia de los estudiantes, tipo de tareas de escritura más habituales y los criterios utilizados para evaluar la calidad de un texto académico. El resultado principal arrojó que, por un lado, los profesores reconocen y valoran las prácticas de escritura académica como unas herramientas útiles para aprender su disciplina; sin embargo, no implementan acciones para su desarrollo y reflexión porque consideran que sus estudiantes son poco competentes para este ejercicio. Ellos consideran que “academic texts need to be clear and precise and their structure and textual logic should become clear for the reader” (Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, & Solé, 2012, p. 584). Entre los criterios para evaluar la calidad de los textos académicos (ensayo, artículo o tesis) señalaron los siguientes: uso de literatura relevante, uso adecuado del lenguaje, terminología precisa, resúmenes de literatura precisos, planificación del proceso de escritura, estructura clara y lógica, presencia de un punto de vista claro y personal, disposición e interpretación de los resultados de la investigación, precisión en las referencias bibliográficas, pensamiento crítico, estilo científico, uso de tablas y figuras en el texto, discusión de las teorías científicas, bibliografía completa, uso de la escritura para aprender nuevos conocimientos, cumpliendo con los plazos, agarrando el efecto del texto en el lector exactamente, evitar opiniones y afirmaciones subjetivas, presencia de una tabla de contenidos, un enfoque interdisciplinario, inteligibilidad del texto, enfoque adecuado al problema, originalidad en la argumentación, relevancia práctica y defensa contundente de una tesis. En este punto, esta investigación considera que la propuesta de Arnao (Arnao, 2015; Arnao y Medina, 2014, 2013; Arnao, Palacios, Aguilar, y García, 2012) es más consistente en el sentido que plantea una categorización de los criterios de evaluación del texto académico y de la escritura académica desde el punto de vista de

la Lingüística textual, el Análisis del discurso, la Pragmática textual y la Semiótica del discurso.

En efecto, Arnao (2015) en su tesis doctoral aborda el impacto de la investigación formativa como estrategia didáctica en el desarrollo de la competencia comunicativa en educación superior. Analiza el problema de la lectura y escritura de textos académicos en estudiantes ingresantes a la universidad y construye desde la lingüística textual y el análisis del discurso una teoría sólida que sostiene su definición y normalización de la competencia comunicativa a partir de sus procesos y capacidades de comprensión (análisis, interpretación y crítica), producción (planificación, textualización y evaluación) y socialización discursiva (difusión y publicación). Con estos conceptos, construyó y validó 7 instrumentos, entre los cuales figuran, de importancia para esta investigación, el *Cuestionario 02. Prueba de entrada y salida* (coeficiente del  $\alpha$  de Cronbach = 0,92), *Cuestionario 04. Evaluación de la Redacción Académica en los Talleres formativos de las secuencias didácticas del PFID* (coeficiente del  $\alpha$  de Cronbach = 0,96) y el *Cuestionario 06. Evaluación del Discurso Académico* (coeficiente del  $\alpha$  de Cronbach = 0,91). En el apartado *Nuevas líneas de investigación*, en el número 3, se destaca la siguiente: "Integración de las TIC en el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa. Formulación y normalización de la macrocompetencia comunicativo-investigativa-digital y diseño, validación e implementación de PFID con sus instrumentos de evaluación. En consecuencia, el punto de partida para esta investigación fue la de Arnao (2015), la cual aporta: 1) un *modelo didáctico* para la formación basada en *macrocompetencias* a través de la *interdisciplinariedad* y la construcción de *evidencias*; 2) las bases científicas lingüísticas para la *normalización* de la *competencia comunicativa* en sus tres procesos integrados y complementarios con sus respectivos indicadores: *comprensión discursiva* (análisis, interpretación y crítica), *producción discursiva* (PTE: planificación, textualización y evaluación) y *socialización discursiva* (comunicación y difusión); 3) los instrumentos de evaluación de la *redacción académica* y del *texto académico*.; y 4) el instrumento de recojo de información: la *prueba escrita*. Las debilidades de este estudio y que las manifiesta el mismo Arnao (2015): utilizar recursos y estrategias TIC para fortalecer y agilizar el desarrollo de la competencia comunicativa y de los procesos de autoevaluación, coevaluación y

heteroevaluación. Es aquí en donde comienza el *Modelo "Digital Research Writing" para la Escritura Académica en Educación Superior*.

Casanovas y Campos (2014) publicaron un estudio que analiza la integración de las TIC en el proceso de elaboración textual de los estudiantes y expone algunas propuestas orientadas al desarrollo de las competencias relacionadas con las nuevas literacidades en la escritura académica. Sobre el tratamiento de la información en la elaboración de trabajos académicos, los autores sostienen que las herramientas que más utilizan los estudiantes en la búsqueda de información son los buscadores, tanto genéricos (google, yahoo o bing) como específicos (Google Académico o RefSeek, y algunas veces bases de datos o repositorios) así como la preferencia por fuentes bibliográficas digitales fiables a la hora de documentarse para escribir un texto, entendiendo fiable al primer resultado que obtiene, sin cuestionarse la relevancia. Sobre las propuestas orientadas a fomentar la integración digital en el proceso de elaboración de textos académicos, los autores sostienen que es de vital importancia la alfabetización digital en todo el sistema educativo, desde el nivel infantil hasta la superior, que incluya de manera transversal, desde diferentes asignaturas de los planes de estudio, actividades individuales y colaborativas de la *competencia aprender a aprender* a través de la búsqueda, selección, análisis y evaluación de fuentes de información científica con herramientas tecnológicas con fines de elaboración de textos académicos. En el actual contexto sociocultural, esta competencia es esencial porque "se necesitarán ciudadanos capaces de gestionar situaciones informacionales complejas, en las que intervienen diferentes tipos de textos en distintos formatos" (Casanovas y Campos, 2014, p. 14). Entre las herramientas digitales que señala como importantes para la escritura académica están los PBworks o Google Docs y los gestores bibliográficos. Entre las limitaciones más importantes de esta investigación se señalan dos: la primera, no presenta un modelo de integración de las TIC al proceso de escritura académica; y, la segunda, no presenta instrumentos de evaluación para el proceso y el producto de producción académica.

Dos años después, Casanovas (2016), con el Grupo de Investigación en Mediación Lingüística (GIML, Universidad de Lleida), publicó los resultados de una investigación sobre el uso de las TIC y la inclusión de la web 2.0 en el proceso de escritura de textos académicos en la cultura académica, específicamente en cuanto a los buscadores y

herramientas de revisión y corrección textual. Parte de un estudio mixto, desde los fundamentos teóricos de los *nuevos estudios de literacidad (NEL)* en el cual predomina el componente social de la escritura por encima de la psicológica, y resalta el hecho de que las investigaciones se centren más en el uso de las TIC para la vida diaria y las redes sociales que en las actividades académicas y planes de estudio. Analiza cómo integran las tecnologías web 2.0 en el proceso de escritura de textos académicos, qué instrumentos se emplean, por qué y cómo se utilizan. Los datos cuantitativos fueron recogidos mediante el cuestionario *Nlits* y los cualitativos fueron documentados a través de grupos de discusión, en fase de diseño. El *cuestionario* está estructurado en dos partes, además de un apartado introductorio en el que se expone su propósito y procedencia: 1) *perfil del encuestado*, incluye 4 preguntas sobre el perfil social y 4 sobre su perfil tecnológico; y 2) el *cuestionario propiamente dicho*, que consta de 25 ítems que abordan cuestiones relacionadas con las diversas fases asociadas al proceso de elaboración de textos con las herramientas –digitales o analógicas- que usan los estudiantes, cómo las usan y por qué las han elegido: A. *Búsqueda de información*, B. *Selección de esa información*, C. *Planificación*, D. *Ejecución*, y E. *Corrección y revisión textual*. La muestra piloto fue de 41 estudiantes. Dos son los resultados principales que se rescatan: 1) las herramientas 2.0 están en la vida de los informantes, aunque, por su tipología (WhatsApp y redes sociales) se presume que se circunscriben más a su ámbito personal o vernáculo; 2) en cuanto a la gestión de la información, el soporte para la búsqueda de información responden a tres tipos de comportamientos: 1) usuarios digitales, los que solamente acuden a fuentes de Internet, 2) usuarios analógicos, que emplean únicamente fuentes impresas y 3) usuarios mixtos, que acuden a instrumentos digitales e impresos; sobre la tipología de herramientas tecnológicas que se emplean para la búsqueda destacan los buscadores genéricos como los más utilizados a la hora de recoger información para elaborar un texto, seguidos por los buscadores especializados y, a mucha distancia, las bases de datos especializadas. Por último, para el análisis de los procedimientos de revisión textual que dicen llevar a cabo los estudiantes destaca el diccionario en línea, seguido del buscador.

Area, Hernández y Sosa (2016) analizaron el grado y tipo del uso que los profesores hacen de las TIC en aulas con mucha disponibilidad de estos recursos: un ordenador por alumno, pizarra digital interactiva, proyectores multimedia y acceso a Internet. El

objetivo de la investigación fue relacionar algunas características personales y profesionales del profesorado (género, años de experiencia, etapa educativa, competencia digital y grado de uso de las TIC en su vida cotidiana) con modelos o patrones de uso didáctico de las tecnologías. El diseño de investigación fue de tipo descriptivo correlacional. Aplicaron un estudio de encuesta a más de 3.160 profesores de toda España que participaban en el Programa Escuela 2.0. El resultado más destacable muestra que sobre los modelos de uso de las TIC existen dos tipologías nítidas: una, según la frecuencia, un modelo de integración didáctica débil frente a un modelo de integración didáctica intensa de las TIC desarrollado por docentes con años de experiencia profesional, ciudadano usuario habitual de las TIC y que, además, se percibe suficientemente formado y con competencia digital; y, otra, según el tipo de tarea demandada al alumnado (Area, Hernández, & Sosa, 2016)

Valverde (2016) en su tesis doctoral plantea tres problemas educativos que afecta actualmente la Educación Superior: 1) la escasa formación del alumnado universitario en la escritura académica; 2) la falta de recursos para aprovechar la aplicabilidad de los medios digitales disponibles para tal fin; 3) la escasez de recursos didácticos que orienten al alumnado universitario acerca de cómo enriquecerse de los medios tecnológicos para la mejora de su escritura. Se cuestiona el problema de cómo promover la calidad de la formación inicial del estudiante de educación superior de profesorado en Primaria, en su doble faceta discente universitaria y profesionalizadora, a través del desarrollo de su competencia en escritura académica con el uso estratégico de soportes digitales idóneos. Sostiene que la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital de “acuerdo con las previsiones internacionales al respecto (Consejo de Europa, 2001; Comisión Europea, 2004; OCDE, 2005a/b; Eurydice, 2012; et al.), ambas deben ir correlacionadas en los planes de estudios” (Valverde, 2016, p. 255). En ese sentido, la investigación buscó “desarrollar la competencia en escritura académica del alumnado de Grado en Educación Primaria con el uso estratégico de soportes digitales idóneos para promover la calidad de su formación inicial en su doble faceta discente universitaria y profesionalizadora” (Valverde, 2016, p. 260). La implementación pedagógica diseñó y validó recursos didácticos específicos, desde un enfoque científico basado en competencias y los modelos cognitivos de escritura fundamentados en la secuenciación de las fases convencionales de la expresión escrita (invención, textualización y revisión)

con el apoyo de organizadores previos y modelos textuales de escritura académica de textos, para la escritura del artículo de investigación científica, como género idóneo para desarrollar la competencia en escritura académica. El tipo de investigación fue cualitativa-interpretativa con metodología de la investigación-acción de Latorre (2004) y se desarrolló en dos ciclos académicos. La muestra fue de 128 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia: 70 del 2º curso y 58 del 4º curso. Diseñó dos tipos de instrumentos: 1) Instrumentos para la detección de las demandas y necesidades discentes relativas a la escritura académica (Cuestionario para la detección y corrección de errores textuales; y Prueba sobre comprensión lectora y destrezas en escritura académica); 2) Instrumentos para la intervención didáctica referente al desarrollo de escritura académica con soportes digitales (otros 16 instrumentos entre los que destacan: Guía para la escritura procesual de un artículo científico; Guía para la escritura de trabajos con criterios de la RAE; Guía para la elaboración de trabajos con normativa APA 6ª edición; Esquema digital de escritura para la escritura de un artículo de investigación; Instrumento didáctico para la revisión textual de un artículo científico; Rúbrica para evaluar un artículo científico, etc.). En el primer ciclo, se aplicaron y validaron los recursos didácticos y la acción didáctica consistió en elaborar un artículo de investigación individual y original, y en la asistencia a un congreso virtual ficticio en el que se reflexionó sobre los aportes científicos, actuaron como revisores para ayudar a un miembro a mejorar su escritura académica. En el segundo ciclo, se perfeccionaron los instrumentos a partir de los resultados obtenidos de la primera aplicación, se replicó la acción pedagógica y se participó en un congreso real. Los resultados mostraron que los estudiantes presentaron un mejor dominio de la escritura académica: textos más coherentes, cohesionados y con adecuación; que respetan más la normativa de estilo de presentación, citado y referenciado (APA); que cumplen con las exigencias del género textual.

La investigación anterior muestra varias líneas significativas de convergencia con la presente. Entre las más importantes tenemos: *uno*, desarrolla una didáctica de la escritura académica a partir del modelo de formación por competencias; *dos*, el enfoque disciplinar se apoya en la lingüística textual, en 4 propiedades textuales (coherencia, cohesión, adecuación, intertextualidad) y 2 dimensiones (gramatical y ortográfica); *tres*, integra tecnologías de la web 2.0 (procesadores de textos, cuaderno de bitácora, wikis,

blog, microblogging, chat, foro, redes sociales, cuadernos digitales, libros, digitales e interactivos, dispositivos móviles, entre otros); *cuatro*, analiza y sistematiza los diferentes modelos de escritura propuestos hasta hoy (de producto o conductista; de proceso o cognitivo: de traducción, por etapas y cognitivos), sus principales referentes (Flower y Hayes, Bereiter y Scardamalia, Hayes y del Grupo Didactext) y enfoques didácticos (gramatical, funcional, de contenido y de proceso); *cinco*, la evidencia principal es un discurso académico de tipo artículo de investigación; *seis*, la redacción académica la inician a partir del según ciclo de ingreso de los estudiantes a la universidad.

Las complementariedades significativas de esta investigación y que intentan superar las limitaciones de la propuesta de Valverde (2016) son las siguientes: *uno*, el modelo de formación por competencias se basa en el *enfoque socioformativo* lo que significa que el artículo académico que escribirán los estudiantes como evidencia tendrá como temática los problemas de su contexto sociocultural (corrupción, lucha contra la pobreza, inseguridad, violencia de género, ideología de género, explotación infantil, racismo, ciberacoso, bullying, etc.); *dos* el enfoque disciplinar se apoya en la lingüística textual y las normas ISO 690 de la escritura académico-científica, específicamente en 4 de las 8 propiedades discursivas (coherencia, cohesión, adecuación, intertextualidad) y en 4 dimensiones textuales (semántica, gramatical, fonológica-ortográfica y pragmática); *tres*, la integración tecnológica de los recursos TIC de la web 2.0 están adheridos a los procesos cognitivos y pragmáticos de la escritura y la evaluación del discurso académico; *cuatro*, a los modelos de escritura propuestos hasta hoy se han integrado en esta investigación los de la literacidad crítica y alfabetización académica (Barton, Bajtin, Camps, Carlino, Cassany, Kalman, etc.); *cinco*, la evidencia principal es un discurso académico de tipo texto expositivo (resumen intertextual, monografía) o argumentativo (artículo de opinión o ensayo); y *seis*, hay una fuerte convicción en afirmar que tanto la lectura como la escritura académica deben iniciarse y desarrollarse desde el primer momento en que el estudiante ingresa a la cultura universitaria y utiliza los discursos académicos como mediadores de su comunicación n, es decir, desde el primer ciclo.

En el Perú, la investigación del aprendizaje de la lectura y la escritura de textos académicos y científicos utilizando las TIC se ha desarrollado más en el nivel básico de enseñanza (inicial, primaria y secundaria); pero en el nivel superior, salvo en casos

aislados (Aguirre, Maldonado, Peña, y Rider, 2013; Arnao, 2014; Arnao, Palacios, Aguilar, García, Santisteban, 2012, 2013), nunca ha sido objeto de interrogación. Aunque se presupone que el estudiante que ingresa a una carrera profesional ha alcanzado ya este dominio, lo cierto es que para una cantidad significativa de ellos la escritura de los trabajos requeridos se convierte en una tarea problemática que obstaculiza, demora y hasta llega a impedir la consecución de sus objetivos de formación.

Arnao y Gamonal (2015) desarrollaron una investigación sobre la lectura y escritura con recursos tics en Educación Superior en Lambayeque. Evaluaron la competencia comunicativa de los estudiantes que ingresan a la universidad en relación a las competencias investigativa y digital. Sostienen que “la formación universitaria actual exige resolver en forma interdisciplinar y transversal tres problemas básicos de alfabetización: la académica o comunicativa, la investigativa y la digital o tecnológica” (p. 1). Con este estudio intentan aportar datos para la planificación del microcurrículo. Utilizaron un cuestionario y una muestra de 269 estudiantes egresados de diferentes escuelas secundarias del departamento de Lambayeque (Perú), todos ellos ingresantes a la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT). Resaltan que “los procesos didácticos no han incorporado las tecnologías de información y comunicación a pesar del nivel regular que tienen los estudiantes en el dominio de estos recursos, especialmente de las redes sociales” (p. 14). Insinúan que “es necesario planificar cada asignatura del currículo estructurando, macrocompetencias sobre el eje de la competencia disciplinar. Así, en la propuesta de investigación, la competencia comunicativa (disciplinar) debe integrar las competencias investigativas y digital como competencias básicas” (p. 14).

Figuerola, Aillón y Fuentealba (2014) elaboraron “una plantilla o esquema digital de escritura (EDE) en una modalidad *b-learning* para optimizar las estrategias de escritura de un ensayo y formalizar el uso del hipertexto en la alfabetización académica (p. 18). Este estudio pretendió comprender, describir y analizar el avance en la escritura de un ensayo, utilizando esquemas digitales de escritura (EDE) con una modalidad *b-learning* de los estudiantes de Educación Básica de la Universidad de Concepción. Planteó tres objetivos específicos: 1) diagnóstico de los dominios lingüísticos y las TIC usados en las prácticas de escritura hipertextual; 2) diseño, piloteo e implementación de



la plataforma b-learning, basada en el uso de EDE; y 3) evaluar la implementación de EDE en la producción colaborativa de un ensayo, de acuerdo con los núcleos lingüísticos, las TIC y la gestión del conocimiento académico. En consecuencia, el estudio cualitativo de modelo fenomenográfico planteó la hipótesis de que el uso del esquema digital de escritura (EDE) en modalidad b-learning, al proporcionar apoyo multimodal virtual, produciría mayor avance en la escritura de un texto académico de los estudiantes. Para ello, aplicaron un piloto con una muestra de 32 estudiantes. Los datos se recolectaron a través de los siguientes instrumentos validados por expertos: 1) una *rúbrica analítica* que evaluó tanto los escritos del diagnóstico de escritura de un ensayo sin apoyo de la tecnología, aplicado al inicio de la intervención, como los del posttest el texto producido con apoyo del esquema digital de escritura (EDE); 2) el *blogger* con la plantilla de los EDE, los cuestionarios y las encuestas, todos ellos para obtener información acerca del dominio lingüístico específico del género discursivo que se debía producir, el manejo de las TIC, la gestión del conocimiento y las percepciones de los estudiantes luego de realizada la experiencia. Entre los resultados importantes destacan los siguientes hechos: los estudiantes reemplazaron la práctica de la copia y pega por “la producción de un escrito académico ajustado a una estructura textual modelada, según contenidos temáticos específicos” (Figuroa, Aillon, y Fuentealba, 2014, p. 28) el cual fue evaluado y retroalimentado en forma colaborativa, en línea.

## 1.2. BASE TEÓRICA CONCEPTUAL

Este apartado presenta los principios epistemológicos, científicos y pedagógicos que sostienen las dos variables de la investigación: *Escritura académica en educación superior* y el *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “Digital Research Writing”*. Para este fin, se han estructurado las bases teórico-conceptuales en cuatro secciones o macrosecuencias. La primera, plantea la importancia y necesidad urgente de abordar las diferentes alfabetizaciones (comunicativa o académica, investigativa y digital) en la formación del estudiante de educación superior (de pregrado y, especialmente, de postgrado). La segunda, inserta la escritura académica mediada por TIC en el contexto de la cultura universitaria y de la formación basada en competencias, poniendo de relieve la importancia de la integración de las TIC en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. La tercera, analiza y valora la naturaleza y tipología texto académico desde los aportes de las actuales ciencias del lenguaje (gramática, pragmática, análisis del discurso, lingüística textual, psicolingüística). Y la cuarta, argumenta los principios pedagógicos, didácticos, interdisciplinarios en el diseño y aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”.

### 1.2.1. Las nuevas alfabetizaciones que exige la cultura universitaria en el siglo XXI

La cultura es un megasistema textual complejo de interacción socialdiscursiva entre los diversos grupos, a través de diversas formas, tipos, modos y géneros discursivos, contruidos en forma heterogénea, desde diversas perspectivas y tomas de posiciones, con sistemas fóricos o axiológicos convergentes, divergentes, contrarios o antagónicos. Como sistema semiótico ordenado de comunicación que sirve para transmitir información, la cultura instala no solo un discurso de poder que rige y regula a los demás, sino también instituciones que rigen a los hombres, valores, ideas, motivaciones, normas, contenidos ético-morales, formas de pensamiento y comportamiento aprendidos y dominantes en un sistema social, además de las modos de la interacción discursiva y el sistema de obligaciones y prescripciones que recogen, conservan, transmiten y comunican la memoria y la información de las sociedades humanas (Lotman, 1979). Estos aspectos de la vida social se expresan a través de discursos por lo que los problemas sociales no deben explicarse por el modo de producción, sino del modo de discurso, y la generación de conocimiento es más importante que la producción de bienes o servicios (Harris, 2000). En consecuencia, la cultura es un mecanismo que crea un conjunto de textos y se representa a través de ellos, y los textos, a su vez, son la realización material de la cultura.

La Universidad es un espacio multicultural y excluyente. En ella convergen no solo diversos individuos y grupos sociales de distintos ámbitos geográficos, sino que construye en su interior formas y actos culturales característicos de cada facultad o escuela profesional. Estas microculturas académicas expresan sus pensamientos, teorías, tecnologías criterios axiológicos y deontológicos con sus particulares géneros y tipos discursivos en situaciones comunicativas específicas de su actuación académica, profesional y personal. De tal manera que en el mismo momento que los estudiantes

ingresan a una carrera o escuela profesional, comienza el proceso de inserción en dicha cultura académica o enculturación, que les lleva a abrazar los modos discursivos, costumbres, tradiciones, normas, valores y creencias profesionales del grupo (Milicic, Sanjosé, Utges, & Salinas, 2007).

Estos conceptos explican la *cultura digital* y la *cultura académica* en el contexto de la sociedad de información, de la comunicación, del desarrollo y superdifusión del conocimiento. Ambas culturas interactúan en el espacio de la universidad cuyas prácticas letradas están mediadas por el discurso académico como amalgama de tipos textuales y géneros discursivos específicos y complejos para la comunicación académica formal, a través de diversos soportes: oralidad, escritura, redes sociales, recursos TIC, internet, etc. Tan es así, que una universidad se define y clasifica por los tipos discursivos que interaccionan en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y por la calidad e impacto que sus discursos académico-científicos producen en la comunicación de las investigaciones de sus profesores y estudiantes.

Ahora bien, los individuos de esta cultura universitaria necesitan apropiarse de estas nuevas prácticas letradas a través de nuevos procesos de alfabetización. En trabajos anteriores (Arnao, 2015; Arnao y Gamonal, 2016), el investigador sostuvo que la nueva sociedad de la megainformación y el siglo XXI exigen 3 nuevas alfabetizaciones a estudiantes y profesores, especialmente de Educación Superior: la *académica* o de *literacidad crítica*, la *investigativa* y la *digital*.

#### **1.2.1.1. Alfabetización académica o literacidad crítica**

Los estudios sobre alfabetización académica se han multiplicado en forma creciente y progresiva, desde perspectivas diversas e integrando contenidos y situaciones de aprendizaje, propios de las diferentes disciplinas universitarias. Destacan las investigaciones de Flower (1987), Flower y Hayes (1981a, 1981b, 2008), Lacon y Ortega (s.f.), Figueroa (s.f), Berkenkotter, Huckin y Yackerman (1989), García (2004), Zannotto (2007), Rodríguez (2007), Caldera y Bermúdez (2007), Acevedo y Díaz (2009), Arnáez (2008), Creme y Lea (2002), Cassany (1999, 2001, 2004, 2005, 2008, 2009), Cassany y Morales (2009), Carlino (2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2003c, 2003d, 2003e, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2004e, 2004f, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2009, 2013, 2015), Camps (s.f.,

1990, 1994, 1995, 1996, 2003, 2009, 2013), Camps y Castelló (1996) , García, Marta, y Hall (2010), Arnao (2015), entre otros. Todos ellos han contribuido a fundamentar la necesidad de la alfabetización académica en la universidad y a trazar sus principios y procesos.

La *alfabetización académica* o *literacidad crítica* implica las prácticas y representaciones de la cultura universitaria, los procesos y modos que permiten su ingreso a ella, y los procesos de apropiación a través de la lectura y de la producción escrita de los discursos académicos que sirven como mediadores de la comunicación en toda la Educación Superior, especialmente en universidad. Carlino (2005a) sostiene que estos significados están contenidos en el término inglés *literacy* como prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior y como proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso; es decir, como el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Por lo tanto, lectura y escritura académica son prácticas letradas sociales indispensables que desarrollan profesores y estudiantes, y que según su naturaleza y calidad dan forma y esencia a la cultura discursiva institucional y a la comunidad científica y/o profesional emergente de las disciplinas o asignaturas, de las actividades de producción y comprensión de textos requeridas para aprender en la universidad (Camps, 2009). En esta línea de reflexión, y desde una posición cognitiva, Caldera y Bermúdez (2007) consideran que la alfabetización académica implica actividades y estrategias de lectura y escritura propias de las prácticas discursivas con las que cada curso, asignatura o disciplina elabora el conocimiento en Educación Superior. Esto supone valorar el papel del lenguaje en la comprensión, producción, posesión y presentación del conocimiento y la información; y que, además, tanto profesores como estudiantes deben aprender las nuevas nociones, procesos, actividades, estrategias, modos de leer y escribir los textos con los cuales participarán en la cultura discursiva de las diferentes disciplinas, según el área de conocimiento en la universidad, y que les son extraños y complicados por no haber estado habituados a ellos.

La cultura académica ha asignado con el término “literacidad” o *literacy* en inglés a la complejidad de la cultura escrita (Kalman, 2008), para hacer referencia a los aspectos rudimentarios de la lectura y escritura (decodificar textos escritos y el habla), y a la habilidad de usar deliberadamente el lenguaje en un contexto y situaciones comunicativas diversas, y de manera más general, para referirse a conocimientos en términos de alfabetización informática, mediática, médica, matemática y demás. En concreto, *literacidad crítica* se refiere a la competencia comunicativa; integra un conjunto de prácticas o actos socioculturales en el espacio de la lectura y la escritura a través de los cuales los ciudadanos desarrollan su actividad vital (hechos de escritura) en una comunidad letrada, mediatizados por textos escritos. En ese sentido, involucra al conjunto de saberes (conocimientos, habilidades y actitudes y valores) producidos por el uso generalizado, histórico, individual, cultural y social del código escrito, los géneros discursivos, los roles autor/ lector, la organización social, los valores, representaciones y formas de pensamiento (Cassany, 2009).

Asimismo, la literacidad refiere al conjunto de conocimientos, valores y comportamientos implicados en el ejercicio de las prácticas letradas de comprensión y producción (Cassany, 2008); es decir, es el un conjunto de prácticas sociales, que podemos inferir a partir de los hechos de escritura, que a su vez están mediatizados por textos escritos. Esto significa que la literacidad está situada históricamente; que existen diferentes formas de literacidad asociadas a diferentes ámbitos de la vida; que las prácticas de literacidad están gestionadas u organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder, de manera que algunas son más dominantes, visibles e influyentes que otras; que las prácticas de literacidad cumplen propósitos específicos y forman parte de objetivos sociales y prácticas culturales más amplias; que las prácticas de literacidad cambian y sus nuevas formas se adquieren a menudo a partir de procesos de aprendizaje informal y de atribución de significado. En el caso de la escritura académica y científica, está situada, gestionada y organizada históricamente en la institución social universitaria, y sus diferentes formas y prácticas culturales más amplias están asociadas a los diferentes ámbitos de la vida profesional, para cumplir propósitos específicos y establecer jerarquías valorativas de poder y de calificación. Así, un profesor o un estudiante que publica un artículo o una tesis original, resultado de una investigación, en una revista científica indexada en Scopus serán más valorados, calificados e

influyentes en la comunidad académica universitaria. Así lo expresan Barton y Hamilton (2000, citado por Arnao, 2015, p. 99), quienes han perfilado seis proposiciones sobre la naturaleza de la literacidad:

1. Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
2. There are different literacies associated with different domains of life.
3. Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
4. Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
5. Literacy is historically situated.
6. Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

En la universidad, un saber disciplinar o interdisciplinar se estructura en un campo de estudios con discursos escritos propios y específicos que requieren del estudiante nuevas formas y estrategias de lectura y escritura. Esto es que cada curso o asignatura (disciplina) desarrolla sus propios procesos de alfabetización académica de comprender los conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura discursiva de las disciplinas académicas, así como en las actividades de análisis y producción de textos requeridos para aprender en la universidad, “por consiguiente, abarca tanto las prácticas de la lectura y la escritura específicas del ámbito académico superior como la dimensión cognitiva asociada a estas” (Figueroa, Aillon, y Fuentealba, 2014, p. 21).

No solamente se necesita replantear los procesos de su competencia comunicativa (comprensión, producción y socialización discursiva) que permitan adquirir, tomar posición, seleccionar, procesar, elaborar, organizar, y criticar la información que utilizará, además de difundir los discursos académicos que producirá, sino también valorar el contexto cultural, académico e ideológico de transmisión y comunicación que le dará posicionamiento en un espacio de la estructura de poder, así como seleccionar con eficacia y eficiencia las herramientas adecuadas que le permitan

la intermediación discursiva, en este caso las TIC y la Web 2.0. Al respecto, Acevedo y Díaz (2009) consideran que la lectura y escritura acercan a los estudiantes a los contenidos de las asignaturas (núcleos temáticos) de cada disciplina; que a partir de ello, el estudiante desarrolla estrategias de interpretación, comprensión y transferencia de información para generar conocimiento; no obstante, estas tareas formen parte importante de la cultura académica de la universidad, el estudiante las convierte en obligaciones y las rechaza, limitando así su aprendizaje. Para superar esto, sugieren los autores que es necesario que leer y escribir sean actividades esenciales de aprendizaje, que formen parte de los programas curriculares y reciban especial atención por parte de los profesores a fin de que estos motiven el desarrollo de hábitos de lectura enseñando a leer los textos propios de la disciplina.

En consecuencia, para crear una cultura universitaria de calidad es necesario analizar y evaluar la calidad de los procesos discursivos que suceden en la institución universitaria y de los modos y tipos discursos que interactúan y sirven de mediadores de la comunicación académica y científica, en el aula y fuera de ella. Esto significa que existe una proporcionalidad directa entre la calidad de los discursos y la calidad de la universidad. En otras palabras, si desde la gestión se quiere evaluar la calidad de una institución de educación superior, una acción estratégica fundamental sería analizar sus procesos comunicativos sobre la base de estas posibles preguntas: *¿Qué leen y qué escriben sus profesores y estudiantes (no se refiere esta pregunta a valorar y regular contenidos sino a analizar la calidad, modos y tipos discursivos de los textos que sirven de mediadores en proceso de enseñanza-aprendizaje)? ¿Cuáles son las características de gestión de la información académica y científica? ¿Cómo leen, escriben y socializan (evaluar los procesos comunicativos estratégicos de la cultura universitaria)? ¿Cuáles son las condiciones de construcción de los discursos académicos que producen (coherencia, cohesión e intertextualización y adecuación discursiva a las normas y estilos internacionales de redacción)? ¿Qué espacios de escritura, difusión y publicación existen o tienen a su alcance (revistas científicas indexadas, manuales, blogs, AcademiaEdu, etc.) ¿Cuáles son las características de la interrelación discursiva en la comunidad académica?, etc.*

Dado que la ciencia, la tecnología y la investigación se “comunican” entre los miembros de una misma comunidad académica o de otras, en diferentes partes del mundo, y la “comunicación” se hace *con y a través* del discurso, no sería una idea descabellada comenzar todo plan de mejora educativa desarrollando los niveles de lectura y escritura. De allí la necesidad de replantear la enseñanza de las asignaturas en Educación Superior sobre la base de la *acción discursiva*. Se debe partir de las formas discursivas que traen los estudiantes de la escuela secundaria y de la sociedad en donde viven, y que son los reales medios por los cuales ellos se comunican, hacia los tipos, géneros discursivos y sus normas de composición de la universidad. No se debe olvidar que la lengua que traen los estudiantes de casa es la base sobre la que se construyen todas las formas discursivas, incluyendo los que circulan en el espacio de la Educación Superior. Resumiendo a Cardinale (2006-2007), una institución académica de calidad permitirá la alfabetización académica de sus estudiantes y profesores, esto es: que aprendan nuevas prácticas sociales de leer y escribir apropiándose de los discursos tipos, en el contexto propio de cada disciplina científica; que aprendan una disciplina científica apropiándose de sus sistemas conceptuales y metodológicos, como de sus prácticas discursivas características; que para que se dé esta apropiación (aprendizaje), deben leer y escribir con estrategias y métodos propios de cada materia universitaria con ayuda del profesor, o sea, “reconstruir” el conocimiento a través de la asimilación y transformación y desarrollarlo, revisarlo y transformarlo a través de la escritura.

#### 1.2.1.2. Alfabetización investigativa para la investigación como estrategia didáctica

El modelo de Universidad que enseña a través de procesos investigativos nace en Europa en el siglo XIX con el enfoque humboltiano. Destacados profesores universitarios e investigadores han insistido en esta idea: Stenhouse (1998, 2004); Arnal (1992); Buendía, Bravo y Hernández (1999); Elliot (2000, 1990); Mckerman (2001), Latorre, Del Rincón y Arnal (2003); Latorre (2004); Tójar (2006); Cerda (2007); Tobón (2013a), Tamayo y Restrepo (s.f.), Arnao (2015), entre otros.

A pesar del tiempo transcurrido y de los cambios socioculturales ocurridos, en Latinoamérica y el Perú han prevalecido hasta ahora las universidades profesionalizantes o tradicionales, en donde se privilegia la función de docencia en la formación del egresado. En la mayoría de universidades particulares, el caso es más



dramático porque lo económico está por encima de lo académico y la investigación solo sirve como palabra “modelo de calidad” en el marketing: importa más profesores con 18 a 25 horas de clases por semana a que se estén dedicados a investigar. La investigación está ausente en los procesos de formación y transformación del futuro profesional y de la sociedad.

*Investigar* es trabajar *en* la universidad y *hacer* universidad *para* el desarrollo humano y de la sociedad. Es la actividad fundamental cotidiana, la acción pedagógica y el enfoque curricular nuclear, y la misión social principal de la universidad. Conecta el saber y la realidad social; conserva, transmite, acrecienta, renueva, crea y recrea el conocimiento, y ayuda a resolver los problemas humanos, científicos, sociales y tecnológicos actuales. Esto sucede cuando se tiene una cultura investigativa sustentada en la formación pedagógica investigativa que propone obligatoriamente procesos de investigación formativa e investigación propiamente dicha en el “conjunto de actividades y de ambientes de trabajo orientados al desarrollo de competencias para la búsqueda, análisis y sistematización del conocimiento, así como a la apropiación de técnicas, métodos y protocolos propios de la actividad investigativa” (Jiménez, 2006, p. 37). En otras palabras, una cultura investigativa desarrolla la calidad universitaria porque hace que sus miembros, en todos los ámbitos y momentos del quehacer institucional, identifiquen las causas y posibles consecuencias de los problemas o necesidades de su contexto sociocultural, empresarial, tecnológico y pedagógico-didáctico; que los describan, analicen e interpreten en los espacios de discusión propiciados en el aula; que propongan soluciones creativas a partir de programas innovadores; y que, al hacer todo lo anterior, comprometa las vidas, deseos, energías y pasiones, y genere en el verdadero investigador “transformaciones en lo personal, en lo profesional y en lo cognitivo” (Agudelo, 2004, p. 6).

Hoy el grueso de las universidades peruanas son más centros escolares de reproducción del conocimiento que de creación y transformación para el bien social. Por encima de la investigación y la extensión, han priorizado una enseñanza diapositómata centrada en el docente, en la recitación y acumulación de la información, en el aprendizaje memorístico y poco comprensivo, dejando de lado la reproducción y transformación a través de la creación de ciencia y tecnología. En pocas

palabras, se sigue enseñando con modelos pedagógicos del siglo pasado, maquillados de modernidad y de formación por competencias, que han abandonado (o nunca incorporaron) la investigación como eje fundamental y estratégico del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si en el anterior apartado se decía que una universidad de calidad se conoce por los *discursos* que produce y que le sirven de mediadores de la comunicación académico-científica, dentro y fuera de ella, en este se afirma que dichos discursos se construyen *en, con y después* de la investigación. Esto significa que la investigación debe ser parte del *fundamento* y de *los principios* que inspiran un modelo pedagógico de formación por competencias porque contribuye significativamente a desarrollar las competencias integradas y, por consecuencia, debe ser la *estrategia didáctica* más importante y vertebral del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que es la única garantía de la construcción de evidencias tangibles con las cuales se pueden evaluar dichas competencias. Así la *cultura investigativa*, apoyada en políticas institucionales claras, da vida y razón de ser a la universidad, forma hábitos para intervenir de manera colaborativa, para construir el propio conocimiento resolviendo situaciones problemáticas de su entorno social, para desarrollar y fortalecer en el estudiante competencias investigativas que le permitan elaborar trabajos escritos con apoyo de la información existente, adquirir habilidades y destrezas para organizar, clasificar, utilizar fuentes digitales e intercambiar visiones y experiencias con sus compañeros de estudio (Pulido, 2012, p. 4). En oposición, “una Universidad que no investigue está condenada a desaparecer, porque carece del principio vital que es la creatividad científica, esencial e indispensable en el profesorado, que es el responsable de hacer fomentar la ciencia” (Tamayo y Restrepo, s.f., p. 12).

Ahora bien, el desarrollo de las competencias investigativas de estudiantes y profesores se da en el espacio socioacadémico y económico de una *cultura investigativa*. Un *docente investigador proactivo* proyecta su influyente principal actividad, la investigación científica, en sus propios estudiantes, en la vida universitaria y en su vida personal. A través de ella, se va convirtiendo en un profesor altamente cualificado, mejora sustantivamente sus prácticas pedagógico-didácticas, su dedicación y pericia permiten desarrollar actividades significativas en investigación en su curso o asignatura,

concebido este como “un proceso investigativo” del cual se espera “resultados o evidencias de investigación” que deben ser “publicadas” y “difundidas” en espacios adecuados para la ser dialogados y discutidos por la comunidad académico-científica mundial. De esta manera, se reemplaza la tradicional *clase magistral* en donde profesores y estudiantes aprenden *en* el aula a “repasar” y “reproducir” (“recitar” diría alguna vez una amiga, prominente doctora en pedagogía) los conocimientos y la información, por la *clase investigativa* en donde profesores y estudiantes aprenden *desde* el aula a analizar los problemas a la luz de la ciencia y la tecnología, se plantean soluciones y se produce conocimiento científico instrumental o epistemológico.

Aplicado al objeto de estudio de esta investigación, la *alfabetización investigativa* permitirá que los estudiantes mejoren la calidad gestión de la información que articularán en sus discursos académicos al desarrollar procesos eficaces y eficientes de *delimitación* del tema o problema sociocultural, de *búsqueda, selección, organización, sistematización* de la información, y de la *construcción discursiva académica*, así como su *evaluación y comunicación* de los textos académicos producidos. Entre las metodologías más apropiadas para este fin están: estudio de casos, investigación documental, análisis discursivo, hermenéutico, investigación acción, etc.

### **1.2.1.3. Alfabetización digital en la cultura tecnológica**

Las instituciones educativas se desarrollan cuando sus componentes y procesos vitales están articulados, conducen sus procesos organizativos hacia una clara visión y misión y afrontan con eficacia y eficiencia los cambios necesarios para mejorar la calidad y efectividad de los aprendizajes de sus estudiantes y profesores. En el siglo actual y a nivel global, las TIC están en todos los sectores de la sociedad y en todas las dimensiones de la cultura, están transformando sus contextos, instituciones y personas cuyos procesos se encuentran fuertemente impactados por la cultura digital; sin embargo, están ausentes como herramientas y recursos didácticos en la educación.

La *alfabetización digital* es el proceso educativo de adquisición y desarrollo de la competencia digital de una persona en un contexto específico, para que sea capaz de realizar acciones y tareas eficaces, eficientes y efectivas en un entorno digital en todos los aspectos de su vida, especialmente la académica y profesional. Esto le permitirá

analizar, interpretar y valorar los recursos tecnológicos y medios de comunicación, reproducir datos e imágenes a través de la manipulación digital, evaluar y aplicar los nuevos conocimientos y recursos TIC adquiridos en entornos digitales. Adell (2008) sostiene que la alfabetización TIC, como alfabetización múltiple, implica utilizar herramientas TIC en sus dimensiones cognitiva, ético-legal y técnica para la alfabetización foto-visual (leer la imagen), la alfabetización en la “duplicación creativa”, alfabetización “ramificada” (hipermedia) y la alfabetización informacional (arte de analizar críticamente la información). Está centrada en la información (definición, acceso, gestión, integración, evaluación, creación y comunicación) y desarrolla los siguientes procesos:

Tabla 3. Procesos y descriptores de la alfabetización digital, según Jordi Adell (2008)

Proceso	Descriptor
Enunciación	Enunciar claramente el problema a resolver o la tarea a realizar y las acciones que probablemente sean necesarias.
Identificación	Identificar los recursos digitales necesarios para resolver un problema o completar resolver satisfactoriamente una tarea.
Acceso	Localizar y obtener los recursos digitales necesarios.
Evaluación	Evaluar la objetividad, exactitud y fiabilidad de los recursos digitales y su relevancia para el problema o la tarea.
Interpretación	Comprender el significado de un recurso digital.
Organización	Organizar los recursos digitales de forma que contribuyan a la solución del problema o la realización de la tarea
Integración	Integrar los recursos digitales en una combinación relevante al problema o la tarea.
Análisis	Analizar los recursos digitales usando conceptos y modelos que facilitarán la resolución del problema o la tarea.
Síntesis	Recombinar los recursos digitales en nuevas formas que facilitarán la resolución del problema o la realización de la tarea
Creación	Crear nuevos objetos de conocimiento, unidades de información, “media” u otros artefactos digitales que contribuirán a la solución del problema o a la tarea.
Comunicación	Interactuar con otras personas relevantes durante la resolución del problema o tarea.
Diseminación	Presentar soluciones o resultados a otras personas relevantes.

El autor también resalta las fases de integración TIC en la siguiente tabla:

Tabla 4. Fases de integración TIC, según Jordi Adell

Etapa	Ejemplos de lo que hacen los profesores
Acceso	Aprenden el uso básico de la tecnología.
Adopción	Utilizan la tecnología como soporte de las formas tradicionales de enseñar.
Adaptación	Integran la nueva tecnología en prácticas tradicionales. Se centran a menudo en la productividad de los estudiantes: edición de textos, hojas de cálculo, gráficos, presentaciones, etc.
Apropiación	Se centran en el trabajo cooperativo, interdisciplinar, basado en proyectos de aprendizaje. Utilizan la tecnología cuando es necesaria y añade valor y como una herramienta entre otras.
Inventión	Descubren nuevos usos para la tecnología o combinan diversas tecnologías de forma innovadora.

Fuente: Adell (2008)

Una visión instrumental de las TIC las considera solo como herramientas que deben ingresar a las instituciones educativas por un imperativo externo, económico, tecnológico o moda. Una visión innovadora, permite posicionar los sistemas educativos a la altura de las circunstancias y enfrentar los retos de preparar a sus estudiantes para que sean parte activa en la sociedad del conocimiento, apuntan al fortalecimiento de la tarea pedagógica de la institución educativa, ve en ellas una ventana de oportunidad para lograr mejores aprendizajes de los estudiantes en espacios más amplios, más allá del aula, y en forma colaborativa. Esto significa que solo por instalar computadoras e internet, no se cambiará o mejorará necesariamente los modos de enseñar, de aprender o de gestionar el conocimiento. Lugo (2011) afirma que “la integración de las TIC en las instituciones educativas ocupa un lugar central en la agenda de las políticas educativas de América Latina” (Lugo, 2011, p. 5), y que para enfrentar el desafío de la alfabetización digital y garantizar el acceso a las TIC no solo se necesita equipar a los centros educativos o a los alumnos, sino, especialmente, “en que las instituciones desarrollen estrategias que apunten a disminuir las diferencias socioeconómicas y culturales existentes en el uso de estas tecnologías (p. 6). Además, estas nuevas demandas y desafíos exigen a las instituciones educativas fortalecer e integrar proyectos con tecnologías de información y comunicación (TIC), innovadores y de calidad, después de realizar un diagnóstico institucional en donde se hayan identificado, entre otras cuestiones, sus capacidades y debilidades en cuanto a recursos tecnológicos, modalidades de trabajo de sus profesores, desarrollo profesional, experiencias tecnológicas anteriores, problemas de aprendizaje y rendimiento de los docentes y estudiantes:

Al trabajar a partir de los problemas así detectados, la institución está en condiciones de desarrollar las líneas de acción para resolverlos, generar los compromisos necesarios para el logro de los objetivos y diseñar las estrategias de monitoreo y evaluación para la implementación de un proyecto TIC articulado con el proyecto institucional. (Lugo, 2011, p. 8)

Si bien la inversión en equipamiento, conectividad y software adecuado es un paso ineludible, “no garantiza que los alumnos en las instituciones educativas accedan al potencial que estas herramientas brindan” (Lugo, 2011, p. 5); pues, los modos de enseñar y de aprender no se modifican por el solo hecho de asegurar el acceso de todos los alumnos a equipos informáticos con buenas conexiones, como en el caso de los modelos 1 a 1. Pues, para crear y consolidar la cultura digital en una institución educativa, es necesario que esta esté definida desde su Modelo Educativo. Así la alfabetización digital, que es todo lo que se hace para construir la cultura digital, estará fuertemente apoyada por las políticas institucionales. Un claro ejemplo de lo dicho está en el Modelo Educativo de la Universidad de La Sabana (Chía-Colombia) el cual expresa con claridad que una de sus metas es que todos sus estudiantes sean competentes digitales al finalizar su proceso de formación.

En relación a la escritura académica, un nuevo tipo de alfabetización que se debe tener en cuenta en los procesos de lectura y escritura es la que se realiza a través del ordenador, agendas electrónicas, de los ambientes digitales, redes sociales, multimodalidad, internet, interconectividad y otros recursos TIC. Algunos han denominado a este tipo como *alfabetización tecnológica*, sin considerar que toda la cultura escrita, cualquiera que sea su soporte (papel, sonoridad, relieve, etc.), es tecnológica, distinguiendo cuatro formas: 1) *Tecnología para la alfabetización*, que implica aplicar las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a la enseñanza de la cultura y escritura; 2) *Alfabetización para la tecnología*, considera la habilidad para operar tecnología por medio de prácticas de alfabetización (leer un manual o, por ejemplo, pedir información al «soporte técnico»); 3) *La alfabetización como tecnología*, resalta el reconocimiento de herramientas y técnicas históricamente desarrolladas para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura; y 4) *Tecnología como alfabetización*, que es el conocimiento y uso de la tecnología.

Al respecto Kalman (2008) refiere que “el propósito del uso de la tecnología no es inherente al equipo en sí, sino a los lectores y escritores que están frente a la pantalla o aquellos responsables de la creación de textos digitales” (p. 127) y que el auge del uso de las TIC ha hecho posible la necesidad de *new literacies* (nuevas alfabetizaciones) al abordar “la tecnología desde la perspectiva de su inserción en configuraciones sociales, en relaciones de poder asimétricas y el potencial que ofrecen como espacio para la representación y expresión de significados” (p. 127). Estas nuevas formas de escribir han creado nuevas formas de cultura escrita y nuevas relaciones a partir de espacios conectados por medio de la tecnología. En consecuencia, han creado nuevas necesidades y oportunidades para el aprendizaje y el conocimiento, más allá de la educación formal:

Aprendemos el lenguaje que nos rodea, incluido el lenguaje escrito y sus usos. Por esta razón, aprender a leer y escribir es también una cuestión de conexión humana. Depende de la interacción con otros lectores y escritores; nuestro conocimiento acerca de los usos múltiples del lenguaje escrito surge de las oportunidades que tengamos para participar en eventos comunicativos en los cuales se usa la cultura escrita. Además, las prácticas de lectura y escritura siempre ocurren en un contexto de relaciones sociales que, al mismo tiempo, permean las maneras en que leemos, escribimos y formamos parte de estas prácticas. Para concretar estos conceptos los creadores de políticas y los educadores tendrán que ir cambiando su enfoque del aprendiz individual y del dominio de capacidades, hacia la construcción de una interacción social significativa orientada al apoyo del aprendizaje (Kalman, 2008, p. 129).

La cultura escrita implica una serie de prácticas sociales complejas y diferentes modos de representación (Kalman, 2008). En la lógica de los discursos escritos, la escritura es una representación lineal del significado; en los discursos multimodales, comúnmente ubicados en ambientes digitales, la imagen se rige por la representación simultánea del significado. Entender un discurso (en papel o pantalla) es completamente distinto a la creación de significado a partir de representaciones multimodales de imagen, sonido, texto y movimiento que se encuentran regularmente en espacios digitales. Entonces, los diseñadores de políticas y programas tendrán en cuenta:

1. En la medida en que las TIC estén cada día más presentes, de qué manera van a usar las tecnologías digitales como herramientas para que los alumnos representen su conocimiento, diseñen con fines específicos y expandan sus prácticas y comprensión existentes.
2. Que las acciones de educación deben considerar el contexto en el que los alumnos viven y desarrollan sus actividades diarias.
3. El punto de arranque para las intervenciones educativas debe situarse en los conocimientos existentes en el estudiante.
4. Los proyectos educativos deben reconocer y responder a la heterogeneidad de los estudiantes.
5. Contemplar prácticas de alfabetización local y encontrar formas para ir más allá de lo inmediato. Pero esto no puede ser logrado si las formas vernáculas no son tomadas en cuenta.
6. Es necesario entender cómo el contexto local está inmerso en arreglos sociales más vastos: relaciones de poder asimétricas, instituciones, y configuraciones históricas. Esto es deseable no solo para promover o estudiar prácticas de alfabetización, sino también es crucial para la noción de la cultura escrita que articula el desarrollo de programas.

En consecuencia, la *alfabetización digital* (*digital literacy*), también conocida como “competencia digital” (*digital competence*), se refiere a la necesidad de obtener conocimientos, capacidades y actitudes, para el uso seguro y crítico de la tecnología para el trabajo, el ocio y la comunicación, integrados por aspectos tecnológicos, informacionales, multimedial y comunicativos, dando lugar a una compleja alfabetización múltiple (Esteve y Gisbert, 2013). Por tanto, abarca las nuevas fuentes de acceso a la información “como el dominio de las competencias de decodificación y comprensión de sistemas y formas simbólicas multimedias de representación del conocimiento” (Área, Gutiérrez, y Vidal, 2012, p. 24). Además, permitirá articular las otras alfabetizaciones con los propósitos de cada asignatura o curso. En el caso de la lectura y la escritura académica y científica, el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el continuo desarrollo de dinámicas interactivas multimediales en sitios webs y plataformas de *e-learning* han cambiado radicalmente sus modelos, formas, estrategias, recursos y procesos de evaluación; le han dado un nuevo dinamismo, y han



establecido nuevas relaciones e interacciones entre aprendizaje y discurso (Álvarez, 2012).

### 1.2.2. El Informe Horizont

El *Informe Horizon* (NMC Horizon Report, 2017; NMC Horizon Project, 2018) para los próximos 5 años planteó *6 tendencias clave* para acelerar la adopción de tecnología que generará impacto en la innovación educativa en Educación Superior (sus resultados suelen proyectarse a otros niveles educativos), analiza los *6 proyectos educativos* y los *nuevos 6 retos educativos* a resolver, para descubrir y marcar tendencias metodológicas y cambios en los próximos 5 años o tecnologías más *trending* a adoptar a corto (1 año), mediano (2 a 3 años) y largo plazo (4 a 5 años).

Las *6 key trends* para acelerar la adopción de tecnología en Educación superior que generarán impacto son: en 1-2 años (*Short-Term*), el diseño de aprendizajes mixtos, el aprendizaje colaborativo, el enfoque creciente en la medición del aprendizaje y el rediseño de espacios de aprendizaje; en 3-4 años (*Mid-Term*), un mayor enfoque en la proliferación de recursos educativos abiertos y el auge de las nuevas formas de estudios interdisciplinarios; y en 5 años o más (*Long-Term*), promover la cultura de la innovación y enfoques de aprendizaje profundo o *Deeper Learning*.

El *diseño de aprendizajes mixtos* se consolida como una tendencia en todas las etapas de aprendizaje. Mezcla entornos tradicionales con nuevos entornos digitales, ya sea en dispositivos móviles, en vivo o en la nube. El *aprendizaje colaborativo* para enseñar/aprender se da sobre la base de 4 principios: 1) poner al estudiante como centro; 2) potenciar la comunicación y la interacción; 3) trabajar en grupos; y 4) resolver o diseñar soluciones para situaciones y retos reales. El *mayor enfoque en las métricas de aprendizaje* explica la innegable tendencia, incluso a veces abusiva, en la parametrización de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, y a la búsqueda de métricas de todo tipo para demostrar la adquisición de las capacidades “deseables” en el alumnado. Con esto se adoptan técnicas de análisis de aprendizaje y minería de datos; se trazan las interacciones de los estudiantes con los entornos digitales, sus progresos y su estado; y se busca la detección temprana de problemas y los factores que los provocan.

Otra de las tendencias, el *rediseño de los espacios de aprendizaje*, se da aprovechando los avances en tecnologías multimedia e inalámbricas, los cuales permiten crear espacios más “inteligentes”, dinámicos, motivadores, colaborativos, interactivos e interdisciplinarios y, además, recrear los ambientes laborales, académicos y sociales, generando un aprendizaje centrado en la resolución de problemas reales. Por otro lado, *la innovación* promueve el cambio desde el esquema tradicional basado en una sucesión de clases y lecturas y ejercicios memorísticos a enfoques más prácticos, donde se potencie la creatividad y el diseño de soluciones innovadoras, principalmente teniendo como destino los problemas sociales del entorno. Los conceptos del *aprendizaje profundo o Deeper Learning* se basan en la tendencia de los profesores en usar las TIC como conexión entre el aula y su aplicación al mundo real, con el estudiante como centro de la comunidad y se diseña en la fórmula: *pensamiento crítico + resolución de problemas + colaboración + aprendizaje personalizado = Alquimia educativa*.

Los 6 *significant challenges* retos o desafíos a resolver porque impiden la adopción de tecnología de educación superior son: A) *solucionables* o aquellos que se comprenden y se sabe resolver: 1) potenciar la alfabetización digital y 2) experiencias de aprendizaje auténticas para conjugar el aprendizaje formal e informal; B) *difíciles* o aquellos que se comprenden, pero para tiene soluciones esquivas, pues implican 1) adaptar los diseños organizativos al futuro del trabajo y 2) conseguir la equidad digital; C) *muy difíciles* o aquellos complejos de definir: 1) presiones económicas y políticas y 2) gestión de la obsolescencia de los conocimientos y del replanteamiento del rol de los docentes. El problema de qué hacer con la obsolescencia del conocimiento significa romper con los métodos más tradicionales, estrechar el *achievement gap*, avanzar hacia el *Digital Equity*, resolver qué hacer con la obsolescencia del conocimiento y repensar los roles de los educadores y las expectativas que se tiene sobre ellos. En la sociedad, tanto los modelos pedagógicos, las didácticas, las herramientas y TIC, las metodologías, la tecnología, la presión de la financiación, las innovaciones y la investigación, avanzan a una velocidad vertiginosa permanente y recreativa. En cambio, con el profesor sucede que su ritmo de actualización no es igual, es demasiado lento, inadecuado, deficiente y difuso, e incluso se debe regular el límite en la capacidad de absorción de novedades y de filtrado de información útil.

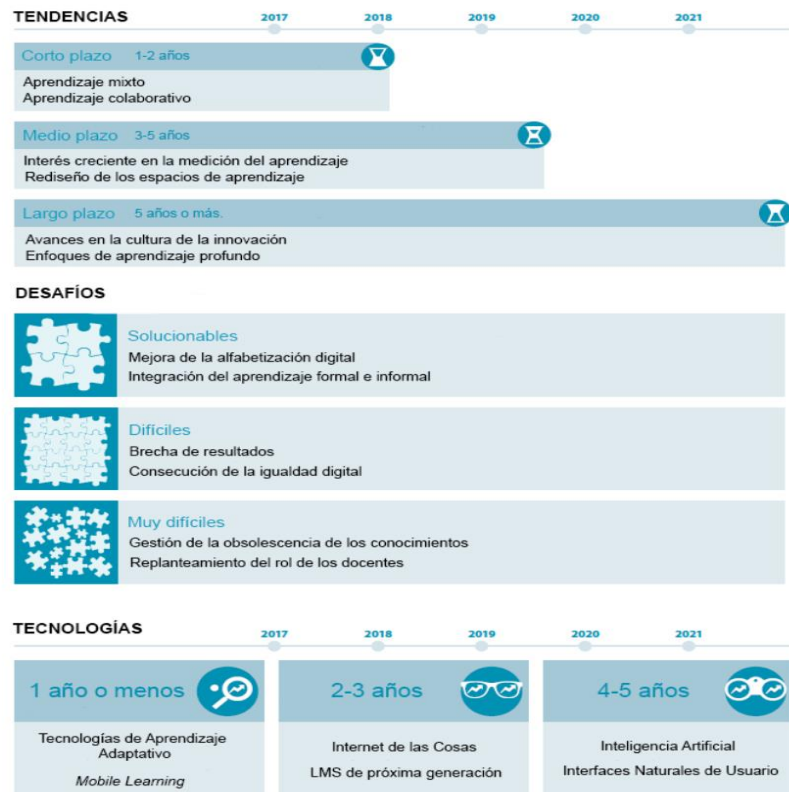
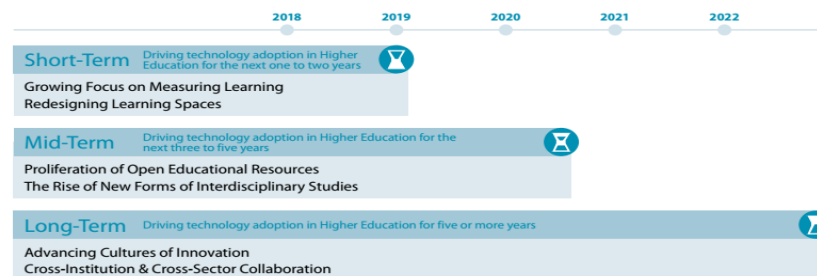


Imagen adaptada de la original incluida en *The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*

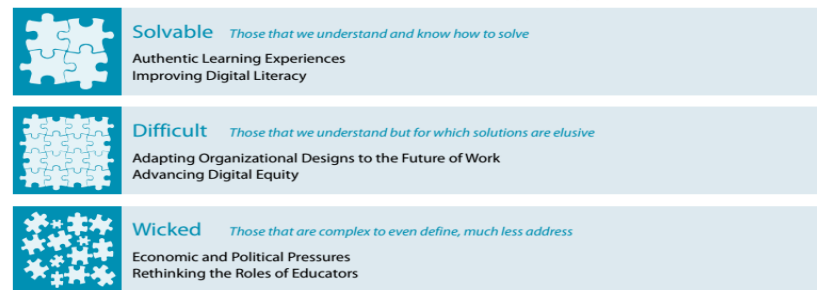
Figura 13. Tecnologías emergentes, tendencias claves, desafíos significativos que impactarán la educación superior entre el 2017-2021, según *The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition* (NMC Horizon Report, 2017)

### NMC Horizon Report > 2018 Higher Education Edition at a Glance

#### Key Trends Accelerating Higher Education Technology Adoption



#### Significant Challenges Impeding Higher Education Technology Adoption



#### Important Developments in Technology for Higher Education



Figura 14. NMC Horizon Report 2018. Key trends accelerating Higher Education technology adoption, (NMC Horizon Project, 2018, p. 3).

Esto deja algunos cuestionamientos sobre qué y cómo enseñar en la universidad: ¿Cuál es lo básico y mínimo que saber? ¿Qué presupuesto es necesario para potenciar la formación? ¿Se debe manejar ciertas herramientas o es necesario ser capaz de manejar cualquiera que aparezca? ¿Son las mismas competencias para enseñar con tecnología que para aprender con ella? En lo didáctico, debe fusionarse la enseñanza tradicional con métodos que fomenten la curiosidad, la experimentación, el auto aprendizaje, la creatividad y el aprendizaje continuo, tanto de estudiantes como de docentes (NMC Horizon Report, 2017). Además, debe estrecharse el *achievement gap* (brechas de acceso) utilizando la tecnología como herramienta que solucione múltiples aspectos de innovación y motivación docente, y planes de acceso a la educación superior que les permita compaginar el estudio y el trabajo, y que se adapte a sus necesidades socioeconómicas, aunque esto suponga también un riesgo si alguien no tiene las mismas posibilidades de acceso tecnológico; pues, aún hay millones de personas en el mundo, más mujeres que hombres, sin acceso a internet. Por ello, es necesario superar, homogénea y equitativamente, el *Digital Equity* o las desigualdades en el acceso a las tecnologías digitales de banda ancha, a las redes sociales, los móviles e internet.

Otro reto de difícil definición y solución que señala el *Informe Horizon* (NMC Horizon Project, 2018) es el de repensar los roles de los educadores y las expectativas: “cada vez más se espera que el educador se convierta en una suerte de hombre orquesta, que maneje la tecnología del momento, investigue, innove, colabore con otros grupos dentro y fuera de su centro, que guíe a sus estudiantes y les motive, que siga autoformándose, que evalúe, haga informes, divulgue y sobreviva. Y esto, mezclado con el aprendizaje informal y los nuevos usos que los estudiantes imponen a la tecnología para el aprendizaje, ha despertado corrientes de pensamiento que proponen cambios en la forma en la que los educadores incorporan estas novedades en su enseñanza y formación, incluyendo las redes sociales y las herramientas en la nube” (Freeman, Adams, Cummins, Davis, & Hall Giesinger, 2017).

Ahora bien, las 6 tecnologías más *trending* a adoptar son: las tecnologías de aprendizaje adaptativo y el mobile learning, a corto plazo; el internet de las cosas y los Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS, siglas en inglés) de nueva generación, a mediano plazo; la Inteligencia Artificial y las Interfaces de uso Natural, a largo plazo. Las

*tecnologías de aprendizaje adaptativo*, basado en los más sofisticados algoritmos de análisis de datos, se adaptan a la manera aprendemos y a la interacción del estudiante, a su progreso, y le ofrecen el contenido que necesita para que garantizar un desarrollo constante de sus competencias. El *Mobile Learning* se refiere a los dispositivos móviles que nos rodean, que pueden ser útiles para el aprendizaje y que desarrollan, en consecuencia, las *didácticas portables* que permiten acceder a aplicaciones educativas de todo tipo, en cualquier lugar y dispositivo. El *internet de las cosas* se refiere a que todos los objetos, dispositivos, sensores y tecnologías tienen ahora una dirección IP para conectarse y manejarlas desde internet y que son potencialmente usables para la educación. Esto permite la monitorización de datos del estado y del entorno de dicho objeto, la seguridad de los objetos en los centros, monitorización en laboratorios, etiquetado y descripción de materiales, fotografías y la conexión virtual con otros objetos. La realidad aumentada es claro ejemplo de ello. Los *Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) de nueva generación* siguen evolucionando vertiginosamente de sólo sitios web de administración del contenido, donde colgar información estática de una clase o curso, a espacios virtuales totalmente personalizables, más enfocados en el aprendizaje en sí. La *inteligencia artificial* permitirá que la respuesta de la máquina a la interacción humana sea más natural y familiar; y en educación sirve como herramienta tecnológica para gestionar los demás conceptos abordados en el informe: el aprendizaje adaptativo, los entornos online avanzados, la analítica de datos. Por último, las *interfaces de uso natural* y la inteligencia artificial van a “naturalizar” la respuesta de un montón de artefactos Smart (que no del todo inteligentes) y se buscarán formas más intuitivas de usarlos. Los dispositivos, pantallas, accesorios, teclados, ratones, etc., serán más sencillo de manejar cuanto más cerca estén de poderse usar con nuestro lenguaje natural y gestual, como sucede con el cine de ciencia ficción, por ejemplo.

Para desarrollar la competencia digital en el sistema educativo o en una escuela profesional se requieren dos factores: una correcta integración del uso de las TIC en las aulas y que los docentes tengan la formación necesaria en esa competencia. Según el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), “este último factor el más importante para el desarrollo de una cultura digital en el aula y la sintonía del sistema educativo con la nueva *sociedad red*” (INTEF, 2013, p. 4). Agrega, además, que para lograr un suficiente nivel generalizado de competencia digital docente

se necesita: 1) un marco común de referencia que permita su acreditación generalizada y 2) desarrollar un plan de formación coherente en competencia digital con una propuesta de indicadores evaluables que permita reforzar una de las áreas de la profesionalización docente peor atendidas en la formación inicial.

### 1.2.3. El discurso académico

El discurso académico-científico es una estructura idiomática muy compleja, altamente especializada y formal que sirve como medio de comunicación de investigaciones y de interacción socio-académica en la cultura universitaria, en la educación superior y en la vida profesional. Su estructura formal está construida sobre los principios de la norma internacional de la redacción científica ISO 690 y de sus diferentes estilos (APA, Vancouver, Harvard, IEEE, Chicago, Harvard, etc.), de las normas de publicación de los diferentes espacios (revistas científicas, repositorios bibliográficos, instituciones, etc.), y en el caso de los discursos en lengua castellana, de las normas gramaticales y ortográficas de la Real Academia Española (RAE). En consecuencia, el discurso académico-científico es una publicación primaria o primer registro público oficial de divulgación de los resultados de una investigación científica original que brinda nuevos conocimientos e información suficiente para que una comunidad científica analice y evalúe las observaciones, repita los experimentos, verifique conclusiones; “es un informe escrito que describe resultados originales de investigación y que es publicado según ciertas normas de redacción académica, ética y tecnológica” (Arnao, 2015, p. 285).

Como todo discurso, el académico es una unidad, gramatical, semántica y pragmática. Es una unidad de significado en contexto (Halliday, 1993), “une texture qui exprime le fait que, formant un tout [as a whole], il est lié à l’environnement dans lequel il se trouve placé” (Halliday & Hasan, 1976 citado en Adam, 2010, p. 24). Como cualquier discurso que es una unidad comunicativa cerrada, está formado por enunciados (Bertucelli: 1996; Calsamiglia y Tusón: 2001; Núñez y Del Teso, 1996) con cuatro dimensiones lingüísticas (*semántica, gramatical, fonológica y pragmática*) y siete propiedades textuales: *intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, coherencia, cohesión e intertextualidad* (De Beaugrande & Dressler, 1997).

La *dimensión semántica* se refiere al carácter *unitario* del texto, a la organización del significado y sus condiciones de interpretación (tanto en lo relativo al significado como a la referencia). Está relacionada con la propiedad textual de *coherencia* referida a la identidad a partir de la *continuidad* de sus elementos o partes estructurales que la integran: a la organización y tipos de ideas (temáticas y de desarrollo; principal, secundaria y terciaria; de aseveración, de información y de garantía), a las estructuras textuales (*macroestructura* y *superestructura*) en el discurso académico, sus estrategias discursivas, las lógicas de pensamiento, las ideas *literales* e *inferenciales*, sus relaciones y jerarquías (Arnao, 2015).



Figura 15. Coherencia discursiva y dimensión semántica en el texto académico

La dimensión *gramatical* se refiere a la organización *morfosintáctica* y *fonológica-gráfica* del discurso. Guarda relación con la propiedad textual de *cohesión*, la cual se ocupa de la propiedad textual de *cohesión* que se ocupa de la *microestructura textual* en el párrafo: la oración, concordancia gramatical, mecanismos de estabilización y economía del sistema como repetición, paralelismo, paráfrasis, uso de pronombres (anáfora y catáfora), elisión, tiempo y aspecto verbales, conexión (conectores y marcadores discursivos), uso adecuado de la tildación, puntuación y de las grafías o letras (Arnao, 2015).



Figura 16. Cohesión discursiva y dimensión gramatical en el texto académico

La *dimensión pragmática* se refiere a las propiedades textuales de *intencionalidad*, *aceptabilidad*, *situacionalidad*, *intertextualidad* además de los principios regulativos de *eficacia*, *efectividad* y *adecuación*. Muestra las condiciones bajo las que las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas u oportunas. (Arnao, 2015).

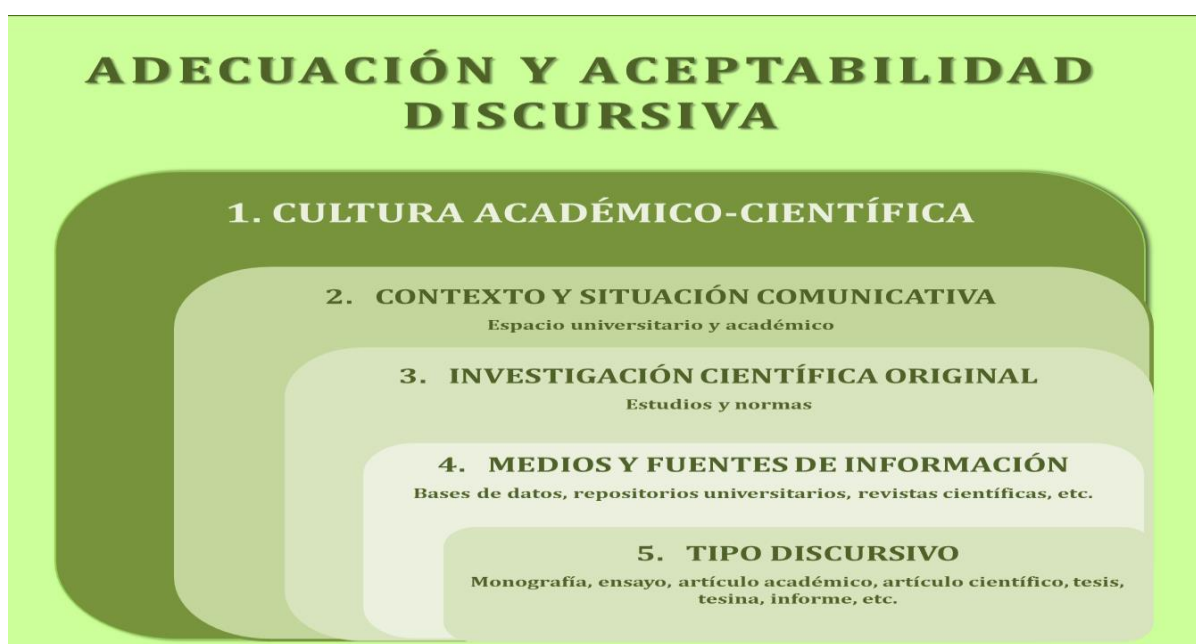


Figura 17. Adecuación y aceptabilidad discursiva y dimensión pragmática en el texto académico





Figura 18. Intertextualización discursiva y dimensión gramatical en el texto académico

#### 1.2.4. La escritura académica mediada por tic en el contexto de la cultura universitaria y de la formación basada en competencias

La escritura académica mediada por TIC es un proceso multifuncional (cognitivo-comunicativo-sociocultural) de prácticas sociales situadas y condiciones materiales específicas de producción de discursos en el espacio de la cultura universitaria, utilizando los recursos y estrategias de la Web 2.0, en forma reflexiva, crítica, creativa y colaborativa. Por ejemplo, se realiza esta práctica en el contexto de la cultura universitaria cuando se redacta un artículo académico en un documento de google drive, utilizando la computadora en línea para que los usuarios editen y evalúen el mismo texto; o cuando se usa mendeley para leer, fichar, hacer citas y referencias; entre otras.

El problema está en que aún no se ha resuelto cómo redactar bien un texto y ya las demandas sociales y profesionales de este siglo exigen utilizar las TIC para realizar esta actividad. En este punto las investigaciones son aún insipientes.

#### **1.2.4.1. La escritura académica como actividad fundamental de la cultura universitaria**

La comunicación académica escrita, dimensión escritura científica, es una forma especial de manifestación de la competencia comunicativa en la cultura universitaria. Comprender, producir y socializar un discurso académico-científico requiere eventos de aprendizaje específicos y reiterativos, adecuados a la naturaleza del discurso (propiedades textuales, variedades, normas y estilos), del contexto académico-sociocultural que le servirá de mediador, a los tipos y recursos-medios de la comunicación tecnológica, al destinatario y a los propósitos e intencionalidades comunicativas que componen todo discurso (Arnao, 2015). Estos procesos cumplen un rol importante en la adquisición, selección, procesamiento, elaboración, organización, crítica de su ideología e intencionalidad, toma de posición frente a ellos y socialización de la información.

La escritura es un instrumento de adquisición de poder, de posicionamiento y de calificación del mediador del discurso en el estatus de “alfabetizada” y en la cultura letrada; es una actividad sociocultural, contextualizada, situada e ideológica; es un proceso vinculado al orden, al progreso, a la transformación y al control. A través de lo que escriben profesores y estudiantes universitarios, y donde publican sus escritos, se puede inferir su prestigio y status académico, su influencia en la teoría y práctica científica de su disciplina, su pertenencia a determinada comunidad académica y evaluar su responsabilidad profesional y académica. Además, el aprendizaje de la escritura académica como práctica social situada se da en el marco de la interacción social, en el exterior del individuo, en los espacios sociales donde los participantes comparten su conocimiento y pensamiento, en situación de uso, la cual ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo determinado, y las creencias que se tienen sobre la cultura escrita influyen sobre el uso escritura, en cómo se enseña a los demás y en las expectativas sobre sus resultados (Barton, 1994).

El letrado académico es mediador de la cultura escrita; usa el discurso escrito para participar en el mundo social universitario. Tiene competencia para utilizar deliberadamente la escritura académica –géneros, modos y tipos de texto, normas internacionales de redacción (APA, Vancouver, Harvard, Chicago, MLA, etc.), estilos de

revistas científicas, normas de la Real Academia Española (RAE), etc.–, ha aprendido a escribir para participar en eventos científicos y para relacionarse con otros; es una figura importante en la comunidad o cultura universitaria; cumple diversos roles (profesores, expertos, padres, autoridades, líderes, abogados, bibliotecarios, etc.) y ayuda a otros a lograr el aprendizaje de la escritura en una variedad de contextos y para propósitos múltiples.

#### 1.2.4.2. Modelos y procesos de escritura académica

El acto de escribir tiene una *función epistémica* que contribuye a la elaboración del pensamiento y se realiza en subprocesos recursivos (no lineales) complejos que ponen en marcha no solo las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos del escritor sino también los contextos, propósitos y situaciones comunicativas. Durante el proceso de didáctico de la escritura, se necesita de la intervención docente para enfocar selectivamente la enseñanza de los conocimientos, habilidades, estrategias y procesos adecuados y necesarios sin perder de vista la actividad global para que la escritura pueda llegar a ser instrumento de conocimiento (Camps, 1990).

A lo largo de las cuatro últimas décadas del siglo pasado hasta la actualidad se han planteado propuestas desde diversas perspectivas sobre los procesos de escritura. Como afirman Flower y Hayes (1981), “there is a venerable tradition in rhetoric and composition which sees the composing process as a series of decisions and choices” (p. 365). En la actualidad, estos estudios han crecido y se centran en “el análisis y la interacción de la multiplicidad de factores que inciden tanto en el desarrollo de la capacidad de escritura como en la elaboración de modelos didácticos que den soporte a las actividades de enseñanza/aprendizaje” (Camps, 1990, p. 4). Las propuestas van desde los *modelos por etapas* (Rohman y Wlecke, 1964; Rohman, 1965; Britton y et al., 1975), pasando por los *modelos cognitivos* (Sommers, 1978; Sommers, 1980; Flower y Hayes, 1996 [1981]; Hayes, 1998 [1996]; Scardamaglia y Bereiter, 1992 [1987]; Gil y Santana, 1983) hasta los sociocognitivos y pragmlingüísticos (Camps, 1990, 2003; Camps y Castelló, 1996; Kalman, 2008; Grupo Didactext, 2003; Arnao, 2015, etc.).

En los años 60, inicia la reflexión sobre los procesos redaccionales, partir de los modelos de los procesos cognitivos en adultos, a fin de implicarlos en modelos

didácticos para la enseñanza. Las primeras investigaciones sobre la redacción se centraron en los *modelos de traducción* que consideraban la escritura como proceso de condificación de la información en un código gráfico complementario o inverso del proceso de lectura o de descodificación (Gil y Santana, 1983). En ese sentido, escribir era un proceso automático centrado en la “generación de ideas” y en la “inspiración”.

Luego aparecerían los *modelos del proceso por etapas* cuya eficacia la centraban en los métodos didácticos para mejorar cualitativamente los escritos de los estudiantes en los cuales la composición es “una serie lineal de etapas separadas en el tiempo y caracterizadas por el desenvolvimiento gradual del producto escrito” (Flower y Hayes, 1981, p. 4). En 1964, Rohman y Wlecke, en su estudio “*Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*” (Rohman y Wlecke, 1964), establecieron tres etapas lineales, unidireccionales, discretas, sucesivas, programadas y ordenadas del proceso de escritura, de gran aceptación en la enseñanza: 1) *pre-escritura*, etapa de descubrimiento de ideas, de «invención»; 2) *escritura*, en que tiene lugar la producción real del escrito; y 3) *re-escritura*, en la cual se reelabora el primer producto para obtener el escrito final. Este modelo de carácter prescriptivo, y los que posteriormente se inspiraron en él, fueron exitosos en su momento y presuponían construir pasos y técnicas adecuadas que correspondan a las características propias de cada etapa. Sin embargo, estos tipos de *modelos del proceso de escritura por etapas* tienen cuatro grandes problemas: uno, que el proceso de escritura del texto no es unidireccional, ni lineal ni discreto sino espiral, recursivo e interactivo entre la serie de subprocesos; dos, que este tipo de modelos se centra en el producto, en la forma como se van modelando el desenvolvimiento del producto escrito, en su proceso de crecimiento, sin tener en cuenta los procesos internos del escritor (Camps, 1990); tres, que la preescritura o etapa de planificación, considerada en estos modelos como etapa previa al escrito, se realiza como una etapa constante durante todo el proceso (también en la textualización y revisión); y cuatro, estos modelos no toman en cuenta ni el contexto ni la situación comunicativa ni el proceso de socialización, que es el fin último de toda comunicación escrita.

En los años 70, aparecen los *modelos cognitivos* para estudiar y explicar los procesos mentales que subyacen a la práctica de escritura. Centrarón su atención en el

análisis de la *función epistémica de la escritura*, es decir, de cómo se lee y escribe textos generando cambios cualitativos en las personas a través de la “relación textual” autorreflexiva, crítica y creativa. Enfatizaron el rol de las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma como interactúan durante el proceso. Los subprocesos no son etapas continuas y lineales, sino “operaciones que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente” (Camps, 1990, p. 4). Sin embargo, estos modelos abordaron el contexto como conjunto de elementos retóricos a tener en cuenta en el acto de escritura, obviaron que las fases cognitivas de la escritura no son únicas y que estas se interpretan en las condiciones particulares de cada situación de comunicación, a cada contexto sociocultural en particular que definen las características del texto a producir (Martínez, 2012)

Pionera fue la investigación de Emig (1971) “*The composing processes of twelfth graders*” la cual criticó la investigación de Rohman y Wlecke al afirmar que la planificación se da durante todo el proceso de redacción y no está claramente separada del proceso de ejecución. Siguió, entre otros, los estudios de Flower y Hayes (1980; 1981) quienes plantearon uno de los modelos más completos del proceso de composición. Ante la pregunta: *¿Y qué hacen los buenos escritores?*, ellos respondieron: *planifican, escriben, revisan, controlan*. En consecuencia, construyeron el modelo en tres unidades, partes o componentes entre las cuales se establecen diversas interrelaciones y procesos recursivos: 1) el *contexto* o *situación de comunicación* (con los elementos que configuran la situación retórica y del texto producido en cada momento), 2) la *memoria a largo plazo* y 3) los *procesos de escritura*. Sobre el *contexto de producción* es la situación comunicativa concreta en la que se produce el escrito. La *memoria a largo plazo* incluye todos los conocimientos del escritor (contenidos temáticos, imágenes de receptores posibles y esquemas textuales). La tarea de *redacción* presenta una serie de problemas retóricos, que el escritor tendrá que resolver, relacionados con la intención del escrito, con el receptor o receptores a los que se dirige y con el tema concreto de que trata. A medida que se escribe, el texto ya producido genera una serie de exigencias y limitaciones, es un elemento más del contexto. Así, al redactar un texto, el sujeto evalúa la *situación* (problema, objetivos, tema, audiencia); establece un *proceso recursivo* de escritura en etapas: *planificación, textualización* y la *revisión*; controla los tiempos y verifica su progreso en la escritura, según sus hábitos

propios de composición escrita. En consecuencia, “la enseñanza de la escritura como proceso cognitivo parte de la idea de que “si el escritor es consciente de qué hace mientras escribe, puede regular y revisar esa práctica” (Frescura, 2016, p. 576).

Este modelo de Flower y Hayes (1981) resultó ser uno de los referentes más influyentes en la concepción de la escritura desde la perspectiva cognitiva y en la implementación de programas de enseñanza de la redacción. He aquí la figura que lo representa:

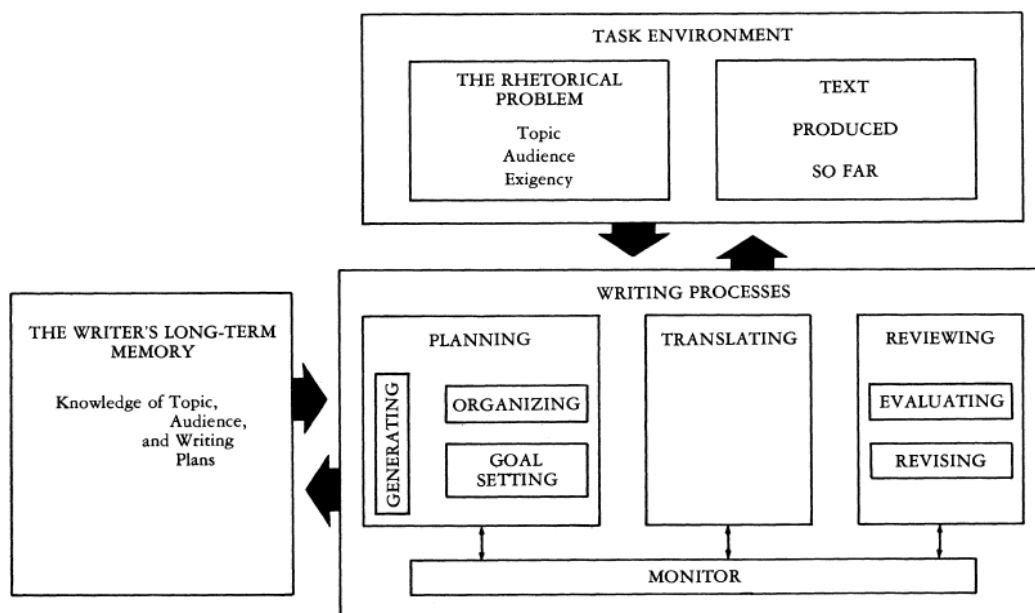


Figura 19. Structure of the writing model de Flower y Hayes. En A Cognitive Process Theory of Writing, 1980, p. 370

Si bien estos modelos cognitivos contribuyeron a conocer más el proceso de escritura, sus limitaciones están en que prescinden de los aspectos socioculturales y de “la creación de un contexto particular en el que se definen las características del texto por producir, y que determina las etapas cognitivas por seguir” (Martínez, 2012, p. 32).

Paralelo a las propuestas cognitivas surgieron, desde la visión interdisciplinaria e integradora de disciplinas, *los modelos socioculturales de la escritura académica* que consideraban que la mente es coconstruida y distribuida en la actividad de mediación conjunta de las personas y “se construye en relación con el entorno y de que los sujetos son coautores de su propio desarrollo” (Martínez, 2012, p. 35). Enfatizan en “la acción mediada en un contexto, al uso del método genético que incluye los niveles históricos,

ontogenético y microgenético de análisis y a la observación de los sucesos de la vida cotidiana” (Martínez, 2012, p. 35), es decir, el análisis de los acontecimientos de la vida diaria.

#### 1.2.4.3. La escritura académica digital

Escribir en la universidad es una actividad *sine qua non*. Ninguna formación profesional es posible sin el acto de escritura. Ahora bien, escribir con TIC en la universidad es ahora una necesidad y una exigencia indispensable. Es inconcebible la escritura académica sin el uso del ordenador, sin la interconectividad, sin estrategias y recursos TIC de la Web 2.0, sin una cultura participativa, sin el trabajo en línea, sin la evaluación colaborativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

Actualmente, existen (y de seguro existirán cada vez más y mejores) recursos en Web 2.0 que pueden ser utilizados para hacer más eficientes, eficaces y efectivas las diferentes etapas de elaboración textual: a) búsqueda de información, b) selección de la información, c) planificación, d) ejecución, y e) revisión (Casanovas & Campos, 2014). Estudios científicos (Wheeler S. & Wheeler D., 2009; Ballano y Muñoz, 2010; Casanovas, 2016; Casanovas y Campos, 2014; Olaizola, 2015; Valverde, 2016; Frescura, 2016; Bassi, 2017; Calle, 2018; entre otros) subrayan lo siguiente sobre la elaboración de textos utilizando herramientas TIC:

- 1) La herramienta que más se utiliza en la búsqueda de información son los buscadores tanto genéricos (Google, Yahoo o Bing) como específicos (Google académico o RefSeek); muy poco se emplean los buscadores especializados (biblioteca virtual de la universidad, repositorios científicos). Es decir, para redactar un texto los estudiantes acuden a los buscadores que utilizan diariamente para sus actividades existenciales más que a las especializadas.
- 2) En los estudiantes, a la hora de documentarse para escribir un texto académico, predomina el tipo de fuentes bibliográficas digitales al de impresa. O sea, la mayoría de ellos, cuando necesitan información para elaborar sus trabajos, ya no leen libros impresos ni acuden a las bibliotecas, sino que acuden a la Web 2.0, generalmente Google, a través de sus prácticas discursivas “vernáculos”, propias de las experiencias pragmáticas, cotidianas y domésticas de su uso de internet.

- 3) En cuanto a la selección de la información en los buscadores, los estudiantes, en el mejor de los casos, aplican criterios vagos e imprecisos sobre “qué fuente fiable escoger”: normalmente escogen los primeros documentos que salen en las primeras páginas de la búsqueda, sin cuestionarse la fiabilidad y relevancia de la información.
- 4) A menudo, se redacta en la universidad utilizando escasos y básicos recursos TIC o herramientas tecnológicas. Muchos estudiantes utilizan el ordenador como si fuera una máquina de escribir porque ni siquiera utilizan los recursos de las pestañas del word como referencias, estilos, formatos, vista, revisar, diseño, etc. La inclusión de las TIC para el desarrollo de competencias digitales para la escritura académica en la universidad no existe. Se “enseña” las competencias digitales de manera difusa en un curso independiente de los demás cursos de formación profesional, desarticulando el discurso académico de la gestión efectiva de la información en situaciones comunicativas concretas, renunciando al análisis crítico de la información y a la transversalidad, utilizando herramientas y recursos TIC al azar, sin una selección adecuada y sin concreción en actividades didácticas de enseñanza y aprendizaje.
- 5) Los recursos y estrategias de la Web 2.0 como PBworks, Google Docs, gestores bibliográficos son de mucha utilidad en la elaboración, supervisión y evaluación de los trabajos, en la gestión bibliográfica; para organizar y crear la lista de referencias; sin embargo, se debe orientar su uso para que los estudiantes no terminen introduciendo prácticas vernáculas indebidas como copiar y pegar sin citar o saber de la existencia de estas herramientas y no saber para qué sirven por falta de conocimiento de sus procesos de uso o de las normas y estilos internacionales de citación y referenciación bibliográfica (Frescura, 2016).
- 6) La escritura académica exige: escribir un guión, usar oraciones simples, evitar el hipérbaton, no abusar de los conectores, usar un lenguaje técnico, aprender a citar, no plagiar, revisar la ortografía, reescribir, entre otras ideas (Bassi, 2017). Todas estas acciones se pueden realizar con alta eficacia utilizando recursos TIC como google drive, mindomo, Mendeley, Notable Kami pdf, etc.



### 1.2.5. Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” para la escritura académica en Educación Superior

El título completo de esta investigación es “*Digital Research Writing*”, *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica en la Escritura Académico-Científica en Educación Superior*. Es un modelo didáctico porque es una construcción o representación conceptual, simbólica y esquemática de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica y científica; además es intérprete y mediador de la teoría científica multidisciplinaria (Pedagogía, Lingüística textual, Investigación formativa, Tecnologías, Informática, etc.) en la normalización de la competencia y sus indicadores de desempeño, en la selección de los saberes, en la construcción de los procesos didácticos, de las estrategias metodológicas y de la evaluación a través de evidencias. Adecuando las palabras de Flórez (2000), Sepúlveda y Nuria (2002) y De Zubiría (2013, 2006, 2004, 1994), el modelo es un planteamiento integral e integrador, es la imagen o representación analítica del conjunto de relaciones acerca del fenómeno de la escritura académica con miras a su mejor entendimiento; representa su proceso, modeliza para facilitar la práctica de la escritura académica y científica y destaca los elementos relevantes para operar sobre la realidad escrita, destacando la estrategia el proceso, la acción para la consecución de metas.

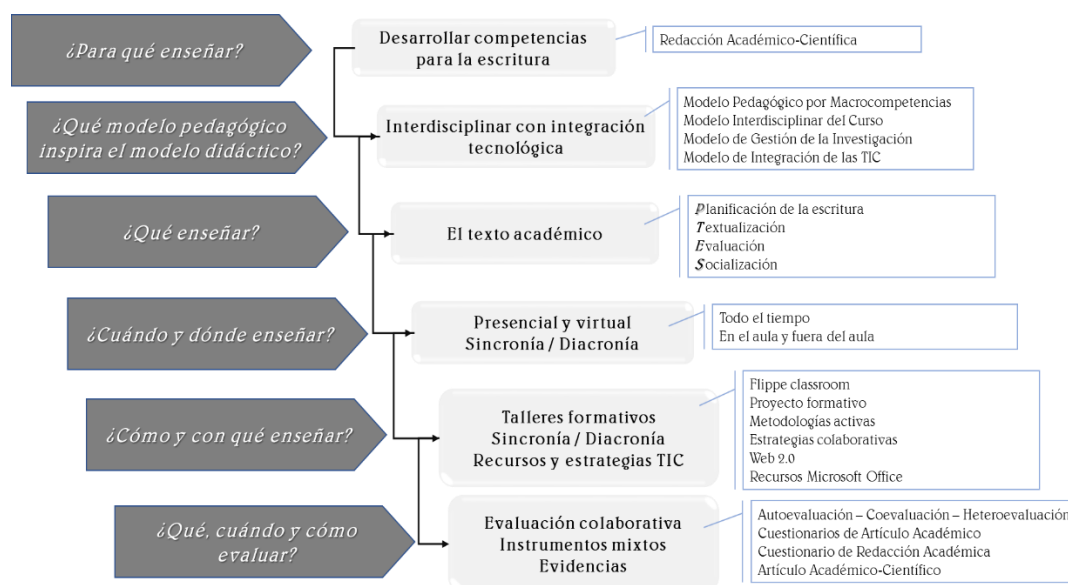


Figura 20. Respuestas a los cuestionamientos pedagógicos para la construcción del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

Para delimitar los aspectos del modelo didáctico y concretar las intenciones educativas, es importante guiarse de los cuatro parámetros o preguntas interrelacionadas y esenciales planteadas por Coll (1994): *¿Qué enseñar? ¿Cuándo y dónde enseñar? ¿Cómo y con qué enseñar?* y *¿Qué, cuándo y cómo evaluar?* A estas preguntas hay que agregarle dos más: *¿Qué modelo pedagógico inspira el modelo didáctico?* y *¿Para qué enseñar?* (Figura 16).

#### 1.2.5.1. Dimensiones del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” para la escritura académica en Educación Superior

En relación a las dos últimas preguntas, la presente investigación construyó el modelo didáctico o concepción de la acción de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica digital integrando 4 modelos: uno, el *modelo pedagógico* de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias; dos, el *modelo interdisciplinar* fundamentado en la interacción de principios y aportes de las ciencias disciplinares del curso o asignatura, en este caso del Lenguaje, que genera la tecnología (procesos, instrumentos, recursos, etc. de la praxis didáctica); tres, el *modelo de investigación* a partir de los propósitos y procesos de la investigación formativa para la gestión de la información; y cuatro, el *modelo de integración de las TIC para la escritura académica* que permita orientar el uso adecuado y oportuno de los recursos de la web 2.0 en el aula y fuera de ella con para lograr una escritura académica y científica de calidad, según las normas internacionales de escritura (Figura 17). Es importante subrayar que los procesos, recursos y estrategias TIC que se integren en la propuesta didáctica dependen la actualidad y vigencia de aquellos y de la naturaleza de la naturaleza del curso o asignatura.

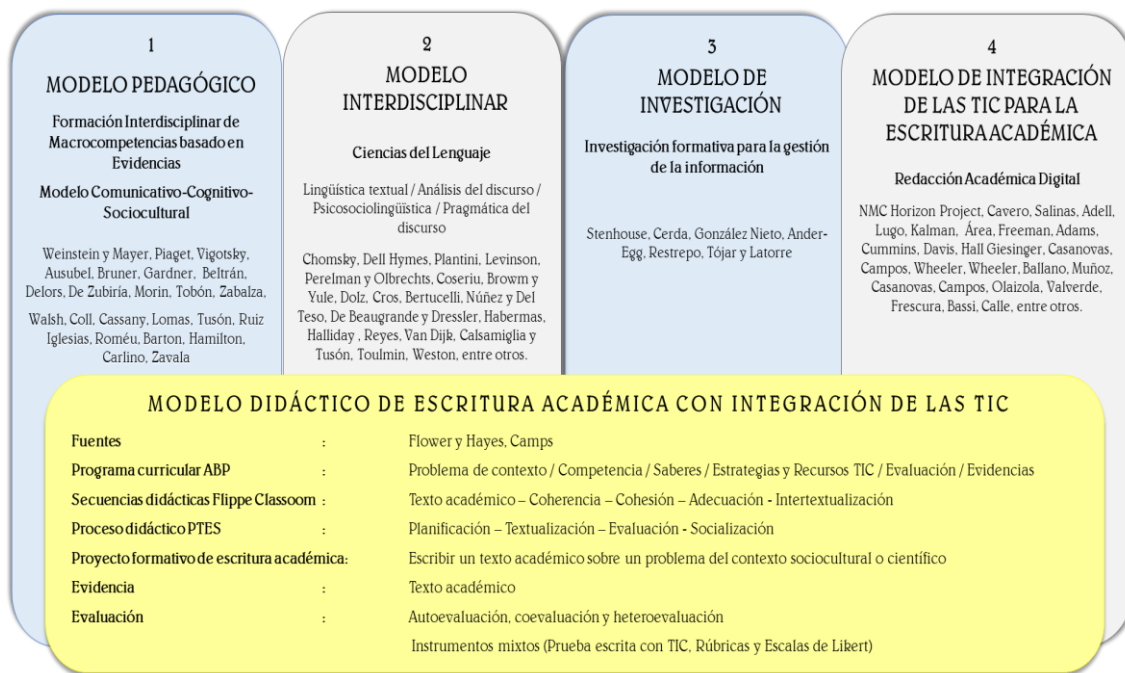


Figura 21. Modelos pedagógicos, interdisciplinares, investigativos y tecnológicos que dan consistencia al Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

#### 1.2.5.1.1. El Modelo Pedagógico

El *modelo pedagógico* que fundamenta el *Modelo Didáctico “Digital Research Writing”* se estructuró a partir de las propuestas de Weinstein y Mayer (1986), Beltrán (1998), Delors (2006), De Zubiría (2013, 2006, 2004, 1994), Zabalza (2004), Morin (1999; 2009), Villa y Poblete (2010), Tobón (2013). En este modelo se desarrolla la formación basada en competencias con enfoque socioformativo hacia la formación interdisciplinar de competencias en base a evidencias. Esto significa: 1) que las competencias no se enseñan ni desarrollan solas sino en interacción con otras; 2) que el desarrollo de las competencias se evalúan tanto en sus procesos colaborativos y productos o evidencias. Para ello, se debe proceder de la siguiente manera:

- 1) Selección, diseño, normalización y redacción de la *competencia disciplinar o específica* de la asignatura con sus indicadores de desempeño o resultados de aprendizaje. Como esta investigación se desarrolló en el Curso *Comprensión de textos y redacción básica* la competencia disciplinar formulada fue *escritura académica* con cuatro indicadores de desempeño referidos a la planificación, textualización, evaluación y socialización discursiva,

- 2) Selección diseño, normalización y redacción de las *competencias genéricas* necesarias para ayudar a desarrollar la competencia disciplinar. Se sugiere que no sean más de tres. En el modelo propuesto se integraron tres competencias genéricas: *investigativa, metacognitiva y digital*. En cada una de ellas se precisó sus indicadores de desempeño y los procesos en que apoyarían a la competencia específica y a la construcción de la evidencia principal. Por ejemplo, la competencia investigativa ayudó en la gestión de la información y en uso de las fases de la investigación formativa (cualesquiera que sea la metodología: estudio de caso, investigación acción, análisis documental, etc.) como estrategia didáctica de aprendizaje.
- 3) Selección de la *evidencia principal* y del diseño, normalización y construcción de(l) su(s) *instrumento(s) de evaluación*: lista de cotejo, escala de likert, rúbricas, etc. En esta investigación, la evidencia principal fue la *escritura de un artículo académico* expositivo (resumen intertextual, monografía, etc.) o argumentativo (ensayo, artículo de opinión, etc.). Se utilizaron dos instrumentos de evaluación tipo escala de likert: uno, para evaluar la redacción académica; y, otro, para evaluar el artículo académico.
- 4) Selección libre de los *problemas de contexto sociocultural* sobre los cuales escribir. Para ello se procedió a través de una lluvia de ideas a seleccionar 5 temas o problemas que enfrentan los estudiantes en su contexto inmediato. Entre los más votados estaban: contaminación ambiental, violencia familiar, legalización del aborto, corrupción, las TIC, etc.

#### 1.2.5.1.2. El Modelo Interdisciplinar

El *modelo interdisciplinar* construyó sus principios de los aportes de la pedagogía del lenguaje, del enfoque lingüístico-comunicativo-cognitivo-sociocultural y de las actuales teorías de las ciencias del lenguaje: Análisis del discurso, Lingüística textual, Psicosociolingüística, Pragmática y Teorías culturales del discurso. Destacan las especialmente las aportaciones de Greimas (1987), Morris (1962), Dell Hymes (1972), Schlieben-Lange (1977), Levinson (1989), Plantini (1998), Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), Coseriu (1992), Brown y Yule (1993), Searle (1994; s.f.), Dolz (1995), Cros (1995), Bertucelli (1996), Núñez y Del Teso (1996), De Beaugrande y Dressler (1997), Austin (1998),

Habermas (1997; 1999), Halliday (2004 [1977]), Reyes (1984; 1994; 1995; 2002), Van Dijk (1993; 1994; 1996; 1998; 2000), Calsamiglia y Tusón (2001), Toulmin (2003), Weston (2006), entre otros más. El modelo comunicativo como enfoque didáctico de la lengua se basa en los aportes de Cassany (1999; 2001; 2004; 2005; 2008; 2010), Lomas (1999; 2002), Lomas, Osoro y Tusón (1993; 2003), Ruiz Iglesias, Roméu (2006; 2014), Barton (1994), Barton y Hamilton (2004). Los principales conceptos y principios de este modelo permitieron delimitar la naturaleza y dimensiones del discurso académico a partir de su textualidad (*semántica, pragmática y gramatical*), de sus principales propiedades (*coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización*), de su superestructura (*introducción, cuerpo o desarrollo, cierre o conclusiones y referencias bibliográficas*), de su macroestructura (*secuencias temáticas*) y microestructura (*párrafo*). Además, aportaron información científica sobre los *géneros académicos* y sus distintas variedades, sus usos verbales y no verbales, sobre su manejo competente en situaciones de comunicación concretas (Arnao M. O., 2015) para “poner de manifiesto la interdependencia entre los procesos de significación, las estructuras discursivas que se emplean para significar y las características y condiciones del contexto” (Romeo, 2004, p. 397).

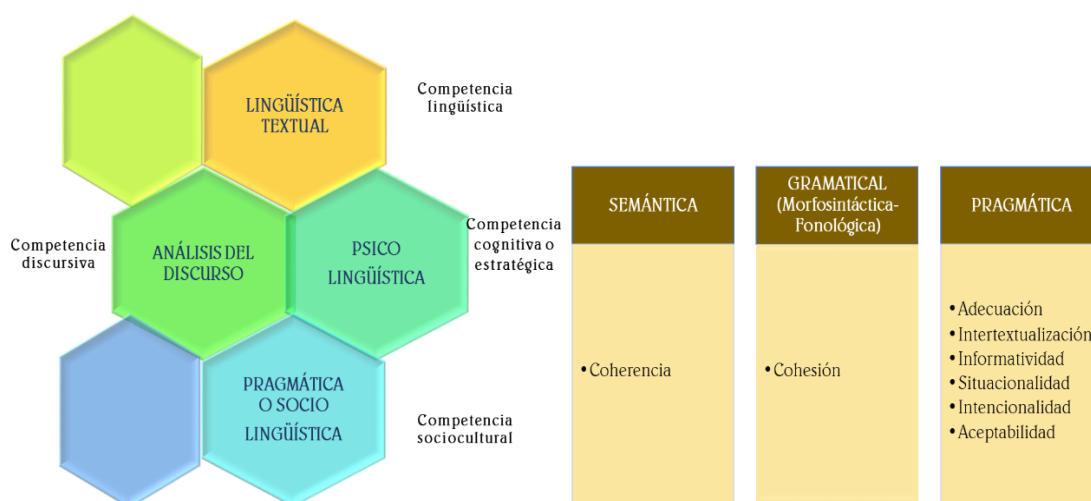


Figura 22. La interdisciplinariedad con las ciencias del lenguaje base metodológica del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

### 1.2.5.1.3. El Modelo Investigativo

El *modelo de investigación* se basó en la investigación formativa para la gestión de la información. En ese sentido las propuestas de Elliot (1990; 2000), Stenhouse (1998;

2004), Tójar (2006), González (2006), Cerda (2007), Nieto (2010), Ander-Egg (1994), Restrepo (s.f.; s.f.; 2003; 1996, 2003; 2004), De la Ossa, Pérez, Patiño y Montes (2012), Latorre (2004), Latorre, Del Rincón y Arnal (2003) sirvieron para estructurar el núcleo investigativo del modelo didáctico: 1) gestión de la información; 2) proyecto formativo; 3) problemas del contexto; y, 4) metodología a utilizar: estudio de caso, análisis documental, investigación-acción, hermenéutica, etc.



Figura 23. Proceso de gestión de la información según la investigación formativa



Figura 24. Estructura del modelo didáctico "Digital Research Writing"

### 1.2.5.2. El Modelo de Integración Tecnológica

El *modelo de integración de las TIC para escritura académica* combinó por un lado las propuestas de la escritura de Flower (1987), Flower y Hayes (1980; 1981; 2008), Carlino (2004c; 2004d; 2013), Camps (1995; 2013), Zavala (2002), Creme y Lea (2002), Caldera y Bermúdez (2007), Zayas (2012) con los principios del uso de la TIC en la web 2.0 y en internet. Los principales principios de este modelo se pueden resumir en los siguientes:

- 1) La escritura necesita de la formación de estructuras mentales para el aprendizaje significativo, que los conocimientos sobre la textualidad y sus procesos sean asimilados de manera relevante y jerárquica por la estructura cognitiva,
- 2) Los contenidos de la escritura académica deben ser descubiertos o integrados antes de ser asimilados, vinculándose en forma estable con los anteriores.
- 3) El estudiante debe pensar, repensar y actuar sobre la escritura y su importancia en su vida personal y profesional, manipular el conocimiento para aprender haciendo, ya que el aprendizaje depende la experiencia.
- 4) Los recursos y estrategias TIC serán los estrictamente necesarios para la actividad académica.

Las consecuencias del sincretismo de estos cuatro modelos es el *Modelo Didáctico "Digital Research Writing"*.

A continuación, se presentarán imágenes que por sí solas gráficán la concepción del Modelo en todas sus dimensiones didácticas.

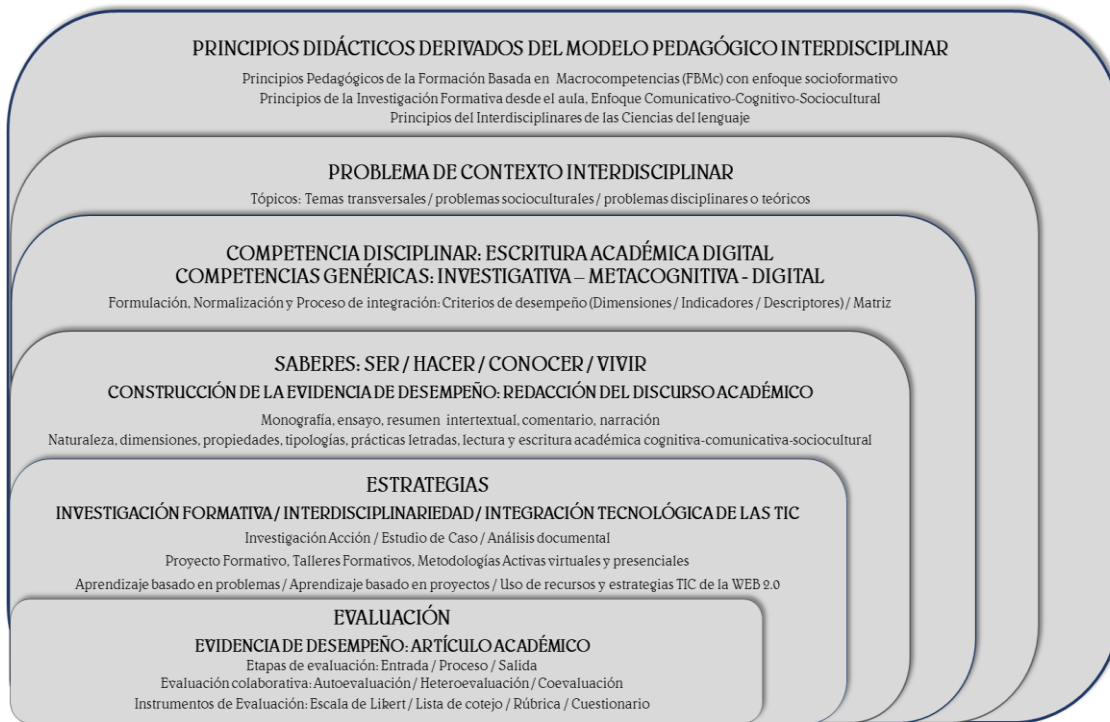


Figura 25. Modelos pedagógicos, interdisciplinares, investigativos y tecnológicos que dan consistencia al Modelo Didáctico “Digital Research Writing”



Figura 26. Integración interdisciplinaria de competencias en el Modelo Didáctico “Digital Research Writing”





Figura 27. Macrocompetencia Esritura Académica Digital del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”



Figura 28. Escritura Académica Digital, competencia disciplinar del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

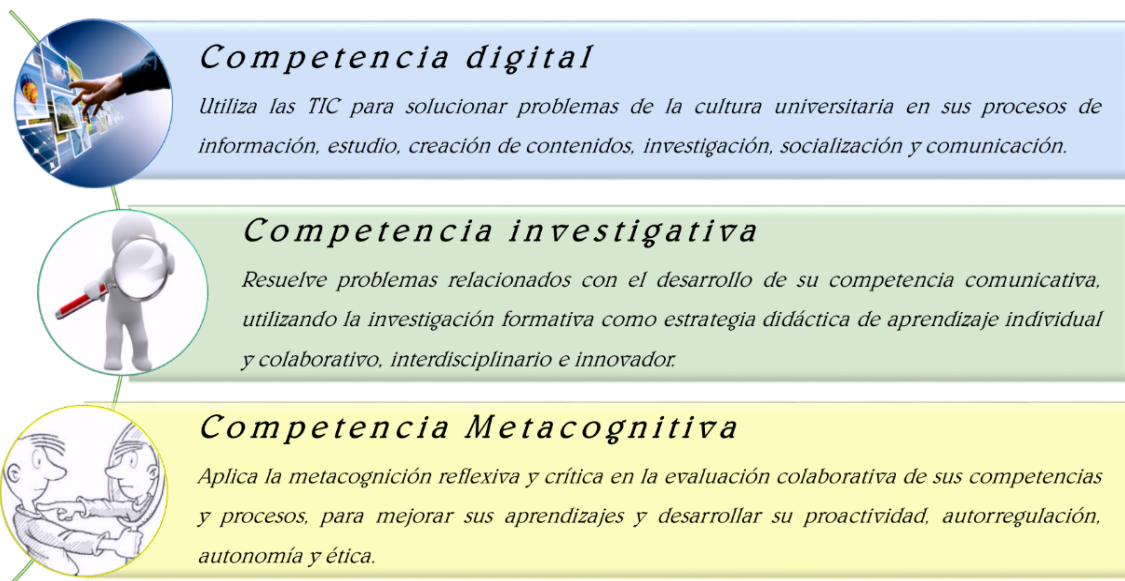


Figura 29. Competencias genéricas del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”: Digital, Investigativa y Metacognitiva

Nº	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
1.	<i>Define un problema de investigación sobre un problema de su contexto académico-sociocultural, gestionando información (búsqueda, selección y organización) de diversas fuentes y bases de datos, impresos y virtuales.</i>
2.	<i>Planifica la escritura de un discurso académico, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, el tipo discursivo académico, el formato ICCR (Introducción, Cuerpo, Cierre y Referencias), gestionando las fuentes de información, su lectura crítica y esquematización (mapa de información y plan de redacción) con estrategias y recursos TIC de la Web 2.0.</i>
3.	<i>Textualiza discursos académicos en el proceso PTES (planifica, textualiza, evalúa y socializa), con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa, aplicando el formato ICCR, los principios de un estilo internacional de redacción, las normas ortográficas y gramaticales de la Lengua Española, y utilizando recursos TIC del Word, Mendeley y otros de la Web 2.0.</i>
4.	<i>Evalúa discursos académicos según sus propiedades (coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación), en forma colaborativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), a través de cuestionarios del formulario de google drive, gestionando los errores y deficiencias.</i>
5.	<i>Socializa el discurso académico a través de recursos de la Web 2.0.</i>

Figura 30. Criterios de desempeño de la Macrocompetencia Escritura Académica Digital del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”



Figura 31. Articulación de procesos, capacidades y saberes de la gestión de la información con TIC del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

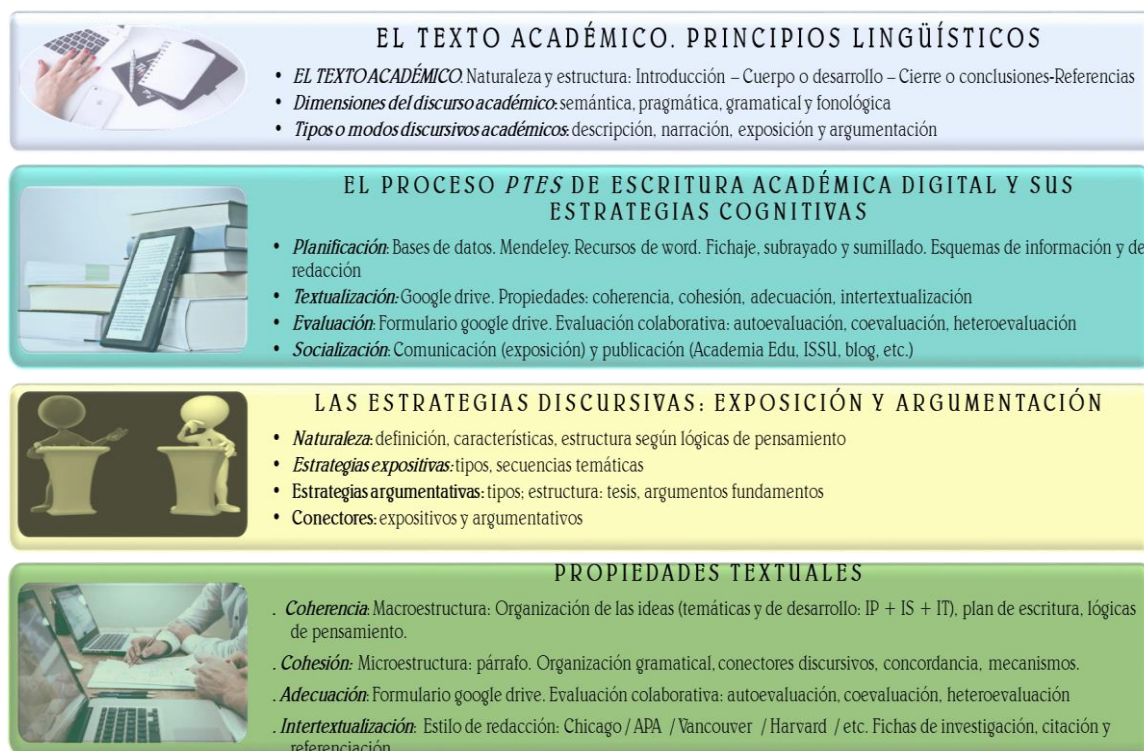


Figura 32. Núcleos temáticos del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”



Figura 33. Organización de las Secuencias Didácticas y los Talleres Formativos del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

La evaluación es un proceso especial en el *Modelo Didáctico “Digital Research Writing”* por su carácter democrático, formativo, dinámico, valorativo, técnico, multidimensional y cosiocultural (Tobón, 2013a). La evaluación es democrática porque comparte el poder de la observación y la calificación entre todos los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudiante, profesor y compañeros de aula. Todos participan en la detección y gestión de las limitaciones y errores. Por ello, se utiliza la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. De esta manera, la evaluación se convierte en un acto formativo al instalar como actitudes elementales la intersubjetividad, la negociación, la corresponsabilidad, la objetividad y la confrontación dialógica.

El dinamismo de la evaluación se muestra en la transversalidad, pues se da en todo el proceso de construcción discursiva: entrada, proceso y salida. Importa mucho la valoración cualitativa que conduzca a la toma de decisiones para la mejora continua más que la medición cuantitativa, la misma que se da al finalizar. Por la cultura evaluativa centrada en el número, siempre hay un valor cuantitativo (una nota) en todo proceso de valoración; pero, este no es promediado con las valoraciones posteriores, sino que es reemplazado por las notas venideras o, en el peor de los casos, cuando hay

resistencias o malas prácticas institucionales a la evaluación por competencias, es ponderado de menos a más (Avance 1 = 0,1; Avance 2 = 0,3; Avance 3 = 0,6). De esta manera, se evalúa el proceso y se califica el final, el cómo sale el estudiante al terminar el programa formativo. En ese contexto, se hace indispensable que la evaluación se realice con instrumentos mixtos debidamente contruidos y validados, que hayan pasado por un riguroso proceso de validación.

En definitiva, el *Modelo Didáctico “Digital Research Writing”* expresa esa reconceptualización de la evaluación y la nueva definición funcional de su papel en la enseñanza, sobre lo cual se ha discutido mucho actualmente (Zabalza, 2004; Cano, 2008; Tobón, Pimienta & García, 2010; Tobón, 2013a, b, c; Núñez, Vigo, Palacios & Arnao, 2014).



Figura 34. Evaluación por competencias del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

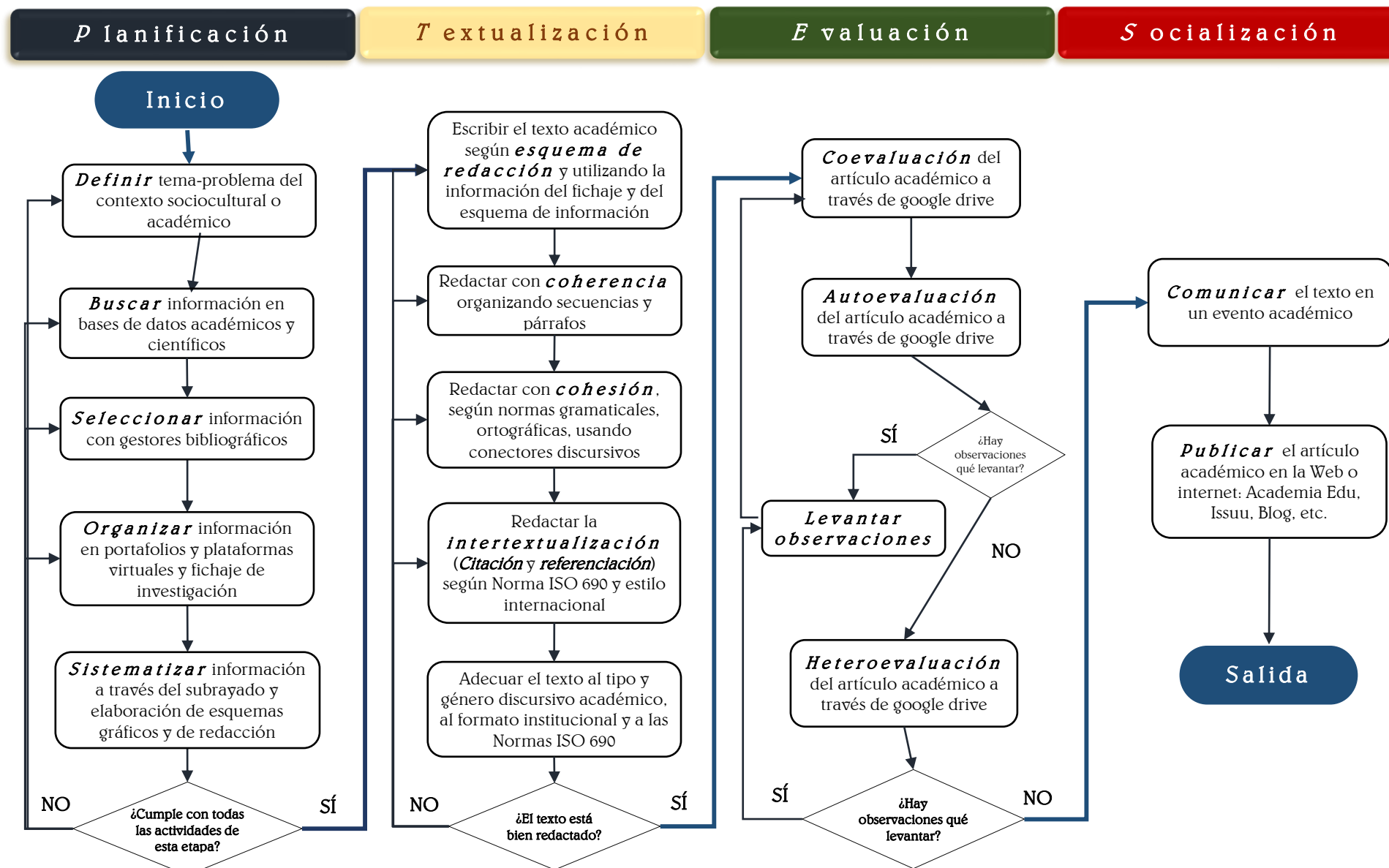


Figura 35. Flujograma de "Digital Research Writing", Modelo Didáctico de Integración Tecnológica Interdisciplinar para la Redacción Académica en Educación Superior

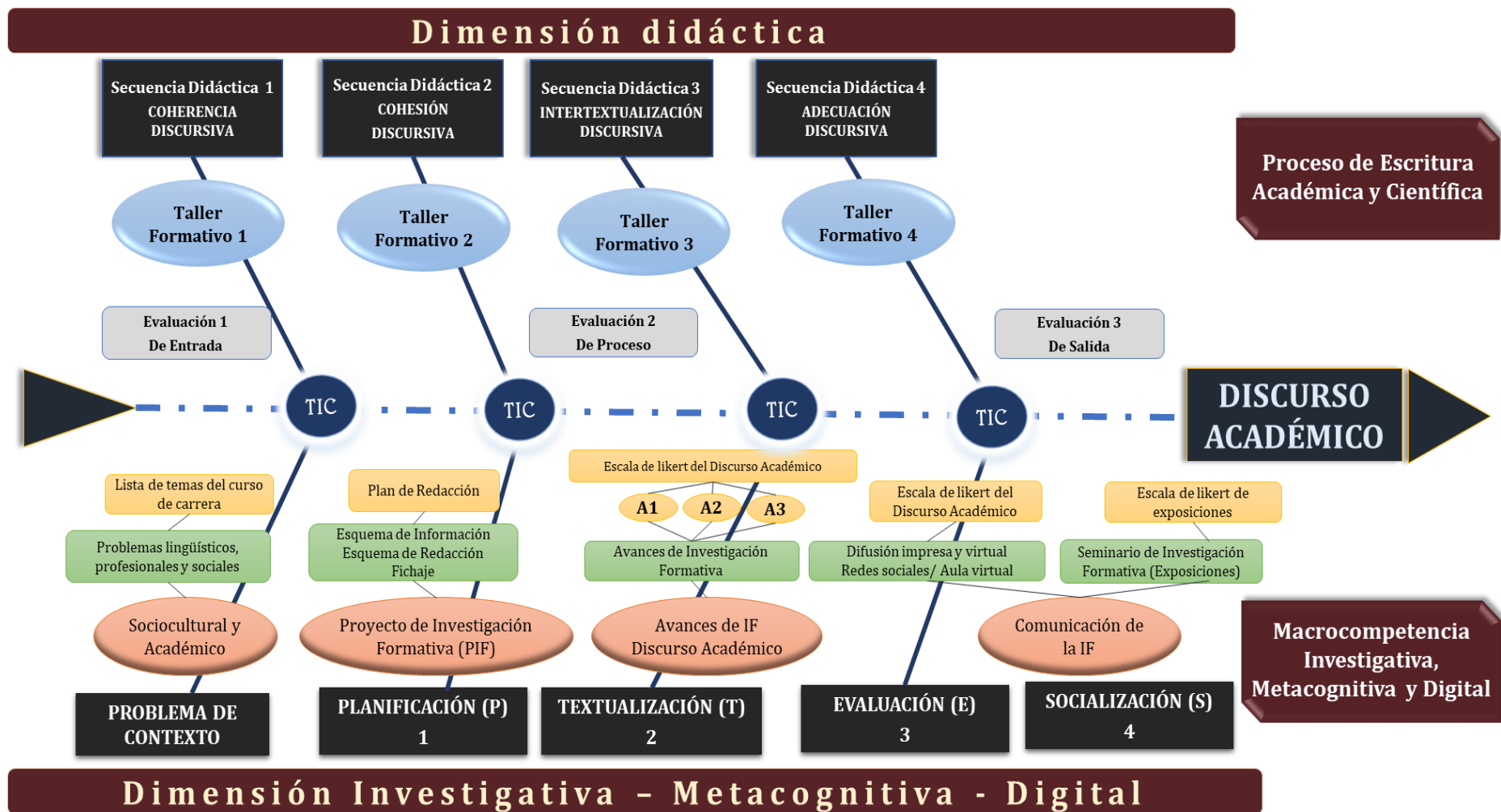


Figura 36. Estructura metodológica del Modelo Didáctico "Digital Research"

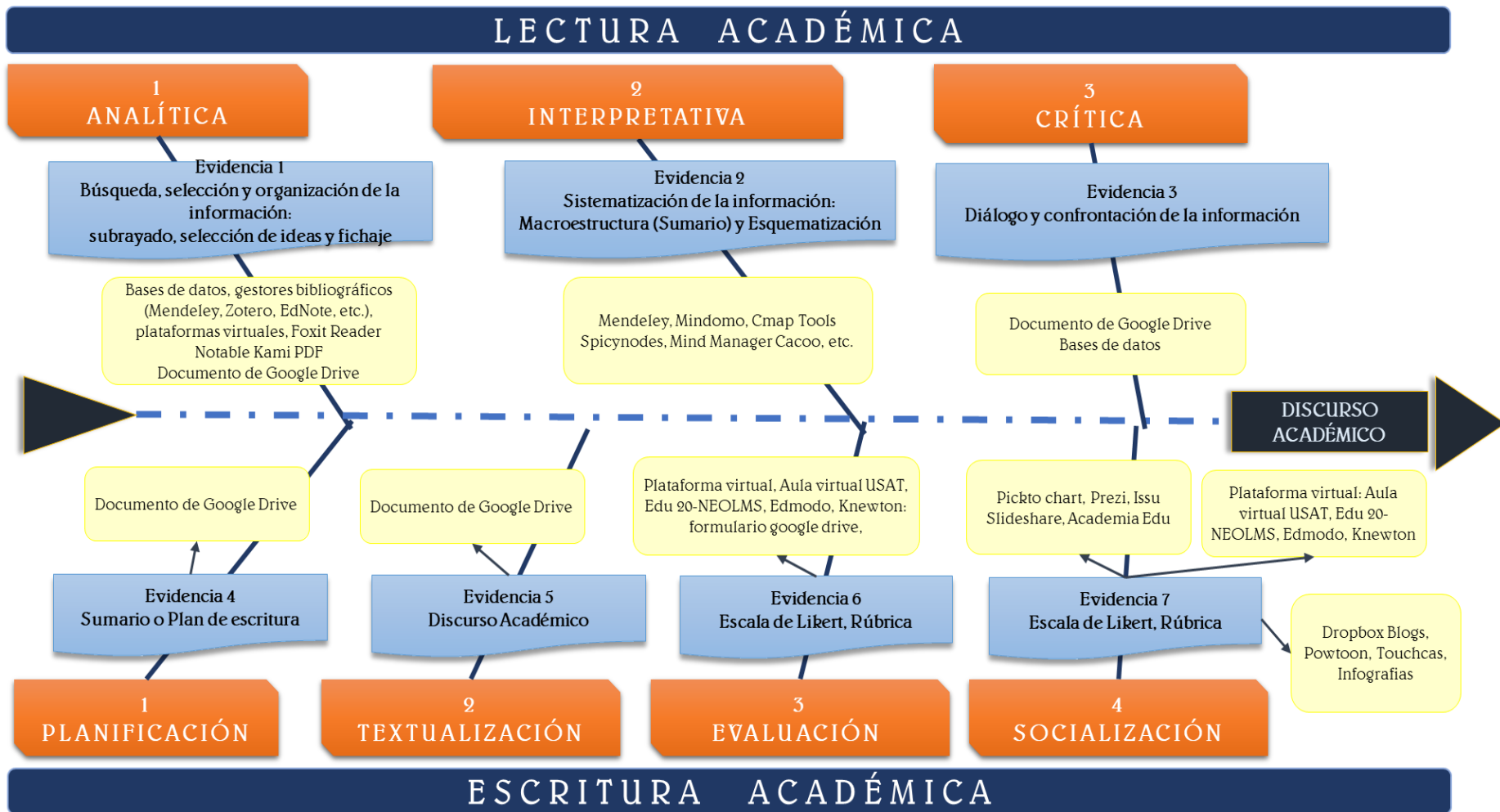


Figura 37. Recursos TIC para los procesos de lectura y escritura académica



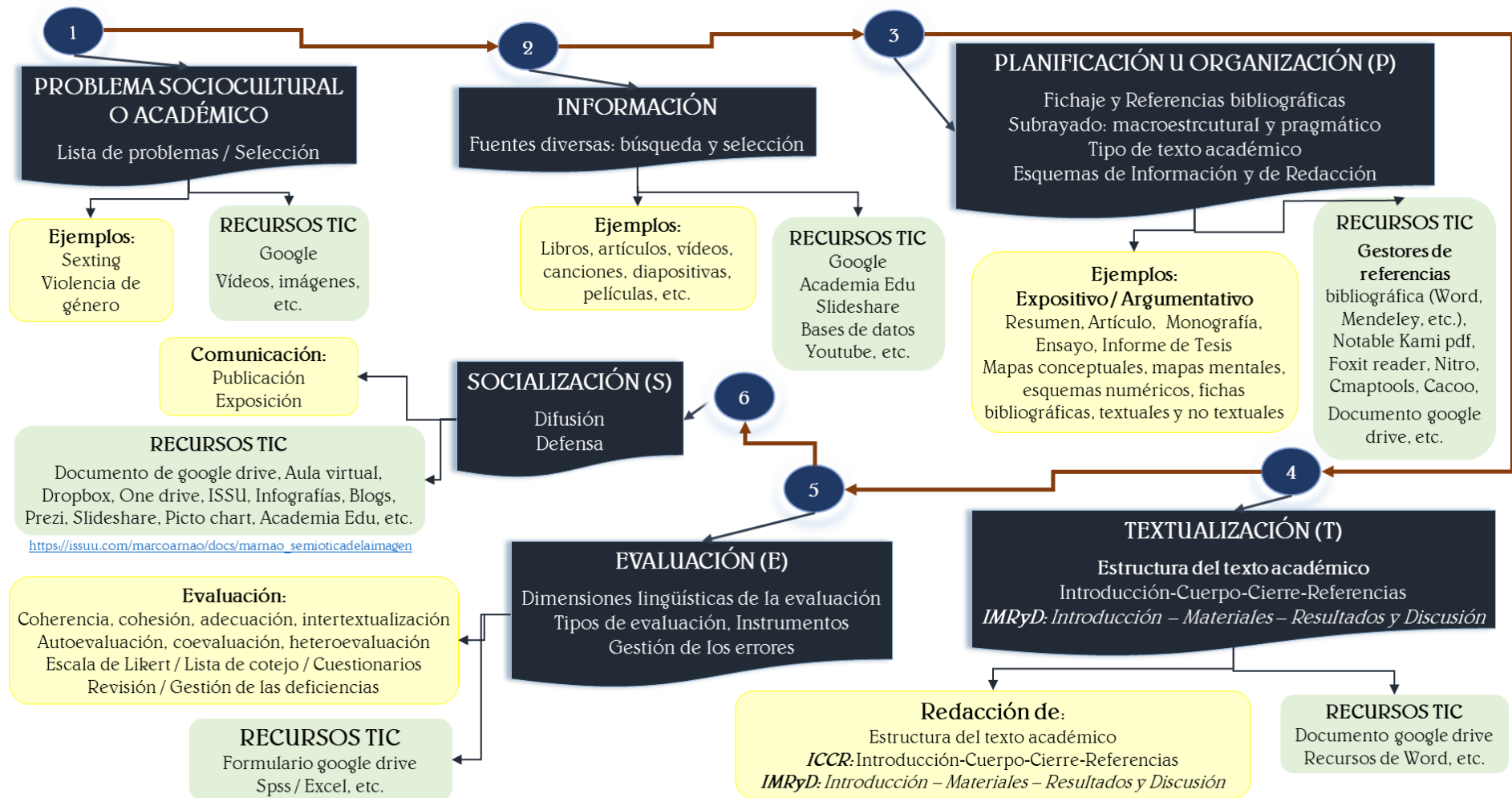


Figura 38. Proceso didáctico de integración de recursos TIC de la Web 2.0 para gestión de la escritura académica en el Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

# PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA

## Escritura de un discurso académico

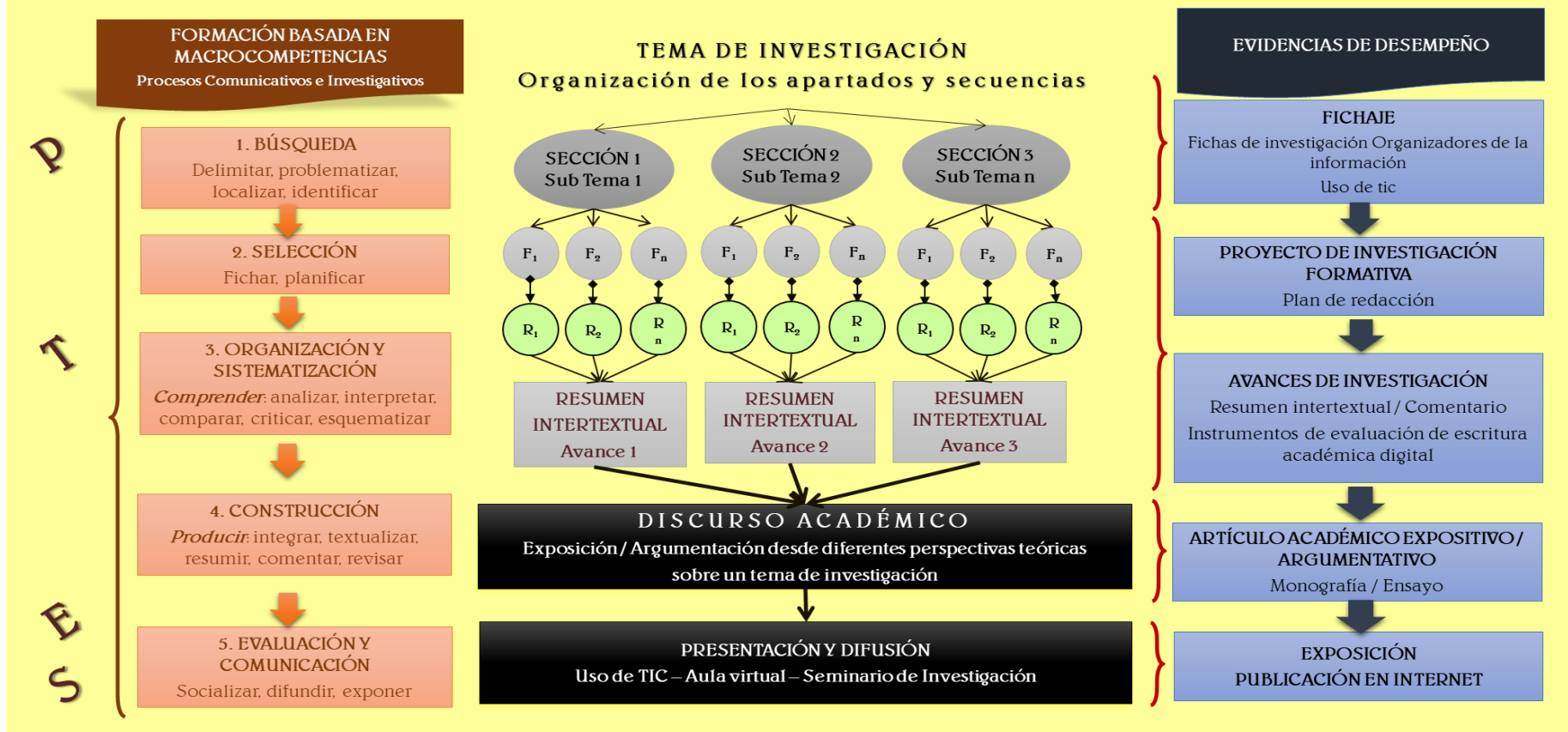


Figura 39. Proyecto de Investigación Formativa: Escritura de un discurso académico

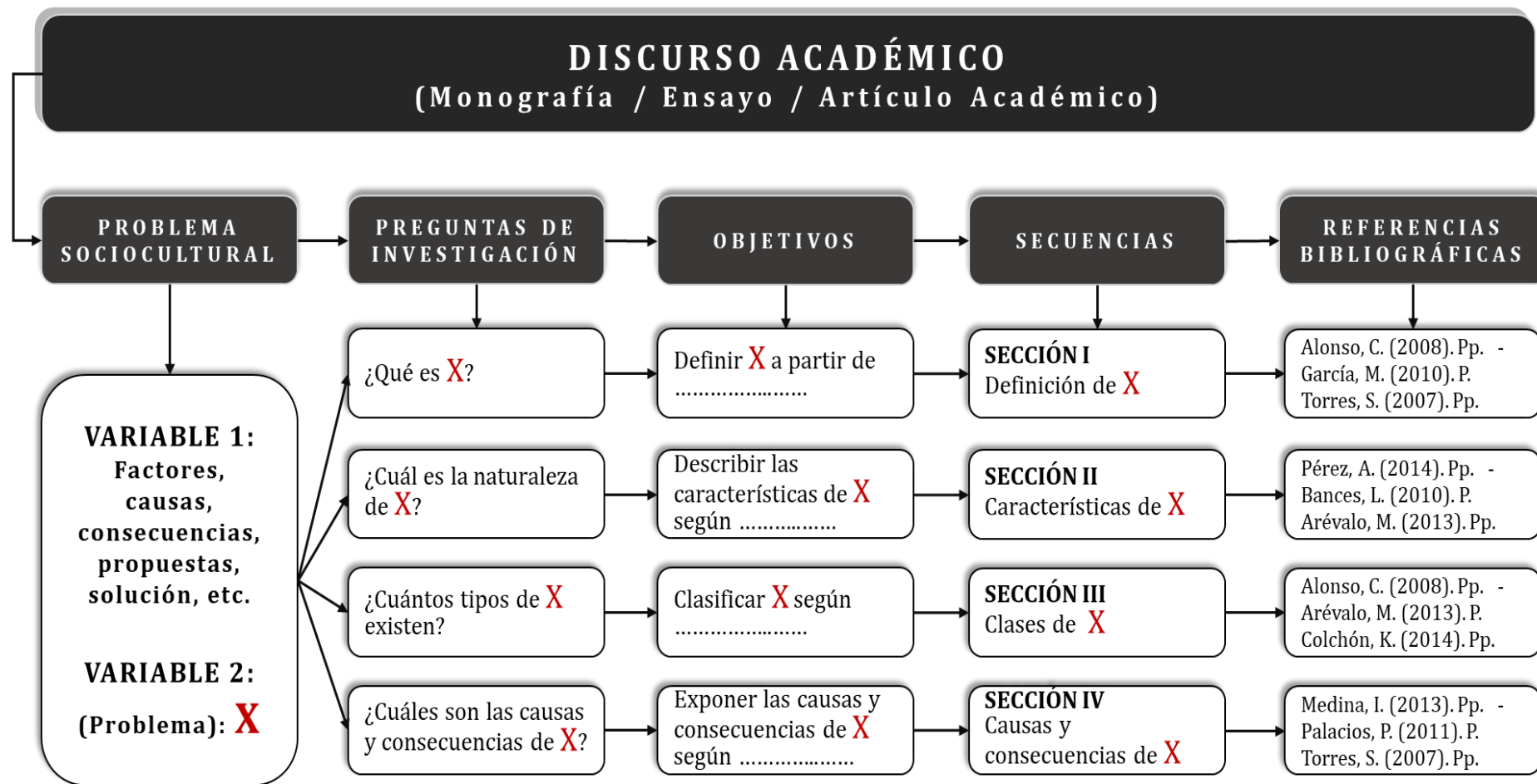


Figura 40. Plan de escritura de un discurso académico

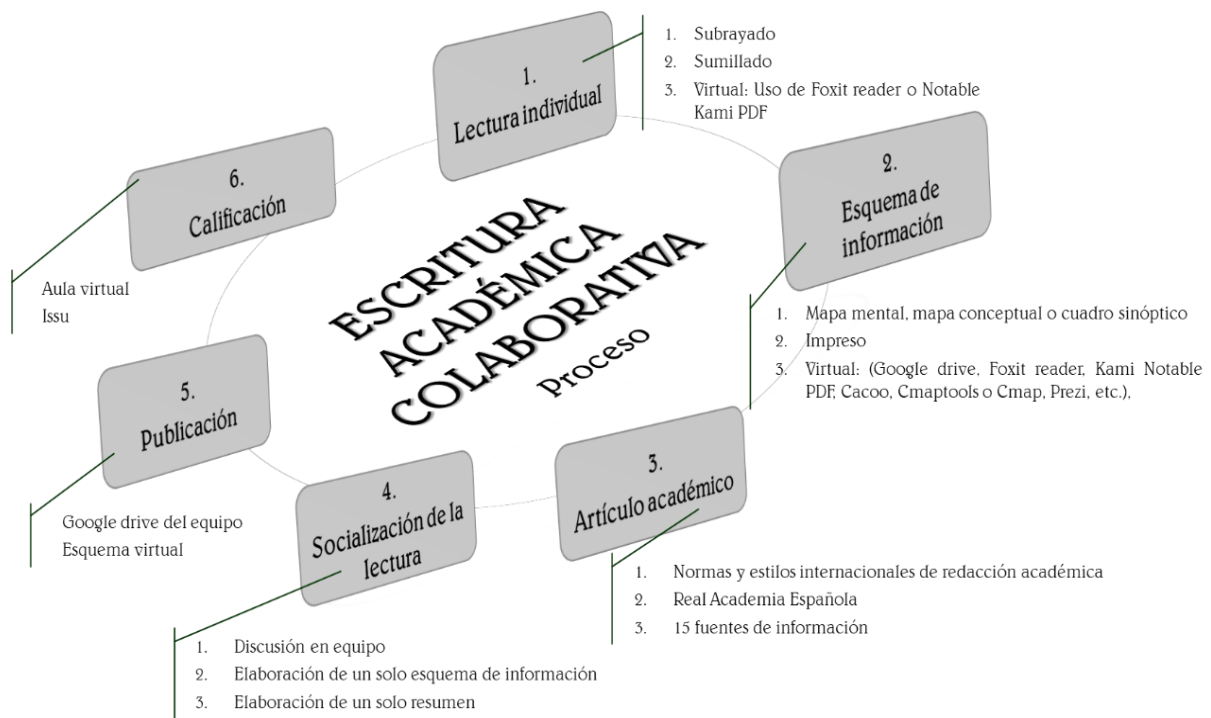


Figura 41. Estrategia de escritura académica colaborativa

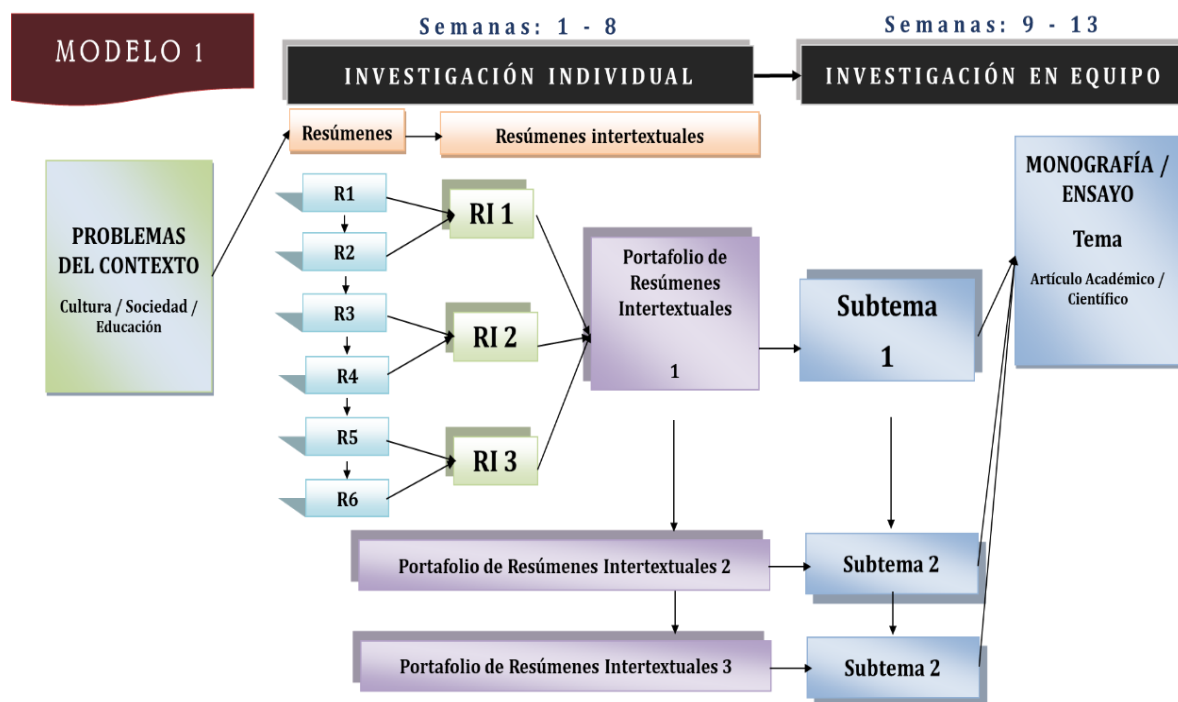


Figura 42. Proceso de escritura académica colaborativa



Figura 43. ¿Qué herramientas tecnológicas de la WEB 2.0 utilizará el Modelo Didáctico “Digital Research Writing”?



Figura 44. Organización del Portafolio virtual

**CDES: Competencia Digital en Educación Superior**

Estimado(a) participante:  
El objetivo de este cuestionario es realizar un diagnóstico sobre el nivel de acceso y uso de la tecnología informática en la universidad por parte de los estudiantes.

Agradecemos que dediques unos minutos a responder con objetividad este cuestionario. Tus respuestas se utilizarán de manera confidencial con fines de investigación.

Investigadores: (C) 2016-2018  
- Armao Viquez Marco ([marcoarmao@unlp.edu.ar](mailto:marcoarmao@unlp.edu.ar))  
- Gamonal Torres Carlos ([carlotg@unlp.edu.ar](mailto:carlotg@unlp.edu.ar))

**Obligatorio**

Cuestionario alojado en:



Correo que registraste \*

Recuerda hacer el registro único de tus datos para poder recibir los resultados, si no lo has hecho ingresa aquí: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPrZaEMbYlAis8o-fbnVScHbWotFSTAqU3OLXwfyAIPLimeuQ/viewform>

Tu respuesta

¿Con qué dispositivos tecnológicos cuentas? \*

PC

Laptop

**Cuestionario de evaluación de la competencia digital**

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPrZaEMbYlAis8o-fbnVScHbWotFSTAqU3OLXwfyAIPLimeuQ/viewform?entry.1828794192&entry.489435056&entry.2008707150=1093318-4858>

**Cuestionario EVALUACIÓN DEL ARTÍCULO ACADÉMICO EXPOSITIVO**

Instrumento de evaluación sobre la actualización conceptual y la evaluación del texto académico expositivo.

**Obligatorio**

Dirección de correo electrónico \*

Tu dirección de correo electrónico



TIPO DE EVALUACIÓN \*

Expo =

**Cuestionario de evaluación del Artículo Académico**

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPrZaEMbYlAis8o-fbnVScHbWotFSTAqU3OLXwfyAIPLimeuQ/viewform>

**EVALUACIÓN DE LA REDACCIÓN ACADÉMICA**

Instrumento de evaluación sobre la redacción conceptual y la redacción de párrafos y secuencias de texto académico expositivo.

**Obligatorio**

Dirección de correo electrónico \*

Tu dirección de correo electrónico



Tipo de Evaluación \*

Expo =

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADO (Mayúsculas) \*

**Cuestionario de evaluación de la Redacción Académica**

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPrZaEMbYlAis8o-fbnVScHbWotFSTAqU3OLXwfyAIPLimeuQ/viewform>

Figura 45. Instrumentos en línea del Modelo Didáctico “Digital Research Writing ”

Tabla 5. Competencias, dimensiones y criterios de desempeño para la inmersión tecnológica

Competencia	Dimensión	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
Comunicativa	<p><b>Proceso 1</b>  <b>Comprensión discursiva</b>  <b>LECTURA ACADÉMICA</b></p> <p>Comprende discursos académicos, analizando, interpretando y criticando sus dimensiones lingüístico-textuales-cognitivas-socioculturales, en diferentes contextos y situaciones comunicativas.</p>	<p>1.1. <b>Analiza</b> discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, identificando la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.</p> <p>1.2. <b>Interpreta</b> discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales, realizando inferencias, resúmenes, integraciones, síntesis y generalizaciones, comparando la información con la de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.</p> <p>1.3. <b>Crítica</b> la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.</p>
	<p><b>Proceso 2</b>  <b>Producción discursiva</b>  <b>ESCRITURA ACADÉMICA</b></p> <p>Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.</p>	<p>1.4. <b>Planifica</b> la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).</p> <p>1.5. <b>Textualiza</b> discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.</p> <p>1.6. <b>Evalúa</b> los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en forma colaborativa.</p> <p>1.7. <b>Expresa oralmente</b> su posición reflexiva, crítica y punto de vista, respetando las opiniones de los demás y adecuando la entonación, articulación, gestualización y estrategias de comunicación a la situación, propósito y contexto comunicativo.</p>
Investigativa	Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su escritura académica, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje individual y colaborativo, interdisciplinario e innovador	<p>4.1. <b>Elabora un proyecto formativo</b> de investigación interdisciplinar, abordando un problema teórico-disciplinar de contexto.</p> <p>4.2. <b>Implementa</b> el proyecto formativo, utilizando recursos tics, estrategias de investigación documental, estudio de casos, y abordando en forma proactiva, oportuna y estratégica las dificultades presentadas, acorde con los resultados esperados.</p> <p>4.3. <b>Sistematiza</b> los resultados de la investigación formativa a través de un discurso académico-científico, en coherencia con la ética y el proyecto formativo, aplicando normas internacionales de escritura científica, ortográfica y gramatical.</p>
Digital	Utiliza las TIC para solucionar problemas de la cultura universitaria en sus procesos de información, estudio, creación de contenidos, investigación, socialización y comunicación.	2.1. <b>Utiliza</b> los <b>recursos TIC</b> y <b>redes sociales</b> en sus procesos de estudio, investigación, comunicación y socialización de discursos académico-científicos, en forma individual y colaborativa.
Metacognitiva	Aplica la metacognición reflexiva y crítica en la evaluación de sus competencias y procesos, para mejorar sus aprendizajes y desarrollar su proactividad, autorregulación, autonomía y ética	3.1. Participa en la <b>evaluación colaborativa</b> (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) de sus competencias, en forma reflexiva y crítica, identificando problemas, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones de mejora.

Fuente: Adecuado de Arnao (2015), Tesis Doctoral "Investigación formativa y competencia comunicativa en Educación Superior". Universidad de Málaga, España, 2015. <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10658>

## CAPÍTULO II

### MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación diseñó, aplicó y evaluó el *Modelo Didáctico “Digital Research Writing” de Formación Basada en Evidencias para la Integración Tecnológica en la Escritura Académica Educación Superior (FIMEIT-TIC)*. Utilizó recursos TIC de la Web 2.0, los procesos de investigación formativa, la metacognición y los principios de las ciencias del lenguaje para definir y normalizar la escritura académica digital como capacidad específica de la competencia comunicativa en la asignatura del primer ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo en el periodo 2017-II. Basado en el postulado didáctico de la enseñanza interdisciplinaria de las competencias, esta investigación integró tres competencias genéricas: la investigativa, la metacognitiva y la digital.

#### 2.1. TIPO, NIVEL Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ubicó en el paradigma *sociocrítico*. El enfoque de investigación fue *multimétodo* o *diseño mixto* porque utilizó “dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio a través de los diferentes momentos del proceso de investigación, como son: (a) la concepción de la investigación y preguntas asociadas; (b) la selección del enfoque de investigación; (c) el levantamiento y análisis de la información; y (d) la interpretación de los resultados e inferencia” (Ruiz, 2008, p. 17). En su proceso sistemático, utilizó estrategias y recursos cuantitativos (cuestionarios de evaluación de la macrocompetencia escritura académica digital) y cualitativos (opiniones, comentarios, sugerencias, análisis documental).

En el *enfoque cuantitativo* se utilizó el *diseño preexperimental* de tipo *prueba post prueba con un solo grupo o grupo único con pretest y postest* (Campbell y Stanley, 1995).



Con este diseño se explicó el efecto de la variable independiente, estímulo o tratamiento experimental (*Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinaria de Macrocompetencias Basada en Evidencias para la Integración Tecnológica, FIMEIT, "Digital Research Writing"*) en la variable dependiente (*Escritura Académica Digital en Educación Superior*). Sobre esto, Kerlinger y Lee (2002), afirman que la característica esencial de esta forma de investigación es que un grupo se compara consigo mismo: se mide un grupo en su variable dependiente, antes de la manipulación experimental (*pretest*) y después de la interposición de esta (*postest*) y se examinan las diferencias de las puntuaciones. La justificación de elegir este tipo de diseño está en que existen variables externas (intervinientes) como la *historia* (otros acontecimientos ocurridos entre  $O_1 - O_2$ , que generaron cambios además de los propuestos por X), la *maduración* (procesos biológicos, intelectuales y psicológicos que varían de manera sistemática entre  $O_1 - O_2$ , con el correr del tiempo e independientemente de determinados acontecimientos externos como edad del estudiante, nivel de desarrollo de la competencia escritura académica, motivación, interés, experticia didáctica del docente, su nivel de especialización), las variables *socioculturales* (lugar de procedencia del estudiante, número de estudiantes en el aula, infraestructura, etc.) y *efecto de la prueba* (condiciones de aplicación, reactividad, procesamiento estadístico, etc.), que atentaron contra la validez interna y que el investigador no pudo manipular. "Esas variables ofrecen hipótesis aceptables que explican una diferencia  $O_1 - O_2$ , opuesta a la hipótesis de que X causó la diferencia" (Campbell y Stanley, 1995, p. 20).

A los estudiantes del Ciclo I de Educación Superior, Ciclo 2017-II, elegidos a través del muestreo no probabilístico por conveniencia (muestra de la investigación) se les aplicó la prueba diagnóstica o prueba de entrada (*pretest*), previa a la implementación del *Modelo Didáctico*, y luego, al finalizar, una prueba de salida (*postest*). Además, si bien este tipo de diseños tienen un bajo nivel de control (por tanto, baja validez interna y externa) y no garantiza que los efectos producidos por el *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"* en la escritura académica se deban exclusivamente a la variable independiente, son "los únicos aplicables en determinado tipo de investigaciones educativas" (Nieto, 2010, p. 113). El esquema del *diseño preexperimental de grupo único con pre y postest* fue:

G : O<sub>1</sub> ----- X ----- O<sub>2</sub>

Donde:

G : Grupo de experimento (Muestra: Estudiantes del Ciclo I)  
O<sub>1</sub> : *Pretest* (Cuestionario de Entrada: Prueba escrita)  
O<sub>2</sub> : *Posttest* (Cuestionario de Salida: Prueba escrita)  
X : *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"* (Manipulación de la Variable Independiente)

Para el *enfoque cualitativo* la investigación implementó los procesos de la *investigación acción* para estructurar las etapas de aplicación del *Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"* como programa formativo de innovación didáctica. Además, se utilizó el análisis documental para el análisis de los aportes de las diferentes tendencias epistemológicas referidas a la escritura académica digital, de los sílabos de asignaturas similares, para la interpretación de datos cualitativos (opiniones, comentarios, sugerencias, situaciones de aprendizaje) y para la comprensión y resolución del problema y mejorar su práctica, los desempeños y escenarios pedagógico-didácticos en la universidad a través de la innovación (Lewin, 1988; Stenhouse, 1998; 2004; Lopez de Cevallos, 1998; Buendía, Bravo y Hernández, 1999; Elliot, 1990, 2000; Blández, 2000; Mckernan, 2001; Latorre, Del Rincón y Arnao, 2003; Latorre, 2004; Boggino y Rosekrans, 2004; Vargas, 2005; Tójar, 2006; Cerda, 2007; Nieto, 2010; Arnao, 2015).

Investigaciones anteriores realizadas por el autor (Arnao, 2015; Arnao y Gamonal, 2016; Arnao y Medina, 2013, 2014; Arnao y Santisteban, 2013; Arnao, Palacios, Aguilar, y García, 2012) son los antecedentes más importantes y responsables de la concepción del programa y del diseño de esta investigación, además de los aportes mencionados en el párrafo anterior. En consecuencia, adecuando las propuestas a esta investigación, se construyeron cuatro etapas o fases (Arnao, 2015): *planificación, acción, evaluación (observación) y reflexión*:

## 1. PLANIFICACIÓN:

1.1. *Concreción empírica*. Construcción del Estado del arte a través del Análisis documental sobre escritura académica digital e integración tecnológica

para el desarrollo de competencias en la universidad, construcción de instrumentos y diagnóstico de la competencia escritura académica (aplicación del *pretest* o prueba de entrada).

1.2. *Construcción modélica o Plan de acción.* Diseño de “*Digital Research Writing*”, *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica en la Escritura Académica en Educación Superior* como Programa Formativo de Innovación Didáctica.

## 2. ACCIÓN:

2.1. *Concreción modélica.* Implementación y ejecución del *Modelo Didáctico “Digital Research Writing”* y desarrollo de las secuencias didácticas

2.2. *Actividades investigativas:* gestión de la información para la construcción de la evidencia principal

2.3. *Presentación de avances de la evidencia principal:* artículo académico

2.4. *Actividades metacognitivas:* *evaluación formativa colaborativa de la evidencia* (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), gestión de las limitaciones y deficiencias

## 3. EVALUACIÓN:

3.1. *Evaluación sumativa colaborativa de la evidencia* (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)

3.2. *Evaluación de la competencia escritura académica* (aplicación del *postest* o prueba de salida)

3.3. *Evaluación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”* (aplicación del *cuestionario* sobre nivel de satisfacción con el Programa Formativo)

## 4. REFLEXIÓN:

4.1. Valoración del impacto del *Modelo Didáctico “Digital Research Writing”* en el desarrollo de la escritura académica digital

4.2. Reformulación del *Modelo Didáctico “Digital Research Writing”*

En resumen, se comienza con la revisión y diagnóstico de los problemas sobre escritura académica digital; luego con los datos recogidos se realiza la planificación y diseño del programa que contiene el *Modelo didáctico*, para luego continuar con la puesta en acción y control de los efectos producidos en los estudiantes. Es este “momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, lo que otorga rango de investigación” (Latorre, 2004, p. 21), pues, “la investigación en el aula es, quizás, la estrategia metodológica más adecuada para hacer realidad esta nueva concepción del profesorado investigador y de la enseñanza como actividad investigadora” (Latorre, 2004, p. 21).



Figura 46. Tipo y diseño de la investigación mixta (Adaptado de Arnao, 2015)

## 2.2. POBLACIÓN, MUESTRA Y MUESTREO

La población como conjunto finito o infinito de personas, entidades, cosas o elementos que presentan características comunes con la totalidad del fenómeno que se investiga o estudia, da origen a los datos (Tamayo G. , s.f.), respecto de los cuales se formula la pregunta de la investigación y a los cuales se refieren las conclusiones de la misma. Para este estudio el universo de la población lo conformaron  $N = 351$  estudiantes ingresantes a las Escuelas Profesionales de Arquitectura (100), Comunicación (87) e

Ingeniería Civil Ambiental (164) de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo en el ciclo 2017-II, según la figura siguiente.

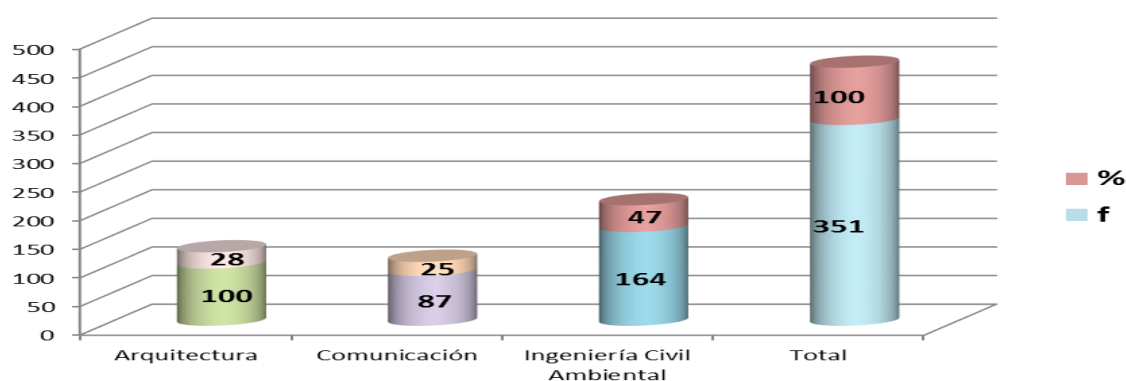


Figura 47. Población de la investigación, en frecuencia y porcentaje. Fuente: Dirección Académica de la USAT

La *muestra* es un sub grupo de la población blanco de la inferencia; es “un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos *población*” (Hernández, 2010, p. 175). Para elegir la muestra de esta investigación se utilizó el *muestreo no probabilístico o muestreo por conveniencia* de tipo *causal o incidental*. Esta selección se dio porque las muestras no fueron aleatorias – por lo tanto, no son representativas- fueron “informales o arbitrarias y se basan en supuestos generales sobre la distribución de las variables en la población” (Pimienta, 2000, p. 265). Fue de tipo casual o fortuito decisión por razones de carga laboral. La asignación de las aulas y Escuelas profesionales a los docentes en la USAT depende únicamente del director del Departamento al cual el investigador está adscrito. Para el Ciclo 2017-II, el docente-investigador fue asignado a trabajar en un aula de Arquitectura, una de Comunicación y una de Ingeniería Industrial. El número de estudiantes en cada aula se acercaba al número muestral. Los criterios de elección de las unidades de muestreo en cada aula se fijaron en las siguientes características: ser ingresantes, pertenecer a la misma escuela profesional y estar matriculado en el curso de Lenguaje y Comunicación o su afín.

El tamaño de la muestra de la investigación quedó definido en 100 participantes del ciclo 2017-II: 33% de Arquitectura, 22% de Comunicación y 45% de Ingeniería Civil Ambiental. El nivel de confianza fue de 95% y un error muestral de 8%, con lo cual se garantizó las propiedades probabilísticas de la muestra.

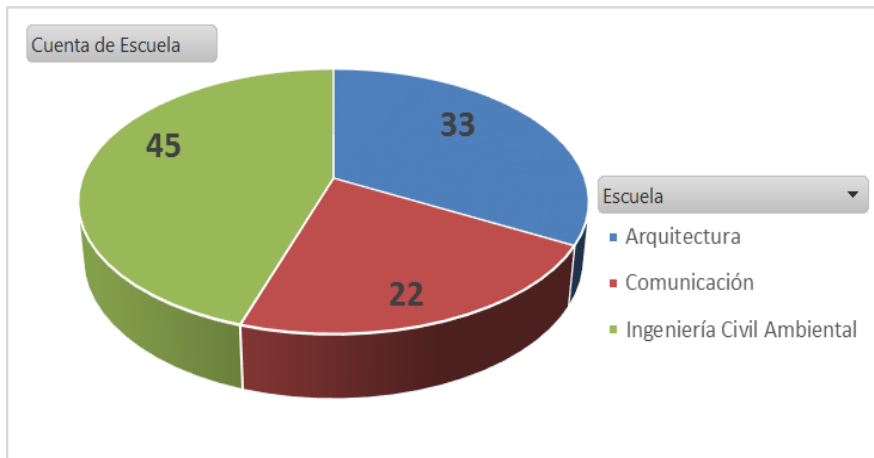


Tabla 6. Población y muestra de la investigación

Escuela Profesional	Población		Muestra	
	f	%	f	%
Arquitectura	100	28	33	33
Comunicación	87	25	22	22
Ingeniería Civil Ambiental	164	47	45	45
Total	351	100	100	100

De los 100 estudiantes, 54% fueron mujeres (17% de Arquitectura, 12% de

Comunicación y 25% de Ingeniería Civil Ambiental) y 46 % varones (16 % de Arquitectura, 10% de Comunicación y 20% de Ingeniería Civil Ambiental).

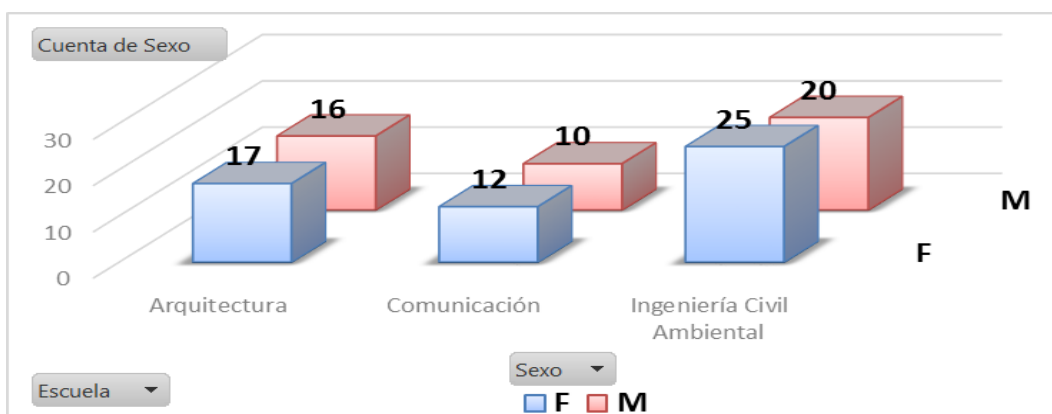


Figura 49. Características de la muestra, según sexo.

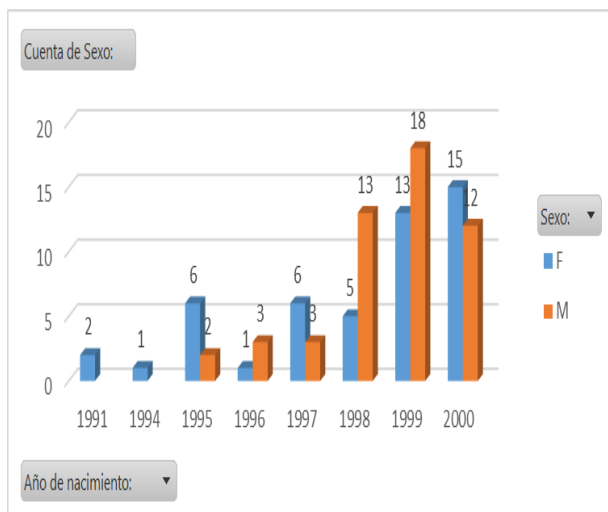


Figura 50. Año de nacimiento de los estudiantes, según sexo

Al momento del experimento, el 76% de estudiantes tenía entre 16 a 18 años: 31%, 17 años; 27%, 18 años; y 18%, 16 años de edad. Es decir, eran estudiantes que debieron tener un nivel básico de escritura y además, preparados para la escritura académica.

Una característica importante de la muestra es su lugar de procedencia. Esta incide tanto en el nivel de dominio de la escritura académica como en la interferencia

de esta variedad dialectal con la de su origen. El 72% de estudiantes fueron de la costa (54% de Lambayeque, 4% de La Libertad, 1% del Callao, 4% de Piura y 9% de Lima); 17% de la sierra (Cajamarca); y 11% de la selva (Amazonas, 5% y San Martín, 6%).

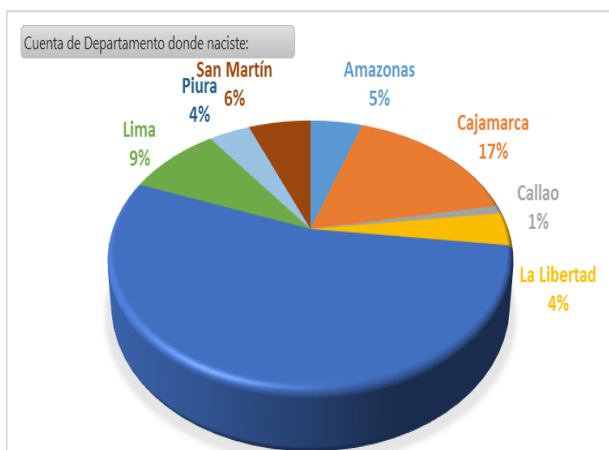


Figura 51. Departamento de procedencia de las unidades muestrales (estudiantes), en porcentajes

El 70% de los estudiantes participantes habían egresado de educación secundaria hace 1 a 3 años, especialmente de instituciones educativas de la Región Lambayeque, Perú.

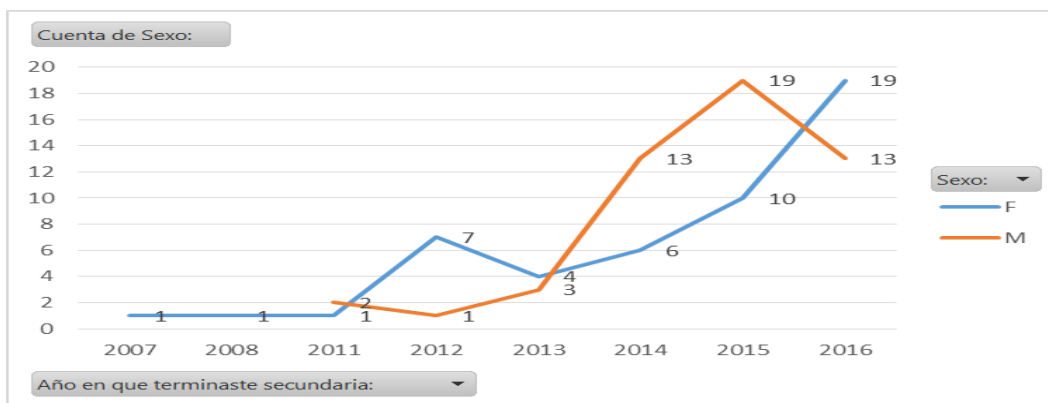


Figura 52. Año en que los estudiantes terminaron secundaria, según sexo

Un último dato importante de la muestra es que solo el 39% de ellos manifestaron

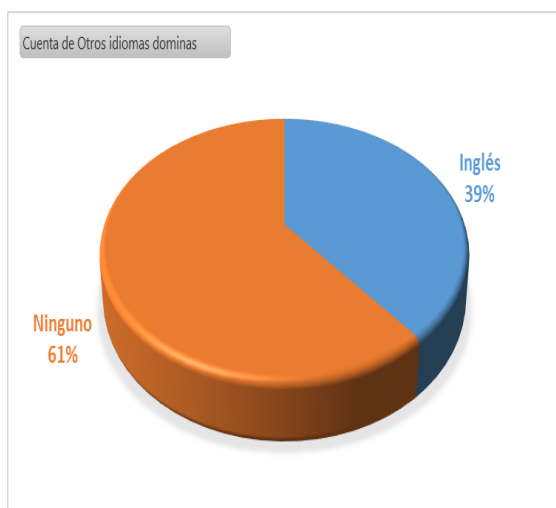


Figura 53. Dominio de idiomas de los estudiantes

tener un dominio básico o intermedio de inglés. La mayoría solo afirmó dominar el castellano. El contacto con otras lenguas permite comparar estructuras textuales discursivas de unas lenguas con otras.

Todas estas características de la muestra si bien son importantes para un estudio más holístico de la literacidad crítica o alfabetización académica en la universidad, servirán en esta investigación para dar algunas explicaciones importantes de la adquisición de la escritura académica en el proceso de inmersión

tecnológica.



## 2.3. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### 2.3.1. Métodos y técnicas de recolección de datos

Para la recolección de datos, se utilizó el método de la encuesta y el cuestionario como instrumento para representar y medir las variables contenidas en la hipótesis (Cea D'Ancona, 2010). El *cuestionario* es un instrumento “para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información” (Arribas, 2004, p. 23). Además, en términos genéricos, los cuestionarios tienen carácter acumulativo; pues, muchas veces son escalas de evaluación “que permiten un escalamiento acumulativo de sus ítems, dando puntuaciones globales al final de la evaluación” (Arribas, 2004, p. 23).

La Tabla 7 resume los instrumentos según las etapas y objetivos de la investigación:

Tabla 7. Cuestionarios de la investigación según etapas, objetivos y resultados

Etapas de la Investigación	Objetivos de la Investigación	Resultados	Instrumento
TODAS	Determinar el efecto de la aplicación del Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “ <i>Digital Research Writing</i> ” en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II.		Modelo Didáctico (Anexo 01)  Cuestionario 03: Discurso Académico (Anexo 04)
PLANIFICACIÓN 02 CONSTRUCCIÓN MODÉLICA (PLAN DE ACCIÓN)	1. Diseñar y validar con un $\alpha$ Cronbach $\geq 0.7$ el Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “ <i>Digital Research Writing</i> ” para desarrollar el nivel de escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II.	Diseño del Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ”  Validación del Modelo Didáctico FIMEIT “ <i>Digital Research Writing</i> ”	Validación de expertos

<p>01 CONCRECIÓN EMPÍRICA (ENTRADA)</p>	<p>2. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del Pretest y Postest respecto al nivel de competencia digital de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT “<i>Digital Research Writing</i>”.</p>	<p>Comparativo <i>Pre post test</i> del nivel de <i>competencia digital</i> de los estudiantes</p>	<p>Cuestionario 01: Competencia digital (Anexo 02)</p>
<p>Diagnóstico de la Escritura Académica</p>	<p>3. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del Pretest y Postest respecto al desarrollo del nivel de <i>coherencia textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT “<i>Digital Research Writing</i>”.</p>	<p>Comparativo <i>Pre post test</i> del nivel de <i>coherencia textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes</p>	
<p>ACCIÓN</p>	<p>4. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del Pretest y Postest en respecto al del nivel de <i>cohesión textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT “<i>Digital Research Writing</i>”.</p>	<p>Comparativo <i>Pre post test</i> del nivel de <i>cohesión textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes</p>	<p>Cuestionario 02: Prueba de Escritura Académica (Anexo 03)</p>
<p>03 CONCRECIÓN MODÉLICA (PROCESO) Implementación y Ejecución del PFID</p>	<p>5. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del Pretest y Postest respecto al desarrollo del nivel de <i>intertextualidad</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT “<i>Digital Research Writing</i>”.</p>	<p>Comparativo <i>Pre post test</i> del nivel de <i>ntertextualidad</i> de los discursos académicos de los estudiantes</p>	
	<p>6. Comparar las diferencias significativas entre los resultados del Pretest y Postest respecto al desarrollo del nivel de <i>adecuación textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT “<i>Digital Research Writing</i>”.</p>	<p>Comparativo <i>Pre post test</i> del nivel de <i>adecuación textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes</p>	
<p>04 EVALUACIÓN SALIDA Evaluación del Modelo Didáctico</p>	<p>7. Identificar el <i>nivel de satisfacción</i> en los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT “<i>Digital Research Writing</i>”.</p>	<p>Nivel de <i>satisfacción</i> de los estudiantes <i>con el</i> Modelo Didáctico “<i>Digital Research Writing</i>”</p>	<p>Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción (Anexo 05)</p>

### 2.3.2. Instrumentos de recolección de datos: estructura, confiabilidad y validez

En total fueron 4 cuestionarios, aplicados en forma presencial y virtual, según el caso:

1. Cuestionario 1. Competencia digital (Anexo 02)
2. Cuestionario 2. Prueba de escritura académica *pretest-postest* (Anexo 03)
3. Cuestionario 3. Discurso académico (Anexo 04)
4. Cuestionario 4. Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción (Anexo 05)

Todos estos instrumentos pasaron por un proceso riguroso de validación (Arribas, 2004; Escobar y Cuervo, 2008; Orlandoni, 2010; Galicia, Balderrama, y Navarro, 2017, etc.) caracterizado por: revisión bibliográfica, definición de las dimensiones, selección de jueces, juicio de expertos (doctores en comunicación, análisis del discurso, investigación pedagogía, currículo y didáctica).

La *confiabilidad* y la *validez* son dos procedimientos esenciales de validación de un instrumento de medición. El grado en que la aplicación repetida de un instrumento al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, consistentes o coherentes se denomina *confiabilidad* y el grado en que un instrumento mide la variable que se busca medir es la *validez* (de *contenido*, de *criterio* y de *constructo*) (Kerlinger y Lee, 2002). La *validez de contenido* o grado en el que la medición representa al concepto o variable medida, es el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide y se hace a través del *juicio de expertos*. La *validez de criterio* o validez de un instrumento de medición al comparar sus resultados con los del algún criterio externo que pretende medir lo mismo se realiza a través del coeficiente de contingencias, Spearman–Brow, Pearson, Alfa de Cronbach y la Técnica Aiken. La *validez de constructo* explica el modelo teórico-empírico que subyace a la variable de interés y se hace con el Análisis de Factores y Análisis de Cofactores, el Análisis de Covarianza.

La confiabilidad y validez del cuestionario 1 se detallará líneas abajo. La confiabilidad y validez de los cuestionarios 2, 3 y 4 están registradas en la Tesis Doctoral *Investigación formativa y competencia comunicativa en Educación Superior. Diseño,*

*aplicación y evaluación de un programa sobre la competencia comunicativo-investigativa* (Arnao, 2015, p. 699-715) defendida en el Departamento de Métodos e Innovación Educativa de la Universidad de Málaga (España), la cual se encuentra en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA).

Esta investigación adecuó a la integración tecnológica de recursos de la Web 2.0 y desarrolló nuevos instrumentos a partir de cuatro cuestionarios creados por Arnao (2015):

1. Cuestionario 04: Evaluación de la Redacción Académica (Arnao M. O., 2015, págs. 699-700)
2. Cuestionario 05: Evaluación del Plan de Redacción de la Investigación Formativa (Arnao, 2015, pp. 701-704)
3. Cuestionario 06: Evaluación de la Investigación Formativa: Discurso Académico (Arnao, 2015, pp. 705-709)
4. Cuestionario 07: Evaluación de la Asignatura, Grado y Nivel de Satisfacción (Arnao, 2015, pp. 710-715)

#### **2.3.2.1. Cuestionario 01. Competencia digital**

La confiabilidad y validez del *Cuestionario 1 Competencia digital* (Anexo 02) se puede apreciar en el artículo *Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior. Evaluación de la competencia Digital* (Arnao y Gamonal, 2016) publicado en la revista española Innoeduca, International Journal of Technology and Educational Innovation, 2(1), 64-73 (<http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1046>). Tiene 14 ítems de escala tipo Likert, estructurados en cuatro apartados: recursos, actividades académicas realizadas con aplicaciones web, valoración de las aplicaciones informáticas y valoración de las competencias desarrolladas a través de las TIC.

Tabla 8. Matriz de evaluación del Cuestionario 1 Competencia Digital

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Nº ítem	Contenido del ítem	
Datos del estudiante	Personales	Prueba	A	Tipo de prueba (evaluación)	
		B	Apellidos y nombres		
		C	Año de nacimiento		
		D	Sexo		
	Académicos	E	Ciclo de estudios del curso		
		F	Ciclo académico		
		G	Carrera profesional		
		H	Asignatura		
Recursos	Recursos tecnológicos	Dispositivos	1	¿Con qué dispositivos tecnológicos cuentas?	
		Redes sociales	2	¿Qué redes sociales utilizas?	
	Tiempo de dedicación	Redes sociales	3	¿Cuánto tiempo al día dedicas al uso de los servicios de redes sociales?	
		Estudio personal	4	¿Cuánto tiempo al día te dedicas al estudio personal?	
Actividades académicas realizadas con aplicaciones web	Uso de aplicaciones informáticas	Organizadores de la información	5	¿Qué aplicaciones informáticas utilizas para realizar mapas mentales o mapas conceptuales?	
		Presentaciones	6	¿Qué aplicaciones informáticas utilizas para realizar presentaciones de diapositivas?	
		Lectura y escritura	7	¿Qué aplicaciones informáticas utilizas para redactar o analizar documentos?	
	Buscadores de la información	Buscadores	8	¿Qué buscadores de información utilizas en Internet?	
		Bases de datos	9	¿Qué bases de datos utilizas en Internet para buscar información académica?	
	Dispositivos	Almacenar documentos	10	¿Qué dispositivos o aplicaciones utilizas para almacenar los documentos encontrados en Internet?	
		Otros	11	¿Qué otras aplicaciones informáticas utilizas como apoyo en tus actividades académicas?	
	Valoración de las aplicaciones informáticas	Mejora del aprendizaje	Redes sociales	12.1.	Valora cada una de las aplicaciones informáticas (de 1 a 5) si te sirve para mejorar tu aprendizaje ...
			Gestores de mapas mentales	12.2.	
			Presentador de diapositivas	12.3.	
			Editores de texto	12.4.	
Lectores de PDF			12.5.		
Discos virtuales			12.6.		
Buscadores			12.7.		
Valoración de las aplicaciones informáticas	Nivel de dominio	Redes sociales	13.1.	Valora cada una de las aplicaciones informáticas (de 1 a 4) según tu nivel de dominio ...	
		Gestores de mapas mentales	13.2.		
		Presentador de diapositivas	13.3.		
		Editores de texto	13.4.		
		Lectores de PDF	13.5.		
		Discos virtuales	13.6.		
		Buscadores	13.7.		
Valoración de las competencias desarrolladas a través de tic	Digital	Informacionales	14.1.	¿Qué capacidad(es) has podido desarrollar con las aplicaciones informáticas que utilizas?	
		Comunicativa	14.2.		
		Investigativa	14.3.		
	Cognitivas	Pensamiento analítico	14.4.		
		Pensamiento reflexivo	14.5.		
		Pensamiento crítico	14.6.		
		Pensamiento creativo	14.7.		
		Resolución de problemas	14.8.		
		Trabajo en equipo	14.9.		

La aplicación de este instrumento se hizo a través del aula virtual, antes y después de aplicar el Modelo Didáctico *"Digital Research Writing"*. Se alojó en un formulario de google drive, cuya dirección es: [https://docs.google.com/forms/d/14hrj3ycDAO5T0YGH177VbARWoB\\_h3d-knHoswtdOniw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/14hrj3ycDAO5T0YGH177VbARWoB_h3d-knHoswtdOniw/viewform) Sus resultados sirvieron para correlacionarlos con los que se obtuvieron de la escritura académica. Sobre la confiabilidad y validez de este cuestionario, los autores afirman que:

se logró a través de una prueba piloto (n=40), una prueba de contenido (n=8), una prueba de forma (n=3) en las que se valoró los siguientes criterios: tiempo de administración del cuestionario, redacción y comprensión de los ítems, adecuación y claridad de las preguntas, dificultades principales, etc. La fiabilidad de la escala es  $\alpha$  de Cronbach = 0,87 (Arnao y Gamonal, 2016, p. 67)

#### **2.3.2.2. Cuestionario 2. Prueba de Escritura Académica Pretest-Postest**

El *Cuestionario 2 Prueba de Escritura Académica* (Anexo 03) es una adaptación del *Cuestionario 04: Evaluación de la Redacción Académica* (Arnao, 2015, Anexo 04, pp. 699-700) y del *Cuestionario 06 Evaluación de la Investigación Formativa Discurso Académico* (Arnao, 2015, Anexo 06, pp. 705-709). Tiene dos partes: una, de actividades y otra la Escala de Likert. La primera parte, el espacio de actividades presenta 4 fichas textuales cuya elección estuvo sometida a los siguientes requisitos de rigor:

- 1) En su contenido, las fichas presentan información sobre un tema común en diferentes subtemas (definición, tipos, causas, consecuencias, características, etc.). El tema debe ser motivador o algo conocido por los estudiantes.
- 2) Se buscó que la extensión de las fichas textuales y el número de oraciones y palabras en sus textos sea más o menos equivalente.
- 3) Los textos tenían información académica y fueron escogidos en diferentes fuentes de información.

El estudiante debe leer la información de las fichas textuales e intentar organizar la información de todas ellas en un solo texto académico. No hay una secuencia que los

ordene. Este ordenamiento temático debe realizarlo el mismo estudiante después de leer los textos. Al leer, se realizan las siguientes acciones en un tiempo de 2 hora 30 minutos: Identificar-Subrayar-Interrelacionar-Esquematar-Organizar-Redactar-Evaluar. Estas acciones implican la puesta en funcionamiento de las siguientes capacidades: 1) *Planificación*, 2) *Textualización*, 3) *Evaluación*. Para ello, se construyeron 5 actividades según las dimensiones a evaluar (Arnao, 2015; Núñez, Vigo, Palacios, y Arnao, 2014):

Tabla 9. Actividades a realizar durante la aplicación del Cuestionario 2 Prueba la escritura académica, según dimensiones a evaluar

Dimensiones	Nº	Ítem de Actividades
Planificación	1	Coloca los títulos a cada ficha textual, según su contenido, subrayando la idea temática o principal y señalando el tipo de párrafo
	2	Elabora un mapa conceptual (esquema de información) del contenido de los textos o fichas textuales, respondiendo a las siguientes preguntas: ¿cuál es el contexto cultural de la competencia digital? ¿qué es competencia digital? ¿cuáles son las dimensiones de la competencia digital? ¿cuáles son las áreas de la competencia digital? ¿para qué le sirve la competencia digital al estudiante de Ingeniería?, etc.
	3	Elabora un plan o esquema de redacción (sumario) de un texto académico expositivo según las siguientes secuencias: Introducción, Cuerpo, Cierre, Referencias
Textualización	4	Utiliza el mapa conceptual de las 2 fichas textuales para redactar el texto expositivo en 4 párrafos, según el esquema de redacción.
Evaluación	5	Antes de entregar tu examen, revisa la redacción y ortografía. El texto expositivo debe tener por lo menos 2 citas textuales y 2 citas no textuales, conectores discursivos, adecuada tildación, oraciones simples y compuestas, organización gramatical y por lo menos 4 signos de puntuación distintos.

La segunda parte es la Escala de Likert que evalúa las actividades realizadas por el estudiante en las dimensiones redacción académica (coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación) y superestructura textual (planificación, textualización y evaluación). El puntaje de cada ítem fue de 1 a 5:

Tabla 10. Matriz de evaluación del Cuestionario 2 Prueba la escritura académica

Nivel de logro		Código	Puntos por ítem	Vigesimal	Puntaje total
Competente	Todo está bien	C	5	19 - 20	116 - 125
Sobresaliente o Logrado	La mayoría está bien	L	4	16 - 18	97 - 115
Notable o En proceso	Tiene igual de aciertos y desaciertos	P	3	13 - 15	78 - 96
Suficiente o Inicio	Pocas cosas están bien	I	2	10 - 12	60 - 77
No Competente	Casi nada está bien	NC	1	01 - 09	00 - 59

En la USAT, la nota mínima aprobatoria es 14 (Notable o en proceso).

La escala de Likert del *Cuestionario 2 Prueba de Escritura Académica* sirvió para evaluar las actividades tanto en el *pretest* como en el *postest* y en los *Talleres formativos*. Su estructura tiene dos partes: una, referida a la redacción académica; otra, a la estructura del discurso académico. Se resume en las siguientes tablas:

Tabla 11. Estructura del Cuestionario 2 Prueba de escritura académica

Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores	Nº ítem	Contenido del ítem	
REDACCIÓN ACADÉMICA	Coherencia (Semántica)	5	1.	Organización de ideas según propósito comunicativo	
			2.	Organización de párrafos según lógica de pensamiento y estrategias discursivas.	
			3.	Esquema o plan de redacción (escritura) de los párrafos	
			4.	Tipos de ideas	
			5.	Reglas de coherencia	
	Cohesión (Gramatical)	6	6.	Redacción de oraciones en los párrafos según RAE.	
			7.	Uso de conectores discursivos	
			8.	Tildación	
			9.	Puntuación	
			10.	Grafías y letras	
			11.	Mecanismos de cohesión	
Intertextualización (Pragmática)	1	12.	Citación y referenciación		
		Adecuación (Pragmática)	3	13.	Formato según Normas ISO 690 y estilo internacional
				14.	Contexto, intencionalidad y posicionamiento
15.	Tipo de discurso y estilo personal				
SUPERESTRUCTURA TEXTUAL	Planificación	3	16.	Esquema de información (Organizador)	
			17.	Esquema de redacción (Plan de escritura)	
			18.	Título, tema y autoría	
	Introducción	2	19.	Análisis del problema	
			20.	Preguntas de investigación, objetivos, postura y subtemas	
	Cuerpo o desarrollo	2	21.	Desarrollo de subtemas	
			22.	Estrategias discursivas	
	Cierre o conclusiones	2	23.	Respuesta a preguntas y objetivos	
			24.	Aportes, limitaciones y otros cuestionamientos	
	Referencias	1	25.	Referencias bibliográficas	
<b>TOTAL</b>		<b>25</b>	<b>25</b>		



### 2.3.2.3. Cuestionario 3. Discurso Académico

El *Cuestionario 3 Discurso Académico* (Anexo 04) ha sido adaptado de los instrumentos de evaluación del texto académico propuesto por Arnao (2015): *Cuestionario 04: Evaluación de la Redacción Académica* (Arnao, 2015, Anexo 04, pp. 699-700), *Cuestionario 05: Evaluación del Plan de Redacción de la Investigación Formativa* (Arnao, 2015, Anexo 05, pp. 701-704) y *Cuestionario 06: Evaluación de la Investigación Formativa: Discurso Académico* (Arnao, 2015, Anexo 06, pp. 705-709). Sirve para evaluar en forma colaborativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) el discurso académico que desarrolla el estudiante a lo largo de la implementación del Modelo en tres avances de escritura.

La estructura del *Cuestionario 3* tiene cuatro partes y 20 criterios o descriptores de desempeño. La primera parte, *planificación* está referida a la gestión de la información (buscar, seleccionar, sistematizar, organizar) y tiene 3 criterios de desempeño. La segunda, *paratexto*, referido a los datos de autoría y presentación, tiene 2 criterio de desempeño. La tercera, *Superestructura textual* que evalúa la estructura propiamente dicha del texto académico con 6 criterios de desempeño. La cuarta, *las propiedades lingüísticas del texto académico*, que evalúa con 9 criterios de desempeño los aspectos semánticos, gramaticales y pragmáticos del discurso: dos criterios la *Coherencia discursiva* u organización semántica de las ideas según un propósito comunicativo, una lógica de pensamiento y estrategias discursivas; con dos criterios la *Intertextualidad* o polifonía textual en la citación y referenciación; con 3 criterios de desempeño evalúa la *Cohesión discursiva* o estructura gramático-fonológica del discurso; y, por último, con 2 criterios de desempeño evalúa la *adecuación discursiva* en donde se valoran el estilo internacional y personal y la integración tecnológica de recursos y estrategias TIC de la web 2.0 a lo largo de todo el proceso de escritura académica digital. Cada criterio o ítem se valora con cinco puntos: 5 (*todo está bien*); 4 (*la mayoría está bien*); 3: (*tiene igual de aciertos y desaciertos*); 2 (*pocas cosas están bien*); y 1 (*casi nada está bien*). El puntaje total es 100 puntos. Este puntaje se adecúa a la escala de valoración del país en donde se aplica el instrumento, por ejemplo, en el Perú, la escala de valoración es vigesimal, por lo tanto, el puntaje sale de aplicar esta fórmula:  $PV (= \text{puntaje vigesimal}) = PT (\text{Puntaje logrado} / 5)$ ; para Colombia, donde la escala de

valoración lega hasta 5 puntos la fórmula será:  $PV (=puntaje\ vigesimal) = PT (Puntaje\ logrado / 20)$ .

Tabla 12. Estructura del Cuestionario 03. Evaluación del Discurso Académico

DIMENSIÓN	DESCRIPTORES	N° ÍTEM	TOTAL ÍTEM
PLANIFICACIÓN (Gestión de la información)	Esquemas	01	3
	Fichas de investigación	02	
	Otros registros de información	03	
PARATEXTO (Pragmático)	Título, tema, institución y autor	04	2
	Sumario, resumen y palabras clave	05	
SUPERESTRUCTURA	Introducción (I)	06 - 07	6
	Cuerpo o Desarrollo (C)	08 - 09	
	Conclusiones (C)	10 - 11	
COHERENCIA	Semántica	12 - 13	2
INTERTEXTUALIDAD (Pragmático)	Citas	14	2
	Referencias bibliográficas	15	
COHESIÓN (Gramático Fonológica)	Gramatical	16 - 17	3
	Fonológica	18	
ADECUACIÓN (Pragmático)	Estilo internacional y personal	19	2
	Integración tecnológica	20	
Puntaje Total (PT) = 100 puntos			20
Puntaje Vigesimal (PV) = PT / 5			

#### 2.3.2.5. Cuestionario 4. Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción

El *Cuestionario 4 Evaluación de la asignatura y nivel de satisfacción* fue diseñado y validado por Arnao (2015) y corresponde al *Cuestionario 07: Evaluación de la Asignatura, Grado y Nivel de Satisfacción* (Arnao, 2015, Anexo 07, pp. 710-715). Tiene 44 ítems, de los cuales solo los dos últimos eran tipo ensayo y de apreciación global para desarrollar. Los otros 42 se medían en una escala de Likert de 5 a 1: (5) *Totalmente de acuerdo*; (4) *De acuerdo*; (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*; (2) *En desacuerdo*; y (1) *Totalmente en desacuerdo*.

Tabla 13. Estructura del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción

Partes del cuestionario	Dimensiones	Dimensión	N <sup>a</sup> ítems	Nº del ítem en el cuestionario
Sílabo	Percepción general del sílabo	A1. Calidad global del sílabo	1	1
		A2. Competencias		2 – 13 - 14 -15 - 16
	Estructura del sílabo	A3. Contenidos o saberes		3 - 18 – 19 – 20 - 21 - 22
		A4. Metodología o estrategias didácticas		4 – 25 – 26
		A5. Recursos TIC y Materiales educativos		5 – 12
		A6. Evaluación		6 – 7 – 28 - 29 -30 – 31 - 32
		A7. Investigación formativa		8 -17 - 24
		A8. Talleres formativos		9 – 23
		A9. Secuencias didácticas		10
		A10. Evidencias de desempeño		11
Desempeño docente	Dominio Pedagógico	B1. Experticia, profesionalismo y ética		33 - 41
		B2. Promotor y motivador de participaciones, entusiasta		34 - 39
	Liderazgo	B3. Comunicativo		35
		B4. Empático y paciente		36 - 40
		B5. Respetuoso y amigable		37 - 38
		B6. Asesoramiento		27
Nivel de satisfacción	Asignatura	C1. Desarrollo competencia y satisfacción general		42
Reflexión final	Aportaciones del estudiante	D1. Comentario		43
		D2. Sugerencias		44

Este cuestionario tiene un coeficiente alfa de Cronbach = 0,983. A continuación, se presentan los valores estadísticos y el alfa de Cronbach de cada ítem.

Tabla 14. Valores estadísticos del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción

ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Item_1	90	3	5	4,43	,637	,406
Item_2	90	2	5	4,39	,682	,465
Item_3	90	3	5	4,58	,580	,337
Item_4	90	1	5	4,41	,833	,694
Item_5	90	2	5	4,37	,726	,527
Item_6	90	1	5	4,34	,837	,700
Item_7	90	2	5	4,26	,815	,664
Item_8	90	3	5	4,56	,563	,317
Item_9	90	2	5	4,40	,731	,535
Item_10	90	2	5	4,41	,701	,492
Item_11	90	3	5	4,48	,640	,410
Item_12	90	3	5	4,36	,692	,479
Item_13	90	3	5	4,56	,602	,362
Item_14	90	2	5	4,33	,719	,517
Item_15	90	3	5	4,34	,706	,498
Item_16	90	3	5	4,38	,712	,507
Item_17	90	2	5	4,39	,745	,555
Item_18	90	3	5	4,48	,640	,410
Item_19	90	3	5	4,57	,562	,316
Item_20	90	2	5	4,38	,728	,530
Item_21	90	3	5	4,50	,658	,433
Item_22	90	2	5	4,43	,735	,540
Item_23	90	1	5	4,43	,720	,518
Item_24	90	1	5	4,39	,789	,622
Item_25	90	1	5	4,40	,776	,602
Item_26	90	1	5	4,42	,749	,561
Item_27	90	3	5	4,40	,716	,512
Item_28	90	2	5	4,47	,674	,454
Item_29	90	2	5	4,52	,640	,410
Item_30	90	1	5	4,29	,838	,702
Item_31	90	2	5	4,37	,756	,572
Item_32	90	2	5	4,53	,674	,454
Item_33	90	2	5	4,57	,671	,451
Item_34	90	2	5	4,41	,792	,627
Item_35	90	2	5	4,53	,657	,431
Item_36	90	2	5	4,38	,787	,620
Item_37	90	2	5	4,41	,763	,582
Item_38	90	1	5	4,53	,737	,544
Item_39	90	2	5	4,56	,689	,474
Item_40	90	3	5	4,56	,583	,340
<b>TOTAL</b>	<b>90</b>	<b>113</b>	<b>200</b>	<b>177,50</b>	<b>22,015</b>	<b>484,680</b>
N válido (según lista)	90					

Tabla 15. Alfa de Cronbach del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item_1	173,07	463,276	,766	,983
Item_2	173,11	458,774	,871	,982
Item_3	172,92	465,106	,769	,983
Item_4	173,09	455,295	,807	,982
Item_5	173,13	460,117	,772	,983
Item_6	173,16	455,189	,806	,982
Item_7	173,24	456,749	,783	,982
Item_8	172,94	467,132	,708	,983
Item_9	173,10	460,338	,759	,983
Item_10	173,09	459,205	,831	,982
Item_11	173,02	462,471	,792	,982
Item_12	173,14	462,664	,723	,983
Item_13	172,94	468,098	,623	,983
Item_14	173,17	464,455	,636	,983
Item_15	173,16	464,313	,653	,983
Item_16	173,12	463,142	,686	,983
Item_17	173,11	458,257	,811	,982
Item_18	173,02	462,044	,808	,982
Item_19	172,93	466,198	,749	,983
Item_20	173,12	458,670	,817	,982
Item_21	173,00	463,573	,730	,983
Item_22	173,07	458,265	,822	,982
Item_23	173,07	459,861	,787	,982
Item_24	173,11	456,819	,808	,982
Item_25	173,10	457,349	,805	,982
Item_26	173,08	459,016	,782	,982
Item_27	173,10	460,113	,783	,982
Item_28	173,03	461,493	,785	,982
Item_29	172,98	462,067	,807	,982
Item_30	173,21	457,202	,747	,983
Item_31	173,13	458,476	,791	,982
Item_32	172,97	464,010	,696	,983
Item_33	172,93	463,816	,706	,983
Item_34	173,09	459,138	,734	,983
Item_35	172,97	466,167	,637	,983
Item_36	173,12	455,974	,835	,982
Item_37	173,09	457,363	,819	,982
Item_38	172,97	458,617	,808	,982
Item_39	172,94	462,502	,733	,983
Item_40	172,94	464,682	,782	,983

Tabla 16. Puntuaciones globales del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
VIGESIMAL	90	11	20	17,75	2,202	4,847
N válido (según lista)	90					

Tabla 17. Estadísticos descriptivos globales del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción

Estadísticos descriptivos	Ítems 1 - 40	Ítem 41	Ítem 42
N° Válidos	90	90	90
Perdidos	0	0	0
Media	17,75	4,36	4,29
Mediana	18,30	4,50	4,00
Moda	20	5	5
Desv. típ.	2,202	,754	,782
Varianza	4,847	,569	,612
Mínimo		2	1
Máximo		5	5

Tabla 18. Frecuencia y porcentaje de los ítems 41 y 42 del Cuestionario 4

Ítem	Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Item_41	2	2	2,2	2,2	2,2
	3	9	10,0	10,0	12,2
	4	34	37,8	37,8	50,0
	5	45	50,0	50,0	100,0
	<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	
Item_42	1	1	1,1	1,1	1,1
	3	12	13,3	13,3	14,4
	4	36	40,0	40,0	54,4
	5	41	45,6	45,6	100,0
	<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

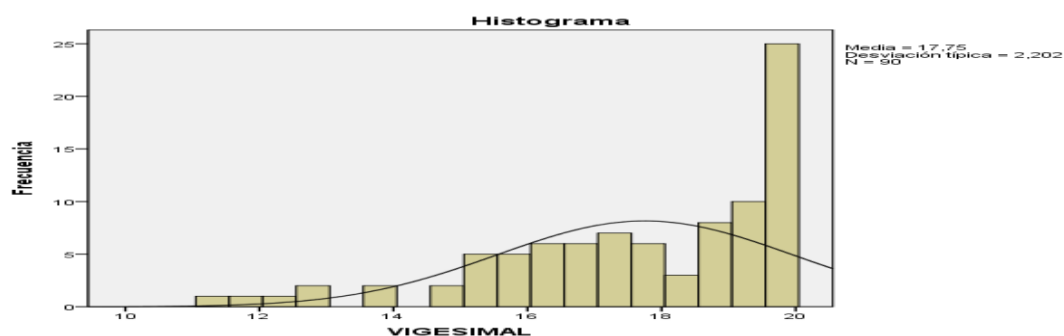


Figura 54. Histograma del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción

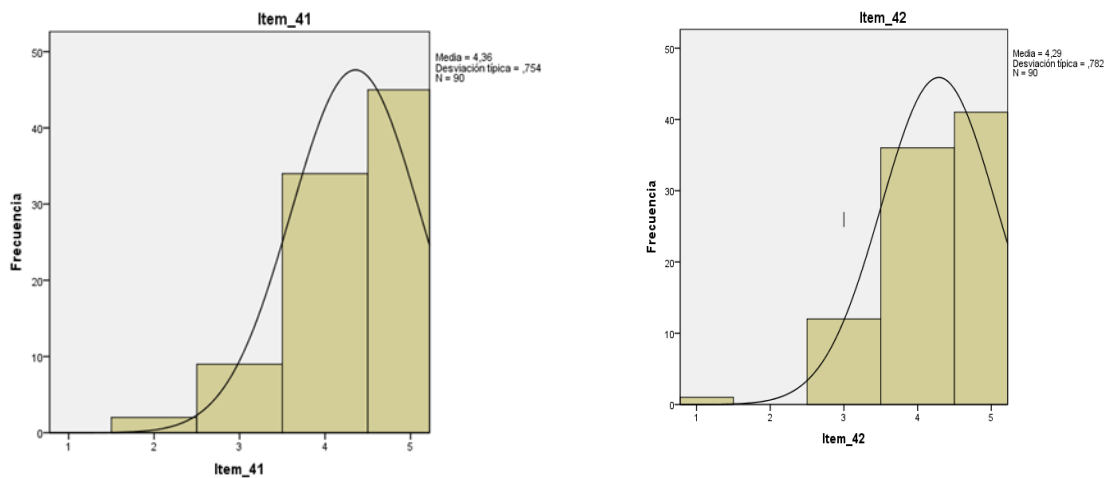


Figura 55. Histograma de los ítems 41 y 42 del Cuestionario 04: Evaluación de la asignatura y Nivel de satisfacción

La confiabilidad y validez de los instrumentos se realizó mediante los procedimientos estadísticos coeficiente alfa de Cronbach y el análisis factorial, respectivamente. A continuación, se transcribe el análisis de la validez y fiabilidad de los cuestionarios que sirvieron para esta investigación. El estudio piloto se realizó en el periodo académico 2013-0, y contó con la participación de 46 estudiantes ingresantes a la universidad.

Tabla 19. Alfa de Cronbach de los instrumentos del que sirvieron de apoyo a la investigación y validados en Arnao (2015)

Cuestionario	Nº Muestral	Nº de elementos	Media	Desviación típica	Varianza Total	Alfa de Cronbach según Varianza de los ítems	Alfa de Cronbach según matriz de correlación
04	46	45	126.48	26.64	709.59	0.96	0.96
05	46	10	36.83	4.50	20.28	0.81	0.81
06	46	15	53.74	9.57	91.53	0.91	0.91
07	46	34	147.54	13.03	169.76	0.94	0.94

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados de la investigación, su análisis, interpretación y discusión, según la relación de las variables Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” y “*escritura académica*” en Educación Superior.

#### 4.1. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

La presentación análisis e interpretación de los resultados de la investigación, se hará a través de tablas y gráficos estadísticos, siguiendo el orden de las hipótesis y los objetivos (general y específicos) señalados en la página 69.

##### 4.1.1. Efecto de la aplicación del Modelo didáctico “*Digital Research Writing*” en la escritura académica

El objetivo principal de la investigación fue determinar el efecto de la aplicación del Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “*Digital Research Writing*” en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II. Para cumplir con este objetivo, se aplicaron y compararon los datos de dos instrumentos: *Cuestionario 1. Competencia digital* (Anexo 02) y *Cuestionario 2. Prueba de Escritura Académica Pretest-Postest* (Anexo 03). Los resultados permitieron aceptar la  $H_1$  y aseverar que esta hipótesis es verdadera puesto que el Modelo Didáctico FIMEIT “*Digital Research Writing*” sí desarrolló significativamente la escritura académica de los estudiantes como se aprecia en la Tabla 19. En consecuencia, se desestimó la hipótesis nula  $H_0$



Los diferentes estimadores (De Huber, De Turkey, de Hamper y De Andrews) coincidieron en demostrar que tanto la integración tecnológica de los recursos y estrategias de la Web 2.0 del Modelo Didáctico "*Digital Research Writing*" contribuyeron para el desarrollo de la competencia digital y de la escritura académica de los estudiantes. Las puntuaciones sufrieron un notable crecimiento entre el *pretest* y el *postest*: casi 10 puntos en el proceso de integración tecnológica (la competencia digital del programa sufrió un crecimiento positivo: del nivel de casi completo analfabetismo digital en el *pretest* a 14 puntos aproximadamente en el *postest*) y 7 puntos aproximadamente en la escritura académica (una media de 8 puntos en el *pretest* y de 15.50 aproximadamente en el *postest*).

Tabla 20. Estimadores de la V1 Modelo Didáctico "Digital Research Writing" y la V2 Escritura Académica

Variables	Momentos	Estimador M de Huber <sup>b</sup>	Biponderado de Tukey <sup>c</sup>	Estimador M de Hampel <sup>d</sup>	Onda de Andrews
Integración tecnológica del Modelo Didáctico " <i>Digital Research Writing</i> "	Entrada	4.33	3.12	4.25	3.12
	Salida	14.11	13.54	14.06	13.54
Escritura académica	Entrada	8.00	8.00	7.95	8.00
	Salida	15.21	16.29	15.49	16.30

**Integración tecnológica en el Modelo Didáctico "Digital Research Writing"**

- a. Algunos estimadores M no se pueden calcular debido a la distribución altamente centralizada alrededor de la mediana.
- b. La constante de ponderación es 1.339.
- c. La constante de ponderación es 4.685.
- d. Las constantes de ponderación son 1.700, 3.400 y 8.500
- e. La constante de ponderación es  $1.340 \cdot \pi$ .

**Escritura académica**

- a. La constante de ponderación es 1.339.
- b. La constante de ponderación es 4.685.
- c. Las constantes de ponderación son 1.700, 3.400 y 8.500
- d. La constante de ponderación es  $1.340 \cdot \pi$ .

Los valores percentiles confirmaron los resultados de los estimadores. La media de puntajes mostró que la competencia digital estaba en menos de 5 puntos antes de aplicar el Modelo Didáctico "*Digital Research Writing*" y al terminar subió a 14. La mayoría de las calificaciones (19 y 20) se ubicaron en los percentiles 75, 90 y 95. Similar situación sucedió con la escritura académica: antes de aplicar el Modelo Didáctico "*Digital Research Writing*" la media estaba en 8 puntos y al terminar subió a 16. Además,

las calificaciones en el percentil 90 y 95 fueron de 13 y 14, respectivamente, y al terminar el programa fueron de 19 y 20.

Tabla 21. Percentiles de la V1 Modelo Didáctico "Digital Research Writing" y la V2 Escritura Académica

Variables	Percentiles	Momentos	Percentiles						
			5	10	25	50	75	90	95
Integración tecnológica del Modelo Didáctico "Digital Research Writing"	Promedio ponderado	Entrada	6	7	7	8	8	8	8
		Salida	13	13	13	14	19	19	20
	Bisagras de Tukey	Entrada			7	8	8		
		Salida			13	14	19		
Escritura académica	Promedio ponderado	Entrada	2	3	4	8	11	13	14
		Salida	4	4	10	16	18	19	20
	Bisagras de Tukey	Entrada			4	8	11		
		Salida			10	16	18		

Si se comparan los valores extremos, mayor y menor, de las variables, antes y después, de la aplicación del Modelo Didáctico "Digital Research Writing", los resultados obtenidos arrojaron que en el caso de la competencia digital el primer mayor valor antes y la calificación menor antes fueron de 8 y 5 puntos, respectivamente. Después, el primer mayor valor y la calificación menor subieron considerablemente a 20 y 13 puntos, respectivamente. La escritura académica también sufrió el mismo desarrollo positivo: el primer mayor valor y la calificación menor antes fueron de 16 y 0 puntos, respectivamente. Después, el primer mayor valor y la calificación menor subieron considerablemente a 20 y 0 puntos, respectivamente. Hay que aclarar en este caso que el valor 0 se debió a la no presencia del estudiante en la evaluación de entrada y salida.

Tabla 22. Valores extremos la V1 Modelo Didáctico "Digital Research Writing" y la V2 Escritura Académica

Momentos	Orden	Modelo Didáctico "Digital Research Writing"		Escritura académica		
		Número del caso	Valor	Número del caso	Valor	
Antes	Mayor	1	35	8	75	16
		2	36	8	37	15
		3	37	8	40	15
		4	38	8	80	15
		5	39	8 <sup>a</sup>	6	14
Después	Menor	1	1	5	64	0
		2	9	6	59	0
		3	8	6	23	1
		4	7	6	97	2

		5	6	6 <sup>b</sup>	79	2 <sup>a</sup>
		1	7	20	7	20
		2	11	20	60	20
	Mayor	3	26	20	80	20
		4	54	20	87	20
		5	70	20 <sup>c</sup>	99	20 <sup>b</sup>
Después		1	69	13	65	0
		2	68	13	13	0
	Menor	3	67	13	52	2
		4	66	13	74	4
		5	65	13 <sup>d</sup>	73	4 <sup>c</sup>

#### Escritura académica

- Sólo se muestra una lista parcial de casos con el valor 8 en la tabla de extremos superiores.
- Sólo se muestra una lista parcial de casos con el valor 6 en la tabla de extremos inferiores.
- Sólo se muestra una lista parcial de casos con el valor 20 en la tabla de extremos superiores.
- Sólo se muestra una lista parcial de casos con el valor 13 en la tabla de extremos inferiores.

#### Competencia digital:

- Sólo se muestra una lista parcial de casos con el valor 2 en la tabla de extremos inferiores.
- Sólo se muestra una lista parcial de casos con el valor 20 en la tabla de extremos superiores.
- Sólo se muestra una lista parcial de casos con el valor 4 en la tabla de extremos inferiores.

Los histogramas que se presentan en la Figura 48 muestran el desplazamiento de las calificaciones de los estudiantes en el *pretest* y *postest*, de izquierda a derecha, de menores a mayores.

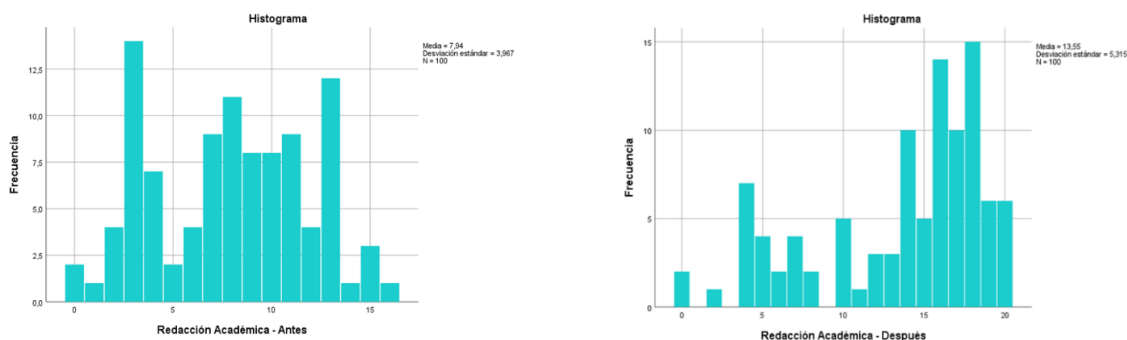


Figura 56. Histogramas comparativos de la escritura académica antes y después.

Resumiendo, el siguiente diagrama de caja-bigote o boxplots visualiza que la parte izquierda de ambas cajas de la variable escritura académica (antes y después) es mayor que la de la derecha. Ello quiere decir que los puntajes comprendidos entre el 25% y el 50% de la muestra están más dispersos que entre el 50% y el 75%. En el pretest, el 25% de las puntuaciones más bajas están más concentrados que el 25% de las más altas porque el bigote de la izquierda ( $X_{mín}$ ,  $Q_1$ ) es más corto que el de la derecha. En el postest, sucede algo inverso: el 25% de las puntuaciones más bajas están menos concentrados que el 25% de las más altas porque el bigote de la izquierda ( $X_{mín}$ ,  $Q_1$ ) es más largo que el de la derecha. En el pretest, el *rango intercuartílico* =  $Q_3 - Q_1 = 8$  puntos; es decir, el 50% de

la población estuvo comprendido en puntajes de 8 a menos. En el postest, el *rango intercuartílico* =  $Q3 - Q1 = 16$  puntos; es decir, el 50% de la población estuvo comprendido en puntajes de 16 a más.

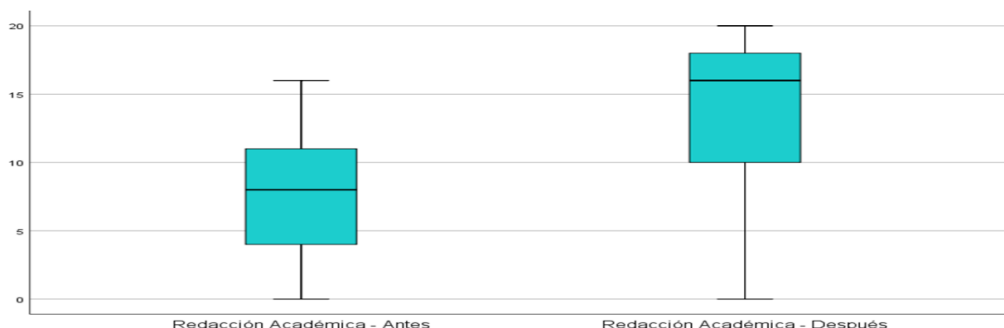


Figura 57. Diagrama de caja-bigotes o boxplots comparativos de la escritura académica, antes y después

#### 4.1.2. Diseño y validación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” para la escritura académica con TIC

Modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias con integración tecnológica “*Digital Research Writing*” fue diseñado y validado a través del *Método Delphi* o juicio de expertos (Marchena, 1990; Reguant y Torrado, 2016). El análisis estadístico arrojó un  $\alpha$  Cronbach = 0,96, muy superior al 0,7 planteado en la hipótesis específica 1. Para contrastar la hipótesis de la normalidad de las puntuaciones de la población se utilizó la prueba de significación de *Kolmogorov-Smirnov* por tener una muestra (n) mayor a 50 ( $n > 50$ ). Como el valor de los estadísticos de las pruebas realizadas a las dos variables, tanto en el momento antes de aplicar el Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” como después, no superaron el  $p$ -valor = 0,005, pues el nivel de significación en el mejor de los casos es de 0,001 en consecuencia se rechazó la hipótesis nula  $H_0$  y se aceptó la hipótesis Alternativa  $H_1$  que afirmó que el conjunto de datos analizados NO siguió una distribución normal como se aprecia en la Tabla siguiente:

Tabla 23. Prueba de Kolmogorov-Smirnov aplicada a la muestra de estudio

Variables	Momentos	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> o K-S		
		Estadístico	gl	Sig.
Modelo Didáctico “ <i>Digital Research Writing</i> ”: Competencia Digital	Entrada	0.399	100	0.000
	Salida	0.274	100	0.000

<b>Escritura académica</b>	Entrada	0.120	100	0.001
	Salida	0.194	100	0.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Es decir, al aplicar la prueba de bondad de ajuste *Kolmorov Smirnov o K-S*, las puntuaciones de las evaluaciones de Entrada y Salida de las competencias digital y escritura científica, arrojaron *p valor* muy pequeño, menor de 0.05 (Nivel de confianza del 95%), los cuales proporcionaron la evidencia más fuerte en contra de la hipótesis nula: indica que debe rechazarse la hipótesis nula.

El análisis comparativo de la correlación entre las variables ( $V_1$  y  $V_2$ ) de la investigación demostró, con un nivel de confianza de 5%, que la escritura académica y la competencia digital ( $V_2$ ) de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II, se desarrollaron como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico "*Digital Research Writing*" ( $V_1$ ). En la evaluación de entrada (pre test), antes de aplicado el Programa, la nota promedio en la competencia digital fue de ( $8 \pm 0.686$ ), su nota mínima de 5 puntos y la máxima de 8 puntos; y en en la escritura académica la media o nota promedio fue de ( $8 \pm 3.967$ ), su nota mínima de 0 puntos y la máxima de 16 puntos.

En la evaluación de salida (*Postest*), después de aplicado el Programa, la nota promedio en la competencia digital subió a ( $15 \pm 2.655$ ), su nota mínima de 13 puntos y la máxima de 20 puntos; y en la escritura académica la media o nota promedio fue de ( $14 \pm 5.315$ ), su nota mínima de 7 puntos y la máxima de 16 puntos.

Tabla 24. Comparativo entre los estadísticos descriptivos de la  $V_1$  Modelo Didáctico "Digital Research Writing" y la  $V_2$  Escritura Académica

Medidas Descriptivas	Modelo Didáctico "Digital Research Writing": Competencia Digital		Escritura Académica		
	Entrada	Salida	Entrada	Salida	
Media	8	15	8	14	
95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	7	15	7	12
	Límite superior	8	16	9	15
Media recortada al 5%	8	15	8	14	
Mediana	8	14	8	16	
Varianza	0,471	7,051	15,734	28,250	

Desv. Desviación	0,686	2,655	3,967	5,315
Mínimo	5	13	0	0
Máximo	8	20	16	20
Rango	3	7	16	20
Rango intercuartil	1	6	7	8
Asimetría	-1,464	0,754	-0,069	-0,903
Curtosis	1,513	-1,124	-0,995	-0,337

La tabla anterior permite demostrar que el Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”, basado en la competencia digital y en la inmersión tecnológica en el aula, desarrolló la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II. Además, se puede afirmar que la competencia digital, a través del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”, contribuyó a desarrollar la escritura académica y a su vez, la misma competencia digital se desarrolló en la interacción con la escritura académica.

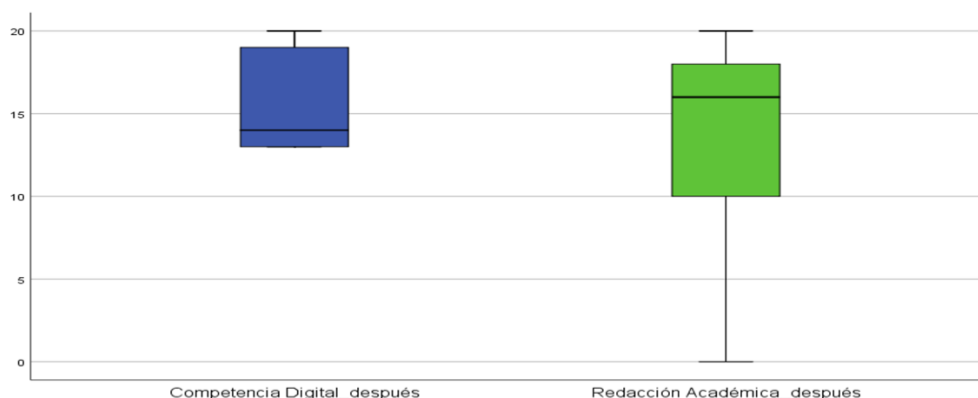


Figura 58. Diagrama de caja-bigotes o boxplots comparativos de la competencia digital y la escritura académica, después de aplicar el postest

#### 4.1.3. Nivel de competencia digital de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

Para desarrollar el *objetivo específico de investigación 2* se compararon las diferencias significativas de los resultados del *pretest* y *postest* respecto al nivel de *competencia digital* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II. Estos resultados se pueden observar en las Tablas 24, 25, 26, 27 y, especialmente, en la 28.

En general, el nivel de competencia digital subió considerablemente de los resultados del *pretest* al *postest* como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico "*Digital Research Writing*". En la Tabla 24, los diferentes estimadores muestran el nivel de analfabetismo digital que tuvieron los estudiantes al ingresar a la Universidad (4 aprox.). Con la aplicación del Modelo Didáctico "*Digital Research Writing*" la competencia digital subió a 14 aprox. La Tabla 25 confirma la tendencia: en la evaluación de entrada, la media de estudiantes (50%) obtuvo notas de 8 a menos, con notas mínimas de 6; en la evaluación de salida, la media de estudiantes (50%) subió sus puntajes 14 a más, no notas mínimas de 13. La Tabla 26 muestra los valores mayores y menores: en la evaluación de entrada, el valor menor fue de 6 y el mayor de 8; en la evaluación de salida, el valor menor fue de 13 y el mayor de 20. La Tabla 27 muestra que la prueba de bondad de ajuste *Kolmorov Smirnov* *K-S*, la puntuación de las evaluaciones de entrada (*pre test*) y salida (*Postest*) de la competencia digital resultaron con un *p valor* menor de 0.05 (Nivel de confianza del 95%), lo que confirma el rechazo de la hipótesis nula. La Tabla 28 presenta los estadísticos descriptivos de ambas variables de investigación, especialmente los valores de entrada (E) y salida (S) de la competencia digital. Entre sus principales estadísticos se destacan la media,  $E = 8$  y  $S = 15$ ; Varianza,  $E = 0,47$  y  $S = 7,05$ ; desviación,  $E = 0,86$  y  $S = 2,655$ ; mínimo,  $E = 5$  y  $S = 13$ ; máximo,  $E = 8$  y  $S = 20$ . La comparación de estos estadísticos comprueba que el proceso de inmersión tecnológica o integración de las TIC en el Modelo Didáctico "*Digital Research Writing*" permitió la alfabetización digital de los estudiantes y, por consiguiente, logró también desarrollar su competencia digital.

En la siguiente figura, se observa que entre el *pretest* y el *postest* existe un desplazamiento de las gráficas de caja hacia la parte superior, de 8 puntos a menos a 14 puntos a más. Existe una diferencia entre la máxima puntuación ( $\text{Max} = 20$  puntos) del *postest* y la mínima del *pretest* ( $\text{Min} = 0$  puntos), de 20 puntos. Esto indica que la competencia digital se ha desarrollado significativamente.

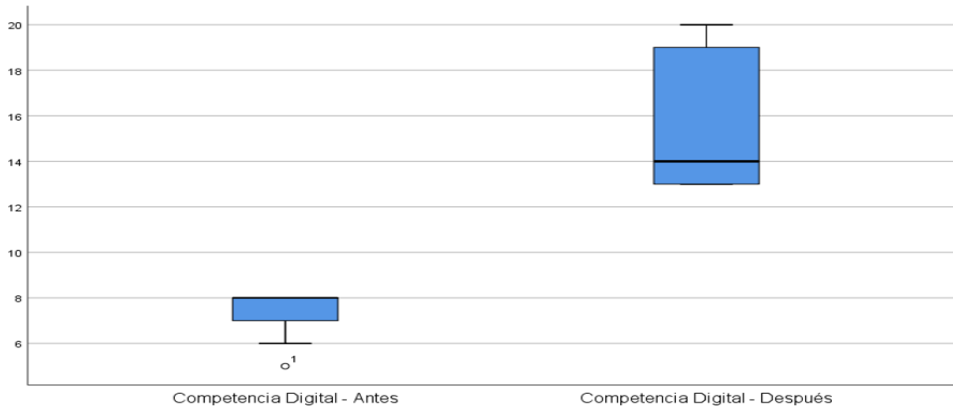


Figura 59. Diagrama de caja-bigotes o boxplots comparativo de las puntuaciones de entrada y salida de la competencia digital

El siguiente polígono de frecuencias de las puntuaciones de entrada y salida de la competencia digital grafican mejor el proceso de alfabetización digital de los estudiantes, desde el pretest al postest:

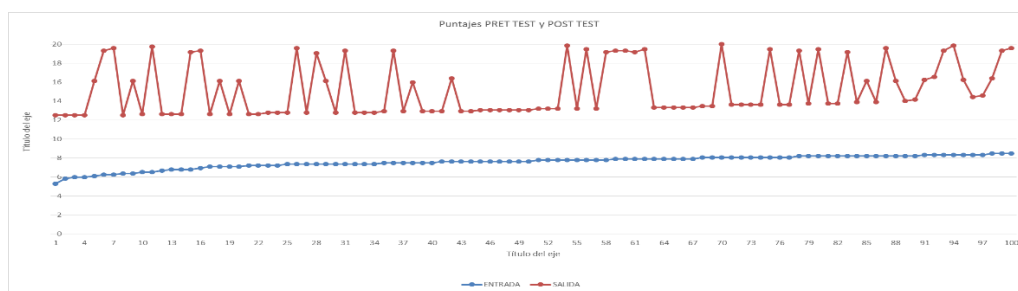


Figura 60. Polígono de frecuencias de las puntuaciones de entrada y salida de la competencia digital

#### 4.1.4. Nivel global de escritura académica de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

El *Cuestionario 2 Prueba de Escritura Académica*, aplicado como evaluación de entrada y salida del *Modelo Didáctico “Digital Research Writing”* (ver Anexo 03), arrojó como resultado global que los estudiantes sí lograron desarrollar significativamente su *escritura académica* entre el *pretest* y *postest*. Así se comprobó al comparar el promedio (de 3 a 14), la mediana y la moda (de 8 a 16).



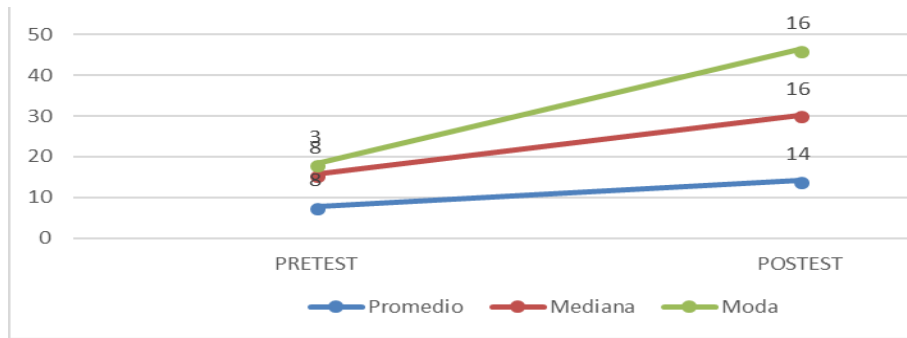


Figura 61. Promedio, mediana y moda en el pretest y postest

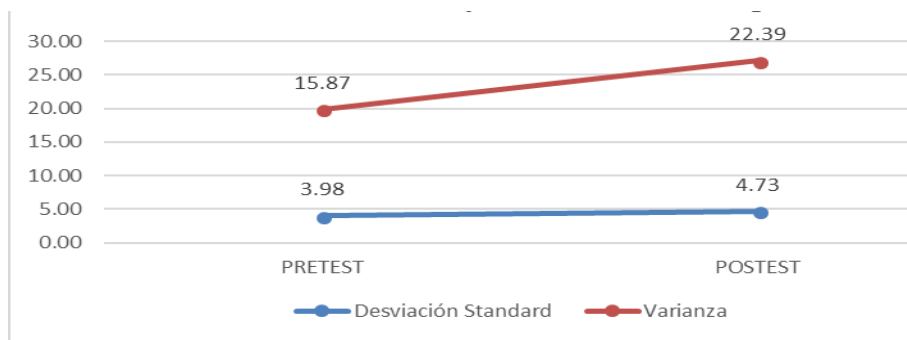


Figura 62. Desviación standard y varianza en el pretest y postest

Los promedios globales mostraron la tendencia de variación entre el *pretest* y el *postest*. Un resultado significativo se pudo apreciar en el nivel *no logrado* que mostró al 81% de los estudiantes en la prueba de entrada y luego un descenso muy importante al 18% en la prueba de salida. En los niveles *logrado* y *logro destacado* se observó un ascenso muy destacable de 0% a 33% y de 0% a 31%, significativamente, como se aprecia en la siguiente figura:

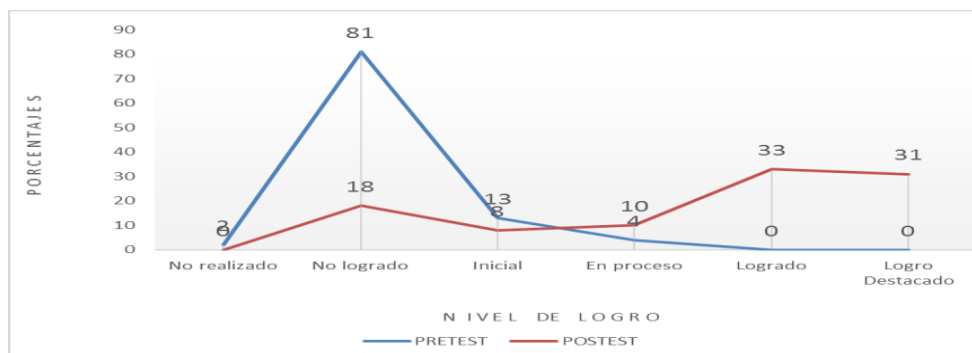


Figura 63. Comparación global de los promedios obtenidas en las pruebas del pretest y postest

A continuación, se presentan los resultados por cada indicador relacionado a cada uno de los 6 ítems del cuestionario. Los dos primeros ítems (pregunta 1 y 2) en realidad corresponden a la *planificación textual* (proceso de preescritura o preparación de la escritura académica) y los otros 6 (pregunta 3 y 4) a la *textualización discursiva* (escritura académica propiamente dicha).

El *primer ítem del Cuestionario 02 Prueba de Escritura Académica* midió la *comprensión analítica* y se enunció de la siguiente manera: “*Coloca los títulos a los textos, según el contenido de lo leído, subrayando la idea temática (principal) en cada uno de ellos y señalando los tipos de párrafos*”. Los ‘*textos*’ fueron 4 fichas textuales; cada una de ellas tocaba un aspecto del tema “*ingeniería e impacto ambiental*” (causas, consecuencias, soluciones, características del problema, etc.). La actividad consistió en el siguiente proceso: 1) lectura de las fichas; 2) subrayado (identificación de las ideas y su jerarquía: temática y de desarrollo); 3) Reconocimiento de la lógica de pensamiento según ubicación de la idea principal; 4) colocar los títulos (reconocimiento del tema general más el tema específico de cada contenido de la ficha). Los resultados principales fueron los siguientes: en el *pretest*, 23% de estudiantes salieron desaprobados por obtener calificaciones menores de 12,5 (no *logrado*); 56% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); 20%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); y solo 1% fue *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. En el *postest*, después de la aplicación del *Modelo Didáctico “Digital Research Writing*, las cifras se modificaron considerablemente: solo 3% de estudiantes salieron desaprobados (no *logrado*); 33% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); 43%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); y 21% tuvo *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. Véase la siguiente figura:

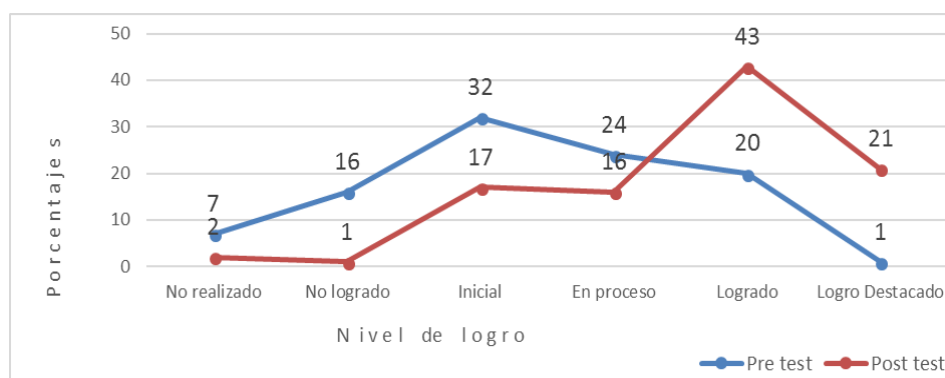


Figura 64. Comprensión analítica: reconocimiento de títulos

El *segundo ítem del Cuestionario 02 Prueba de Escritura Académica* midió la *comprensión interpretativa* y se enunció de la siguiente manera: “*Organiza en un solo esquema gráfico la información de los textos o fichas textuales*”. La actividad consistió en el siguiente proceso: 1) elección del tipo de esquema de información (mapa conceptual, mapa mental, etc.) según las necesidades de organización de ideas; 2) construcción del esquema u organizador gráfico; 3) revisión del organizador de la información (ortografía, jerarquía de ideas, tipo de esquema). Los resultados principales fueron los siguientes: en el *pretest*, 34% de estudiantes salieron desaprobados por obtener calificaciones menores de 12,5 (no *logrado*); 50% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); 14%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); y solo 2% fue *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. En el *posttest*, después de la aplicación del *Modelo Didáctico “Digital Research Writing*, los estudiantes desarrollaron considerablemente su comprensión interpretativa: solo 7% desaprobó (no *logrado*); 25% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); 42%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); y 26% tuvo *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. Véase la siguiente figura:

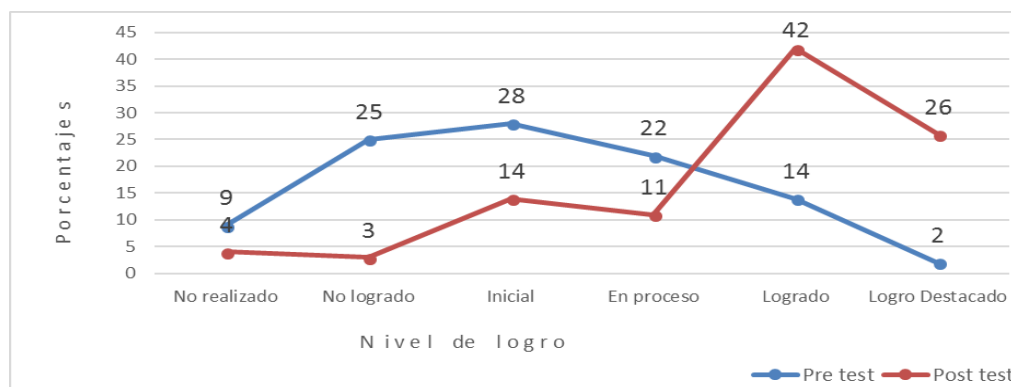


Figura 65. Comprensión interpretativa: Esquema de información

La *escritura académica, nivel de coherencia discursiva*, se midió con las actividades 3 y 4 del *Cuestionario 02*. La actividad 3 tuvo 3 ítems y se enunció de la siguiente manera: “*Utiliza como fuentes de información las 4 fichas textuales anteriores y elabora un texto argumentativo, según el siguiente esquema: introducción (el problema: contextualización, descripción, origen, naturaleza, causas y consecuencias, etc.; definición de términos; pregunta de investigación, Tesis); cuerpo o desarrollo: primer argumento y su fundamento (apoyada en una cita) y segundo argumento y su fundamento (apoyada en una cita); cierre o conclusiones: conclusión general, reafirmación de la tesis, nuevas preguntas de investigación con sus respectivas tesis y*

*referencias bibliográficas*". La actividad consistió en desarrollar el siguiente proceso: 1) textualización de la introducción; 2) textualización del cuerpo; 3) textualización del cierre. Los resultados principales se presentan a continuación.

En la *escritura de la introducción*: en el *pretest*, 47% de estudiantes salieron desaprobados por obtener calificaciones menores de 12,5 (no *logrado*); 32% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); 20%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); y solo 1% fue *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. En el *postest*, después de la aplicación del *Modelo Didáctico "Digital Research Writing*, los estudiantes mejoraron sus calificaciones al desarrollar la competencia digital: solo 4% de estudiantes salieron desaprobados (no *logrado*); 22% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); 38%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); y 36% tuvo *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. Véase la siguiente figura:

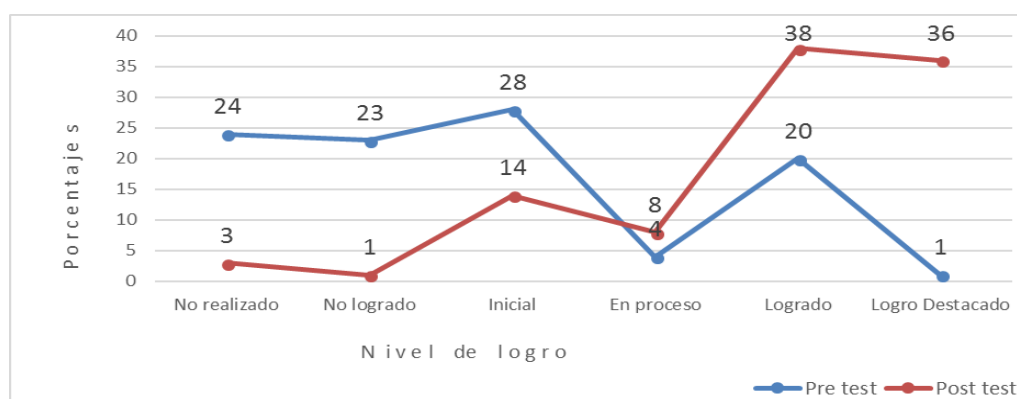


Figura 66. Escritura de la introducción del texto académico

En la *escritura del cuerpo del texto académico*: en el *pretest*, 33% de estudiantes desaprobaron con calificaciones menores de 12,5 (no *logrado*); 59% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); y 8%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); nadie en *logro destacado*. En el *postest*, los estudiantes lograron calificaciones superiores de su competencia digital: 15% de estudiantes salieron desaprobados (no *logrado*); 21% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); 33%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); y 31% tuvo *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. Véase la siguiente figura:

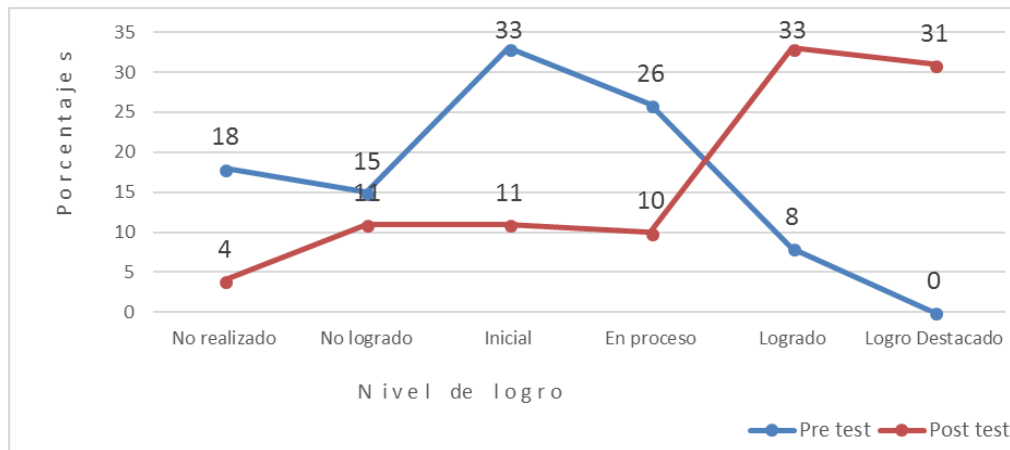


Figura 67. Escritura del cuerpo del texto académico

En la *escritura del cierre del texto académico*: en el *pretest*, 57% de estudiantes desaprobaban con calificaciones menores de 12,5 (*no logrado*); 31% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); y 12%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); nadie en *logro destacado*. En el *postest*, los estudiantes lograron calificaciones superiores de su competencia digital: 17% de estudiantes salieron desaprobados (*no logrado*); 19% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); 39%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); y 25% tuvo *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. Véase la siguiente figura:

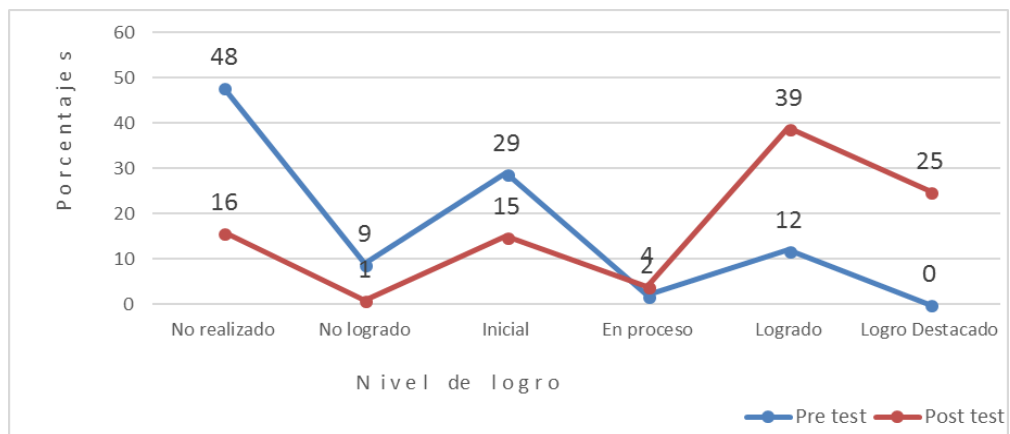


Figura 68. Escritura del cierre y las referencias bibliográficas del texto

La actividad 4 del *Cuestionario 02* evaluó la *escritura académica, nivel de cohesión-intertextualización-adequación discursiva*, y se enunció de la siguiente manera: “*Redacta el texto argumentativo según el Estilo Chicago, utilizando distintos tipos de párrafos, con citas textuales y no textuales, adecuada tildación, organización gramatical y por lo menos 4 signos de puntuación distintos*”. Más que una actividad era

una disposición a seguir durante todo el proceso de textualización sobre: 1) *adecuación*: estilo chicago; 2) *cohesión discursiva*: ortografía y gramática; 3) intertextualización: citas textuales y no textuales y referencias bibliográficas. Los resultados principales se presentan a continuación. En el *pretest*, 31% de estudiantes desaprobaron con calificaciones menores de 12,5 (no *logrado*); 58% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); y 11%, notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*); nadie en *logro destacado*. En el *postest*, los estudiantes lograron subir sus calificaciones: el nivel de desaprobados (no *logrado*) bajó al 14%; 19% obtuvieron calificaciones entre 12,5 a 16,4 (*inicial-en proceso*); subieron al 41%, las notas de 16,5 a 18,4 (*logrado*) y 26% el de *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. Véase la siguiente figura:

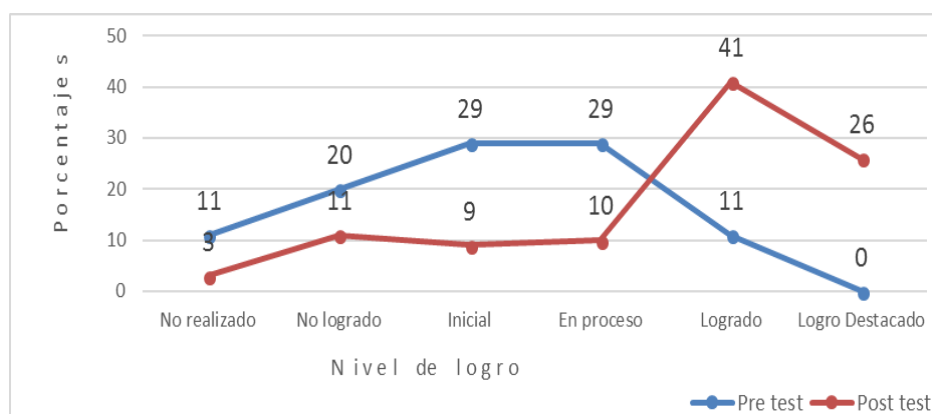


Figura 69. Escritura del texto académico según normas

#### 4.1.5. Niveles específicos de escritura académica de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

El *Cuestionario 3 Instrumento para evaluar la escritura académica* (ver Anexo 04), se aplicó en tres momentos de la implementación del *Modelo Didáctico “Digital Research Writing”*: antes (entrada), durante (proceso) y después (salida). A continuación, se presentan las diferencias significativas entre los resultados comparativos del *pretest* y *postest* respecto al nivel de *escritura académica* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II. Estos resultados corresponden a los *objetivos específicos de investigación 4-5-6-7*. El resultado principal fue que los estudiantes desarrollaron significativamente su *escritura académica* entre el

*pretest* y *postest*. Así se comprobó al comparar el promedio (de 3 a 14), la mediana y la moda (de 8 a 16).

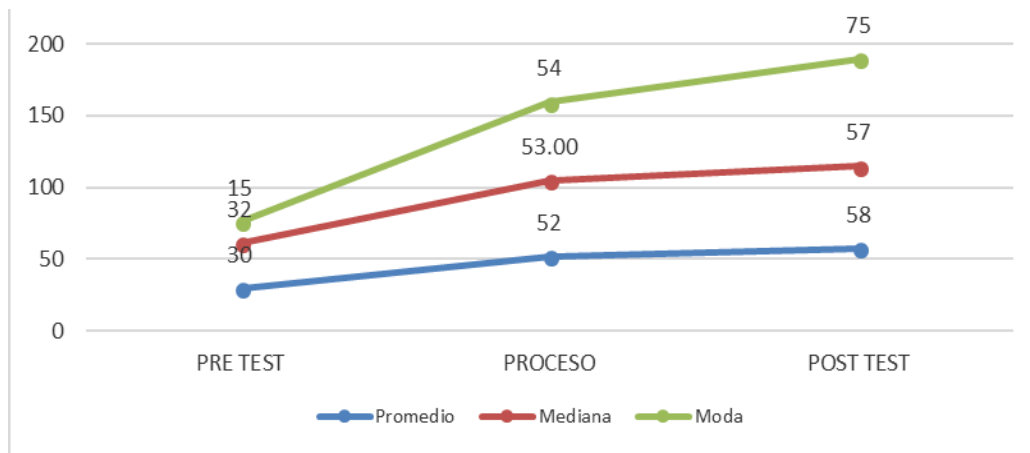


Figura 70. Comparación global del promedio, la mediana y la moda entre el pretest y postest del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

Haciendo una comparación de los resultados de la aplicación del *Cuestionario 3 Instrumento para evaluar la escritura académica* de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”, se obtuvo que en el *pretest*, 89% se encontraban en el nivel *no competente*, pues desaprobaron con calificaciones menores de 12,5; y el 11% se ubicó en el nivel *inicial* al obtener calificaciones entre 12,5 a 14,4. Nadie calificó en los niveles *en proceso*, *logrado* y *competente*. En el *postest*, los estudiantes lograron desarrollar su escritura académica; ya que el nivel de desaprobados (*no competente*) bajó al 8% y los demás niveles subieron considerablemente: 39% en el nivel *inicial*; 29% en el nivel *en proceso*; 8%, en el nivel *logrado* y 16% en el nivel *competente*. Véase la siguiente figura:

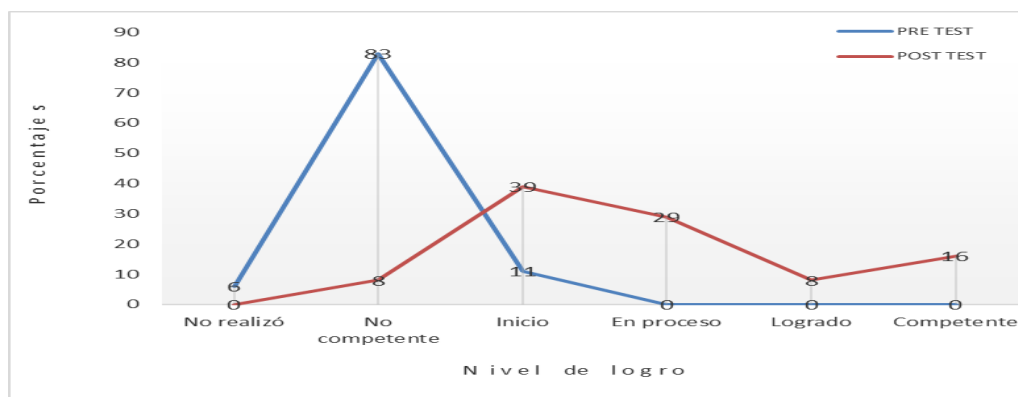


Figura 71. Comparación global del nivel de escritura académica entre el pretest y postest del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

A continuación, se presentarán los resultados de la escritura académica según las propiedades textuales de coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”.

#### 4.1.5.1. Nivel de *coherencia textual* de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

La *coherencia textual* o *dimensión semántica* de los discursos académicos se midió en 5 indicadores: 1) Organiza esquemas de información y de escritura (plan de escritura) de las secuencias y párrafos; 2) Organiza párrafos con una idea temática (oración principal) e ideas de desarrollo (secundaria y terciaria), según un propósito comunicativo, con claridad y precisión; 3) Organiza secuencias y párrafos según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva; 4) Desarrolla la idea temática (oración principal) en las secuencias y/o párrafos, con oraciones secundarias y terciarias que aseveren, informen y garanticen; 5) Aplica las reglas de coherencia, en forma intencional y adecuada. Al comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* se concluyó que los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II mejoraron sus calificaciones como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”. En el *pretest*, 28% de estudiantes se ubicaron en el nivel de *no competente* al desaprobado con calificaciones menores de 12,5; 63% en los niveles de *inicio* y *en proceso* con calificaciones de 12,5 a 16,4; 9%, en el nivel *logrado* con notas de 16,5 a 18,4; y nadie estuvo en el de *competente* con una calificación mayor a 18,5. En el *postest*, las cifras se modificaron considerablemente: solo 2% de estudiantes se ubicaron en el nivel de *no competente*; 5% en los niveles de *inicio* y *en proceso*; 72%, en el nivel *logrado*; y 21% en el de *competente*. Véase la siguiente figura:



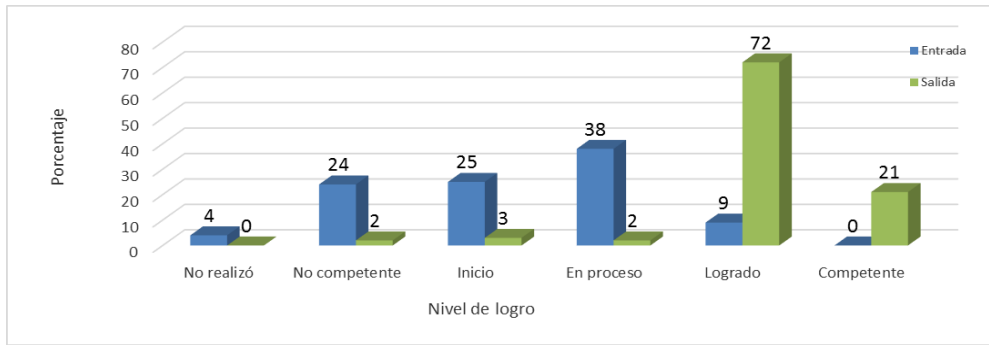


Figura 72. Nivel global de coherencia textual o dimensión semántica de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

Para tener una idea global del proceso de desarrollo de la *coherencia textual o dimensión semántica* de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”, véase la siguiente figura:

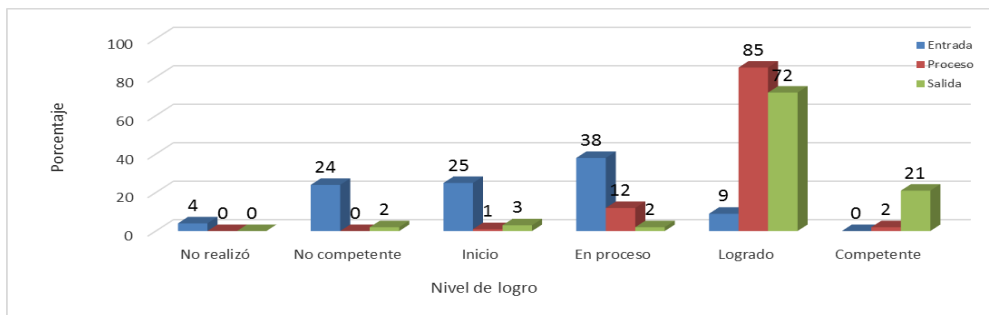


Figura 73. Nivel global del proceso de desarrollo de la coherencia textual o dimensión semántica de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

En el primer indicador de coherencia, referido a la planificación de la escritura a través de la organización de la información en esquemas de información y de escritura, los valores destacados fueron que en las etapas de entrada, proceso y salida disminuyeron los porcentajes en los niveles *no realizó*, *no competente* y de *inicio* y aumentaron significativamente en los niveles de *en proceso*, *logrado* y *competente*. Es significativo que del 34% de desaprobados en el *pretest* se reduzca al 2% en el *postest*; y que del 13% en *logrado* y 0% en *competente* en el *pretest* se eleve al 41% y 18%, respectivamente, en el *postest*.

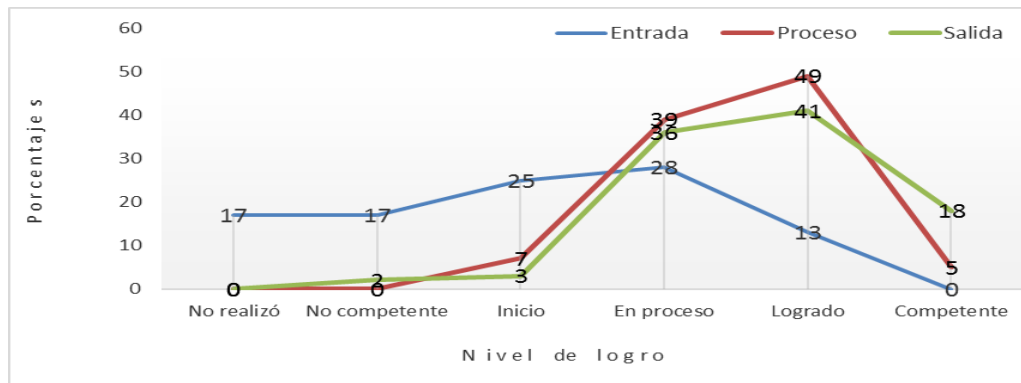


Figura 74. Indicador de coherencia 1: organiza esquemas de información y de escritura (plan de escritura) de las secuencias y párrafos, en entrada, proceso y salida.

En el segundo indicador de coherencia, referido a la organización de párrafos con una idea temática (oración principal) e ideas de desarrollo (secundaria y terciaria), según un propósito comunicativo, los valores destacados fueron que en las etapas de entrada, proceso y salida disminuyeron considerablemente los porcentajes del *pretest* al *postest* en los niveles *no realizó* (de 11% a 0%), *no competente* (de 24% a 2%), *inicio* (de 30% a 3%) y *en proceso* (de 35% a 4%) y aumentaron en los niveles de *logrado* (de 0% a 70%) y *competente* (de 0% a 21%).

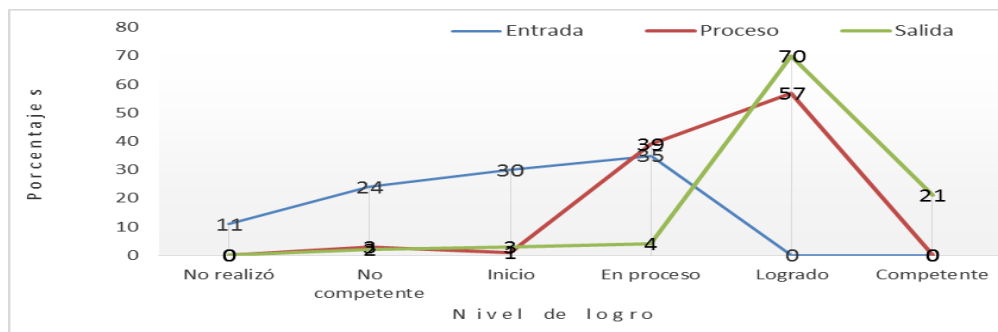


Figura 75. Indicador de coherencia 2: organiza párrafos con una idea temática (oración principal) e ideas de desarrollo (secundaria y terciaria), según un propósito comunicativo, con claridad y precisión, en entrada, proceso y salida.

En el tercer indicador de coherencia, referido a la organización de secuencias y párrafos según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva, se destaca que en las etapas de entrada, proceso y salida disminuyeron considerablemente los porcentajes del *pretest* al *postest* en los niveles *no realizó* (de 12% a 0%), *no competente* (de 31% a 3%), *inicio* (de 21% a 3%), *en proceso* (de 36% a 13%) y aumentaron en los niveles de *logrado* (de 0% a 63%) y *competente* (de 0% a 19%).

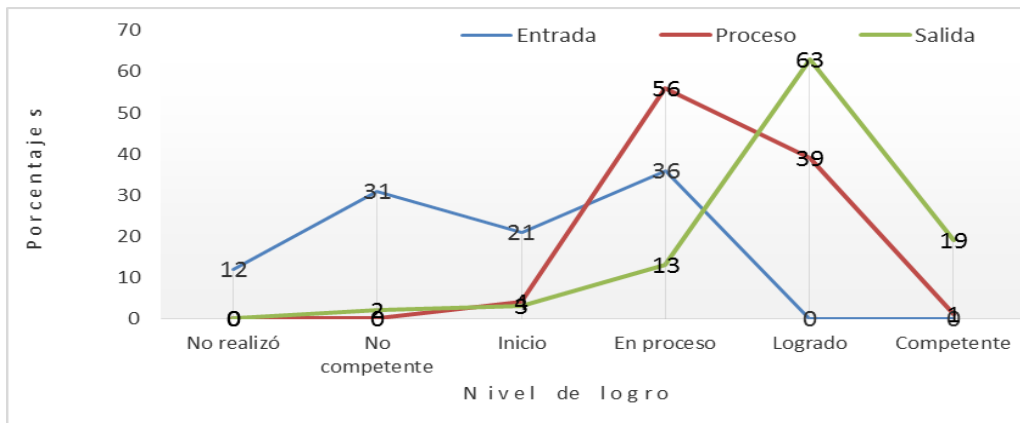


Figura 76. Indicador de coherencia 3: organiza secuencias y párrafos según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva, en entrada, proceso y salida.

En el cuarto indicador de coherencia, referido al desarrollo de la idea temática (oración principal) en las secuencias y/o párrafos, con oraciones secundarias y terciarias que aseveren, informen y garanticen, se destaca que en las etapas de entrada, proceso y salida disminuyeron considerablemente los porcentajes del *pretest* al *postest* en los niveles *no realizó* (de 10% a 0%), *no competente* (de 28% a 2%), *inicio* (de 28% a 7%), y aumentaron en los niveles de *en proceso* (de 26% a 40%), *logrado* (de 6% a 28%) y *competente* (de 0% a 23%).

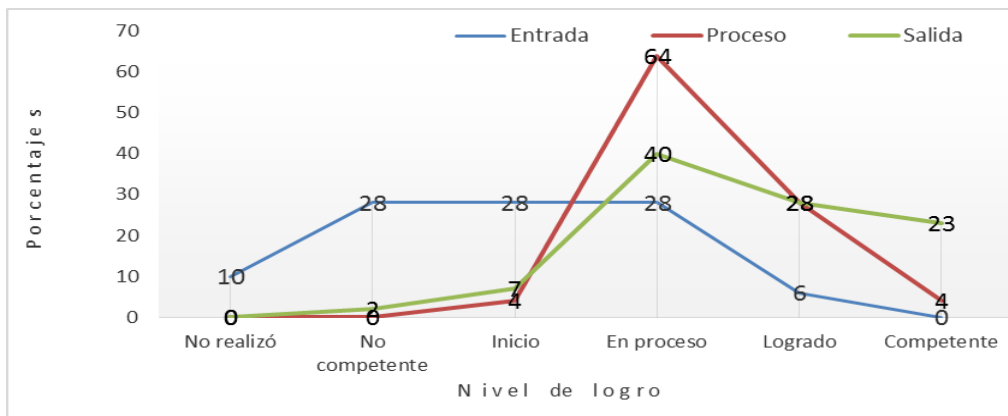


Figura 77. Indicador de coherencia 4: desarrolla la idea temática (oración principal) en las secuencias y/o párrafos, con oraciones secundarias y terciarias que aseveren, informen y garanticen, en entrada, proceso y salida.

En el quinto indicador de coherencia, referido a la aplicación de las las reglas de coherencia, en forma intencional y adecuada, en las etapas de entrada, proceso y salida se destaca que disminuyeron considerablemente los porcentajes del *pretest* al *postest* en los niveles *no realizó* (de 15% a 0%), *no competente* (de 19% a 2%), *inicio* (de 30% a 3%), y

aumentó muy ligeramente en el nivel de *en proceso* (de 32% a 35%), y muy significativamente en los niveles *logrado* (de 4% a 42%) y *competente* (de 0% a 18%).

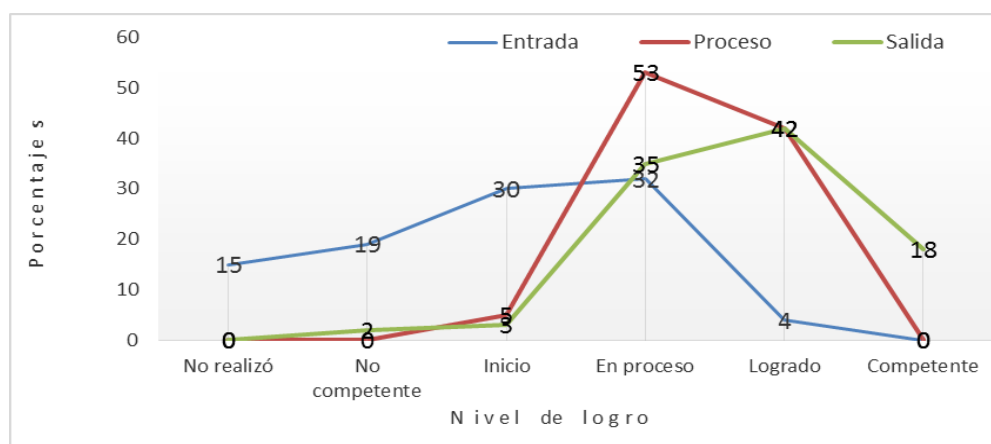


Figura 78. Indicador de coherencia 5: aplica las reglas de coherencia, en forma intencional y adecuada, en entrada, proceso y salida.

#### 4.1.5.2. Nivel de *cohesión textual* de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

La *cohesión textual* o *dimensión gramatical-fonológica* de los discursos académicos tiene 6 indicadores: 1) Redacta oraciones en los párrafos, según las normas gramaticales de la Real Academia Española (RAE); 2) Redacta párrafos de 5 oraciones, utilizando los conectores discursivos necesarios, en forma adecuada; 3) Escribe las palabras, según las reglas ortográficas de tildación; 4) Utiliza más de 3 signos de puntuación distintos en la escritura de secuencias y párrafos, en forma adecuada; 5) Escribe las palabras, según las reglas ortográficas de grafías o letras; 6) Aplica los mecanismos de cohesión (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.), en forma adecuada. Al comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* se concluyó que los estudiantes mejoraron sus calificaciones como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”. En el *pretest*, 29% de estudiantes se ubicaron en el nivel de *no competente* al desaprobado con calificaciones menores de 12,5; 51% en los niveles de *inicio* y *en proceso* con calificaciones de 12,5 a 16,4; 9% en el nivel *logrado* con notas de 16,5 a 18,4; y solo 1% estuvo en *competente* con una calificación mayor a 18,5. En el *postest*, las cifras se modificaron considerablemente: ningún estudiante en el nivel de *no competente*; 5% en

los niveles de *inicio* y *en proceso*; 49%, en el nivel *logrado*; y 40% en el de *competente*. Véase la siguiente figura:

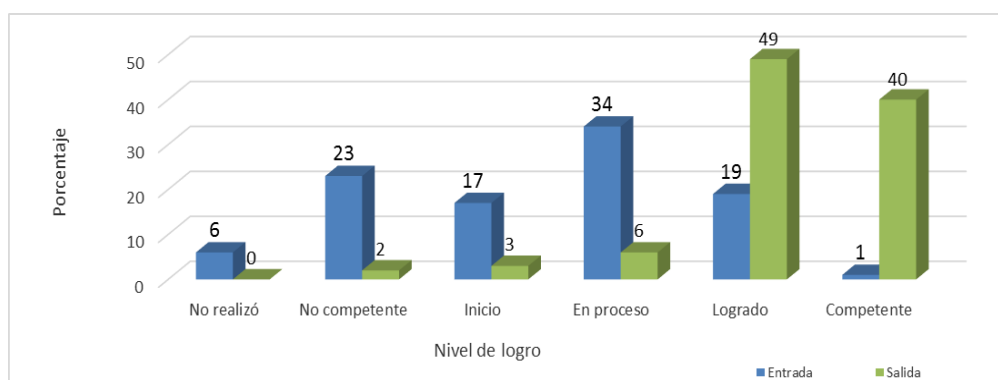


Figura 79. Nivel global de cohesión textual o dimensión gramático-fonológica de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

En la siguiente figura, se observará el proceso de desarrollo de la cohesión textual o dimensión gramatical-fonológica de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”:

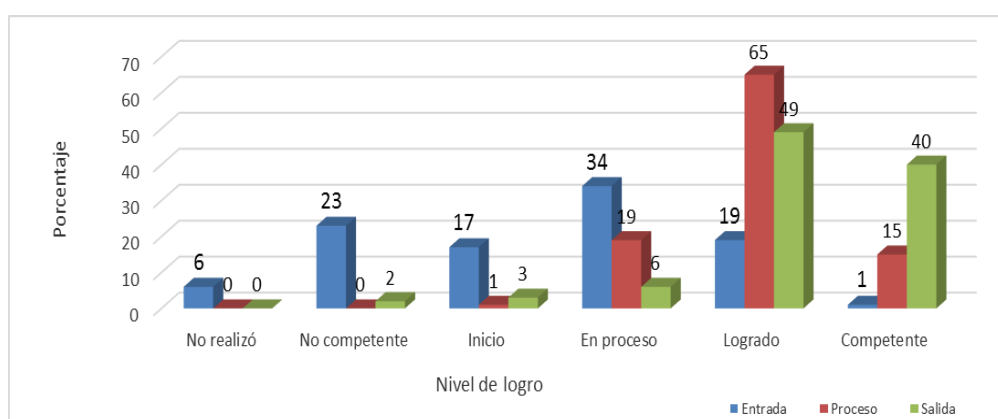


Figura 80. Nivel global del proceso de desarrollo de la cohesión textual o dimensión gramático-fonológica de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

En el sexto indicador del *Cuestionario 3 Instrumento para evaluar la escritura académica* es de la *cohesión textual o dimensión gramático-fonológica* de los discursos académicos. Recogió datos sobre la escritura de oraciones en los párrafos, según las normas gramaticales de la Real Academia Española (RAE), en las etapas de entrada, proceso y salida. Al igual que en la coherencia, se mantuvo la tendencia a disminuir considerablemente los porcentajes del *pretest* al *postest* en los niveles *no realizó* (de 15% a 0%), *no competente* (de 24% a 2%), *inicio* (de 20% a 3%) y *en proceso* (de 30% a 17%); y

aumentó significativamente en los niveles *logrado* (de 9% a 56%) y *competente* (de 2% a 22%).

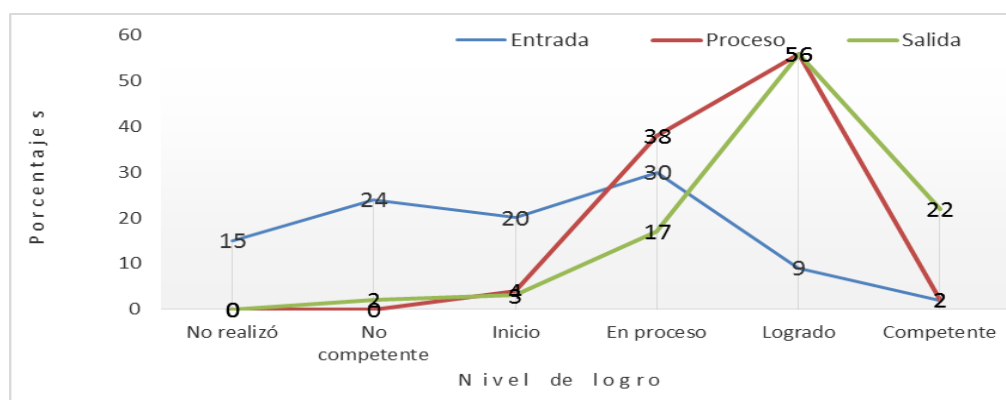


Figura 81. Indicador de cohesión 6: redacta oraciones en los párrafos, según las normas gramaticales de la Real Academia Española (RAE), en entrada, proceso y salida.

El séptimo indicador del *Cuestionario 3* correspondiente a la *cohesión textual* de los discursos académicos recogió datos sobre la escritura de párrafos de 5 oraciones, utilizando los conectores discursivos necesarios, en forma adecuada, en las etapas de entrada, proceso y salida. Reafirmó la tendencia a disminuir considerablemente los porcentajes del *pretest* al *postest* en los niveles *no realizó* (de 11% a 0%), *no competente* (de 23% a 2%), *inicio* (de 26% a 7%) y *en proceso* (de 30% a 22%); y aumentó significativamente en los niveles *logrado* (de 9% a 36%) y *competente* (de 1% a 33%).

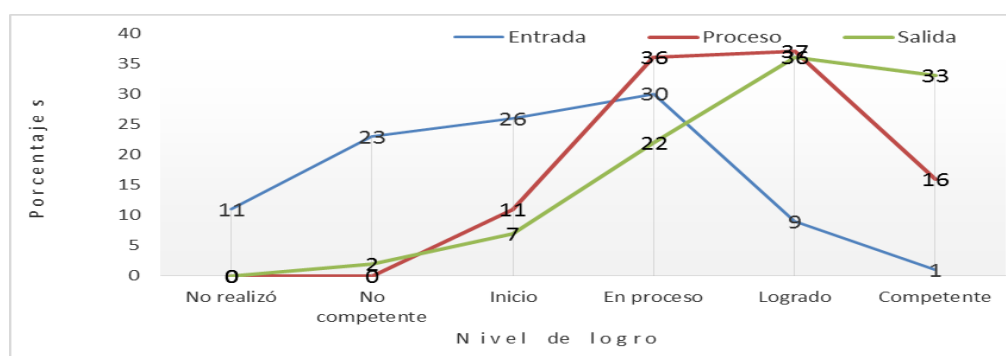


Figura 82. Indicador de cohesión 7: redacta párrafos de 5 oraciones, utilizando los conectores discursivos necesarios, en forma adecuada, en entrada, proceso y salida.

El octavo indicador del *Cuestionario 3* correspondiente a la *cohesión textual* de los discursos académicos recogió datos sobre la escritura de las palabras, según las reglas ortográficas de tildación, en las etapas de entrada, proceso y salida. También en este indicador se reafirmó la tendencia a disminuir considerablemente los porcentajes del *pretest* al *postest* en los niveles *no realizó* (de 16% a 0%), *no competente* (de 22% a 2%),

*inicio* (de 24% a 6%) y *en proceso* (de 29% a 21%); y aumentó significativamente en los niveles *logrado* (de 6% a 44%) y *competente* (de 3% a 27%).

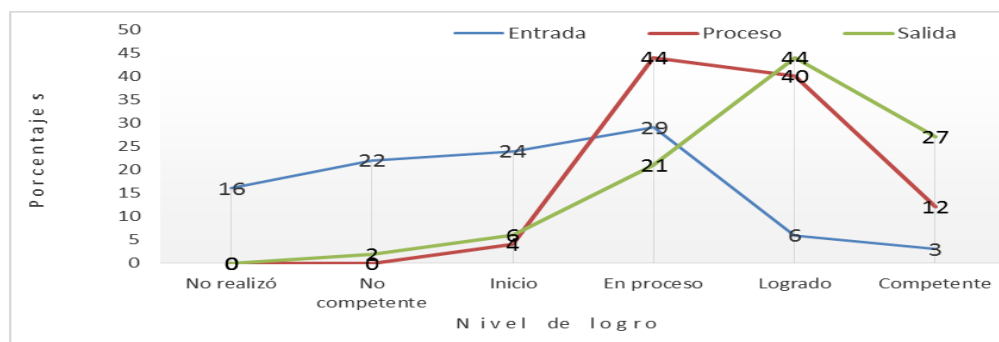


Figura 83. Indicador de cohesión 8: escribe las palabras, según las reglas ortográficas de tildación, en entrada, proceso y salida.

El noveno indicador del *Cuestionario 3* correspondiente a la *cohesión textual* de los discursos académicos recogió datos sobre el uso de más de 3 signos de puntuación distintos en la escritura de secuencias y párrafos, en forma adecuada, en las etapas de entrada, proceso y salida. Se observó que los porcentajes del *pretest* al *postest* también disminuyó considerablemente en los niveles *no realizó* (de 15% a 0%), *no competente* (de 24% a 2%), *inicio* (de 19% a 9%) y *en proceso* (de 31% a 25%); y aumentó significativamente en los niveles *logrado* (de 11% a 47%) y *competente* (de 0% a 24%).

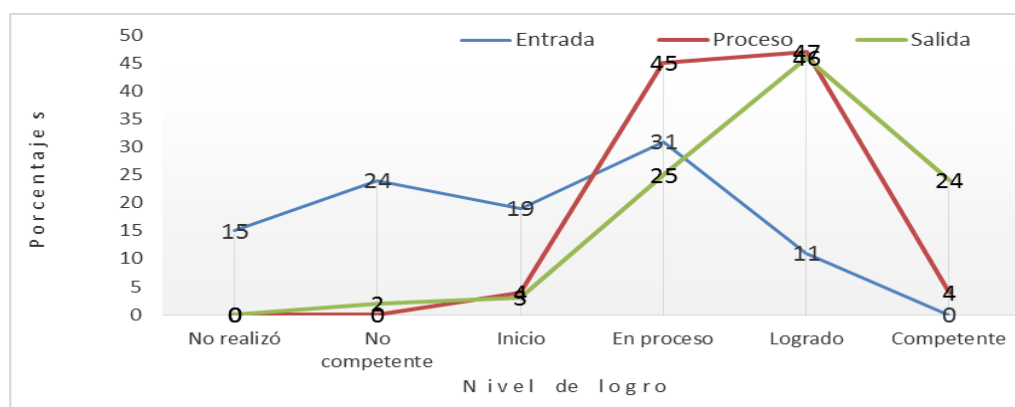


Figura 84. Indicador de cohesión 9: utiliza más de 3 signos de puntuación distintos en la escritura de secuencias y párrafos, en forma adecuada, en entrada, proceso y salida.

El décimo indicador del *Cuestionario 3* correspondiente a la *cohesión textual* de los discursos académicos recogió datos sobre la escritura de las palabras, según las reglas ortográficas de grafías o letras, en forma adecuada, en las etapas de entrada, proceso y salida. En este indicador los porcentajes del *pretest* al *postest* también disminuyeron considerablemente en los niveles *no realizó* (de 12% a 0%), *no competente* (de 22% a 2%),

*inicio* (de 25% a 3%) y ligeramente *en proceso* (de 32% a 29%); y aumentó significativamente en los niveles *logrado* (de 9% a 38%) y *competente* (de 0% a 28%).

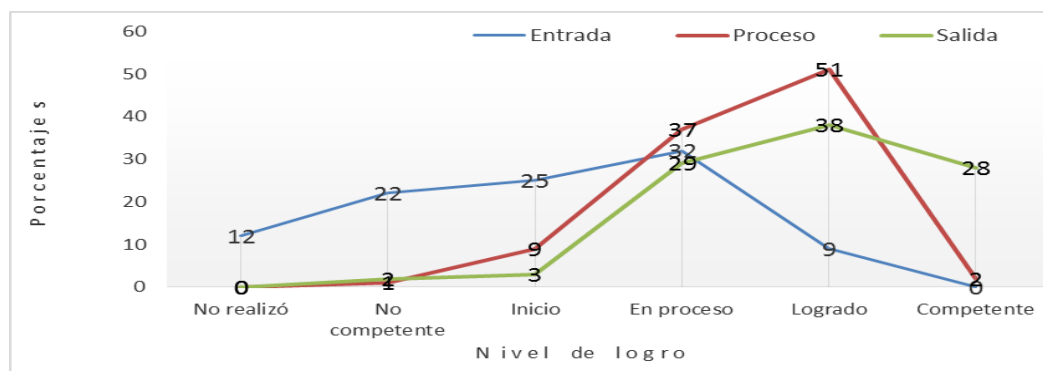


Figura 85. Indicador de cohesión 10: escribe las palabras, según las reglas ortográficas de grafías o letras, en entrada, proceso y salida.

El último indicador del *Cuestionario 3* correspondiente a la *cohesión textual* de los discursos académicos, el undécimo, recogió datos sobre la aplicación de los mecanismos de cohesión (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.), en forma adecuada, en las etapas de entrada, proceso y salida. Los porcentajes del *pretest* al *postest* también disminuyeron considerablemente en los niveles *no realizó* (de 13% a 0%), *no competente* (de 21% a 2%), *inicio* (de 26% a 6%) y ligeramente *en proceso* (de 27% a 25%); y aumentó significativamente en los niveles *logrado* (de 14% a 41%) y *competente* (de 1% a 24%).

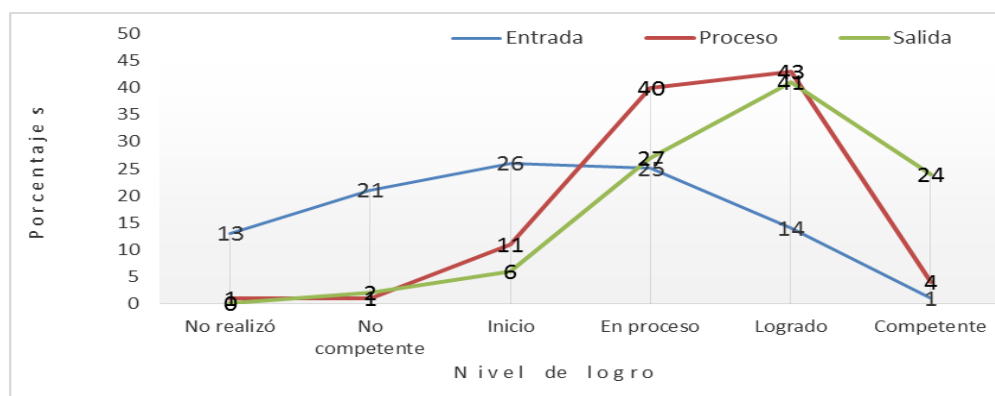


Figura 86. Indicador de cohesión 11: aplica los mecanismos de cohesión (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.), en forma adecuada, en entrada, proceso y salida.



#### 4.1.5.3. Nivel de *intertextualidad* de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

La *intertextualidad* forma parte de la *dimensión pragmática* de los discursos académicos tiene un único indicador referido al uso de citas y referencias de diversas fuentes de información confiables, adecuadas y suficientes. Al comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* se concluyó que los estudiantes mejoraron sus calificaciones como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”. En el *pretest*, 37% de estudiantes se ubicaron en el nivel de *no competente* al desaprobado con calificaciones menores de 12,5; 57% en los niveles de *inicio* y *en proceso* con calificaciones de 12,5 a 16,4; 6% en el nivel *logrado* con notas de 16,5 a 18,4; y ninguno estuvo en *competente* con una calificación mayor a 18,5. En el *postest*, las cifras se modificaron considerablemente: solo 2% de estudiante en el nivel de *no competente*; 35% en los niveles de *inicio* y *en proceso*; 36%, en el nivel *logrado*; y 27% en el de *competente*. Véase la siguiente figura:

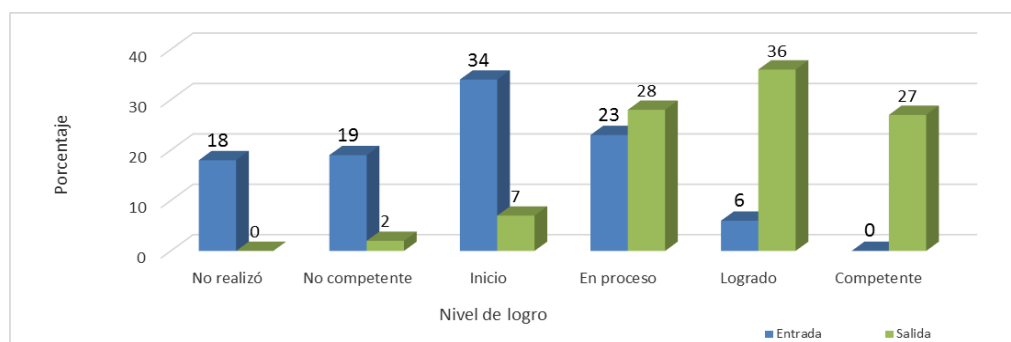


Figura 87. Nivel global de intertextualización o dimensión pragmática de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

En la siguiente figura, se observará el proceso de desarrollo de la intertextualización de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”:

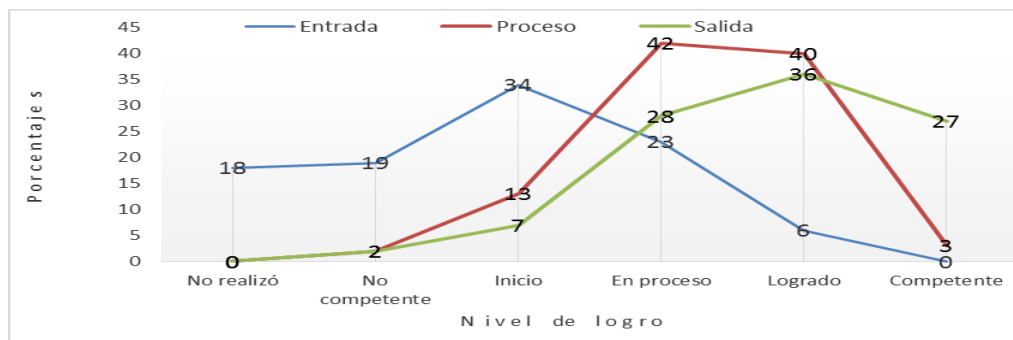


Figura 88. Indicador de cohesión 12: Nivel global del proceso de desarrollo de la intertextualización o dimensión pragmática de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

#### 4.1.5.4. Nivel de *adecuación textual* de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

La *adecuación textual* integra la *dimensión pragmática* de los discursos académicos. Tiene tres indicadores: 1) Adecúa el formato (citas, referencias bibliográficas, márgenes de página, tipo de letra, interlineado, títulos, etc.) a las Normas ISO 690 y un estilo internacional y/o institucional de escritura académica (APA, Vancouver, Chicago, etc.); 2) Adecúa el formato de las secuencias y/o párrafos según el contexto e intencionalidad comunicativa, un posicionamiento y punto de vista; 3) Redacta las secuencias y párrafos, según un tipo discursivo, estilo personal, un lenguaje y léxico propio, con limpieza, orden y pulcritud. Las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* mostraron la mejora de las calificaciones de los estudiantes como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”. En el *pretest*, 31% de estudiantes se ubicaron en el nivel de *no competente* al desaprobado con calificaciones menores de 12,5; 48% en los niveles de *inicio* y *en proceso* con calificaciones de 12,5 a 16,4; 20% en el nivel *logrado* con notas de 16,5 a 18,4; y solo 1% estuvo en *logro destacado* con una calificación mayor a 18,5. En el *postest*, las cifras se modificaron considerablemente: solo 2% de estudiante en el nivel de *no competente*; 9% en los niveles de *inicio* y *en proceso*; 51%, en el nivel *logrado*; y 38% en el de *competente*. Véase la siguiente figura:

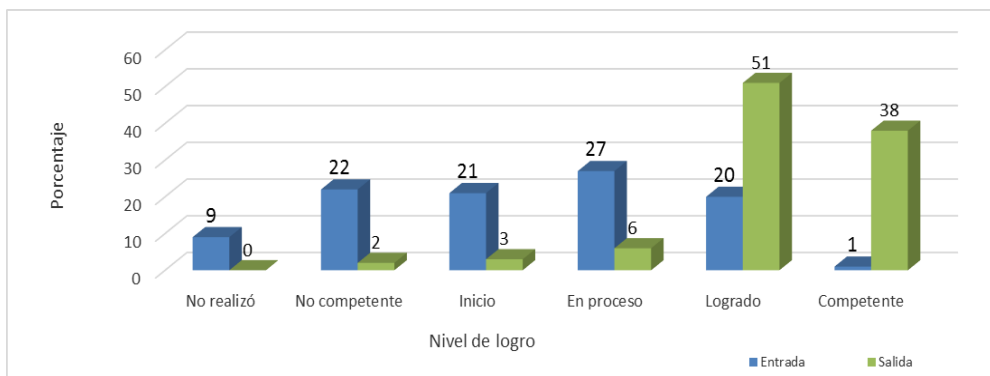


Figura 89. Nivel global de adecuación textual o dimensión pragmática de los discursos académicos de los estudiantes antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

El proceso antes, durante y después de la adecuación de los discursos académicos de los estudiantes en la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” se ve en la siguiente figura:

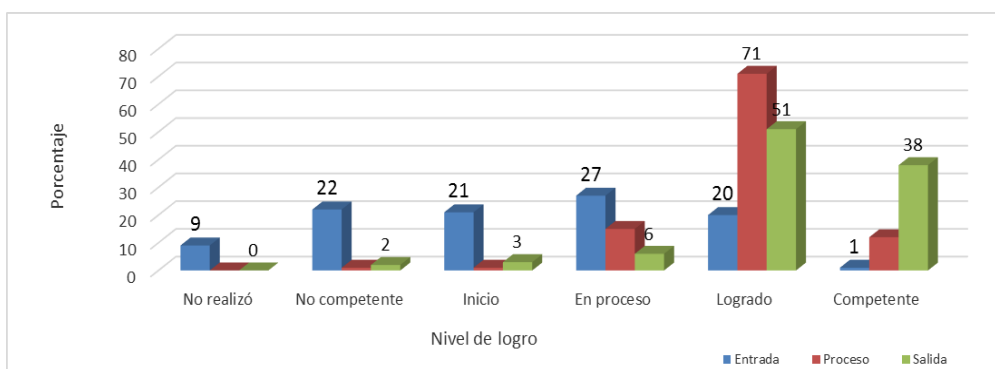


Figura 90. Nivel global del proceso de desarrollo de la adecuación textual o dimensión pragmática de los discursos académicos de los estudiantes antes, durante y después de la aplicación del Modelo Didáctico Digital Research Writing”

El décimotercer indicador del *Cuestionario 3* correspondiente a la *adecuación textual* de los discursos académicos recogió datos sobre como los estudiantes tenían en cuenta el formato (citas, referencias bibliográficas, márgenes de página, tipo de letra, interlineado, títulos, etc.), las Normas ISO 690 y un estilo internacional y/o institucional de escritura académica (APA, Vancouver, Chicago, etc.), en las etapas de entrada, proceso y salida. En este indicador los porcentajes del *pretest* al *postest* también disminuyeron considerablemente en los niveles *no realizó* (de 12% a 0%), *no competente* (de 25% a 2%), *inicio* (de 25% a 4%) y muy ligeramente *en proceso* (de 26% a 22%); y aumentó significativamente en los niveles *logrado* (de 10% a 43%) y *competente* (de 2% a 29%).

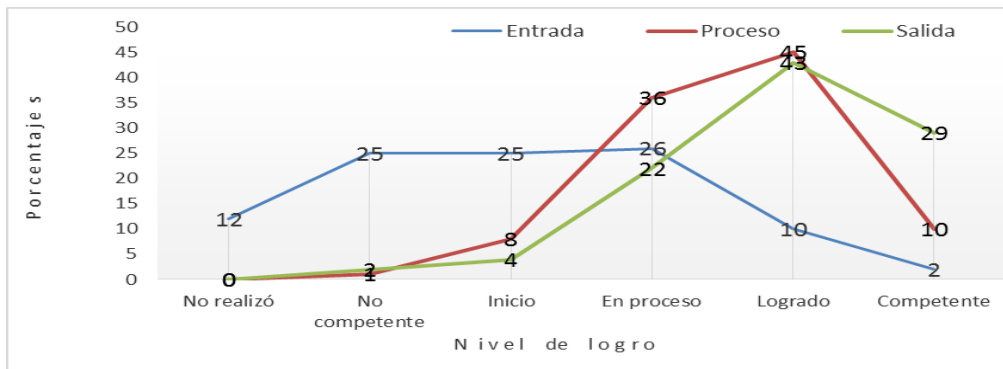


Figura 91. Indicador de adecuación 13: adecúa el formato (citas, referencias bibliográficas, márgenes de página, tipo de letra, interlineado, títulos, etc.) a las Normas ISO 690 y un estilo internacional y/o institucional de escritura académica (APA, Vancouver, Chicago, etc.), en entrada, proceso y salida.

El décimocuarto indicador del *Cuestionario 3* correspondiente a la *adecuación textual* de los discursos académicos recogió datos sobre el formato de las secuencias y/o párrafos según el contexto e intencionalidad comunicativa, el posicionamiento y punto de vista, en las etapas de entrada, proceso y salida. Los resultados muestran un desarrollo significativo entre los porcentajes del *pretest* al *postest* en los niveles *no realizó* (de 16% a 0%), *no competente* (de 20% a 2%), *inicio* (de 20% a 4%) y muy ligeramente *en proceso* (de 32% a 30%); y aumentó significativamente en los niveles *logrado* (de 12% a 42%) y *competente* (de 0% a 22%).

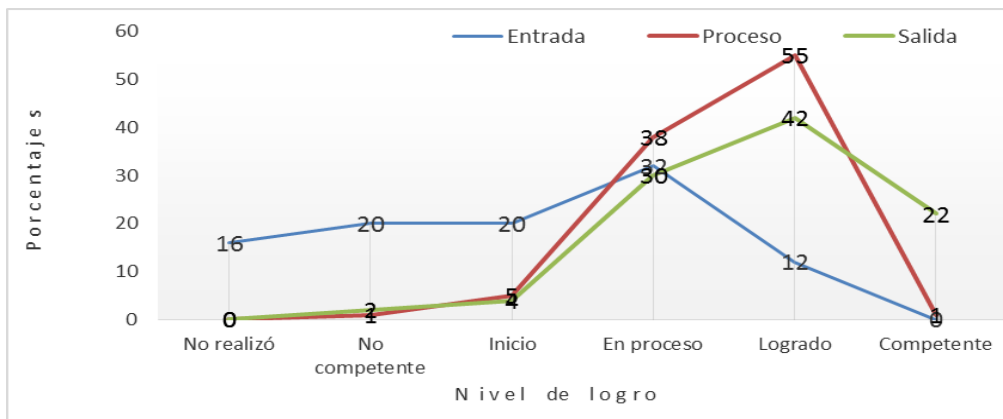


Figura 92. Indicador de adecuación 14: adecúa el formato de las secuencias y/o párrafos según el contexto e intencionalidad comunicativa, un posicionamiento y punto de vista, en entrada, proceso y salida

El último indicador del *Cuestionario 3*, el décimoquinto, correspondiente a la *adecuación textual* de los discursos académicos recogió datos sobre la escritura de las secuencias y párrafos, según un tipo discursivo, estilo personal, un lenguaje y léxico propio, con limpieza, orden y pulcritud, en las etapas de entrada, proceso y salida. Los

resultados muestran un desarrollo significativo entre los porcentajes del *pretest al postest* en los niveles *no realizó* (de 12% a 0%), *no competente* (de 22% a 2%), *inicio* (de 18% a 3%) y ligeramente *en proceso* (de 29% a 18%); y aumentó significativamente en los niveles *logrado* (de 18% a 42%) y *competente* (de 1% a 35%).

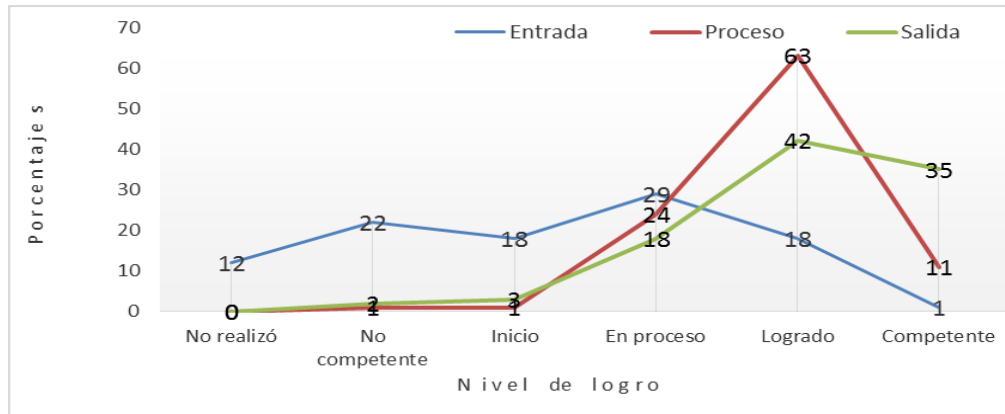


Figura 93. Indicador de adecuación 15: redacta las secuencias y párrafos, según un tipo discursivo, estilo personal, un lenguaje y léxico propio, con limpieza, orden y pulcritud, en entrada, proceso y salida

#### 4.1.6. Nivel de escritura académica de los discursos de los estudiantes después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

El Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” desarrolló la competencia escritura académica articulando tecnologías de la Web 2.0 y de internet para la construcción individual y colaborativa de un discurso académico tipo ensayo como evidencia principal. Todas las secuencias didácticas diseñadas e implementadas en el aula universitaria mostraban *cómo hacer con TIC* cada dimensión específica del discurso: semántica (coherencia), gramático-fonológica (cohesión) y pragmática (intertextualización y adecuación). Así, por ejemplo, en el *proceso de planificación* en donde se gestionó la información se elaboró un formato con los recursos de Word y se compartió en google drive; se seleccionó y organizó como fuentes de información artículos de revistas científicas en bases de datos, libros virtuales; se utilizó el Notable Kami PDF para leer los artículos en formato PDF y hacer fichas de investigación; se elaboraron esquemas de información (mapas mentales y conceptuales) y esquemas de escritura (plan de escritura) con el MindMup 2.0 For Google Drive, dibujos de google, cacao, cmaptools, mindomo, etc. Para el *proceso de textualización*, se utilizaron los recursos del Word para las citas y referencias bibliográficas, la creación de

estilos de títulos, de párrafos y de todo el formato. Para los *procesos de evaluación y socialización* se utilizó google drive para compartiri documentos y elaborar los cuestionarios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; se hicieron presentaciones en google y prezi; y todas las evidencias se compartían en un blog y se subían al aula virtual oficial de la asignatura o estaban enlazadas a ella. Solo quedaba compartir estas evidencias en la red con un documento en ISUU y con la publicación en Academia EDU.

El proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del ensayo se realizó al final y para ello se aplicó el *Cuestionario 4 Evaluación del discurso académico* (ver Anexo 05). Los resultados comprobaron una vez más que el efecto del *Modelo Didáctico "Digital Research Writing"* en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II fue significativo y positivo. En los estadísticos descriptivos se muestra que las diferencias de percepción entre la autoevaluación y la heteroevaluación no son significativas (+-1) y entre estas anteriores y la coevaluación son ligeramente significativas.

Tabla 25. Estadísticos globales de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del discurso académico tipo ensayo

Estadísticos	Autoevaluación	Coevaluación	Heteroevaluación
Media	15	13	16
Error típico	0.228127	0.213476	0.267416
Mediana	16	14	16
Moda	16	15	20
Desviación estándar	2.28127	2.13476	2.67416
Varianza de la muestra	5.20419	4.55719	7.15111
Curtosis	0.36146	1.06347	-0.96062
Coeficiente de asimetría	-0.75082	-0.80951	0.01486
Rango	11.2	12.8	9.8
Mínimo	9	7	10
Máximo	20	20	20
Suma	1528	1327	1638
Cuenta	100	100	100
Nivel de confianza(95.0%)	0.45265	0.42358	0.53061

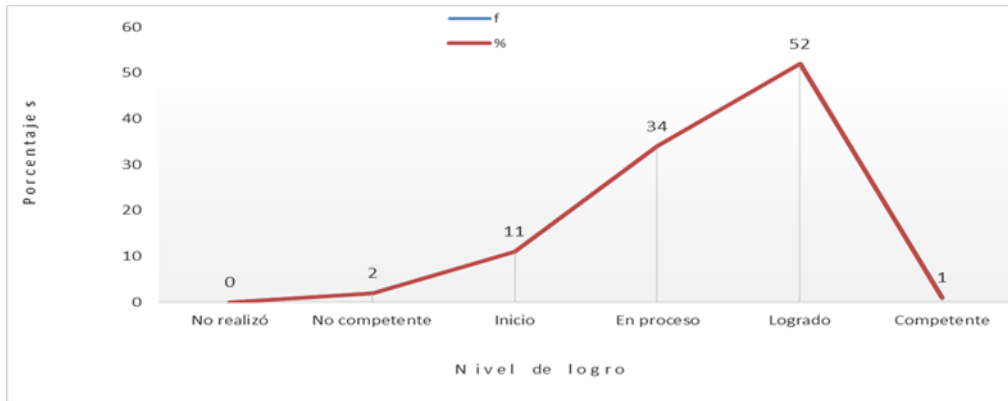


Figura 94. Promedio global de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del ensayo

Es significativa la comparación de los resultados de la autoevaluación con la heteroevaluación en la siguiente tabla y esquema de caja bigote para dos variables. En ambos, la mediana es 16 puntos de calificación

Tabla 26. Comparativo entre los promedios y medianas de la autoevaluación con la heteroevaluación

Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Máximo
8.80	13.75	16.00	17.40	20.00
10.20	14.40	16.00	20.00	20.00

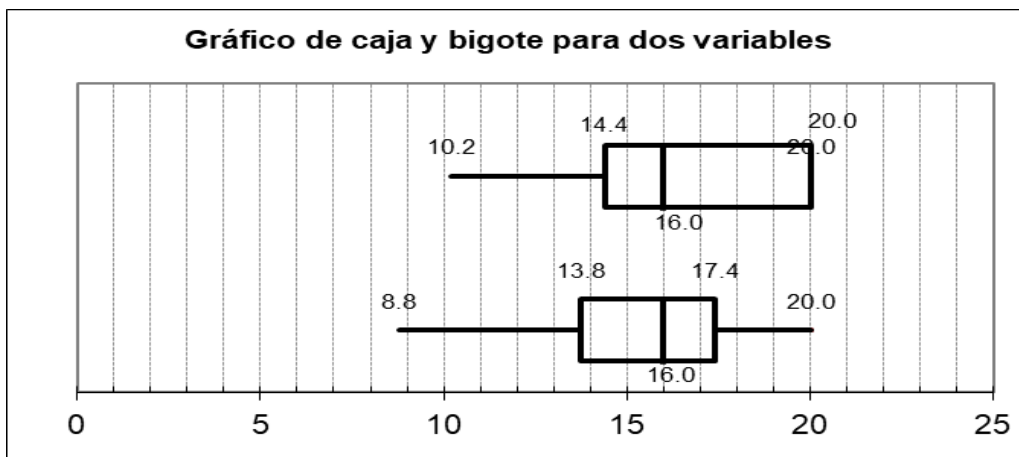


Figura 95. Caja de bigote de la autoevaluación y heteroevaluación

El siguiente histograma grafica mejor la diversidad de aprendizajes de los estudiantes en relación al desarrollo de su competencia escritura académica, además de las ligeras variaciones significativas en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del discurso académico tipo ensayo y. La dispersión corresponde a las

100 unidades muestrales y los picos altos y bajos son coincidentes más en la autoevaluación y heteroevaluación que en la coevaluación, en donde hay más datos asimétricos y atípicos en relación a los dos anteriores (3, 15, 51, 57, 58, 69, 73 y 85).

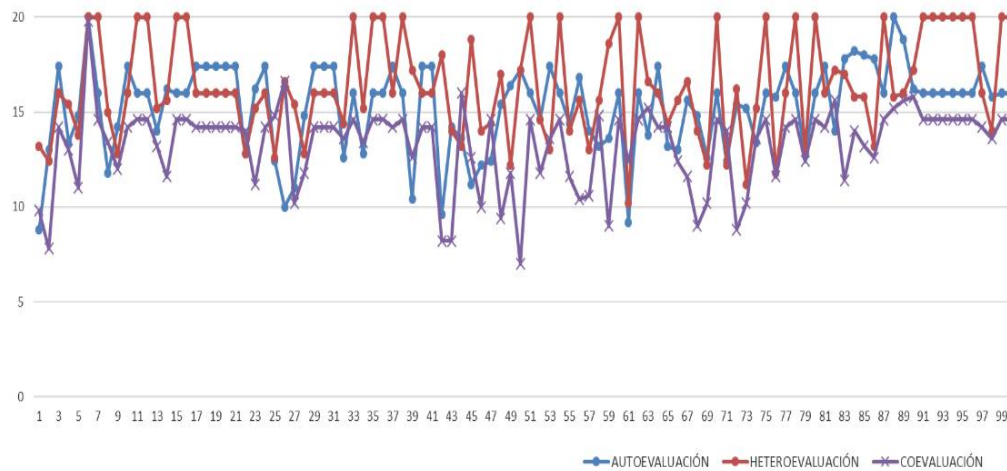


Figura 96. Histograma de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del discurso académico tipo ensayo

A continuación, los gráficos de araña o radiales ayudan a comparar la dispersión en los niveles de logro de competencia en los tres tipos de evaluación y las variaciones significativas en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. En los tres gráficos, se aprecia que los valores similares se ubican en los niveles más altos de la competencia: *logrado* y *competente*. También, en los tres gráficos se muestra como valor atípico el desarrollo competente de la dimensión *coherencia* en la escritura de los ensayos. La dimensión que más les cuesta aprender a desarrollar a los estudiantes es la de *planificación* de los discursos académicos (selección de fuentes, elaboración de esquemas y fichaje). Las demás dimensiones (*paratexto*, *intertextualidad*, *cohesión*, *adecuación*) son valoradas en el nivel *logrado* en donde se concentran un alto porcentaje de las calificaciones. Es importante resaltar también que no hay valores importantes en los niveles *no realizó*, *no competente*, *inicio* y en *proceso*.



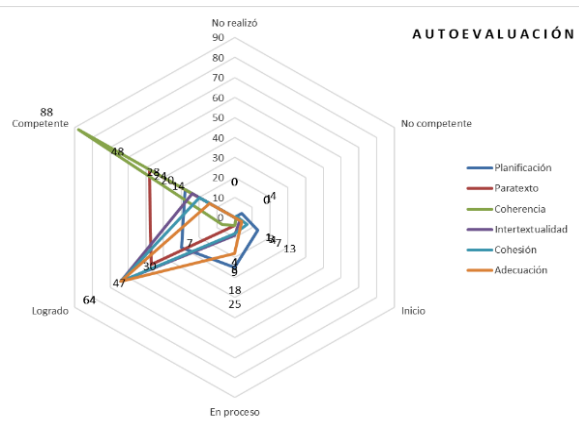


Figura 97. Gráfico radial de los resultados globales de la autoevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes

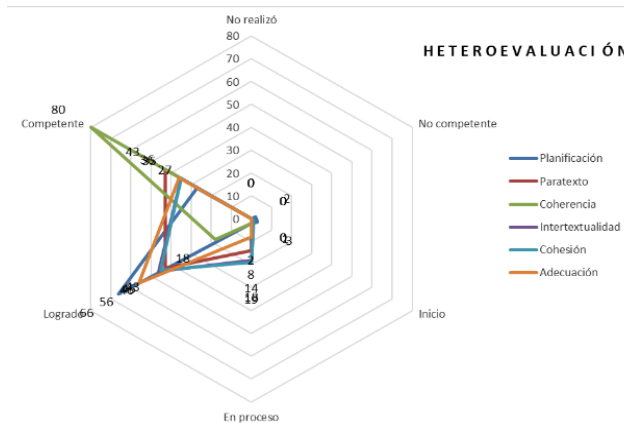


Figura 98. Gráfico radial de los resultados globales de la heteroevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes

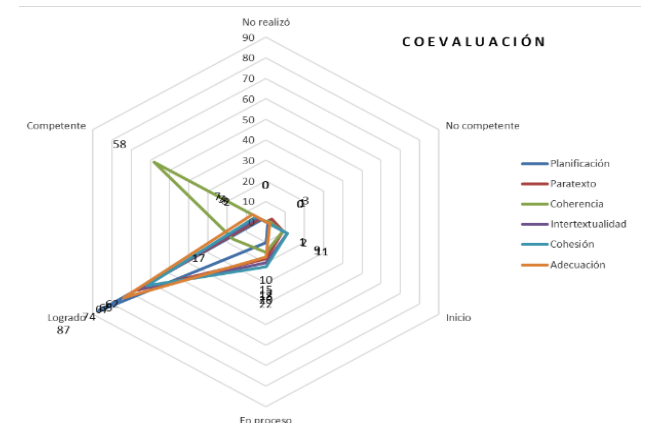


Figura 99. Gráfico radial de los resultados globales de la coevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes

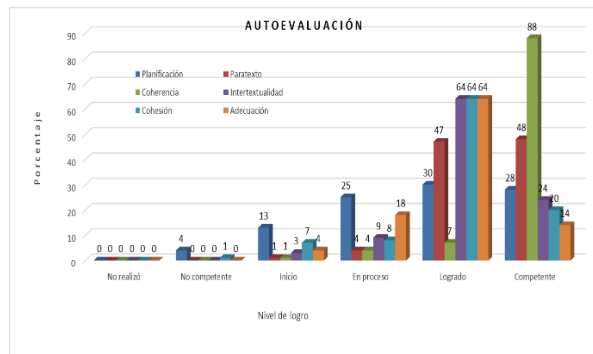


Figura 100. Resultados globales de la autoevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes

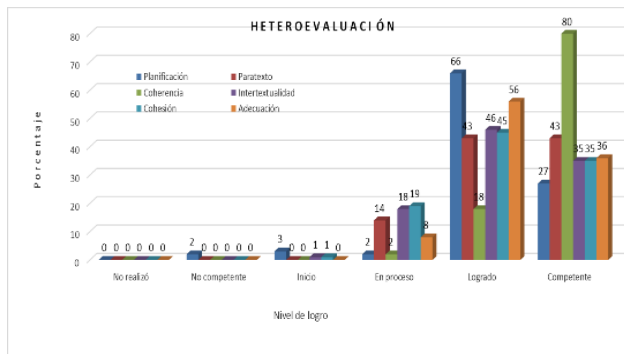


Figura 101. Resultados globales de la heteroevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes

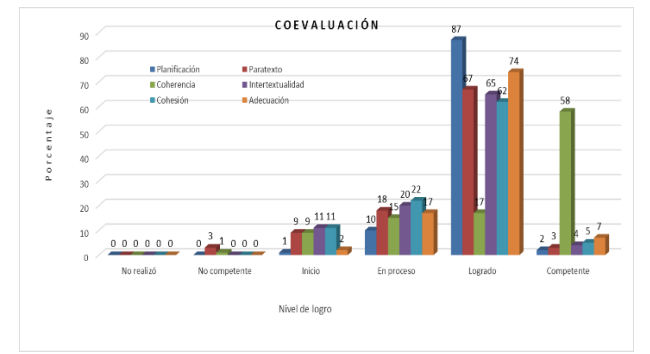


Figura 102. Resultados globales de la coevaluación del discurso académico redactado por los estudiantes

A continuación, se detallarán los resultados de los tres tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) del discurso académico según las 6 dimensiones del *Cuestionario 4: planificación, paratexto, coherencia, intertextualidad, cohesión y adecuación*.

La *primera dimensión*, la de *planificación del discurso académico* tiene 5 indicadores que evaluaron la *gestión de la información: esquema de información, plan de escritura, esquema de fichas, fichaje y otras fuentes de información*. Los resultados globales mostraron que las altas coincidencias en el nivel de logro del aprendizaje se concentraron especialmente en el *competente*, (calificaciones de 18 a 20 puntos).

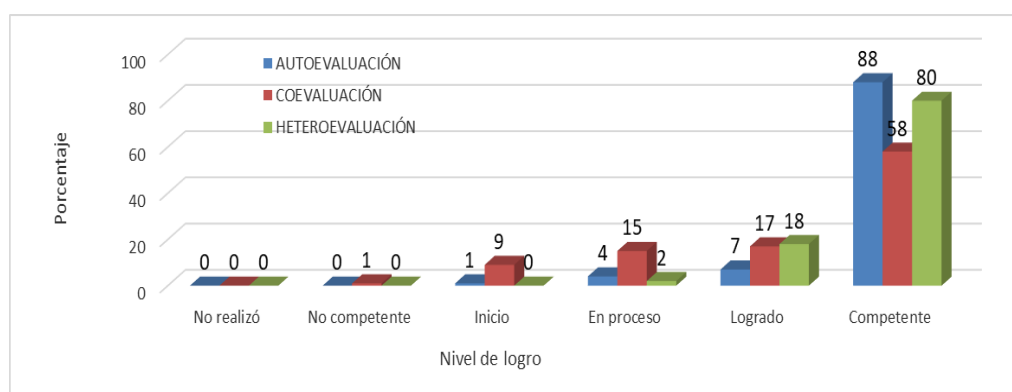


Figura 103. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la dimensión planificación del texto académico

El *primer indicador* del *Cuestionario 4* se refiere a la *planificación del discurso académico*, evaluó el *esquema de información*, es decir, el desempeño que tuvo el estudiante para diseñar un mapa mental o mapa conceptual según cuatro criterios: uno, el esquema debía responder a las características de su estructura (mapa mental, mapa conceptual, etc.); dos, las fuentes de información seleccionadas de bases de datos y revistas científicas debieron ser primarias y confiables; tres, estas fuentes de información debieron leerse con el recurso TIC Notable Kami PDF de google drive; cuatro, debió utilizar un recurso TIC (Mindmup 2.0, Cmaptools, Mindomo, etc.) para la elaboración del esquema. En el nivel *logrado*, solo hubo coincidencia entre la autoevaluación con 61% y la coevaluación con 58%. El otro nivel significativo fue el *competente*. Aquí no hubo coincidencia: autoevaluación 25%, coevaluación 3% y heteroevaluación 36%.

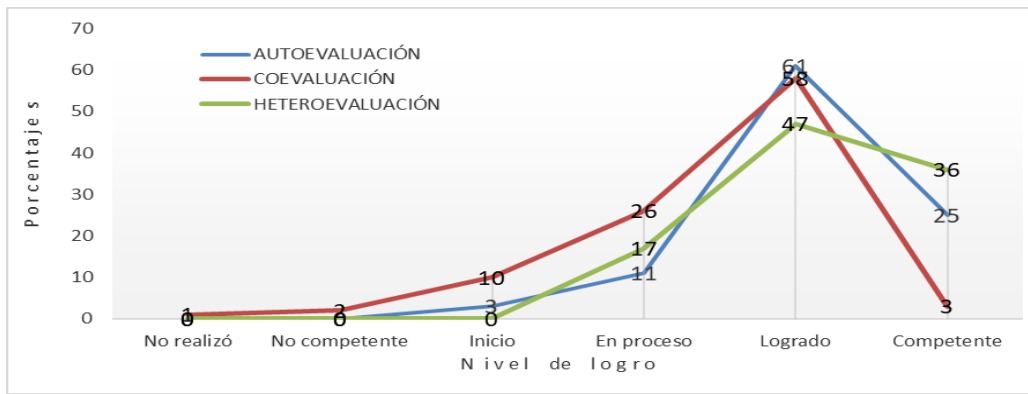


Figura 104. Indicador 1: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del diseño del esquema de información

El *segundo indicador* del *Cuestionario 4* se refiere a la *planificación del discurso académico*, evaluó el *esquema de escritura*; es decir, el desempeño que tuvo el estudiante para diseñar el plan o esquema de escritura del ensayo, según dos criterios: uno, esquema numérico con la estructura de un texto académico ICCR (introducción, cuerpo, cierre y referencias bibliográficas); otro, utilizando el esquema de información. En la evaluación no hubo coincidencias significativas entre niveles, pero sí en que las calificaciones van entre 15 a 20 puntos. Los datos más importantes de la *autoevaluación* son: 12%, *en proceso*, 67% *logrado* y 20% *competente*; de la *coevaluación*: 64%, *en proceso*, 10% *logrado* y 6% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 15%, *en proceso*, 47% *logrado* y 37% *competente*.

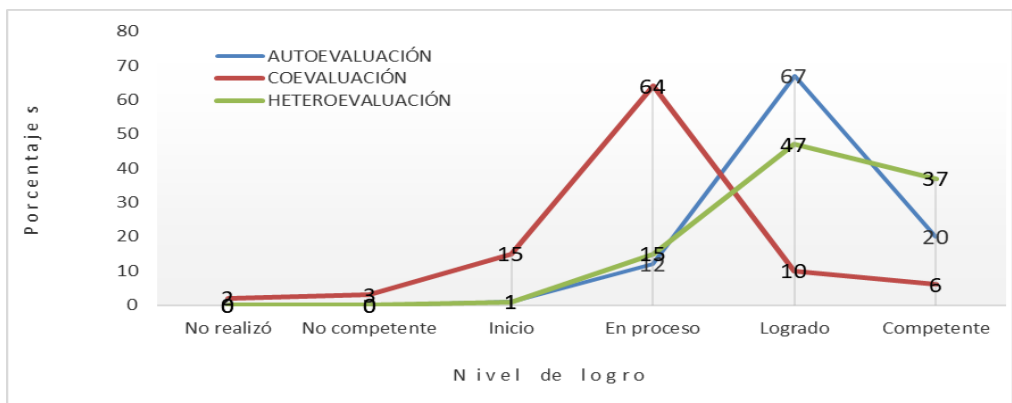


Figura 105. Indicador 2: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del diseño del esquema de escritura del ensayo, según la estructura del texto académico ICC

El *tercer indicador* del *Cuestionario 4* se refiere a la *planificación del discurso académico*, evaluó la elaboración del *esquema o plan de fichaje*, según las necesidades de cada secuencia del plan de escritura del texto académico. Las coincidencias significativas en la evaluación se dieron también entre la *autoevaluación* (11%, *en*

proceso, 53% logrado y 32% competente) y la heteroevaluación (16%, en proceso, 45% logrado y 39% competente).

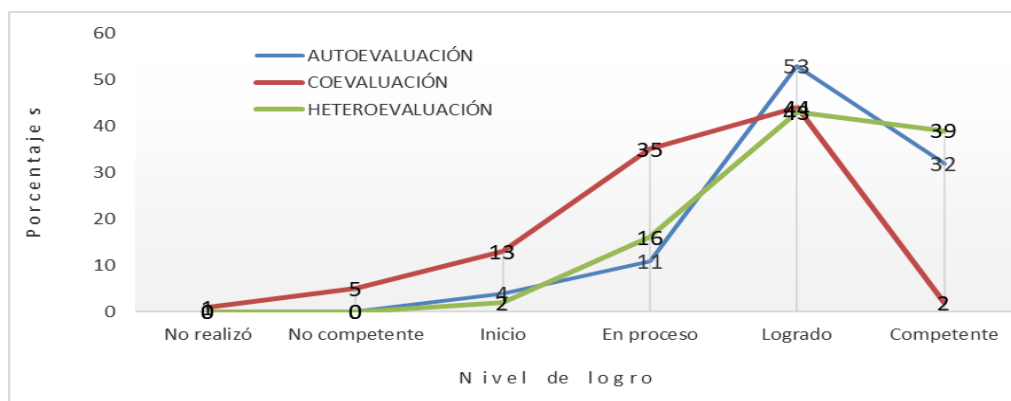


Figura 106. Indicador 3: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la elaboración del esquema o plan de fichaje

El cuarto indicador del Cuestionario 4 se refiere a la *planificación del discurso académico*, evaluó la elaboración de las diferentes *fichas de investigación* según dos criterios: uno, las fichas debieron ser de tipo resumen o de tipo textual; dos, se debió llenar según el formato propuesto (título-contenido-referencia abreviada); tres, debió haber no menos de tres fichas de diversas fuentes de información por cada tema o subtema del plan de fichaje; cuatro, las fichas debieron ser confiables y suficientes, y procedentes de sus fuentes de información leídas con Notable Kami PDF. En la evaluación no hubo coincidencias significativas entre niveles, pero sí en que las calificaciones van entre 15 a 20 puntos. Los datos más importantes de la *autoevaluación* son: 13%, *en proceso*, 33% *logrado* y 2% *competente*; de la *coevaluación*: 41%, *en proceso*, 10% *logrado* y 6% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 16%, *en proceso*, 42% *logrado* y 39% *competente*.

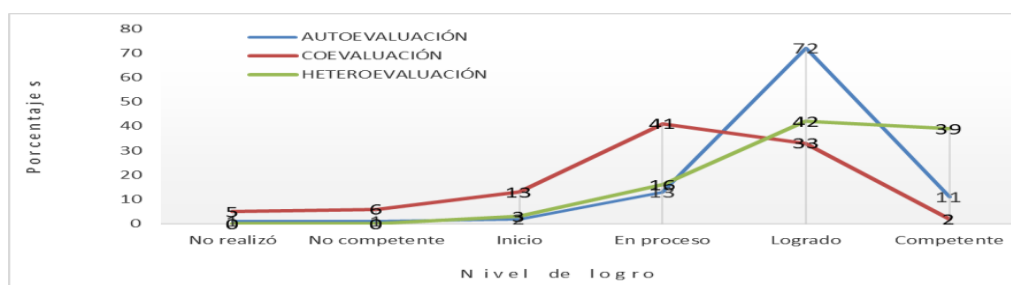


Figura 107. Indicador 4: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la elaboración de fichas de investigación, variadas, confiables y suficientes, según el plan de fichaje.

El *quinto indicador* del *Cuestionario 4* se refiere a la *planificación del discurso académico*, evaluó el uso de *otras fuentes de información* (fotos, estadísticas, vídeos, etc.) muchos de ellos extraídos de google o youtube y puesto en anexos. En la evaluación no hubo coincidencias significativas entre niveles, pero sí en que las calificaciones van entre 15 a 20 puntos. Los datos más importantes de la *autoevaluación* son: 13%, *en proceso*, 73% *logrado* y 12% *competente*; de la *coevaluación*: 38%, *en proceso*, 41% *logrado* y 2% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 18%, *en proceso*, 41% *logrado* y 39% *competente*.

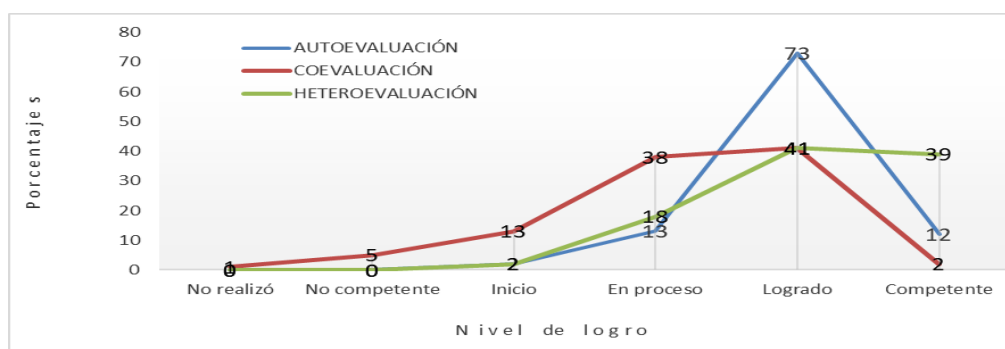


Figura 108. Indicador 5: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del registro de otras fuentes de información (fotos, estadísticas, etc.)

La *segunda dimensión*, la *paratextual*, tiene 3 indicadores que evaluaron la *presentación* del artículo académico: título, autoría y resumen-palabras clave (en castellano e inglés). Los resultados globales mostraron que las coincidencias en el nivel de logro del aprendizaje se concentraron especialmente en el *logrado* (calificaciones de 15 a 17 puntos), aunque destacó también el nivel *competente* (calificaciones de 18 a 20 puntos).

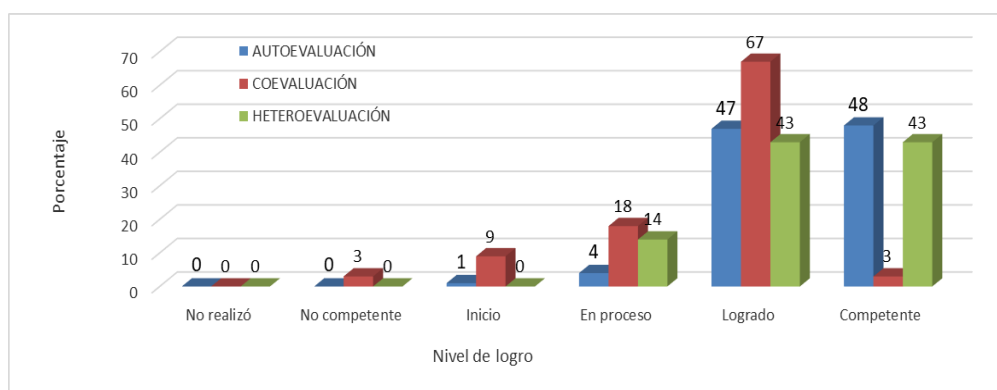


Figura 109. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la dimensión paratextual del texto académico

El *séxto indicador* del *Cuestionario 4* se refiere a la *presentación del discurso académico* y evaluó la escritura del *título del ensayo* según tres criterios: uno, brevedad, no más de 12 palabras; dos, relacionar la variable problema y el aspecto específico de estudio; tres, claridad, precisión y sintaxis adecuada. En la evaluación hubo coincidencias significativas en el nivel *logrado* (calificaciones de 17 y 18 puntos). Otros datos importantes, aunque las coincidencias en la evaluación no sean muy significativas, se encontraron en los niveles de *proceso* y *competente*.

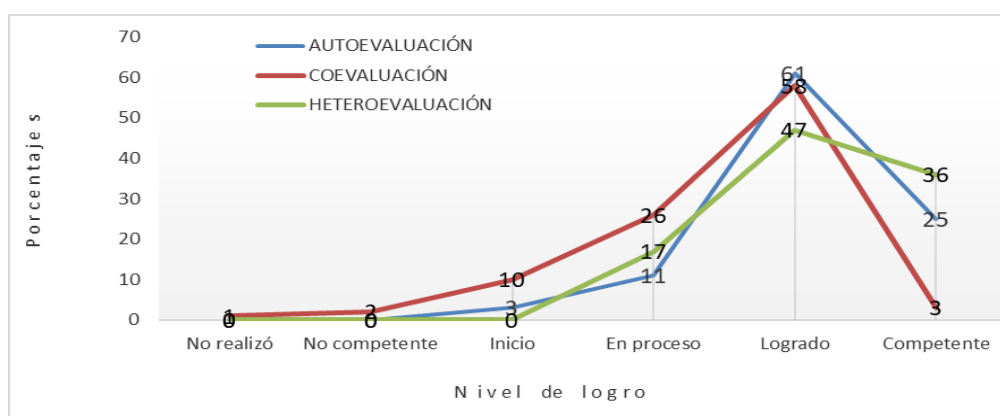


Figura 110. Indicador 6: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la escritura del título del ensayo.

El *séptimo indicador* del *Cuestionario 4* se refiere a la *presentación del discurso académico* y evaluó la identificación del *autor del ensayo* y su *afiliación institucional* de origen (universidad, ciudad y país). En la evaluación no hubo coincidencias significativas pero los datos se concentraron en los niveles de *proceso* (calificaciones de 16 y 17 puntos), *logrado* (calificaciones de 17 y 18 puntos) y *competente* (calificaciones de 19 y 20 puntos).

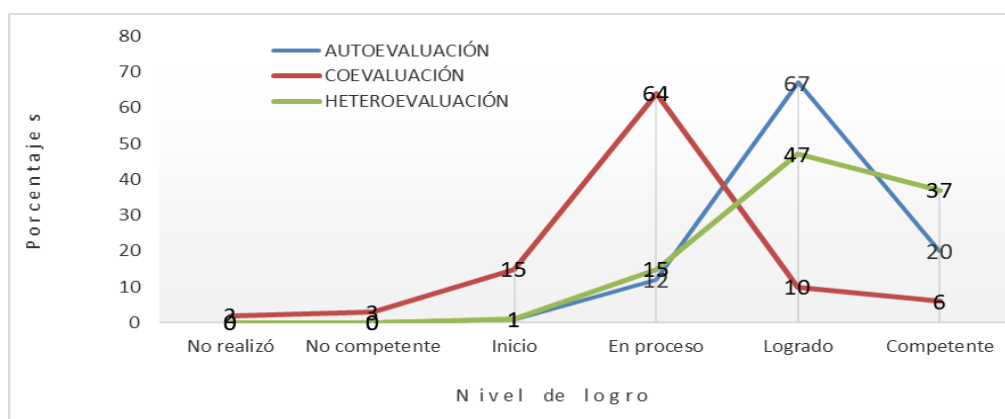


Figura 111. Indicador 7: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la identificación de datos del autor (es) del ensayo y la afiliación institucional

El *octavo indicador* del *Cuestionario 4* se refiere a la *presentación del discurso académico* y evaluó la escritura del *resumen* y las *palabras clave*, según seis criterios: uno, la estructura del resumen debió seguir el formato ICC (Introducción, cuerpo y cierre) para identificar el contenido básico del artículo académico; dos, debió desarrollarse en 1 párrafo y cada parte de la estructura en no más de dos oraciones; tres, claridad y brevedad; cuatro, el resumen fue estructurado o no estructurado; cinco, debió escribirse en castellano y en inglés (*Abstract y Key Word*); seis, el promedio de palabras: 150 a 250. En la evaluación las coincidencias significativas se dieron en el nivel *logrado* (calificaciones de 17 y 18 puntos). Son importantes los datos en los niveles *proceso* (calificaciones de 16 y 17 puntos) y *competente* (calificaciones de 19 y 20 puntos).

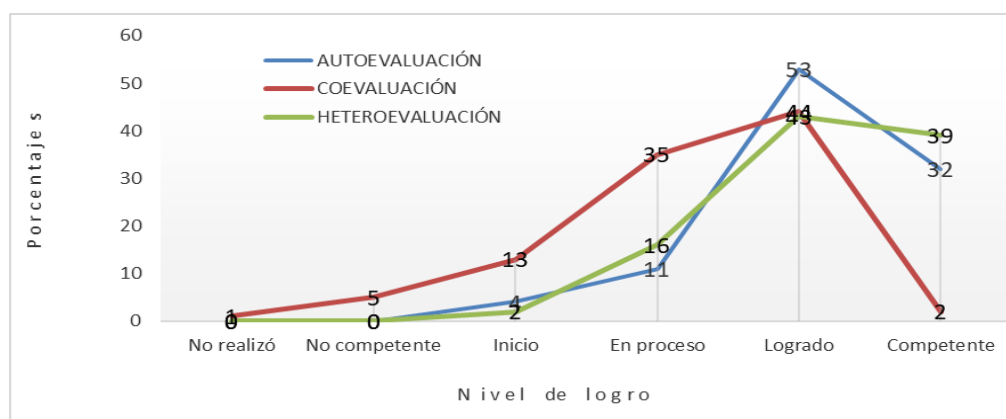


Figura 112. Indicador 8: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la escritura del resumen y palabras clave (castellano e inglés)

La *tercera dimensión*, la *coherencia*, se sostiene en 6 indicadores que evaluaron la *semántica (contenido)* en la *estructura argumentativa (macrosecuencias)* del artículo académico tipo *ensayo: Introducción, Cuerpo y Cierre*. Cada parte de la estructura se evaluó con dos indicadores cada uno. Los resultados globales mostraron que las coincidencias en el nivel de logro del aprendizaje se concentraron especialmente en el *competente* (calificaciones de 18 a 20 puntos).

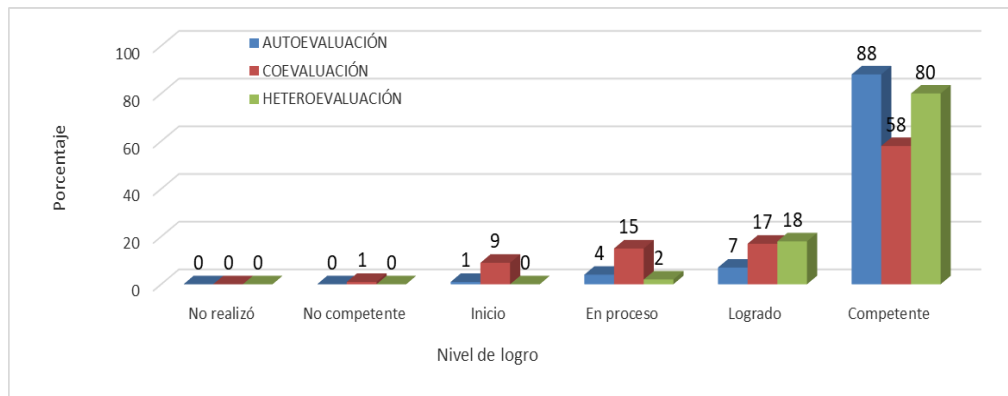


Figura 113. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la dimensión coherencia del texto académico

El noveno indicador del *Cuestionario 4* se refiere a la *introducción del discurso académico* y evaluó la escritura del *problema controversial*, según los siguientes criterios: uno, contextualización geográfica (internacional y nacional); dos, analizar su naturaleza: características, origen, antecedentes, causas, consecuencias y/o importancia, etc.; tres, definir los términos de las variables de estudio (problema y específico) utilizar; cuatro, desarrollar el problema en secuencias en un mínimo de 3 páginas y máximo 5; cinco, utilizar no menos de 5 citas directas e indirectas por cada secuencia del problema; y seis, redactar los párrafos con el esquema básico de escritura IP + IS + IT (Idea principal + Idea Secundaria + Idea Terciaria) en no menos de 4 oraciones ni más de 6. En la evaluación, existieron coincidencias poco significativas en el nivel *logrado*, en donde se concentró la mayoría de los datos. Son importantes los datos en los niveles *proceso* y *competente*. En la *autoevaluación* son: 13%, *en proceso*, 72% *logrado* y 11% *competente*; de la *coevaluación*: 41%, *en proceso*, 33% *logrado* y 2% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 16%, *en proceso*, 42% *logrado* y 39% *competente*.

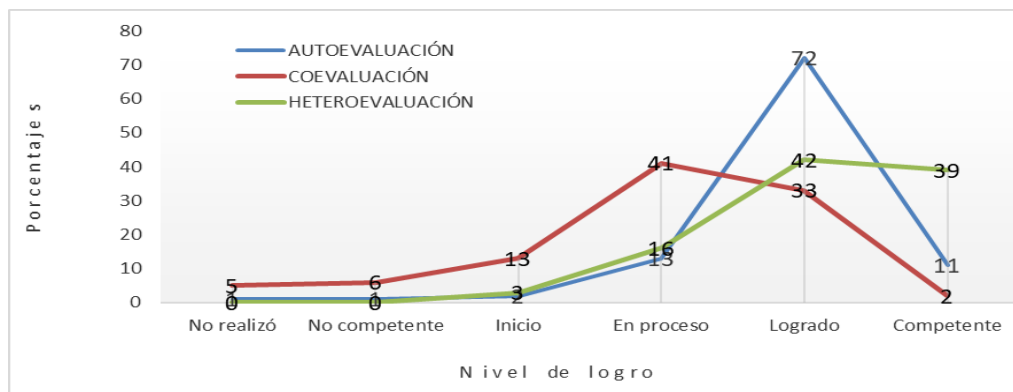


Figura 114. Indicador 9: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del problema controversial



El *décimo indicador* del *Cuestionario 4* se refiere a la *introducción del discurso académico* y evaluó la escritura de la *pregunta controversial, la tesis, postura y los argumentos*, como elementos centrales de la argumentación y del ensayo según los siguientes criterios: uno, la pregunta controversial debió ser una oración interrogativa directa que relaciona la variable problema con la variable que se quiere argumentar (causas, consecuencias, soluciones, etc.); dos, la tesis fue una aseveración (afirmativa o negativa) a defender; tres, la postura es el punto de vista académico, teórico o social; y cuatro, los argumentos son las ideas que sostienen la tesis. En la evaluación, existieron coincidencias poco significativas. Los datos se concentraron en el nivel *logrado*. En la *autoevaluación* son: 13%, *en proceso*, 73% *logrado* y 12% *competente*; de la *coevaluación*: 38%, *en proceso*, 41% *logrado* y 2% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 18%, *en proceso*, 41% *logrado* y 39% *competente*.

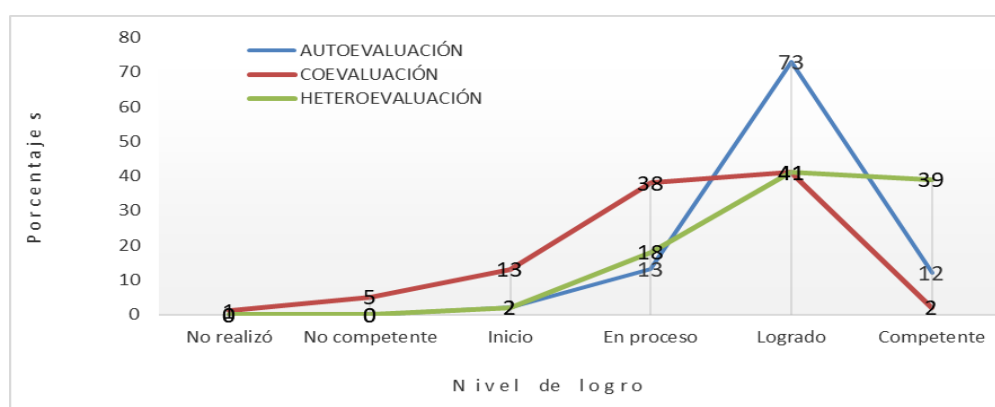


Figura 115. Indicador 10: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el señalamiento de la pregunta controversial, la tesis y/o postura y los argumentos

El *decimoprimer indicador* del *Cuestionario 4* se refiere al *desarrollo del discurso académico* y evaluó la escritura de los *argumentos, fundamentándolos con las diversas fuentes de información seleccionadas y estrategias discursivas argumentativas*, según los siguientes criterios: uno, los argumentos fueron respuestas claras y precisas a la tesis planteadas y se enunciaban en la primera oración del primer párrafo de la secuencia; dos, las fuentes de información primarias fueron las mismas del proceso de planificación (esquematización y fichaje) y algunas más que se pudieron agregar; tres, las estrategias discursivas fueron de autoridad, por analogía, de ejemplificación, de caso, etc.; y cuatro, la escritura de cada argumentación (4 en total) se debió realizar en no menos de dos páginas, lo que hizo que el total del *cuerpo* o *desarrollo* del texto académico fuera de 8 páginas como mínimo. En este caso, sí hubo coincidencias significativas en los tre tipos

de evaluación aplicada. Los datos también se concentraron en el nivel *logrado*. En la *autoevaluación* son: 9%, *en proceso*, 47% *logrado* y 39% *competente*; de la *coevaluación* (datos ligeramente pocos similares): 20%, *en proceso*, 54% *logrado* y 3% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 19%, *en proceso*, 42% *logrado* y 37% *competente*.

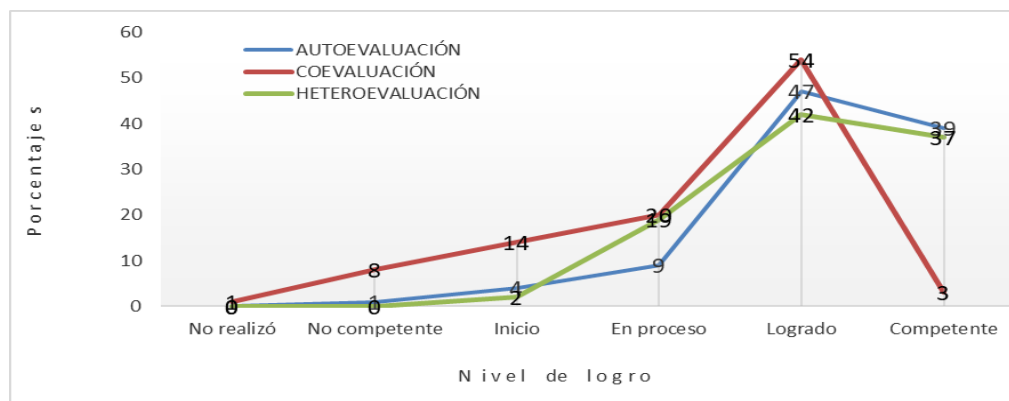


Figura 116. Indicador 11: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el desarrollo de los argumentos, con fuentes de información y estrategias discursivas argumentativas

El *decimosegundo* indicador del *Cuestionario 4* se refiere al *desarrollo del discurso académico* y evaluó la escritura de las *secuencias* de la argumentación *en párrafos* según los siguientes criterios: uno, *claridad* en la escritura de la idea principal y las ideas secundarias y terciaria; dos, el párrafo debió construirse según un *propósito comunicativo* (*definir, explicar, complementar, caracterizar, etc.*); tres, según una *lógica de pensamiento* (deductiva, inductiva, inductiva-deductiva, deductiva-inductiva, causal, consecutiva, etc.); y cuatro, las ideas debieron *aseverar* (afirmar o negar), *informar* (explicar, analizar, describir, complementar, etc.) y *garantizar* (argumentar: citar, ejemplificar, deducir, etc.). En este caso, los datos se concentraron en el nivel *logrado* y sí hubo algunas coincidencias significativas en los tres tipos de evaluación. En la *autoevaluación* son: 10%, *en proceso*, 70% *logrado* y 15% *competente*; de la *coevaluación*: 38%, *en proceso*, 36% *logrado* y 6% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 10%, *en proceso*, 70% *logrado* y 15% *competente*.

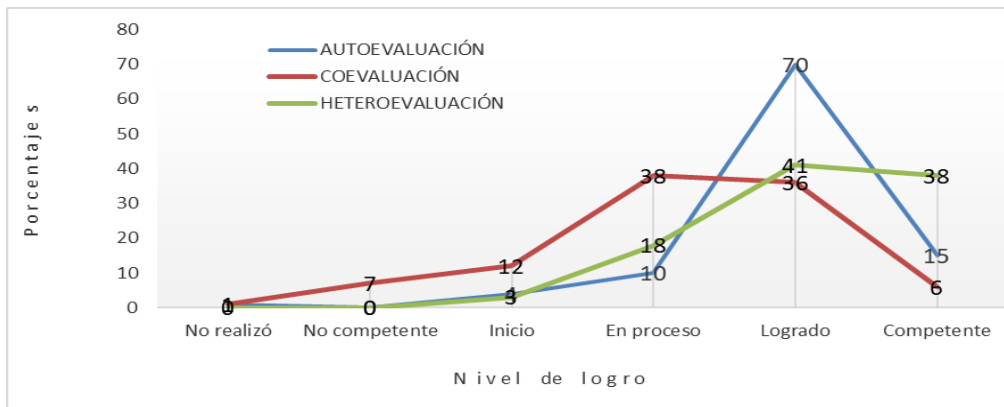


Figura 117. Indicador 12: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura del ensayo en secuencias y párrafos

El *decimotercer* indicador del *Cuestionario 4* se refiere al *cierre del discurso académico* y evaluó la escritura de *las conclusiones del ensayo*, según los siguientes criterios: uno, la conclusión general debió responder a *la pregunta controversial* y/o a la tesis; dos, se debió redactar un párrafo de síntesis de ideas por cada argumento desarrollado. Los datos se concentraron en el nivel *logrado* y sí hubo algunas coincidencias significativas en los tres tipos de evaluación. En la *autoevaluación* son: 16%, *en proceso*, 54% *logrado* y 23% *competente*; de la *coevaluación*: 16%, *en proceso*, 54% *logrado* y 4% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 21%, *en proceso*, 39% *logrado* y 38% *competente*.

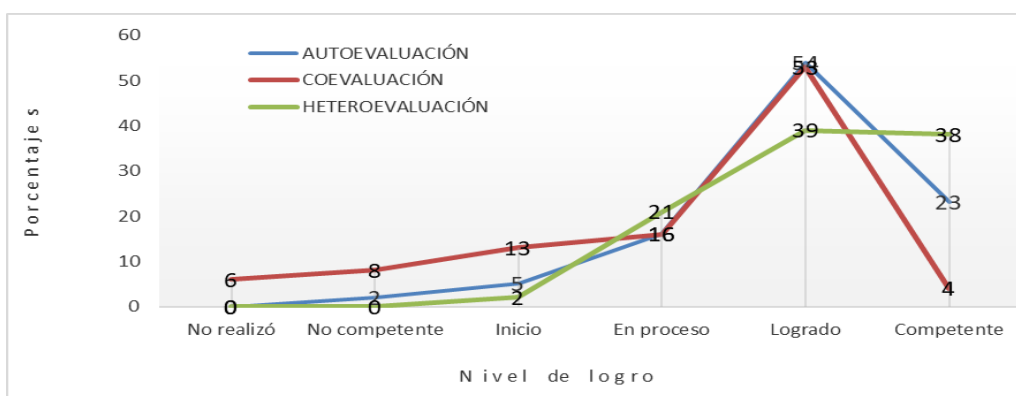


Figura 118. Indicador 13: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura de las conclusiones del ensayo

El *decimocuarto* indicador del *Cuestionario 4* se refiere al *cierre del discurso académico* y evaluó la escritura de *los aportes del ensayo*, según dos criterios: uno, señalando sus limitaciones; dos, señalando otras preguntas de investigación relacionadas con el tema, que no forman parte del ensayo y que podrían dar pie a la

continuidad del trabajo. Los datos se concentraron en los niveles *en proceso* y *logrado* y no hubo coincidencias significativas en los tres tipos de evaluación. En la *autoevaluación*: 10%, *en proceso*, 48% *logrado* y 37% *competente*; de la *coevaluación*: 70%, *en proceso*, 11% *logrado* y 5% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 20%, *en proceso*, 45% *logrado* y 32% *competente*.

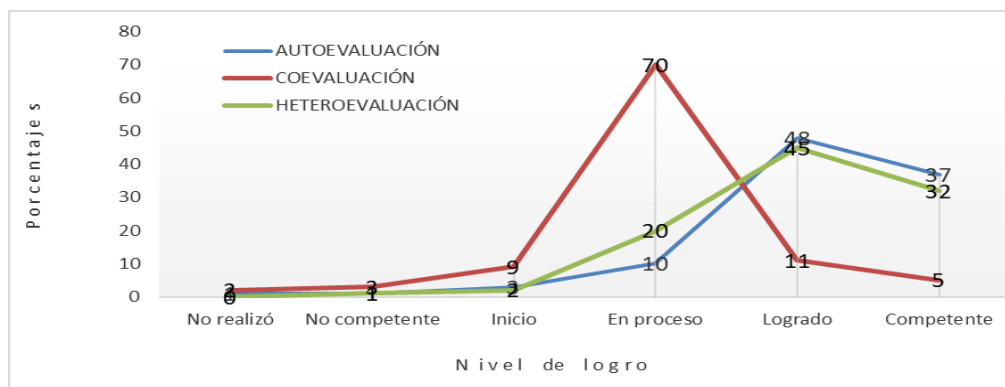


Figura 119. Indicador 14: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre si se resaltan los aportes del ensayo, limitaciones y otras preguntas de investigación

La *cuarta dimensión*, la *intertextualidad*, evaluó la dimensión *pragmática* (*comunicativo*) de la *argumentación* del artículo académico tipo *ensayo* con 2 indicadores: *citas* y *referencias bibliográficas*. Los resultados globales muestran que las coincidencias en el nivel de logro del aprendizaje se concentraron especialmente en el *logrado* (calificaciones de 15 a 17 puntos). También fueron significativos los niveles *en proceso* y *competente*.

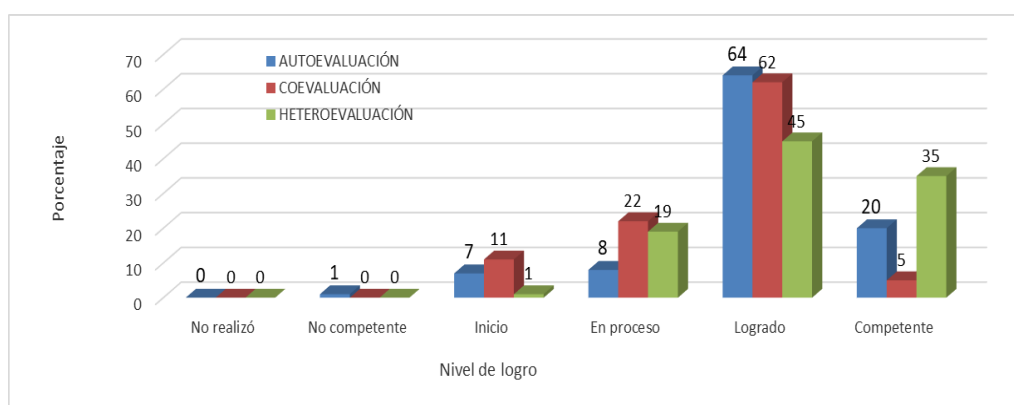


Figura 120. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la propiedad de intertextualidad del texto académico

El *decimoquinto* indicador del *Cuestionario 4* se refirió al *uso de las citas* según los criterios siguientes: uno, las citas debieron ser directas (textuales) e indirectas (no

textuales: de resumen, comentario, síntesis o parafraseo); dos, las citas procedieron de las fichas de investigación registradas con anterioridad de las fuentes confiables de información (virtual e impresa); tres, las citas sirvieron para garantizar la fundamentación de las ideas en cada secuencia argumentativa; cuatro, la citación se hizo según la norma ISO 690 estilo APA; cinco, se utilizaron recursos TIC y del Word para la citación. Los datos se concentraron en los niveles *en proceso* y *logrado* y no hubo coincidencias significativas en los tres tipos de evaluación. En la *autoevaluación*: 13%, *en proceso*, 63% *logrado* y 14% *competente*; de la *coevaluación*: 46%, *en proceso*, 30% *logrado* y 5% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 22%, *en proceso*, 42% *logrado* y 33% *competente*.

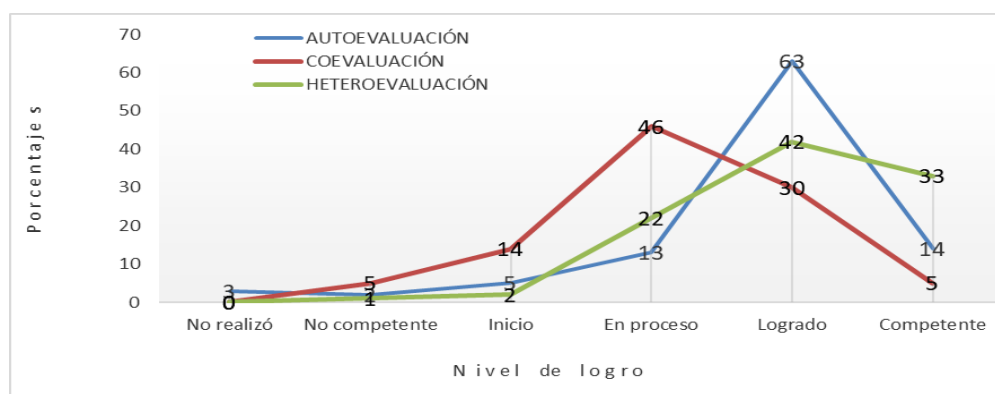


Figura 121. Indicador 15: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la citación (directa e indirecta) según APA con recursos de Word

El *decimosexto* indicador del *Cuestionario 4* se refirió a la escritura de las *referencias bibliográficas* según los criterios siguientes: uno, estas referencias bibliográficas debieron ser *pertinentes* (necesarias para el propósito de la textualización), *relevantes* (importantes y significativas por la afirmación y sus fuentes primarias), *actuales* (de los últimos cinco años, preferentemente), *variadas* (que sean virtuales e impresas y provengan de bases de datos, revistas científicas, conferencias, artículos periodísticos, etc.) y *suficientes* (la cantidad necesaria); dos, estuvieron de acuerdo con las citas utilizadas en el texto académico; cuatro, la referenciación aplicó la norma ISO 690 estilo APA; cinco, utilizó recursos TIC y del Word. Los datos se concentraron en el nivel *logrado* y hubo coincidencias significativas en los tres tipos de evaluación. En la *autoevaluación*: 15%, *en proceso*, 64% *logrado* y 17% *competente*; de la *coevaluación*: 44%, *en proceso*, 48% *logrado* y 3% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 17%, *en proceso*, 48% *logrado* y 33% *competente*.

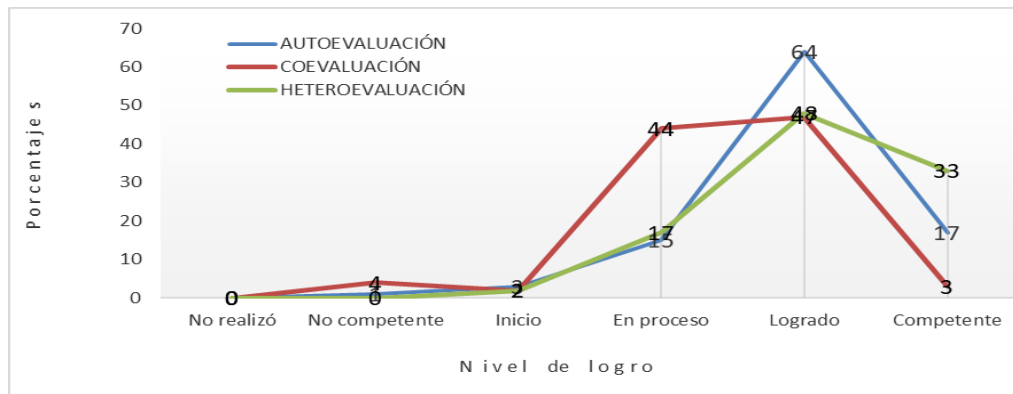


Figura 122. Indicador 16: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura de las referencias bibliográficas según APA con recursos de Word

La *quinta dimensión*, la *cohesión*, evaluó los aspectos *gramatical* y *fonológico* del artículo académico argumentativo con 2 indicadores. Los resultados globales mostraron que las coincidencias en el nivel de logro del aprendizaje se concentraron especialmente en el *logrado* (calificaciones de 15 a 17 puntos). También fueron significativos los niveles *en proceso* y *competente*.

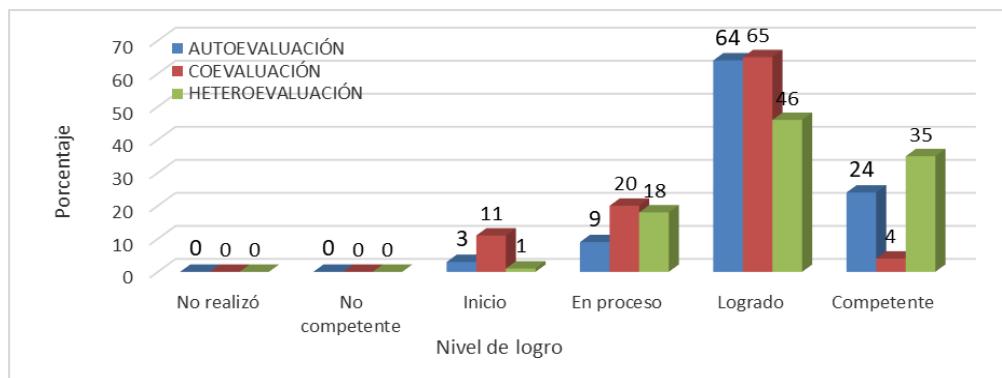


Figura 123. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la propiedad de cohesión del texto académico

El *decimoséptimo* indicador del *Cuestionario 4* se refirió a la *cohesión discursiva* o *escritura de la MICROESTRUCTURA* del texto académico tipo ensayo en su aspecto *gramatical*, según los criterios siguientes: uno, las oraciones de los párrafos de los párrafos se debieron escribir según las normas gramaticales de la Real Academia de la Lengua Española (RAE); dos, se debió utilizar adecuadamente los mecanismos de cohesión (anáfora, catáfora, elipsis, pronominalización, etc.); y tres, se debió utilizar conectores discursivos argumentativos. Los datos se concentraron en el nivel *logrado* y hubo coincidencias significativas en los tres tipos de evaluación. En la *autoevaluación*: 11%, *en proceso*, 64% *logrado* y 22% *competente*; de la *coevaluación*: 20%, *en proceso*,

61% *logrado* y 4% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 20%, *en proceso*, 45% *logrado* y 33% *competente*.

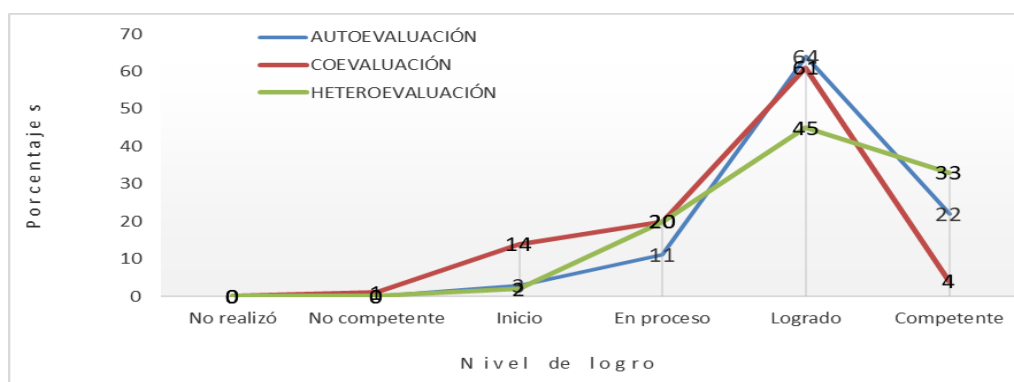


Figura 124. Indicador 17: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura de la microestructura del ensayo según las normas gramaticales de la RAE

El *decimoctavo* indicador del *Cuestionario 4* se refirió a la *cohesión discursiva* o escritura de la *MICROESTRUCTURA* del texto académico tipo ensayo en su aspecto *fonológico*, el cual comprende las normas ortográficas de tildación, puntuación y uso de letras. Los datos se concentraron en los niveles *en proceso* y *logrado* y no hubo coincidencias significativas en los tres tipos de evaluación. En la *autoevaluación*: 17%, *en proceso*, 61% *logrado* y 18% *competente*; de la *coevaluación*: 48%, *en proceso*, 34% *logrado* y 3% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 16%, *en proceso*, 46% *logrado* y 33% *competente*.

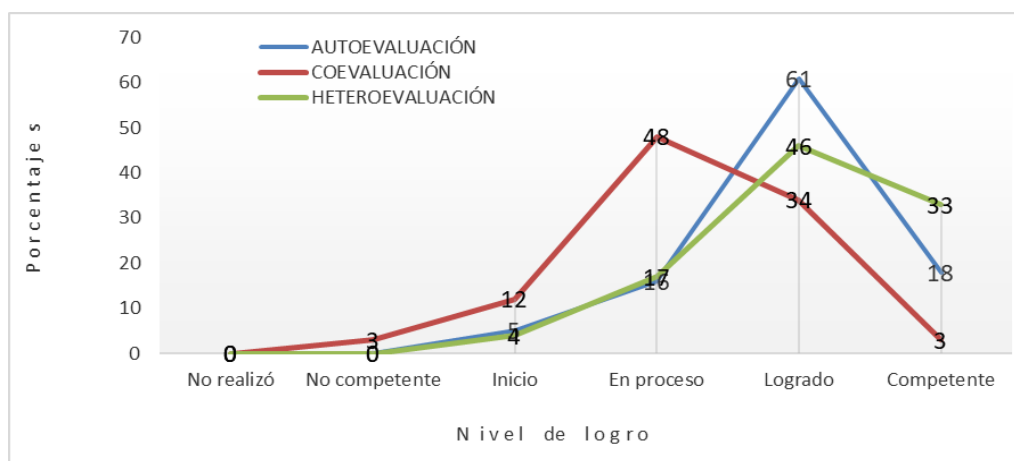


Figura 125. Indicador 18: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura del ensayo según las normas ortográficas de tildación, puntuación y uso de letras

La *sexta dimensión*, la *adecuación*, evaluó la capacidad del estudiante de redactar un texto según el contexto y situación comunicativa, en este caso el texto académico es

mediador de la comunicación en la cultura universitaria. En ese sentido, se debió utilizar *recursos TIC* y adecuar el formato a la *Norma ISO 690* y a un estilo internacional, en este caso, al *estilo APA*. Los resultados globales mostraron que las coincidencias en el nivel de logro del aprendizaje se concentraron especialmente en el *logrado* (calificaciones de 15 a 17 puntos). También fueron significativos los niveles *en proceso* y *competente*.

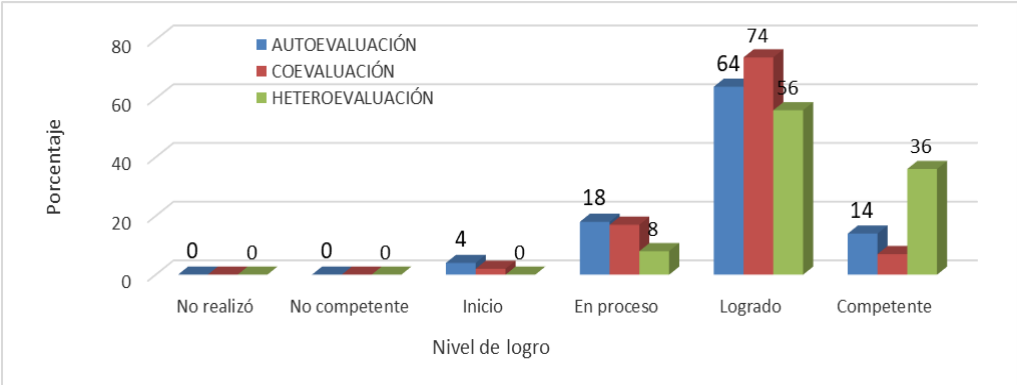


Figura 126. Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación global de la propiedad de adecuación del texto académico

El *decimonoveno* indicador del *Cuestionario 4* se refirió a la *adecuación discursiva* y evaluó la aplicación de la *Norma ISO 690* y de un *estilo internacional* según los criterios siguientes: uno, todo el texto debió ajustarse al estilo APA según el contexto universitario; dos, la situación comunicativa respondió al I Ciclo en la asignatura tomada como referencia; y tres, se valoró el lenguaje y estilo personal. Los datos se concentraron en el nivel *logrado* y hubo coincidencias muy significativas en los tres tipos de evaluación. En la *autoevaluación*: 17%, *en proceso*, 66% *logrado* y 11% *competente*; de la *coevaluación*: 10%, *en proceso*, 64% *logrado* y 7% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 20%, *en proceso*, 46% *logrado* y 31% *competente*.

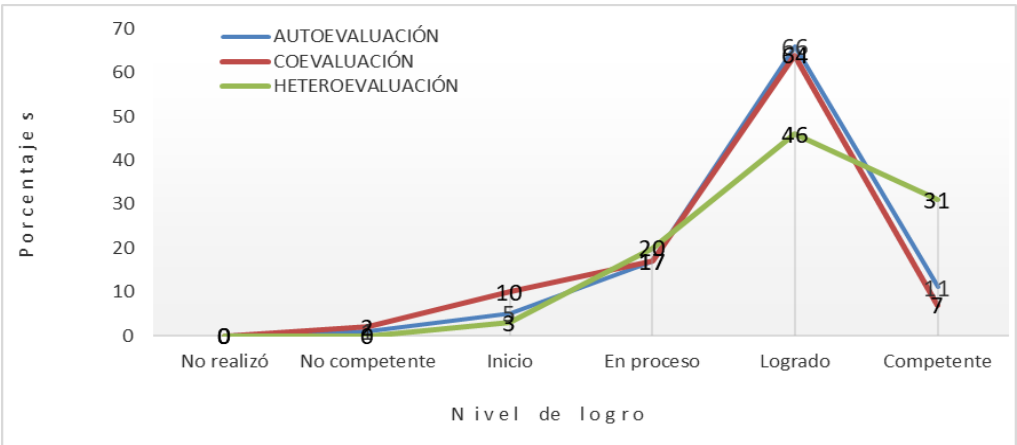




Figura 127. Indicador 19: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la escritura del ensayo, adecuado a la norma ISO 690 y al estilo internacional APA

El *vigésimo* indicador del *Cuestionario 4* se refirió a la *adecuación discursiva* y evaluó el uso de las *TIC*, de la *Web 2.0* y de los *recursos de Word* en la escritura del texto académico argumentativo. Los datos se concentraron en el nivel *logrado* y hubo coincidencias muy significativas en los tres tipos de evaluación. En la *autoevaluación*: 25%, *en proceso*, 58% *logrado* y 9% *competente*; de la *coevaluación*: 15%, *en proceso*, 76% *logrado* y 9% *competente*; y de la *heteroevaluación*: 13%, *en proceso*, 43% *logrado* y 42% *competente*.

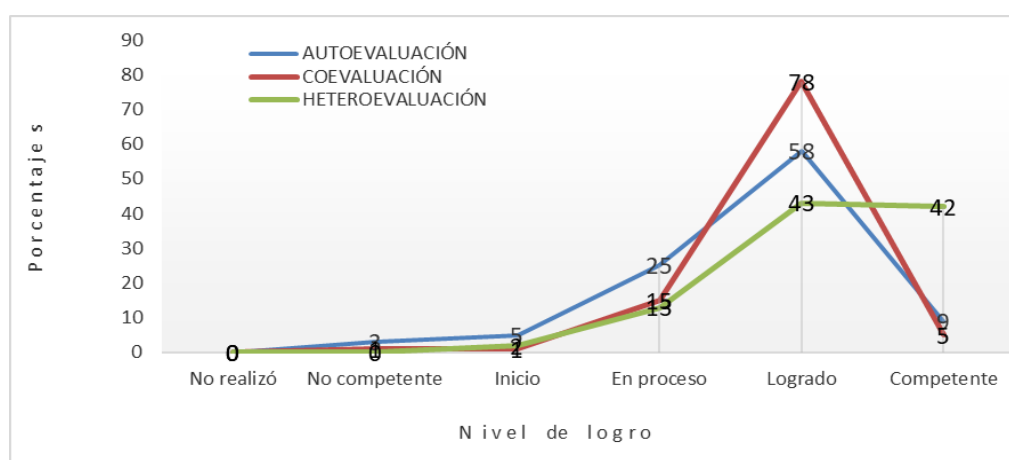


Figura 128. Indicador 20: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre el uso de recursos TIC de la Web 2.0 y del Word

#### 4.1.7. Nivel de satisfacción de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad con la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

El sétimo y último objetivo específico de investigación buscó identificar el nivel de satisfacción de los estudiantes después de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”. Los resultados demostraron que la hipótesis específica 7 es verdadera: sí hubo un buen nivel de satisfacción del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II con el programa. El instrumento *Cuestionario 04 Evaluación de la asignatura y nivel de satisfacción* (Anexo 06) se aplicó vía *on line*. Para ello, al finalizar todas las actividades académicas y administrativas, se copió el enlace del formulario de google drive en el aula virtual de la asignatura ([https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScemJ8DkMHcfrRJ8EfCT1hGcx7Al3699\\_4YCl3x1Ebld3jyg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScemJ8DkMHcfrRJ8EfCT1hGcx7Al3699_4YCl3x1Ebld3jyg/viewform)). Luego, se informó a los estudiantes sobre el propósito y fin

del cuestionario y se les solicitó que lo contestaran en sus casas, sin ninguna condición ni presión en la participación ni direccionamiento de las respuestas. Solo 10 estudiantes optaron por no contestar. A continuación, se presentan y analizan los resultados del recojo de información.

Participaron 90 estudiantes, cuya media de edad fue 17 años, 59% mujeres (53 estudiantes) y 37% varones (37 estudiantes):

Tabla 27. Edades de los estudiantes que contestaron el Cuestionario 05 Evaluación de la asignatura y nivel de satisfacción

Año de nacimiento	Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1993	22	1	1,1	1,1	1,1
1995	21	2	2,2	2,2	3,3
1996	20	2	2,2	2,2	5,6
1997	19	10	11,1	11,1	16,7
1998	18	8	8,9	8,9	25,6
1999	17	32	35,6	35,6	61,1
2000	16	35	38,9	38,9	100,0
		90	100,0	100,0	

Sobre la *calidad global de sílabo* que expresa la naturaleza del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” como instrumentos de planificación curricular y el orientador de la acción didáctica, 91% de estudiantes mostraron su conformidad: 53% *totalmente de acuerdo* y 38% *de acuerdo*.

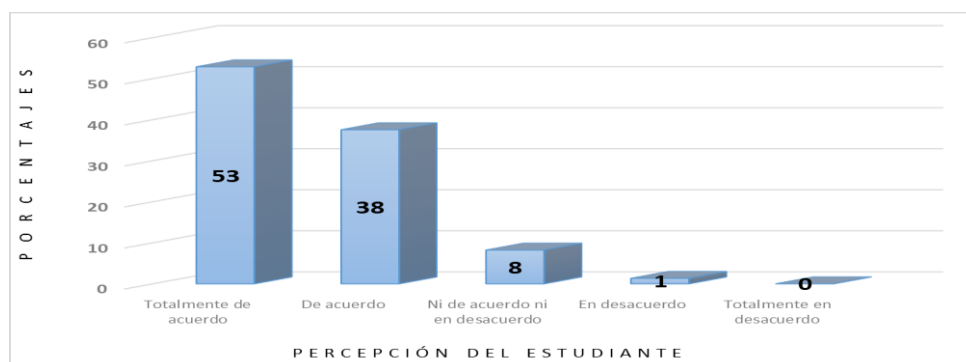


Figura 129. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el sílabo del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

Los resultados obtenidos sobre los aspectos específicos de la *estructura del sílabo* confirman la afirmación anterior. En *calidad del sílabo*, 51% manifestaron estar *totalmente de acuerdo* y 41% solo *de acuerdo*; en *competencias* desarrolladas (escritura académica, digital, investigativa y metacognitiva), 49% estuvieron *totalmente de acuerdo*

y 42% de acuerdo; en la planificación de los contenidos, 62% totalmente de acuerdo y 33% de acuerdo; sobre la metodología, 57% totalmente de acuerdo y 33% de acuerdo; en cuanto a los recursos didácticos, 50% afirmaron totalmente de acuerdo y 36% de acuerdo; sobre la evaluación, 51% se expresaron totalmente de acuerdo y 38% de acuerdo; sobre los instrumentos de evaluación utilizados, 46% se expresaron totalmente de acuerdo y 38% de acuerdo; en cuanto a la investigación formativa, 59% se expresaron totalmente de acuerdo y 38% de acuerdo; en cuanto a los talleres formativos y las secuencias didácticas, 52% se expresaron totalmente de acuerdo y 38% de acuerdo; finalmente, sobre la construcción de las evidencias de desempeño, 56% se expresaron totalmente de acuerdo y 37% de acuerdo.

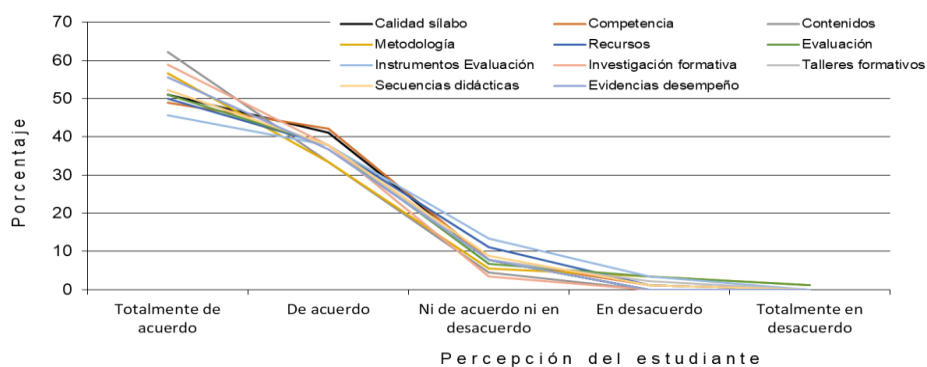


Figura 130. Nivel de satisfacción de los estudiantes con el sílabo, según cada estructura

El Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” articuló en torno a la competencia específica o disciplinar escritura académica a 3 competencias genérica: *Investigativa*, *Digital* y *Metacognitiva*. Estas competencias ayudaron a desarrollar la competencia específica. Sobre esta acción, 92% de estudiantes mostraron su conformidad: 54% totalmente de acuerdo y 38% de acuerdo.

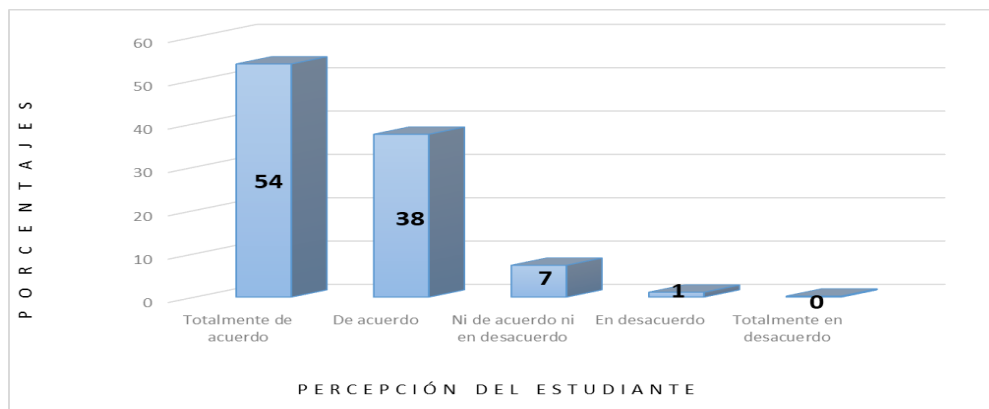


Figura 131. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de sus competencias en general del Modelo Didáctico "Digital Research Writing"

Los resultados sobre la aceptación de la articulación de competencias genéricas en torno a la competencia específica son los que siguen a continuación. Sobre la competencia *comunicativa* (que integra la *competencia Escritura Académica*), 51% estuvieron *totalmente de acuerdo* y 41% solo *de acuerdo*; en la incorporación de la *competencia digital* para desarrollar la escritura académica, 49% estuvieron *totalmente de acuerdo* y 42% *de acuerdo*; sobre la integración de la *competencia investigativa* para ayudar a desarrollar la escritura académica, 62% estuvieron *totalmente de acuerdo* y 33% *de acuerdo*; por último, sobre incorporar la *competencia metacognitiva* para desarrollar la escritura académica, 57% estuvieron *totalmente de acuerdo* y 33% *de acuerdo*. Además, sobre la estrategia didáctica integradora de las macrocompetencias (específica + genéricas) que ayude a construir las evidencias de desempeño, la *investigación formativa (escritura de un artículo académico)*, 50% estuvieron *totalmente de acuerdo* y 38% *de acuerdo*.

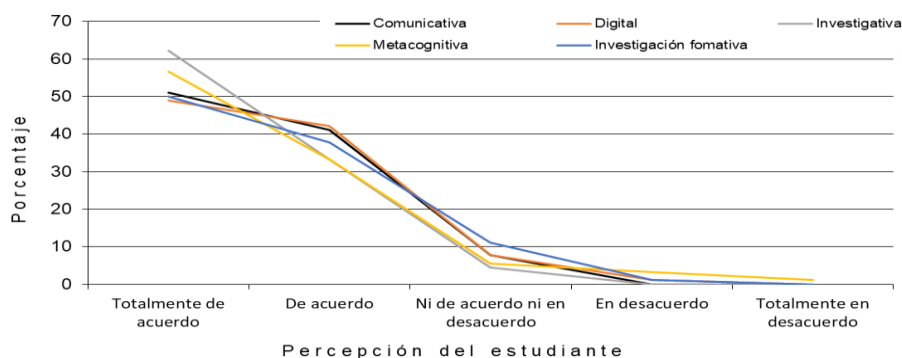


Figura 132. Nivel de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de cada competencia específica

Sobre la organización de los *contenidos* del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”, también el 92% de estudiantes mostraron su satisfacción: 56% *totalmente de acuerdo* y 36% *de acuerdo*.

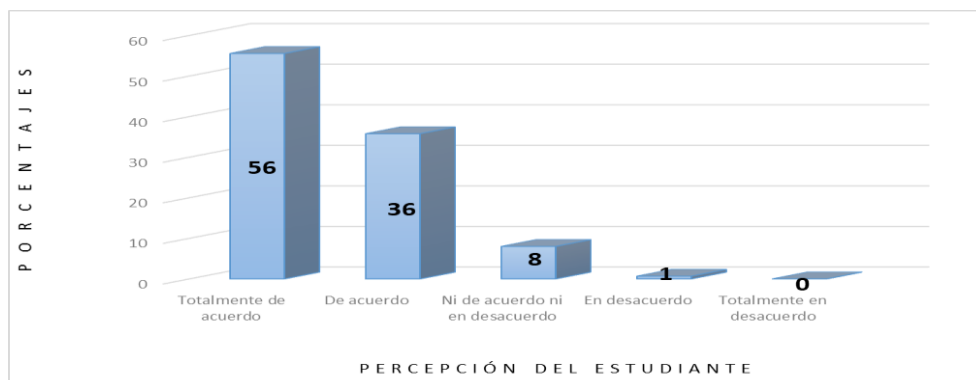


Figura 133. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de los contenidos o saberes del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

Todo *contenido* de competencia debe ser necesario, adecuado, significativo, contextualizado, holístico y articulador de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. El nivel de satisfacción de los estudiantes en torno al contenido como elemento *necesario y adecuado* fue 52% *totalmente de acuerdo* y 37% solo *de acuerdo*; como elemento *significativo* fue 56% *totalmente de acuerdo* y 37% solo *de acuerdo*; como elemento *contextualizado* fue 60% *totalmente de acuerdo* y 37% solo *de acuerdo*; como elemento *holístico*, 51% *totalmente de acuerdo* y 37% solo *de acuerdo*; y como elemento *articulador* fue 59% *totalmente de acuerdo* y 32% solo *de acuerdo*.

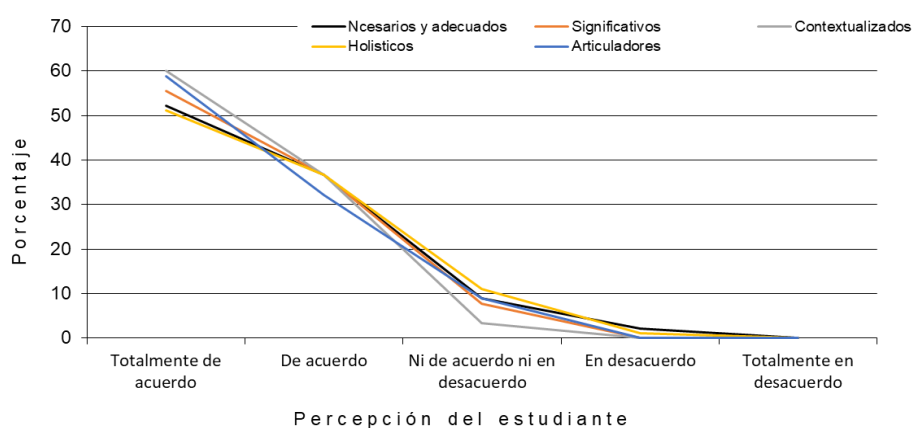


Figura 134. Nivel de satisfacción de los estudiantes con los contenidos o saberes, según indicadores

El nivel global de satisfacción de los estudiantes sobre las *estrategias didácticas* utilizadas en el Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” fue de 91%: *totalmente de acuerdo* 54% y *de acuerdo* 37%.

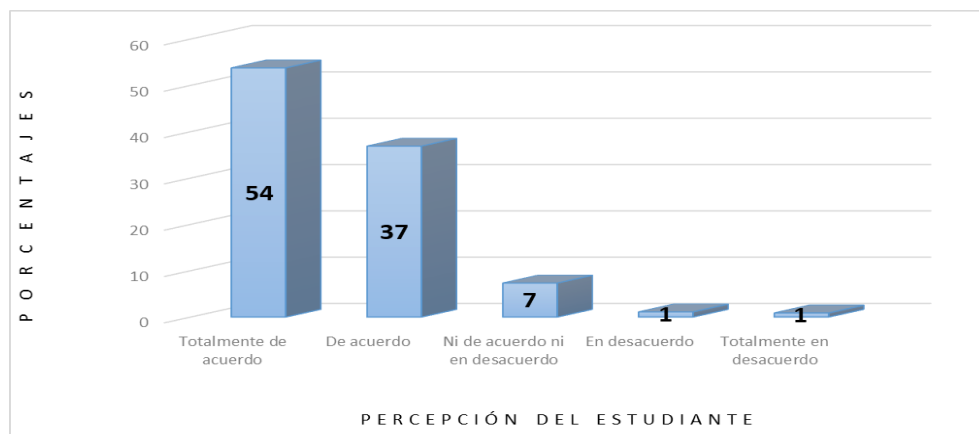


Figura 135. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con las estrategias en general del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”

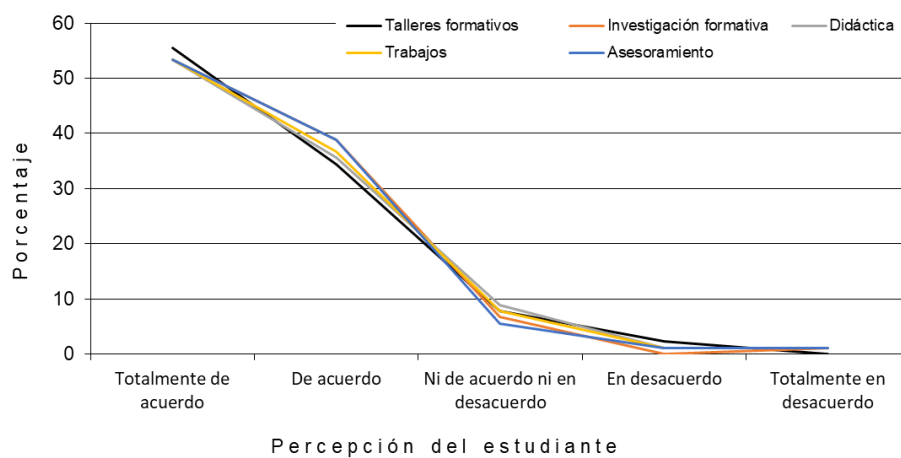


Figura 136. Nivel de satisfacción de los estudiantes con cada estrategia específica

El nivel global de satisfacción de los estudiantes sobre los tipos de *evaluación* implementada en el Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” fue de 89%: *totalmente de acuerdo* 53% y *de acuerdo* 36%.

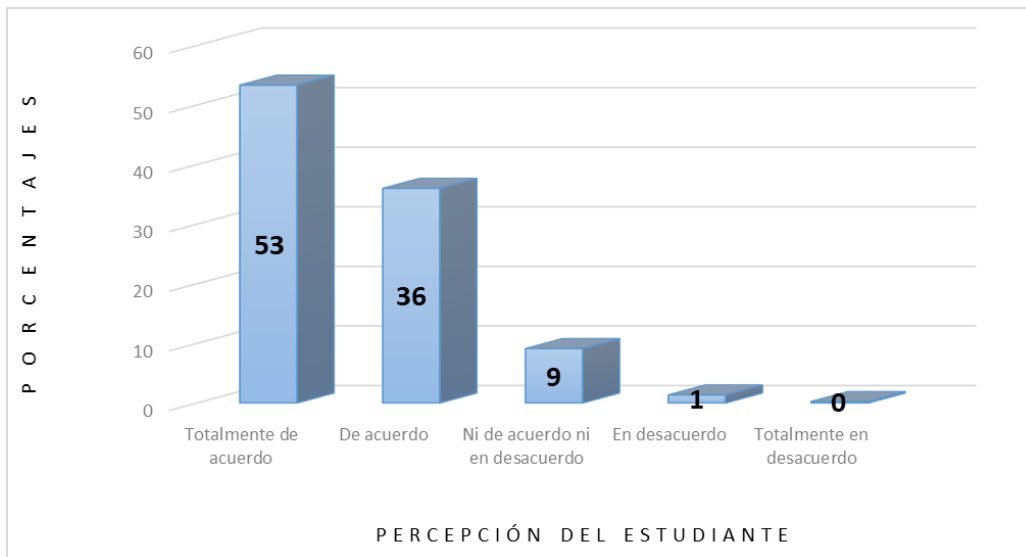


Figura 137. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con la evaluación del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

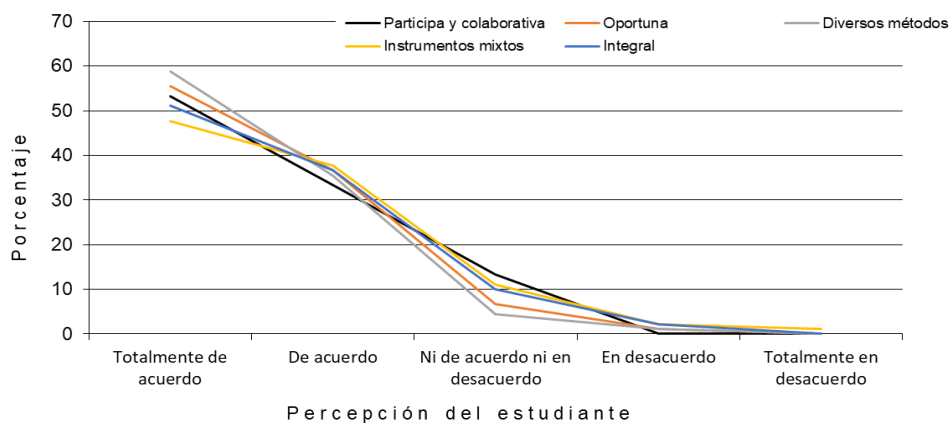


Figura 138. Nivel de satisfacción de los estudiantes con la evaluación, según indicadores

El *desempeño docente* en el desarrollo del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” fue evaluado por los estudiantes con un nivel global de satisfacción alto de 92%: *totalmente de acuerdo* 60% y *de acuerdo* 32%.

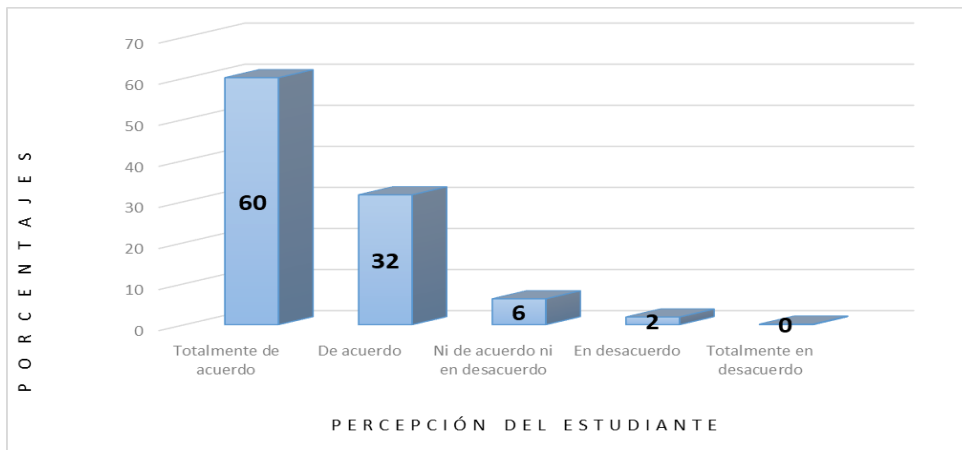


Figura 139. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desempeño docente, según sus percepciones del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

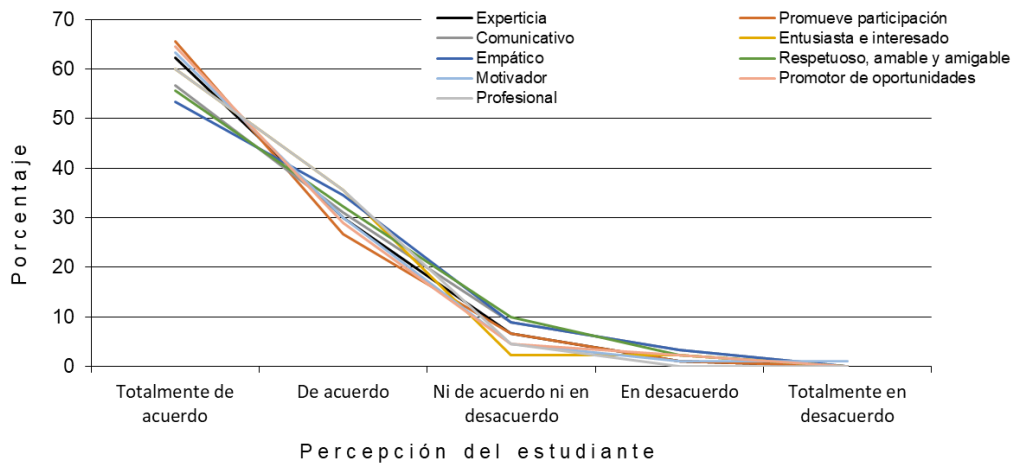


Figura 140. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desempeño docente, según indicadores de evaluación

En conclusión, el nivel global de satisfacción de los estudiantes sobre el diseño e implementación del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*” fue alto, 87%: *totalmente de acuerdo* 48% y *de acuerdo* 39%. Es significativo también el hecho que 12% de los encuestados hayan manifestado que están *ni de acuerdo ni en desacuerdo*.



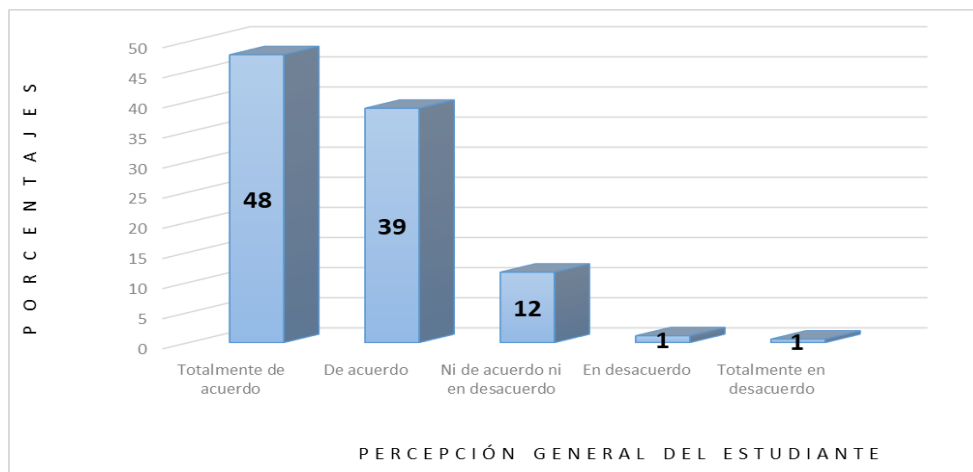
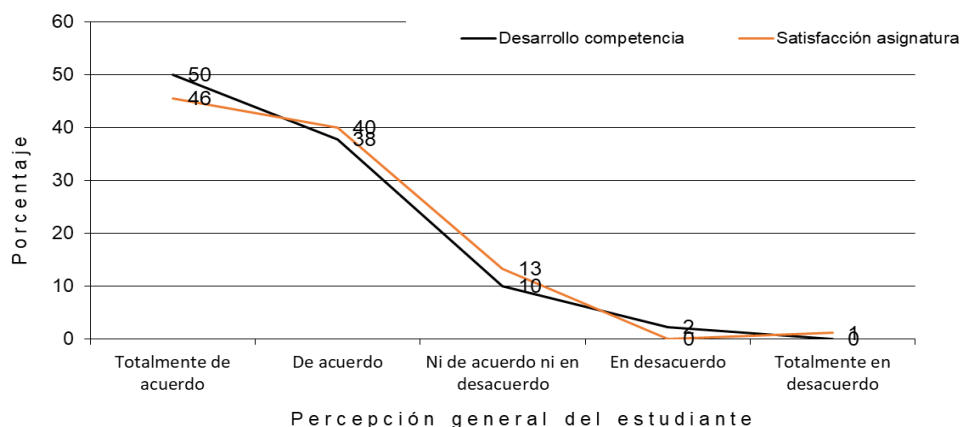


Figura 141. Nivel global de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de la asignatura del Modelo Didáctico “Digital Research Writing”

Sobre la satisfacción global de los estudiantes con el desarrollo de su competencia, el porcentaje fue alto, 88%: *totalmente de acuerdo* 50% y *de acuerdo* 38%. Solo 10% manifestó estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*. Por último, sobre la satisfacción global de los estudiantes con el desarrollo de la asignatura y del Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”, el porcentaje también fue alto, 86%: *totalmente de acuerdo* 46% y *de acuerdo* 40%.



## 4.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La sociedad del conocimiento, el mundo digital, tecnológico y la formación basada en competencias han planteado nuevos retos y nuevas alfabetizaciones a la educación en lo digital, investigativo, metacognitivo y disciplinar. Esto exige nuevas formas de enseñar y de aprender, una educación que integre en forma innovadora y

crítica recursos y estrategias de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con procesos de gestión de la información y de escritura académica.

De esta manera, una amplia gama de recursos didácticos, complementarios a la naturaleza textual, de la Web 2.0 en todos sus niveles, áreas, asignaturas y actividades didácticas, deberían disponerse en el trabajo individual y cooperativo virtual (Valverde, 2016) para fortalecer las competencias y permitir “la integración de las TIC en un proceso que demanda no solo de nuevas herramientas tecnológicas, sino también un entorno educativo que favorezca la implementación de distintas líneas de acción que converjan en una integración superadora” (Filippi, 2009, p. 66). Así, a sabiendas que información y tecnología se apoyan mutuamente, ya que la información es el contenido y lo digital, su continente, y que gracias a la tecnología omnipresente en nuestra sociedad la información aparece en todas partes, se debe entender que “la tecnología digital cobra sentido, significación y utilidad social porque nos proporciona experiencias valiosas con la información. Y esta, a su vez, necesita de la tecnología para poder almacenarse, organizarse, replicarse, difundirse, transformarse y ser accesible. La información y la tecnología configuran un ecosistema mediático bajo el cual transcurre nuestra existencia” (Área, 2010, p. 1)

En esa línea de reflexión, el Modelo Didáctico (FIMEIT) “*Digital Research Writing*” se instala como una alternativa que ha permitido desarrollar la competencia *escritura académica* bajo el modelo pedagógico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias con Integración Tecnológica. Esto corrobora experiencias y resultados logrados como el del Grupo Didaxte (2003; 2015) o el de Casanovas y Campos (2014): “la escritura de trabajos académicos es (...) frecuente en la universidad y (...) en la actualidad, la mayoría de los estudiantes escriben (...) electrónicamente, [en consecuencia] las TIC han de desempeñar un importante rol en el proceso de aprendizaje y, (...), en el proceso de elaboración de textos académicos” (Casanovas y Campos, 2014, p. 10).

La investigación plantea que un modelo didáctico universitario se diseña sobre principios pedagógicos, interdisciplinarios, investigativos, metacognitivos y tecnológicos. Esto permite abordar las necesidades de formación de las diferentes alfabetizaciones necesarias para la calidad educativa y el éxito profesional (Stenhouse, 1998, 2004;

Arnáez, 2008; Bañales, 2010; Alexopoulou, 2011; Tobón, 2013; Arnao, 2015; Area, Hernández, y Sosa, 2016; Arnao y Gamonal, 2016). En ese sentido, desarrolló un modelo didáctico integrando competencias genéricas (digital, investigativa y metacognitiva) y específicas (escritura académica) en un enfoque pedagógico novedoso y original de *Macrocompetencias*, superando limitaciones de la formación basada en competencias y del constructivismo. De esta manera, y como sucede en la vida cotidiana y profesional, los estudiantes ponen en marcha varias competencias para resolver un problema académico, teniendo como eje la competencia disciplinar o específica. El Modelo normalizó sus competencias, seleccionó sus saberes de competencia, establece la metodología didáctica que integra estrategias y recursos TIC de la Web 2.0 y diseñó el proceso y los instrumentos de evaluación, individual y colaborativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). De esta manera, la integración tecnológica es planificada y con propósitos definidos, lo cual evita que “la inclusión de las herramientas tecnológicas o se omite o se aborda desde las diferentes materias de manera difusa y sin concreción en actividades de enseñanza/aprendizaje y evaluación que puedan dar cuenta de la adquisición de tales competencias (Casanovas y Campos, 2014, p. 13), y, por el contrario, permite reafirmar que “un universitario debería adquirir no sólo los conceptos, teorías y conocimientos básicos de una disciplina, sino también disponer de los criterios y estrategias intelectuales para encontrar nuevas informaciones que sean valiosas para su ámbito o campo de estudio, de investigación o de actividad profesional” (Área, 2010, p. 2).

La macrocompetencia *escritura académica digital* quedó definida en esta investigación de la siguiente manera: *Escribe discursos académicos (expositivos o argumentativos) adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, utilizando estrategias y recursos de investigación, de gestión de la información y de la Web 2.0 e internet, para comunicarse en diferentes contextos y situaciones de la cultura académica*. Este importante hecho permitió construir toda la secuencia lógico-temática *PTES (Planificación, Textualización, Evaluación y Socialización)* del Modelo didáctico “*Digital Research Writing*”, así como definir las estrategias, las secuencias didácticas y el proceso de evaluación. Además, permitió integrar al Modelo el proceso de gestión de la información a través de la investigación y

la integración de las TIC para aprovechar los diferentes recursos que la Web 2.0 ofrece: una sociedad del siglo XXI necesita formar:

ciudadanos formados adecuadamente para que puedan hacer uso de todo el ecosistema informacional y tecnológico existente, y a la vez puedan participar en los procesos económicos, sociales y culturales de la tercera revolución industrial. (...) Sin individuos preparados para afrontar de modo inteligente los desafíos que implica el uso de las tecnologías digitales y de la información que genera nuestra sociedad contemporánea, esta no podrá desarrollarse y crecer económicamente, no habrá participación democrática ni equilibrio social, ni producción y consumo de la cultura en sus múltiples manifestaciones: sean audiovisuales, literarias, artísticas (...) ser más competentes que en décadas anteriores para poder emplear y apropiarnos de la información y la tecnología digital. Esta formación o, si se prefiere, alfabetización de los individuos ante los múltiples lenguajes y códigos (textuales, icónicos, hipertextuales, audiovisuales, multimedia...) que adopta la información debería ser una meta recurrente y permanente de todo el sistema educativo desde la educación infantil hasta la superior. (Área, 2010, pp. 2-3)

Excepto en Arnao (2015), en investigaciones anteriores sobre escritura académica, es muy raro encontrar una definición clara y precisa de la “competencia escritura académica” que haya permitido la normalización de la misma en el nivel didáctico y que haya orientado con eficacia y eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción en la universidad. Para demostración de lo expuesto se pueden consultar, entre otras, estas importantes investigaciones: Cassany (2001); Ballano y Muñoz (2010); Bañales (2010); Camps (2013); Carlino (2004a, 2013); Cassany y Castellá (2010); Valverde (2016); Frescura (2016), entre otros.

Por esta razón, las universidades deben promover experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados en las TIC, que ayuden a cambiar los sistemas de comunicación, las estrategias didácticas docentes y la distribución de los materiales de aprendizaje “en los procesos de mejora de la calidad y, en nuestro terreno, en procesos de innovación docente apoyada en las TIC” (Salinas, 2008). Esto ayudará a

resolver la brecha de las oportunidades y amenazas, posibilidades y limitaciones de las TIC; por lo que es necesario la “formación del profesorado, cambio del currículo, superar las incertidumbres que todo cambio alfabetización informática-mediática, transformar las estructuras provoca, organizativas, y potenciación de la investigación educativa” (Cabero, 2010, p. 32). Sin embargo, la solución a este problema no pasa solamente por la infraestructura sino también por el modelo pedagógico-didáctico, por la innovación del modelo de enseñanza con las TIC en el aula. Este proceso innovador tiene:

como eje de referencia el desarrollo de las competencias informacionales y digitales destinadas a preparar al alumnado como ciudadano autónomo, inteligente y crítico ante la cultura del siglo XXI. Se defiende la necesidad de explicitar un modelo educativo de uso de la tecnología basado en los principios de la Escuela Nueva, el constructivismo social y en la alfabetización múltiple. Se sugiere finalmente una propuesta de actividades didácticas de uso de las TIC clasificadas en función de las habilidades de acceso a la información, expresión y difusión del conocimiento, e interacción y comunicación social (Área, 2008, p. 5).

Esto implica revisar sus referentes actuales; flexibilizar y “desarrollar vías de integración de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación” (Salinas, 2004, p. 1); generar cambios pedagógico-didácticos para la promoción procesos de enseñanza-aprendizaje con experiencias innovadoras apoyadas en las TIC y haciendo énfasis en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje; y replantear los roles contexto-institución-docente-metodología-alumno en el marco de estas “nuevas coordenadas espacio-temporales de las organizaciones de enseñanza, constituidas como consorcios o redes de instituciones y cuyos sistemas de enseñanza se caracterizan por la modularidad y la interconexión” (Salinas, 2004). Los resultados serán los procesos de innovación docente como estrategias institucionales globales que involucran a toda la organización (Lugo, 2011).

## CAPÍTULO IV

### CONCLUSIONES

En este apartado, se presentan las conclusiones de la investigación sobre el Modelo didáctico de integración tecnológica interdisciplinar “*Digital Research Writing*” y su relación con la *escritura académica* en Educación Superior, según las hipótesis y el orden de los objetivos generales y específicos señalados en la introducción.

El objetivo principal de la investigación se cumplió; pues, se desestimó la hipótesis nula  $H_0$  y se aceptó la hipótesis de investigación  $H_1$  que demostraba que el Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) “*Digital Research Writing*” tuvo un efecto significativo en el desarrollo de la competencia *escritura académica* de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2017-II. Los datos se recogieron de la aplicación de dos instrumentos: *Cuestionario 1. Competencia digital* (Anexo 02) y *Cuestionario 2. Prueba de Escritura Académica Pretest-Postest* (Anexo 03). A través de los diferentes estimadores (De Huber, De Turkey, de Hamper y De Andrews), los valores percentiles como de los diagramas de caja-bigote o boxplots se confirmó que las calificaciones subieron un incremento hasta de 8 puntos, aproximadamente, y un consiguiente desplazamiento de los niveles de la competencia.

El *primer objetivo específico* se logró al diseñar y validar el Modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias con integración tecnológica “*Digital Research Writing*” con un  $\alpha$  Cronbach = 0,96 , con un nivel de confianza de 5%, muy superior al 0,7 planteado en la hipótesis específica 1.

El *segundo objetivo específico* planteó comparar las diferencias significativas entre los resultados del Pretest y Postest respecto al nivel de competencia digital. Los

resultados mostraron que el Modelo didáctico “*Digital Research Writing*” permitió el desarrollo de esta competencia como así lo demuestran los datos de los diferentes estadísticos descriptivos: media (entrada = 8 y salida = 15); varianza (entrada = 0,47 y salida = 7,05); desviación (entrada = 0,86 y salida = 2,655); mínimo (entrada = 5 y salida = 13); máximo (entrada = 8 y salida = 20).

La aplicación del *Cuestionario 2 Prueba de Escritura Académica* en el *pretest* y *postest* demostró que los estudiantes sí lograron desarrollar significativamente su *escritura académica*: promedio (de 3 a 14), mediana y moda (de 8 a 16). Fue significativo el desplazamiento del nivel *no logrado* de 81% de los estudiantes en la prueba de entrada a 18% en la prueba de salida; y en los niveles *logrado* hubo un ascenso destacado de 0% a 33% y de 0% a 31%, en *logro destacado*.

El *tercer objetivo específico* permitió comparar las diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo del nivel de *coherencia textual* de los discursos académicos de los estudiantes. Los resultados demostraron un desplazamiento significartivo del nivel no competente (28%) y en inicio (68%) en el *pretest* a 72% en el nivel logrado y 21% en el competente en el *postest*. Esto significa que el Modelo “*Digital Research Writing*” ayudó a desarrollar capacidades para la escritura académica como: organizar esquemas de información y de escritura (plan de escritura) de las secuencias y párrafos; organizar párrafos con una idea temática (oración principal) e ideas de desarrollo (secundaria y terciaria), según un propósito comunicativo, con claridad y precisión; organizar secuencias y párrafos según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva; desarrollar la idea temática (oración principal) en las secuencias y/o párrafos, con oraciones secundarias y terciarias que aseveren, informen y garanticen; aplicar las reglas de coherencia, en forma intencional y adecuada.

El *cuarto objetivo específico* evidenció diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo del nivel de *cohesión textual* de los discursos académicos de los estudiantes. Los resultados demostraron un desplazamiento significartivo del nivel no competente (29%) y en inicio (51%) en el *pretest* a 49% en el nivel logrado y 40% en el competente en el *postest*. En esta dimensión, el Modelo “*Digital Research Writing*” ayudó a desarrollar capacidades para la escritura académica como: redactar oraciones en los párrafos, según las normas gramaticales de la Real Academia

Española (RAE); redactar párrafos de 5 oraciones, utilizando los conectores discursivos necesarios, en forma adecuada; escribir las palabras, según las reglas ortográficas de tildación; utilizar más de 3 signos de puntuación distintos en la escritura de secuencias y párrafos, en forma adecuada; escribir las palabras, según las reglas ortográficas de grafías o letras; aplicar los mecanismos de cohesión (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.), en forma adecuada.

El *quinto objetivo específico* evidenció diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo del nivel de *intertextualidad*. Los resultados demostraron un desplazamiento significativo del nivel no competente (37%) y en inicio (57%) en el *pretest* a 36% en el nivel logrado y 27% en el competente en el *postest*. En esta dimensión, el Modelo "*Digital Research Writing*" ayudó a desarrollar capacidades para la escritura académica relacionadas con la polifonía textual: citación y referenciación.

El *sexto objetivo específico* evidenció diferencias significativas entre los resultados del *pretest* y *postest* respecto al desarrollo del nivel de *adecuación discursiva*. Los resultados demostraron un desplazamiento significativo del nivel no competente (31%) y en inicio (48%) en el *pretest* a 51% en el nivel logrado y 38% en el competente en el *postest*. En esta dimensión, el Modelo "*Digital Research Writing*" ayudó a desarrollar capacidades para la escritura académica relacionadas con: la adecuación del formato (citas, referencias bibliográficas, márgenes de página, tipo de letra, interlineado, títulos, etc.) a las Normas ISO 690 y un estilo internacional y/o institucional de escritura académica (APA, Vancouver, Chicago, etc.); la adecuación del formato de las secuencias y/o párrafos según el contexto e intencionalidad comunicativa, un posicionamiento y punto de vista; la redacción de secuencias y párrafos, según un tipo discursivo, estilo personal, un lenguaje y léxico propio, con limpieza, orden y pulcritud.

El *séptimo objetivo específico* evidenció un nivel de satisfacción alto con relación a la aplicación del Modelo "*Digital Research Writing*". El 50% estuvo *totalmente de acuerdo* y 38% *de acuerdo*. Solo 10% manifestó estar *ni de acuerdo ni en desacuerdo*.



## RECOMENDACIONES

Concluida la investigación, se presentan las siguientes recomendaciones:

1. La formación basada en competencias en educación superior, universitaria y no universitaria, debe integrar en forma creativa las competencias genéricas y específicas en todos sus programas o disciplinas, en eso que en esta investigación se le ha denominado *macrocompetencia*, con el fin de darle unidad a la propuesta didáctica (Tuning, 2007). Esto implica desarrollar un proceso de normalización de la competencia específica o disciplinar, definir los resultados de aprendizaje, los indicadores de desempeño, y de darle pase a la interdisciplinariedad como estrategia pedagógica en la construcción del sílabo de cada asignatura (Tobón, 2013a).
2. La evaluación de estas competencias debe hacerse en el proceso de construcción de *evidencias* y en el resultado final. En ese sentido se recomienda que después de normalizada la macrocompetencia se definan las evidencias, los procesos colaborativos de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) y se validen previamente los instrumentos mixtos que se utilizarán en la valoración.
3. La construcción de la evidencia principal debe realizarse utilizando *la investigación como estrategia didáctica*, en sus diferentes paradigmas y tipos (mixta, cuantitativa, cualitativa / básica, aplicada / diagnóstica, descriptiva, correlacional, explicativa / longitudinal, transversal, etc.), tanto para la gestión de la información como para la organización, sistematización y producción de la evidencia (Restrepo, 2003; Stenhouse, 2004).
4. Las TIC son herramientas de apoyo, son medios y nunca fin del aprendizaje. Ayudan mucho al proceso de formación por competencias y a la investigación. En consecuencia, se recomienda que la apropiación y aprendizaje de las TIC, en

docentes y estudiantes, se realice a través de la integración tecnológica según las necesidades y demandas de cada asignatura (Cabero, 2010; Reupo, 2015; Arnao y Gamonal, 2016)

5. No hay investigación sin escritura académica. Esta es la representación lingüística y la forma principal de comunicación y socialización de aquella. Por ello, todas las asignaturas de formación profesional deberían considerar seriamente esta práctica social como competencia transversal y genérica que apoye y vehiculice el aprendizaje de sus saberes (Camps, 2013; Arnao, 2015; Bassi, 2017)
6. En ese sentido, el Modelo Didáctico *“Digital Research Writing”* se presenta como una propuesta innovadora y creativa para la integración tecnológica en una asignatura basada en la interdisciplinariedad, en las macrocompetencias, en la investigación y la metacognición como estrategias didácticas y en la construcción de evidencias como fundamento de la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido, el modelo sirve de orientación para operar en forma similar en cualquier programa de formación universitaria. Se sugiere entonces su discusión, difusión e implementación en investigaciones pilotos que corroboren, complemente o nieguen esta afirmación en las diferentes Escuelas Profesionales de la Universidad.

## REFERENCIAS

- Acevedo, F. E., & Díaz, J. C. (julio-diciembre de 2009). Leer y escribir, principales tareas en la cultura académica de la formación profesional en enfermería. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 11(2), 107-127. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145220480007.pdf>
- Adam, J. M. (2010). *L'émergence de la linguistique textuelle en france (1975-2010)*. (U. d. Verbum, Ed.) Parcours bibliographique en 100 titres. Obtenido de [http://www.unil.ch/files/live//sites/fra/files/shared/CONSCILA\\_Verbum.pdf](http://www.unil.ch/files/live//sites/fra/files/shared/CONSCILA_Verbum.pdf)
- Adell, J. (2008). *Competencia digital*. doi:[http://www3.uji.es/~jpuig/Jordi\\_Adell%20.pdf](http://www3.uji.es/~jpuig/Jordi_Adell%20.pdf)
- Adell, J. (2011). *Competencia digital. Entrevista realizada por Josi Sierra para el proyecto y blog CC-Conocity*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=tjC1LOC0r1g&index=1&list=PLRO-SFJY2KVO8lZHHct3zA1aUS70pZMrS>
- Agudelo, N. (2004). Las líneas de investigación y la formación de investigadores: una mirada desde la administración y sus procesos formativos. *Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(1). Obtenido de <http://revista.iered.org/v1n1/pdf/ncagudelo.pdf>
- Aiken, L. R. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. (Undécima Edición ed.). México: Pearson Educación.
- Alexopoulou, A. (2010). Tipología textual y comprensión lectora en E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 9. Obtenido de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tipologia-textual-y-compresion-lectora-en-e-le>
- Alexopoulou, A. (2011). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Biblioteca Virtual Cervantes, Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE*, 97-110. Obtenido de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0097.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf)
- Álvarez, G. (2012). Sobre las estrategias discursivas, hipertextuales y multimediales orientadas a la creación de espacios de aprendizaje en entornos online. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 89-103. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100005>
- Álvarez, T., & Andueza, A. (2015). Diseño de la plataforma RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 425-445. doi:[http://www.redactext.es/images/pdf/PLATAFORMA\\_RedacText%202.0.pdf](http://www.redactext.es/images/pdf/PLATAFORMA_RedacText%202.0.pdf)
- Álvarez, T., & Andueza, A. (2017). Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos

- escritos por estudiantes de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 283-305.  
doi:[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.49449](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49449)
- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- APA. (2015). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association. Normas APA actualizadas (2016)* (Frías, 3ra. Edición traducida de la 6ta. del inglés por Miroslava Guerra ed.). México: El Manual Moderno. Obtenido de <http://normasapa.com>
- Área, M. (2008). La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Investigación en la escuela*, 64, 5–17.  
doi:[http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/64/R64_1.pdf)
- Área, M. (Julio de 2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 1-4. Obtenido de <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v7n2-area.html>
- Área, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Ariel & Colección Fundación Telefónica, Informe 20. Obtenido de [https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro\\_%20Alfabetizacion\\_digital.pdf](https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_digital.pdf)
- Area, M., Hernández, V., & Sosa, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar, Revista científica de Educomunicación*, XXIV(47), 79-87.  
doi:<http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-08>
- Arieta de Meza, B. M., Batista,, J. T., Meza,, R. D., & Meza,, D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del curriculum. *Acción Pedagógica*, 15(1), 94-98. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968913>
- Arnáez, P. (2008). Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar. (U. P. Libertador, Ed.) *Enunciación*, 13(1), 7-19. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782156>
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnao, M. O. (2015). *Investigación formativa y competencia comunicativa en Educación Superior. Diseño, aplicación y evaluación de un programa sobre la competencia comunicativo-investigativa*. Universidad de Málaga, Departamento de Métodos e Innovación Educativa. Málaga: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA).  
doi:<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10658>
- Arnao, M. O., & Restrepo, S. (2017). Validación del instrumento “Campus Digital” de la Universidad de La Sabana para el diagnóstico de la competencia digital en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. En J. S. (Ed.), & C. d. (CIET) (Ed.), *Educación y tecnología: una mirada desde la investigación e innovación*. (págs. 177-181). Santiago de Chile: Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación (EDUTEC), p. 177-181. Obtenido de <http://edutec2017.cl/index.php/programacion/descarga-libro-resumenes.html>
- Arnao, M., & Gamonal, C. (2016). Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior. Evaluación de la competencia Digital. *Innoeduca*, 2(1), 64-73.  
doi:<http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.104>

- Arnao, M., & Medina, I. (Junio de 2013). Coherencia y cohesión en el discurso escrito de estudiantes universitarios. (U. C. Vallejo, Ed.) *UCV Hacer, Revista de Investigación y Cultura*, 2(1(2)), 44-57.
- Arnao, M., & Medina, I. (2014). Percepción de los estudiantes ingresantes a Educación Superior sobre el desarrollo de su competencia comunicativa. (U. C. Vallejo, Ed.) *UCV Hacer, Revista de Investigación y Cultura*, 3(1(4)), 40-53.
- Arnao, M., & Santisteban, K. (Noviembre de 2013). Propuestas pedagógico-didácticas y socioculturales para enseñar la competencia comunicativo-investigativa en Educación Superior. *UCV Hacer, Revista de Investigación y Cultura*, 2((2)3), 96-112.
- Arnao, M., Palacios, R., Aguilar, F., & García, K. (Noviembre de 2012). Percepción de los profesores universitarios sobre el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa. *UCV Hacer, Revista de Investigación y Cultura*, 1((1)1), 24-32.
- Arnao, M., Tójar, J. C., & Mena, E. (2015). Desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa en la Educación Superior. Investigación con métodos mixtos y educación por competencias en Perú. *AIDIPE, Investigar con y para la sociedad*, 2, 609-616.  
doi:<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=5147029>
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17). Obtenido de [http://www.enferpro.com/documentos/validacion\\_cuestionarios.pdf](http://www.enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf)
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ayllón, J. (2002). *En torno al hombre* (9na ed.). Madrid: Rialp.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Ballano, I., & Muñoz, I. (2010). *Cómo elaboran sus trabajos escritos los universitarios. Claves para una realfabetización en la era digital*. Universidad de Deusto. Obtenido de Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1520>
- Bañales, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual*. Tesis doctoral, Universidad Ramon Llull, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación, Barcelona. Obtenido de [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales\\_TesisDoctoral\\_2010\\_U RL\\_Blanquerna.pdf?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales_TesisDoctoral_2010_U RL_Blanquerna.pdf?sequence=1)
- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford y Cambridge, MA: Blackwell.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). Local Literacies. Reading and Writing in One Community. En N.-M. y Zavala, *Versión española del primer capítulo: "La literacidad entendida como práctica social"* (págs. 109-139). Londres: Routledge.
- Bassi, J. E. (2017). La escritura académica: 14 recomendaciones prácticas. *Atheneadigital, Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 17(2), 95-147.  
doi:<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1986>

- Becker, A., Cummins, D., Freeman, A., & Giesinger, H. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Obtenido de <http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (2da. Reimpresión ed.). Madrid: Síntesis.
- Berkenkotter, C., Huckin, T., & Yackerman, J. (1989). "Social Context and Socially Constructed Texts: The Initiation of a Graduate Student into a Writing Research Community". Technical Report nº 33. Obtenido de [http://wac.colostate.edu/books/textual\\_dynamics/chapter8.pdf](http://wac.colostate.edu/books/textual_dynamics/chapter8.pdf)
- Bertuccelli, M. (1996). *¿Qué es la pragmática?* Barcelona: Paidós.
- Blández, J. (2000). *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación*. (2da. Edición ed.). Zaragoza: INDE.
- Boggino, N., & Rosekrans, K. (2004). *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. (1ra. Edición ed.). Rosario: Homo Sapiens.
- Britton, J., & et al. (1975). *The development of writing abilities*. London: Macmillan.
- Brown, G., & Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Buendía, L., Bravo, P., & Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Universidad de Sevilla*. Obtenido de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca73.pdf>
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (abril-junio de 2007). Alfabetización académica. Comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255.  
doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603710>
- Calle, G. Y. (julio-diciembre de 2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. *Lenguaje*, 46(2), 334-361.  
doi:<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6586>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campbell, D., & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.  
doi:<https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacic3b3n-social.pdf>
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 99, 3-19.  
doi:[https://www.researchgate.net/publication/28273649\\_Modelos\\_del\\_proceso\\_de\\_redaccion\\_algunas\\_implicaciones\\_para\\_la\\_ensenanza](https://www.researchgate.net/publication/28273649_Modelos_del_proceso_de_redaccion_algunas_implicaciones_para_la_ensenanza)
- Camps, A. (1994). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. En A. Camps, *Models d'ensenyament de la composició escrita* (C. Bedós, Trad., págs. 152-160). Barcelona. Obtenido de

- <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/haciaunmodelodeensenanzadelacomposicionescrita.pdf>
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>
- Camps, A. (Diciembre de 2003). Miradas diversas a la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 24, 1-11. Obtenido de [https://www.oei.es/historico/fomentolectura/miradas\\_diversas\\_ensenanza\\_aprendizaje\\_composicion\\_escrita\\_camps.pdf](https://www.oei.es/historico/fomentolectura/miradas_diversas_ensenanza_aprendizaje_composicion_escrita_camps.pdf)
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó. Obtenido de <http://didacticalenguajeycomunicacion.wikispaces.com/file/view/Camps+%282003%29+cast.+%282%29.pdf>
- Camps, A. (2009). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en primaria y secundaria. *Leer.es*. Obtenido de [https://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_ep\\_eso\\_sietepincipios\\_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9](https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sietepincipios_annacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9)
- Camps, A. (Enero-Abril de 2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. doi:<http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf>
- Camps, A. (s.f.). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/242256893\\_ESCRIBIR\\_PARA\\_APRENDER\\_UNA\\_VISION\\_DESDE\\_LA\\_TEORIA\\_DE\\_LA\\_ACTIVIDAD](https://www.researchgate.net/publication/242256893_ESCRIBIR_PARA_APRENDER_UNA_VISION_DESDE_LA_TEORIA_DE_LA_ACTIVIDAD)
- Camps, A., & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita. En C. M. (eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional* (págs. 321-342). Madrid: Alianza.
- Cano, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior profesorado. (U. d. Granada, Ed.) *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. Obtenido de [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la\\_evaluacion\\_por\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf)
- Cardinale, L. (2006-2007). La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica. (U. N. Curza, Ed.) *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, VII(3). Obtenido de [http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico3/3\\_Cardinale\\_Lectura.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico3/3_Cardinale_Lectura.pdf)
- Carlino, P. C. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>
- Carlino, P. C. (2002b). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 7(2), 43-61. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/168.pdf>

- Carlino, P. C. (2003a). Leer textos científicos y académicos en la Educación Superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *UniPluri/Versidad*, 3(2), 17-23. Obtenido de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Carlino, P. C. (2003b). ¿Quién enseña a leer y a escribir en la universidad?: la perspectiva australiana. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 32, 88-98. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=290245>
- Carlino, P. C. (Enero-Marzo de 2003c). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Investigación*, 6(20), 409-420. Obtenido de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- Carlino, P. C. (2003d). Alfabetización académica en Australia: enseñar a escribir, leer y estudiar en la universidad. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación de la UBA*, XI(26), 22-33. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/115>
- Carlino, P. C. (2003e). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades. *Propuesta Educativa*, 12(26), 22-33. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/112.pdf>
- Carlino, P. C. (2004a). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, La Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327. Obtenido de [http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/carlino\\_cuatro.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf)
- Carlino, P. C. (2004b). Enseñar a leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. C. Carlino, *Leer y escribir en la universidad, Colección Textos en Contexto N° 6* (págs. 5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/8>
- Carlino, P. C. (2004c). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. *Textos en Contexto N° 6*, 5-21. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/8>
- Carlino, P. C. (Marzo de 2004d). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 25(1), 16-27. doi:<https://www.aacademica.org/paula.carlino/185.pdf>
- Carlino, P. C. (2004e). I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad “Tensiones Educativas en América Latina”. En U. N. Pampa (Ed.), *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad?* Santa Rosa, La Pampa. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/86.pdf>
- Carlino, P. C. (2004f). Culturas académicas contrastantes en Australia, EE.UU. y Argentina: representaciones y prácticas sobre la escritura y sobre la supervisión de tesis en el grado y el posgrado universitarios. En C. R. Comahue (Ed.), *Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*. Obtenido de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/156.pdf>
- Carlino, P. C. (2005a). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. (F. d. Económica, Ed.) *Uni-pluri/versidad*, 5(3). Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12132/11016>



- Carlino, P. C. (enero-abril de 2005b). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195505>
- Carlino, P. C. (2005c). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EE.UU y Argentina. *I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/92.pdf>
- Carlino, P. C. (2005d). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de <https://www.academica.org/paula.carlino/3.pdf>
- Carlino, P. C. (2009). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: UBA, Facultad de Ciencias Sociales. Obtenido de <http://institutoluzdelvalle.net/images/Primeros%20pasos%20en%20la%20U.pdf>
- Carlino, P. C. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Carlino, P. C. (2015). Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los posgrados pueden enseñar. *Espacio Pedagógico*, 22(1), 2-29. doi:<https://www.academica.org/paula.carlino/9>
- Carlino, P. C., & Martínez, S. (2009). La lectura y la escritura: un asunto de todos/as. *Neuquén*. Obtenido de [http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas\\_y\\_proyectos/publicaciones/la\\_lectura\\_y\\_la\\_escrita.pdf](http://www.uncoma.edu.ar/academica/programas_y_proyectos/publicaciones/la_lectura_y_la_escrita.pdf)
- Carón, J. (1989). *Las regulaciones del discurso. Psicolingüística y pragmática del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Casanovas, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios: Revista de la Facultad de Humanidades*, 43, 77-88. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5297437>
- Casanovas, M., & Campos, J. F. (2014). Integración de las TIC en la escritura académica: competencia informacional y hábitos de búsqueda. *Hekademos: Revista Educativa digital*, VII(16), 9-16. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5238525>
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (Comp.). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2001). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, XXV(2), 6-23. Obtenido de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. 3-20. Obtenido de [https://www.academia.edu/5600410/La\\_alfabetizaci%C3%B3n\\_digital](https://www.academia.edu/5600410/La_alfabetizaci%C3%B3n_digital)

- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D., & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374. Obtenido de [http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany\\_PERSPECTIVA\\_28\\_2.pdf?sequence=1](http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21187/Cassany_PERSPECTIVA_28_2.pdf?sequence=1)
- Cassany, D., & Comas, J. (2007). Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica. Obtenido de [http://www.info.sophia.ac.jp/ei/Cassany/sophia\\_dossier.pdf](http://www.info.sophia.ac.jp/ei/Cassany/sophia_dossier.pdf)
- Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., & Solé, I. (2012). Prácticas de redacción académica en las universidades españolas. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10(27), 569-590. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4761622>
- Cea D'Ancona, M. (2010). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. (1ra. Edición ed.). Bogotá: Investigar Magisterio.
- Chico, F. (1988). *Pragmática y construcción literaria. Discurso retórico y discurso narrativo. [Versión electrónica]*. Madrid: Espagrafic. Obtenido de <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/LD84600514981732789.pdf>
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. (3ra. Edición ed.). Bogotá: Manual Moderno.
- Corbacho, A. (Abril de 2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*(24), 77-90. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2100070>
- Coseriu, E. (1992). *Competencia lingüística*. Madrid: Gredos.
- Cremer, P., & Lea, M. (2002). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cros, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la clase de un curso académico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 95-106. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941576.pdf>
- De Beaugrande, R., & Dressler, A. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- De la Ossa, J., Pérez, A., Patiño, R., & Montes, D. (2012). La investigación formativa como una necesidad en el pregrado. *Revista Colombiana Cienc. Anim*, 4(1), 1-3. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3968105.pdf>
- De Zubiría, M. (s.f.). *¿Qué modelo pedagógico subyace a su práctica educativa?* Obtenido de <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/que-modelo-pedagogico-subyace.pdf>

- De Zubiría, M., & et, a. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Fundación internacional de pedagogía conceptual*. Bogotá: Alberto Meran.
- De Zubirías, M. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubirías, M. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2da. Ed. ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Obtenido de [http://books.google.com.pe/books?id=wyYnHpDT17AC&pg=PA3&hl=es&source=gbs\\_selected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.pe/books?id=wyYnHpDT17AC&pg=PA3&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false)
- De Zubirria, M. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Magisterio Editorial, Pedagogía Dialogante. Obtenido de [http://www.slideshare.net/hansmejia/cmo-disear-un-currculo-por-competencias-fundamentos-lineamientos-y-estrategias?from\\_action=save](http://www.slideshare.net/hansmejia/cmo-disear-un-currculo-por-competencias-fundamentos-lineamientos-y-estrategias?from_action=save)
- Del Rincón, D. &. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales* (1ra. Edición ed.). Madrid: Dykinson.
- Delors, J. (2006). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana. Obtenido de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Dijk, T. A. (1987). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco/ Libros.
- Dijk, T. A. (1993). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- Dijk, T. A. (1994). *Discurso, poder y cognición social*. Cali: Universidad del Valle.
- Dijk, T. A. (1996). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Dijk, T. A. (1998). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77. doi:<http://dx.doi.org/10.1174/021470395321340448>
- Domínguez, J., & Rama, C. (2013). *La educación a distancia en el Perú*. Chimbote: ULADECH Católica. Obtenido de [http://utex.uladech.edu.pe/bitstream/handle/ULADECH\\_CATOLICA/15/L003-AUTORIA%20PROPIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://utex.uladech.edu.pe/bitstream/handle/ULADECH_CATOLICA/15/L003-AUTORIA%20PROPIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación* (Cuarta Edición ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Tercera Edición ed.). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of tzvelfth graders*. Champaign, I. L: National Coun-cil of Teachers of English.
- Escobar, J., & Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36. Obtenido de [http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)

- Esteve, F. M., & Gisbert, M. (2013). Competencia digital en la educación superior: instrumentos de evaluación y nuevos entornos. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10(3), 29-42. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772632>
- Figueroa, B., Aillon, M., & Fuentealba, A. (2014). La escritura académica con soporte de esquemas digitales en la formación docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 18-32. doi:doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i1.1665>
- Figueroa, Y. (s.f). *Hábitos de lectura y escritura en los estudiantes de Ingeniería de nuevo ingreso del Ciclo I-2001*. Obtenido de <http://www.catolica.edu.sv/investiga/archivos/398-448.pdf>
- Filippi, J. L. (2009). *Método para la integración de TIC. Aplicativo a Instituciones Educativas de Nivel Básico y Medio*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Informática, La PLata. Obtenido de [http://postgrado.info.unlp.edu.ar/Carreras/Magisters/Tecnologia\\_Informatica\\_Aplicada\\_en\\_Educacion/Tesis/Filippi.pdf](http://postgrado.info.unlp.edu.ar/Carreras/Magisters/Tecnologia_Informatica_Aplicada_en_Educacion/Tesis/Filippi.pdf)
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Nomos, S.A.
- Flower, L. (1987). The role of task representation in reading to write. *Technical Report*(Report N° 6). Obtenido de [http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp\\_file/148/TR06.pdf?x-r=pcfile\\_d](http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/148/TR06.pdf?x-r=pcfile_d)
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. (P. b. English, Ed.) *College Composition and Communication*, 32(4), 356-387. doi:<http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Obtenido de [https://isfd87-bue.inf.d.edu.ar/sitio/upload/Flowers\\_y\\_Hayes.pdf](https://isfd87-bue.inf.d.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf)
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981a). Textos en context. Los procesos de lectura y escritura. (A. I. Lectura, Ed.) *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Obtenido de [http://isfd87.bue.inf.d.edu.ar/sitio/upload/Flowers\\_y\\_Hayes.pdf](http://isfd87.bue.inf.d.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf)
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981b). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication. National Council of Teachers of English*, 32(4), 365-387. doi:<http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Freeman, A., Adams, S., Cummins, M., Davis, A., & Hall Giesinger, C. (2017). *NMC/CoSN Horizon Report: 2017 K-12*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Obtenido de <https://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-cosn-horizon-report-k12-EN.pdf>
- Frescura, C. (2016). La escritura académica con TIC, entre la permanencia y la renovación. En X. C. Educación (Ed.). *Escuelas Normales Superiores N° 1 y N° 7*, Instituto Tecnológico de Buenos Aires. Obtenido de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54646/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54646/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)

- Galicia, L. A., Balderrama, J. A., & Navarro, R. E. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53. doi:<https://dx.doi.org/10.18381/ap.v9n2.993>
- García, M. (2004). *Análisis discursivo de ensayos estudiantiles*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Filología Española, Barcelona. Obtenido de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4877/mgr1de1.pdf?sequence=1>
- García, M., Marta, M., & Hall, B. (julio-diciembre de 2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, XXII(34), 41-69. Obtenido de <http://www.udesa.edu.ar/files/UAHumanidades/ARTICULOS/articulo2.pdf>
- George, C. E., & Trujillo, L. (2018). Aplicación del Método Delphi Modificado para la Validación de un Cuestionario de Incorporación de las TIC en la Práctica Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 113-135. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6539097>
- Gil, G., & Santana, B. (1983). Los modelos del proceso de la escritura. *Estudios de Psicología*(19-20), 87-101. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65916>
- González, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- González, E. M. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. (F. d. Universidad de Antioquia, Ed.) *Revista Educación y Pedagogía*, XVII(46), 101-109. Obtenido de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6938/6361>
- González, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y educadores*, 9(2), 95-117. doi:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2288204.pdf>
- González-Bernal, M. I. (2008). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores*, 11(1), 69-102. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411106.pdf>
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110077A/19407>
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 425-445. doi:[http://www.redactext.es/images/pdf/MODELO%20\\_DE\\_ESCRITURA\\_DIDACTEXT.pdf](http://www.redactext.es/images/pdf/MODELO%20_DE_ESCRITURA_DIDACTEXT.pdf)
- Habermas, J. (1997). El giro pragmático de Rorty. *SEGORÍA*, 17, 5-36. Obtenido de <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/196/196>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus Humanidades. Obtenido de <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/03/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i.pdf>

- Halliday, M. A. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116. Obtenido de <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/HallidayLangBased.pdf>
- Halliday, M. A. (2004 [1977]). "Ideas about language". En *On language and linguistics* (págs. 92-115). London: Continuum. Obtenido de [discurso.wordpress.com](http://discurso.wordpress.com)
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy, *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. W. Gregg, *Cognitive Processes in Writing* (págs. 3-30. ). Hillsdale, N. J.: Lawrence, Erlbaum.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. ed. ed.). México: MCGRAW HILL. Obtenido de <https://metodologiaecs.wordpress.com/2016/01/31/libro-metodologia-de-la-investigacion-6ta-edicion-sampieri-pdf/>
- Hymes, D. (2011). Toward Ethnographies of communication. Part 2: The Ethnography of Communication (Dec., 1964). *American Anthropologist, New Series*, 66(6), 1-34. doi:<http://antro-ling.wikispaces.com/file/view/Hymes.Toward+ethnographies+of+communication.pdf>
- Hymes, D. H. (1972). "On Communicative Competence". En J. P. (eds), *Sociolinguistics. Selected Readings* (págs. 269-293 (Part 2)). Harmondsworth: Penguin. Obtenido de <http://www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- INTEF. (2013). *Marco Común de competencia digital docente V 2.0. Proyecto "Marco Común de Competencia Digital Docente" del Plan de Cultura Digital en la Escuela*. Gobierno de España: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Madrid. Obtenido de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Jiménez, W. G. (2006). La formación investigativa y los procesos de investigación científico-tecnológica en la Universidad Católica de Colombia. *STUDIOSITAS*, 36-43. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/268268939\\_La\\_formacion\\_investigativa\\_y\\_los\\_procesos\\_de\\_investigacion\\_cientifico-tecnologica\\_en\\_la\\_Universidad\\_Catolica\\_de\\_Colombia](https://www.researchgate.net/publication/268268939_La_formacion_investigativa_y_los_procesos_de_investigacion_cientifico-tecnologica_en_la_Universidad_Catolica_de_Colombia)
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134. doi:<http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. (4ta. Edición ed.). México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A.
- Lacon, N., & Ortega, S. (s.f.). *La problemática de la escritura en la universidad*. Universidad de UNCuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires. Obtenido de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/132.pdf>
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ra. Edición ed.). Barcelona: GRAÓ.

- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (1ra. Edición ed.). Barcelona: Ediciones Experiencias.
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *International Journal of Social Psychology*, 3, 229-240. doi:<https://doi.org/10.1080/02134748.1988.10821586>
- Lewin, K., Tax, S., & otros. (S/F). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Lima: Tarea.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en la aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (2003). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lopez de Cevallos, P. (1998). *Un método para la investigación-acción participativa*. Madrid: Popular S.A.
- Lotman, I. M. (1979). *Semiótica de la Cultura*. Madrid: Cátedra.
- Lugo, M. T. (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco: 1a ed. Obtenido de [http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Articulo%2520matriz%2520TIC\\_0.pdf](http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/Articulo%2520matriz%2520TIC_0.pdf)
- Magro, C. (2018). Educación digital no es alfabetización digital. *Revista Transformación Digital*, 1-7. Obtenido de <https://www.revistatransformaciondigital.com/2018/01/14/educacion-digital-no-alfabetizacion-digital/>
- Marchena, J. (1990). El método Delphi. *Documentación Administrativa*, 0(223), 17-49. doi:<http://dx.doi.org/10.24965/da.v0i223.5195>
- Martínez, A. (1999). Escribir textos argumentativos. *Contextos Educativos*, 2, 257-272. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/201041.pdf>
- Martinez, J. ( julio-diciembre de 2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura. *Revista Infancias Imágenes*, 11(2), 31-43. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817207.pdf>
- Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum* (2da. Edición ed.). Madrid: Morata S.L.
- Milicic, B., Sanjosé, V., Utges, G., & Salinas, B. (2007). La cultura académica como condicionante del pensamiento y la acción de los profesores universitarios de Física. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(2), 263-284. Obtenido de [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID170/v12\\_n2\\_a2007.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID170/v12_n2_a2007.pdf)

- Morales, O. A., & Cassany, D. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. 30-32. doi:[https://www.researchgate.net/publication/301548145\\_Leer\\_y\\_escribir\\_en\\_la\\_universidad\\_los\\_generos\\_cientificos](https://www.researchgate.net/publication/301548145_Leer_y_escribir_en_la_universidad_los_generos_cientificos)
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Nieto, S. (. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (1ra. Edición ed.). Madrid: Dykinson.
- NMC Horizon Project. (2018). *NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition*. Louisville: EDUCAUSE. Obtenido de <https://library.educause.edu/resources/2018/8/2018-nmc-horizon-report>
- NMC Horizon Report. (2017). *NMC Horizon Report 2017 Higher Education Edition*. Austin. Texas: The New Media Consortium. doi:<https://www.nmc.org/publication/nmccosn-horizon-report-2017-k-12-edition/>
- Núñez, N., Palacios, P., & Vigo, O. (2012). *Sílabo basado en competencias. Documento de trabajo*. Chiclayo: USAT, Instituto de Investigación Pedagógica.
- Núñez, N., Vigo, O., Palacios, P., & Arnao, M. (2014). *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. (1ra. Edición ed.). Chiclayo: Formats Print E.I.R.L.
- Núñez, R., & Del Teso, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común: producción y comentario de textos*. Madrid: Cátedra.
- Olaizola, A. (Setiembre de 2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización. *Suplemento SIGNOS ELE*. Obtenido de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/download/3247/4001>
- Orlandoni, G. (mayo-agosto de 2010). Escalas de medición en Estadística. *Telos*, 12(2), 243-247. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569009>
- Pereira, Z. (Enero-Junio de 2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. doi:<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/867/793>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos. Obtenido de [www.fis.cinvestav.mx/~lmontano/perelman\\_tratado\\_argumentacion.pdf](http://www.fis.cinvestav.mx/~lmontano/perelman_tratado_argumentacion.pdf)
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, 13, 263-276. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701313>
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Prensky, M. (October de 2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *NCB University Press*, 9(5).
- Pulido, J. (2012). *Competencias y Cultura Investigativa: una experiencia en la UPEL-IMP*. República Bolivariana de Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Obtenido de



<http://www.quadernsdigitals.net/index.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%>

- Reguant, M., & Torrado, M. (2016). El método Delphi. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 9(1), 87-102. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5309636>
- Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Obtenido de <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Restrepo-B.-Investigaci%C3%B3n-en-educaci%C3%B3n-1996.pdf>
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencia y obstáculo. *Educación y Educadores*, 6, 91-104. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529/622>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. (U. Central, Ed.) *Nómadas*(18), 195-202. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. (U. d. Sabana, Ed.) *Educación y Educadores*(7), 45-55. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Restrepo, B. (s.f.). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación–CNA. Obtenido de <https://www.epn.edu.ec/wp-content/uploads/2017/03/Investigaci%C3%B3n-Formativa-Colombia.pdf>
- Restrepo, B. (s.f.). Una variante pedagógica de la investigación acción-educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/370Restrepo.PDF>
- Reupo, R. E. (2015). *Propuesta de una estrategia didáctica, incorporando el uso de las TIC, para mejorar el nivel de pensamiento crítico en estudiantes de Ingeniería de Sistemas, en el curso de Cálculo Diferencial, 2014- I*. Tesis, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo. doi:<http://tesis.usat.edu.pe/jspui/handle/123456789/427>
- Reyes, G. (1984). *Polifonía textual*. Madrid: Gredos.
- Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje* (2da. ed.). Barcelona: Montesinos Editor, S.L.
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco / libros.
- Reyes, G. (2002). *El abecé de la pragmática*. Arco / libros: Madrid.
- Rohman, D. G., & Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of Education. Cooperative Research Pro-ject, 2.174.
- Rohman, G. (mayo de 1965). Pre-writing. The stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*(16), 106-112.
- Romeo, A. (2004). Propuesta didáctica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza del discurso como objeto completo. En F. d. Superior (Ed.), *VIII Congreso*

- Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (págs. 391-401). La Habana: ISPEJV. Obtenido de [http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/8/act/214/romeo\\_escobar\\_angelina.pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/8/act/214/romeo_escobar_angelina.pdf)
- Roméu, A., & otros. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Cuba, La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Obtenido de [https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/el\\_enfoque\\_cognitivo\\_\\_comunicativo\\_](https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/el_enfoque_cognitivo__comunicativo_)
- Roméu-Escobar, A. J. (enero-junio de 2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, 58, 32-46. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>
- Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: Una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 4(8), 13-28. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2785456.pdf>
- Sabana, U. d. (Ed.). (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83400803.pdf>
- Salinas, J. (Coord.). (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía. doi:[http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/innovac\\_tic\\_salinas1.pdf](http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/innovac_tic_salinas1.pdf)
- Salinas, J. (Noviembre de 2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC, Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). Obtenido de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Salinas, J. (Noviembre de 2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC, Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). Obtenido de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística* (1ra. ed.). Madrid: Gredos.
- Searle, J. (1994). Actos de habla; ensayo de Filosofía del Lenguaje. *Literatura y lingüística*(13), 223-229. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112001001300020>
- Searle, J. R. (s.f.). Qué es un acto de habla. Obtenido de <http://www.upv.es/sma/teoria/sma/speech/Que%20es%20un%20acto%20de%20habla.pdf>
- Sepúlveda, F., & Núria, R. (2002). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia: Fernández Ciudad, S.L.
- Sommers, N. (1978). Response to Sharon Crowley, "Components of the process". *College Composition and Communication*, 29, 209-211.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. (4ta. ed.). Madrid: Morata S.L.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. (5ta. ed.). Madrid: Morata S.L.
- Tamayo, G. (s.f.). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre Económico*, 4(7). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5262273.pdf>

- Tamayo, M., & Restrepo, M. (s.f.). *Cultura Investigativa en la Universidad*. Colombia: Cali: Universidad ICESI, Consejo Nacional de Acreditación (CNA), Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje. Obtenido de [http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/item/5339/1/Cultura\\_%20investigativa\\_Universidad.pdf](http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/item/5339/1/Cultura_%20investigativa_Universidad.pdf)
- Tejedor, F., & García-Valcárcel, A. (2002). Investigación educativa e Internet. (U. d. Huelva, Ed.) *XXI, Revista de Educación*, 4, 25-41. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1924/b15141718.pdf?sequence=1>
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Edición. ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013b). *Evaluación de las competencias en la educación básica* (2da. Edición ed.). Bogotá: Santillana. doi:<http://www.santillana.com.mx/sergio.pdf>
- Tobón, S. (2013c). *Gestión curricular. Una perspectiva socioformativa* (1ra. Edición. ed.). Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall. Obtenido de <http://razonaya.weebly.com/uploads/2/5/6/3/25637582/secuencia...pdf>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (1ra. Edición ed.). Madrid: La Muralla.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación. (M. M. Pineda, Trad.)*. Barcelona: Ediciones Península. Obtenido de <https://cideargumentaciones.files.wordpress.com/2010/08/100258986-los-usos-de-la-argumentacion-toulmin-1.pdf>
- Tuning, P. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning América Latina*. (U. d. Deusto, Ed.) Bilbao. Obtenido de [http://calidadyeducacion.googlepages.com/LIBRO\\_TUNING\\_AMERICA\\_LATINA\\_version\\_.pdf](http://calidadyeducacion.googlepages.com/LIBRO_TUNING_AMERICA_LATINA_version_.pdf)
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Londres: UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Obtenido de <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en Educación en América Latina y El Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC / UNESCO Santiago), Santiago de Chile. Obtenido de [www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf)
- USAT. (2011). *Modelo educativo USAT*. Chiclayo: EMDECOSEGE S.A. Obtenido de <http://intranet.usat.edu.pe/campusvirtual/librerianet/reglamentos/modelo.educativo.usat.pdf>
- Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., & Chávez, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Obtenido de

- <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>
- Valverde, M. T. (2016). *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*. Tesis, Universidad de Murcia, Escuela Internacional de Doctorado. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128237>
- Valverde, M. T., & Caro, M. T. (2015). *Desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española*. Tesis. doi:<http://hdl.handle.net/10045/49491>
- Vargas, A. (2005). *La investigación acción. Necesidad para el desarrollo Educativo*. . Lambayeque: Fondo Editorial de la "Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo".
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Villa, A., & Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas* (3era. ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto. doi:<http://redecu.uach.mx/concepto/Aprendizaje%20basado%20en%20competencias.%20Una%20propuesta%20para%20la%20evaluacion%20de%20las%20competencias%20genericas.pdf>
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación* (11 ed.). Barcelona: Ariel. Obtenido de <http://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/wp-content/uploads/2013/05/las-claves-de-la-argumentacion-corregido.pdf>
- Wheeler, S., & Wheeler, D. (2009). Uso de wikis para promover el aprendizaje de calidad en la formación docente. *Aprendizaje, Medios y Tecnología*, 34(1), 1-10. doi:10.1080 / 17439880902759851
- Zabalza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular* (9na. Edición ed.). Madrid: Narcea.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Departament de Psicologia de l'Educació. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/4759>
- Zarcovich. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. doi:<http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf>

## ANEXOS

### ANEXO 01. MODELO DIDÁCTICO “*DIGITAL RESEARCH WRITING*” PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

#### I. DATOS GENERALES

- Denominación de la Asignatura : ESCRITURA ACADÉMICA DIGITAL
- Ciclo de Estudios : I / II
- Año de Estudios :
- Ciclo académico :
- Créditos : 04 (Cuatro)
- Duración :
  - Inicio: Término:
- Docente : Dr. Marco Arnao Vásquez

#### II. SUMILLA

*Escritura Académica Digital* es un programa formativo basado en el *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias* basada en evidencias y en la integración Tecnológica para la redacción académico-científica en Educación Superior. Aborda el problema de la alfabetización académica digital. En este programa, el estudiante aplica saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales del discurso académico, contruidos de los aportes de las Ciencias del Lenguaje (Análisis del discurso, Lingüística textual, Pragmática, Sociolingüística, Psicolingüística y Teorías del texto), de la norma ISO 690 con un estilo internacional (APA, Chicago, Vancouver, IEEE, Harvard, MLA, etc.), de las normas ortográficas y gramaticales de la Real Academia Española de la Lengua (RAE). Además, construye un artículo académico expositivo (resumen intertextual, monografía, etc.) o argumentativo (artículo de opinión, ensayo, etc.) en el proceso de producción discursiva *PTES (planificación, textualización, evaluación y socialización)*, integrando las TIC, los recursos y herramientas de la Web 2.0, internet y redes sociales, utilizando procedimientos y recursos de la investigación formativa (*gestión de la información: problematización, búsqueda, selección, organización, sistematización o procesamiento, construcción, evaluación*), la interdisciplinariedad y la metacognición (*proactividad, trabajo colaborativo, autorregulación y evaluación colaborativa*).

#### III. COMPETENCIAS

##### 3.1. Disciplinar o específica: ESCRITURA ACADÉMICA DIGITAL

*Escribe discursos académicos (expositivos o argumentativos) adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando estrategias y recursos de investigación, de gestión de la información y de la Web 2.0 e internet para comunicarse en diferentes contextos y situaciones de la cultura académica.*

### 3.2. Genéricas:

- **Competencia digital.** Utiliza las TIC para solucionar problemas de la cultura universitaria en sus procesos de información, estudio, creación de contenidos, investigación, socialización y comunicación.
- **Competencia investigativa.** Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativa, utilizando la investigación formativa como estrategia didáctica de aprendizaje individual y colaborativo, interdisciplinario e innovador.
- **Competencia Metacognitiva.** Aplica la metacognición reflexiva y crítica en la evaluación colaborativa de sus competencias y procesos, para mejorar sus aprendizajes y desarrollar su proactividad, autorregulación, autonomía y ética.

## IV. CRITERIOS DE DESEMPEÑO (RESULTADOS DE APRENDIZAJE)

Nº	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
1	<i>Define un problema de investigación</i> sobre un problema de su contexto académico-sociocultural, gestionando información (búsqueda, selección y organización) de diversas fuentes y bases de datos, impresos y virtuales.
2	<i>P lanifica</i> la escritura de un discurso académico, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, el tipo discursivo académico, el formato ICCR (Introducción, Cuerpo, Cierre y Referencias), gestionando las fuentes de información, su lectura crítica y esquematización (mapa de información y plan de redacción) con estrategias y recursos TIC de la Web 2.0.
3	<i>T extualiza</i> discursos académicos en el proceso PTES (planifica, textualiza, evalúa y socializa), con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa, aplicando el formato ICCR, los principios de un estilo internacional de redacción, las normas ortográficas y gramaticales de la Lengua Española, y utilizando recursos TIC del Word, Mendeley y otros de la Web 2.0.
4	<i>E valúa</i> discursos académicos según sus propiedades (coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación), en forma autorreguladora, proactiva y colaborativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), a través de cuestionarios del formulario de google drive, gestionando los errores y deficiencias en forma.
5	<i>S ocializa</i> el discurso académico a través de recursos de la Web 2.0.

## V. PROGRAMACIÓN DE SABERES Y ACTIVIDADES ACADÉMICAS

### 3.1. Saber ser:

- Valora el lenguaje como forma de interacción humana y de expresión del pensamiento.
- Participa en todas las actividades programadas en forma activa, responsable, objetiva, honesta y asertiva.
- Trabaja en forma individual y en equipo, con eficiencia, eficacia y efectividad.
- Se autorregula y toma decisiones proactivas frente a sus limitaciones y debilidades.

### 4.1. Saber hacer:

- Lee las diferentes fuentes de información, individual y colaborativamente, en forma analítica, interpretativa y crítica, subrayando, tomando notas y elaborando un resumen académico intertextual (no menos de cuatro fuentes de información adicional).

- Elabora organizadores gráficos de la información (mapa mental, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc.) con recursos tics (Google drive, Foxit reader, Kami Notable PDF, Cacao, Cmaptools o Cmap, Prezi, etc.), estructurando definiciones, características, tipos, ejemplos, comparaciones, casos, etc.

CONTENIDOS / TEMAS	ACTIVIDADES
El proceso de escritura del discurso académico-científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación de la naturaleza de la escritura académica</li> <li>- Explicación del Programa PTES para la escritura académica: planificación, textualización, evaluación y socialización</li> </ul>
El texto académico-científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción de la naturaleza, tipos y modos discursivos académicos</li> <li>- Delimitación del tema-problema de investigación sobre una propuesta de innovación educativa mediada por TIC</li> <li>- Gestión de la información de fuentes confiables de bases de datos utilizando mendeley, google drive, notable kami pdf y los recursos del word: búsqueda, selección y organización desde lo pedagógico, tecnológico y organizacional</li> <li>- Organización de la superestructura discursiva (Formatos ICCR: Introducción-Cuerpo-Cierre-Referencias bibliográficas / IMRyD: Introducción-Materiales y métodos-Resultados-Discusión) del texto académico tipo ensayo</li> </ul>
las estrategias discursivas para la redacción académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de estrategias narrativas, expositivas y argumentativas en la redacción del ensayo</li> </ul>
La coherencia en el discurso académico-científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redacción de secuencias y párrafos académicos según: <ul style="list-style-type: none"> <li>- El propósito comunicativo</li> <li>- La organización de las ideas temáticas (principal) y de desarrollo (secundaria y terciaria)</li> <li>- Las lógicas de pensamiento (deductiva, inductiva, inductiva-deductiva, etc.)</li> <li>- El esquema de organización (mapas y organizadores)</li> <li>- El plan de redacción o esquema de escritura</li> </ul> </li> </ul>
La cohesión en el discurso académico-científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de los aspectos gramaticales</li> <li>- Revisión de ortografía (acentuación, puntuación y uso de letras) de la redacción académica</li> <li>- Uso de los conectores discursivos expositivos y argumentativos en el artículo académico</li> </ul>
La intertextualidad en el discurso académico-científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisión de la polifonía textual: voces en el discurso; la búsqueda de Información y el manejo de bases de datos;</li> <li>- Organización del fichaje de investigación utilizando Kami y Google drive</li> <li>- Explicación de la citación y la referenciación en el texto académico según estilo APA, utilizando recursos TIC: mendeley o recursos del Word</li> </ul>
La adecuación en el discurso académico-científico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discusión sobre la ética en la redacción académico-científica</li> <li>- Adecuación del artículo académico a las normas de las revistas científicas</li> <li>- Principales fuentes y revistas de publicación científica</li> </ul>
Evaluación colaborativa del ensayo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en la evaluación colaborativa: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con cuestionarios en línea</li> </ul>
Reforzamiento y publicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzamiento general</li> <li>- Presentación final del ensayo</li> <li>- Publicación del artículo académico en Academia edu</li> </ul>

## ANEXO 02. CUESTIONARIO 1: EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL

### Estimado estudiante:

El propósito de la encuesta es realizar la autoevaluación de tu competencia digital. Te agradeceré que valores con objetividad cada afirmación.

### I. DATOS GENERALES:

- |                        |            |                          |           |                          |                                 |       |
|------------------------|------------|--------------------------|-----------|--------------------------|---------------------------------|-------|
| 1. Tipo de Evaluación: | Entrada:   | <input type="checkbox"/> | Salida:   | <input type="checkbox"/> | 2. Año de nacimiento:           | ..... |
| 3. Sexo:               | Masculino: | <input type="checkbox"/> | Femenino: | <input type="checkbox"/> | 4. Ciclo de estudios del curso: | ..... |
| 5. Ciclo Académico:    | .....      |                          |           |                          | 6. Escuela profesional:         | ..... |
| 7. Asignatura:         | .....      |                          |           |                          | 8. Ciclo Académico:             | ..... |

### II. CUESTIONARIO

Marca con una "X" el valor que consideres. Puedes seleccionar más de una respuesta.

- |                          |                 |
|--------------------------|-----------------|
| <input type="checkbox"/> | 3 hrs. - 4 hrs. |
| <input type="checkbox"/> | 5 hrs. - 6 hrs. |
| <input type="checkbox"/> | + de 6 hrs.     |

#### RECURSOS

1. ¿Con qué dispositivos tecnológicos cuentas?

- |                          |                        |
|--------------------------|------------------------|
| <input type="checkbox"/> | PC                     |
| <input type="checkbox"/> | Laptop                 |
| <input type="checkbox"/> | Smart phone            |
| <input type="checkbox"/> | Tablet                 |
| <input type="checkbox"/> | Ipod                   |
| <input type="checkbox"/> | Ipad                   |
| <input type="checkbox"/> | Consola de videojuegos |
| <input type="checkbox"/> | SmartTV                |
| <input type="checkbox"/> | Camara digital         |
| <input type="checkbox"/> | Ninguno                |
| <input type="checkbox"/> | Otro:                  |

2. ¿Qué redes sociales utilizas?

- |                          |                    |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Facebook           |
| <input type="checkbox"/> | Twitter            |
| <input type="checkbox"/> | Tuenti             |
| <input type="checkbox"/> | Google Plus        |
| <input type="checkbox"/> | Youtube            |
| <input type="checkbox"/> | Ipad               |
| <input type="checkbox"/> | Whatsapp           |
| <input type="checkbox"/> | Correo electrónico |
| <input type="checkbox"/> | Otro:              |

3. ¿Cuánto tiempo al día dedicas al uso de los servicios de redes sociales? Se considera el uso efectivo no sólo la conexión.

- |                          |                   |
|--------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> | 10 min. - 30 min. |
| <input type="checkbox"/> | 1 h. - 2 hrs.     |
| <input type="checkbox"/> | 3 hrs. - 4 hrs.   |
| <input type="checkbox"/> | 5 hrs. - 6 hrs.   |
| <input type="checkbox"/> | + de 6 hrs.       |

4. ¿Cuánto tiempo al día te dedicas al estudio personal? No se consideran las horas de clase en la universidad.

- |                          |                   |
|--------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> | 10 min. - 30 min. |
| <input type="checkbox"/> | 1 h. - 2 hrs.     |

#### ACTIVIDADES ACADÉMICAS REALIZADAS CON APLICACIONES WEB

5. ¿Qué aplicaciones informáticas utilizas para realizar mapas mentales o mapas conceptuales?

- |                          |             |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | CmapTool    |
| <input type="checkbox"/> | MindMeister |
| <input type="checkbox"/> | Mindomo     |
| <input type="checkbox"/> | Mind42      |
| <input type="checkbox"/> | Bubbl.us    |
| <input type="checkbox"/> | Ninguno     |
| <input type="checkbox"/> | Otro:       |

6. ¿Qué aplicaciones informáticas utilizas para realizar presentaciones de diapositivas?

- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Prezi                    |
| <input type="checkbox"/> | PowerPoint               |
| <input type="checkbox"/> | Presentaciones de Google |
| <input type="checkbox"/> | Powtoon                  |
| <input type="checkbox"/> | Slideshare               |
| <input type="checkbox"/> | Blogs                    |
| <input type="checkbox"/> | Ninguno                  |
| <input type="checkbox"/> | Otro:                    |

7. ¿Qué aplicaciones informáticas utilizas para analizar o redactar documentos?

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Word (editor de texto)                 |
| <input type="checkbox"/> | Documentos de Google (editor de texto) |
| <input type="checkbox"/> | Writer (editor de texto)               |
| <input type="checkbox"/> | Foxit reader (editor de PDF)           |
| <input type="checkbox"/> | Adobe Reader (editor de PDF)           |
| <input type="checkbox"/> | Notable                                |
| <input type="checkbox"/> | Ninguno                                |
| <input type="checkbox"/> | Otro:                                  |

8. ¿Qué buscadores de información utilizas en Internet?

- |                          |             |
|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | Google      |
| <input type="checkbox"/> | Yahoo       |
| <input type="checkbox"/> | Bing        |
| <input type="checkbox"/> | Live Search |



- MSN Search
- Ninguno
- Otro:

9. ¿Qué bases de datos utilizas en Internet para buscar información académica? (Información académica = libros, artículos, ensayos, monografías, tesis, etc.).

- Proquest
- Dialnet
- Scielo
- EBSCO
- ERIC
- Alicia (Concytec)
- REDALYC
- Cybertesis
- Ninguno
- Otro:

10. ¿Qué dispositivos o aplicaciones utilizas para almacenar los documentos encontrados en Internet?

- En la PC
- Dropbox
- Google Drive
- One Drive
- Box
- Evernote
- Mendeley
- Ninguno
- Otro:

11. ¿Qué otras aplicaciones informáticas utilizas como apoyo en tus actividades académicas? Indica para qué actividades de estudio e investigación las utilizas.

### VALORACIÓN DE LAS APLICACIONES INFORMÁTICAS

12. Valora cada una de las aplicaciones informáticas (de 1 a 5) si te sirve para mejorar tu aprendizaje.

- (5) Totalmente de acuerdo
- (4) De acuerdo
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- (2) En desacuerdo
- (1) Totalmente en desacuerdo

- Redes sociales
- Gestores de mapas mentales
- Presentador de diapositivas
- Editores de texto
- Lectores de PDF
- Discos virtuales
- Buscadores

13. Valora cada una de las aplicaciones informáticas (de 1 a 4) según tu nivel de dominio.

- (4) Avanzado
- (3) Medio
- (2) Básico
- (1) Sin conocimiento

- Redes sociales
- Gestores de mapas mentales
- Presentador de diapositivas
- Editores de texto
- Lectores de PDF
- Discos virtuales
- Buscadores

### CAPACIDADES DESARROLLADAS

14. ¿Qué capacidad(es) has podido desarrollar con las aplicaciones informáticas que utilizas?

- Informacionales
- Comunicativas
- Investigativas
- Pensamiento analítico
- Pensamiento reflexivo
- Pensamiento crítico
- Pensamiento creativo
- Resolución de problemas
- Trabajo en equipo (colaborativo)
- Otro:

15. ¿Qué opinas del uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso? Argumente su respuesta.

**Gracias por su colaboración**

## ANEXO 03. CUESTIONARIO 2 PRUEBA DE ESCRITURA ACADÉMICA (PRETEST- POSTEST)

### A. Datos generales

Apellidos y nombres: ..... Escuela: .....

E-mail: ..... Ciclo: ..... Fecha: ..... / ..... / .....

=====

### B. Textos-fuente de información

Ficha textual 01 .....

“En los trabajos sobre competencia digital se parte de la idea de que es una competencia necesaria en la formación del ciudadano del siglo XXI, pues es necesaria además para afrontar el aprendizaje a lo largo de la vida. (...) Las competencias clave para el ciudadano del siglo XXI son: usar las herramientas de forma interactiva (lenguaje, símbolos, conocimiento, información y tecnologías en general); interactuar con grupos heterogéneos (relacionarse, cooperar, trabajar en equipo y resolver conflictos); y tercero, actuar de manera autónoma (en cualquier contexto, conducir planes de vida y defender derechos e intereses). Las tres dimensiones son: como información, comunicación e impacto ético-social. (...) La competencia digital "entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación". De forma general, las definiciones de competencia digital pueden clasificarse en relación a dos grandes perspectivas: por un lado, las que enfatizan el componente tecnológico y, por otro lado, las que hacen hincapié en la dimensión informacional o comunicativa. Se considera que la competencia digital se ha de entender como valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los diferentes programas e Internet, que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento. El modelo más conocido de competencia digital (...) parte de un concepto globalizador de competencia -que incluye conocimientos, habilidades y actitudes- y se incluyen como áreas de la competencia digital las siguientes: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y solución de problemas”.

González, Román & Prendes: 2018, p. 3

Tipo de párrafo: .....

Ficha textual 02 .....

“La recomendación europea de 2006 señalaba la competencia digital como una competencia básica fundamental, con la siguiente definición: La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet” (European Parliament and the Council, 2006). (...) En líneas generales, la competencia digital también puede definirse como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo”.

INTEF: 2017, p. 8

Tipo de párrafo: .....

## Ficha textual 03

“El desarrollo de las nuevas tecnologías, en especial la posibilidad de disponer de cantidades ingentes de información a través de la red (...) hace necesario formar a los miembros de la Comunidad universitaria en las competencias y habilidades que permitan el acceso y uso de la información (...). El marco para el desarrollo y comprensión de la competencia digital en Europa reconoce la competencia digital como una de las 8 competencias clave para el aprendizaje permanente en la Unión Europea. Establece que la competencia digital debe entenderse como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar parte activa en entornos digitales y aprovechar los beneficios de las tecnologías para el ámbito profesional y personal. Ser digitalmente competente significa ser capaz y estar dispuesto a mantenerse al día con los nuevos avances y prácticas tecnológicas y utilizarlos para hacer su aprendizaje más efectivo y eficiente, además de conectarse con el mundo. La competencia digital consta de cinco áreas de y 21 competencias que se detallan en tres niveles de habilidad (niveles básicos, intermedio y avanzado). Las cinco áreas de las competencias digitales son las siguientes:

1. Información: identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, a juzgar su relevancia y propósito.
2. Comunicación: comunicación en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, enlace con otros y colaborar a través de las herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes, la conciencia intercultural.
3. Creación de contenido: Crear y editar nuevos contenidos (de procesamiento de texto a las imágenes y el vídeo), la integración y el conocimiento previo reelaborado y contenido; producir expresiones creativas, productos multimedia y de programación, tratar y aplicar los derechos de propiedad intelectual y licencias.
4. Seguridad: protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital, medidas de seguridad, uso seguro y sostenible.

Resolución de problemas: identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones informadas en cuanto a cuáles son las herramientas digitales más adecuados según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, utilizar creativamente las tecnologías, resolver problemas técnicos, la actualización de la propia y la de otras competencias”.

Amorós: 2013, p. 106

Tipo de párrafo: .....

### C. Datos de los textos-fuente

#### Bibliografía

Autor	Ciudad	Año	Otros datos	Título
Víctor González Calatayud; Marimar Román García; María Paz Prendes Espinosa	Murcia	2018	Universidad de Murcia EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa ISSN 1135-9250 Núm. 65/ Septiembre; págs. 1-15 <a href="http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1119/pdf">http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1119/pdf</a>	Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DIGCOMP
Lucía Amorós Poveda	Murcia	2013	Revista d'innovació docent universitària: RIDU ISSN-e 2013-2298 Nº. 5, págs. 98-109 Universitat de Murcia <a href="https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5053576">https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5053576</a>	Aproximación a la competencia digital
INTEF	Madrid	2017	INTEF, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado	Marco Común de competencia digital docente

#### D. Actividades a realizar

- Coloca los *títulos* a cada ficha textual, según su contenido, subrayando la idea temática o principal y señalando el tipo de párrafo.
- Elabora un *mapa conceptual (esquema de información)* del contenido de los textos o fichas textuales, respondiendo a las siguientes preguntas: *¿Cuáles son las competencias clave del ciudadano del siglo XXI? ¿cuál es el contexto cultural de la competencia digital? ¿qué es competencia digital? ¿cuáles son las dimensiones de la competencia digital? ¿cuáles son las áreas de la competencia digital? ¿para qué le sirve la competencia digital al estudiante de Ingeniería?*, etc.
- Elabora un *plan o esquema de redacción (sumario)* de un *texto académico expositivo* según las siguientes secuencias: Introducción, Cuerpo, Cierre, Referencias
  - Introducción
  - Cuerpo o Desarrollo
  - Cierre o conclusiones
  - Referencias bibliográficas
- Antes de entregar tu examen, revisa la redacción y ortografía. El texto expositivo debe tener por lo menos 2 citas textuales y 2 citas no textuales, conectores discursivos, adecuada tildación, oraciones simples y compuestas, organización gramatical y por lo menos 4 signos de puntuación distintos.

#### E. Escala de likert para evaluar la escritura académica

✎ Escala gradual de valoración:

Nivel de logro	Competente	Logrado	En proceso	Inicio	No competente	
Valoración	Todo está bien.	La mayoría está bien	Tiene igual de aciertos y desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien	No realizó
Puntaje por Criterio	5	4	3	2	1	0
Puntaje Total	125 - 116	115 - 103	102 - 85	84 - 66	65 - 01	0
Puntaje Vigesimal	20 - 19	18 - 17	16 - 15	14 - 13	12 - 01	0

✎ Cuestionario para la evaluación colaborativa de la escritura de un texto académico

Dimensión Lingüística	N°	Descriptorios o Criterios	PC	Evaluación			Total
				E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	
REDACCIÓN ACADÉMICA	COHERENCIA (Semántica)	1 Redacta la <i>idea temática</i> (oración principal) y sus <i>ideas de desarrollo</i> (secundarias y terciarias) en cada párrafo del texto académico, según un <i>propósito comunicativo</i> , con claridad y precisión.	5				
		2 Organiza <i>secuencias</i> y <i>párrafos</i> según una <i>lógica de pensamiento</i> y una <i>estrategia discursiva</i> .	5				
		3 Diseña un <i>esquema o plan de redacción (escritura)</i> de las secuencias y párrafos.	5				
		4 Desarrolla la <i>idea temática</i> (oración principal) de los párrafos, con ideas (oraciones secundarias y terciarias) que <i>aseveren, informen y garanticen</i> .	5				
		5 Aplica las <i>reglas de coherencia</i> , en forma intencional y adecuada.	5				

COHESIÓN (Gramatical)	6	Redacta las oraciones de los párrafos, según las normas gramaticales de la Real Academia Española (RAE).	5					
	7	Redacta párrafos de 5 oraciones, utilizando los conectores discursivos necesarios, en forma adecuada.	5					
	8	Escribe las palabras, según las reglas ortográficas de tildación.	5					
	9	Utiliza más de 3 signos de puntuación distintos en la redacción de secuencias y párrafos, en forma adecuada.	5					
	10	Escribe las palabras, según las reglas ortográficas de grafías o letras.	5					
	11	Aplica los mecanismos de cohesión (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.), en forma adecuada.	5					
	INTERTEXTUALIZACIÓN (Pragmática)	12	Utiliza información, citas y referencias de diversas fuentes confiables de información.	5				
		13	Adecúa el formato (citas, referencias bibliográficas, márgenes de página, tipo de letra, interlineado, títulos, etc.) de acuerdo a las Normas ISO 690 y un estilo internacional y/o institucional de redacción académica (APA, Vancouver, Chicago, etc.).	5				
	ADECUACIÓN (Pragmática)	14	Redacta las secuencias y/o párrafos según el contexto e intencionalidad comunicativa, un posicionamiento y punto de vista.	5				
		15	Redacta las secuencias y párrafos, según un tipo discursivo, estilo personal, un lenguaje y léxico propio, con limpieza, orden y pulcritud.	5				
		16	Diseña un <i>esquema de información</i> , según la estructura y características del tipo de organizador (mapa mental, mapa conceptual, etc.).	5				
PLANIFICACIÓN (Gestión de la información)	Esquema de Redacción	17	Diseña el <i>plan o esquema de redacción</i> (escritura) del texto expositivo, según la estructura del texto académico ( <i>Introducción, Cuerpo, Cierre y Referencias bibliográficas</i> ), utilizando el esquema de información.	5				
	Título, tema, institución y autoría	18	Redacta el <i>título</i> del texto expositivo, en forma breve (12 palabras aprox.), clara, precisa, con una sintaxis adecuada, identificando <i>Tema general + Temas específicos</i> (problema), los <i>datos del autor</i> (es) y la <i>afiliación institucional</i> de origen, <i>ciudad y país</i> .	5				
SUPERESTRUCTURA TEXTUAL (Estructura del artículo académico)	Introducción (I)	19	Analiza el <i>problema</i> , su naturaleza, importancia, contexto, origen, antecedentes, causas y consecuencias.	5				
		20	Señala las <i>preguntas de investigación</i> , sus <i>objetivos, postura y subtemas</i> a desarrollar.	5				
	Cuerpo o Desarrollo (C)	21	Desarrolla las <i>secuencias</i> o <i>subtemas</i> (definición, tipos, características, importancia, origen, antecedentes, causas y consecuencias, etc.), <i>exponiendo y fundamentando</i> con diversas fuentes de información.	5				
		22	Redacta el texto académico expositivo en <i>secciones y secuencias</i> claras, con diversas <i>estrategias discursivas expositivas</i> .	5				
	Conclusiones (C)	23	Redacta las <i>conclusiones</i> del texto expositivo, respondiendo a las preguntas y objetivos de investigación, sintetizando cada subtema desarrollado.	5				
		24	Resalta los <i>aportes</i> del texto expositivo, señalando sus <i>limitaciones</i> y otras <i>preguntas de investigación</i> .	5				
	Referencias bibliográficas	25	Redacta las <i>referencias bibliográficas</i> , pertinentes, relevantes, actuales, variadas y suficientes, de acuerdo con las citas utilizadas, según la norma ISO 690 y un <i>estilo internacional de redacción</i> (APA, Chicago, Vancouver, etc.).	5				
	<b>Puntaje Total (PT) = 125 puntos</b>			<b>125</b>				
	<b>Puntaje Vigesimal (PV) = PT * 4 / 25</b>			<b>20</b>				

[1] E<sub>1</sub>: Autoevaluación      E<sub>2</sub>: Coevaluación      E<sub>3</sub>: Heteroevaluación

## ANEXO 04. CUESTIONARIO 3: EVALUACIÓN DEL DISCURSO ACADÉMICO

Enlace corto: <https://forms.gle/PqiVTHkJSBSNsF3NA>

Escala gradual de valoración de los instrumentos:

Nivel de logro	Competente	Logrado	En proceso	Inicio	No Competente
Valoración	Todo está bien.	La mayoría está bien	Tiene igual de aciertos y desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien
Puntaje por Criterio (PC)	5	4	3	2	1
Puntaje Total (PT)	100 - 88	87 - 73	72 - 63	62 - 53	52 - 01
Puntaje Vigesimal (PV)	20 - 18	17 - 15	14 - 13	12 - 11	10 - 01

Dimensión	N°	Descriptorios o Criterios	PC	Evaluación <sup>1</sup>			Total
				E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	
PLANIFICACIÓN (Gestión de la información)	01	Diseña un <i>esquema de información virtual</i> , según su naturaleza (mapa mental, mapa conceptual, etc.), y un <i>plan de redacción (escritura)</i> del texto académico expositivo, según su estructura ( <i>introducción, cuerpo, cierre y referencias bibliográficas</i> ), utilizando fuentes primarias confiables (bases de datos, revistas científicas, etc.) y recursos TIC (Notable Kami PDF, Mindmup 2.0, Cmaptools, Mindomo, etc.).	5				
	02	Diseña un <i>esquema o plan de fichaje</i> , según las necesidades de cada secuencia del plan de redacción del texto académico, con sus respectivas <i>fichas de investigación</i> , extraídas de diversas fuentes de información, confiable y suficiente.	5				
	03	Registra <i>otras fuentes de información</i> (fotos, estadísticas, etc.).	5				
PARATEXTO (Pragmático)	04	Redacta el <i>título</i> del texto académico expositivo ( <i>tema general + tema específico</i> ), en forma breve (12 palabras aprox.), clara, precisa, con una sintaxis adecuada, identificando, los <i>datos del autor</i> (es), su afiliación institucional, ciudad y país.	5				
	05	Presenta el <i>sumario</i> con recursos TIC (Word, Mendeley, etc.) y redacta el <i>resumen</i> claro y breve, estructurado o no estructurado, en 1 párrafo, en castellano y en inglés ( <i>Abstract</i> ), en 150 a 250 palabras, para identificar el contenido básico del artículo según el formato <i>ICC: introducción, cuerpo, conclusión principal</i> . Además escribe las <i>palabras clave</i> y <i>Key Words</i> .	5				

<sup>1</sup> E1: Autoevaluación

E2: Coevaluación

E3: Heteroevaluación

SUPERESTRUCTURA	Introducción (I)	06	Redacta el <i>problema</i> , analizando su naturaleza e importancia y contextualizándolo a nivel espacial o temático.	5				
		07	Señala las <i>preguntas de investigación</i> , sus objetivos y postura.	5				
	Cuerpo o Desarrollo (C)	08	Desarrolla cada <i>secuencia o subtema</i> , exponiendo y <i>fundamentando</i> con diversas fuentes de información confiables.	5				
		09	Redacta el texto académico en <i>secciones y secuencias</i> claras, utilizando <i>lógicas de pensamientos y estrategias discursivas expositivas</i> , según un <i>propósito comunicativo</i> .	5				
	Conclusiones (C)	10	Redacta las <i>conclusiones</i> del texto expositivo, respondiendo a las preguntas de investigación y a cada subtema desarrollado.	5				
		11	Resalta los <i>aportes</i> del texto académico, señalando sus <i>limitaciones</i> y nuevas <i>preguntas de investigación</i> .	5				
COHERENCIA	Semántica	12	Redacta las <i>ideas temáticas y de desarrollo</i> en párrafos, <i>aseverando, informando y garantizando</i> , según un <i>propósito comunicativo</i> y una <i>lógica de pensamiento</i> .	5				
		13	Redacta las <i>ideas temáticas y de desarrollo</i> en párrafos, aplicando <i>estrategias discursivas y reglas de coherencia</i> , con idoneidad, claridad y precisión.	5				
INTERTEXTUALIDAD (Pragmático)	Citas	14	Utiliza <i>citas</i> (directas e indirectas) de diversas fuentes de información confiables (virtual e impresa), para garantizar e intertextualizar los subtemas, tesis y argumentos. Utiliza recursos TIC (Word, Mendeley, etc.) y bases de datos científicas.	5				
	Referencias bibliográficas	15	Redacta las <i>referencias bibliográficas</i> , pertinentes, relevantes, actuales, variadas y suficientes, en correspondencia con las citas utilizadas, según la norma ISO 690 y un <i>estilo internacional de redacción</i> (APA, Chicago, Vancouver, etc.), con <i>recursos de TIC</i> , del <i>Word</i> o Mendeley.	5				
COHESIÓN (Gramático Fonológico)	Gramatical	16	Redacta el texto académico según las <i>normas gramaticales</i> , de la RAE, utilizando <i>mecanismos de cohesión</i> (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.).	5				
		17	Redacta párrafos de 3 a 6 oraciones (principal, secundarias y terciarias), utilizando <i>conectores discursivos expositivos</i> y 3 o más signos de puntuación distintos, en forma adecuada.	5				
	Fonológica	18	Redacta el texto académico según las <i>normas ortográficas</i> de tildación, puntuación y uso adecuado de letras.	5				

ADECUACIÓN (Pragmático)	Estilo internacional y personal	19	Redacta el texto académico, adecuando el contenido y formato a la <i>norma ISO 690</i> , a un <i>estilo internacional</i> (APA, Chicago, Vancouver, etc.) y al <i>contexto y situación comunicativa</i> , según un <i>lenguaje personal</i> .	5				
	Integración tecnológica	20	Utiliza <i>recursos TIC</i> de la Web 2.0 y del <i>Word</i> para desarrollar las diferentes actividades de escritura del texto académico.	5				
<b>Puntaje Total (PT) = 100 puntos</b>				100				
<b>Puntaje Vigesimal (PV) = PT / 5</b>				20				

A = Autoevaluación

C = Coevaluación

H = Heteroevaluación

Nota final: -----

Prof. Marco Arnao Vásquez  
 V°B° Firma del docente del curso

Fecha: ..... / ..... /201...

Modelo Didáctico “*Digital Research Writing*”  
 Instrumentos de evaluación  
 Cuestionario 3: El Artículo Académico

Enlace extenso:  
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScPtZaEMbyIAi82ofbnVScHbW0tFSTAqU3OLXwfyAIPLimeuQ/viewform>

Enlace corto:  
<https://forms.gle/PqiVTHkJSBSNsF3NA>

Figura 142. Cuestionario en Google Drive Evaluación del Artículo académico



## ANEXO 05. CUESTIONARIO 4 EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA & NIVEL DE SATISFACCIÓN

Enlace corto: <https://forms.gle/9wexHqYj1i2SCqg88>

### Estimado(a) estudiante:

Responde con objetividad y responsabilidad este cuestionario. La información permitirá conocer tu nivel de satisfacción con el desarrollo de la asignatura. Tus respuestas son confidenciales y servirán para mejorar la calidad del programa.

### Datos del encuestado

Dirección de correo electrónico : .....  
 Escuela profesional : .....  
 Asignatura : .....  
 Ciclo Académico : ..... Ciclo de estudios : .....  
 Apellidos y nombres : ..... Sexo: M / F  
 Año de nacimiento: ..... Departamento: ..... Provincia: .....  
 I.E. de procedencia: ..... Lugar: .....

### Cuestionario

Selecciona con objetividad y escribe el valor que consideres adecuado en cada descriptor. Para las preguntas que continúan, existe una escala del 1 al 5 cuyos valores son:

- (5) Totalmente de acuerdo / Muy interesante / Sí
- (4) De acuerdo / Interesante
- (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo / Regularmente interesante
- (2) En desacuerdo / Poco interesante
- (1) Totalmente en desacuerdo / Nada interesante / No

### Sílabo

1. En general, calidad del sílabo.	
2. Calidad de las competencias (disciplinar y específicas) desarrolladas en la asignatura.	
3. Calidad de los contenidos o saberes desarrollados en la asignatura	
4. Calidad de la metodología o estrategias didácticas (enseñanza-aprendizaje) utilizadas en el desarrollo de la asignatura.	
5. Calidad de los recursos y materiales educativos utilizados en el desarrollo de la asignatura.	
6. Calidad de la evaluación de tus aprendizajes: métodos, técnicas y tipos (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).	

7. Calidad de los instrumentos de evaluación utilizados: cuestionarios, escala de likert, rúbricas, lista de cotejo.	
8. Calidad de la investigación formativa en el desarrollo de la gestión de la información académica y científica.	
9. Calidad de los talleres formativos.	
10. Calidad de las secuencias didácticas (clases planificadas).	
11. Calidad de las evidencias de desempeño: lectura de artículos académicos, escritura de un artículo académico, talleres, exámenes, portafolio virtual, etc..	
12. Calidad de los recursos TIC utilizados y de la integración de tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	

### Competencias

La asignatura permitió desarrollar las competencias:

13. COMUNICATIVA. Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.	
14. DIGITAL. Integra y utiliza los recursos TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) de internet y de la WEB 2.0 en la gestión de la información	

académica (estudio, investigación y socialización) en la cultura universitaria.	
15. INVESTIGATIVA. Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje individual y colaborativo, interdisciplinario e innovador.	
16. METACOGNITIVA. Aplica la metacognición reflexiva y crítica en la evaluación de sus competencias y procesos, para mejorar sus aprendizajes y desarrollar su proactividad, autorregulación, autonomía y ética.	
17. Diseña un plan de investigación formativa sobre un problema del contexto sociocultural, lo implementa e informa a través de un artículo académico.	

### Los contenidos o saberes de La asignatura:

18. Fueron necesarios, adecuados, importantes, interesantes y novedosos porque ayudaron a mejorar mi vida personal, social, académica y/o comunicativa.	
19. Fueron divertidos, sencillos y de fácil aplicación.	
20. Ayudaron a desarrollar mi competencia comunicativa porque mejoraron mi lectura, redacción y socialización de textos académicos.	
21. Articularon con eficiencia lo teórico (conceptual), lo práctico (procedimental) y las actitudes.	
22. Articularon los nuevos conocimientos con mis conocimientos previos.	

### Las estrategias didácticas o metodología de la asignatura:

23. Los talleres formativos fueron importantes y adecuados para comprender y aplicar los contenidos de la asignatura.	
24. El proyecto o investigación formativa permitió aplicar los saberes y demostrar el desarrollo de las competencias comunicativa, investigativa, digital y metacognitiva.	
25. La didáctica utilizada por el profesor facilitó el aprendizaje de los contenidos de la asignatura.	
26. Los trabajos realizados fueron adecuados, suficientes, necesarios e importantes para lograr las competencias y propósitos de la asignatura.	

27. El asesoramiento del profesor fue oportuno y necesario.	
---	--

### La evaluación en la asignatura:

28. Fue participativa y colaborativa porque no solo evaluó el profesor sino que permitió autoevaluarme y que mis compañeros me evaluarán.	
29. Fue oportuna porque sirvió para darme cuenta a tiempo de mis errores y me orientó sobre cómo superarlos.	
30. Utilizó diversos métodos y técnicas: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación; de entrada, proceso y salida.	
31. Los instrumentos de evaluación utilizados (observación, rúbricas, escala de Likert, etc.) fueron claros y sirvieron para sentirme seguro(a) de poder mejorar sin temor a ser desaprobado(a).	
32. Calificó el desarrollo integral de mis competencias.	

### El profesor de la asignatura:

33. Demostró ser un experto, conocer bien las teorías, propósitos, contenidos y metodologías de la asignatura.	
34. Promovió la participación en clase, en forma individual y en equipos de trabajo.	
35. Se comunicó de una forma clara, sencilla y amigable.	
36. Mostró entusiasmo e interés por la asignatura que enseña.	
37. Supo ganar la confianza y aprecio de los estudiantes, sobre la base de su trabajo profesional y calidad de persona.	
38. Fue respetuoso, amable y amigable con los estudiantes y promovió un clima de confianza, respeto mutuo y empatía en el aula.	
39. Motivó permanentemente a los estudiantes para que logren lo previsto en la asignatura.	
40. Brindó las oportunidades necesarias a los estudiantes para que ellos puedan alcanzar las metas propuestas en la asignatura.	
41. Mostró en todo momento profesionalismo, comportamiento ético y sentido humano.	

### En síntesis:

42. Al culminar esta asignatura, tu nivel de satisfacción general es muy alto.	
--	--

**Reflexión final:**

43. ¿Cuál es tu opinión crítica sobre el desarrollo de la asignatura y el aporte a tu formación profesional?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

44. ¿Qué sugerencias darías para mejorar los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura?

**GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

**Cuestionario EVALUACIÓN DEL NIVEL DE SATISFACCIÓN CON LA ASIGNATURA**

Estimado(a) estudiante:  
Responde con objetividad y responsabilidad este cuestionario. La información permitirá conocer tu nivel de satisfacción con el desarrollo de la asignatura. Tus respuestas son confidenciales y servirán para mejorar la calidad del programa.

**Obligatorio**

Dirección de correo electrónico \*

Tu dirección de correo electrónico

ESCUELA PROFESIONAL \*

Elige

**Modelo Didáctico "Digital Research Writing"**  
Instrumentos de evaluación  
Cuestionario 4: Evaluación de la asignatura y nivel de satisfacción

**Enlace extenso:**  
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfijgQEUmL1RCQeV5XyogYiZZebs57q9WCP5TCq2OvJ\\_qd7pg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfijgQEUmL1RCQeV5XyogYiZZebs57q9WCP5TCq2OvJ_qd7pg/viewform?usp=sf_link)

**Enlace corto:**  
<https://forms.gle/9wexHqYj1i2SCqg88>

Figura 143. Cuestionario en Google Drive Evaluación de la asignatura y nivel de satisfacción

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScemJ8DrMHcfkRI8EfCT1hGcx7AI3699\\_4YC13x1Ebl d3jiyg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScemJ8DrMHcfkRI8EfCT1hGcx7AI3699_4YC13x1Ebl d3jiyg/viewform)

**ANEXO 06. RESPUESTAS CUALITATIVAS DEL CUESTIONARIO EVALUACIÓN DE LA  
ASIGNATURA & NIVEL DE SATISFACCIÓN: ÍTEMES 43 - 44**

**Ítem 43: Comentario del estudiante: ¿Cuál es tu opinión crítica sobre el desarrollo de la asignatura y el aporte a tu formación profesional?**

Nº	RESPUESTAS <sup>2</sup>
1	Me pareció correcta. Porque en el transcurso de la asignatura nosotros como estudiantes hemos aprendido muchas cosas nuevas que nos servirán en nuestra vida universitaria.
2	Me pareció muy bien . porque en su curso me sirvió mucho para poder salir adelante en nuestra vida ya que hemos aprendido muchas cosas que desconocía anteriormente
3	Me pareció correcta. Porque con el transcurrir de las clases hemos ido aprendiendo y eso nos va a servir para nuestra carrera universitaria, gracias por su paciencia y comprensión
4	En mi opinión este curso me ayudo a utilizar muchas TICS, y he aprendí a redactar mi ensayo con todas las estrategias brindadas en cada clase.
5	ES MUY EXIGENTE
6	este curso fue de gran ayuda y el profesor excelente en sus metodos de enseñanza
7	Esta asignatura me ayudo bastante a darme cuenta que me faltaba argumentar y fundamentar. Sin embargo, con el paso de las clases he ido adquiriendo conocimientos para poder mejorar aquella debilidad, hoy en día he mejorado bastante y estoy satisfecho con lo aprendido.
8	EL CURSO ME PARECIÓ IMPORTANTE PORQUE SE APRENDIÓ MUCHO A REDACTAR O TENER IDEAS MAS CONCRETAS A QUE HACER EN UN ENSAYO
9	ME AYUDO A FORTALECER MIS HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y CORREGIR MIS ERRORES
10	La relación del curso es muy gracias a as enseñanzas logre desarrollar mas mis conocimientos en diferentes aspectos tal como se ve en la manera de como saber utilizar y organizarse en los trabajos individuales como también grupales. es por eso que estoy muy satisfecho por la enseñanza que e me inculco durante el ciclo académico
11	A mi parecer, el método de enseñanza del profesor ha sido bueno, siempre ha sido dinamica y proactiva las sesiones de clase. Salvo que a veces los trabajos tomaban mucho tiempo y llevarlo junto con todos los demas cursos puede restar más tiempo que un curso de carrera.
12	CREO QUE EL DESARROLLO DE LA ASIGNATURA SE DIÓ POR MEDIO DE UN PROCESO EFICAZ, YA QUE YO APRENDÍ A ARGUMENTAR MIS RESPUESTAS Y LOS TEXTOS QUE REDACTO A PARTIR DE LO APRENDIDO EN ESTE CICLO ACADÉMICO
13	Estoy satisfecha, el profesor nos ha dado oportunidades para ir corrigiendo nuestros trabajos y gracias al profesor por sus comentarios, sugerencias y sus enseñanzas.
14	La enseñanza en este curso fue buena , debido a que nos permitió aprender de forma clara y precisa, en cuanto a la enseñanza del profesor fue buena academicamente pero poco amigable, no logro una buena una buena química entre los estudiantes , creo que eso es lo que no logro ser un excelente curso , en general el nivel de satisfacción es bueno.
15	Es de mi agrado recibir el curso con el profesor, ya que nos enseñó a ser bastante tecnológicos y no sólo eso, sino la paciencia y el buen humor al trabajar con nosotros, es muy satisfactoria.
16	Puedo haber sido más didáctica en clase
17	Me siento bien por haber estudiado esta asignatura. Aprendí a redactar de una buena manera comparándome con el ciclo pasado, he progresado mucho. He aprendido a desenvolverme mejor en público.
18	QUE FUE MUY BUENA LA ENSEÑANZA DEL PROFESOR

<sup>2</sup> Las respuestas han sido transcritas literalmente. Los errores ortográficos o de redacción son propiedad exclusiva de cada estudiante.

- 19 Me agrado mucho este curso ya que pude aprender muchas cosas de las cuales no sabia para poder realizar un buen ensayo. Por otro lado como profesor me aprecio disciplinado y correcto.
- 20 El curso de redacción me enseñó diversos métodos para poder leer, redactar y tener una participación en grupo de manera virtual. Una de mis fortalezas es que persevero mucho y no me rindo muy rápido , sin embargo la gran debilidad es que se me complica saber ordenar las ideas para dejar un mensaje claro.
- 21 En conclusión gracias a este curso eh podido desarrollar de una manera mas eficiente mi habilidad para la investigación y redacción. El profesor supo dar una buena enseñanza y promover el trabajo en equipo. Estoy satisfecho con el curso y todo lo que eh podido aprender de el, y sé que en el futuro todo lo aprendido se me sera útil para investigaciones futuras.
- 22 En particular, generó una dificultad ya que tenía muchos percances para hacer una correcta redacción; pero muy conforme con el curso ya que he aprendido muchos acerca de la mayoría de cosas que no tenia conocimiento.
- 23 El desarrollo de la asignatura me ayudó a fortalecer mucho de mi redacción en mis trabajos académicos y otros, una debilidad que tuve fue que no tuve base en algunos temas sin embargo en el trayecto los pude comprender y aplicar de manera reiterada en los talleres, con respecto a la enseñanza del profesor, pues se vio profesionalismo y empatía hacia nosotros como alumnos dado que buscaba siempre apoyarnos y responder dudas. Finalmente con respecto al nivel de satisfacción puedo decir que he logrado enriquecer mucho más mis conocimientos con relación a esta asignatura.
- 24 El desarrollo de la asignatura se caracterizó por ser un proceso continuo, el cual fue guiado por el docente. Por un lado, hubieron debilidades puesto que en primera instancia se me dificultaba redactar de manera rápida. Por otro lado hubieron fortalezas como es el rápido aprender que considero tener. Así mismo se presentaron oportunidades como es la adquisición de conocimiento que nos servirá tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana. Contrario a ello también surgieron amenazas como la falta de uso de las nuevas tecnologías. En conclusión, pese a las adversidades me encuentro totalmente satisfecha con el curso.
- 25 Considero que el desarrollo de la asignatura me ha ayudado a mejorar mi calidad argumentativa y me ha ayudado a reconocer que es lo que necesito para lograr una buena redacción académica.
- 26 Este curso me ha ayudado a descubrir nuevas habilidades, gracias a los métodos aplicados por el profesor y sus didácticas sesiones, que también me han motivado a prestarle más atención a la importancia de la redacción aplicada a mi carrera. Por otro lado en el desarrollo del curso siento que he ganado más compañeros y amigos, gracias a los trabajos grupales que se realizaron. Me siento satisfecha con este curso pero no en un 100% , ya que me gustaría que se pueda desarrollar con mayor tiempo porque ahora lo considero algo esencial en mi carrera y algo obligatorio para desarrollar mis habilidades de comprensión lectora y de redacción.
- 27 La asignatura influyó mucho en mi vocabulario, aprendí palabras nuevas y pude expresarme con más claridad.
- 28 Esta asignatura influyó mucho en mí, ya que aprendí palabras nuevas y pude expresarme con más claridad.
- 29 En cuanto a las fortalezas, creo que desarrollamos efectivamente las competencias cognitivas y aprendimos nuevas estrategias para realizar textos académicos de calidad. Por otra parte aprendimos a usar nuevos mecanismos como Google Drive y NotableKami para mejorar nuestro aprendizaje. En cuanto a la enseñanza del profesor estuvo bien, ya que se lograron cumplir los objetivos del sílabo y logró desempeñarse positivamente durante las clases. Asimismo los estudiantes (de forma general) cumplieron con las expectativas del docente y mejoraron sus habilidades de comprensión y redacción. En sí, estoy satisfecha con lo enseñado y aprendido en este curso.
- 30 BIEN
- 31 En la asignatura he aprendido cosas nuevas que me ayudaran en un futuro
- 32 Me gustó porque se notó la exigencia y se incorporó la investigación cognitiva y formativa
- 33 Más trabajos individuales y menos grupales
- 34 El curso fue muy bueno y eficaz , mejore en el aspecto de investigación que me servirá de mucho para futuros temas de investigación, ya que tuve la dicha de contar con un maestro de mucha experiencia y de alta gama en el ambiente de enseñanza, investigación y cultura. Termine el ciclo de este curso muy satisfecho de haber aprendido el habito de investigar y a la ves me siento agradecido con usted maestro, por impartir conocimientos y experiencia de alta calidad.
- 35 El curso fue muy bueno y eficaz , mejore en el aspecto de investigativo que me servirá para futuros temas de investigar, ya que tuve la dicha de contar con un maestro de mucha experiencia y de alta

- gama en el ambiente de enseñanza, investigación y cultura. Termine el ciclo de este curso sinceramente muy satisfecho de haber aprendido el hábito de investigación y a la vez me siento agradecido con usted maestro, por impartir conocimientos y experiencia de alta calidad.
- 36 Estoy satisfecho, es un buen profesor, se centra en lo oportuno y necesario.
- 37 Bueno el curso que desarrolle me pareció muy importante ya que me ayudo a utilizar distintas herramientas que me servirán en la vida futura y a agradecer al profesor por la paciencia brindada.
- 38 Este curso me ha ayudado bastante a investigar , gracias a los consejos del profesor.
- 39 me pareció una buena enseñanza aplicando buenas estrategias
- 40 Estoy muy agradecida con el curso, porque he aprendido como deferente mis posturas de una manera educada, y opino que esto no solo me sirve en mi carrera sino en mi vida diaria, por lo personal siempre pongo en practica lo aprendido en clase, el profesor supo como enseñarnos de una manera en las que mis notas fueron mejorando con el paso del ciclo y comparando las primeras no tenia idea de lo que era escribir algo, mi nivel como estudiante a mejorado y estoy muy satisfecha con el curso.
- 41 ESTUVO MUY BIEN POR QUE EL PROFESOR NOS DIO LAS PAUTAS PARA APRENDER MUCHAS COSAS CON RESPECTO A LA ASIGNATURA.
- 42 Agradezco al profesor por las distintas oportunidades, comprensión, consejos y enseñanzas que nos ha dado para la presentación de trabajos.
- 43 Tiene una buena estrategia para el desarrollo de su asignatura, ya que su metodología hace que entendamos la clase.
- 44 Aprendí mucho en esta asignatura, ya que aprendí a como redactar, a leer, esquematizar, entre otros Y desarrollando cada actividad de forma correcta cada vez que lo intentaba.
- 45 Este curso me dio la oportunidad de conocer varios aprendizajes y me facilito las herramientas para realizar una buena investigación, gracias al profesor por inculcarme buenos y nuevos conocimientos y valoro enormemente la labor que desarrolla. Me siento totalmente satisfecho del curso ya que tengo la capacidad de poder aplicarlo para mi formación como estudiante
- 46 CONOCIMIENTOS NUEVOS
- 47 Estoy satisfecho tanto , con la asignatura como con el profesor que me enseñó , siempre dictando sus clases con mucha claridad y dominando el tema.
- 48 Explorar distintos tipos de evaluación
- 49 LA ASIGNATURA AYUDO A QUE YO PUEDA REFORZAR MUCHO MAS MIS CONOCIMIENTOS PREVIOS ADEMAS APRENDÍ NUEVAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES QUE ESTOY SEGURO ME SERÁN ÚTIL EN TODA MI FORMACIÓN ACADÉMICA.
- 50 Los temas fueron buenos, pero creo que el profesor debió llegar de mejor manera a los estudiantes
- 51 Bueno ante todo una excelentes clases por parte del profesor que me enseñó varias cosas que en adelante me servirán en mi carrera
- 52 Su curso me pareció muy interesante, personalmente he aprendido mucho sobre como redactar, los puntos que debo tener en consideración, la secuencia debe tener un argumento, a sustentar mis opiniones y a saber organizarme. Es un profesor exigente pero creo que eso es parte de un profesor que quiere que seamos mejores como personas y profesionales.
- 53 Las oportunidades son de acuerdo a como te desempeñes y el profesor es excelente ya que para cada tema tiene un punto de vista u opinión, es muy culto y es un libro abierto para cada pregunta.
- 54 Lo que más me complico y no solo a mi, a mis compañeros igual poder llegar a realizar los ensayos, argumentos, contraargumentos tal como debería de ser los pasos. Pero respecto a su manera de enseñar, explicar del profesor fue muy precisa y clara, e interesante es que conoce muy bien todo sobre el uso de los programas que utilizábamos.
- 55 Me pareció un curso muy interesante, aunque con algunas dificultades, pero bien, aprendí a desarrollar mis dudas.
- 56 No me siento muy satisfecho porque no me brindaron las oportunidades necesarias para fortalecer mis debilidades
- 57 Considero q las tareas dejadas en clase eran muy largas y de más duración de la que daban para desarrollarlas, sin embargo la teorica dada en cada clase era muy buena y facil de entender
- 58 Está asignatura como fue comprensión y redacción de textos académicos me sirvió y mucho, pues gracias al profesor aprendí a redactar un párrafo con coherencia, precisión y claridad, mostrándome las diversas estrategias discursivas para poder realizar un buen trabajo; así como me brindó las herramientas necesarias para mejorar mi redacción ya que antes de llevar este curso presentaba muchos errores en la forma de realizar oraciones, párrafos y en sí en la forma de

- redactar. Gracias al profesor aprendí a realizar un buen ensayo, pues me brindó las pautas necesarias para poder desarrollarlo.
- 59 En mi opinión estoy conforme con la enseñanza y las cosas que he logrado, además de ver recibidas oportunidades para mejorar permitiendo un mejor aprendizaje en lo personal.
- 60 Este curso nos permitió saber como redactar párrafos y saber desenvolvernó en el curso.
- 61 En el desarrollo de la asignatura considero que fue buena, al comienzo mostré ciertos problemas al momento de redactar, mediante los trabajos pude mejorar más y mejorar esas complicaciones que tuve al comenzar la asignatura. La enseñanza del profesor considero que fue buena, ya que, su metodología fue la más óptima para poder tener más facilidad al momento de redactar.
- 62 Al principio de asignatura he tenido muchas dificultades, en el transcurso he aprendido muchas estrategias para poder desarrollar los diferentes textos académicos. La enseñanza del profesor es muy buena, tiene un alto nivel de enseñanza porque conoces mucho de la asignatura.
- 63 Me pareció interesante el curso, pues aprendí a organizar mis ideas, establecer bien mis fundamentos y sobre todo mantener una postura a lo que quiero llegar con lo escrito. Sin embargo, tuve dificultades en redactar, pues se me complicaba mucho expresar lo que quería dar a entender y por último una de las amenazas que he tenido es el tiempo, pues a veces por la presión de enviarlo no podía revisar en que fallas he presentado anteriormente.
- 64 En el transcurso del ciclo la enseñanza del profesor fue muy buena, ya que hizo todo lo posible por aprender a redactar.
- 65 Creo que en este ciclo y durante el proceso de aprendizaje he aprendido muchas cosas nuevas como por ejemplo usar prezi, mindomo, lo cual no manejo a la perfección pero de a pocos he aprendido, también aprendí a buscar en fuentes confiables la información requerida para un trabajo de investigación y también a argumentar y contraargumentar opiniones.
- 66 El curso ha sido muy formativo, claro en algunos temas, en otros he tenido dificultad.
- 67 En general esta asignatura ha sido muy buena y de gran provecho para mi crecimiento académico, ya que me ha ayudado a aprender cosas nuevas, que me servirán en el presente y futuro. Como saber argumentar una idea o como realizar una contra argumentación con coherencia. Creo que lo principal es que con la ayuda y el seguimiento del profesor aprendí a redactar de manera correcta y a defender mi opinión, pero con razones.
- 68 La enseñanza que el profesor nos brindó ha sido esencial para nuestra formación profesional. Personalmente me he sentido satisfecha, aunque por haber tenido algunas dificultades en el curso.
- 69 En mi opinión la asignatura se desarrolló de una manera práctica que me permitió entender mejor el tema a desarrollar.
- 70 Desarrollo de acuerdo al sílabo, muy bien organizado.
- 71 Me ayudó mucho, ya que aprendí palabras nuevas debido a que leía mucho y antes no lo hacía.
- 72 Personalmente creo que el curso ha sido llevado muy bien, desde el inicio hasta el final, aprendí muchas cosas que en un inicio no sabía. Me refiero a redactar y sobre todo la utilización de las TIC que fue muy necesario para realizar mejores trabajos. Además nos facilitó la manera de hacer cada uno de ellos. En general todo estuvo bien.
- 73 Estoy contenta por lo aprendido. Pues muchas de estas estrategias no las conocía y se que ahora me servirán para el futuro.
- 74 En este curso es super didáctico donde la teoría se lleva a la práctica, donde el docente a estado comprometido con cada uno de nosotros, resaltando en cada clase nuestras fortalezas y debilidades para poder potenciar nuestras dificultades.
- 75 Bueno creo que con el tiempo que llevo cursando he llegado a complementar mis aprendizajes como antes no lo había hecho.
- 76 Los conceptos y talleres que desarrollamos a lo largo del curso fueron los adecuados para desarrollar nuestras capacidades.
- 77 La asignatura es muy buena, he aprendido bastante, aunque teniendo una serie de problemas ya que al redactar para mí era un poco difícil.
- 78 Creo que este ciclo en cuanto a la asignatura ha sido satisfactorio, he utilizado herramientas didácticas para desarrollar los trabajos que anteriormente no he utilizado, y en definitiva aprender algo nuevo suma al desarrollo educacional que un alumno pueda tener. En cuanto a mis debilidades creo que el no saber utilizar al cien por ciento estas herramientas permitieron que se dificultara la tarea, en cuanto a mis fortalezas concierne, soy el tipo de personas que no se rinde fácilmente ante las dificultades que puedan surgir y trato de poder solucionarlas, en cuanto a las oportunidades en este curso han sido muy buenas ya que nos permitieron obtener buenos aprendizajes y desarrollar nuevas habilidades y destrezas, y en cuanto a las amenazas la forma en

- que se ha desarrollado el curso ha sido un poco dificultoso por este tipo de metodología usada; sin embargo estoy contenta de poder haber llevado el curso de esta forma y espero tener la oportunidad de seguir aprendiendo y utilizar todo lo aprendido en el curso.
- 79 El curso me sirvió bastante para desarrollar mis capacidades meta-cognitivas y sobre todo tecnológicas, lo que si debe ser indispensable, es brindar un poquito mas de asesoramiento a los estudiantes sobre alguna duda de algún trabajo o la clase.
- 80 Al comienzo fue un poco difícil, no entendía muchas cosas y mi conocimiento no cumplía mucho para la asignatura, pero con las prácticas que se hacían constantemente, me daba cuenta de mis errores y trataba de no volver a plantearlos.
- 81 Creo que se como se ha desarrollado la asignatura ha sido satisfactoria, he llegado a emplear herramientas para desarrollar las tareas que antes no había utilizado, y aprender nuevos aprendizajes suma al desarrollo educacional de los alumnos. En cuanto a mis debilidades se refiere es el no saber utilizar las herramientas desarrolladas en la asignatura al cien por ciento; por otro lado las fortalezas que presento es que siempre estoy intentando superar las dificultades que se presentan; las oportunidades se han presentado se han dado a lo largo del desarrollo del curso, en la forma de presentar las tareas tanto grupales como individuales y en referencia a las amenazas creo que un poco la dificultad por la metodología que se ha utilizado; sin embargo creo que estoy satisfecha por como se ha llevado la asignatura y el poder implementar estos aprendizajes en otros ámbitos.
- 82 El profesor se mostró indiferente ante las notas desaprobatorias como si nada pasara, nunca propuso una estrategia de motivación y además no estaba bien informado acerca del desarrollo de otras materias en la carrera de Arquitectura (Si bien es cierto planear el tiempo ayuda pero no basta, al menos no en todos los casos). Puedo decir que por mi déficit de conocimientos en elaboración de textos académicos es que posiblemente desapruebe este curso.
- 83 El profesor si demostró y dio todas las oportunidades necesarias, debió haber sido mas empático con el horario ya que antes de su curso tenía taller y era difícil llegar en 5 minutos a su clase que quedaba en el otro edificio. A demás respetar su horario ya que faltando una hora antes de la terminar la clase el profesor salía del salón.
- 84 Opino de que el cursos en sus inicios fue un poco tedioso pero el transcurrir de las sesiones me di cuenta de que era un curso muy amigable y que nos ayuda de una u otra manera a comunicarnos de forma correcta ya sea de manera adecuada, sus debilidades es que la metodología utilizada no llega a todos los alumnos
- 85 Me pareció interesante su forma de enseñar, y que pueda lograr que entendamos el tema.
- 86 Fue una grata experiencia y aprendí mucho
- 87 Me siento satisfecha ya que aprendí muchas cosas, en este caso como aprender a redactar, que era una de las dificultades que he tenido, aunque me falta, pero con el transcurso del tiempo seguiré aprendiendo, nunca es tarde para aprender. Gracias por la enseñanza, dio muchas oportunidades, las cuales algunas le he sabido aprovechar y otras no, pero espero que esto me sirva de ejemplo y a seguir adelante.
- 88 A LA HORA DE REDACTAR ME CONFUNDO DE IDEAS
- 89 ES UN BUEN PROFESOR ENSEÑA BIEN USA LA TECNOLOGIA
- 90 LA asignatura nos ayuda expresar mejor nuestras ideas y nos da estrategias para tener un mejor entendimiento al plasmar la investigación que realizamos ver diferentes temas

**Ítem 44: Sugerencias del estudiante: ¿Qué sugerencias darías para mejorar los contenidos y el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura?**



Nº	RESPUESTAS <sup>3</sup>
1	Considero que para una mejora en el curso se deberían implementar muchas actividades que este ciclo. Ya que eso nos hizo ser mas responsables y mejorar como estudiantes.
2	pienso que para mejorar la asignatura se debería considerarse muchas actividades , ya que nos ayudaría a tener el mejor valor que es la responsabilidad
3	Considero que el nivel en la asignatura fue el adecuado.
4	Ninguna sugerencia ya que todo me pareció que se desarrollo de la mejor manera
5	QUE SEA UN POCO flexible
6	ninguna
7	ninguna
8	QUE EL PROFESOR NO DEJE TAREAS DEL MOMENTO PARA PODERLAS HACER BIEN
9	DEBEN TOMAR EN CUENTA EL ACCESO A LA TECNOLOGÍA POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES
10	a mi parecer todo esta muy bien.
11	Ninguno. Buen método de enseñanza.
12	QUE LOS TRABAJOS SEAN CALIFICADOS CON ANTICIPACIÓN DE UNA SEMANA O MÁS
13	Una sugerencia no, solo que me hubiera encantado tener unas clases mas para poder demostrar o dar mucho mas de mi en esta asignatura.
14	Que el profesor sea mas ameno y mas amable.
15	ninguna
16	Realizar trabajos de integración grupales de mayor tiempo
17	No sugiero nada.
18	ESTA BIEN LA EMSEÑANZA
19	Mas tiempo para realizar los trabajos
20	Implementar más la educación tecnologica debiendo a queme so es el futuro
21	Que los trabajos solo se tenga que subir solo una vez.
22	Que las pautas para una buena corrección del trabajo se den en el salón de clases para que de este modo la mayoría se de cuenta en que cosas fallaron para que así puedan ser modificados.
23	Un mayor uso de tics.
24	Totalmente de acuerdo, creo que fue un excelente curso.
25	Sugeriría que en cada taller formativo el estudiante o el grupo de estudiantes debe leer su trabajo en la siguiente clase. Luego de haberlo leído, el profesor debe dar sugerencias para mejorar y no cometer más errores en los siguientes talleres.
26	Creo que se debería de fomentar la publicación de trabajos para que haya una mejor competencia entre los alumnos y con ello, el desarrollo del curso sea más favorable
27	Más participativos, que los estudiantes salgan al frente y digan lo que saben, no sé una anécdota, entre otros.
28	Mas participativos por parte de los estudiantes.
29	Acceso a Internet en los salones en donde se dictan las clases.
30	BIEN
31	Ser mas dinámico
32	yo sugeriría mayor comprensión por parte de los alumnos ya que estudiamos Arquitectura. No dejar muchos trabajos porque hay mas cursos a desarrollar.
33	Más trabajos individuales y menos grupales
34	La enseñanza del curso a sido excelente, pero podría decir que a la hora de exponer tener un tiempo un poco mas amplio para hablar mas de mi tema.
35	El curso a sido excelente, pero podría decir que seria recomendable a la hora de exponer un poco mas de tiempo para hablar mas del tema.
36	No tengo ninguna.
37	Que siga ensañando cosas nuevas que permitan ala alumno tener y poder desarrollarse en su vida futura

<sup>3</sup> Las respuestas han sido transcritas literalmente. Los errores ortográficos o de redacción son propiedad exclusiva de cada estudiante.

38 Que sea un poco mas didáctica , con mas actividades diferentes.  
39 dar mayor tiempo para realizar los trabajos  
40 mas exposiciones donde podamos debatir mas sobre diversos temas  
41 NINGUNA  
42 No tengo sugerencia, pero si me hubiera gustado tener unas clases mas para demostrar mis habilidades y destrezas.  
43 Que sea más comprensible con el tema de la tecnología.  
44 Que las correcciones de cada trabajo realizado y presentado tengas sus respectivas observaciones para que de ese modo nosotros como alumnos podamos hacer las mejoras de cada trabajo.  
45 Se realizo una buena enseñanza, ya que apporto muchas estrategias  
46 MEJORAR EL SILABOS  
47 ninguna  
48 Diferentes tipos de evaluaciones no sólo ensayos  
49 SEGUIR TRABAJANDO EN MANTENER LA BUENA CALIDAD DE ENSEÑANZA QUE ESTA BRINDANDO ASTA AHORA .  
50 Mejorar la estrategia del profesor  
51 ninguna  
52 Leer mucho, informarse, sustentar tus argumentos y fundamentos y sobre todo saber recibir adecuadamente las observaciones hechas por el profesor.  
53 Que de segundas oportunidades cuando no se sube un pdf.  
54 pues todo esta muy claro porque la enseñanza del profesor fue muy clara  
55 Comprender y ayudar a sus alumnos con sus dificultades, y tener paciencia, para que puedan aprender.  
56 Que el profesor de brinde asesorías  
57 Que Los exámenes tengan mas peso  
Una sugerencia que consideraría es que se promueva más la participación en clase, pues así las chicos mejorarán sus respuestas pues aprenderán a argumentar de una manera coherente,ordena y precisa y plantearán de acuerdo a eso mejores preguntas.  
59 Que se realicen debates  
60 Que las clases sean más didácticas.  
61 Ninguna, considero que su metodología de enseñanza es buena.  
62 La enseñanza que el profesor nos brinda es excelente para poder entender claramente la asignatura. Para mejorar la enseñanza y el aprendizaje debemos de poner en práctica constantemente los métodos para realizar un buen argumento, investigar fuentes confiables y analizar el contenido de ella, utilizando subrayados, sumillados, entre otros.  
63 que deje trabajos con tiempo para poderlo desarrollar mejor  
64 Daría como sugerencia quizá por parte de los alumnos un poco más de empeño y concentración, y que también si tienen alguna duda pregunten o pidan sugerencias a su profesor o asesor de área  
65  
66 Que dediquen un poco mas de tiempo a la explicación  
67 Bueno mi sugerencia es que se realicen los temas con mas paciencia, ya que algunos estudiantes tienen mayor dificultad para captar con rapidez en comparación de otros.  
68 Ninguna, porque el profesor a demostrado tener amplios conocimientos de la asignatura  
69 Ejemplos más reducidos en contenido para aprender de simples a complicados.  
70 .....  
71 Más participación por partes de los alumnos.  
72 Que brinde asesoría respecto a los trabajos, ya que el último trabajo estuvo un poco complicado, y no todos recibieron asesoría, por lo demás todo bien.  
73 Ser mas dinamico  
Bueno el profesor sabe desarrollar la metodología en el trabaja. Y nos ayudado permanentemente en drive que era algo nuevo con nosotros y mi sugerencia es capas preguntar si alguien viene de provincia por que ellos no tienen la misma facilidad de tener una laptu o algo para poder desarrollar sus trabajos d euna forma adecuada  
74  
75 Seguiría con la propuesta ya inplemntada del trabajo en equipo.  
76 Tener en cuenta el tiempo  
77 Que las correcciones de los trabajos se den para que nosotros como alumnos podamos corregir los errores se hemos cometido y de este modo mejorar la calidad de nuestro aprendizaje.

- 78 Creo que desde un inicio se debería desarrollar este tipo de metodología para poder adquirir de la mejor forma los aprendizajes que se ha dado en la asignatura.
- 79 Brindar un poco mas de tiempo a los estudiantes como medio de guía.
- 80 Desarrollemos trabajos con respecto a nuestra carrera
- 81 Creo que desde un inicio se debería implementar este tipo de metodología usada en el curso para poder seguir ampliando los conocimientos académicos.
- 82 No es el único curso y debería saber el contexto en el que estudiamos. Llevar ocho asignaturas no es fácil y menos si un profesor no simpatiza o se muestra indiferente con el aula.
- 83 Desarrollar sus clases más didácticas.
- 84 Que sea mas dinámicas y diferente metodología utilizada
- 85 Las clases mucho mas dinámicas
- 86 No deje mucha tarea para la carrera de Arquitectura
- 87 Sinceramente nada, porque usted si nos enseñó todo, hasta de los mas simple hasta lo mas complejo.
- 88 QUE TENGAS DINÁMICAS EN CLASE
- 89 NINGUNA
- 90 Involucrar el tema arquitectónico con el tema , el arte para darle más interés énfasis al curso

## ANEXO 07. RÚBRICA PARA EVALUAR EL SÍLABO<sup>4</sup>

ASPECTOS A EVALUAR	NIVELES DE DOMINIO			
	Excelente (4)	Satisfactorio (3)	Satisfactorio con recomendaciones (2)	Necesidad de mejora (1)
<b>Datos Informativos</b>	Todos los datos solicitados están completos, son exactos y están correctamente escritos.	Todos los datos solicitados están completos, son exactos; pero no están algunos de éstos correctamente escritos.	La mayoría de datos solicitados están completos, son correctos y están bien escritos.	Algunos datos solicitados están completos, son correctos y están bien escritos
<b>Descripción/Su milla</b>	Contiene las competencias en coherencia con el perfil de egreso; describe íntegramente los propósitos, las actividades y las características del módulo/ asignatura de modo sintético.	Contiene las competencias en coherencia con el perfil de egreso; describe parcialmente los propósitos, las actividades y las características del módulo/ asignatura de modo sintético	Contiene los contenidos/temas en coherencia con el perfil de egreso; describe parcialmente los propósitos, las actividades y las características del módulo/ asignatura de modo sintético	Contiene los contenidos/temas en escasa coherencia con el perfil de egreso; describe parcialmente los propósitos, las actividades y las características del módulo/ asignatura de modo sintético.
<b>Competencias Genéricas/específicas</b>	Todas las competencias formuladas (genéricas, específicas) tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o en el Diseño Curricular de la Carrera; además, contienen los niveles de dominio, y redactadas correctamente.	Todas las competencias formuladas (genéricas, específicas) tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o en el Diseño Curricular de la Carrera; pero, no contienen los niveles de dominio, y si están redactadas correctamente.	Algunas competencias formuladas (genéricas, específicas) tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o en el Diseño Curricular de la Carrera; tampoco contiene los niveles de dominio, y si están redactadas correctamente.	Las competencias formuladas (genéricas, específicas) no tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o en el Diseño Curricular de la Carrera; pero no contiene los niveles de dominio, ni están bien redactadas.
<b>Resultados de Aprendizaje</b>	Todos los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas), son multidimensionales, y están redactados correctamente.	Todos los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas), son multidimensionales, y algunos no están redactados correctamente.	La mayoría de resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas), pero no son multidimensionales, ni están redactados correctamente.	Algunos de los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas), pero no son multidimensionales, ni están redactados correctamente.

<sup>4</sup> Elaborado y validado por los integrantes del Instituto de Investigación Pedagógica: Dr. Nemecio Núñez Rojas, Dra. Olinda Vigo Vargas y Dr. Pedro Palacios Contreras. Estos instrumentos fueron publicados en el documento de trabajo *Sílabo basado en competencias*, pp. 9-10, en la USAT, en el verano de 2012. Después aparecieron en el artículo del Dr. Nemecio Núñez " *El currículo por competencias en la universidad: una experiencia piloto*", publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, en el 2014.

<p><b>Contenidos (Programación de saberes)</b></p>	<p>Todos los contenidos responden a las competencias y a los aprendizajes esperados; integran los saberes del conocer, hacer, ser y convivir. Están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con un cronograma.</p>	<p>Todos los contenidos responden a las competencias y a los aprendizajes esperados; integran en su mayoría los saberes del conocer, hacer, ser y convivir. Están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con un cronograma.</p>	<p>La mayoría de contenidos responden a las competencias y a los aprendizajes esperados; integran algunos los saberes del conocer, hacer, ser y convivir. Están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con un cronograma.</p>	<p>Todos los contenidos no responden a las competencias y a los aprendizajes esperados; no integran en su mayoría los saberes del conocer, hacer, ser y convivir. No están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con un cronograma.</p>
<p><b>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>Todas las estrategias metodológicas se basan en los métodos activos, tienen correspondencia con las competencias, los resultados de aprendizaje y la evaluación. Están redactadas correctamente.</p>	<p>Todas las estrategias metodológicas se basan en los métodos activos, tienen cierta correspondencia con las competencias, los resultados de aprendizaje y la evaluación. Están redactadas correctamente.</p>	<p>La mayoría de las estrategias metodológicas se basan en los métodos activos, tienen cierta correspondencia con las competencias, los resultados de aprendizaje y la evaluación. Están redactadas correctamente.</p>	<p>Algunas de las estrategias metodológicas se basan en los métodos activos, tienen escasa correspondencia con las competencias, los resultados de aprendizaje y la evaluación. No están redactadas correctamente.</p>
<p><b>Evaluación de los aprendizajes</b></p>	<p>Todas las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación a los aprendizajes esperados a través de evidencias, criterios de desempeños, indicadores y están redactados correctamente.</p>	<p>Todas las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación a los aprendizajes esperados a través de evidencias, criterios de desempeños, indicadores y no están redactados correctamente.</p>	<p>La mayoría de técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación a los aprendizajes esperados a través de algunas evidencias, criterios de desempeños, indicadores y éstos no están redactados correctamente.</p>	<p>Algunas técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las competencias en relación a los aprendizajes esperados; pero no consideran evidencias, criterios de desempeños, indicadores y éstos no están redactados correctamente.</p>
<p><b>Recursos de aprendizaje/Bibliografía</b></p>	<p>Todos los recursos de aprendizajes físicos y/o virtuales contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje. Además utiliza correctamente uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas.</p>	<p>Todos los recursos de aprendizajes físicos y/o virtuales contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje. Además utiliza correctamente en la mayoría de fuentes uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas.</p>	<p>La mayoría de recursos de aprendizajes físicos y/o virtuales contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje. Además utiliza con deficiencias uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas.</p>	<p>Algunos recursos de aprendizajes físicos y/o virtuales contribuyen al desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje. No utiliza alguno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las referencias bibliográficas.</p>

## Escala de likert para evaluar el sílabo

N°	Ítems	NIVELES DE DOMINIO			
		(4)	(3)	(2)	(1)
01	Todos los <b>datos</b> solicitados están completos				
02	Todos los datos son exactos				
03	Todos los datos están correctamente escritos.				
04	La <b>descripción o sumilla</b> contiene las competencias en coherencia con el perfil de egreso.				
05	La descripción o sumilla describe íntegramente los propósitos, las actividades y características del módulo/asignatura				
06	La descripción o sumilla está redactada sintéticamente				
07	Las <b>competencias</b> genéricas tienen relación entre sí, están en el Modelo Educativo USAT y/o el Diseño Curricular de la Carrera.				
08	Las competencias específicas tienen relación entre sí, con las competencias genéricas y están el Diseño Curricular de la Carrera				
09	Las competencias formuladas (genéricas, específicas) contienen los niveles de dominio.				
10	Las competencias genéricas y específicas están redactadas correctamente (verbo, objeto, condición de calidad y sentido).				
11	Los resultados de aprendizaje expresan concretamente el nivel de dominio de las competencias (genéricas, específicas)				
12	Los resultados de aprendizaje son multidimensionales, interdisciplinarios.				
13	Los resultados de aprendizaje están redactados correctamente y expresan el para qué estudiante aprende.				
14	Los <b>contenidos</b> responden a las competencias y a los aprendizajes esperados.				
15	Los contenidos están expresados como saberes del conocer, hacer, ser y convivir.				
16	Todos los contenidos están dosificados, organizados por unidades o bloques y cuenta con cronograma.				
17	Las <b>estrategias metodológicas</b> se basan en los métodos activos				
18	Las estrategias metodológicas tienen correspondencia con las competencias y los resultados aprendizaje y la evaluación.				
19	Las estrategias metodológicas incluyen actividades que pueden ser utilizadas como evaluación				
20	Las técnicas e instrumentos de <b>evaluación</b> permiten evaluar las competencias en relación a aprendizajes esperados.				
21	Las técnicas e instrumentos de evaluación permiten evaluar las evidencias, los desempeños				
22	Considera los criterios y su ponderación para obtener la calificación del estudiante (evaluación sumativa)				
23	Los <b>recursos de aprendizajes</b> físicos que considera (libros, separatas, dossier, ...) contribuyen desarrollo de las competencias y a la obtención de los resultados de aprendizaje.				
24	Considera recursos virtuales de aprendizaje (bases de datos, web 2.0, presentaciones, etc.) con medios para el desarrollo de las competencias.				
25	Utiliza correctamente uno de los estilos (APA, Vancouver, Chicago) para las <b>referencias bibliográficas</b> .				

## ANEXO 08. MATRIZ TIC DE TERESA LUGO (2011) APLICADA AL DIAGNÓSTICO DEL USO Y RECURSOS TIC EN LA USAT, 2017-II

### INTRODUCCIÓN

La *Matriz TIC* es una tabla de doble entrada que identifica seis dimensiones o “puertas de entrada” con un amplio rango de cuestiones (aspectos o categorías) a considerar en el desarrollo de un Plan Estratégico Institucional de TIC (PEI-TIC): Gestión y planificación, TIC en el desarrollo curricular, Desarrollo profesional de los docentes, Cultura digital en la institución escolar, Recursos e infraestructura de TIC e Institución escolar y comunidad. Cada una de estas categorías se encuentra “graduada” de acuerdo con tres etapas de integración de las TIC: inicial, intermedia y avanzada.

La descripción del problema específico se realizó tras la observación de dos líneas confluyentes: una, la cultura digital, y otra, las Áreas (gestión educativa, tecnológica, personal, curricular y pedagógico-didáctica). En el *Área de Gestión Educativa (A.G.)*, las preguntas estuvieron orientadas a considerar el grado de utilización de las TIC en el proceso de gestión institucional. En el *Área Tecnológica (A.T.)*, las preguntas efectuadas trataron de valorar la disponibilidad de infraestructura tecnológica y de comunicación presentes en la Institución Educativa. El *Área de Personal (A.P.)* orientó las preguntas a detectar el grado de conocimiento sobre TIC que los distintos actores de la institución poseen. El *Área de Comunicación (A.C.)* las preguntas estuvieron orientadas a indagar el uso que la escuela hace de las TIC en relación a la comunicación, en el interior de la institución como con otras instituciones. Finalmente, el *Área Curricular (A.Cu.)* cuestionó para indagar el grado de inclusión de las TIC en el currículo.

### METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Para el presente estudio se aplicó la *Matriz Tic* de María Teresa Lugo (2011), probada y contextualizada durante la implementación del Proyecto *@lis-INTEGRA*, desarrollado entre el 2003 y 2006 en Argentina, Chile y Uruguay. En esta experiencia participó como coordinador regional el IIPE-UNESCO. Esta matriz fue utilizada en las instituciones educativas de estos países para la planificación e implementación de proyectos de innovación que integraban Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

# RESULTADOS

Los resultados se presentarán según las 6 dimensiones de la *Matriz TIC*.

## Gestión y planificación

La dimensión *Gestión y planificación* tiene 6 aspectos o categorías: Visión, Planificación, Integración, Coordinación, Recursos y equipamiento y Política de uso aceptable. En la visión institucional de la USAT aún no están integradas las TIC, ni está institucionalizada en las políticas de enseñanza, ni existen políticas de uso de la web. Su Modelo Educativo (2010), basado en la formación por competencias, prioriza dos entre otras 6 competencias genéricas: 1) la habilidad para buscar, procesar y analizar información y 2) la capacidad de investigación. Considera las TIC no como una competencia transversal e integrada en cada asignatura sino complementaria, es decir, como “alternativa que el estudiante puede elegir porque requiere profundizar o ampliar sus saberes que no forman parte del cuerpo profesional especializado” (USAT, 2010, p. 49). En su visión se lee que la USAT es:

Universidad reconocida por su excelencia académica y formación integral de sus estudiantes como personas y profesionales; comprometida con el cambio sociocultural de la región y valorada en el ámbito internacional; también contamos con la acreditación de carreras profesionales y acreditación institucional (USAT, 2011).

Esto podría explicar el hecho que las decisiones de gestión se enfocan sobre todo en el equipamiento básico (aula virtual, internet en el ordenador y en las aulas). Aún no se han desarrollado procesos institucionales de integración con las propuestas didácticas en todas las asignaturas. Si bien, existe una oficina de educación virtual, su coordinación no tiene poder de decisión, con un equipo de tres profesores que se dedican a organizar eventos académicos de formación docente (talleres, diplomados, maestrías, etc.) con escasa participación activa y aceptación de la comunidad universitaria, y por consiguiente, con bajo nivel de impacto en el modelo didáctico del proyecto TIC. El nivel de integración TIC se reduce a desarrollar proyectos descontextualizados que involucran alguna materia, área o aspecto específico en particular; no se deriva la formación de un diagnóstico de demandas y necesidades.

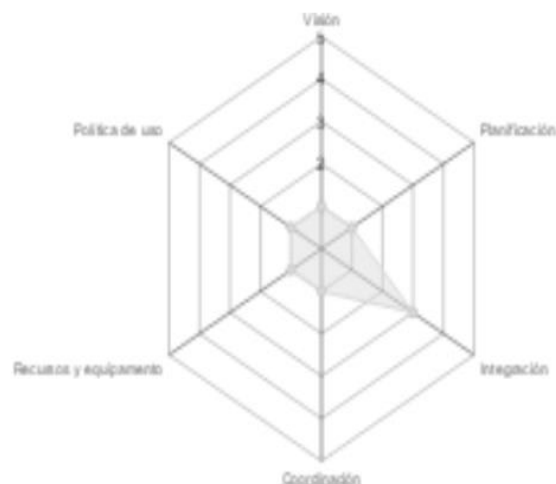


Figura 144. Gestión y planificación



## Las TIC y el desarrollo curricular

La dimensión *Tic y el Desarrollo Curricular* comprende 5 aspectos o categorías: Grado de integración, Transversalidad, Tipos de herramientas, Colaboración y Procesos cognitivos.

Sobre el *grado de Integración*, los estudiantes de la USAT solo adquieren habilidades básicas sobre las TIC (aprender sobre las TIC). Estas no están integradas en las propuestas de enseñanza y en actividades de aprendizaje de varias materias (aprender con las TIC) ni están integradas como un medio para la construcción de conocimiento (aprender a través de las TIC).

La *transversalidad* en el uso de las TIC se limita a las materias directamente relacionadas con el tratamiento y la comunicación de información, la programación, la informática, etc. No se integran en el dictado de varias materias curriculares ni su uso es inherente a las actividades de todas las materias.

Entre los *tipos de herramientas* se incorpora el correo electrónico para actividades curriculares de comunicación y de investigación. En un estudio de investigación realizado con estudiantes ingresantes al ciclo 2015-I a la USAT se muestra que el 66,54 % tiene laptop, el 53,53 % PC y un 41,26% Smart pone, además que la red social más utilizada es Facebook (97,03 %), le siguen en orden descendente Whatsapp (75,46 %), youtube (75,46 %) y twitter (25,28%) utiliza (Arnao & Gamonal, 2015). Con esta realidad, lo ideal sería que maestros y estudiantes utilicen las TIC para crear contenidos digitales (por ejemplo, presentaciones de proyectos, diseños Web y multimedia, portafolios electrónicos del estudiante).

La *colaboración* se limita principalmente al correo electrónico y a la navegación en la Web. Así lo afirman Arnao y Gamonal (2015) cuando sostienen que “las formas tradicionales de comunicación entre estudiantes y profesores siguen siendo solo el aula virtual, el correo electrónico oficial y las presentaciones de diapositivas en power point [a pesar que] el 86,62% de los estudiantes está dedicando más de 6 horas semanales a las redes sociales” (p. 12). Es importante que los estudiantes usen la Web como parte de la enseñanza general en clase y, en general, las TIC para trabajar colaborativamente en las actividades del programa, tanto dentro de la institución como con otras instituciones.

Los *procesos cognitivos* se limitan al uso de las TIC en el nivel experimental y se tiende a un énfasis en el software de aplicación, como los procesadores de textos. No se refuerza las actividades del diseño curricular con estos recursos ni las TIC apoyan ni favorecen actividades enmarcadas en los enfoques de solución de problemas y aprendizaje por proyectos.

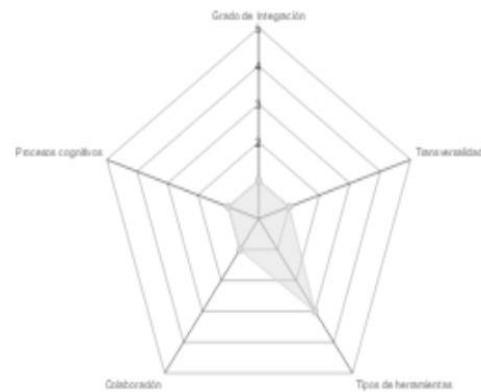


Figura 145. Las TIC y el desarrollo curricular

## Desarrollo profesional de los docentes

La dimensión *Desarrollo profesional de los docentes* tiene 6 aspectos o categorías: Niveles de formación, Oferta de formación permanente, Redes y colaboración, Confianza en el uso pedagógico de las TIC, Apropiación de los recursos web y Demanda de desarrollo profesional.

Sobre los *Niveles de formación* se confirma que han participado en programas de formación (talleres) de habilidades básicas en tic algunos miembros del personal, especialmente profesores de algunas Escuelas Profesionales. No se monitorea ni evalúa los resultados de estos programas en función a nivel de inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario formar al personal en el uso pedagógico de las TIC y hacer que participen en programas de desarrollo profesional con inclusión de TIC.

En cuanto a la *formación permanente*, se informa al personal de las ofertas de desarrollo profesional docente, pero estas no son adecuadas. Lo ideal sería que el personal investigue y difunda nuevas propuestas y herramientas para la integración de las TIC.

Las *redes y colaboración* se realizan estableciendo contactos y realizando proyectos conjuntos de investigación y de enseñanza con otras instituciones educativas, Gobierno Regional y municipal, o entidades para la planificación de TIC. En ese sentido, en la USAT no existe ninguna alianza estratégica, ni siquiera local, que le ayude a desarrollar las TIC.

Sobre la *confianza en el uso pedagógico de las TIC*, sucede que algunos docentes integran las TIC en el desarrollo curricular de sus materias. Lo que no significa que los que no lo hacen no tienen competencias básicas de TIC, pero no las utilizan con los alumnos en el aula. En ese sentido, se debe aspirar a que los docentes integren las TIC en el desarrollo de sus materias habitualmente y se inician en prácticas innovadoras.



Figura 146. Desarrollo profesional de los docentes

Un bajo porcentaje de docentes se *han apropiado de los recursos web* y los utilizan en la creación de materiales elementales de enseñanza. La mayoría utiliza internet para la búsqueda información y el correo electrónico. Un punto a llegar en esta categoría sería que los docentes sean capaces de crear nuevos espacios de colaboración e intercambio para sus alumnos (blogs, redes sociales, wikis, etc.).

Sobre la *demanda de desarrollo profesional*, solo tres profesores asisten a reuniones de grupos de apoyo TIC. La institución no se ha contactado con estructuras locales de apoyo TIC ni el personal participa activamente en grupos de apoyo TIC en línea.

## Cultura digital

La dimensión *Cultura digital* tiene 6 aspectos o categorías: Acceso de los estudiantes, Acceso de docentes, Espacio institucional en la Web, Participación en comunidades virtuales, Colaboración entre centros educativos y Actitud hacia las TIC.

En la USAT, el *acceso de los estudiantes* a los recursos TIC se garantiza al menos un turno semanal en las computadoras, y el *acceso de docentes* es limitado a las computadoras durante el horario académico. Sería muy importante que se estimule el uso independiente de las TIC tanto por parte de los maestros como de los estudiantes, aunque sea una organización de turnos durante y fuera el horario de clases, en diferentes momentos.

Sobre el *espacio institucional en la Web*, la USAT tiene uno ([www.usat.edu.pe](http://www.usat.edu.pe)) para brindar información interna y externa, y en la cual docentes y estudiantes se involucran de alguna manera: Este espacio es diseñado y actualizado por docentes y estudiantes, se centra en actividades estudiantiles y recursos para el desarrollo curricular, e incorpora herramientas de aprendizaje colaborativo y/o plataformas de e-learning.

Por su parte en la *participación en comunidades virtuales*, la USAT favorece a docentes y alumnos el uso de herramientas de la web 2.0 para el desarrollo curricular. Sin embargo, no se plantean espacios académicos virtuales en redes sociales, blogs y otros entornos de la Web 2.0 ni internet ni sus herramientas de comunicación, colaboración e intercambio de recursos funcionan como una extensión de la institución. En la *colaboración entre instituciones educativas*, la USAT no se ha comprometido con otros centros en lo concerniente a las TIC; tampoco hay proyectos de TIC locales, nacionales y/o internacionales. No somos vistos por otras instituciones educativas como un ejemplo de buenas prácticas.

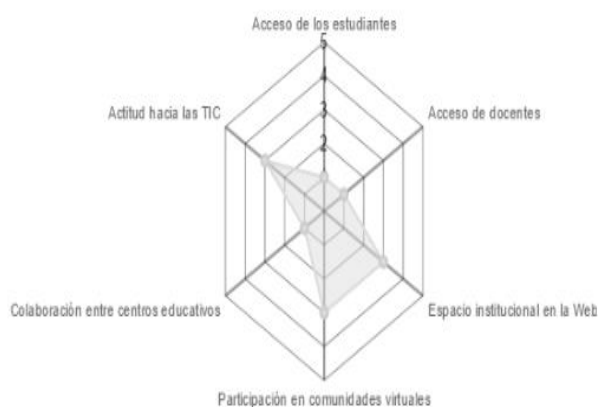


Figura 147. Cultura digital

Sobre la *actitud hacia las TIC*, sin bien los docentes de medio tiempo y tiempo completo tienen en sus despachos computadoras que la USAT les ha asignado, se muestran renuentes hacia el uso de estas herramientas en el aula. A nivel institucional aún hay mucho escepticismo. Lo ideal sería que en la institución exista una cultura positiva y de apoyo hacia las TIC.

## Recursos e infraestructura TIC

La dimensión *Recursos e infraestructura TIC* tiene 6 aspectos o categorías: Localización, Intranet, Soporte técnico, Internet, Software y contenidos digitales, Variedad de dispositivos y Actualización del equipamiento.

En la dimensión *Localización* se afirma que en la USAT las computadoras para uso didáctico interactivo (estudiante-profesor) están en laboratorios de informática. En cada aula hay solo una computadora para uso docente, generalmente utilizado para la proyección de diapositivas y vídeos. Se debería trabajar para que alumnos y docentes cuenten con un dispositivo de uso personal, en la institución y en el hogar.

En la dimensión *Intranet*, se observó que todas las computadoras están en red; el acceso a Internet está disponible en toda la institución, aunque muy limitado el servicio de wifi. El trabajo colaborativo a través de las TIC se puede realizar en el laboratorio de computación o en las aulas multimedia, pero no en las aulas de clase. En el *soporte técnico* se ve que hay una provisión puntual para el mantenimiento o reparación de las computadoras y los periféricos relacionados; sin embargo, es necesario que la institución cuente con diferentes estrategias para el soporte técnico: estudiantes, voluntarios, empresas, etc.

La conexión a *Internet* para todas las computadoras se hace a través de una línea telefónica digital (ISDN) múltiple, ADSL o cable de banda ancha y conexiones inalámbricas. Los *Software y contenidos digitales* tienen disponibilidad limitada (no todas las clases o todas las materias). En este punto se deben obtener licencias para uso de toda la clase, identificar e implementar algunos recursos apropiados de software en Internet y ponerlos a disposición según edad, materia, necesidad especial o escuela profesional.

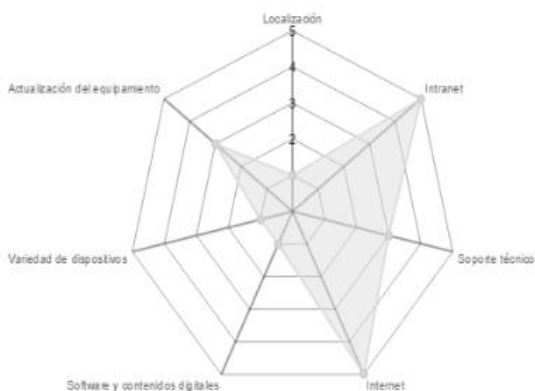


Figura 148. Recursos e infraestructura TIC

Hay una *variedad de dispositivos* (computadoras, impresoras, cámaras digitales, portátiles, móviles, escáner, etc.) para uso generalmente de oficina de docentes. No hay pizarras electrónicas. En cuanto a la *actualización del equipamiento* se afirma que los equipos son reparados o reemplazados sólo cuando es absolutamente necesario. Se hace una provisión para una renovación regular del equipo.

## Institución universitaria y comunidad

La dimensión *Institución universitaria y comunidad* tiene 5 aspectos o categorías: Participación en el diseño e implementación del proyecto TIC, Acceso, Actores involucrados, Alfabetización digital comunitaria y Apoyo de la comunidad hacia la institución.

La *participación en el diseño e implementación del proyecto TIC* es nula. No existe un Plan Estratégico Institucional de implementación de las TIC en el proceso pedagógico-didáctico; en consecuencia, no hay participación alguna de representantes de la comunidad académico-administrativa en la elaboración de este proyecto. Lo normal sería que diversos actores sociales (estudiantes, profesores, administrativos, padres de familia, empresas, etc.) sean consultados por el equipo de planeamiento TIC y participen en líneas de acción del proyecto TIC.

Sobre *el acceso* a estos recursos TIC, la USAT ofrece espacios y momentos a los miembros de la comunidad universitaria y a otros actores sociales para el uso de dispositivos y equipamiento. En ese sentido, los *actores involucrados* generalmente son profesores, estudiantes, familiares directos y egresados, más no organizaciones locales vinculadas con el sector TIC, otras universidades, sindicatos, ONG, empresas, comercios. Para la *alfabetización digital comunitaria*, la USAT ofrece espacios de formación en competencias básicas TIC a miembros de la comunidad educativa como un *Diplomado Web 2.0 en la educación* y una *Maestría en Informática Educativa y Tic* dirigida a un público profesional especializado (profesores, ingenieros de sistemas, capacitadores, etc.). No existen cursos con usos específicos relacionados con necesidades laborales, ciudadanía, etc.

Por último, en cuanto al *apoyo de la comunidad hacia la institución*, se afirma que este no existe; pues, ni padres, ni organizaciones de la sociedad civil ni otros actores apoyan a través de diferentes acciones la integración de las TIC en la institución ni se involucran en actividades de provisión y mantenimiento de estos recursos.



Figura 149. Institución universitaria y comunidad

## Síntesis de resultados

Estos son los resultados institucionales por área o dimensión:

Estos son los resultados institucionales por área o dimensión:

Área	Promedio
Gestión y planificación	1.33
Las TIC y el desarrollo curricular	1.4
Desarrollo profesional de los docentes	2.67
Cultura digital	2.0
Recursos e infraestructura TIC	2.71
Institución escolar y comunidad	1.8

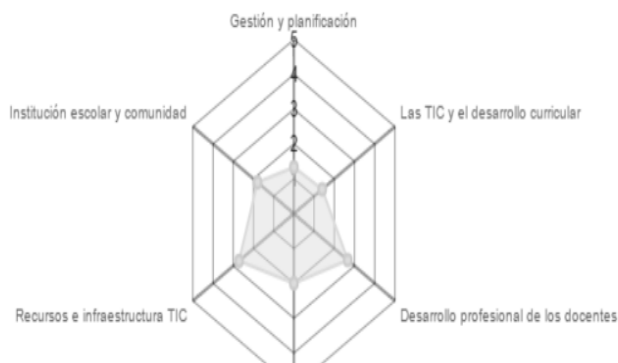


Figura 150. Resultados finales de la evaluación de la Matriz TIC USAT

Tabla 28. Resultados finales de la evaluación de la Matriz TIC USAT

<b>Estadísticos</b>	
Correlación de Pearson	1
Media	1.51
Error típico	0.10
Mediana	1.00
Moda	1.00
Desviación estándar	0.56
Varianza de la muestra	0.32
Curtosis	-0.82
Coeficiente de asimetría	0.47
Rango	2.00
Mínimo	1.00
Máximo	3.00
Suma	53.00
Cuenta	35.00
Nivel de confianza (95.0%)	0.19

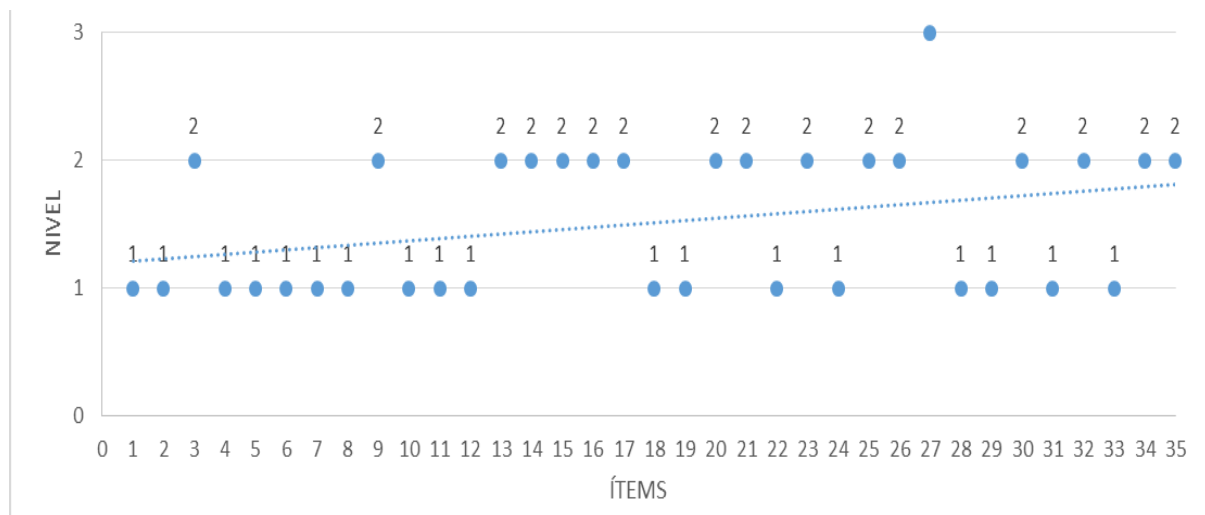


Figura 151. Puntuaciones en cada ítem de la Matriz TIC, en el diagnóstico USAT, 2015

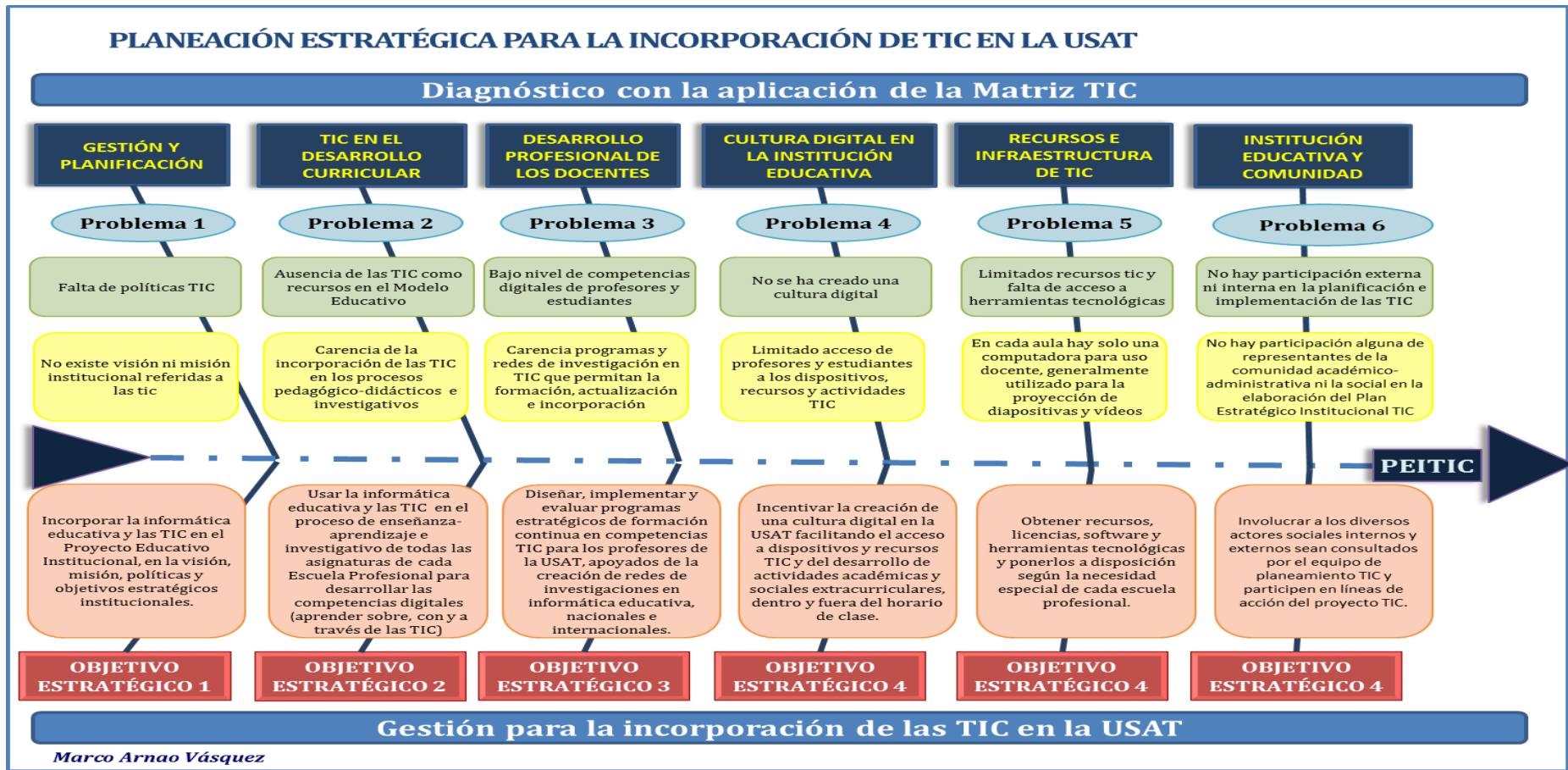


Figura 152. Espina de Ishikawa de la Planeación estratégica para la incorporación de TIC en la USAT

## Discusión de resultados

A pesar que “la integración de las TIC en las instituciones educativas ocupa un lugar central en la agenda de las políticas educativas de América Latina” (Lugo, 2011, p. 5), en la USAT este proceso está en su nivel inicial. Si bien la inversión en equipamiento, conectividad y software adecuado es un paso ineludible, “no garantiza que los alumnos en las instituciones educativas accedan al potencial que estas herramientas brindan” (Lugo, 2011, p. 5); pues, los modos de enseñar y de aprender no se modifican por el solo hecho de asegurar el acceso de todos los alumnos a equipos informáticos con buenas conexiones, como en el caso de los modelos 1 a 1 (Lugo, 2011).

La integración de las TIC en los sistemas educativos es una oportunidad para la superación del paradigma pedagógico tradicional hacia nuevas maneras de enseñar y aprender. El modelo y la perspectiva pedagógica de la Institución Educativa deben definir el para qué se desea incluir las TIC y, más aún, cómo se hará esa integración para lograr una educación de calidad (Lugo, 2011). En la visión y misión de la USAT hay ausencia de este proceso de integración. Lugo (2011) sostiene que tanto entre los países como dentro de ellos y de sus sistemas educativos existen al menos tres brechas digitales: la brecha del acceso, la de la calidad del uso y la de expectativas entre lo que la institución ofrece y lo que los estudiantes esperan encontrar en ella. Al respecto, los datos del diagnóstico informan que hay una brecha importante entre la cultura digital de los estudiantes y la cultura digital de la USAT. En ese sentido, sus procesos didácticos siguen modelos tradicionales que utilizan recursos comunicativos muy elementales. Para realizar la incorporación de las TIC al Modelo Educativo USAT y a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje no es necesario que los directores sean expertos en tecnologías, sino de que “puedan liderar los diferentes procesos que se desencadenan cuando las TIC llegan a las instituciones, de modo que éstas se encuadren dentro de un proceso de innovación pedagógica que les dé sentido” (Lugo, 2011, p. 5).

En conclusión, para que la integración compleja de las TIC en las instituciones educativas sea un verdadero aporte en la formación de los ciudadanos del siglo XXI se debe tener en cuenta cinco condiciones necesarias. La primera, se debe consolidar equipos institucionales para la toma de decisiones y el liderazgo educativo, por la mirada múltiple y consensuada, y la variedad de aspectos a tener en cuenta.

La segunda, se deben plantear cambios en las configuraciones institucionales: por un lado, en la organización de los tiempos, los agrupamientos y el espacio, dimensiones cuya percepción y utilización se ven fuertemente impactadas desde el surgimiento de las tecnologías digitales; por otro lado, estas nuevas configuraciones aluden a cambios relacionados con la gestión del conocimiento en la institución educativa, lo que impacta en el currículum y su didáctica. La tercera, se debe analizar el vínculo que los estudiantes de hoy mantienen con estas nuevas tecnologías, más allá de los estereotipos y las dicotomías relativamente falsas que están en circulación (“nativos/inmigrantes”, “generaciones digitales”), ya que en la mayoría de los casos, los alumnos poseen una relación más fluida con las TIC que los adultos que los rodean, incluyendo a sus docentes y las profundas transformaciones de las últimas décadas construyen el *ecosistema cultural digital* en el que gran parte de los alumnos que ingresan actualmente al sistema educativo han nacido y crecido.

La cuarta, tener en cuenta que las nuevas generaciones no representan un universo homogéneo: un alto porcentaje de jóvenes, especialmente los pertenecientes a sectores de menores recursos, tiende a destinar el escaso tiempo disponible en la computadora a actividades recreativas como el chateo y los videojuegos, a diferencia de sus pares de sectores con mayor nivel de ingreso, que hacen un uso más variado y significativo en términos de construcción de conocimiento.



Por último, la quinta, es necesario que la institución educativa se constituya como una comunidad colaborativa; es decir, es importante la conformación de redes entre las Instituciones Educativas, entre éstos y las administraciones educativas y las organizaciones de la sociedad civil, lo cual permitirá la generación de conocimiento y su difusión fuera de los límites de la institución, al favorecer la colaboración, la creación de comunidades de aprendizaje y el intercambio de experiencias intra e interinstitucionales. Para que esto suceda, es necesario que tenga un pleno conocimiento de quiénes son los destinatarios (comunidad académica) y que sea capaz de identificar y poner en práctica las mejores estrategias para responder a las necesidades de aprendizaje y exigencias del contexto (Lugo, 2011).

## ANEXO 09. MATRIZ DE CONSISTENCIA

Tabla 29. Matriz de consistencia de la investigación

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología	Población
<p><b>Problema general</b></p> <p>¿Cuál es el efecto de la aplicación de "Digital Research Writing" como modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias para la integración tecnológica en la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II?</p> <p><b>Problemas específicos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>¿Es significativo el diseño y validación de "Digital Research Writing" como modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias para la integración tecnológica en la escritura académica en Educación Superior, Chiclayo 2017-II?</li> <li>¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al nivel de <i>competencia digital</i> de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del modelo didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"?</li> <li>¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al nivel de <i>escritura académica</i> de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"?</li> <li>¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al desarrollo de la <i>coherencia textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"?</li> <li>¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al desarrollo de la <i>cohesión textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"?</li> <li>¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al desarrollo de la <i>intertextualidad</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"?</li> <li>¿Qué diferencias significativas hay entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al desarrollo de <i>adecuación textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing"?</li> <li>¿Cuál es el nivel de <i>satisfacción</i> de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II respecto a la aplicación de "Digital Research Writing" como modelo didáctico de formación interdisciplinar de macrocompetencias basada en evidencias para la integración tecnológica (FIMEIT) en la escritura académica?</li> </ol>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Determinar el efecto de la aplicación del Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing" en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Diseñar y validar con un <math>\alpha</math> Cronbach <math>\geq 0.7</math> el Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing" para desarrollar el nivel de escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II.</li> <li>Comparar las diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al nivel de <i>competencia digital</i> de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Comparar las diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al nivel de <i>escritura académica</i> de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Comparar las diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al desarrollo de la <i>coherencia textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Comparar las diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al desarrollo de la <i>cohesión textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Comparar las diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al desarrollo del nivel de <i>intertextualidad</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Comparar las diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al desarrollo de <i>adecuación textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, antes y después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Identificar el nivel de <i>satisfacción</i> en los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, después de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> </ol>	<p><b>Hipótesis general</b></p> <p><b>H<sub>1</sub>:</b> El Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias Basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing" desarrollará la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II.</p> <p><b>H<sub>2</sub>:</b> El Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing" NO desarrollará la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Es significativo el <i>diseño y validación del Modelo Didáctico</i> de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing" para desarrollar el nivel de escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, superior a un <math>\alpha</math> Cronbach <math>\geq 0.7</math>.</li> <li>Existen diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al nivel de <i>competencia digital</i> de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, producto de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Existen diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> respecto al nivel de <i>escritura académica</i> de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, producto de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Se evidencian diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el desarrollo del nivel de <i>coherencia textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Se evidencian diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el desarrollo del nivel de <i>cohesión textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Se evidencian diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el desarrollo del nivel de <i>intertextualidad</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Se evidencian diferencias significativas entre los resultados del <i>pretest</i> y <i>postest</i> en el desarrollo del nivel de <i>adecuación textual</i> de los discursos académicos de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, como consecuencia de la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> <li>Se evidencia un buen nivel de <i>satisfacción</i> en los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrojevo, Chiclayo 2017-II, con la aplicación del Modelo Didáctico FIMEIT "Digital Research Writing".</li> </ol>	<p><b>Variable independiente</b></p> <p>Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basada en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing"</p> <p><b>Variable dependiente</b></p> <p>Escritura Académica en Educación Superior</p>	<p><b>Diseño de investigación</b></p> <p><b>a) Paradigma de investigación:</b> Sociocrítico</p> <p><b>b) Enfoque y tipo de investigación:</b> multimétodo (EMM) o diseño mixto</p> <p><b>c) Diseño de investigación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Enfoque cuantitativo:</b> Preeperimental de tipo prueba post prueba con un solo grupo o Grupo Único con Pre y Postest. Su esquema es: G : O<sub>1</sub> — X — O<sub>2</sub></li> <li>Donde: G : Grupo de experimento O<sub>1</sub>: Pre Test O<sub>2</sub>: Post Test X : Manipulación de la Variable Independiente</li> <li><b>Enfoque cualitativo:</b> Etapas de la investigación-acción: 1. Planificación 2. Construcción modélica o plan de acción 3. Evaluación 4. Reflexión</li> </ul> <p><b>d) Técnicas e instrumentos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>4 cuestionarios</li> <li>Análisis documental</li> <li>Diario de campo</li> </ul> <p><b>e) Plan de análisis de datos:</b> Se utilizó software estadístico SPSS para realizar el conteo, procesamiento y análisis de resultados y la prueba de hipótesis.</p>	<p><b>Población</b></p> <p>Conformada por 351 estudiantes del I Ciclo de la USAT.</p> <p><b>Muestra</b></p> <p>Conformada por 100 estudiantes del I Ciclo de la USAT, 2017-II.</p> <p><b>Muestreo</b></p> <p>No probabilístico, por conveniencia de tipo causal o incidental</p>

## ANEXO 10. EJEMPLO DE ESCRITURA DE UN ARTÍCULO ACADÉMICO<sup>5</sup>



# ARTÍCULO ACADÉMICO EXPOSITIVO

Causas y consecuencias de la violencia familiar en el Perú



Asignatura

COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y REDACCIÓN BÁSICA

Profesor

**Dr. MARCOS ARNAO VÁSQUEZ**

Chiclayo, .... de ...del .....

---

<sup>5</sup> Artículo académico producido en clases. Está copiado textualmente, tal y como fue redactado, sin realizar cambio alguno, por lo que los aciertos, limitaciones y errores son propios de su autor. Se ha obviado sus nombres y apellidos. Solo se ha reducido el interlineado a espacio simple y la letra del artículo a 10.

## ÍNDICE

ÍNDICE	276
ÍNDICE DE FIGURAS .....	276
RESUMEN.....	277
PALABRAS CLAVE: .....	277
ABSTRACT.....	277
KEY WORDS: .....	277
I.INTRODUCCIÓN .....	278
II. LA VIOLENCIA FAMILIAR COMO UN PROBLEMA EN LA SOCIEDAD.....	280
2.1. TIPOS DE VIOLENCIA FAMILIAR EN EL PERÚ .....	280
2.2. CAUSAS DE Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN EL PERÚ .....	281
2.3. SOLUCIONES PARA CONTRARRESTAR LA VIOLENCIA FAMILIAR EN EL PERÚ .....	283
III.CONCLUSIONES.....	284
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	285
ANEXO 01. ESQUEMA DE INFORMACIÓN: MAPA CONCEPTUAL .....	286
ANEXO 02. PLAN DE REDACCIÓN DEL ARTÍCULO EXPOSITIVO .....	287
ANEXO 03. FICHAS DE INVESTIGACIÓN .....	289
ANEXO 04. REGISTRO FOTOGRÁFICOS.....	305
ANEXO 05. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL TEXTO ACADÉMICO EXPOSITIVO .....	306
ANEXO 06. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA REDACCIÓN ACADÉMICA .....	308

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: El machismo en su máxima expresión .....	305
--	-----

## **R E S U M E N**

La violencia familiar es un fenómeno social a nivel mundial que ha generado muchas separaciones en el núcleo familiar; así como también, estos hechos pueden suscitarse en cualquier ambiente, independientemente de la clase social a la que se pertenezca. Por ello, se ha llevado a cabo una investigación sobre las principales causas y consecuencias que trae consigo este problema en el Perú. Principalmente, debemos mencionar los tipos de maltrato familiar, ya que es muy importante identificar los medios que se utilizan durante la agresión para realizar las denuncias correspondientes. Ante esto, debemos considerar algunas soluciones con el objetivo de reducir y exterminar esta anomalía de la sociedad.

## **P A L A B R A S   C L A V E :**

Violencia familiar, maltrato infantil, maltrato a la mujer, tipos de maltrato, causas y consecuencias de violencia, soluciones para la violencia.

## **A B S T R A C T**

Family violence is a social phenomenon worldwide that has generated many separations in the family nucleus; also, these facts can be raised in any environment, regardless of social class. Therefore, an investigation has been carried out on the main causes and consequences of this problem in Peru. Mainly, the types of family abuse, and it is very important to identify the means used during the aggression to make the corresponding complaints. Given this, we must consider some solutions with the aim of reducing and exterminating this anomaly of society.

## **K E Y   W O R D S :**

Family violence, child abuse, mistreatment of women, types of abuse, causes and consequences of violence, solutions for violence.

# CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN EL PERÚ

*Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo*

*Chiclayo - Perú*

## I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, existen múltiples factores que perjudican el ciclo de la vida de un ser vivo, desde el síntoma más pequeño hasta un desastre natural. Sin embargo, no todo es causado por elementos externos ya que la mano del hombre ha sido una pieza clave para malograr su propio mundo. Es decir, el ser humano se ha convertido en el cómplice de su autodestrucción.

En Cajamarca ocurrió un caso de una chica llamada Cecilia. Esta chica, para ocultar un poco su humillación, contaba el suceso como si fuera parte de otro familiar. Ella comentaba que su pariente tenía una hija y un esposo, quien le decía que la amaba y estaría dispuesto a dar todo por ella. Incluso, él le pedía que no trabaje para que solo esté dedicada a cuidar a su hija; siempre la llamaba por teléfono preguntando en donde se encontraba o que es lo que estaba haciendo. Prácticamente, se aislaba del exterior porque su amado la obligaba a quedarse en su casa. Resulta que si ella no cumplía, su esposo se enojaba y la agredía; no podía escaparse ya que temía que la matara (Andrea Vale 2019).

En América Latina, la violencia familiar viene siendo relacionada con el maltrato infantil. Un problema que se da en cualquier entorno social, en el cual, los principales factores que lo causan son por aspectos culturales o económicos que impiden el desarrollo físico, social y emocional del niño (Morelato 2011; Cusco, Déleg, y Saeteros 2014). En la mayoría de casos, el menor se siente desprotegido, viviendo en un ambiente que engendra el miedo y temor. Por ejemplo, el caso de las personas adultas que, en su beneficio, ejercen la explotación de los niños exponiéndolos a los diferentes peligros que una persona común se puede encontrar por las calles. Por este motivo, la resiliencia de los niños es de suma importancia para superar este tipo de situaciones que aumenta el riesgo de maltrato debido a las circunstancias sociales, razón por el cual se está investigando cada vez más en esta parte del mundo (Morelato 2011).

Según reportes en la ciudad de Bogotá, Colombia, los casos de violencia familiar (VIF) en el 2009 han ido disminuyendo en comparación al 2008. Los índices registraban las cifras más bajas en relación al maltrato infantil figurando con el 12,3% de la VIF; sin embargo, entre los años 2008 y 2012, el maltrato a la pareja tuvo un aumento del 65% de la VIF (Goyeneche, Pardo, y MármoI 2012). Por otro lado, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México hizo una investigación en una escuela de ese país para demostrar que el maltrato infantil no solo sucedía en la familia. Los resultados fueron impresionantes: el 43.6% de estudiantes sufría de robos dentro de la institución, mientras el 14.1% era víctima de agresión física; en total, el 18.2% de escolares había padecido de violencia en la secundaria (Sampén, Aguilar, y Tójar 2017). Por último, Costa Rica y Chile han incluido en sus códigos penales la denominación "feminicidio" como la muerte de la pareja femenina por el solo hecho de ser mujer (Pérez Manzano 2018).

En Perú, el tema de la violencia familiar es aún mayor, debido a que se reportan más casos de maltrato a la mujer. Alrededor del país, en el año 2013, más del 70% de mujeres denunciaron algún tipo de violencia en las áreas urbanas y rurales. La ciudad con menos porcentaje fue Lima con el 68,2% y el que mostraba más fue Apurímac con 85,1% de denuncias (Alcázar y Ocampo 2016).

Además, en Tarapoto la mayoría de casos eran causados por maltrato físico y psicológico, donde las mujeres, también, eran las más afectadas (Bardales y Huallpa 2009). Finalmente, en la ciudad de Pucallpa se ejercía la prostitución infantil, principalmente, las niñas indígenas eran las más vulnerables a este tipo de explotación (Mujica y Cavagnoud 2011).

La situación narrada al principio de este artículo nos muestra que, hoy por hoy, muchas mujeres tienen que lidiar diariamente con su conviviente para buscar su propia protección y la de sus hijos. A pesar de ser una de las voces más altas del hogar, ellas se ven oprimidas por las decisiones del esposo y, en algunos casos, hasta quitándoles su privacidad. A este suceso se le llama maltrato de pareja: la violencia física, verbal o psicológica al cónyuge por parte de su consorte (Goyeneche, Pardo, y Mármol 2012). Esto ocurre debido a que, en la sociedad, se habla de la desigualdad de derechos entre los hombres y mujeres causando el abuso hacia ellas por parte del varón, a quien se le asigna como el género dominante (Alcázar y Ocampo 2016).

Del mismo modo, este abuso ocurre con los niños o adolescentes menores de 18 años, quienes están más expuestos a los daños físicos o psicológicos. Dicho de otra manera, el maltrato infantil es el conjunto de acciones premeditadas que atentan la potencialidad del menor interrumpiendo su crecimiento físico, social y emocional; quitándoles su libertad e incluso sus derechos (Cusco, Déleg, y Saeteros 2014). Además, crecen con la idea de que el mundo es tal y como ellos lo han vivido desde pequeños, haciéndolos más sensibles a cualquier tipo de cambio o adoptando las características del agresor para repetirlos en un futuro (Cerrillos, Rodríguez, y De la Asunción, s. f.). Entonces, se puede comprobar que la violencia contra la mujer y el maltrato infantil son las bases que conforman un problema mayor: la violencia familiar.

Primero, se entiende por violencia como el uso de la fuerza para causar daño a una persona sometiendo su voluntad (Pizaña 2003; Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz 2008) a realizar actos forzosos que arremeten su libertad. Así, podemos definir que la violencia familiar es toda forma de agresión o maltrato hacia uno o más convivientes de la familia (Goyeneche, Pardo, y Mármol 2012) de manera física, sexual, psicológica, social o cultural. Generalmente, se tiende a someter, controlar o agredir a la víctima física, verbal o sexualmente dependiendo de la clase de parentesco que se tenga (Comisión Nacional de los Derechos Humanos 2016). Asimismo, se sabe que los daños causados a la persona pueden generar traumas a lo largo de su vida y recordar hechos que lo lleven a angustiarse.

Además, la violencia familiar es un fenómeno que ha generado un gran impacto mundial, precisamente porque se da en familias de cualquier clase social, en la cual, los principales factores para su desarrollo son el alcoholismo y la falta de dinero; y, puede darse en cualquier ambiente y momento del día (Pizaña 2003). Cabe resaltar que al mencionar el término "familiar", también hace referencia a amigos y conocidos. Por añadidura, la familia se siente amenazada ya que constantemente el atacante realiza seguimientos para buscar la oportunidad perfecta y cometer sus crímenes. No obstante, las personas más propensas a estos ataques son las mujeres y niños, en donde el agresor principal siempre es considerado el hombre (Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz 2008). Esto es generado porque mayormente no existe una comprensión en el hogar o por el simple hecho de no tener un trabajo que pueda solucionar los problemas económicos.

Ahora bien, la violencia familiar no solo son agresiones hacia la persona, sino también son sucesos que pueden traer consigo el asesinato o el suicidio. Las mujeres y niños se sienten bajo amenazas o insultos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos 2016), producto de los golpes o violaciones que se suscitan, ya que los agresores buscan maneras de ocultar sus crímenes para evitar ser culpados posteriormente por algún delito que los responsabilice. En Perú podrían ir a la cárcel entre 25 a 30 años o cadena perpetua (Peña 2012). En muchos casos, estos ataques dejan heridas, lesiones, fracturas o problemas psicológicos en la víctima (Goyeneche, Pardo, y Mármol 2012), incluso, pueden provocar la muerte. Además, debido a tanta iniquidad, las mujeres buscan el suicidio como una opción (Cerrillos, Rodríguez, y De la Asunción, s. f.), porque sienten que no cuentan con el apoyo de personas o instituciones que busquen su protección.

Por otro lado, existen varias formas de maltrato hacia la familia como los de tipo físico, psicológico, sexual o por negligencia (Arrom et al. 2015). Todos con un solo fin: atacar al familiar por venganza, infidelidad u otros factores. Asimismo, la violencia familiar puede provocarse de forma repetitiva, en donde se adquiere comportamientos negativos que suelen desquitarse con la destrucción de objetos (Garrido 2013). En resumen, no se sabe en qué momento o contexto del día ocurre estos maltratos, en donde el niño suele ser el testigo de la violencia y en muchos casos forma parte de esta.

Actualmente, uno de los principales temas más discutidos es la violencia familiar, siendo este un problema que suprime la libertad del conviviente. Este artículo tiene como objetivo hacer conocer a la población sobre los difíciles momentos que una familia tiene que sobrellevar al vivir en un ambiente donde se produzca la violencia por parte de un ser vil y autoritario, correspondiente al mismo árbol genealógico. Asimismo, es importante informar sobre estos hechos para tomar conciencia y hacer reflexionar a las futuras generaciones para no cometer los mismos errores con sus familias. Además, se presentarán los diferentes tipos de maltrato familiar, así como también, las causas y consecuencias. Por último, se plantearán soluciones que puedan evitar este conflicto familiar.

## II. LA VIOLENCIA FAMILIAR COMO UN PROBLEMA EN LA SOCIEDAD

### 2.1. TIPOS DE VIOLENCIA FAMILIAR EN EL PERÚ

Mayormente, las familias están sometidas a un conjunto de problemas que pueden ocasionar la separación tanto de padres como de hermanos. También, se ha demostrado a lo largo de la evolución humana que existen diferentes tipos de violencia familiar que promueven la agresión al conviviente, causando daños a la salud, quizás inacabables en la persona. Es así que los efectos creados se desarrollan en tiempos y ambientes diferentes. Entonces, entre los principales tenemos: por maltrato psicológico, físico, sexual, negligencia y económica.

En primer lugar, la violencia psicológica o emocional está asociada con el desarrollo personal, tanto el de la persona pasiva como el de la agresora, independientemente de la edad que tenga, en donde la sensibilidad es la más afectada. Así lo afirma Pizaña (2003, 74-75), quien explica que se “daña la estabilidad emocional”. Además, este maltrato es uno de los pocos tipos que se mantienen ocultos en la familia; es decir, por miedo o terror a la agresión física, es difícil comunicar a las instituciones protectoras o cualquier entidad lo que ocurre dentro del hogar. A veces, para las víctimas, es complicado pedir ayuda porque temen ser alejadas de sus familias o amenazadas de muerte. Por eso, es muy intrincado identificar esta forma de violentar. (Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz 2008).

El maltratador siente ser superior a la familia, ya que creen tener el derecho de saber todo sobre su cónyuge, quitándoles su libertad o mermando sus opiniones. También, usan el sarcasmo y el engaño como táctica para expresar el amor que sienten hacia los convivientes con la intención de seguir causándoles violencia. Ellos, asimismo, emplean actos verbales o no verbales, insultos, burlas o comparaciones negativas con la finalidad de humillar a la víctima (Cusco, Déleg, y Saeteros 2014; Bardales y Huallpa 2009). Igualmente, los bienes y artefactos de la casa sufren desperfectos al momento de los ataques, puesto que, a veces los documentos personales del agraviado tienden a ocultarse para evitar algún trámite o se apoderan de los materiales del hogar. Sin embargo, esto supone denuncias y juicios ante la justicia por el empoderamiento de cosas.

Segundo, el maltrato físico está dado por las agresiones que causan daños y anormalidades en el cuerpo del agredido; y, en comparación con el primer tipo, es el más fácil de detectar. Además, la fuerza física es predominante, siendo la principal arma para atacar a la víctima. Dicho de otro



modo, la violencia física es el uso ilegal y excesivo de este mecanismo provocado por terceras personas que pueden ser: padres de familia, tíos, amigos, entre otros (Cusco, Déleg, y Saeteros 2014; Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz 2008). Quiere decir, los agresores suelen emplear: los golpes, quemaduras, tirones de cabello, cortes con armas filudas, perforaciones en el cuerpo por el disparo de un arma, o empujones; y que pueden traer la muerte como desenlace debido a la gravedad de las heridas o lesiones.

Tercero, el maltrato sexual es aquel individuo que atenta contra la intimidad y confianza de la persona obligándola a tener prácticas sexuales que estén en contra de su voluntad o, en otras palabras, sin su consentimiento. Así, se puede dar a entender que este tipo de abuso es el contacto físico no deseado con la finalidad de satisfacer sexualmente al acosador (Alcázar y Ocampo 2016). Asimismo, tiene como víctimas principales a niños y mujeres, quienes frecuentemente son violadas por el hombre, sujeto considerado como el más común. Además, los métodos que se usan con frecuencia para realizar estos actos son las violaciones, seducciones y las vejaciones sexuales. También, utilizan la presión como un método de soborno, es decir, tratan de acusar y culpar a la persona afectada para inducirlos a tener relaciones sexuales de manera forzada provocando heridas en las zonas íntimas del menor o la mujer.

Por último, el maltrato por negligencia se refiere al descuido que tienen los padres con sus hijos al no brindarles las necesidades básicas que complementen su desarrollo como: la alimentación, el estudio, vestimenta, entre otras más; y está relacionado con el tema económico. Sus derechos fundamentales se ven afectados puesto que no hay una buena relación entre papá y mamá. Tampoco se tiene un trabajo donde se obtenga un buen salario que sustente los pagos mensuales del hogar. Por ejemplo, se restringen algunos recursos económicos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos 2016) y los ingresos del hogar quedan en manos del victimario para ser consumidos en fines negativos. En resumen, la economía de la casa se encuentra perjudicada por la mala administración del dinero dentro y fuera de ella.

## **2.2. CAUSAS DE Y CONSECUENCIAS DE LA VIOLENCIA FAMILIAR EN EL PERÚ**

La violencia familiar tiene una serie de causas y consecuencias que repercuten en el crecimiento del niño. Ellos, a medida de su desarrollo, van recordando y adoptando conductas y comportamientos que presenciaron de pequeños, y que pueden afectar en sus relaciones sociales. Por otro lado, estos actos interfieren negativamente en el ser humano, debido a los múltiples efectos que pueden traer consigo y que posiblemente permanezcan en la mentalidad de uno. Cabe aclarar que los menores no son los únicos afectados ya que también los adultos se encuentran envueltos en este problema.

Una de las causas principales es el machismo, mejor dicho, la superioridad que el hombre cree tener sobre la sociedad. Esto se remonta a las épocas del siglo XVI, en donde las mujeres solían ser las sirvientas realizando labores del hogar, mientras que el hombre era el encargado de trabajar fuera de la casa y el que conseguía las provisiones para tener una vida económicamente estable. Si bien, es un hecho que data de tiempos medievales, el machismo ha quedado como un antecedente que se cuestiona en la actualidad desde hace un siglo por el conjunto feminista.

Es por eso que el machismo se define como el tipo de rechazo hacia el sexo femenino o a cualquier hombre que adquiera características de fémica. Bajo este concepto podemos entender que es el odio racial, ya sea por etnicidad, religión o nacionalidad sobre la pareja o expareja mujer; además, ellas señalan que son agredidas por no atender de forma correcta al varón en la casa (Pérez Manzano 2018; López y Lozano 2017). Sin embargo, los niños también están entrometidos ya que al ser menos fuertes que el padre, se ven obligados a realizar cualquier actividad que este les asigne. De lo contrario, se convertirán en víctimas de abuso familiar. Es decir, el hombre vive como el rey de la casa mientras el resto de la familia hace las labores del hogar. (Ver figura 1)

Por otro lado, existen las causas sociales que se generan en un ambiente de falta de comunicación familiar, siendo un elemento vital para poder convivir en paz y armonía dentro del hogar. Otros factores que implican este problema es el alcoholismo y el consumo de drogas (López y Lozano 2017). Los hijos, al ver que los padres discuten y pelean por los diferentes problemas, buscan apoyo en uno de ellos; pero al no encontrarlo, se introducen en las bebidas alcohólicas provocando una dependencia a estos, es decir, se convierte en un vicio. De modo similar, la migración es una situación donde las familias tratan de buscar un mejor lugar para vivir, debido a los conflictos en sus naciones. No obstante, el cambio de lugar implica la lucha por conseguir un hogar, quedando desamparados y, en consecuencia, ocurren todo tipo de abusos que afectan a los niños (Cusco, Déleg, y Saeteros 2014). Regularmente, se genera por falta de dinero o por no tener un lugar estable donde vivir durante su éxodo, incluso, los padres son capaces de prostituir a sus hijos por obtener un ingreso económico.

A veces, los problemas vienen fuera de casa. Por ejemplo, suele suceder que los padres vienen sobrecargados del trabajo, estresados o enojados, y tienden a descargar todo ese furor con sus hijos. También, se encuentran los celos o casos de infidelidad. Se sabe que las situaciones más comunes de violencia familiar están dadas por estas causas, ya que casi siempre es el hombre quien no respeta la relación amorosa que tiene con su esposa. A su vez, las mujeres, quizás por tener un sueldo económico más alto, habitan ser infieles a sus esposos con hombres más adinerados.

La falta de valores y las amenazas (López y Lozano 2017; Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz 2008) también corresponden a un problema, no solo familiar, sino también social. Es decir, lo primordial en una persona es tener una formación en valores para que en un futuro se eviten este tipo de problemas que tanto afecta a la sociedad. Igualmente, las causas económicas se producen debido a la falta de empleo, sueldo bajo, incluso la pobreza ya que no existe un esfuerzo mínimo, por parte de los progenitores, de sacar adelante sus vidas. Las familias con bajos recursos suelen ser las más grandes, las que más hijos tienen y esto es un factor por la cual la pobreza aumenta. Cabe aclarar que esta última no es un motivo para el no desarrollo, ya que depende de cada persona si quiere sobresalir de la miseria y buscar una vida familiar estable y tranquila.

Por último, la prostitución infantil es otra causa de la violencia familiar y son, especialmente, los niños los más afectados ya que por medio de engaños son sometidos a la vida sexual. Estas personas, quienes ejercen este método, suelen pasarse por los padres o cualquier otro familiar, ya sea madrina o tía; se les llama proxenetas (Mujica y Cavagnoud 2011). Además, las mujeres son las que mayormente toman este cargo; es por eso que hace pensar al resto que los menores están siendo protegidos por ellas, sin sacar alguna sospecha. Por ende, las violaciones son muy comunes en esta sección, debido a que, usualmente el hombre abusador se encuentra en un estado activo sexual y necesita saciar ese deseo, lamentablemente, en la prostitución. Así pues, la violación es "toda práctica sexual forzada, que involucra la penetración pene-vagina u otra análoga" (Bardales y Huallpa 2009).

Toda causa tiene una consecuencia y es dependiendo del grado del daño los efectos que pueden aparecer, en este caso, en la persona. Es por ello que estas secuelas intervienen mucho en el desarrollo de los niños, alterando el estado emocional y psicológico. Es más, tendrán más dificultades de resolver sus propios problemas cuando se encuentren en una edad más adolescente o adulta. Por estas razones, es importante mencionar algunas de las consecuencias principales que se manifiestan en las víctimas ante una situación de violencia familiar.

Cabe mencionar que los principales afectados son los menores de edad, ya que ellos presencian todos los hechos de violencia familiar y observan todo tipo de agresiones. Por ejemplo, se da el caso de niños que tratan de defender a sus madres (Águila, Hernández, y Hernández 2016), a pesar de no contar con la fuerza necesaria, es por eso que en un intento de protegerlas se involucran en estas situaciones. En consecuencia, sufren problemas físicos como quemaduras, fracturas, hinchazón por los golpes, deformidades en la cara, cortes con perforaciones profundas, enfermedades del corazón, problemas cerebrales, entre otros más (Alcázar y Ocampo 2016).

Singularmente, en estos tipos de acoso familiar suelen presentarse más problemas psicológicos que otros tipos. Uno de ellos es la baja autoestima en las mujeres. Ellas creen no ser madres lo suficientemente buenas para cuidar a sus hijos de los peligros de su esposo. Otro es el aislamiento que se refiere, como su mismo nombre lo dice, es separar a la persona del resto del mundo a causa de un problema familiar o por algún golpe de alta gravedad. Por ejemplo, cuando un niño se encierra en su cuarto, no sale de ahí ni siquiera para almorzar; entonces se está hablando de una situación de soledad, no tiene contacto con el exterior más que solo con las cosas que estén en su habitación.

La depresión, tanto los niños como las madres sienten una tristeza profunda, es decir, empiezan a cuestionarse sobre si la vida tiene sentido, pierden interés por las actividades diarias, sobretodo y lo más importante es los pensamientos suicidas. Este síntoma se manifiesta entre un aproximado de uno a dos años, dependiendo del tratamiento que se tenga. Pero, en situaciones como la violencia, es difícil expresar a terceras personas lo ocurrido. Los niños pierden el interés de ir a la escuela, empiezan a faltar y muestran un bajo rendimiento. Además, se engendra el miedo hacia el agresor por las constantes amenazas (Pizaña 2003; Águila, Hernández, y Hernández 2016).

Por otro lado, las mujeres que comenzarán una vida como madres y están en pleno embarazo tienen un 7% de probabilidades de perder a su bebe, dado que, no existe el respeto hacia ellas (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables 2017). Otras mujeres son contagiadas de enfermedades de transmisión sexual, siendo los principales síntomas el sida, virus del papiloma humano, gonorrea, entre otros. Finalmente, los efectos por negligencia se deben a la falta de higiene del menor, alimentación o vestimenta; por ende, desnutrición y enfermedades causadas por el clima (Cusco, Déleg, y Saeteros 2014).

### **2.3. SOLUCIONES PARA CONTRARRESTAR LA VIOLENCIA FAMILIAR EN EL PERÚ**

Los problemas que se dan durante la violencia familiar son difíciles de comunicar debido a la gravedad de los daños o por temor a que ocurra algo peor. Es por eso que existen diferentes métodos y soluciones que pueden ser como ayuda para vivir en un ambiente tranquilo, previniendo y eliminando abusos o rupturas familiares. Existen diferentes estrategias para difundir la no violencia, desde las campañas sociales hasta el uso de las redes sociales, y diversas instituciones que pueden proteger la salud del agraviado.

Primero, ante una situación de abuso, es necesario comunicar a las autoridades de la localidad lo que ocurre y colocar de manera urgente la denuncia contra el agresor. Esto hace que la participación de las instituciones protectoras se hagan más visibles (Peña 2012). Es decir, si se notifica a tiempo el maltrato, se evitará la fuga del atacante y se le hará el juicio correspondiente, dando como resultado su reclusión dependiendo del daño producido. Del mismo modo, si se ha vivido una situación de maltrato, es importante manifestar los problemas a los psicólogos ya que son las personas indicadas para ayudar en este tipo de ocasiones. Por lo tanto, la víctima podrá tener más tranquilidad en el hogar ya que se sentirá más protegida por estas entidades nacionales.

Se deben realizar campañas preventivas que tengan como objetivo enseñar a no violentar a la familia. Asimismo, dar capacitaciones a padres y madres del cómo cuidar a sus hijos y sobre todo brindarles los servicios principales: la alimentación, vestimenta, estudios, etc. En especial, introducirles mecanismos que se deben utilizar para la crianza de adolescentes, ya que a esa edad los papas e hijos tienen una relación más estrecha (López y Lozano 2017; Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables 2017). Existen probabilidades que una buena comunicación en la familia hace que los niños y jóvenes en, un futuro, traten de buena forma a sus parentelas.

Las redes sociales son un medio de comunicación por el cual la gente diariamente está conectada hablando con personas a distancia o informándose lo que ocurre en la actualidad. Es por ello que este recurso es pieza clave para informar a la población sobre el cuidado de los hijos y el bienestar

en una familia. Se puede transmitir consejos o ayudas del cómo actuar ante una situación de violencia (López y Lozano 2017). También, hacer campañas por las redes mediante la creación de páginas web, en la cual, las víctimas manifiesten sus incomodidades para ser ayudados por las instituciones protectoras. En síntesis, las redes sociales son mecanismos que harán que los usuarios tengan un acceso más fácil a este tipo de información.

### III. CONCLUSIONES

La violencia familiar es un concepto que se le atribuye a toda agresión o abuso hacia los convivientes dentro o fuera del hogar mediante el uso excesivo de la fuerza, donde los principales afectados son las mujeres y niños. En otras palabras, “el impacto o los costos que la violencia generan en la mujer, dañan varios aspectos relacionados a su salud mental” (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables 2017). Es decir, este problema trae consigo otros dilemas como la violencia al menor o a la mujer, perjudicando la salud física, psicológica, emocional y social. Además, existe una serie de tipos, causas y consecuencias que influyen en el desarrollo de este conflicto.

Los tipos de violencia familiar están dadas por las características que se manifiestan durante el ataque. Así pues, tenemos los de tipo psicológico, físico, sexual y económica. El primer tipo está referido a todo daño que atente contra la estabilidad emocional de la víctima. El segundo, es el mal uso de la fuerza que se aplica contra el cuerpo de la persona para causarle heridas, quemaduras o cortes. El tercero, es cuando se somete a la víctima a tener prácticas sexuales sin su consentimiento, provocándole heridas en sus zonas íntimas. Finalmente, el tipo económica está sujeto a la falta de empleo por parte de los padres, los cuales deben generar ingresos para poder mantener de manera estable a su familia.

Por otro lado, una de las causas de este problema es el machismo, definido como el poder del hombre sobre la mujer u hombre con características de femenina. Otras son las causas sociales producidas por la falta de comunicación y confianza en la familia, en donde los niños no tienen a una persona mayor que los oriente, por lo que se introducen en el alcohol y las drogas. También los celos, la infidelidad y la falta de valores influyen en el desarrollo de la violencia familiar. La prostitución es otro factor en el cual se somete, principalmente, a los niños y niñas a los encuentros sexuales, en donde los proxenetas se benefician.

Asimismo, las consecuencias son generadas dependiendo del grado del ataque. Por eso, existen diferentes tipos de efectos: psicológicos, físicos y sociales. La primera afecta a las emociones de la persona, comienzan a tener problemas de depresión, pensamientos suicidas, entre otros. La segunda, atenta contra el cuerpo del ser humano creando heridas de gran o menor grado, tales como quemaduras o golpes. La última, se refiere a los problemas que pueden manifestar dificultades para comunicarse con su entorno, se pierde la confianza, comienzan a tenerle miedo a la sociedad y se sienten más aislados del mundo.

Finalmente, los factores que producen la violencia familiar no son muy difíciles de detectar. Para ello, existen un conjunto de soluciones que pueden ayudar a reducir esta anomalía de la sociedad. Por ejemplo, se pueden utilizar las redes sociales como un medio para comunicar a las personas sobre qué hacer ante una situación como esta. También, se puede acudir a diferentes entidades que protejan la salud y el bienestar de la víctima; asimismo, visitar a psicólogos especializados en este tipo de temas para obtener la ayuda necesaria. Por último, realizar campañas contra la violencia familiar para dar consejos sobre cómo actuar antes, durante y después del suceso, así como para prevenir y eliminar esta irregularidad.

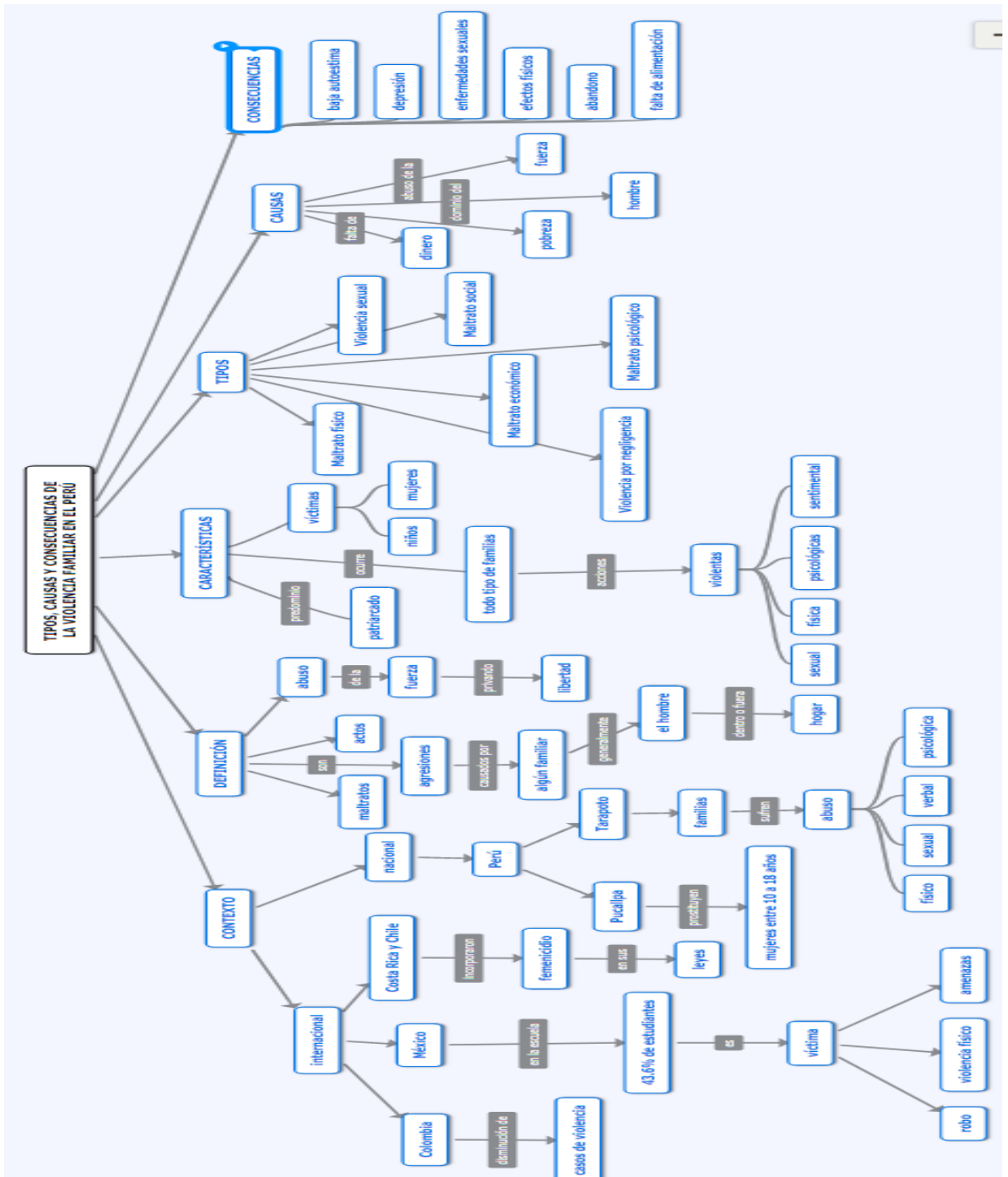
## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila, Yaíma, Vicente Hernández, y Higinio Hernández. 2016. «Las consecuencias de la violencia de género para la salud y formación de los adolescentes» 38 (5): 697-710. <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/1867/3164>.
- Aguilera, Gabriela Pérez Garate, y Fabiana Ortiz. 2008. «Violencia Intrafamiliar». Universidad del Aconcagua Facultad de Ciencias Médicas. [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/152/tesis-3669-violencia.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/152/tesis-3669-violencia.pdf).
- Alcázar, Lorena, y Diego Ocampo. 2016. «Consecuencias de la violencia doméstica contra la mujer en el progreso escolar de los niños y niñas del Perú\*». <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/di80.pdf>.
- Andrea Vale. 2019. «Le voy a contar una historia» sobre violencia de género en Perú». 2019. [http://www.anp.org.pe/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2301&Itemid=85](http://www.anp.org.pe/index.php?option=com_content&view=article&id=2301&Itemid=85).
- Arrom, Cristina, Andrés Arce, Carmen Marina, María Fresco, Mirta Romero, y María Auxiliadora. 2015. «Violencia intrafamiliar según características sociodemográficas en una población pediátrica» 13 (3): 58-63. <http://scielo.iics.una.py/pdf/iics/v13n3/v13n3a12.pdf>.
- Bardales, Olga, y Eliza Huallpa. 2009. «Violencia familiar y sexual en mujeres y varones de 15 a 59 años». *Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social-Perú*, 1-71. [http://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvlg/libro\\_mujeres\\_varones\\_15\\_a\\_59.pdf](http://www.mimp.gob.pe/files/direcciones/dgcvlg/libro_mujeres_varones_15_a_59.pdf).
- Cerrillos, Ángela, Milagros Rodríguez, y Rosa De la Asunción. s.f. «Violencia familiar». *Zerbitzuan*. [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1339/cap05.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1339/cap05.pdf).
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. 2016. «¿Qué es violencia familiar y como contrarrestarla?» Mexico. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/foll-Que-violencia-familiar.pdf>.
- Cusco, María, Melva Déleg, y Fátima Saeteros. 2014. «Causas y consecuencias de la violencia intrafamiliar en niños de segundo a séptimo año básica, unidad educativa comunitaria Rumiñahui». Universidad de Cuenca Facultad de ciencias médicas escuela de enfermería. [http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21056/1/Tesis Pregrado.pdf](http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21056/1/Tesis%20Pregrado.pdf).
- Garrido, Carlos. 2013. «Características de la Violencia Intrafamiliar». 2013. <http://www.carlosgarridochacana.cl/index.php/articulos/item/47-caracteristicas-de-la-violencia-intrafamiliar>.
- Goyeneche, Fredi, Jerry Pardo, y Oswaldo Mármol. 2012. «Incidencia y características de la violencia intrafamiliar en Cartagena de Indias. 2008 - 2012». *Saber, Ciencia y Libertad* 8 (1): 87-115.
- López, Gastón, y María Lozano. 2017. «Autores : La Violencia Familiar : Situación actual y». *I' Albergo della Vita*, 16. <http://fadvamerica.org/wp-content/uploads/2017/07/La-Violencia-Familiar-en-Iquitos-FADV.pdf>.
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. 2017. «Impacto y consecuencias de la violencia contra las mujeres» 1. <http://redin.pncvts.gob.pe/images/publicacion2/impacto-y-consecuencias-violencia.pdf>.
- Morelato, Gabriela Susana. 2011. «Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico». *Revista de psicología* 29 (2): 203-24. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3953565&info=resumen&idioma=ENG>.
- Mujica, Jaris, y Robin Cavnagoud. 2011. «Mecanismos de explotación sexual de niñas y adolescentes en los alrededores del puerto fluvial de Pucallpa». *Anthropologica* xxix (29): 91-110. <http://www.scielo.org.pe/pdf/anthro/v29n29/a05v29n29.pdf>.
- Peña, Antonio. 2012. «Derechos de los niños y las niñas en situación límite: una aproximación desde los casos de maltratos y abuso sexual en el Perú». *Revista sobre la infancia y la adolescencia* 0 (2): 1-22. [https://www.researchgate.net/publication/275942943\\_Derechos\\_de\\_los\\_ninos\\_y\\_las\\_ninas\\_en\\_situacion\\_limite\\_una\\_aproximacion\\_desde\\_los\\_casos\\_de\\_maltratos\\_y\\_abuso\\_sexual\\_en\\_el\\_Peru\\_niñas\\_en\\_situación\\_límite.pdf](https://www.researchgate.net/publication/275942943_Derechos_de_los_ninos_y_las_ninas_en_situacion_limite_una_aproximacion_desde_los_casos_de_maltratos_y_abuso_sexual_en_el_Peru_niñas_en_situación_límite.pdf).
- Pérez Manzano, Mercedes. 2018. «La caracterización del feminicidio de la pareja o expareja y los delitos de odio discriminatorio». *Derecho PUCP*, n.º 81: 163-96. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.201802.006>.
- Pizaña, Ana. 2003. «La violencia familiar». *Universidad Autonomia de Nuevo Leon*. Universidad Autónoma de Nuevo León Facultad de derecho y criminología. <http://eprints.uanl.mx/1412/1/1020148989.PDF>.
- Sampén, María, María Aguilar, y Juan Carlos Tójar. 2017. «Educando la competencia social en Perú. Programa de prevención del maltrato escolar». *REDIE* 19 (1): 46-57.

# ANEXO 01. ESQUEMA DE INFORMACIÓN: MAPA CONCEPTUAL

Enlace: <https://www.mindomo.com/es/mindmap/0a92f6febf174993bffd69d95ddc7cc7>

Imagen:



## ANEXO 02. PLAN DE REDACCIÓN DEL ARTÍCULO EXPOSITIVO

### I. INTRODUCCIÓN

#### 1.1. Narrativa: Historia real / Anécdota / Caso

Caso de Cecilia en Cajamarca

#### 1.3. Contextualización (internacional y nacional)

*Contexto 1:* Maltrato infantil en América Latina: Colombia, Costa Rica, Chile y México

*Contexto 2:* Violencia contra la mujer en Perú

*Contexto 3:* Violencia familiar en Tarapoto y Pucallpa

#### 1.2. Tema / Problema

Tipos, causas y consecuencias de la violencia familiar en el Perú

#### 1.4. Justificación e importancia

La violencia familiar son el conjunto de acciones negativas que conllevan al deterioro de la familia, suscitando la pérdida de confianza y produciendo miedo en el hogar. Este artículo tiene como importancia hacer conocer a la población sobre los difíciles momentos que una familia tiene que sobrellevar al ser vulnerable a la violencia por parte de un ser vil y autoritario correspondiente al mismo árbol genealógico.

#### 1.5. Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es el contexto de la violencia familiar?
2. ¿Qué es la violencia familiar?
3. ¿Qué características tiene la violencia familiar?
4. ¿Cuáles son los tipos de la violencia familiar?
5. ¿Cuáles son las causas de la violencia familiar?
6. ¿Qué consecuencias tiene la violencia familiar?
7. ¿Qué soluciones se plantean de la violencia familiar?

#### 1.6. Objetivos de investigación

1. Definir la violencia familiar desde los puntos de vista de diferentes autores.
2. Dar a conocer los tipos y características presentes en la violencia familiar
3. Explicar las múltiples causas y consecuencias que pueden originarse en la violencia familiar.
4. Plantear soluciones de cómo actuar durante conflictos familiares.

#### 1.7. Señalamiento de subtemas

1. Contexto nacional e internacional de la violencia familiar.
2. Definición de la violencia familiar.
3. Características de la violencia familiar.
4. Tipos de la violencia familiar.
5. Causas y consecuencias de la violencia familiar.
6. Propuestas para evitar la violencia familiar.

#### 1.8. Punto de vista o postura

La violencia familiar será definida por diferentes autores desde la perspectiva patriarcal y de las consecuencias como el feminicidio y el maltrato infantil.

## **II. CUERPO**

### **2.1. Subtema 1. Tipos de violencia familiar**

- 2.1.1. Secuencia 1: Violencia física
- 2.1.2. Secuencia 2: Violencia psicológica
- 2.1.3. Secuencia 3: Violencia sexual
- 2.1.4. Secuencia 4: Violencia social
- 2.1.5. Secuencia 5: Violencia por negligencia
- 2.1.6. Secuencia 6: Violencia económica

### **2.2. Subtema 2. Causas de la violencia familiar**

- 2.2.1. Secuencia 1: Causas sociales
- 2.2.2. Secuencia 2: Causas familiares
- 2.2.3. Secuencia 3: Causas psicológicas
- 2.2.4. Secuencia 4: Causas físicas

### **2.3. Subtema 3. Consecuencias de la violencia familiar**

- 2.3.1. Secuencia 1: Consecuencias físicas
- 2.3.2. Secuencia 2: Consecuencias psicológicas
- 2.3.3. Secuencia 3: Consecuencias sexuales
- 2.3.4. Secuencia 4: Consecuencias económicas

### **2.4. Subtema 4. Soluciones para evitar la violencia familiar**

## **III. CIERRE**

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



**ANEXO 03. FICHAS DE INVESTIGACIÓN**

<b>Estructura</b>	<b>Secuencia</b>	<b>Nº y Título de la ficha de investigación: textual / Resumen</b>
<b>I N T R O D U C C I O N</b>	Narrativa / Anécdota	1. Caso de Cecilia en Cajamarca según Vale. A (2019)
	Contextualización internacional de la violencia familiar	2. El maltrato infantil como un problema en la evolución según Morelato (2011) 3. El maltrato infantil en América Latina Morelato (2011) 4. Reportes de violencia familiar en Bogotá, Colombia según Goyeneche, Pardo, y Mármol (2012) 5. Inclusión del feminicidio en los códigos penales de Costa Rica y Chile según Pérez Manzano (2018) 6. Violencia al menor en México según Sampén, Aguilar, y Tójar (2017)
	Contextualización nacional de la violencia familiar	7. Violencia contra la mujer en Perú según Alcázar y Ocampo (2016) 8. Violencia familiar en Tarapoto según Bardales y Hualpa (2009) 9. Explotación infantil en Pucallpa según Mujica y Cavagnoud (2011)
	Definición de violencia familiar	10. Definición de violencia familiar según Pizaña (2003) 11. Definición de violencia familiar Según Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz (2008) 12. Definición de violencia contra la mujer según Alcázar y Ocampo (2016) 13. Definición de maltrato infantil según Cusco, Déleg, y Saeteros (2014) 14. Definición de violencia intrafamiliar según Goyeneche, Pardo, y Mármol (2012) 15. Definición de feminicidio según Pérez Manzano (2018) 16. ¿Qué es violencia familiar? Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016) 17. Definición de violencia intrafamiliar según Águila, Hernández, y Hernández (2016)
	Características de la violencia familiar	18. Características de la violencia familiar según Pizaña (2003) 19. Características de la violencia familiar según Garrido (2013) 20. Características de la violencia intrafamiliar según Goyeneche, Pardo, y Mármol (2012) 21. Manifestaciones de la violencia familiar según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016) 22. Características de la violencia familiar según Cerrillos, Rodríguez, y De la Asunción (s. f) 23. Características del maltrato infantil según Peña (2012) 24. Características de la violencia intrafamiliar según Arrom et al. (2015)
	Condenas por abuso al menor en Perú	25. Condena por abuso al menor según Peña (2012)
	Justificación e importancia	
	Preguntas, objetivos de la investigación y señalamiento de la violencia familiar	
	Punto de vista o postura	

<b>D E S A R R O L L O</b>	<b>Tipos de violencia familiar</b>	<p>26. Tipos de violencia familiar según Pizaña (2003)</p> <p>27. Tipos de violencia familiar según Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz (2008)</p> <p>28. Tipos de violencia familiar según Alcázar y Ocampo (2016)</p> <p>29. Tipos de abuso al menor según Cusco, Déleg, y Saeteros (2014)</p> <p>30. Tipos de violencia familiar según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2016)</p> <p>31. Tipos de violencia familiar según Bardales y Hualpa (2009)</p> <p>32. Tipos de violencia en la familia según Bardales y Hualpa (2009)</p>
	<b>Causas de la violencia familiar</b>	<p>33. Causas de la violencia familiar según Pizaña (2003)</p> <p>34. Factores de violencia familiar según Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz (2008)</p> <p>35. Causas de violencia intrafamiliar en niños según Cusco, Déleg, y Saeteros (2014)</p> <p>36. Causa patriarcal de violencia familiar según Goyeneche, Pardo, y MármoI (2012)</p> <p>37. Causas de violencia familiar según Águila, Hernández, y Hernández (2016)</p> <p>38. Causas de la violencia familiar en los hogares según López y Lozano (2017)</p> <p>39. El machismo como un mal para la sociedad según López y Lozano (2017)</p> <p>40. La prostitución infantil según Mujica y Cavagnoud (2011)</p>
	<b>Consecuencias de la violencia familiar</b>	<p>41. Consecuencias de la violencia familiar según Pizaña (2003)</p> <p>42. Consecuencias del maltrato familiar según Alcázar y Ocampo (2016)</p> <p>43. Efectos de violencia en los niños según Cusco, Déleg, y Saeteros (2014)</p> <p>44. Consecuencias de la violencia intrafamiliar según Águila, Hernández, y Hernández (2016)</p> <p>45. Impactos de la violencia a la mujer según Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2017)</p>
	<b>Soluciones para evitar el maltrato familiar</b>	<p>46. Estrategias de prevención contra la violencia familiar según Águila, Hernández, y Hernández (2016)</p> <p>47. Recomendaciones para la no violencia familiar según López y Lozano (2017)</p> <p>48. Soluciones para el maltrato infantil según Peña (2012)</p> <p>49. Recomendaciones para evitar el maltrato a la mujer según Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2017)</p>
<b>C I E R R E</b>	Síntesis de ideas centrales de las fuentes	<p>50. Índice de violencia contra la mujer según Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2017)</p>
	Limitaciones y nuevas preguntas	

## I. INTRODUCCIÓN

<b>Nº 01</b>	<b>Título:</b>	Caso de Cecilia en Cajamarca
<p>“Sí, podría contarles una historia, ofreció, y relató lo que le había pasado a una integrante de su familia que casualmente tenía su misma edad, 29 años. Se comprometió con ese hombre. Siempre le dice que la ama y que la quieren todo el tiempo”, relató. Y siempre diciéndole cuánto la quiere y que está dispuesto a darle todo, ¿no? Pero en realidad, puedo ver que eso no es bueno, reconoció. Cuando le dice que la necesita, ella va y está con él. Pero ella está sola. Él le dice que la quiere tanto que no quiere que trabaje y que solo tiene que dedicarse a su hija. Ella tiene una niña y por eso no puede trabajar, prosiguió Cecilia. A cada rato suena el teléfono y le pregunta ‘¿dónde estás?’ ‘¿qué estás haciendo?’ ‘¿con quién estás?’ y la va a buscar, añadió. Él la obliga a quedarse. Ella trata de irse, pero él está siempre ahí, siempre detrás de ella, escuchando y esperándola. Cuando la ve hablando con alguien, empieza a enojarse y ahí la golpea. Ella trata de escapar, pero él la obliga, porque en este momento vive más con miedo, teme que vaya a matarla si fuera a tener otra pareja.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Andrea Vale 2019)

<b>Nº 02</b>	<b>Título:</b>	Definición de violencia familiar
<p>“Violencia familiar son actos y omisiones ejecutados en cualquier tiempo y lugar por cualquier persona que tenga autoridad sobre otra ocasionándole un daño en su integridad física, psicológica y mental a quien lo une un vínculo biológico, social y cultural”. (3)</p> <p>[...] “Por violencia: la acción o efecto de violentar o violentarse. Acción violenta o contra el natural modo de proceder. Fuerza extrema, o abuso de la fuerza. Fuerza ejercida sobre una persona para obligarla a hacer lo que no quiere. (66)</p> <p>[...] “Desde uno, se hace referencia a la teoría de las obligaciones, como el vicio del consentimiento, que consiste en la coacción física o moral que una persona ejerce sobre otra, con el objeto de que este le otorgue su consentimiento para la celebración de un acto jurídico, que por su libre voluntad no hubiera otorgado.” (67)</p> <p>[...] “Por violencia familiar se considera la acción que se realiza en contra del cónyuge, concubina o concubinario, pariente consanguíneo en línea recta, ascendiente o descendiente sin limitación de grado; pariente colateral consanguíneo o afín hasta el cuarto grado, adoptante o adoptado, que habitando o no en la misma casa dañe la integridad física o psicológica de uno o varios miembros de su familia independientemente de que se proceda penalmente con el agresor”. (125-126).</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Pizaña 2003)

<b>Nº 03</b>	<b>Título:</b>	Características de la violencia familiar
<p>“Se da en familias de todos los niveles económicos de características muy diversas y tanto de los medios rurales como de los urbanos, cuyos miembros tienen toda suerte de ocupaciones y grados de escolaridad, sus detonantes no forzosamente son el alcoholismo o la drogadicción. [...] El delito de violencia familiar acontece en todo tipo de relaciones: en la familia constituida por matrimonio, amasiato, concubinato o cualquier parentesco; o entre personas que conviven o convivieron en un grupo familiar que ya se ha disuelto. [...] La figura típica aludida puede consistir en acciones o en omisiones de tipo psicológico como humillaciones, insultos, menosprecio, abandono, golpes leves que no dejan huella aparente, agresiones físicas severas, así como en abusos sexuales de toda índole.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Pizaña 2003, 72-73)

<b>N° 04</b>	<b>Título:</b>	Definición de violencia familiar
<p>“La violencia implica siempre el uso de la fuerza para producir un daño. Es una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza [...] como un intento de doblegar la voluntad del otro. [...] La conducta violenta es sinónimo de abuso de poder, en tanto y en cuanto el poder es utilizado para ocasionar daño a otra persona. [...] Se denomina relación de abuso a aquella forma de interacción que, enmarcada en un contexto de desequilibrio de poder, incluye conducta de una de las partes que, por acción o por omisión ocasionan daño físico y/o psicológico a otro miembro de relación, [...] es el adulto masculino quien con más frecuencia utiliza las distintas formas de abuso y son las mujeres y los niños las víctimas más comunes de este abuso.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz 2008, 21-22 y 27)	

<b>N° 05</b>	<b>Título:</b>	Características de la violencia familiar
<p>“Se ha legitimado en nuestra sociedad como una forma de ejercer control y resolver conflictos. [...] Se da en un ámbito sentimental. [...] Se vive en forma cíclica y progresiva: se incrementa la tensión como el comportamiento agresivo, generalmente hacia objetos no personas, ejemplo: portazos, romper cosas, etc., fase de conducta arrepentida o amante o luna de miel según algunos. Período de calma, muestras de amor y cariño, donde normalmente el agresor se hace responsable por el episodio que provocó dándole esperanzas a su pareja con promesas de cambio o rectificación de sus conductas.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Garrido 2013)	

<b>N° 06</b>	<b>Título:</b>	Definición de violencia contra la mujer
<p>“La violencia de género [...] refleja y refuerza las desigualdades entre varones y mujeres, y se basa en las expectativas sociales respecto a los roles de cada género. Por su parte, la violencia contra la mujer es la violencia de género dirigida contra las mujeres, y se caracteriza por ser el producto de los modelos de género construidos por la sociedad, según los cuales el varón ocupa un lugar privilegiado, y es visto como dominante y proveedor, mientras que la mujer se caracteriza por estar subordinada a él (Pérez y Hernández 2009). [...] La violencia de pareja es una de las formas de violencia de género más extendidas en el mundo. Afecta, prácticamente, a todos los pueblos, a todas las clases sociales y a todos los niveles educativos (Sanmartín y otros 2010).”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Alcázar y Ocampo 2016, 15-16)	

<b>N° 07</b>	<b>Título:</b>	Definición de maltrato infantil
<p>“Se define al maltrato infantil como: todas aquellas acciones intencionadas, por omisión o cualquier actitud pasiva o negligente, que lesionen o puedan lesionar potencialmente a un niño hasta provocarle daños que interfieran u obstaculicen su desarrollo físico, psicológico, emocional y social. El Centro Internacional de la Infancia de París lo define como: cualquier acto por acción u omisión realizado por individuos, institución, sociedad en su conjunto y todos los estados derivados de estos actos o de su ausencia que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes, que dificulten su óptimo desarrollo o ambos efectos.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Cusco, Déleg, y Saeteros 2014, 20-21)	

<b>N° 08</b>	<b>Título:</b>	Reportes de violencia familiar en Bogotá, Colombia
<p>“El total de casos denunciados por Violencia Intrafamiliar (VIF) durante el periodo de estudio muestra una tendencia relativamente decreciente, al pasar de 1238 casos en el 2008 a 1216 en el 2012, indicando una disminución del 1,8%, pero el total de casos ocurridos durante el año 2012 disminuyó el 4,1% con respecto al 2011. Los datos para cada uno de los años de estudio, señalan que el número total de casos de MAM es la cifra más baja frente a las demás modalidades (MAP y VOF) representando el 12,3% de la VIF, mientras que el comportamiento mostrado en las denuncias por este tipo de violencia ha sido decreciente de 2008 a 2012, al pasar de 154 casos denunciado a 122, indicando una disminución del 20,8% en el periodo, muy a pesar que el año 2009 tuvo un aumento con respecto al 2008 de 55 casos. A su vez, el MAP, representa el mayor número de casos denunciados en cada uno de los 5 años comprendidos en el periodo 2008 – 2012, durante el presente año ascendió a 797 denuncias, que representan el 65,5% del total de denuncias por VIF del año, además que el número de denuncias del 2012 aumento un 8,6% con respecto al año anterior”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Goyeneche, Pardo, y Mármol 2012, 91)

<b>N° 09</b>	<b>Título:</b>	Definición de violencia intrafamiliar
<p>“Violencia Intrafamiliar: Es toda aquella agresión y/o maltrato ocasionada a un individuo, ya sea física o psicológica por uno o más miembros de su familia. La Violencia Intrafamiliar se clasifica en tres tipos. Maltrato al Menor, que en este estudio usa la sigla (MAM), Maltrato de Pareja, con la sigla (MAP) y Violencia entre otros Familiares, con la sigla (VOF). Maltrato al Menor (MAM). Está referido al maltrato físico ocasionado a niños y jóvenes menores de 18 años por parte de algún miembro de su familia. Maltrato de Pareja (MAP). Son todos aquellos casos de agresión física contra el conyugue, compañera o compañero propinado por su pareja. Violencia entre Otros Familiares (VOF). Es toda aquella violencia física ocasionada a una persona por alguno de sus familiares diferente al conyugue.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Goyeneche, Pardo, y Mármol 2012, 88)

<b>N° 10</b>	<b>Título:</b>	Características de la violencia intrafamiliar
<p>“Generalmente las víctimas de la Violencia Intrafamiliar son las mujeres y los niños, y el género masculino prevalece como el principal agresor. Según la Organización Mundial de la Salud se clasifica en agresión física leve o menor, agresión moderada, agresión grave, verbal y emocional y por negligencia. La agresión física leve está referida a aquellas agresiones menores como empujones, manifestaciones agresivas expresadas en romper y patear objetos, golpes con la palma de la mano y otras intimidaciones que involucran el uso del cuerpo, la fuerza y la autoridad frente a la víctima. En la agresión física moderada el autor deja huellas sobre la víctima que no requiere intervención médica profesional y permanecen máximos durante 48 horas. La agresión grave se caracteriza porque se producen daños físicos en la víctima resultantes de golpizas, arma blanca, objetos contundentes y armas de fuego que producen heridas abiertas, fracturas y lesiones graves en la capacidad física de la persona, requiriendo la atención de personal médico profesional. Por su parte la agresión verbal y emocional está relacionada con insultos a la pareja y a los niños y todos aquellos maltratos psicológicos. Ocurren en aquellas zonas que presentan las peores condiciones de calidad de vida. Violencia Intrafamiliar son las teorías patriarcales, considerando que estas hacen referencia a toda expresión social donde los hombres tienen predominio absoluto o casi absoluto sobre las posiciones de poder.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Goyeneche, Pardo, y Mármol 2012, 89-90)

<b>Nº 11</b>	<b>Título:</b>	Inclusión del feminicidio en los códigos penales de Costa Rica y Chile
<p>“Así, países como Costa Rica o Chile han incorporado solo la denominación —feminicidio— y lo han hecho de forma restrictiva —para denominar la muerte de quien es o ha sido la cónyuge o conviviente del autor—, asignándose a este delito la misma pena que corresponde a otros casos de muerte de parientes constitutiva de parricidio. El primer país en configurar de forma autónoma el feminicidio fue Costa Rica, que lo introdujo mediante la Ley 8589 de 2007, de penalización de la violencia sobre las mujeres”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Pérez Manzano 2018, 165)	

<b>Nº 12</b>	<b>Título:</b>	Definición de feminicidio
<p>“La definición más extendida del feminicidio es la que se refiere a la muerte de una mujer por el mero hecho de ser mujer. Es bastante habitual identificar el feminicidio como delito de odio o, al menos, como un fenómeno muy vinculado o cercano al mismo. En las primeras aproximaciones al tema, la socióloga americana sostuvo que el feminicidio era la muerte de una mujer motivada por el odio, el menosprecio, el placer o el sentido de propiedad sobre las mujeres, incorporando la muerte de las mujeres a la categoría más amplia de delitos de odio discriminatorios.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Pérez Manzano 2018, 170)	

<b>Nº 13</b>	<b>Título:</b>	¿Qué es violencia familiar?
<p>“La violencia familiar es un acto de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier integrante de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, por quien tenga o haya tenido algún parentesco por afinidad, civil, matrimonio, concubinato o a partir de una relación de hecho y que tenga por efecto causar un daño.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Comisión Nacional de los Derechos Humanos 2016, 1)	

<b>Nº 14</b>	<b>Título:</b>	Manifestaciones de la violencia familiar
<p>“En el caso de las mujeres son golpeadas, violadas, insultadas, amenazadas, ignoradas o menospreciadas por su compañero. Niñas, niños, adolescentes, personas adultas mayores o personas con alguna discapacidad son golpeados(as), insultados(as), amenazados(as) o humillados(as). Algunos(as) de los integrantes de la familia obligan a otro(a) u otros(as) a tener prácticas sexuales que no desean.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Comisión Nacional de los Derechos Humanos 2016, 3)	

<b>N° 15</b>	<b>Título:</b>	Definición de violencia intrafamiliar
<p>“Es un fenómeno de ocurrencia mundial en que las mujeres y los niños son los grupos más vulnerables. La OMS (1989) asegura que la quinta parte de las mujeres en el mundo son objeto de la violencia intrafamiliar en alguna etapa de su vida. La violencia intrafamiliar no es solamente el abuso físico, los golpes y las heridas, son aún más terribles la violencia psicológica o sexual por el trauma que causan, pues es aún más agresiva cuando se ataca la integridad física, emocional y espiritual de una persona.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Águila, Hernández, y Hernández 2016, 704)	

<b>N° 16</b>	<b>Título:</b>	Violencia familiar en Tarapoto-Perú
<p>“Respecto a haberse sentido agredido psicológica y/ o físicamente en los últimos 12 meses por alguna persona de su entorno familiar, el 15.7% de los (las) encuestados(as) refiere sentirse agredido(a) sólo psicológicamente; el 1.3% por violencia física; y el 5.0% refiere sentirse agredido tanto psicológica como físicamente. La prevalencia actual de sufrir alguna forma de violencia psicológica alcanzó al 27.6 % de las personas entrevistadas; por sexo representó el 35.8 % entre las mujeres entrevistadas, mientras que entre los hombres fue de 19.2 %. Entre los distritos, la prevalencia de la violencia psicológica fue mayor en Puno, seguido de San Juan de Lurigancho. En todos los distritos, es la mujer en comparación al varón la que posee mayor prevalencia actual de violencia psicológica”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Bardales y Huallpa 2009, 37)	

<b>N° 17</b>	<b>Título:</b>	Características de la violencia familiar
<p>“La violencia se manifiesta bajo diferentes formas: golpes y heridas, violaciones, agresiones verbales, amenazas y crueldad del agresor que en muchos casos derivan en suicidio de la mujer. Las consecuencias físicas y psíquicas de la violencia están extremadamente relacionadas, los gritos, las broncas y los insultos tienen después repercusiones en el equilibrio de la Mujer y de los hijos, ya que son las víctimas. Los niños son con frecuencia testigos de violencia en el seno de las casas y son maltratados a su vez, siendo, por tanto, víctimas que en un futuro pueden repetir conductas violentas. [...] Las características de las violencias son ‘los malos tratos físicos que persisten bajo la forma de bofetadas, patadas, quemaduras, etc.’”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Cerrillos, Rodríguez, y De la Asunción, s. f., 13-14)	

<b>N° 18</b>	<b>Título:</b>	Violencia contra la mujer en Perú
<p>“La violencia contra la mujer es un problema muy presente en el Perú que se produce tanto dentro como fuera del hogar. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), en el 2013, el 71.5% de mujeres de todo el país reportaron haber sufrido algún tipo de violencia por parte de su pareja. El problema se manifiesta de manera similar en mujeres de distintos niveles de ingreso y que habitan en el área urbana o rural. Así, el 70.8% de mujeres del quintil inferior de riqueza sufrieron algún tipo de violencia por parte de su pareja, al igual que el 62.5% de mujeres del quintil superior. La violencia doméstica contra la mujer se presenta en todo el país. De acuerdo con la ENDES, en el 2013 el departamento en el que se registró el menor porcentaje de mujeres víctimas de algún tipo de violencia por parte de su pareja fue Lima y Callao (68,2%), mientras que el departamento en el que se registró la mayor incidencia fue Apurímac (85,1%).”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Alcázar y Ocampo 2016, 9)	

<b>N° 19</b>	<b>Título:</b>	El maltrato infantil como un problema en la evolución
<p>“El maltrato infantil es un problema social grave que, como fenómeno complejo, es atravesado por diversas áreas que involucran aspectos sociales, culturales, históricos, económicos y de salud, tanto de naturaleza física como psicológica. Es indudable que sus consecuencias afectan enormemente el desarrollo del niño, el adolescente y el adulto, quienes evidencian dificultades en casi todas las dimensiones evolutivas”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Morelato 2011, 205)	

<b>N° 20</b>	<b>Título:</b>	El maltrato infantil en América Latina
<p>“En el último tiempo, la resiliencia ha sido investigada desde diferentes ámbitos. En América Latina su estudio se hace cada vez más frecuente dadas las circunstancias sociales (Melillo &amp; Suárez Ojeda, 2001; Melillo, Suárez Ojeda &amp; Rodríguez, 2004). Sin embargo, más allá de las generalidades en el área del maltrato infantil, se considera útil analizar los principales factores que forman parte de este entorno de riesgo específico.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Morelato 2011, 205)	

<b>N° 21</b>	<b>Título:</b>	Explotación infantil en Pucallpa
<p>“Los espacios de prostitución más conocidos de la ciudad de Pucallpa son tres: los alrededores de la Plaza de Armas en el centro de la ciudad, los alrededores del centro de entretenimiento nocturno de Yarinacocha y los puertos fluviales que rodean Pucallpa. Mujeres indígenas (sobre todo shipibas) y mestizas (así como población transexual y gay), deambulan estos espacios en busca de clientes o agrupadas en conversaciones diversas a la espera de la demanda de servicios sexuales.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Mujica y Cavagnoud 2011, 97-)	

<b>N° 22</b>	<b>Título:</b>	Violencia al menor en México
<p>“En México, el estudio denominado “Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas de educación primaria y secundaria”, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007), mostró que el 43.6% de los estudiantes había sido víctima de robos dentro de la propia escuela, y sólo el 1.3% declaraba haber participado en estas situaciones; el 14.1% había sido lastimado físicamente, el 13.6% había sufrido burlas y el 13.1% había recibido amenazas; en general, el 18.2% de estudiantes de educación secundaria había sufrido violencia.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Sampén, Aguilar, y Tójar 2017, 48)	



<b>Nº 23</b>	<b>Título:</b>	Características del maltrato infantil
<p>“El agente maltratador o transgresor fue identificado con la madre (8 casos), el padre (3 casos), la madrastra (1 caso), el padrastro (1 caso) y el tutor (1 caso). El sujeto maltratado fue identificado con niños de 2 a 14 años: 8 niñas y 6 niños. En cuanto a la modalidad del maltrato, se destacó principalmente la manifestación física de los actos: golpes, “correazos”, “escobazos”, “baño en noche”, quemaduras, “pedradas”, “amarradas con sogas”, “cuchillo caliente pasado por el cuerpo”. La modalidad del abuso sexual comprende dos formas: la violación o penetración sexual en el órgano genital femenino (9 casos) y la penetración anal (2 casos). La ausencia de uno de los padres “naturales” (biológicos), facilita el maltrato. El padre aparece, predominantemente, como el sujeto activo de los casos de maltratos. Mayormente el abuso se da con las mujeres, con las niñas. Suele darse en el hogar, por familiares y amigos conocidos. El abuso sexual suele quedar oculto.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Peña 2012, 6-8)	

<b>Nº 24</b>	<b>Título:</b>	Condena por abuso al menor
<p>“En el primer supuesto, la sanción al violador o abusador ha ido variando en forma creciente en penalidad: antes del año 1994, la pena era de 15 años mínimo, luego fue modificado a 20 a 25 años, para posteriormente, desde el año 1998, se ha establecido como pena la cadena perpetua. En el segundo supuesto, la pena para el violador o abusador ha ido oscilando entre un mínimo de 8 años, luego una pena de 15 a 20 años, de 25 a 30 años, hasta llegar a la cadena perpetua. En el segundo grupo de edades, de niños y niñas víctimas de 10 y menores de 14 años, la pena es 30 a 35 años de cárcel. Antes del año 2006, la pena en el mismo supuesto fue de 20 a 25 años, salvo que el agente abusador tenga una “posición, cargo o vínculo familiar que le dé particular autoridad sobre la víctima o le impulse a depositar en él su confianza” en que la pena se acrecentaba a un mínimo de 30 años. En el tercer grupo de edades, de los adolescentes víctimas de 14 años y menores de 18 años, la pena es de 25 a 30 años de cárcel. Pero lo más destacable en las últimas modificaciones es que la pena puede pasar a cadena perpetua, como en el grupo anterior”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Peña 2012, 15)	

<b>Nº 25</b>	<b>Título:</b>	Características de la violencia intrafamiliar
<p>“La violencia intrafamiliar ocurre cuando hay maltrato (por acción u omisión) entre los miembros de una familia, pudiendo ser de tipo físico, psicológico, por negligencia o abandono, sexual o económico. Sin importar a qué clase social pertenezcan, edad de sus integrantes o religión que profesen, la violencia intrafamiliar afecta a muchas familias en nuestros países y el mundo entero, ya que trasciende culturas. Uno de los dilemas al que los padres, madres o cuidadores se enfrentan es el dilema que implica cuáles son las pautas adecuadas de crianza, por lo que se tiende a confundir la educación con las conductas violentas, y es vital para el buen desarrollo de los niños y niñas aprender a educar y no castigar con violencia.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Arrom et al. 2015, 59)	

## II. CUERPO O DESARROLLO

<b>Nº 26</b>	<b>Título:</b>	Causas de la violencia familiar
<p>“La violencia se da "cuando se emplea fuerza física o amenaza (moral), que importen el peligro de perder la vida, la honra, la libertad, la salud o una parte considerable de los bienes del contratante, de su cónyuge, de sus ascendientes, de sus descendientes o de sus parientes colaterales dentro del segundo grado. [...] Como causas secundarias a lo reseñado con antelación podemos estar ciertos que la drogadicción, el alcoholismo, la mal vivencia, divorcio, infertilidad en la pareja, falta de comunicación, celos obsesivos, pérdida de valores o carencia de ellos, la inmadurez, entre otros, agravan las causas citadas.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Pizaña 2003, 68-71)	

<b>Nº 27</b>	<b>Título:</b>	Tipos de violencia familiar
<p>“MALTRATO PSICOLÓGICO. Son diversas acciones encaminadas a dañar la estabilidad emocional o alterar la escala de valores de quien recibe el maltrato, se manifiesta en negligencia, abandono, descuido reiterado, insultos y humillaciones, devaluación, marginación, desamor, indiferencia, rechazo, comparaciones destructivas e infidelidad, entre otros.</p> <p>MALTRATO FÍSICO. Se define como las acciones violentas que perjudican la integridad corporal, van desde sujeción (control), lesiones con puño, mano o pie, lesiones en el cuerpo, golpes con objetos, hasta uso de armas punzo cortantes o de fuego.</p> <p>MALTRATO SEXUAL. Incluye el no punible legalmente, que abarca desde ridiculizar la sexualidad del otro, el acoso o asedio sexual, el infligir dolor no consentido a la pareja durante las relaciones sexuales; hasta el delictivo, que agrupa ilícitos sancionados por la ley, como son el hostigamiento sexual y la violación, entre otros.</p> <p>VIOLENCIA SOCIAL. Es todo acto u omisión por una o más personas que causa daño a otro ser humano o grupo y comprende discriminación en razón del sexo, edad, creencias, idioma, impedimentos físicos, enfermedad o costumbres, limitando o imposibilitando la cercanía a otro ser humano o grupo.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Pizaña 2003, 74-75)	

<b>Nº 28</b>	<b>Título:</b>	Consecuencias de la violencia familiar
<p>“Baja Autoestima: Las mujeres violentadas en sus hogares sufren la pérdida de su valía personal, del amor hacia sí mismas y del respeto que merecen; no se sienten aptas para manejarse en los ámbitos de la vida. Aislamiento: Creen ser las únicas a quienes les ocurre esta situación; además sea por ellas mismas, por su imposibilidad de comunicarse con los demás o por imposición de quien les arremete, han roto sus redes sociales; ello les provoca una sensación constante de soledad. Miedo al agresor: Generalmente, este sentimiento se fundamenta en diversas amenazas y manipulaciones y en las experiencias de violencia que han vivido: las víctimas saben que quien las arremete es capaz de cumplir sus amenazas. Inseguridad: Imposibilidad total o parcial para tomar decisiones, derivada de la escasa seguridad que les proporciona la convivencia con el agresor; la idea de un mundo amenazante y difícil de enfrentar, en tanto sus posibilidades laborales o profesionales están mermadas; además, socialmente no cuentan con redes o estructuras de apoyo. Depresión: Pérdida del sentido de la vida; se manifiesta en forma de tristeza profunda por no haber mantenido una relación, la armonía en el hogar, la estabilidad de los hijos, por no cubrir sus propias expectativas o las que de ellas se esperaban. La víctima del maltrato encuentra pocas situaciones esperanzadoras y manifiesta indiferencia ante el mundo. Codependencia: Hecho de depender de una persona o cosa.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Pizaña 2003 76-77)	

<b>N° 29</b>	<b>Título:</b>	Factores de violencia familiar
<p>“La duración del período de riesgo; es decir, la cantidad de tiempo que los miembros de una familia están juntos. Las diferencias de edad y sexo. El estrés atribuible al ciclo vital, los cambios socioeconómicos y otros. El conocimiento íntimo de la vida de cada uno de los otros miembros, de sus puntos débiles, de sus temores y preferencias. Todos estos factores incrementan la vulnerabilidad de la familia y transforma al conflicto, inherente a toda interacción, en un factor de riesgo para la violencia.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz 2008, 24-25)	

<b>N° 30</b>	<b>Título:</b>	Tipos de violencia familiar
<p>“Maltrato emocional o psicológico: Trastorno de desarrollo, psicossomáticos y funcionales, conductuales, psiquiátricos y neurológicos. El abuso emocional es el más difícil de identificar y de probar. Insultos, amenazas, descalificaciones, castigos desproporcionados, estos pueden provocar graves daños psicológicos en el niño.</p> <p>Maltrato por negligencia: Consiste en la falta de satisfacción de las necesidades básicas del niño y del adolescente, como es la comida, ropa, albergue, atención o supervisión necesaria para el desarrollo de su personalidad y el crecimiento óptimo, evaluando las posibilidades socio económicas de los adultos responsables.</p> <p>Maltrato por abuso sexual: Este tipo de abuso puede definirse como “contactos o interacciones entre un menor y un adulto, en los que el menor está siendo usado para la gratificación sexual del adulto”. El abuso sexual intrafamiliar ocurre cuando el abusador es parte de la familia. El abuso sexual extrafamiliar por lo común es perpetrado por alguien que el niño conoce: un vecino, un profesor, un profesional, etc.</p> <p>Maltrato físico: Es el uso de la fuerza física por parte de un tercero familiar o no, interactuando con el niño o adolescente, con el objeto de castigarlo. Es daño físico intencional, no accidental, que ocasiona lesiones diversas, hematomas, fracturas, quemaduras, mordeduras, etc. [...] El abuso físico es cualquier acción, no accidental, por parte de los padres o cuidadores, que provoque daño físico o enfermedad en el niño. [...] El abuso físico de los niños se manifiesta en todos los grupos étnicos, religiosos, económicos y culturales.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Aguilera, Pérez Garate, y Ortiz 2008, 31-36)	

<b>N° 31</b>	<b>Título:</b>	Tipos de violencia familiar
<p>“Maltrato físico: Acciones voluntariamente realizadas que provocan, o pueden provocar, daño o lesiones físicas.</p> <p>Maltrato psicológico: Acciones por lo general de carácter verbal o actitudes que provocan, o pueden provocar, daños cognitivos, emocionales o conductuales.</p> <p>Abuso sexual: Cualquier contacto físico no deseado en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.</p> <p>Abuso económico: Utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Alcázar y Ocampo 2016, 16)	

<b>N° 32</b>	<b>Título:</b>	Consecuencias del maltrato familiar
<p>“Entre los efectos sobre la salud física se encuentran problemas reumáticos, trastornos gastrointestinales, problemas de salud a más largo plazo como cefaleas crónicas y enfermedades del corazón como violencia sexual: VIH, embarazos no deseados, problemas con el embarazo. Problemas psicológicos: estrés postraumático y ansiedad, trastornos depresivos, tendencias suicidas, conductas autodestructivas como el abuso de alcohol y tabaco. La violencia contra la mujer afecta de manera negativa el ambiente del hogar, tendrá mayor dificultad para ofrecer a sus hijos e hijas la atención, el afecto y los cuidados apropiados. Se afirma que la violencia en el hogar propicia el colapso de las funciones parentales de cuidado y protección. Mientras el padre es sujeto de violencia, la mujer vive en un estado de desasociación de la agresión, que perpetúa un ciclo de victimización y miedo. Los niños y las niñas que han presenciado episodios de violencia doméstica son más proclives a presentar comportamientos agresivos y antisociales, problemas de depresión y ansiedad, menor desarrollo cognitivo, más proclives a la agresividad y depresión en la adultez, problemas en sus habilidades sociales y pueden causar miedo y ansiedad crónica en los niños. Los adolescentes expuestos a violencia en sus hogares tienen dificultades para establecer relaciones íntimas y sinceras con sus pares debido a que sus experiencias familiares los han llevado a perder la confianza en las relaciones (Huth-Bocks, Levendosky y Semel 2001).”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Alcázar y Ocampo 2016, 17-23)	

<b>N° 33</b>	<b>Título:</b>	Causas de violencia intrafamiliar en niños
<p>“a) En relación con el niño pueden darse situaciones como: hijos no deseados, sexo no deseado, irritable, desobediente, hiperactivo, niños con capacidades especiales. b) En el agresor las características de riesgo pueden ser las frustraciones, el estrés, los conflictos hogareños, el bajo nivel socioeconómico; la pobreza incrementa el estrés y este la agresividad. c) Los factores desencadenantes suelen ser los problemas económicos, la pérdida del empleo, los fracasos cotidianos, alteraciones de la dinámica y el funcionamiento familiar, el mismo que lleva a la inestabilidad y ruptura del núcleo familiar. [...] Alcoholismo: varios estudios han demostrado que el alcohol contribuye significativamente a que se produzca la violencia y muchos de ellos señalan que la víctima de maltrato infantil presenta alto riesgo de consumo peligroso o nocivo de alcohol en etapas posteriores de la vida. Migración: no solo los migrantes son los que sufren sino también sus familias que quedan desamparadas, pero los niños son quienes reciben todo tipo de abusos, como pueden ser: sexuales, físicos, psicológicos, entre otros, ya que no tienen quien los defienda.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Cusco, Déleg, y Saeteros 2014, 24-25)	

<b>N° 34</b>	<b>Título:</b>	Tipos de abuso al menor
<p>“Maltrato físico: es el uso de la fuerza física de forma intencional, no accidental practicada por padres responsables, familias o personas próximas del niño o adolescente.</p> <p>Maltrato psicológico o emocional: Rechazo: Implica actos verbales o no verbales de los padres que rechazan o degradan al niño. Aterrorizar. Se refiere a situaciones en las que se amenaza al niño, con un castigo extremo o uno vago pero siniestro, con abandonarle o matarle, con el propósito de crear en él un miedo intenso.</p> <p>Violencia sexual infantil: la violencia sexual infantil es cualquier clase de contacto sexual con una persona menor de 18 años por parte de un adulto desde una situación de poder o autoridad sobre el niño: Vejación sexual. - Es aquel contacto sexual que se realiza por el manoseo intencionado de zonas erógenas del niño; abuso sexual sin contacto físico. Se incluye los casos de seducción verbal explícita de un niño, la exposición de los órganos sexuales con el objeto de obtener gratificación o excitación sexual con ello.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Cusco, Déleg, y Saeteros 2014, 21-23)	

<b>N° 35</b>	<b>Título:</b>	Efectos de violencia en los niños
<p>“Efectos físicos: se pueden observar contusiones, equimosis, eritemas, laceraciones, quemaduras, fracturas, deformidad de la región. Efectos psicológicos: es frecuente observar en el niño conductas de temor, retraimiento, inquietud excesiva y apego inadecuado al profesional o técnico que presta la atención, bajo rendimiento escolar, inasistencia a clases o retardos frecuentes, hiperactividad, agresividad, rebeldía, desorganización, también se pueden identificar niños tímidos, poco comunicativos y de apariencia descuidada. Efectos sexuales: Las lesiones más frecuentemente encontradas son: equimosis en la entrepierna y en los labios mayores, laceraciones, sangrado, inflamación, himen perforado (en niñas), dificultad para caminar, rastros de semen y, en etapas más tardías, prurito e infecciones frecuentes. Efectos de la negligencia o abandono: falta de higiene, dermatitis de pañal crónica, cicatrices de accidentes domésticos frecuentes y desnutrición. Problemas físicos o necesidades médicas no atendidas”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Cusco, Déleg, y Saeteros 2014, 27-28)

<b>N° 36</b>	<b>Título:</b>	Causa patriarcal de violencia familiar
<p>“En muchos de los hogares colombianos una de las causas principales de la violencia conyugal se relaciona con la posición de proveedor del hombre y la condición de dependencia económica a su marido de la mujer, quien termina siendo víctima de agresiones y abusos en muchos casos consentido por dependencia económica del hombre. La teoría patriarcal acierta mucho en las causas y circunstancias en las que se presenta la Violencia Intrafamiliar y ayuda en su conocimiento e interpretación.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Goyeneche, Pardo, y Mármol 2012, 90)

<b>N° 37</b>	<b>Título:</b>	Tipos de violencia familiar
<p>“Patrimonial: actos u omisiones que ocasionen daño directo o indirecto, a bienes muebles o inmuebles, tales como perturbación en la propiedad o posesión, sustracción, destrucción, menoscabo, desaparición, ocultamiento o retención de objetos, documentos personales, bienes o valores, derechos patrimoniales o recursos económicos. Económica: acciones u omisiones que afectan la economía del sujeto pasivo, a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas y puede consistir en la restricción o limitación de los recursos económicos. Contra los derechos reproductivos: actos u omisiones que limitan o vulneran el derecho de las mujeres a decidir libre y voluntariamente sobre su función reproductiva, en relación con el número y espaciamiento de hijas e hijos, acceso a métodos anticonceptivos, a una maternidad elegida y segura, a servicios de interrupción legal del embarazo, servicios de atención prenatal y obstétricos de emergencia.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Comisión Nacional de los Derechos Humanos 2016, 2)

<b>N° 38</b>	<b>Título:</b>	Causas de violencia familiar
<p>“La falta de comprensión existente entre las parejas. Los niños criados en hogares donde se los maltrata suelen mostrar desordenes postraumáticos y emocionales. Para muchos niños que sufren de maltrato, la violencia del abusador se transforma en una forma de vida. Es obvio que por las diferencias de tamaño y fuerza entre adultos y niños, estos últimos sufran grandes lesiones que pueden incluso causarles la muerte.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>		(Águila, Hernández, y Hernández 2016, 705)

<b>N° 39</b>	<b>Título:</b>	Consecuencias de la violencia intrafamiliar
<p>“La violencia entre los padres tiene consecuencias directas en los hijos que observan todas estas acciones de maltrato, el mismo que repercute en graves dificultades emocionales y de conducta. Los varones que han presenciado esta misma violencia tienen la probabilidad de ser violentos con sus compañeras e hijos al llegar a la edad adulta. Los niños en las familias violentas pueden también ser víctimas de maltrato, con frecuencia, los niños se lastiman mientras tratan de defender a sus madres. Pueden sentirse muy tristes y deprimidos. Baja autoestima. No tienen decisión propia. Las ausencias reiteradas a clase. El bajo rendimiento escolar y las dificultades de concentración.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Águila, Hernández, y Hernández 2016, 706)	

<b>N° 40</b>	<b>Título:</b>	Estrategias de prevención contra la violencia familiar
<p>“Realizar programas de prevención sobre la violencia de género para educarnos a nosotros mismos como padres o futuros padres, a nuestros hijos y a los familiares y profesionales que les rodean. Los padres deben crear un ambiente en el que los adolescentes sean libres de comunicar y discutir cualquier situación que les haga sentirse incómodos, y de revelar cualquier situación que hayan podido sufrir. Crear una estrategia educativa para que los adolescentes estudiantes de secundaria básica y pre universitario dominen los temas relativos a la violencia de género y puedan identificarla y evitarla. No planificar la maternidad y la paternidad como solución a conflictos de pareja, pues estos tienden a agravarse y se extienden durante el desarrollo del infante hasta la adolescencia y la juventud, ocasionando daños graves y permanentes en la formación de la personalidad del individuo.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Águila, Hernández, y Hernández 2016, 706-707)	

<b>N° 41</b>	<b>Título:</b>	Tipos de violencia familiar
<p>“Violencia psicológica: es toda acción u omisión destinada a degradar o controlar las acciones, comportamientos, creencias y decisiones de otras personas, por medio de intimidación, manipulación, amenaza directa o indirecta, humillación, aislamiento o cualquier otra conducta que implique un perjuicio en la salud psicológica, la autodeterminación o el desarrollo personal. Por ejemplo, insultos, burlas, desprecio, críticas o amenazas de abandono. [...] Violencia sexual en la familia: acción que obliga a una persona a mantener contacto sexualizado, físico o verbal, o a participar en otras interacciones sexuales mediante el uso de fuerza, intimidación, coerción, chantaje, soborno, manipulación, amenaza o cualquier otro mecanismo que anule o limite la voluntad personal con una persona de su entorno familiar. El Código Penal peruano define la violencia sexual del modo siguiente: Se considera la violencia sexual [...] actos contra el pudor como: tocamientos, hostigamiento sexual, exhibicionismo; es decir, todo acto con fines sexuales que atenta contra la dignidad de las personas. Violación: es toda práctica sexual forzada, que involucra la penetración pene-vagina u otra análoga.</p> <p>Seducción: es la práctica sexual que involucra la penetración pene-vagina u otra análoga, realizada mediante engaño a personas entre 14 y 18 años.</p> <p>Actos contra el pudor: Es todo acto de índole sexual, que comprende besos, caricias, miradas, gestos, roces, manoseos que atentan contra la libertad sexual de la persona, puesto que no son deseados.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Bardales y Huallpa 2009, 10-12)	

<b>N° 42</b>	<b>Título:</b>	Tipos de violencia en la familia
<p>“Violencia psicológica: De acuerdo al sexo del entrevistado, se aprecia que los insultos, burlas o desprecios, ignorar o rechazar y amenazar con hacerle daño físico son las formas más mencionadas por las mujeres que por los varones. El estudio muestra que las personas que ejercieron principalmente la violencia psicológica fueron el esposo/ conviviente; el hermano(a); el padre o padrastro; seguido de otros parientes; y la madre o madrastra. (43-44)</p> <p>Violencia física: Entre las formas de violencia física mencionadas con mayor frecuencia, se encuentran las cachetadas; los tirones del cabello o los lanzamientos contra la pared; también las patadas o puñetazos. (46)</p> <p>Violencia sexual: Entre todos(as) los(as) entrevistados(as) que afirmaron ser afectados por la violencia sexual en los últimos 12 meses, mencionaron tres formas como las más frecuentes: los manoseos, el forzar a la pareja a tener relaciones sexuales y las amenazas o acciones de represalia por no aceptar tener relaciones sexuales.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Bardales y Huallpa 2009, 43-48)	

<b>N° 43</b>	<b>Título:</b>	Causas de la violencia familiar en los hogares
<p>“FACTORES ECONOMICOS: Falta de dinero.  FACTORES SOCIALES: Falta de comunicación en las familias. Consumo de Alcohol. Falta de educación. Consumo de Drogas. Abandono de los hijos. Sociedad violenta. No hay planificación familiar. Familias disfuncionales.  FACTORES CULTURALES: Machismo. Mala crianza. Por costumbre. Falta de valores.  FACTORES PSICOLOGICOS: Celos / infidelidad. Falta de amor. Enfermedades mentales. Padres maltratadores y estrés.  MACHISMO: Las mujeres señalaron que los hombres quieren ser atendidos en las casas, no sólo por las mujeres sino también por los hijos u otros miembros de la familia (hermanos, padres, sobrinos), piden que les preparen la comida, que les laven las cosas que usan, la ropa, etc.” (10)</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(López y Lozano 2017, 7-10)	

<b>N° 44</b>	<b>Título:</b>	Recomendaciones para la no violencia familiar
<p>“ASISTENCIA PSICOLÓGICA: Existe una demanda insatisfecha de asistencia psicológica para prevenir la violencia familiar. Las personas manifestaron que sería interesante que haya psicólogos a los cuales acudir para recibir consejería, tanto en momentos de crisis como antes de que ocurran los acontecimientos.  [...] CHARLAS Y CAPACITACIONES: Los padres y madres de familia piden reuniones donde puedan intervenir diversas familias y escuchar sobre cómo tratar las situaciones de violencia, cómo deben reaccionar y qué deben hacer para manejar las crisis. También pidieron capacitaciones acerca de los mecanismos que deben utilizar para la crianza de los hijos, especialmente de los adolescentes y jóvenes. Quieren saber que correctivos deben aplicar; conocer acerca de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.  REDES SOCIALES: Los adolescentes y jóvenes recomiendan que se utilicen las redes sociales para que puedan recibir consejos acerca de cómo comportarse ante situaciones de violencia o dónde acudir para denunciar algún tipo de abuso.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(López y Lozano 2017, 14-15)	

<b>Nº 45</b>	<b>Título:</b>	El machismo como un mal para la sociedad
<p>“Los delitos de odio racial o por razón de nacionalidad, religión u orientación o identidad sexual o de género tienen en común con la violencia sobre la pareja o expareja mujer que se trata también de delitos en los cuales el elemento discriminatorio es un rasgo constitutivo: la creencia en la propia superioridad del autor y del colectivo al que pertenece, el menosprecio de los rasgos identitarios del otro colectivo 43 , así como la pretensión de limitar la capacidad de decisión y actuación de la propia de la víctima. [...] Todos expresan un mensaje de menosprecio a las víctimas.</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Pérez Manzano 2018, 179)	

<b>Nº 46</b>	<b>Título:</b>	La prostitución infantil
<p>“Los servicios sexuales de niñas y adolescentes en los espacios descritos no son una actividad individual, sino que corresponden a un mecanismo en donde un administrador o administradora (proxeneta) ocupa una posición relevante. Es interesante entonces reconocer que se trata de un negocio sustancialmente de mujeres. A diferencia de los proxenetas varones, las mujeres construyen el símbolo del control tutelar de quienes regentan: una figura que mezcla la idea de una madre-madrina-tía que protege a su hija-ahijada-sobrino porque es parte de su familia y, al mismo tiempo, la explota a través de los servicios sexuales que administra. [...] La situación percibida no dista de la práctica efectiva, pues en los registros de campo efectuados, la mayor parte de las mujeres que administran bares, restaurantes o que producen alimentos para la venta de las niñas y adolescentes (de los espacios descritos) son efectivamente sus madres, madrinas o tías. Segundo, la función de las mujeres que administran a las niñas y adolescentes transmite una figura paradójica: se perciben estos espacios y los servicios de las niñas y adolescentes como más seguros que otros servicios sexuales (de jóvenes, mujeres adultas, población transgénero, gay, etcétera), incluso cuando tiene implicancias penales conocidas y severas. Se piensa esto debido a que las niñas y adolescentes están protegidas por personas cercanas al núcleo familiar, por lo que se espera cierto cuidado de estas, por ende «limpieza», «estar libre de enfermedades», «buena atención», etcétera”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Mujica y Cavaignoud 2011, 102-103)	

<b>Nº 47</b>	<b>Título:</b>	Soluciones para el maltrato infantil
<p>“Una solución inmediata aparente de los casos de maltrato y abuso sexual es la intervención legal pura a través de la denuncia de los delitos ante la autoridad competente. [...] Se requiere de una participación nacional, a través de gobiernos e instituciones, para afrontarlo.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Peña 2012, 20-21)	

<b>Nº 48</b>	<b>Título:</b>	Recomendaciones para evitar el maltrato a la mujer
<p>“6.1.Reforzar los programas de salud mental dirigidos en general a las mujeres y dotarlos de mejores herramientas para identificar y derivar a otras entidades a mujeres que han sido víctimas de violencia. 6.2. Llevar a cabo campañas de salud mental dirigidas a mujeres en general y de forma más focalizada a mujeres en situación de riesgo de violencia y bajo situación de violencia. 6.3. Desarrollar campañas de comunicación eficaces para informar a las madres gestantes sobre los riesgos que la violencia tiene sobre sus hijas e hijos.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables 2017, 70)	



<b>N° 49</b>	<b>Título:</b>	Impactos de la violencia a la mujer
<p>“Halló que la violencia contra la mujer tiene un costo expresado en varios indicadores económicos. Específicamente, atribuyen a la violencia una pérdida promedio que varía entre 1 150 y 1,523 soles sobre los ingresos laborales por año, en función de si se considera el trabajo remunerado o no, respectivamente. Hallaron que la violencia contra la mujer impacta negativamente en varios indicadores de salud, excepto en talla y peso de las hijas e hijos. Hallaron que las mujeres en situación de violencia tienen un 7% más de probabilidades de tener complicaciones durante el parto y un 4% más de contagio de enfermedades de transmisión sexual. El impacto de la violencia contra la mujer sobre la salud de los hijos probablemente se deba a la somatización de la tensión que absorben en el hogar.”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables 2017, 15-18)	

### III. CONCLUSIONES

<b>N° 50</b>	<b>Título:</b>	Índice de violencia contra la mujer
<p>“El Perú se ubica como uno de los países con mayores índices de violencia contra la mujer en América Latina. Paradójicamente, tenemos índices bastante bajos de justificación de la violencia contra la mujer. El impacto o los costos que la violencia generan en la mujer, dañan varios aspectos relacionados a su salud y salud mental, pero también se extienden a campos menos pensados como la nutrición y el castigo a los hijos. [...] La violencia aumenta el número de embarazos interrumpidos en el grupo de tratamiento (mujeres que sufrieron violencia).”</p>		
<b>Referencia abreviada</b>	(Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables 2017, 67-68)	

## ANEXO 04. REGISTRO FOTOGRÁFICOS



Figura 153: El machismo en su máxima expresión

Fuente: RRP Noticias

## ANEXO 05. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL TEXTO ACADÉMICO EXPOSITIVO

Escala gradual de valoración de los instrumentos:

Nivel de logro	Competente	Logrado	En proceso	Inicio	No Competente
<b>Valoración</b>	Todo está bien.	La mayoría está bien	Tiene igual de aciertos y desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien
<b>Puntaje por Criterio (PC)</b>	5	4	3	2	1
<b>Puntaje Total (PT)</b>	100 - 88	87 - 73	72 - 63	62 - 53	52 - 01
<b>Puntaje Vigesimal (PV)</b>	20 - 18	17 - 15	14 - 13	12 - 11	10 - 01

Dimensión	N°	Descriptorios o Criterios	PC	Evaluación <sup>6</sup>			Total
				E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	
PLANIFICACIÓN (Gestión de la información)	01	Diseña un <i>esquema de información virtual</i> según su naturaleza (mapa mental, mapa conceptual, etc.) y un <i>plan de redacción (escritura) virtual</i> del texto académico expositivo según su estructura ( <i>introducción, cuerpo, cierre y referencias bibliográficas</i> ), utilizando fuentes primarias confiables (bases de datos, revistas científicas, etc.) y recursos TIC (Notable Kami PDF, Mindmup 2.0, Cmaptools, Mindomo, etc.).	5	5	5		
	02	Elabora el <i>esquema o plan de fichaje</i> , según las necesidades de cada secuencia del plan de redacción del texto académico, con sus respectivas <i>fichas de investigación</i> , extraídas de diversas fuentes de información, confiable y suficiente.	5	5	5		
	03	Registra <i>otras fuentes de información</i> (fotos, estadísticas, etc.).	5	5	5		
PARATEXTO (Pragmático)	04	Redacta el <i>título</i> del texto académico expositivo ( <i>tema general + tema específico</i> ), en forma breve (12 palabras aprox.), clara, precisa, con una sintaxis adecuada, identificando, los <i>datos del autor</i> (es), su afiliación institucional, ciudad y país.	5	5	5		
	05	Redacta un <i>resumen</i> claro y breve, estructurado o no estructurado, en 1 párrafo, en castellano y en inglés ( <i>Abstract</i> ), en 150 a 250 palabras, para identificar el contenido básico del artículo según el formato <i>ICC: introducción, cuerpo, conclusión principal</i> . Además escribe las <i>palabras clave</i> y <i>Key Words</i> .	5	4	3		
SUPERES TRUCTU RA	06	Analiza el <i>problema</i> , su naturaleza e importancia contextualizándolo a nivel internacional, nacional y local.	5	5	5		
	07	Señala las <i>preguntas de investigación</i> , sus objetivos y postura.	5	4	5		

<sup>6</sup> E1: Autoevaluación

E2: Coevaluación

E3: Heteroevaluación

	Cuerpo o Desarrollo (C)	08	Desarrolla cada <i>secuencia o subtema, exponiendo y fundamentando</i> con diversas fuentes de información.	5	5	5		
		09	Redacta el texto académico en <i>secciones y secuencias</i> claras, utilizando <i>lógicas de pensamientos y estrategias discursivas expositivas</i> , según un <i>propósito comunicativo</i> .	5	5	5		
	Conclusiones (C)	10	Redacta las <i>conclusiones</i> del texto expositivo, respondiendo a las preguntas de investigación y a cada subtema desarrollado.	5	4	4		
		11	Resalta los <i>aportes</i> del texto académico, señalando sus <i>limitaciones</i> y nuevas <i>preguntas de investigación</i> .	5	4	5		
COHERENCIA	Semántica	12	Redacta las <i>ideas temáticas y de desarrollo</i> en párrafos, <i>aseverando, informando y garantizando</i> , según un <i>propósito comunicativo</i> y una <i>lógica de pensamiento</i> .		5	5		
		13	Redacta las <i>ideas temáticas y de desarrollo</i> en párrafos, aplicando <i>estrategias discursivas y reglas de coherencia</i> , con idoneidad, claridad y precisión.		5	4		
INTERTEXTUALIDAD (Pragmático)	Citas	14	Utiliza <i>citas</i> (directas e indirectas) de diversas fuentes de información confiables (virtual e impresa), para garantizar e intertextualizar los subtemas, tesis y argumentos. Utiliza recursos de Word, Mendeley y bases de datos científicas.	5	5	3		
	Referencias bibliográficas	15	Redacta las <i>referencias bibliográficas</i> , pertinentes, relevantes, actuales, variadas y suficientes, en correspondencia con las citas utilizadas, según la norma ISO 690 y un <i>estilo internacional de redacción</i> (APA, Chicago, Vancouver, etc.), con recursos de TIC, del Word o Mendeley.	5	5	5		
COHESIÓN (Gramático Fonológica)	Gramatical	16	Redacta el texto académico según las <i>normas gramaticales</i> , de la RAE, utilizando <i>mecanismos de cohesión</i> (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.).	5	4	5		
		17	Redacta párrafos de 3 a 6 oraciones (principal, secundarias y terciarias), utilizando <i>conectores discursivos expositivos</i> y 3 o más signos de puntuación distintos, en forma adecuada.		5	5		
	Fonológica	18	Redacta el texto académico según las <i>normas ortográficas</i> de tildación, puntuación y uso adecuado de letras.	5	5	4		
Adecuación (Pragmático)	Estilo internacional y personal	19	Redacta el texto académico, adecuando el contenido y formato a la <i>norma ISO 690</i> , a un <i>estilo internacional</i> (APA, Chicago, Vancouver, etc.) y al <i>contexto y situación comunicativa</i> , según un <i>lenguaje personal</i> .	5	5	5		
	Integración tecnológica	20	Utiliza <i>recursos TIC</i> de la Web 2.0 y del Word para desarrollar las diferentes actividades de escritura del texto académico.	5	5	5		
<b>Puntaje Total (PT) = 100 puntos</b>				<b>100</b>	<b>95</b>	<b>93</b>		
<b>Puntaje Vigesimal (PV) = PT / 5</b>				<b>20</b>	<b>19</b>	<b>19</b>		

**ANEXO 06. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA REDACCIÓN ACADÉMICA**

Dimensión Lingüística	N°	Descriptorios o Criterios	PC	Evaluación			Total
				E <sub>1</sub>	E <sub>2</sub>	E <sub>3</sub>	
SEMÁNTICA	Coherencia	01 Organiza la idea temática (oración principal) y sus ideas de desarrollo (secundaria y terciaria) en párrafos y secuencias según un propósito comunicativo, con claridad y precisión.	5	4	4		
		02 Organiza secuencias y párrafos según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva.	5	4	4		
		03 Organiza un esquema o plan de redacción (escritura) de las secuencias y párrafos.	5	5	5		
		04 Desarrolla la idea temática (oración principal) en las secuencias y/o párrafos, con ideas (oraciones secundarias y terciarias) que aseveren, informen y garanticen.	5	4	5		
		05 Aplica las reglas de coherencia, en forma intencional y adecuada.	5	5	4		
FONOLÓGICO-GRAMATICAL	Cohesión	06 Redacta las oraciones de los párrafos, según las normas gramaticales de la Real Academia Española (RAE).	5	5	4		
		07 Redacta párrafos de 5 oraciones, utilizando los conectores discursivos necesarios, en forma adecuada.	5	4	4		
		08 Escribe las palabras, según las reglas ortográficas de tildación.	5	5	4		
		09 Utiliza más de 3 signos de puntuación distintos en la redacción de secuencias y párrafos, en forma adecuada.	5	5	5		
		10 Escribe las palabras, según las reglas ortográficas de grafías o letras.	5	5	4		
		11 Aplica los mecanismos de cohesión (concordancia, anáfora, catáfora, elipsis, repetición léxica, etc.), en forma adecuada.	5	4	4		
PRAGMÁTICA	Inter Textualización	12 Utiliza información, citas y referencias de diversas fuentes confiables de información.	5	5	5		
	Adecuación	13 Adecúa el formato (citas, referencias bibliográficas, márgenes de página, tipo de letra, interlineado, títulos, etc.) de acuerdo a las Normas ISO 690 y un estilo internacional y/o institucional de redacción académica (APA, Vancouver, Chicago, etc.).	5	5	3		
		14 Redacta las secuencias y/o párrafos según el contexto e intencionalidad comunicativa, un posicionamiento y punto de vista.	5	4	5		
		15 Redacta las secuencias y párrafos, según un tipo discursivo, estilo personal, un lenguaje y léxico propio, con limpieza, orden y pulcritud.	5	5	5		
		<b>Puntaje Total (PT) = 75 puntos</b>		<b>75</b>	<b>69</b>	<b>65</b>	
<b>Nota Vigesimal = N * 4 / 15</b>		<b>20</b>	<b>18</b>	<b>17</b>			

Nota final: -----

VºBº Dr. Marco Arnao Vásquez

Docente del curso

Fecha: