



**Comunicación escrita y virtualidad.**

**Una mirada a las prácticas educativas en el caso de la  
Red de Educación Artística en Línea.**

**Directores:**

**Dra. Rosario Arroyo González**

**Dr. Javier Barquín Ruiz**

**Doctoranda:**

**Ena María Consuelo Evia Ricalde**

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autora: Ena María Consuelo Evia Ricalde  
ISBN: 978-84-9125-549-9  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/42771>

**A Dios**

**A Víctor, mi inspiración constante**

**A Mario, mi compañero y cómplice**

**A mis tres madres y a mi hermano Ramiro,**

**A B, por que la quiero**



## **Agradecimientos**

**A todas las personas que han colaborado en la consolidación del Doctorado, particularmente a los responsables de los programas educativos de la Universidad de Granada, la Universidad Autónoma de Yucatán y la Secretaría de la Cultura y las Artes de Yucatán.**

**A la Dra. Rosario Arroyo González, a quien le agradezco infinitamente por su generosidad y apoyo pero especialmente por su solidaridad y voluntad inquebrantable**

**Al Dr. Javier Barquin Ruiz, por su extraordinaria paciencia y sus sabios consejos.**

**Al Mtro. Renán Guillermo González y al escritor Roldán Peniche Barrera, por impulsar un programa para formar escritores y darle espacio y tiempo a las palabras.**

**A todo el personal de la Redalicy así como a los docentes-tutores y alumnos, quienes han participado en la presente investigación.**



# Índice

## PRIMERA PARTE: BASES TEÓRICAS

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>1. Antecedentes</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Investigaciones acerca de la escritura en entornos virtuales</b>	<b>7</b>
1.1.1. Investigación acerca de la alfabetización multimedia para la lectura y la escritura	8
1.1.2. Investigación acerca del desarrollo de competencias escritoras en contextos mediados por las TIC	9
1.1.2.1. Investigación acerca de las interacciones asincrónicas en foros, de Dwyer y Larson (2014)	10
1.1.2.2. Investigación acerca del empleo de un software de juegos para el aprendizaje de la escritura, de Roscoe y otros (2014)	12
1.1.2.3. Otras investigaciones. Escritura colaborativa en documentos compartidos en la nube (cloud), de Barak y Levenberg (2014)	14
<b>1.2. Investigaciones acerca de los actores: el docente-tutor y sus efectos en los entornos virtuales</b>	<b>16</b>
<b>2. El Programa de Formación Literaria Virtual</b>	<b>21</b>
<b>2.1. Antecedentes del Programa de Formación Literaria Virtual (PFLV)</b>	<b>21</b>
2.1.1. Aplicación del Modelo de Diseño Instruccional ADDIE para llevar a cabo el PFLV	23
2.1.1.1. Fase de análisis	25
2.1.1.2. Fase de diseño	29
2.1.1.3. Fase de desarrollo	30
2.1.1.4. Fase de implementación	31
2.1.1.5. Fase de evaluación	40
<b>2.2. Descripción del PFLV</b>	<b>40</b>
<b>3. Marco teórico</b>	<b>49</b>
<b>3.1. Comunicación escrita</b>	<b>49</b>
3.1.1. Antecedentes: surgimiento de la escritura y evolución	50
3.1.2. Perspectivas acerca de la teoría y la investigación de la escritura	52
<b>3.2. Enfoques</b>	<b>56</b>
3.2.1. Enfoque expresivo	57
3.2.2. Enfoque cognitivo	58
3.2.3. Enfoque sociocultural	60
3.2.4. Enfoque sociocognitivo	63
<b>3.3. Modelos</b>	<b>67</b>
3.3.1. Modelos orientados a la producción del texto	68
3.3.2. Modelos didácticos	72

3.3.3. Modelos cognitivos y sociocognitivos	75
3.3.3.1. Modelo de Flower y Hayes (1981)	79
3.3.3.2. Modelo de Beaugrande y Dressler (1982)	84
3.3.3.3. Modelo de Bereiter y Scardamalia (1987)	89
3.3.3.4. Modelo de Nystrand (1982)	94
3.3.3.5. Modelo de Hayes (1996)	98
3.3.3.6. Modelo de Kellog (1996)	104
3.3.3.7. Modelo de Candlin y Hyland (1999)	105
3.3.3.8. Modelo de Graves y Kaplan (1996)	106
3.3.3.9. Modelo conceptual de Beaufort (2007)	109
3.3.3.10. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de Textos escritos propuesto por el grupo Didactext (2003)	110
3.3.3.11. Modelo metasociocognitivo de la escritura (Arroyo, 2009)	114
<b>3.4. Las competencias en el ámbito de la comunicación y la escritura</b>	<b>122</b>
3.4.1. Definición	122
3.4.2. Aproximaciones	128
<b>3.5. Modelos</b>	<b>131</b>
3.5.1. Modelo de competencias profesionales de Bunk (1994)	131
3.5.2. Modelo sistémico, LeBoterf (1995)	132
3.5.3. Modelo comprensivo de Cheetman y Chivers (1998)	133
<b>3.6. Competencia comunicativa</b>	<b>134</b>
3.6.1. Antecedentes	134
3.6.2. Definición	137
<b>3.7. Competencia escritora</b>	<b>149</b>
3.7.1. Relación entre lectura y escritura	162
3.7.2. La formación de la competencia escritora	165
<b>3.8. Competencias digitales</b>	<b>171</b>
<b>3.9. La educación en línea</b>	<b>177</b>
3.9.1. El docente-tutor en línea	179
3.9.1.1. Habilidades	179
3.9.1.2. Roles	181
3.9.1.3. La función tutorial	182
3.9.1.4. Interacción	183
3.9.1.5. Motivación y comunicación	186
3.9.1.6. Construcción común del conocimiento	187
3.9.2. Competencias del docente-tutor	188
3.9.2.1. Modelo contextual para el medio en línea	189
3.9.2.2. Ejes	192
3.9.3. El alumno en línea	197
3.9.3.1. Funciones	198
3.9.3.2. Rol del alumno en línea	200
3.9.3.3. Habilidades del alumno en línea	201
3.9.3.4. Competencias digitales del alumno	202

<b>4.</b>	<b>El proceso de investigación: Aspectos teóricos</b>	<b>205</b>
4.1.	Bases metodológicas	205
4.2.	Interrogantes, finalidades y objetivos de la investigación	210
4.3.	Diseño de la investigación	213
4.4.	Dimensión metodológica de la investigación	214
<b>SEGUNDA PARTE: LA INVESTIGACIÓN</b>		
<b>5.</b>	<b>Proceso de la investigación: Aspectos operativos</b>	<b>218</b>
5.1.	<b>Elección de los participantes en la investigación</b>	<b>218</b>
5.1.1.	Muestra cuantitativa de los docentes-tutores (Cuestionario de competencias del docente-tutor en línea)	219
5.1.2.	Muestra cuantitativa de los alumnos (Inventario de Competencias)	225
5.1.3.	Participantes en el estudio cualitativo	228
5.2.	<b>Procedimientos</b>	<b>219</b>
5.2.1.	Instrumentos cuantitativos	230
5.2.1.1.	Evaluación de competencias del docente tutor en línea	231
5.2.1.2.	Inventario de Competencias TIC (INCOTIC-Grado)	237
5.2.2.	Instrumentos cualitativos	243
5.2.2.1.	Entrevista semiestructurada metasociocognitiva acerca de la escritura (aplicada en forma de cuestionario) y sistema de categorías	244
5.2.2.2.	Entrevista semiestructurada acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura (aplicada en forma de cuestionario) y sistema de categorías	261
5.3.	<b>Tratamiento de la información</b>	<b>267</b>
<b>6.</b>	<b>Resultados cuantitativos</b>	<b>269</b>
6.1.	<b>Evaluación de competencias del docente-tutor en línea</b>	<b>269</b>
6.1.1.	Apoyo organizacional	269
6.1.2.	Experiencia de aprendizaje e instrucción en línea	271
6.1.3.	Autoevaluación de competencias	274
6.1.4.	Comparación de datos entre los cuestionarios	279
6.1.5.	Comparación por variables	281
6.1.5.1.	Comparación entre el género y los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea	282
6.1.5.2.	Comparación entre grupos de edad en los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea	285
6.1.5.3.	Comparación entre los grupos por nivel de estudio en los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea	291

6.1.5.4. Comparación entre grupos según los campos de formación docente de los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea	294
6.1.5.5. Comparación entre grupos según los años de experiencia docente de los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea	298
6.1.5.6. Análisis de relaciones entre el nivel de competencia, el apoyo organizacional y la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea	301
6.1.6. Percepción de necesidades de aprendizaje	303
6.1.7. Temáticas relevantes para la formación del docente-tutor en línea	307
<b>6.2. Resultados del Inventario de Competencias TIC (INCOTIC) relativo a alumnos</b>	<b>309</b>
6.2.1. Frecuencia de uso de la computadora	309
6.2.2. Tipos de uso de la computadora	312
6.2.3. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas	314
6.2.3.1. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas en función de la frecuencia de uso diario	314
6.2.3.2. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas en función de su utilidad en la actividad académica	322
6.2.4. Formación en TIC	330
6.2.5. Análisis de los cuestionarios: Autoevaluación de competencias y Actitud hacia las TIC	333
6.2.5.1. Autoevaluación de competencias	333
6.2.5.2. Actitud hacia las TIC	336
<b>6.3. Comparación entre grupos y los niveles de competencia y actitud hacia las TIC</b>	<b>339</b>
6.3.1. Comparación entre niveles de competencia entre géneros y actitud hacia las TIC	339
6.3.2. Comparación entre los grupos de edad en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC	342
6.3.3. Comparación entre disponibilidad de computadora y recursos TIC en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC	345
6.3.4. Comparación entre el tiempo semanal de uso de la computadora en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC	348
6.3.5. Comparación entre tiempo diario de uso de la computadora en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC	351
6.3.6. Comparación entre el modo en el cual se ha recibido la formación en TIC, los niveles de competencia y la actitud hacia las TIC	354
6.3.7. Comparación entre los grupos de alumnos que han participado en algún curso de conceptos básicos para el uso de las TIC, en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC	357
6.3.8. Comparación entre los alumnos según la valoración de la calidad de la formación recibida en TIC en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC	360
6.3.9. Comparación entre alumnos según la valoración de la utilidad de la formación en TIC, en los niveles de competencias y actitud hacia las TIC	364
6.3.10. Análisis de relaciones entre el nivel de competencia, valoración de calidad y utilidad de formación en TIC y la actitud hacia éstas	367

6.3.11. Comparación descriptiva de los niveles de competencia de docentes-tutores y alumnos	369
<b>7. Resultados cualitativos</b>	<b>370</b>
<b>7.1. Análisis de la información relativa al Cuestionario acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura</b>	<b>370</b>
7.1.1. Dimensión: Identidad	371
7.1.2. Dimensión: Proceso escritor	376
7.1.3. Dimensión: Pedagogía de la Escritura Literaria	381
7.1.3.1. Visión de la enseñanza de la escritura literaria	381
7.1.3.2. Metodología de la enseñanza de la escritura literaria	388
7.1.3.3. Evaluación del proceso de la escritura literaria	399
7.1.4. Dimensión: Perspectiva Multicultural	401
<b>7.2. Cuestionario metasociocognitivo acerca de la escritura</b>	<b>403</b>
7.2.1. Procesos declarativos: Planificación, Transcripción y Revisión	404
7.2.2. Procesos procedimentales: Teoría de la tarea escritora	410
7.2.3. Procesos condicionales: Teoría del texto y Autorregulación escritora	413
7.2.4. Procesos afectivos: Autocontrol, Motivación y Creatividad	416
7.2.5. Procesos socioculturales: Condicionamiento político y económico, condiciones comunitarias y construcción de la identidad	419
<b>TERCERA PARTE: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURO</b>	
<b>8. Discusión, conclusiones y líneas de futuro</b>	<b>422</b>
<b>8.1. Influencia del medio en la construcción de competencias digitales de los docentes-tutores</b>	<b>423</b>
<b>8.2. Influencia del medio en el desarrollo de competencias digitales de los alumnos</b>	<b>425</b>
<b>8.3. Competencias digitales que poseen los docentes-tutores para llevar a cabo los procesos de enseñanza en el medio</b>	<b>425</b>
<b>8.4. Competencias didácticas que poseen los docentes-tutores para llevar a cabo los procesos de enseñanza en el medio</b>	<b>427</b>
<b>8.5. Competencias, escritoras y digitales que propone el programa y cuáles se logran por medio de su impartición</b>	<b>427</b>
<b>8.6. Reflexiones finales</b>	<b>429</b>
<b>Referencias</b>	<b>433</b>
<b>Anexos</b>	

## Índice de figuras

Figura. 1. Fases del Modelo ADDIE (tomada de Branch,2009:2)	24
Figura. 2. Componentes de un curso en línea, adaptado de Sandia y otros (2005)	25
Figuras. 3 y 4. Módulos de servicios digitales de los municipios de interior de Yucatán	27
Figura. 5. Regionalización del estado de Yucatán. Gobierno del Estado de Yucatán (2015)	27
Figura. 6. Página web de acceso al PFLV	33
Figuras. 7 y 8. Sesión del curso de capacitación para docentes-tutores del PFLV	34
Figura: 9. Bienvenida. Curso de escritura creativa del PFLV	35
Figuras.10 y 11. Inicio de las sesiones del PFLV	36
Figura 12. Estructura de una sesión del PFLV	37
Figura 13. Sesión de textos colectivos del PFLV	39
Figura 14. Esquema de enseñanza-aprendizaje del PFLV	43
Figura 15. Adaptación del Modelo de Flower y Hayes (1981)	82
Figura 16. Adaptación del Modelo ‘Enunciar el conocimiento’ de Scardamalia y Bereiter (1992)	91
Figura 17. Adaptación del Modelo ‘Transformar el conocimiento’ de Scardamalia y Bereiter (1992)	93
Figura 18. Adaptación del Modelo de Nystrand (1982)	95
Figura 19. Adaptación del Modelo de Nystrand (1982)	97
Figura 20. Adaptación del Modelo de Baddeley (1986)	100
Figura 21. Adaptación del Modelo de Hayes (1996)	102
Figura. 22. Modelo Metasociocognitivo de la Composición Escrita (Arroyo, 2009)	121
Figura. 23. Concepto de competencia según McClelland (1973). Adaptación	124
Figura. 24. Modelos de competencia comunicativa. Adaptado de Bagarić (2007)	148
Figura. 25. Modelo contextualizado de competencias (Evia, 2007)	192
Figura. 26. Diseño de la investigación	214
Figura 27 Ciclo de muestreo de Fox (1981)	219
Figura. 28. Muestra de docentes-tutores por género y edad	220
Figura. 29. Porcentaje del máximo nivel de estudios	221
Figura. 30 Modalidad en que los docentes-tutores han adquirido la formación continua	225
Figura:31. Proceso de validación y fiabilización del INCOTIC-Grado, tomada de González Martínez, Espuny Vidal y Gisbert Cervera (2011)	240
Figura 32. Valoraciones de los jueces expertos respecto a los criterios generales	250
Figura 33. Valoraciones de los jueces expertos respecto a las dimensiones generales	256
Figura 34. Valoraciones de los jueces expertos respecto a los criterios generales	260
Figura 35. Valoraciones de los jueces expertos respecto a los criterios generales	264

Figura 36. Resultados de competencias profesionales y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea de los docentes-tutores agrupados según sus ejes compartidos	280
Figura 37. Total de Competencias Profesionales, Experiencias de Aprendizaje e Instrucción en Línea y Apoyo Organizacional	281
Figura 38. Rangos promedio de hombres y mujeres en los ejes competenciales	284
Figura 39. Rangos promedio de hombres y mujeres en el total de autoevaluación de competencias, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea	285
Figura 40. Rangos promedio de los ejes competenciales por grupo de edad	289
Figura 41. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea divididos por grupos de edad	290
Figura 42. Rangos promedio en los ejes competenciales por máximo nivel de estudios	293
Figura 43. Rangos promedio en el total de autoevaluación de competencia, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea divididos según nivel de estudios	294
Figura 44. Rangos promedio de los ejes competenciales por campos de formación	297
Figura 45. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea divididos por campos de formación	298
Figura 46. Rangos promedio de los ejes competenciales por años de experiencia docente	300
Figura 47. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea divididos por años de experiencia docente	301
Figura 48. Valores ponderados de la importancia de las competencias que debe tener un docente-tutor en línea	305
Figura 49. Valores ponderados de la importancia de las temáticas relevantes para la formación como docente-tutor en línea	308
Figura 50. Porcentaje de frecuencia de uso diario de programas y aplicaciones informáticas de acuerdo a las respuestas dadas en la opción “nunca”	317
Figura 51. Porcentaje de frecuencia de uso diario de los programas y aplicaciones informáticas más utilizados, ordenados de acuerdo a las respuestas dadas en la opción “mucho”	319
Figura 52. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas según su uso	321
Figura 53. Porcentaje de la valoración en función de la utilidad de los programas y aplicaciones informáticas ordenados de acuerdo a las respuestas dadas en la opción “1”= nada	325

Figura 54. Frecuencia de la valoración en función de la utilidad de los programas y aplicaciones informáticas en 9 actividades académicas que realiza el alumnado, según el porcentaje de respuesta dado en la opción “5” = mucho	327
Figura 55. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas según su utilidad e independientemente del uso	329
Figura 56. Resultados de competencias por ejes, total del nivel de competencia y actitud hacia las TIC	339
Figura 57. Rangos promedio de hombres y mujeres en los ejes competenciales	341
Figura 58. Rangos promedio de hombres y mujeres en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC	342
Figura 59. Rangos promedio por grupos de edad en los ejes competenciales relativos a los alumnos	344
Figura 60. Rangos promedio de los grupos de edad en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC	345
Figura 61. Rangos promedio en los ejes competenciales de los alumnos según si cuentan o no con Internet en el entorno laboral	347
Figura 62. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo a si cuentan o no con Internet en el entorno laboral	347
Figura 63. Rangos promedio en los ejes competenciales de acuerdo al número de horas semanales que los alumnos utilizan la computadora	350
Figura 64. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo al número de horas semanales que los alumnos utilizan la computadora ....	351
Figura 65. Rangos promedio en los ejes competenciales de los alumnos acuerdo al número de horas diarias que utilizan la computadora	353
Figura 66. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo al número de horas diarias dedicadas al uso de la computadora	354
Figura 67. Rangos promedio en los ejes competenciales de acuerdo al modo en que se ha adquirido la formación TIC	356
Figura 68 Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo al modo en se ha adquirido la formación TIC	357
Figura 69. Rangos promedio en los ejes competenciales de acuerdo a si los alumnos han participado en cursos sobre conceptos básicos para el uso de las TIC	359
Figura 70. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo a la participación en cursos de conceptos básicos para el uso de las TIC	360
Figura 71. Rangos promedio en los ejes competenciales de acuerdo a la valoración dada con referencia a la calidad de la formación TIC	363

Figura 72. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo a la valoración dada a la calidad de la formación en TIC	364
Figura 73. Rangos promedio en los ejes competenciales según la valoración dada con referencia a la utilidad de la formación en TIC	366
Figura 74. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencia y actitud hacia las TIC de acuerdo a la valoración dada con referencia a la utilidad de la formación en TIC	367
Figura 75. Rangos promedio del total de autoevaluación de competencias de los docentes-tutores y de los alumnos, en cada uno de los ejes	369

## Índice de tablas

Tabla. 1. Selección de municipios de Yucatán por región y número de habitantes	28
Tabla. 2. Mapa curricular del PFLV	45
Tabla. 3. Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos. Didactext (2003)	113
Tabla. 4. Definición de las operaciones de planificación de la escritura	116
Tabla. 5. Definición de las operaciones de transcripción de la escritura	117
Tabla. 6. Definición de las operaciones de revisión de la escritura	118
Tabla. 7. Tipos de competencias. Bunk (1994)	132
Tabla. 8. Diferencias entre los escritores competentes y no competentes	161
Tabla. 9. Competencias digitales, DIGICOMP (2013)	176
Tabla. 10. Competencias del docente-tutor en línea	195
Tabla. 11. Competencias digitales de los alumnos	202
Tabla. 12. Competencias del alumno en línea relativas a los ejes transversales	204
Tabla. 13. Distribución de docentes-tutores de acuerdo al grado académico, género, edad y años de experiencia docente	222
Tabla. 14. Campos de formación profesional y continua de los docentes-tutores en línea	224
Tabla. 15. Distribución de alumnos de acuerdo a género y edad	226
Tabla. 16. Grupos de alumnos que disponen de acceso a Internet en el ámbito laboral, según género y edad	227
Tabla. 17. Instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados en la investigación	230
Tabla. 18. Estadísticos de fiabilidad del INCOTIC	242
Tabla. 19. Preguntas y subprocesos de la entrevista semiestructurada metasociocognitiva acerca de la escritura	246
Tabla. 20. Criterios para evaluar la entrevista metasociocognitiva de la escritura	248
Tabla. 21. Análisis de porcentaje respecto a los elementos de competencia	249
Tabla. 22. Medias de cada juez experto respecto a las dimensiones generales	250
Tabla. 23. Concordancia entre las valoraciones de los jueces	251
Tabla. 24. Categorías del proceso escritor obtenidas mediante el análisis de contenido	252
Tabla. 25. Criterios para evaluar el sistema de categorías metasociocognitivas de la escritura	253
Tabla. 26. Análisis de porcentaje respecto a los elementos de competencia	255
Tabla. 27. Medias de cada juez experto respecto a las dimensiones generales	256
Tabla. 28. Concordancia entre las valoraciones de los jueces	257
Tabla. 29. Preguntas y subprocesos del Cuestionario metasociocognitivo acerca de la escritura	257
Tabla. 30. Medias de cada juez experto respecto a las dimensiones generales	259
Tabla. 31. Concordancia entre las valoraciones de los jueces	260

Tabla 32. Criterios para evaluar el cuestionario semiestructurado acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura	263
Tabla 33. Medias de cada juez experto respecto a las dimensiones generales	264
Tabla 34. Concordancia entre las valoraciones de los jueces	265
Tabla 35. Preguntas y subprocesos del Cuestionario acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura	267
Tabla 36. Descriptivos de ítems del cuestionario de apoyo organizacional	271
Tabla 37. Descriptivos del cuestionario de Experiencia de aprendizaje e instrucción en línea	273
Tabla 38. Descriptivos de los ítems del cuestionario de competencias del docente-tutor por eje	277
Tabla 39. Comparación entre géneros, nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción	283
Tabla 40. Comparación del nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea según grupos de edad	288
Tabla 41. Comparación del nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea entre grupos por nivel máximo de estudios	292
Tabla 42. Comparación del nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea según el campo de formación	296
Tabla 43. Comparación del nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea según los años de experiencia docente	299
Tabla 44. Relaciones entre los factores del estudio	303
Tabla 45. Competencias de los docentes-tutores ordenadas de mayor a menor importancia	306
Tabla 46. Tiempo semanal de uso de la computadora dividido por edad y género	310
Tabla 47. Tiempo diario que los alumnos utilizan la computadora según edad y género	311
Tabla 48. Actividades para las que se utiliza la computadora diariamente y su frecuencia de uso	313
Tabla 49. Frecuencia de uso diario de programas y aplicaciones informáticas	315
Tabla 50. Valoración de programas y aplicaciones informáticas según las actividades académicas	323
Tabla 51. Valoración de la calidad de la formación recibida en TIC	331
Tabla 52. Valoración de utilidad de la formación recibida en TIC	332
Tabla 53. Ítems del cuestionario de Autoevaluación de competencias por ejes	335
Tabla 54. Descriptivos de ítems del cuestionario Actitud hacia las TIC	337
Tabla 55. Comparación entre géneros de rangos promedio del nivel de competencia en alumnos y actitudes hacia las TIC	340
Tabla 56. Comparación entre grupos de edad de rangos promedio del nivel de competencia y actitudes hacia las TIC	343

Tabla 57. Comparación entre quienes disponen de Internet y quienes no disponen en el trabajo en sus rangos promedio del nivel de competencia y sus actitudes hacia las TIC	346
Tabla 58. Comparación entre rangos promedio del nivel de competencia en alumnos y sus actitudes hacia las TIC según grupos de horas dedicadas al uso de la computadora a la semana	349
Tabla 59. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia en alumnos y sus actitudes hacia las TIC según las horas diarias dedicadas al uso de la computadora	352
Tabla 60. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia y las actitudes hacia las TIC según el modo en que se ha adquirido la formación en TIC	355
Tabla 61. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia en alumnos y sus actitudes hacia las TIC según si han participado o no en cursos sobre conceptos básicos para el uso de las TIC	358
Tabla 62. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia y las actitudes hacia las TIC según la valoración dada con referencia a la calidad de la formación en TIC	362
Tabla 63. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia y las actitudes hacia las TIC según valoración dada a la utilidad de la formación en TIC	365
Tabla 64. Correlación Rho de Spearman entre los ejes competenciales, competencia total, valoración de calidad y utilidad de la formación continua, actitudes hacia las TIC, tiempo de uso semanal y diario de la computadora y edad	368

**PRIMERA PARTE**  
**BASES TEÓRICAS**



## Introducción

El continuo desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha impactado de forma dinámica y considerable los diversos aspectos que conforman el mundo actual. La escritura, ese proceso complejo y fascinante que permite a los seres humanos alfabetizados transmitir ideas, sentimientos, pensamientos, para comunicarse con otros, también se ha visto sustancialmente influido por las tecnologías: tanto en el desarrollo de competencias para la escritura como en la producción, difusión y recepción de los textos.

Desde su nacimiento, la escritura ha estado relacionada con la tecnología: ya sea de forma oral, mediante la repetición con fines estéticos y mnemotécnicos, para conservar y difundir la historia y la tradición de la comunidad, o de forma escrita facilitando la comunicación a través del tiempo y del espacio. Es a partir de la invención de un alfabeto que surge la necesidad de formar lectores y por ende, escritores.

En la actualidad, la escritura junto con la lectura y el dominio de recursos tecnológicos consisten en aspectos indispensables para la alfabetización de los ciudadanos del S.XXI. Efectivamente: la transición de la escritura en medios impresos a medios digitales implica la adquisición de conocimientos y habilidades, es decir de competencias que permiten a los individuos de diversas latitudes expresarse, intercambiar ideas, comunicarse y co-construir conocimientos.

La formación de estas competencias involucra a su vez la consideración de enfoques y modelos acerca de la enseñanza y del aprendizaje, así como su implementación mediante formas innovadoras de instrucción.

En cuanto a la educación formal de la Literatura, en aras de impulsar el desarrollo de competencias literarias y específicamente de competencias escritoras, no ha podido permanecer ajena a estos cambios y ha necesitado transformar sus prácticas en experiencias dinámicas; estas experiencias se ven día con día favorecidas por la ampliación lingüística,

las posibilidades de expresión, de exploración continua de la creatividad personal y colectiva, así como la interactividad entre autores, coautores, audiencias y recursos.

La formación de competencias escritoras en el ámbito de la Literatura como auténticas vías de comunicación del individuo con su sociedad, en un contexto tecnologizado y continuamente cambiante, conlleva a la transición de modelos retóricos a modelos que consideren no sólo los aspectos operativos de la escritura (qué y cómo se hace) sino también los medios de producción y las audiencias receptoras (para qué o con qué finalidades, para quién y con qué elementos) así como los procesos metasociocognitivos que propicien la reflexión de los escritores acerca de sus procesos, recursos y motivaciones.

En este sentido se plantean dos problemáticas: una que aborda las didácticas específicas para la formación de escritores literarios y otra referente a las instancias formativas.

Con respecto a la primera problemática se considera que la enseñanza de la Literatura en los niveles escolares básicos e intermedios ha de fortalecer la identidad y favorecer la conformación de competencias comunicativas (lectura crítica, escritura) y en los niveles específicos ha de propiciar la comprensión y producción de discursos literarios que constituyan auténticos reflejos socioculturales.

Dicho de otro modo, la educación literaria obedece a las necesidades de vinculación del individuo con su tradición, de transmisión de su cultura y también de comunicación. Por ello, la formación de competencias escritoras en este ámbito no puede ser ajena a las TIC: una amplia gama de textos se está creando en la virtualidad y muchos más se adaptan y publican en este espacio. Los docentes, de todos los niveles educativos, han de reconceptualizar su labor para que mediante el diseño de recursos innovadores incidan favorablemente en los aprendizajes de los alumnos permitiéndoles interpretar y producir sus escritos.

Con respecto a la segunda problemática y en el contexto de la presente investigación, las limitadas instancias específicas para la formación de escritores son de carácter presencial (por tanto restringidas a espacios geográficos determinados) o bien, carecen de planes y programas de estudio articulados para tal fin: de hecho, la escritura de textos literarios tradicionalmente no se ha considerado un aspecto prioritario en el ámbito educativo y las licenciaturas universitarias relativas al área de Literatura priorizan la formación de docentes e investigadores, no de escritores literarios.

A fin de dar respuesta a la demanda de espacios formativos para la escritura literaria en Yucatán, México, en el año de 2010 da inicio el Programa de Formación Literaria Virtual (PFLV), inscrito a la Red de Educación Artística en Línea (REDALICY) perteneciente a la Secretaría de la Cultura y las Artes del Gobierno del Estado. En la presente investigación se indaga si este programa cumple su objetivo principal, que es formar escritores en el ámbito de la Literatura, y permite el desarrollo de competencias escritoras y digitales, dado que se lleva a cabo en una plataforma tecnológica.

La investigación, por tanto, se centra en dos aspectos: escritural y digital, sin contemplar el aspecto estético, ya que este último constituye otra línea investigativa y por tanto motivo de estudios futuros.

El tema de estudio de la presente investigación son las competencias escritoras y competencias digitales que desarrollan los docentes-tutores y los alumnos pertenecientes al Programa de Formación Literaria Virtual (PFLV) ya mencionado. Las bases teóricas y los aspectos prácticos de la investigación comprenden las temáticas inherentes a estas dos dimensiones: las competencias escritoras, de acuerdo al Modelo Metasociocognitivo (Arroyo, 2009) y las competencias digitales, relativas al contexto educativo virtual. La investigación se sitúa en la línea de los estudios didácticos para la composición escrita desde una perspectiva multimétodo, utilizando instrumentos cualitativos y cuantitativos.

El interés científico y social de la investigación, las novedades teóricas y metodológicas, radican en la temática de la misma: la enseñanza de la escritura literaria

desde una perspectiva metasociocognitiva e intercultural en modalidades virtuales (*Online writing instruction*); los instrumentos y modelos que se aplican así como sus implicaciones en el contexto mexicano.

Sin duda, abordar la enseñanza de la escritura literaria en línea es un esfuerzo particularmente complejo y desafiante debido al vasto margen de entornos de aprendizaje, necesidades, circunstancias, contextos y otros factores que pudieran estar implícitos. La presente investigación pretende propiciar diversas reflexiones, desde las perspectivas de los docentes-tutores, los alumnos y las instituciones involucradas.

Si bien es de suma importancia conocer la perspectiva de los docentes-tutores y profundizar acerca de sus experiencias y prácticas en el PFLV, lo es igualmente participar de la reflexión acerca de cómo propiciar el desarrollo de las competencias escritoras, cómo ser mejores docentes de escritura y en suma, mejores escritores. El análisis de teorías, modelos y metodologías relativas a la escritura permite a su vez la consideración de los procesos implícitos en la producción textual. Asimismo son insoslayables las perspectivas de los alumnos y sus reflexiones acerca de los significado otorgados a ser, participar y aprender a hacer literatura en un entorno virtual.

Todo ello enriquece la perspectiva institucional inherente al PFLV y conlleva a la necesaria reflexión crítica acerca de los efectos del programa: fines, objetivos, planes, diseños curriculares y materiales empleados así como a la justificación de su impacto en la sociedad.

Los conceptos clave empleados en la presente investigación son los siguientes:

Competencia: De acuerdo con Zabalza (2003), consiste en el conjunto de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, entre los que figuran: capacidades individuales, conocimientos, saber hacer, habilidades, experiencias, experiencias prácticas, actitudes, valores y aptitudes necesarias, para que el profesional pueda desempeñar roles

de trabajo específicos y realizar actividades que le conduzcan al logro de objetivos determinados.

Competencia profesional: De acuerdo con LeBoterf, Barzuchetti y Vincent (1993), consiste en el conjunto de saberes, tales como habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes, que se pueden utilizar e implementar en un contexto profesional y que se emplean para desempeñar roles que implican determinadas funciones profesionales.

Competencias escritoras: conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a una persona producir un texto, a partir de los siguientes procesos: procedimentales, condicionales, afectivos, socioculturales y metacognitivos

Competencias digitales: De acuerdo con Ferrari (2013) la competencia digital consiste en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que el uso de las tic y de los medios digitales requiere para realizar tareas, resolver problemas, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenidos y generar conocimiento de forma efectiva, eficaz, adecuada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva aplicable al trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento.

Docente-tutor en línea: Docente que ejerce la función tutorial en línea.

Alumno en línea: De acuerdo con Beaudion y otros (2013), consiste en el individuo que se dedica a actividades de aprendizaje en un entorno de enseñanza y aprendizaje diseñado totalmente en línea o en una modalidad mixta, es decir en un esquema híbrido que combina la presencialidad con la virtualidad.

Educación a distancia: Proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial, en el que dos o más personas que están separadas en el tiempo, el espacio, o ambos, establecen comunicación y realizan actividades relacionadas a través de medios de tele-comunicación.

Educación en línea: Proceso de enseñanza-aprendizaje que involucra cualquier medio electrónico de comunicación y se da a través de computadoras conectadas en red, tecnologías multimedia, tales como las plataformas de teleaprendizaje, e Internet, con el fin de propiciar una interacción entre los actores educativos así como un aprendizaje autónomo, individual o grupal. Puede ser completamente en línea (*E-learning*) o semipresencial, también denominada mixta (*B-learning*).

Función tutorial: Conjunto de acciones formativas que ejerce el docente-tutor a través de la red, encaminadas a motivar, orientar, asesorar, evaluar y retroalimentar a los alumnos.

Interacción en línea: Consiste en la acción de comunicar ideas, conocimientos y compartir con los demás puntos de vista, a través de las herramientas de comunicación de la plataforma, tales como foro, chat y correo electrónico. En esta acción intervienen el objeto de estudio, los contenidos, el docente-tutor y los estudiantes.

A continuación se presenta el estado de la cuestión acerca de las competencias escritoras en modalidades virtuales a partir del análisis de investigaciones y aportes teóricos.

## Capítulo 1

### Antecedentes

En el presente capítulo se aborda el estado de la cuestión acerca del desarrollo de las competencias escritoras en modalidades en línea y se analizan las principales investigaciones realizadas en el ámbito internacional acerca del tema, así como algunas de las principales líneas de investigación que son debatidas en la actualidad.

#### 1.1. Investigaciones acerca de la escritura en entornos virtuales

La escritura, como objeto de estudio, ha sido investigada desde diversos enfoques y perspectivas, como proceso, actividad y producto. Sin embargo, la investigación realizada acerca de la escritura, y específicamente de la formación de escritores en el contexto de programas virtuales aún es incipiente por la especificidad del tema y por el acelerado desarrollo de las TIC en el ámbito educativo.

El análisis acerca de las investigaciones realizadas sobre el tema ha demostrado la diversidad de intereses y de metodologías; los aportes encontrados se han podido clasificar en las siguientes dimensiones: 1) investigaciones acerca de la alfabetización multimedia para la lectura y la escritura; 2) investigaciones acerca del desarrollo de competencias escritoras en modalidades alternas (en línea; semipresenciales o *b-learning* y de apoyo a la presencialidad por diversos medios virtuales) y 3) investigaciones acerca de los actores educativos: docentes y alumnos. No se incluyen en esta sección, al no corresponder a los intereses del presente estudio, aquellas investigaciones acerca de los textos ya producidos en medios digitales. Así, las investigaciones seleccionadas cumplen con el propósito de mostrar precisamente esta diversidad, dado que aún falta consolidar un cuerpo de conocimientos amplio para cada dimensión.

### *1.1.1. Investigación acerca de la alfabetización multimedia para la lectura y la escritura*

Sin duda alguna, la Internet y las TIC han influenciado la escritura. Y su implicación en los diversos dispositivos electrónicos requiere de una alfabetización que involucre la adquisición de competencias que posibiliten la producción de textos multimodales (Lankshear y Knobel, 2007), la comunicación y la interacción con las diversas audiencias (Leu y otros, 2013).

La investigación acerca de la alfabetización multimedia se ha abocado tanto a la lectura como a la escritura (Greenhow, Robelia y Hughes, 2009), particularmente a recursos tales como los juegos (Gee, 2003), los objetos de aprendizaje y las redes sociales (Miller y Shepherd, 2009; Buck, 2012; Balzhiser y otros, 2011; Reid, 2011; Maranto y Barton, 2010; Vie, 2008).

Un estudio de corte cuantitativo llevado a cabo por Miller y Shepherd (2009) a 474 alumnos mayores de 18 años y pertenecientes al primer año del curso de composición, impartido en diversas instituciones educativas de los Estados Unidos de Norteamérica, explora las actitudes de los alumnos hacia la escritura, sus actividades en Facebook, y las relaciones posibles entre la escritura en Facebook y la escritura en otros contextos por medio de un cuestionario con 83 ítems.

Las actividades de escritura más comunes en las que los estudiantes declararon haber participado con mayor frecuencia en Facebook fueron: "Publicar respuestas a los comentarios o enlaces amigos" (72,2%), "Chat" (66,2%), y "lectura de los sitios de los amigos" (60%), mientras que las actividades menos comunes fueron "Uso de aplicaciones de Facebook" (6,8%), "Reproducción de Facebook Games" (12%), y "Lectura de las páginas de fans" (16,1%). Otras actividades de escritura realizadas habitualmente fueron escribir mensajes privados y mirar fotografías (19,35% y 16,13%, respectivamente). Asimismo, los alumnos afirmaron que sus prácticas de escritura en Facebook podrían ser consideradas como "escritura informal" (81,7%) y "conversación" (72,5%).

Entre los hallazgos de la investigación figuran la utilización de Facebook como espacio retórico, así como el conocimiento y la conciencia sobre la audiencia que desarrollan los alumnos usuarios de esta red y que a su vez influyen en la producción del texto a publicar. Los docentes son quienes deben de generar espacios de reflexión a fin de que los alumnos se den cuenta de estas habilidades y las utilicen en el ámbito de la composición formal.

### *1.1.2. Investigación acerca del desarrollo de competencias escritoras en contextos mediados por las TIC*

Acerca del desarrollo de las competencias escritoras, desde los diversos niveles educativos, edades y sectores, las investigaciones realizadas evidencian la necesidad de adquisición de un cuerpo de conocimientos sobre la naturaleza de la escritura así como de auténticas competencias metasociocognitivas que permitan a los escritores reflexionar sobre los problemas que surgen durante la escritura y resolverlos, obteniendo certezas en los procesos y las finalidades de su propia escritura (Arroyo, 2009; Grupo Didactext, 2003).

La enseñanza y el aprendizaje de estas competencias en contextos mediados por las TIC presupone a su vez un nuevo tipo de alfabetización que permita al alumno aprender a aprender en y para un universo en constante evolución (Alexander, 2009); para ello es necesario aprender a: transferir (Royer, Mestre, y Dufresne 2005), generalizar (Wardle, 2007) y transformar (Brent, 2011).

En este sentido, los modelos recientes de escritura (White, Elliot y Peckham, 2015; Arroyo, 2009; Beaufort, 2007) explican las dimensiones teóricas y metasociocognitivas de la escritura incluyendo las TIC como un recurso ineludible.

La dimensión teórica alude al conocimiento conceptual de la escritura; éste involucra no solo aspectos como la gramática y la sintaxis sino aquellos aspectos técnicos para la composición de nuevos textos en nuevos formatos, producidos individual y colaborativamente (Black, 2009; Lewison y Heffernan, 2008) y para diversas comunidades

discursivas a través de plataformas como Twitter, Facebook, Blogger, etc. (Alexander, 2009; Lankshear y Knobel, 2007).

La dimensión metasociocognitiva apunta a que los escritores lleven a cabo reflexiones importantes acerca del propio aprendizaje, de los recursos interpersonales y contextuales (lo cual incluye evidentemente a la tecnología) así como de las comunidades que integran la cultura en la cual se desenvuelven (Slomp, 2012); es decir los qué y para qué de la propia escritura (Sefton-Green, 2006).

Asimismo, se enfatizan las investigaciones acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de una gama de tecnologías tales como los videojuegos (Gee, 2003, Lankshear y Knobel, 2003), la narración digital (Hull y Katz, 2006), la mensajería instantánea (Lewis y Fabos, 2005) y la escritura y la lectura de textos no lineales, intertextuales (Sanford y Madill, 2007).

#### *1.1.2.1. Investigación acerca las interacciones asincrónicas en foros de Dwyer y Larson (2014)*

Dwyer y Larson (2014) exploran la naturaleza de la participación, colaboración y respuesta del lectores/escritores en un estudio llevado a cabo con 2 grupos de estudiantes de sexto grado de primaria: un grupo de estudiantes de Dublín, Irlanda y otro de Kansas, Estados Unidos, quienes leyeron y respondieron libros electrónicos en un contexto virtual de la asignatura de Literatura. En respuesta a las lecturas, los estudiantes elaboraron un registro de comentarios, que sirvió como punto de partida para la posterior elaboración de foros de discusión asincrónica.

A cada grupo se le pidió leer y responder dos *e-books*. Para proteger la privacidad de los participantes, se les asignó un seudónimo a cada uno, mismo que fue utilizado durante la realización de la investigación.

El estudio se llevó a cabo mediante un muestreo intencional y todos los participantes fueron identificados por sus profesores como lectores maduros y comunicadores efectivos; sin embargo, ninguno de ellos tenía experiencia previa con círculos literarios u otras formas de discusión grupal de aspectos literarios. En una encuesta online previa al estudio, se les preguntó a los estudiantes acerca de la percepción que tenían de ellos mismos como lectores. Sus percepciones de lectura fueron diversas considerando aspectos funcionales e incluso dimensiones estéticas.

Durante un periodo de seis semanas, los estudiantes leyeron capítulos de *e-books* previamente asignados y llevaron un registro de pensamientos e ideas importantes en un aparato digital de lectura. Posteriormente, cada grupo se reunió dos veces a la semana en un círculo literario presencial en sus respectivas escuelas. En estas reuniones, los estudiantes compartieron sus respuestas e interpretaciones de los textos. También formularon preguntas y discusiones que publicaron en un foro asincrónico de mensajes en línea. El foro albergó un círculo literario global más amplio en el que los estudiantes discutieron y colaboraron.

Para analizar las participaciones, desde una perspectiva exploratoria, se eligió un método cualitativo de estudio de caso. El objetivo fue investigar qué sucede cuando estudiantes irlandeses y estadounidenses, en diferentes contextos sociales y culturales, interactúan y colaboran en un círculo literario global y virtual al tiempo que leen y responden a *e-books*. Las fuentes de datos incluyeron transcripciones de los foros virtuales de discusión, registros de audio de discusiones grupales presenciales, las anotaciones digitales en los *e-books*, entrevistas con los participantes, encuestas pre y post de lectura así como las notas de campo de los investigadores.

Las fuentes de datos fueron trianguladas y codificadas. El proceso de codificación fue llevado al cabo de manera independiente por los dos investigadores, uno en Irlanda y otro en Estados Unidos. Cada investigador leyó todos los mensajes publicados, segmentándolos en unidades descriptivas para finalmente clasificar cada unidad en códigos inferenciales e interpretativos.

Después de una minuciosa examinación, los datos recabados sugieren que la colaboración entre pares en un foro de discusión literaria promovió respuestas socioculturalmente situadas a través de la construcción de una identidad comunitaria y en un ambiente afín.

#### *1.1.2.2. Investigación acerca del empleo de un software de juegos para el aprendizaje de la escritura, de Roscoe y otros (2014)*

Un ejemplo de la influencia de la utilización de softwares basados en juegos para la producción textual se ofrece en la investigación llevada a cabo por Roscoe y otros (2014) a fin de explorar el potencial de aprendizaje y aplicación de estrategias de escritura en la producción de textos mediante la utilización del software *W-Pal* y otros programas complementarios de juegos educativos relativos a la escritura.

El *W-Pal* consiste en un sistema tutorial inteligente diseñado para apoyar el desarrollo de las competencias escritoras en estudiantes adolescentes. El sistema ofrece una amplia gama de estrategias relativas a las primeras fases de la escritura, así como ejercicios de práctica con la retroalimentación correspondiente. La enseñanza de las estrategias comprende 8 módulos que abarcan las fases de planificación, redacción y revisión teniendo además el apoyo de videos en los cuales los tutores clarifican temas y dan instrucciones.

En cuanto a los juegos, los programas fueron escogidos de acuerdo a las posibilidades que plantean sus dinámicas para complementar cada sesión del *W-Pal*. Algunos nombres de estos juegos son: *Freewrite Flash*, *Mastermind Online*, *Dungeon Escape*, *RoBoCo* y *Con-artist*. Estos juegos permiten a los usuarios seleccionar palabras, completar oraciones, redactar párrafos etc., e interactuar con diversos elementos.

La investigación se llevó a cabo con 65 alumnos de secundaria del área oeste de Estados Unidos de Norteamérica con una edad promedio de 16 años, en una situación diferenciada: un grupo 'a' (n=33) utilizó todos los recursos del *W-Pal*, en un transcurso de 4 semanas. En cada sesión los alumnos crearon y revisaron un ensayo hasta completar un

módulo. El otro grupo 'b' (n=32) solo utilizó los recursos relativos a la escritura de ensayos y la retroalimentación, teniendo que escribir dos ensayos por sesión. La diferencia entre el número de ensayos escritos por uno y otro grupo se debe a que el grupo 'b' estuvo expuesto a un método tradicional de escritura intensiva, que es el que habitualmente se utiliza en ese contexto escolar.

Al finalizar las 4 semanas se les aplicó a ambos grupos un cuestionario de 6 preguntas abiertas acerca de las estrategias empleadas en: la planificación, la estructuración del escrito, la introducción, la redacción del cuerpo del escrito, la elaboración de conclusiones y en la revisión. Al grupo 'a' se le aplicó además un cuestionario con una escala Likert con 4 opciones de respuesta para calificar los juegos según la facilidad, la posibilidad de disfrute, la utilidad para el aprendizaje y los gráficos. Se tomó en consideración las puntuaciones obtenidas por los alumnos en cada juego.

Los resultados obtenidos demuestran que aquellos alumnos que participaron en el grupo 'b', mediante la aplicación del *W-Pal* y juegos demostraron ser más propensos al aprendizaje de estrategias de escritura, a interactuar con sus compañeros, a entender mejor las instrucciones del *W-Pal* y en general, a construir el conocimiento.

Entre las limitaciones que los investigadores plantean está la naturaleza intensiva del estudio y el contexto en el que se llevó a cabo (durante más de 15 horas por mes, en el verano, en un campus universitario) así como el número de sujetos participantes, por lo que han recomendado repetir el estudio a un grupo mayor.

Driscoll y Wells (2012) y Slomp (2012) coinciden en que es necesario realizar investigaciones más complejas acerca de la escritura y de las tecnologías, que abarquen factores contextuales más amplios así como aspectos institucionales e individuales. En este último rubro, aún falta desvelar aspectos como la adquisición de conocimientos y el desarrollo específico de competencias escritoras así como su aplicación en diversos contextos: Wohlwend (2009) y Pajares (2003), por ejemplo, han demostrado cómo las

percepciones y creencias de los estudiantes pueden tener impactos positivos o negativos en su desarrollo como escritores.

### *1.1.2.3. Otras investigaciones Escritura colaborativa en documentos compartidos en la nube (cloud), de Barak y Levenberg (2014)*

La siguiente investigación realizada por Barak y Levenberg (2014), del Instituto de Tecnología de Israel, abarca la escritura colaborativa simultánea de textos científicos con el objetivo de caracterizar los procesos de escritura de los miembros de un equipo de trabajo, la colaboración entre ellos y la co-construcción del conocimiento.

Si bien, esta investigación no es inherente a la escritura literaria, plantea un marco teórico para considerar la escritura de textos colaborativos (de cualquier índole) e interesantes conclusiones acerca de un proceso de co-construcción del conocimiento.

La investigación incluyó a 48 estudiantes de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas participantes en un curso sobre métodos de enseñanza en ciencia y tecnología. Los participantes fueron divididos en 12 grupos de 4 estudiantes y realizaron 14 reuniones semanales durante el semestre. El objetivo del curso fue instruir al grupo con los contenidos y didáctica de la enseñanza de Ciencia y Tecnología al mismo tiempo que integraban las innovaciones tecnológicas.

El curso aplicó el marco teórico de la pedagogía en la nube, enfatizando el estudio con base en la instrucción- una combinación de lecturas breves con sesiones prácticas de aprendizaje activo. Los estudiantes recibieron la instrucción de escribir en colaboración una revisión bibliográfica; construir un glosario; planear un experimento; diseñar un juego educativo y escribir una reflexión. El aprendizaje fue flexible y dinámico; con la posibilidad de trabajar en las modalidades *offline* y *online*. La comunicación a distancia fue asistida por *e-mails*; llamadas en Skype; y comentarios en Google Docs.

Para considerar con profundidad el estudio de los aspectos socioculturales de la escritura colaborativa, la investigación fue conducida por el método de construcción de teoría de casos múltiples - síntesis de la Teoría Fundamentada y el estudio de casos múltiples.

Los Documentos de Google: 28 documentos online, 12 ensayos y 16 borradores fungieron como instrumentos: las diferentes versiones de los documentos demuestran en total 997 revisiones realizadas por los participantes, los investigadores utilizaron colores a fin de identificar cada modalidad de escritura: colaborativa, simultánea y de co-construcción del conocimiento.

Los eventos de cada grupo fueron individualizados en un documento sumatorio y analizados por tipos de escritura colaborativa simultánea. Adicionalmente cada episodio se analizó considerando las etapas de co-construcción del conocimiento adaptadas de Gunawardena y otros (1997) , que son:

- Compartir información
- Descubrimiento de disonancias
- Negociación de significados
- Modificación de síntesis propuesta
- Aplicación de significados recién construidos.

Asimismo se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas con duración entre 30 y 60 minutos después del semestre. Las entrevistas fueron audio grabadas, transcritas y analizadas para reafirmar los resultados en las modalidades de la escritura colaborativa simultánea y en las fases de la co-construcción del conocimiento. Dos preguntas incluidas en las entrevistas fueron: ¿Participó Ud. en algún proceso de escritura simultánea en el salón de clases o a distancia?, y ¿de qué manera la escritura colaborativa simultánea contribuye a la construcción del conocimiento (individualmente y como grupo)?

También la investigación incluyó observaciones presenciales de los participantes durante las sesiones activas de enseñanza. Las observaciones examinaron el discurso en-

clase mientras los estudiantes estaban concentrados en la escritura del documento digital. Las observaciones fueron grabadas en la bitácora de los investigadores. De esta manera se consiguió la capacidad de evaluar las modalidades de escritura colaborativa simultánea de manera presencial. Como control de confiabilidad, se utilizó en consenso arbitral de dos jueces independientes con la finalidad de corroborar y verificar el corpus de datos y los resultados. Se mantuvo el anonimato de los participantes por medio del uso de seudónimos.

Entre los resultados se encontró que: Pocos eventos (7%) de escritura colaborativa se produjeron simultáneamente. De éstos solo 12% fueron escritos a distancia y básicamente pertenecen a los primeros niveles de escritura colaborativa simultánea. Estos resultados, de acuerdo a los investigadores, se pueden explicar por los hábitos mentales de los estudiantes y su inclinación a apoyarse en el aprendizaje familiar de la escritura y la lectura así como las percepciones de que la escritura es un proceso personal e individual.

En general las investigaciones presentadas acerca del uso de recursos, softwares y formas de emprender proyectos de escritura son verdaderamente motivadoras para que se incorporen estas experiencias a las prácticas cotidianas, sin embargo, y como afirman Barak y Levenberg (2014), aún existen ciertas percepciones y creencias con respecto a la escritura y las tecnologías, que hay que cambiar.

## **1.2. Investigaciones acerca de los actores: el docente-tutor y sus efectos en los entornos virtuales**

Las investigaciones realizadas en escenarios escolares presenciales han arrojado información acerca de la falta de conocimientos de un buen porcentaje de docentes sobre los sistemas asociados a las nuevas alfabetizaciones, la nueva semiótica (Bruce, 2009) y los recursos comunicativos.

Sin embargo, también existe evidencia de docentes y alumnos quienes llevan a cabo una variedad de prácticas en el ámbito de la educación literaria, utilizando las tecnologías con múltiples propósitos: enriquecer, ampliar los contenidos del curso favorecer la

apropiación de dichos contenidos, comunicarse, a través de recursos tales como los blogs (West, 2008), las redes sociales y los wikis (Pifarré y Li, 2012).

Una investigación preliminar con el fin de conocer las prácticas de enseñanza para la escritura creativa digital, fue realizada por Bootz (2011), docente de la Universidad de París 8 a 7 profesores de diversas universidades francesas. El estudio fue realizado por medio de una entrevista semiestructurada distribuida por correo electrónico en forma de cuestionario.

Las preguntas fueron las siguientes:

- ¿Desde cuándo ha enseñado y reflexionado sobre literatura digital en sus cursos?, ¿en qué periodo enseñó o reflexionó en caso de no hacerlo actualmente?
- ¿En qué contexto? ( tipo de formación, localidad; número, edad, perfil de los estudiantes)
- ¿Se enfocó (o se enfoca) en el curso en la literatura digital, o se mencionó el tema, a manera de ejemplo, en un contexto más amplio?
- ¿Qué recursos educativos utilizó (o utiliza)? (plataformas, libros, sitios web, documentos, etc.)
- ¿Diseñó nuevos materiales en el transcurso de la enseñanza? (trabajos, simulaciones, etc.)
- ¿Cuál fue la naturaleza de la formación? (talleres, conferencias, etc.)
- ¿Cuál fue el contenido? ( desarrollo histórico de la literatura digital, relación con movimientos artísticos: poesía en voz alta, literatura multidisciplinaria, enfoque de género, hipertexto, análisis audiovisual o presentación de trabajos)
- ¿Fue una asesoría de final de algún curso de literatura digital? En este caso ¿Cómo se expresó el resultado? (reporte final, análisis – libre o guiado-)
- ¿Cómo fue recibido el curso?

Entre los resultados encontrados y relativos a los participantes del estudio figuran los siguientes:

- La escritura se enseña desde una perspectiva presencial y posteriormente, en algunos casos, se proponen cursos y/o prácticas de literatura digital;
- La enseñanza sólo incluye, en la mayoría de los casos, la producción de literatura digital como parte de un curso más amplio (de hecho, de los profesores participantes sólo dos hacían énfasis en la literatura digital como un ente autónomo en el plan de estudios);
- Los profesores admitieron que los cursos de este tipo tenían gran demanda y los perfiles de los estudiantes interesados eran muy diversos: estudiantes provenientes de carreras en ciencias de la computación, literatura, artes, artes escénicas e interpretativas;
- Entre las herramientas utilizadas por los profesores figuraban softwares de escritura;
- Numerosos cursos que tuvieron algún tipo de reconocimiento externo, publicaciones, etc., fueron semilleros auténticos motivando las carreras profesionales de autores literarios;

Entre las conclusiones evidentes del estudio figura la necesidad de que las instituciones promuevan opciones innovadoras basadas en las TIC especialmente en el área de estudios de literatura.

La investigación en este sentido es relevante ya que demuestra cómo las iniciativas individuales de los docentes-tutores en el ámbito de la innovación, aunque con excelentes resultados, necesitan del apoyo organizacional para poder permanecer.

Las investigaciones acerca de los docentes que se desempeñan en modalidades educativas en línea, pretenden dar respuesta a preguntas tales como: ¿Existe alguna diferencia real entre la enseñanza tradicional, cara a cara, y la enseñanza en línea?; ¿es necesario que los docentes adquieran competencias específicas para convertirse en docentes-tutores en línea?, y de ser así: ¿en qué tipos de competencias consisten?

Como se ha señalado por muchos investigadores, la educación en línea no es un simple traslado de recursos tradicionales propios de un medio presencial a formato digital, el traslado de lo ‘antiguo’ a lo ‘nuevo’ (Bates, 2001). La educación en línea implica una manera totalmente diferente de enseñar y de aprender (Cavanaugh, Barbour y Clark, 2009; Tucker, 2007). Pero asumir el reto de convertirse en docente-tutor de un medio virtual significa enfrentar la transición de un medio presencial, cara a cara, hacia uno virtual; replantearse las propias concepciones acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje y reconocer las necesidades para poder desempeñarse en línea. No es tarea fácil: todo ello implica una reflexión profunda acerca de la práctica educativa, los participantes, los enfoques pedagógicos, los modelos didácticos, las técnicas de instrucción, así como la selección y adecuación de contenidos y recursos.

Los investigadores han demostrado que el éxito de un curso en línea depende en gran parte de la capacitación, el compromiso y de la interacción docente-tutor y alumno (Hardiman, 2012; Archambault y otros, 2010; DiPietro y otros, 2008; Salmon, 2004); que las cualidades de los docentes.-tutores más apreciadas por los alumnos son la comunicación constante y la retroalimentación oportuna (Edwards, Perry y Janzen, 2011;) y que el buen desempeño de los alumnos en línea puede atribuirse a una amplia gama de diferentes características y circunstancias, tales como: el contenido del curso, la claridad en los objetivos, la motivación, las experiencias previas en este tipo de cursos y los rasgos de personalidad, tales como la independencia y la auto-dirección (Rice, 2006).

Acerca de las investigaciones sobre la enseñanza de la escritura en programas virtuales, éstas han comprobado la necesidad de: 1) reconceptualizar los diseños instruccionales para la implementación no sólo de aquellos recursos y actividades propios del medio, tales como lecturas, debates, conferencias y trabajos en grupo sino los recursos inherentes a la escritura como un proceso social, recursivo y generativo (Hewett y otros, 2011) y 2) alfabetizar a docentes y alumnos para que esto puedan llevar a cabo la diversidad de interacciones propias de un entorno virtual de aprendizaje; éstas interacciones comprenden alumnos, docentes-tutores, contenidos, recursos y audiencias (Wenger, 2005) y la representación (Smythe y Neufeld, 2010; Lanskhear y Nobel, 2008).

En cuanto a las metodologías de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en un curso en línea, las investigaciones han tratado de dar respuesta a la pregunta: ¿cómo ha de llevarse a cabo un curso de escritura en espacios virtuales? Y las respuestas no han sido del todo coincidentes.

Sin embargo, los investigadores sí han demostrado la necesidad de la intervención para ayudar a los alumnos con dificultades: Archambault y otros (2010) afirman la importancia de instrumentos de evaluación diagnóstica puede prevenir situaciones problema, no de excluir de la matrícula (Rose y Blomeyer, 2007) y apoyar a los a los alumnos a entender sus propias fortalezas y debilidades de aprendizaje. Asimismo es necesario implementar modelos para apoyar a quienes no han desarrollado habilidades para el aprendizaje a distancia, la autodirección, la independencia.

Investigadores como Abrami y otros (2011); Kanuka (2011); Iqbal, Kousar y Rahmen (2011); Archambault, y otros (2010); Archambault y Crippen (2009); afirman que la intervención puede disminuir si se procura una mayor interacción durante el curso: la interacción es sin duda una forma de aumentar la participación y motivar a los alumnos a conocer, trabajar, realizar las actividades en tiempo y forma y finalmente, comprometerse con el curso.

Como se ha mencionado, la diversidad de prácticas y de recursos para la escritura así como el cambio y evolución constante de la tecnología propicia la variedad de investigaciones y plantea la necesidad de establecer líneas concretas de investigación a fin de conformar un corpus de conocimiento. En este sentido, a continuación se describe a grandes rasgos el panorama de investigaciones y aportaciones acerca de la escritura, desde los diversos enfoques y modelos, particularmente el Modelo Metasociocognitivo de la Escritura (Arroyo, 2009) que sirve de base para el desarrollo de la presente investigación.

## Capítulo 2

### El Programa de Formación Literaria Virtual

A continuación se describen los diversos elementos que conforman el PFLV así como aquellos aspectos considerados en su diseño e implementación para poder describir la necesidad de la presente investigación así como el marco en el cual se lleva a cabo y sus posibles repercusiones.

#### 2.1. Antecedentes del Programa de Formación Literaria Virtual (PFLV)

El antecedente directo del PFLV es la Escuela de Escritores de Yucatán “Leopoldo Peniche Vallado”. Esta instancia abrió sus puertas el 14 de septiembre de 2010, con el financiamiento del Gobierno del Estado de Yucatán así como del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y contando con el aval de la Sociedad General de Escritores de México (SOGEM).

Precisamente, la SOGEM consiste en un organismo central que agrupa a los principales autores de México, impulsa la formación y profesionalización de los escritores y desde la década de los ochenta se ha dedicado a fundar escuelas e impartir talleres literarios en el país.

En este sentido, y para entender mejor la importancia de la SOGEM en el desarrollo de las letras en México, convendría hacer una distinción entre el taller literario y la escuela, dado que la historia de la literatura mexicana se origina precisamente en tertulias que con el paso de los años se conformarán en talleres.

Los talleres literarios poseen las siguientes características: 1) el interés común de los integrantes por la literatura; 2) la aspiración democrática de acceder a la literatura

desde una perspectiva no académica; 3) la crítica y el trabajo colectivo; 4) el énfasis en la figura central del coordinador del taller, quien ha de transmitir su experiencia escritora a los miembros del grupo, regular la crítica realizada a los textos producidos y proponer una metodología más o menos sistemática de trabajo según sea el caso.

En cuanto a las escuelas de escritores, estas aportan el diseño de una ruta formativa sustentada por una visión del fenómeno literario y concretamente escritor, que se cristaliza mediante un programa definido de asignaturas así como una metodología concreta de enseñanza y de aprendizaje, en la cual la figura del coordinador o profesor deja de ser un elemento central para convertirse en un elemento orientador de todo el proceso.

La SOGEM funda en el año de 1987 la primera Escuela de Escritores en el Distrito Federal; posteriormente en la década de los noventa continuaría su labor fundando sedes a lo largo del territorio mexicano, en los estados Coahuila, Colima, Chiapas, Estado de México, Jalisco, Morelos, Querétaro, San Luis Potosí, Tabasco y Veracruz.

Si bien, Yucatán firmó en el año de 1989 un convenio con la SOGEM y el entonces Instituto de Cultura, a fin de impulsar la formación de escritores mediante una serie de cursos tales como: Historia de la literatura mexicana, Historia de la literatura yucateca del siglo XX; El arte de escribir poesía; Narrativa; Teatro y II; Guionismo, Guionismo de radio; Guionismo de T.V.; Periodismo cultural; Cine y Aspectos jurídicos, fue precisamente hasta 2010 cuando, como se ha mencionado, la Escuela de Escritores de Yucatán abre sus puertas dando respuesta a las necesidades de formación y capacitación de escritores noveles así como de profesionalización para quienes ya se dedican a este oficio, mediante un Programa de Formación Literaria impartido en modalidad presencial y cuya misión es la siguiente:

Formar profesional, humanista e integralmente a escritores capaces de aplicar su talento creativo y sus conocimientos en la producción de obras y la enseñanza de cualquier género literario y periodístico, así como manejar con efectividad los lenguajes técnicos y

estéticos de los medios de comunicación y/ o su aplicación en los diversos sectores productivos.

La demanda social para ingresar al programa fue nutrida y particularmente de habitantes pertenecientes a los diversos municipios del interior del estado que no podían asistir regularmente a las clases. Por ello, se consideró la posibilidad de implementar el programa en una modalidad no presencial tratando de ampliar la matrícula y de incorporar a quienes por su ubicación geográfica o situación personal optaran por la virtualidad.

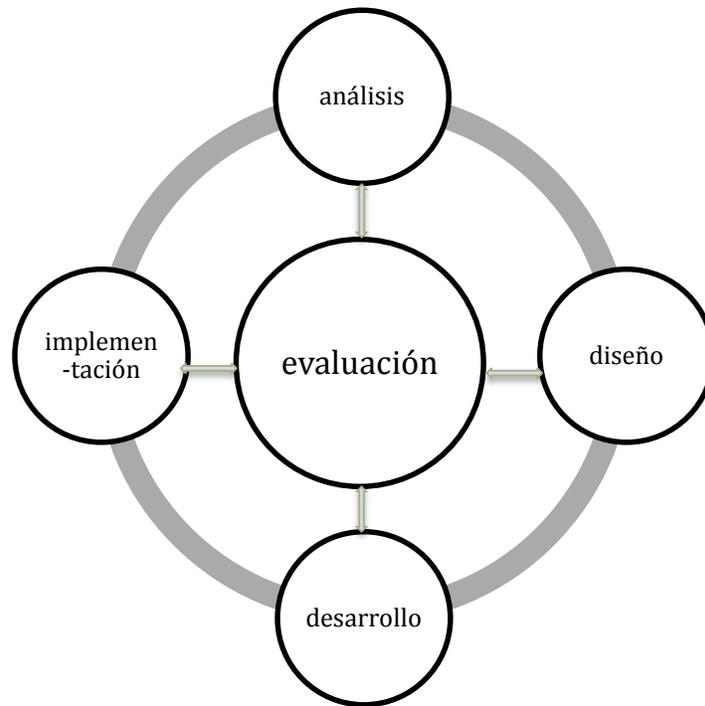
En el mes de diciembre de 2010 nace la Red de Educación Artística en Línea (REDALICY) con el objetivo de propiciar un acceso inmediato a la información y al conocimiento, mediante la utilización de las tecnologías y la ampliación de contenidos a usuarios provenientes de diversas latitudes. Su establecimiento permitió abrir un campus virtual, sustentado por un sistema de gestión del aprendizaje (SGA), y diseñar e implementar no sólo el PFLV sino impartir otros diversos programas acerca de disciplinas artísticas concretas, para todo tipo de estudiantes: niños, jóvenes y adultos, en niveles básicos, intermedios y avanzados, así como generar recursos virtuales para el aprendizaje.

A continuación se detallan las diversas fases: análisis, diseño, desarrollo e implementación hasta llegar a la evaluación de aspectos relevantes del PFLV; estas fases corresponden al Modelo de diseño instruccional ADDIE y se han cumplido en un período de cinco años.

#### *2.1.1. Aplicación del Modelo de Diseño Instruccional ADDIE para llevar a cabo el PFLV*

En cuanto al Modelo de diseño instruccional ADDIE, éste provee una guía flexible para el desarrollo de programas formativos, como el PFLV, y de acuerdo con las necesidades instruccionales a partir de cinco fases que son: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Cada fase retoma los resultados de la anterior para poder llevarse a cabo y la evaluación es una constante.

La siguiente figura ilustra la relación entre cada una de las fases y el carácter flexible del modelo:



*Figura 1. Fases del Modelo ADDIE (tomada de Branch,2009:2)*

En cuanto a la evaluación del PFLV, esta se cristaliza a partir del carácter multidisciplinar de la presente investigación, que no es fortuito, sino reflejo de una experiencia que abarca aspectos tecnológicos inherentes al contexto y que permiten la interacción entre participantes y recursos; aspectos pedagógicos que guían la utilización de la tecnología a fin de enseñar y aprender en la virtualidad y aspectos relativos a la composición escrita y a la reflexión acerca de los procesos escritores y que constituyen la esencia y la finalidad de dicha experiencia.

### 2.1.1.1. Fase de Análisis

En esta primera fase se llevaron a cabo diversas reuniones con autoridades tanto del Instituto de Cultura de Yucatán, la SOGEM y el Conaculta, a inicios de 2010, a fin de delimitar metas, objetivos, alcances y plazos para la realización del proyecto e identificar las fuentes para la obtención de los recursos.

Se realizó el análisis de necesidades para el logro de dichos fines, incluyendo los espacios para desarrollar el proyecto, la infraestructura y los diversos recursos necesarios, humanos, materiales y tecnológicos.

Resultado de dicho análisis fue la determinación de cada uno de los componentes necesarios a tomar en cuenta en la estructura del PFLV, tal y como se muestra en la siguiente figura:

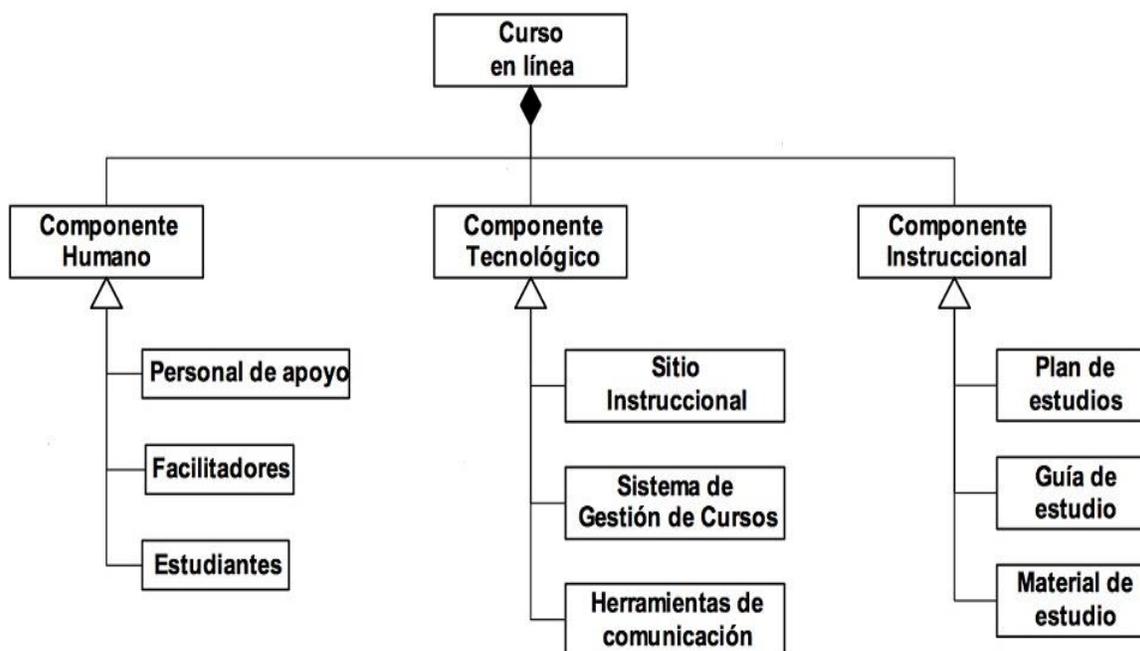


Figura 2. Componentes de un curso en línea, adaptado de Sandia y otros (2005).

Asimismo, se elaboró el organigrama relativo al personal académico y administrativo así como el presupuesto base para la operación del PFLV.

En el mes de abril de 2010 se realizó un análisis diagnóstico enfocado en el tipo de alumnado a integrar el programa, con el propósito de incluir personas provenientes de los diversos municipios del estado, de acuerdo con sus inquietudes literarias así como los hábitos de uso con respecto al internet y las tecnologías.

Simultáneamente se realizó una consulta geográfica para indagar acerca de aquellos municipios susceptibles de participar en el PFLV de acuerdo a los requerimientos de conectividad (conexión a Internet) a fin de que ésta no constituyera una limitante, dado que en Yucatán, en ese año de 2010, eran escasos los programas oficiales para promover el acceso a Internet en sitios públicos. Asimismo, de 1, 955,577 habitantes registrados para ese año, solo el 31.8 % se declaraba usuario de Internet; el 20.5% disponía de Internet en el hogar y de éstos el 95.9% contaba con Internet de banda ancha, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2011a).

Entre las opciones públicas y gratuitas para acceder a Internet figuraba el Programa de Acceso a Servicios Digitales, cuyos objetivos son:

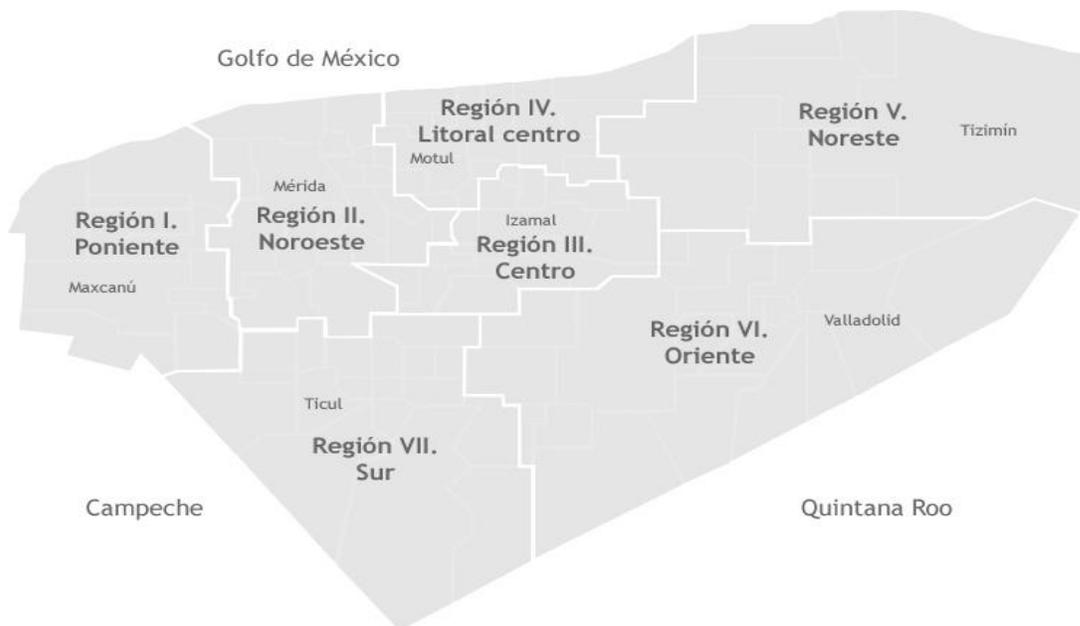
- Atender las necesidades de información de los usuarios de las bibliotecas públicas y contribuir a reducir la brecha digital;
- Establecer los lazos de cooperación benéficos para la biblioteca pública con otros actores de la sociedad;
- Estimular a los usuarios a que accedan a las tecnologías de información y comunicación de las bibliotecas públicas del país.

Como parte de este programa se pusieron en funcionamiento los Módulos de Servicios Digitales de la Red de Bibliotecas Públicas Municipales. Estos módulos consisten en espacios que se ubican adentro de las instalaciones de las bibliotecas y que cuentan con equipo de cómputo con conexión a Internet.



*Figuras 3 y 4. Módulos de servicios digitales de los municipios de interior de Yucatán*

A fin de comprobar si estos módulos contaban con espacios e instalaciones de cómputo e internet para brindar apoyo a futuros usuarios del PFLV se llevó a cabo una consulta en 22 municipios correspondientes a las siete regiones en las que se divide el estado de Yucatán.



*Figura 5. Regionalización del estado de Yucatán. Gobierno del Estado de Yucatán (2015)*

El listado de los 22 municipios, por región, así como su selección por la densidad poblacional en el año de 2010, según datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2011b), puede observarse en la siguiente tabla:

*Tabla 1: Selección de municipios de Yucatán, por región y número de habitantes*

<b>Región</b>	<b>Municipio</b>	<b>Número de habitantes</b>
I. Poniente	Hunucmá	30,731
I. Poniente	Maxcanú	21,704
II. Noroeste	Conkal	9,143
II. Noroeste	Mérida	83,0732
II. Noroeste	Tixkokob	17,176
II. Noroeste	Progreso	53,958
II. Noroeste	Umán	50,993
III. Centro	Izamal	25,980
IV. Litoral Centro	Dzemul	3,489
IV: Litoral Centro	Motul	33,978
IV. Litoral Centro	Temax	6,817
V. Noreste	Tizimín	73,138
V. Noreste	Espita	15,571
VI. Oriente	Chemax	33,940
VI. Oriente	Peto	24,159
VI. Oriente	Temozón	14,801
VI. Oriente	Tinúm	11,421
VI. Oriente	Valladolid	74,217
VII. Sur	Muna	12,336
VII. Sur	Oxkutzcab	29,325
VII.Sur	Tekax	40,547
VII. Sur	Ticul	37,685

La realización del diagnóstico y de la consulta en las poblaciones mencionadas evidenció algunos aspectos relativos a la brecha digital tales como: 1) dificultades en el manejo de los recursos tecnológicos; 2) desconocimiento y/o falta de familiaridad con las modalidades de aprendizaje en línea y 3) falta de equipo (computadora) y de posibilidades de acceso a Internet.

En aras de contribuir a disminuir la brecha digital y favorecer el buen desarrollo del programa, fue necesario diseñar estrategias para la solución de los principales problemas: la falta de conectividad y la carencia de equipo así como de conocimientos para el manejo de los recursos tecnológicos.

#### *2.1.1.2. Fase de Diseño*

Para facilitar el acceso de las personas que carecen de equipo de cómputo y/o de servicio de internet, se llevó a cabo un convenio con la Red de Bibliotecas Públicas Municipales, a través de los Módulos de Servicios Digitales, concretamente los ubicados en los municipios de Mérida, Maxcanú, Motul, Izamal, Oxkutzcab, Progreso, Tekax, Ticul, Tizimín, Umán y Valladolid, para que estos espacios fungieran como sede del PFLV facilitando que los alumnos pudieran ingresar al campus virtual y llevar a cabo sus tareas sin restricciones de tiempo.

Se consideraron estos 11 módulos por la calidad de sus instalaciones y equipos así como de los servicios gratuitos y continuos de Internet. En cuanto a los 11 módulos restantes, no fueron considerados por diversos factores, entre los que figuran: conexión interrumpida a Internet y/o baja calidad de señal; equipos de cómputo insuficientes; instalaciones inadecuadas así como otras situaciones relativas a la administración interna de estos espacios.

En cuanto a la capacitación se diseñó un módulo específico en el programa, basado en el Modelo de las 5 etapas (Salmon, 2004) y cuya característica principal es la flexibilidad, a fin de generar certezas en el alumnado, específicamente en quienes se inician

en la modalidad en línea, para que se sientan familiarizados con la teleplataforma y los recursos tecnológicos. Asimismo, se diseñó un curso de capacitación para los docentes, también basado en el Modelo de las 5 etapas (Salmon, 2004) y que contempla aspectos tecnológicos y didácticos, tales como el acceso y la utilización de recursos tecnológicos; socialización para el intercambio alumno-docente-tutor; diseño y estructura de las sesiones, objetivos, actividades, participaciones; e-moderación (foros, chat y redes en general); construcción común del conocimiento; evaluación, seguimiento y retroalimentación.

Se llevó a cabo el diseño curricular basado en competencias incluyendo los planes y programas de estudio con 22 asignaturas específicas. También se diseñaron las estrategias para promocionar la convocatoria del PFLV.

En el apartado correspondiente a la descripción del PFLV, se detallan aspectos relevantes de la malla curricular y de los cursos de capacitación.

#### *2.1.1.3. Fase de Desarrollo*

En esta etapa, se realizaron visitas a los alcaldes y al personal de los Módulos de Servicios Digitales de las Bibliotecas Públicas Municipales en las comunidades seleccionadas, a fin de lograr acuerdos para la impartición del PFLV y promocionar la convocatoria. Asimismo se realizaron estrategias promocionales tanto a nivel local como nacional.

Se adquirieron los recursos materiales necesarios para la operación del PFLV y se contrató al personal académico y administrativo.

Se llevó a cabo la integración del cuerpo de docentes-tutores del PFLV y se realizó conjuntamente un intenso trabajo a fin de desarrollar contenidos, actividades, recursos de apoyo y sistemas de evaluación para la creación del ambiente de aprendizaje.

#### *2.1.1.4. Fase de Implementación*

En esta fase se llevó a cabo la creación del entorno virtual en el que pudieran participar alumnos y docentes-tutores, donde se pudieran desarrollar las actividades y evaluaciones del PFLV, alojar contenidos y dar seguimiento puntual a cada proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implicó la adquisición de equipo tecnológico y creación de materiales adecuados con base en el desarrollo previo para su implementación en línea.

Con respecto a la adquisición de equipo, se llevó a cabo una consulta con 5 expertos tecnológicos del ámbito de la educación en línea a fin de lograr un consenso acerca de las necesidades físicas, operativas, de software y de hardware. Se llegó a la conclusión que era necesario un servidor con las siguientes características: 2 Procesadores Xeon, 2.93GHz con memoria RAM RDIMM o UDIMM de 48GB expandibles hasta 144 GB con 18 ranuras y 4 Discos duros de 300GB 15K RPM Serial-Attach SCSI 3.5" Hot Plug, con el fin de disponer de un equipo adecuado para brindar el servicio de manera rápida y segura.

Se procedió a configurar el servidor de la siguiente manera: Se instaló el sistema operativo servidor de máquinas virtuales, XenServer versión 5.6, en el cual se configuraron 3 máquinas virtuales a las que se instalaron los sistemas operativos Solaris 10, los cuales han demostrado un rendimiento óptimo en entornos de servicios web. En las máquinas virtuales se instaló el servidor web apache versión 2.2.15 con el módulo PHP en su versión 5.2 habilitado. En las otras máquinas virtuales se instalaron el servidor de base de datos MySQL 5.5.2 y el servidor de respaldos bacula 5.0.1, lo anterior con la intención de hacer una instalación robusta y configurable por separado.

El conjunto de tecnologías anteriormente citado permite la óptima ejecución de aplicaciones web por lo que representa un ambiente idóneo para el uso intensivo de la teleplataforma Moodle. Después de la instalación y configuración del servidor se procedió a descargar, instalar y configurar la teleplataforma Moodle en su versión 1.8.

Para aumentar las presentaciones de seguridad y disponibilidad de la información se decidió contratar un servicio de hosting compartido a fin de que la información de la

plataforma no se encontrara únicamente en un servidor local sino que se tuviera un respaldo en la nube.

La teleplataforma Moodle se ha ido actualizando con el fin de ofrecer a docentes-tutores y alumnos las últimas tecnologías disponibles para su óptimo desarrollo en el entorno del curso. Actualmente la plataforma instalada se encuentra en la versión 2.5.2 y cuenta con soporte responsivo para dispositivos móviles.

Posteriormente se elaboró un manual para la utilización de la teleplataforma, así como los cursos de capacitación de usuarios. Asimismo se diseñó e implementó un curso de capacitación en Moodle, contando con una guía de utilización de la teleplataforma, de acuerdo con los siguientes temas:

- ¿Qué es Moodle?;
- ¿Cómo registrarse en la teleplataforma?;
- ¿Cómo diseñar y editar el perfil de usuario?;
- ¿Cómo navegar?;
- ¿Cómo subir y compartir archivos?;
- ¿Con qué recursos cuento como usuario de Moodle?;
- Foros, chat, mensajes;
- Evaluaciones y retroalimentaciones;
- ¿Cómo calificar y cómo ver mis calificaciones?

Finalmente, se llevó a cabo el diseño de los diversos cursos y objetos de aprendizaje relativos al PFLV, se configuraron las asignaturas y se dio de alta a los usuarios, se implementó una telebiblioteca y un espacio para el intercambio y la socialización

extracurricular y en línea. El acceso a la teleplataforma quedó habilitado en la siguiente dirección: <http://www.redalicy.com.mx>.

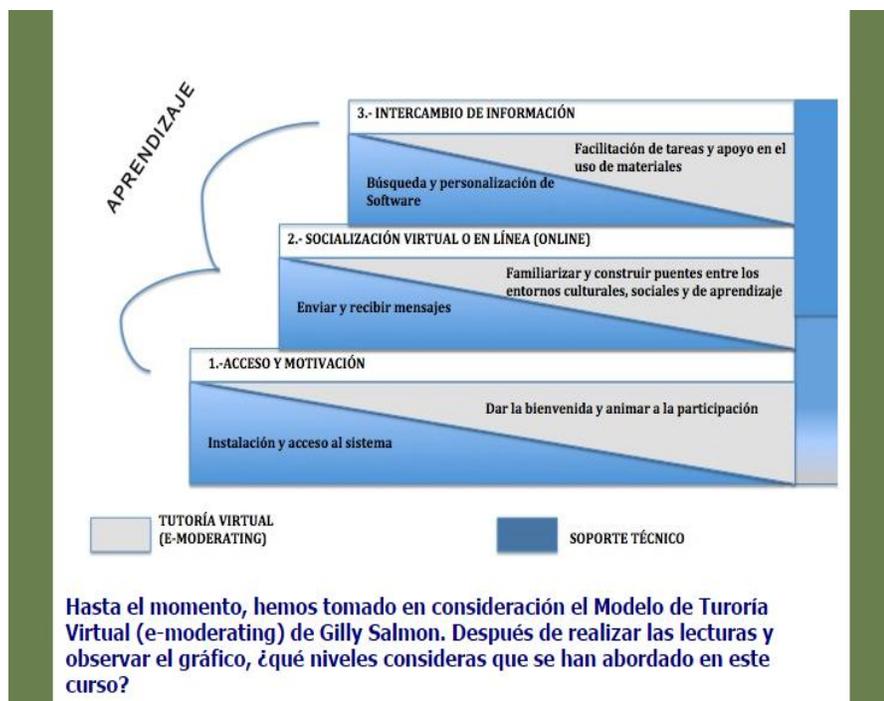


*Figura 6. Página web de acceso al PFLV*

A partir del acceso en el apartado denominado campus virtual en la página principal de la Red de Educación Artística en Línea, los participantes encuentran la descripción de cada curso, el plan de estudios así como indicaciones relativas para llevar a cabo las diversas actividades.

A continuación se presentan imágenes tomadas de cada uno de los cursos relativos al PFLV, a fin de describir las estructuras, actividades y los recursos de éstos.

Sesión	Actividad	Fecha de Apertura	Fecha de Cierre
Sesión 4	Diseño de objetivos	Jueves 8 de octubre	Miércoles 14 de octubre



Figuras 7 y 8. Sesión del curso de capacitación para docentes-tutores del PFLV



**Instrucciones:**  
Antes de iniciar con la sesión No. 1 sugiero que leas los archivos que a continuación se anexan, ya que en ellos encontrarás la información que requieres para un buen desempeño. Léelos en el orden que se encuentran, para una mejor comprensión de las instrucciones.

También se recomienda consultar el "Foro de Dudas" que se encuentra en cada apartado de sesión, ya que en este espacio intercambiaremos opiniones, encontraremos soluciones y nos retroalimentaremos.

**Nota:** Se necesita el programa de "ADOBE ACROBAT READER" para abrir el material de lectura. Por último, antes de cada inicio de sesión de chat se recomienda leer el material para que sepas de que se tratará la clase.

**GENERALIDADES**

**Objetivo General:**  
Los participantes utilizarán las técnicas y estrategias sobre creatividad y escritura para desarrollar un proyecto de escritura.

**Competencias a desarrollar:**

- ✓ Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica
- ✓ Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación
- ✓ Capacidad de comunicación oral y escrita
- ✓ Capacidad crítica y autocrítica
- ✓ Capacidad creativa
- ✓ Capacidad de trabajo en equipo
- ✓ Habilidad para trabajar en forma autónoma
- ✓ Compromiso ético

**Descripción del curso:**  
Esta asignatura se basa en las teorías de la creatividad, de la lectura y de la escritura, ejercicios y recursos para desarrollar ideas, análisis y reflexiones grupales, construcción y redacción de textos.

*Figura 9: Bienvenida. Curso de escritura creativa del PFLV*

Como puede observarse en la figura 9, en la página de inicio de cada curso el docente-tutor da una bienvenida a los alumnos, motivándoles a participar, les realiza una semblanza general de la asignatura, de las competencias a adquirir así como de lo que se espera que ellos puedan realizar al término del curso; otros recursos importantes son el programa de la asignatura así como lecturas iniciales relativas a aquellos temas que se tratarán durante el curso.

Da clic sobre los botones para ver la información.

1 2 3 4

3.- El estilo es el reflejo de corazón, del cerebro y del carácter.

**SESIÓN No. 4**  
**EJERCICIOS DE ESTILO**

Se recomienda al alumno hacer una unidad de respaldo (disco duro, CD, USB, disket, impresiones) con los recursos de aprendizaje.

**Introducción al tema:**

En esta sesión abordaremos la teoría y práctica del estilo. Leeremos algunos extractos de los libros "El arte de escribir y la formación de estilo" de Antoine Albalat y "El curso de redacción" de G. Martin Vivaldi.

La selección de los textos literarios que sirven como ejemplo fue mía, ojalá y les motive a leer más sobre estos autores.

Para encontrar el propio estilo se requiere de leer y analizar lo que se lee, de escribir y corregir mucho.

**En esta sesión analizaremos:**

1. La originalidad, concisión y la armonía de estilo.
2. La lectura como procedimiento general de asimilación
3. La asimilación del estilo descriptivo
4. Algunos procedimientos asimilables



Da clic sobre los botones para ver la información.

1 2 3 4

**SESIÓN No. 6**  
**LA RUPTURA DE LAS FORMAS**

**Introducción al tema:**

Esta semana desarrollaremos nuestra imaginación y creatividad a través de diversas formas literarias no convencionales; algunos de estos recursos no son nuevos, desde principios y mediados del siglo pasado se utilizaron. Vamos a conocer y escribir Greguerías, Jitanjáforas, Caligramas, Glíglícos y también realizaremos "Poemas Objeto". Además de fomentar nuestra creatividad, estos recursos los podemos utilizar en nuestros escritos; hay muchas formas de escribir, lo importante es elegir lo que va con nuestros propósitos. Agregamos una entrevista del artista Franklin Fernández pues comenta sobre el poema objeto y nos puede ayudar a comprender mejor esta opción creativa.

*Figuras 10 y 11. Inicio de las sesiones del PFLV*

En las figuras 10 y 11 se observa la introducción de cada sesión correspondiente al curso, en la cual el docente-tutor realiza una breve introducción acerca de el tema o los temas que se abordarán y cuáles son aprendizajes esperados. Asimismo, en cada sesión se utilizan recursos motivadores o “sparks” que despierten el interés y la creatividad del alumno, tal y como la pizarra interactiva con la frase que aparece en la imagen.

The image shows a digital interface for a learning session. At the top, it is titled "SESIÓN No. 5" in red and "LITERATURA RENACENTISTA" in blue. Below the title, there is a recommendation: "Se recomienda al alumno hacer una unidad de respaldo (disco duro, CD, USB, impresiones) con los archivos del material de lectura." The main objective is stated as: "OBJETIVO DE LA SESIÓN: Identificar las características generales de la literatura renacentista a través de sus principales manifestaciones." Below this, there are three sections: "MATERIAL DE LECTURA:" with five items (5.1. Metodología de trabajo, 5.2. Materiales de lengua y literatura sobre el Renacimiento, 5.3. Rincón castellano, 5.4. Biblioteca Virtual Cervantes, 5.5. Renacentista, marienista y barroco); "EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE:" with one item (T5: Foro de Actividad Integradora No. 5); and "FORO Y CHAT:" with two items (Foro de dudas Sesión No. 5 and Chat Sesión No. 5). The interface is flanked by two vertical green bars.

*Figura 12: Estructura de una sesión del PFLV*

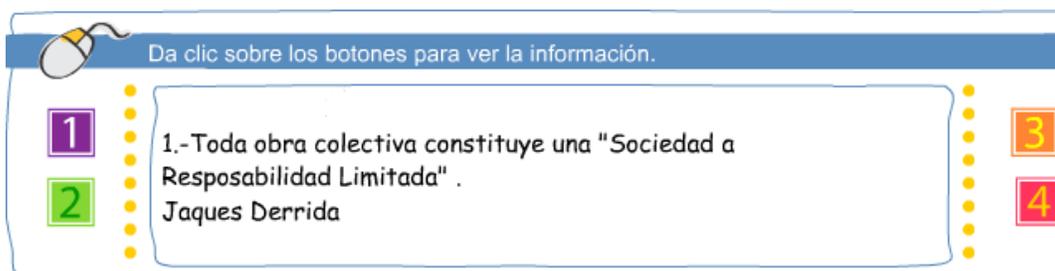
En la figura 12 se presenta la estructura de una sesión, la cual comprende lecturas, links a sitios web de consulta, instrucciones de cada actividad a realizar, recursos de socialización de la información, como el foro en este caso, así como foros y chat para intercambio directo con docentes-tutores y compañeros a fin de resolver dudas acerca de la actividad y de los contenidos.

Las actividades se estructuran con instrucciones precisas, a fin de evitar confusiones en el alumnado, y teniendo en cuenta aspectos como la lectura, escritura y análisis de textos; la reflexión sobre los propios procesos de lectura y escritura; la investigación de contenidos y la socialización del conocimiento a partir del intercambio y discusión activa con los compañeros. El docente-tutor es fundamental en el diseño y desarrollo de actividades así como en la evaluación constante y retroalimentación oportuna. Esta retroalimentación, de acuerdo a la normatividad del PFLV, debe de realizarse en un lapso no mayor de 24 horas.

Entre los recursos utilizados para facilitar la lectura, el análisis narratológico, el intercambio de información y principalmente, la escritura, figuran los siguientes:

- Debate activo en línea (foros, chat) acerca de los temas literarios de actualidad;
- Juego de roles mediante la adopción de identidades virtuales correspondientes a autores específicos de períodos literarios;
- Elaboración de cibertextos que permitan lecturas no lineales del contenido para que cada estudiante pueda explorar su propia ficción a partir de la interacción y la programabilidad;
- Creación de blogs para comentar, analizar y discutir asuntos literarios con lectores de diversas latitudes y conformar auténticas comunidades de intercambio (blogosfera);
- Elaboración de objetos de aprendizaje reutilizables basados en obras literarias propias de nuestra identidad;
- Creación de obras digitales, podcasts y videocast basados en guiones y producciones originales;
- Escritura colaborativa y participación por medio de narrativas colectivas en wikis y publicaciones digitales;
- Consulta y lectura de obras literarias y de análisis en bibliotecas y bases de datos.

Como puede observarse, la utilización de cada uno de estos recursos plantea variadas posibilidades tanto para el aprendizaje como para la realización de proyectos literarios. Sin embargo, implica también el desarrollo de sistemas de revisión periódica de contenidos y la evaluación constante acerca de la efectividad de los mismos.



**SESIÓN No. 3**  
**PRODUCCIÓN DE TEXTOS COLECTIVOS**

Se recomienda al alumno hacer una unidad de respaldo (disco duro, CD, USB, impresiones) con los recursos de aprendizaje.

**Introducción al tema:**

**Esta semana trabajaremos arduamente, nuestro objetivo será entregar una carta realizada en equipo. La escritura colectiva nos permitirá trabajar con nuevos retos: coordinación entre los miembros del equipo, desarrollo de la imaginación y creatividad. Como una muestra de los trabajos colectivos entre escritores incluimos un cuento de H. Bustos Domecq, seudónimo de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares.**

*Figura 13. Sesión de textos colectivos del PFLV*

En cuanto a la asesoría tecnológica, ésta se da de forma constante, como parte del seguimiento del PFLV; por lo general se trata de dudas del alumnado acerca del acceso, sobre todo de los recién inscritos, y para ello se utiliza el correo electrónico y sesiones de chat con el asesor tecnológico; algunas veces estos cuestionamientos se realizan vía telefónica y ocasionalmente se dan de forma presencial. También recurren a esta asesoría cuando tienen algún problema con sus equipos de cómputo. En cuanto a los docentes-tutores, las solicitudes de asesoría obedecen a la necesidad de diseño de actividades; recursos tecnológicos disponibles para las sesiones o bien, para llevar a cabo sus evaluaciones.

#### *2.1.1.5. Fase de Evaluación*

La evaluación referida en este rubro hace referencia a los siguientes aspectos: a) evaluación realizada a los alumnos, diagnóstica, formativa y sumativa; b) la evaluación realizada a los docentes; c) la evaluación realizada al programa.

En cuanto a la evaluación diagnóstica realizada a los alumnos, ésta se lleva a cabo al ingreso de cada curso, a través de entrevistas y la presentación de un escrito a fin de conocer el grado de interés para la permanencia en el programa así como el tipo de experiencia escritora. Con respecto a la evaluación de competencias tecnológicas para poder desempeñarse en el programa, ésta se lleva a cabo por medio de entrevistas y a través de los cursos de capacitación a fin de detectar a los alumnos menos competentes y realizar un seguimiento más puntual.

La evaluación formativa se lleva a cabo por los docentes-tutores, mediante tareas y actividades; la evaluación sumativa también la realizan los docentes-tutores mediante proyectos y textos específicos según el género literario.

En cuanto a la evaluación de los docentes-tutores, ésta la realizan los alumnos al término de cada curso; los aspectos que se toman en cuenta para esta evaluación son:

La presente investigación implica la evaluación de los actores del PFLV, tanto de alumnos como de docentes-tutores, en sus competencias fundamentales, escritoras y digitales, así como la contrastación de dichas competencias con las que el programa propone.

## **2.2. Descripción del PFLV**

El PFLV tiene como objetivo general formar escritores profesionales en la virtualidad, capaces de enriquecer y preservar el patrimonio lingüístico y literario, a partir del desarrollo de proyectos culturales originales.

Asimismo, con su impartición se pretende dar cumplimiento a las siguientes políticas culturales:

1. Fomentar la identidad cultural y la preservación y enriquecimiento del patrimonio, a través de la escritura;
2. Promover el respeto a la diversidad a través del reconocimiento y valoración de múltiples identidades culturales;
3. Fomentar el aprecio a la expresión literaria y la producción de textos literarios originales;
4. Reducir la brecha digital, buscando opciones para la equidad de oportunidades y la enseñanza de posibles recursos a emplear en diversas circunstancias de vida a fin de disminuir las desigualdades entre personas;
5. Formar auténticas redes socioculturales de generación e intercambio de conocimientos y valores mediante la apertura de espacios de interacción en la virtualidad.

Para dar cumplimiento a la meta ulterior del PFLV, que es la formación de escritores, se cuenta con un esquema de enseñanza-aprendizaje basado en un enfoque de competencias, que integra los saberes: ser, hacer, conocer y convivir, propiciando que los estudiantes establezcan sus propias rutas de aprendizaje con la ayuda de contenidos multidisciplinares y multidimensionales y por medio de situaciones colaborativas aplicadas a proyectos específicos, todo ello mediado por las TIC.

Formar en competencias significa considerar aspectos vitales como el saber, saber ser y saber hacer. En su conjunto las competencias deben facilitar a los alumnos construir y hacer realidad sus proyectos así como explorar y desarrollar sus talentos y potencialidades. Para ello es necesario centrarse en el rol activo del aprendiz, dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje y propiciar la adquisición de habilidades y destrezas necesarias.

El aprendizaje es posible gracias a la responsabilidad de quien aprende y a la interacción, es decir, la relación con el medio y el grupo en el que un individuo se desenvuelve. El conocimiento, por tanto, no es el resultado de una copia de la realidad

preexistente ni de la repetición mecánica de los contenidos o de la información proporcionada por el docente-tutor o alguna otra fuente, sino de un proceso dinámico e interactivo mediante el cual la información externa es interpretada y re-interpretada, transformada y posteriormente aplicada en diversos ámbitos y situaciones.

En este sentido se privilegia la vinculación con escritores de diversos ámbitos, el intercambio de ideas y la participación del alumnado en actividades extracurriculares en línea, que les permitan ampliar su marco cultural, tales como presentaciones de libros, conferencias, encuentros literarios.

El docente-tutor es quien incentiva a los alumnos a participar de dichas actividades culturales, siendo ellos mismos quienes dictan conferencias, impulsan talleres, encuentros y jornadas literarias.

El docente-tutor, como parte de sus funciones, brinda asesoría a los alumnos en sus proyectos de escritura que abordan los diversos géneros: cuento, novela, poesía, ensayo, composición dramática, guiones de radio, televisión, artículos periodísticos, etc.

En la siguiente figura se observa el esquema de enseñanza y de aprendizaje del PFLV:

## FORMACIÓN EN COMPETENCIAS



*Figura 14. Esquema de enseñanza-aprendizaje del PFLV*

Los tipos de competencias que fomenta el programa son:

1) Escritoras, relativas a:

- Aspectos procedimentales (planificación, transcripción y revisión)
- Aspectos declarativos acerca de la composición del texto (componentes textuales y estratégicos)
- Aspectos condicionales (que abarcan la teoría del texto y teoría de la tarea a través de elementos lingüísticos y sociolingüísticos así como la autorregulación)
- Aspectos metacognitivos: capacidades de creación individual y colaborativa así como motivación, control, autocontrol. Se enfatiza además los componentes identitarios y culturales como elementos esenciales de la valoración cultural, concientización del contexto social y de la función social de la escritura, el reconocimiento de una tradición literaria y la búsqueda de

un propio estilo a través del empleo de recursos y temáticas novedosas, originales.

- 2) Digitales, relativas a los ejes: Pedagógico, Social, Organizacional, Evaluativo y Técnico y Ético, así como a los ejes compuestos: Pedagógico-social, Organizacional-social y Técnico-social, ya mencionados.
- 3) Transversales (se fomentan en los 5 bloques)
  - Capacidad creativa;
  - Capacidad para utilizar y combinar los conocimientos necesarios para una tarea específica;
  - Capacidad crítica y autocrítica;
  - Capacidad de abstracción, análisis y síntesis;
  - Capacidad para trabajar en equipo;
  - Compromiso ético.

En cuanto a la estructura curricular del programa está organizada en 5 bloques formativos que permite el desarrollo de las competencias ya citadas: el primero, a modo de capacitación contempla la utilización de la plataforma Moodle, uso de las tecnologías y la interactividad; entre los cuatro bloques siguientes se distribuyen un total de 22 asignaturas que abarcan progresivamente los aspectos iniciales de la creación literaria, la redacción, el análisis de textos, hasta el conocimiento y práctica de los géneros literarios. La duración del programa es de 2 años.

A continuación se detallan las 22 asignaturas del programa, de acuerdo al PFLV:

Tabla 2: mapa curricular del PFLV

Bloques	Asignaturas					
1	Capacitación Acceso y motivación	Capacitación Socialización	Capacitación Manejo de recursos tecnológicos			
2	Filosofía y Literatura	Redacción	Escritura creativa	Teoría y análisis literario I	Literatura de los pueblos originarios	
3	Cuento I	Poesía I	Ensayo	Teoría y análisis literario II	Literatura yucateca	
4	Cuento II	Poesía II	Novela I	Composición dramática	Literatura y lengua maya	Redacción periodística I
5	Guionismo de T.V.	Guionismo de radio	Novela II	Guion de cine	Ética y marco legal	Redacción periodística II

- Capacitación
- Área de formación básica
- Área de formación disciplinaria
- Área de formación identitaria
- Área de formación especializada

Cada área formativa implica el desarrollo de competencias específicas que a continuación se detallan:

- 1) Capacitación: La capacitación es flexible, acorde a las necesidades de los alumnos y al nivel de conocimiento y manejo de los recursos tecnológicos a fin de atender a personas de diversas edades, procedencias y formación. Los cursos de este bloque se han diseñado modificando el modelo de las 5 etapas de Salmon (2004) en las siguientes fases:
  - Acceso y motivación,
  - Socialización;
  - Manejo de recursos tecnológicos.

Las fases de intercambio de información, construcción común del conocimiento y desarrollo, que figuran en el modelo original, se realizan a medida que se lleva a cabo el PFLV. En las tres fases descritas (acceso y motivación, socialización y manejo de recursos tecnológicos) se prepara a los participantes para manejar los recursos de la teleplataforma asimismo se pretende que los alumnos desarrollen una identidad en línea, interactúen con contenidos, recursos, compañeros y docentes-tutores y trabajen juntos en proyectos comunes a fin de conformar una auténtica comunidad de aprendizaje (Salmon, 2004).

Las competencias que se desarrollan en este bloque corresponden a los ejes: pedagógico, social, técnico y ético y a los ejes compuestos: técnico-social y organizativo-social, y concretamente son:

- Pedagógico: Aprendo de forma autónoma;  
Aprovecho el entorno virtual para realizar actividades orientadas a mi formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc.);  
Vinculo los contenidos de aprendizaje a mis experiencias y necesidades;  
Participo activamente en debates, tareas, etc. del entorno formativo,  
Utilizo organizadores gráficos, tales como mapas de pensamiento, diagramas o esquemas.
- Social: Trabajo colaborativamente y participo en actividades grupales (foros y entornos colaborativos);  
Soy consciente del estilo comunicativo y actuaciones adecuadas en un foro;
- Organizativo: Planifico mis participaciones y cumplo con los objetivos de cada actividad.
- Técnico: Manejo programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje, incluyendo imágenes estáticas, textos, clip de audio, clip de vídeo., gráficas;  
Sé utilizar la plataforma de enseñanza virtual:

Demuestro interés por actualizar los conocimientos acerca de las TIC.

- Ético: Respeto la diversidad de mis compañeros (cultural, religiosa, etc.).
- Técnico-social: Manejo recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail).
- Organizativo-social: Interactúo con el profesorado y atiendo a sus indicaciones (tareas, orientaciones, ayudas).

2) Área básica: En esta área formativa se desarrollan competencias relativas a la utilización de la lengua y a los aspectos escritores, tales como:

- Competencias escritoras procedimentales (planificación, transcripción y revisión):
- Competencias lingüísticas y sociolingüísticas:
- Aplicación de estrategias y métodos para la producción de textos con múltiples propósitos;
- Creatividad en la exploración de diversos modos de expresión;
- Capacidad de juzgar y elegir la forma y contenido.

3) Área disciplinaria, en la cual los contenidos y experiencias creativas propician la construcción de competencias escritoras tales como:

- Competencias textuales y estratégicas
- Capacidad de expresión en los diversos géneros

4) Área identitaria, en la cual los contenidos y experiencias formativas propician la construcción de competencias identitarias, entendiendo la identidad como el elemento que permite al individuo afirmarse como persona con rasgos propios en un entorno sociocultural determinado y encontrar un sentido de pertenencia en la colectividad; se procura además que los alumnos conozcan y valoren la tradición literaria de su contexto y a su vez desarrollen aquellos elementos distintivos que les permitan crear su propio estilo:

- Competencias identitarias: conocer, valorar y preservar el patrimonio cultural y literario; enriquecer el patrimonio a través de la propia escritura; respetar la diversidad a través del reconocimiento y

valoración de múltiples identidades culturales; propiciar la integración de contenidos relativos a contextos culturales específicos a fin de promover el desarrollo de la sociedad en su conjunto.

- Competencias transversales específicas: propiciar el diálogo crítico, demostrar un compromiso ético.

5) Área especializada, en la cual se propicia la construcción de competencias profesionales tales como:

- Competencias escritoras relativas a la capacidad de escribir textos de forma novedosa utilizando la riqueza patrimonial de la lengua y la literatura en diversos géneros y formatos.
- Competencias escritoras relativas a la metacognición: Reflexionar sobre los propios procesos escritores.

A la fecha, el programa cuenta con 11 promociones y con un total de 112 alumnos activos. Su diversidad, tanto en formación académica que va desde el bachillerato, hasta el posgrado, como el lugar de origen (proceden de Mérida, de diversos municipios del interior del estado, de otros estados de la República como: Campeche, Distrito Federal, Oaxaca, Puebla, Oaxaca, Quintana Roo, Sonora, Sinaloa y Veracruz y de países como Cuba, Estados Unidos, España, Puerto Rico y Venezuela) les permite no sólo apreciar desde distintas ópticas las actividades emprendidas sino enriquecer el intercambio común de conocimientos.

La plantilla docente está conformada por 22 escritores de reconocida trayectoria, a nivel nacional y local, que fungen como docentes-tutores.

A continuación se presentan aquellas teorías y modelos relativos a las competencias escritoras y digitales que integran el marco teórico y que permiten conceptualizar mejor el marco del PFLV y los aspectos sustanciales de la presente investigación.

## Capítulo 3

### Marco Teórico

En el presente capítulo se abordan las diversas temáticas para entender aquellos aspectos relativos a la formación de las competencias escritoras en el marco del PFLV; para ello se realiza una revisión detallada de los aspectos históricos que han dado pie al establecimiento de enfoques teóricos y modelos de escritura; se definen los conceptos relativos a las competencias comunicativas y por ende a las competencias escritoras así como los conceptos relativos a los perfiles, funciones y competencias digitales que caracterizan a los diversos actores que interactúan en la virtualidad: alumnos y docentes-tutores. Finalmente se describen aquellos principios esenciales que ha de cumplir todo programa virtual para lograr cumplir sus objetivos: la enseñanza y el aprendizaje.

#### 3.1. Comunicación Escrita

Existen diversas definiciones de la escritura, a partir de la conceptualización de ésta como una actividad, un proceso o un producto.

Así, la conceptualización de la escritura hace referencia a la capacidad individual para la actividad (escribir); a la actividad misma; a la utilización de instrumentos, a una tecnología o incluso, a un modo de organización social. La escritura consiste en la utilización de un sistema convencional de comunicación gráfica, en la que la representación del lenguaje existe como una opción; dado que el texto puede ser animado visualmente o auditivamente y la página puede hacer las veces de un marco o pantalla. (Prior y Lunsford, 2007).

Teborosky (1993) considera que la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual y que consiste en una herramienta que ayuda a la memoria y a la comunicación en el espacio y en el tiempo.

Valery (2000) define la escritura como un sistema de lenguaje, un sistema de signos y por tanto una herramienta psicológica.

Cuetos (1991) considera que la escritura es un proceso complejo compuesto de tareas, subtareas y procesos cognitivos que permiten al escritor explorar ideas, pensamientos, sentimientos y formularlos y materializarlos en un texto escrito en función de un contexto determinado.

De acuerdo con Bazerman (2008), la escritura posee un carácter eminentemente social y psicológico que permite establecer relaciones con personas y colectividades a fin de comunicar pensamientos, percepciones, experiencias y proyectos, a partir de la producción de multiplicidad de textos: políticos, religiosos, científicos, literarios, informativos o bien, relativos a sucesos cotidianos.

Sin duda, escribir consiste en un proceso fascinante y complejo que permite la formulación y reformulación de pensamientos, ideas y sentimientos y que posibilita la reflexión en aras de una mejor comunicación con un receptor.

En el siguiente apartado se revisan algunos aspectos relevantes acerca del surgimiento y evolución de la escritura, desde su perspectiva expresiva hasta su consideración como un proceso complejo susceptible a diversos enfoques de investigación por sus implicaciones en la transformación de individuos y sociedades.

### *3.1.1. Antecedentes: Surgimiento de la escritura y evolución*

Schmandt-Beserat y Erard (2008) afirman que el registro histórico para explicar detalladamente cómo surge la escritura en las diversas sociedades es aún incipiente, sin

embargo, se considera que la escritura surgió de forma independiente en los siguientes lugares: Mesopotamia en el año 3,200 a.C., en China, en el año 1,250 a.C. y en Mesoamérica, en el 650 a.C., y su desarrollo contribuyó a la formación de sociedades diferenciadas favoreciendo el establecimiento de estructuras políticas, económicas y religiosas.

La primera función de la escritura fue el registro, ya sea de operaciones comerciales, en el caso de Mesopotamia, o bien, de fenómenos cósmicos, en el caso de la civilización maya, perteneciente a Mesoamérica y de predicciones adivinatorias, en el caso de China.

El antecedente inmediato de la escritura cuneiforme, propia del pueblo mesopotámico, se encuentra en el uso de figuras de arcilla, tales como esferas, cilindros y conos, que transmitían información visual concreta acerca de la medida de un producto determinado, por ejemplo, la cantidad de granos o de animales y que permitió consolidar un sistema básico de registro y contabilidad, aproximadamente en el año 7,500 a.C. (Ong, 1999).

Con el paso del tiempo y el incremento de las relaciones comerciales así como de los productos, las figuras fueron sustituidas por signos pictográficos grabados en tablillas; estos signos pictográficos se convirtieron en signos silábicos al implementarse un método fonético que permitió expresar ideas complejas y registrar un lenguaje hablado, de tal forma que el dibujo del objeto fuera sustituido por la sílaba que lo identificaba.

El alfabeto se inventó aproximadamente en el año 1,700 a.C, en el Medio Oriente, probablemente en el Líbano. Este alfabeto inicial constaba de 22 letras, cada una correspondiente a un fonema consonántico, es decir, sólo incluía los sonidos relativos a las consonantes, no incluía vocales; su propagación según Markoe (2000) se debe a los fenicios, quienes por sus actividades náuticas atravesaban el Mediterráneo.

Los griegos, cerca del año 800 a. C., adaptaron el alfabeto semita a su lengua incorporando letras para las vocales y logrando así contar con 27 signos que facilitaron la lectura y transcripción de las palabras.

Con respecto a China, Keightley (1989) considera que es la única región donde el sistema de escritura permaneció prácticamente sin variación durante tres milenios; fue hasta el inicio del siglo XX cuando ocurre una adecuación de los signos al sonido de un dialecto parecido al mandarín hablado en Beijing.

A raíz de la invención del alfabeto, en la mayoría de las regiones del mundo la producción de escritos proliferó: los primeros textos tuvieron soportes diversos como la arcilla, la seda, el papiro, el pergamino (de piel de oveja, venado o becerro), papel hecho de cortezas de árbol y de algodón.

Los dispositivos utilizados para la escritura fueron adaptados, confeccionados con cuernos y huesos de animales, plumas de aves e incluso plumas de metal y las primeras tintas fueron hechas de cenizas, gelatina de piel de burro, almizcle, pigmentos derivados de flores, bayas y otras plantas.

Los primeros textos, de carácter épico y religioso, cumplieron la función de registro de la tradición oral de los pueblos; ejemplos de estos textos son los poemas de Enheduanna a la Diosa Innana o *El Poema de Gilgamesh*.

### *3.1.2. Perspectivas acerca de la teoría y la investigación de la escritura*

El estudio de la escritura puede ser dividido, de acuerdo con Prior y Lunsford (2007) en dos grandes etapas: 1) la primera etapa surge con la retórica en la Grecia Clásica y se enfoca en la construcción correcta del texto (la escritura como producto) y 2) la segunda etapa surge con las disciplinas modernas y la consideración de los procesos involucrados en la escritura (la escritura como proceso). A continuación se explican cada una de estas etapas:

La primera etapa data de la Antigüedad Clásica Griega, en el siglo VI a.C. a partir del establecimiento de la retórica, impulsada por los filósofos presocráticos.

Si el origen de la filosofía representa el desarrollo del pensamiento crítico mediante el asombro del hombre griego ante los fenómenos de la naturaleza y la búsqueda continua de respuestas, el origen de la retórica representa el posicionamiento y evolución del ciudadano ante el establecimiento de una sociedad democrática.

La retórica puede ser definida como: el arte de la persuasión, de la argumentación probable, del estilo de la prosa y de la composición; su enseñanza permitía la reflexión, el raciocinio y la expresión de las ideas persuasivas empleando dos dimensiones, a saber: del significado o argumento y la de la forma significativa o palabra.

La retórica, en sus orígenes, consistió en una práctica reflexiva de carácter oral adecuada a la participación cívica griega en diversos foros públicos (tribunales de justicia, deliberación pública de asuntos políticos, prácticas rituales). Todos los ciudadanos atenienses tenían la oportunidad de participar en estos foros y podían entablar demandas acerca de los asuntos de orden legal así como defender sus propias causas; por ello, la elocuencia y la facilidad de hablar en público resultaban indispensables como elementos de convivencia. En este sentido, la escritura representó una forma de apoyo al discurso oral, como parte de la preparación de dichos discursos.

La enseñanza de la retórica fue impulsada por los sofistas a través del aprendizaje de diversas disciplinas: la lógica, la ética, la oratoria y la dialéctica -que se aplicaban en el debate- y la poética y la crítica literaria -en la composición escrita en prosa (Kristeller 1993). Así, la escritura de textos retóricos pasó de ser una práctica ocasional de apoyo a considerarse esencial en el desarrollo de la retórica.

Además, de acuerdo con Barthes (1970) la composición escrita adquirió en esta etapa un carácter literario, que solo pertenecía a la poesía, al incluir en los textos elementos

poéticos tales como metáforas y aliteraciones (lo que en la actualidad se denomina figuras retóricas) y poner atención a los aspectos relativos al estilo.

Grandes filósofos griegos: Sócrates, Platón, Aristóteles, fueron notables estudiosos de la retórica. Aristóteles escribió dos tratados relativos al tema: *Techné rhétoriké*, que se ocupa de los fundamentos artísticos de la comunicación cotidiana, del discurso público y de la regulación del discurso de idea en idea y *Techné poiétiké*, que trata del arte de la evocación imaginaria, regulando la progresión del discurso de imagen en imagen.

A partir del siglo II a.C., con el advenimiento del Imperio Romano, proliferaron los profesores griegos de retórica en Roma, impulsando así un modelo de oratoria y por ende, de escritura (Kristeller 1993). Del período del Imperio destacan Marco Tulio Cicerón y Marcus Fabius Quintilianus.

Quintilianus, jurista y pedagogo, fue el célebre autor de los 12 tomos que conforman la obra titulada *Institutio oratoria* en los cuales evidencia la relación entre gramática y retórica, entendiendo a la gramática como el arte de hablar y escribir correctamente, es decir, seguir las reglas gramaticales y realizar composiciones escritas a partir de la imitación de modelos clásicos, y a la retórica, como el arte de hablar bien o elocuentemente.

El método pedagógico de Quintilianus para la formación del ciudadano romano se basó en la enseñanza de tres elementos esenciales: la lengua, la gramática y la retórica. Dicho método fue ampliamente utilizado en las escuelas romanas hasta la caída del Imperio.

En síntesis, la práctica de la retórica y los textos relativos a ésta fueron el legado griego al mundo oriental y occidental, llegaron a Egipto y Persia, se instalaron en la Civilización Romana, que los estudió y modificó, pasaron al mundo islámico y fueron retransmitidos a Europa, trascendieron al medioevo (período en el cual surge el estilo como el canon dominante, de acuerdo a las convenciones retóricas clásicas) y alcanzaron el

Renacimiento, época en la cual el cultivo de la belleza en las artes, de acuerdo con los valores culturalmente aceptados, así como de las 'bellas letras' fue predominante. Así, la retórica fue reducida a un carácter con predominio del estilo.

La segunda etapa del estudio de la escritura, de acuerdo con Nystrand, Greene y Wiernelt (1993) y Olson (1994), surge con el nacimiento de las disciplinas modernas - psicología, antropología, lingüística, educación- preocupadas por entender y describir los procesos inherentes a la composición escrita. Por su parte, disciplinas específicas como la psicología y la educación han desarrollado sus propias líneas de investigación.

Nystrand (2006) afirma que la noción de la escritura como un proceso en sí surge en la década de los cincuenta del siglo pasado y adquiere relevancia en la década de los sesenta con el surgimiento de la psicología cognitiva, la cual centra su preocupación en las representaciones mentales del sistema cognitivo humano afirmando que la mente puede ser estudiada, que las habilidades complejas están conformadas por procesos y subprocesos que pueden ser enseñados y, por tanto, aprendidos y que los aprendices formulan hipótesis creativas cuando se enfrentan a las distintas tareas que demandan habilidades como las lingüísticas (Grabe y Kaplan, 1996). Así, el enfoque cognitivo propicia un importante número de investigaciones acerca de la escritura a fin de evidenciar los procesos mentales relativos a la escritura.

Desde la perspectiva didáctica, se ha considerado que la enseñanza de la escritura ha de favorecer el aprendizaje de un proceso cognitivo complejo, a partir de la apropiación, la reestructuración y la resignificación de la información y la producción de nuevos contenidos (Wells, 1990; Scardamalia y Bereiter, 1985; Jurado y Bustamante, 1996).

La investigación, desde esta perspectiva, ha permitido el análisis de procesos y subprocesos que integran la escritura y la valoración de las formas de enseñanza y por tanto de aprendizaje (Camps, 1993; Bruner, 1987; Castelló, 2002; Cuervo y Flórez, 2005; Kalman, 2003).

A continuación se describen estas perspectivas o enfoques relativos a la escritura y sus aportaciones en la evolución del concepto.

### **3.2. Enfoques**

Nystrand (2006) sitúa el origen de los enfoques para el estudio de la escritura en un conjunto de contextos disciplinarios e históricos, a partir de tres etapas principales de investigación que son:

- un enfoque caracterizado por los estudios del producto textual y por los procesos (desde la perspectiva cognitiva) en auge en la década de los setenta del siglo pasado;
- el enfoque social propio de la década de los ochenta;
- el enfoque posmoderno que surge a partir de la década de los noventa.

Al respecto, Prior y Thorne (2014) consideran que estas etapas no pueden ser delimitadas con exactitud en un espacio de tiempo determinado dada la complejidad y la diversidad del fenómeno estudiado (que incluye la producción de textos, los procesos cognitivos, el énfasis en el autor y los lectores, los aspectos contextuales: sociales, políticos y culturales que influyen en la composición y que a su vez son transformados por el texto, etc.), y el hecho de que unos enfoques se entrelazan con otros en una especie de continuo. Por ello, Prior y Thorne (2014) proponen el estudio de las visiones paradigmáticas y no de las etapas.

En este orden de ideas y siguiendo los propósitos de la presente investigación se han considerado los enfoques: expresivo, cognitivo, social y sociocognitivo como núcleos teóricos que han sustentado el desarrollo de investigaciones concretas que generan conocimiento en el ámbito de la escritura.

### 3.2.1. *Enfoque expresivo*

Este enfoque surge a mediados de los años sesenta a partir de los estudios realizados por Elbow (1998) y Murray (1985), entre otros investigadores. Elbow afirma que el escritor no aprende a escribir pues posee una base biológica que le permite realizar sus procesos creativos y de expresión personal (Marinkovich, 2002).

En este sentido, el desarrollo de la escritura y el desarrollo personal son considerados como simbióticamente entrelazados. Por esta razón se impulsa a los escritores a ‘encontrar sus propias voces’ y a escribir de forma espontánea y se privilegia la integridad, subjetividad y originalidad del texto. Se presupone además que la expresión de ideas fomenta el auto descubrimiento y la maduración cognitiva.

La escritura expresiva, de acuerdo con Moffett (1982), consiste en un acto creativo, una terapia para fomentar la autoestima y el auto descubrimiento a través de la expresión de pensamientos y sentimientos y en el cual son importantes el proceso y el producto. Asimismo, no puede ser definida por la aplicación de normas lingüísticas, gramaticales, etc.

Desde la perspectiva didáctica, el Informe Plowden (1967) para escuelas de educación básica de Inglaterra impulsó el enfoque expresivo como una forma de enseñanza de la escritura basada en la libertad, donde los intereses particulares de quien escribe adquieren un valor primordial, y se rechaza todo método que pretenda coartar dicha libertad, considerándolo como dañino y opresor.

Es el profesor quien debe estimular el pensamiento de los estudiantes a través de actividades de pre-escritura, actuando como un facilitador del desarrollo del proceso creativo, generando un ambiente alentador, positivo, cooperativo y con mínimas intervenciones y evitando imponer sus propios puntos de vista.

A esta perspectiva se opuso firmemente el Informe Bullock (1975), del cual se tratará más adelante, sustentado por la opinión de cientos de profesores quienes consideraron que el énfasis en una escritura libre y creativa deformaría el lenguaje.

Faigley (1986) afirma que los postulados expresivos resultan un tanto ingenuos al conceptualizar desde una perspectiva asocial a los escritores, ubicándolos en contextos imprecisos, sin implicaciones sociales y culturales o bien, al suponer que poseen un potencial creativo innato y simplemente requieren las condiciones adecuadas para su expresión.

Sin embargo y pese a todas las críticas mencionadas, el enfoque expresivo ha tenido gran influencia en el desarrollo de programas de escritura creativa y en sentar los cimientos para el desarrollo de las investigaciones de la escritura desde la perspectiva cognitiva.

### 3.2.2. *Enfoque cognitivo*

El enfoque cognitivo inició en la década de los setenta, a fin de consolidar una base de conocimientos teóricos acerca de los procesos de la escritura. Esto propició que los investigadores se cuestionaran sobre aquello que los escritores realizan antes, durante y después de la composición escrita, así como las pausas y ritmos de la escritura.

La mayoría de estos estudios fueron realizados con una población seleccionada según criterios específicos, ya sea con escritores experimentados o noveles, en sesiones de escritura ante la presencia de un observador y mediante la conducción de entrevistas, generalmente grabadas en audio o video.

El estudio de caso realizado por Emig (1971) se considera pionero en esta línea de investigación, dado que describió la producción de textos escritos como un proceso recursivo, no lineal, y enfatizó la importancia de las pausas, la relectura en la revisión y los diversos tipos de revisión en la composición del escrito.

A raíz de esta primera investigación surgieron nuevos intentos como los de Ferreiro y Teberosky (1979); Bereiter y Scardamalia (1987); Cuervo y Flórez (1992, 1998, 2005) y el desarrollo de modelos para explicar los procesos y las prácticas escritoras tales como los

de Hayes y Flower (1980, 1987) y Bereiter y Scardamalia (1987), que se explicarán más adelante.

Hayes y Flower (1987) expusieron que la escritura consiste en una habilidad superior, que conlleva una serie de procesos y subprocesos para la resolución de problemas, que inician desde que el escritor decide transformar en lenguaje sus sentimientos y pensamientos.

De acuerdo con McCutchen, Teske y Bankston (2008) los problemas a los que se enfrenta un escritor son diversos y abarcan desde la organización de las ideas hasta la ejecución motora, por ejemplo el manejo de una pluma o bien de un teclado, así como la estructuración correcta de las frases, la utilización de los signos ortográficos adecuados, entre otros.

Con respecto a los procesos de la escritura estos son: planificación, que incluye la generación de ideas, la organización de los contenidos y el establecimiento de metas; la producción del texto y la revisión, que incluye la lectura y la edición. Estos procesos no son secuenciales, sino que están interconectados entre sí y pueden ocurrir en cualquier momento durante la escritura.

Estos procesos conllevan a su vez la representación del entorno de trabajo (o tarea de la escritura y el texto) y el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo, que implica información acerca de: el tema a escribir, los géneros literarios, las normas gramaticales y ortográficas, un modelo de lector a quien va dirigido el escrito, las normas para la producción, las normas ortográficas y gramaticales, entre otros aspectos.

Hayes y Flower (1980) intentaron clasificar las diversas actividades que se producen durante los procesos de la escritura y sus relaciones con el entorno de trabajo y el estado de conocimiento interno del escritor, postulando que los escritores poseen diversos conocimientos almacenados en su memoria a largo plazo, incluido el conocimiento del tema a tratar en el escrito, el conocimiento de la audiencia o público lector a quien va

dirigido el escrito y los planes de redacción. En el entorno de trabajo distinguen la tarea de escritura (incluyendo el tema, el público lector y los factores motivacionales) del texto producido hasta ese momento.

Hayes y Flower (1987) además lograron establecer diferencias importantes entre los escritores expertos y los noveles, a partir del establecimiento de objetivos y la representación de estructuras mentales más elaboradas que permiten la modificación y ajustes del texto así como una revisión constante por parte de los escritores con más experiencia.

De acuerdo con McCutchen y otros (2008), con la experiencia y la instrucción, ciertos procesos críticos y productivos (por ejemplo, los que pertenecen a la escritura y la decodificación de texto) pueden realizarse de forma automática logrando que la carga cognitiva resulte mínima y liberando recursos para otros procesos de escritura.

Bereiter y Scardamalia (1987) afirman que los escritores con mayor experiencia son más competentes pues sus procesos productivos se vuelven cada vez más automáticos y la resolución de problemas específicos cada vez más estratégica, a fin de contar con soluciones eficaces y evitar la dispersión característica de algunos autores noveles.

### *3.2.3. Enfoque sociocultural*

Este enfoque prioriza los factores contextuales en la investigación acerca de la composición escrita que desde la perspectiva cognitiva habían sido supeditados a los procesos mentales (Bazerman, 2008; Casanave, 2002). En este sentido, se considera que la lengua escrita es un fenómeno social y contextualizado que se desarrolla en espacios de interacción definidos a fin de lograr diversas finalidades: informar, dialogar, aportar un punto de vista, narrar, argumentar, exponer, instruir, etc. (Lomas y Tusón, 2000).

Vygotsky (1978) y Bakhtin (1986) han abonado a este enfoque mediante sus teorías acerca del lenguaje que, aunadas a las contribuciones de la pragmática y la lingüística

funcional han configurado la conceptualización actual de la escritura como una actividad social y cultural.

De acuerdo con Vygotsky (1978), el ser humano es sociable desde su nacimiento demostrando así una sociabilidad primaria. De este modo, los procesos psicológicos superiores se originan en el ámbito social, en las relaciones interpersonales y en la interacción con el patrimonio cultural y se constituyen a partir de la mediación y la internalización de prácticas sociales y de instrumentos psicológicos creados culturalmente.

El pensamiento consiste en un diálogo interior; el lenguaje se adquiere por una condición biológica que permite al ser humano dicha adquisición y por la participación en la vida social; la escritura, por su parte, consiste en un instrumento psicológico que se adquiere en procesos de socialización (la educación) como dominio de una práctica cultural específica. La escritura es “lenguaje verbal que se construye por y para la interacción cultural” (Arroyo, 2009: 87).

La escritura como parte de la cultura, también se internaliza. De acuerdo con Ong (1987: 83) “... la inteligencia resulta inexorablemente reflexiva, de manera que incluso los instrumentos externos que utiliza para llevar a cabo sus operaciones, llegan a ‘interiorizarse’, a formar parte de su propio proceso reflexivo”. Así, la escritura necesita de un alto nivel de abstracción y de simbolización, lo cual lleva a la descontextualización del conocimiento y favorece el desarrollo de un pensamiento más complejo.

La educación, en este sentido, consiste en un constructo cultural, y se recalca la importancia de la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Brandt y Clinton, 2002) a fin de comprender y dar respuesta a los discursos y prácticas.

En cuanto a la mediación, las funciones mentales superiores y la acción humana en general están mediadas por dos tipos de herramientas: técnicas y psicológicas. Los seres humanos pueden intervenir externamente y regular sus procesos psicológicos desde el

interior a través del uso de signos (lo cual nos remite a las herramientas psicológicas), que representan las concepciones ideales del mundo.

De acuerdo con Werscht (1988:44): “el control voluntario, la realización consciente y la naturaleza social de los procesos superiores presupone la existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y la de los demás”. En el caso de la escritura, el lenguaje se constituye en instrumento de las relaciones sociales y a su vez, en instrumento de la organización psíquica interior.

Para Bakhtin (1986a), todo texto en creación incorpora voces existentes en escritos anteriores (polifonía); el texto consiste en un producto y un medio para la interacción social y sus características (géneros) dependen de las circunstancias de dicha interacción. La producción textual es un proceso dialógico y la lectura, la actividad para el intercambio lingüístico.

Hymes (1974) orienta sus postulados hacia la manera en que la gente se relaciona con la escritura y la lectura en sus actividades cotidianas. Escribir es un objeto empírico que se construye como una práctica observable: qué hace la gente en torno a la escritura. Esto genera una cantidad de datos etnográficos, observaciones, notas de campo, entrevistas, textos sobre lo cotidiano. La meta clave del investigador-observador debe ser comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes.

(Kalman, 2005) destaca que los eventos comunicativos son significativos, culturales y sociales pues escritores y lectores aportan su propia historia y experiencia. Los escritores además representan papeles definidos por estructuras sociales y escriben según convenciones reconocidas socialmente.

Los contextos sociales definen el rol de los escritores quienes a su vez se adaptan a dichas situaciones a fin de cumplir ciertas expectativas y adoptar convenciones, que tienen que ver con el género, el uso del lenguaje, la selección de contenidos, etc.

Otros aspectos que se exploran desde este enfoque son las actividades realizadas en los contextos de escritura por medio de las tecnologías y medios digitales a partir de los estudios de Brandt y Clinton (2002) y Clark (2003).

Entre los autores que han contribuido a plantear mediante sus investigaciones una línea sociocultural para la producción de textos destacan Saville-Troike (1982) (citado por Kalman, 2005); Halliday (1986), entre otros. Tales estudios han permitido documentar y comprender la importancia de la escritura y su valía como elemento cultural.

#### *3.2.4. Enfoque sociocognitivo*

Zimmerman y Riesemberg (1997) denominan sociocognitivo a este enfoque, en el cual la escritura “es más que la mera expresión escrita de una habilidad cognitiva: es un proceso social y cognitivo en donde los escritores...usan una variedad de métodos conductuales así como cognitivos para recabar y mantener experiencias afectivas y motivación” (Zimmerman y Riesemberg, 1997:76).

El enfoque se centra en los procesos cognitivos relacionados con la producción escrita, en los procesos sociales que implican la consideración de audiencias específicas y en la construcción y reconstrucción de significados en contextos determinados (Vygotsky, 1987; Goodman, 1991; Valery, 2000; Castelló, 2002). El escritor debe tomar en cuenta la gran diversidad de lectores a fin de que la escritura permee las prácticas sociales, políticas, culturales. Esta transformación solo puede lograrse desde una perspectiva dialógica entre escritor y lector (Bakhtin, 1986).

Las teorías de Vygotsky (1934) y Leont’ev (1947) tienen una gran influencia en la investigación sociocognitiva de la escritura, a partir de: 1) la priorización de la individualidad del escritor, incluidas las representaciones intrínsecas del proceso de escritura en un marco de interacción dual con el lector y 2) el énfasis en los aspectos sociales e históricos de la práctica de la escritura, donde la tarea del escritor es mediatizada por las herramientas disponibles (lenguaje, tecnología).

Teóricos como Collins y Gentner (1980); Bereiter y Scardamalia, (1987) y Camps (1993, 1995), entre otros, se han interesado por analizar y describir el proceso de la escritura desde las perspectivas de la lingüística, la neurolingüística, la ciencia cognitiva, la textolingüística, la psicolingüística y las neurociencias, a fin de ampliar la conceptualización de la escritura como forma comunicativa y de interacción (Obando, 1994).

De acuerdo con Cole (1996), el enfoque considera como aspectos principales la acción mediada en un contexto y el análisis de los acontecimientos de la vida diaria. Asimismo, se considera desde esta perspectiva la importancia de la mediación, de acuerdo con el concepto empleado por Vygotsky (1978) para la construcción de los procesos superiores, y en el cual enfatiza que los seres humanos son agentes activos de su desarrollo, pero están sujetos a las características del entorno.

En este sentido, la composición escrita es contextualizada: depende de la situación de comunicación en un entorno sociocultural, en un espacio y tiempo determinados y de la interpretación de dicha situación por parte del escritor (Nystrand y otros, 1993; Camps y Castelló, 1996).

Así, la escritura se relaciona con múltiples situaciones sociales: desde contextos socio-históricos de la producción textual hasta situaciones inmediatas en las que se desarrolla el texto; esta complejidad de relaciones son influenciadas, como ya se ha mencionado, por la personalidad del escritor, sus habilidades y sus técnicas.

Para van Dijk (2008) el contexto consiste en un constructo mental a través del cual los participantes de una situación comunicativa pueden reconocer experiencias, sentimientos, emociones, ideologías, puntos de vista, creencia, opiniones, etc., en función de dicha situación; no se trata de un solo contexto sino de modelos de contextos dinámicos que son construidos y reconstruidos por cada participante en un evento comunicativo y varían de acuerdo a la interpretación de la situación:

*Se construyen para cada nueva situación comunicativa y son continuamente actualizados y adaptados a (la interpretación subjetiva de) las limitaciones factuales de la situación, incluyendo el discurso inmediatamente anterior y la interacción. En otras palabras, los contextos se desarrollan...en paralelo con la interacción y (otros) pensamientos. (van Dijk, 2008: 18)*

La comunicación literaria no es ajena a estas consideraciones y trasciende el principio de Jakobson (1960, citado por van Dijk, 1978), según el cual el centro de atención radica en el “mensaje” por el mensaje, es decir, el texto por el texto, dado que: 1) como todo acto de comunicación posee un carácter inminentemente social en el cual existe una interacción entre un emisor y un receptor y 2) adquiere ese carácter (literario) no por las estructuras del texto en sí sino por los contextos de comunicación que así lo determinan a partir de convenciones sociales e históricas que pueden variar con el tiempo y la cultura. Bien dijo Borges (1952: 151), al hablar de los clásicos, que: “clásico no es un libro... que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad”.

Por consiguiente, toda teoría de la Literatura que se precie de serlo ha de comprender una teoría del texto (acerca de las estructuras del texto) y una teoría acerca de los contextos literarios (las funciones de texto y las condiciones de producción y recepción), e incluso una teoría adicional que relacione texto y contextos (van Dijk, 1978). Dado que, como se ha mencionado, la producción y la interpretación del texto son acciones sociales con implicaciones históricas que pueden variar con el tiempo y la cultura, un escritor ha de conocer el entorno sociocultural en el cual se inscribirá la comunicación textual a fin de que ésta pueda tener éxito, es decir, ser compartida por una audiencia determinada. Toda aproximación sociocognitiva a la composición escrita debe dar explicaciones pertinentes acerca de las relaciones entre las representaciones de experiencias subjetivas y las representaciones intersubjetivas que los participantes elaboran de las situaciones comunicativas concretas.

Desde la perspectiva de la Lingüística sistémico-funcional, la lengua es estudiada desde la estructura social: contexto y lengua consisten en dos planos semióticos que se determinan mutuamente mediante la interpretación y reinterpretación

La lengua como un elemento esencial en el acto comunicativo es considerada por Halliday y Hasan (1976) como un sistema de significados, expresados externamente a través de formas o signos y que constituye, junto con otros sistemas de significados, una cultura. El lenguaje verbal consiste en un recurso para “significar”, para crear significados a partir de las propias elecciones sucesivas (Halliday, 1986) y el lenguaje escrito posibilita la negociación de los significados por una audiencia.

El constructo contextual o contexto de situación incluye a los participantes, sus acciones, y los efectos de la acción verbal y consiste en la percepción subjetiva de dichos participantes acerca de una situación objetiva.

El texto consiste en: “un pasaje del discurso que es coherente... con respecto al contexto de la situación y por lo tanto consistente en el registro; y es coherente con respecto a sí mismo y por lo tanto cohesivo” (Halliday y Hasan, 1976: 23). El texto se conceptualiza como una unidad de significado e interpretación (Halliday y Hasan, 1976); está compuesto por los significados experienciales, textuales e interpersonales y cumple finalidades de orden sociocultural, ya que se inscribe en un determinado contexto que posibilita y enmarca dicha interpretación por parte del lector.

Otros aspectos que explican con mayor profundidad la relación específica del texto con el contexto y la audiencia se explicarán en el apartado siguiente en el cual se presenta una selección de los principales modelos de la composición escrita, correspondientes a los enfoques cognitivo, sociocognitivo y metacognitivo.

### 3.3. Modelos

Un modelo de escritura consiste en una representación sintética, una manera de ver, de entender la escritura y la producción de textos. Numerosos enfoques, hipótesis y premisas se involucran para explicar la manera cómo actúa el lenguaje.

Es decir, los modelos representan las diversas formas de realizar la tarea escritora y todas las actividades colaterales y han sido delineados por la investigación: metodologías, conceptos, análisis y estudios acerca de la escritura y el texto.

Los modelos son por necesidad abstracciones y simplificaciones que expresan los trabajos exhaustivos de los investigadores y ayudan en la búsqueda de hacer visibles los núcleos epistemológicos y las premisas ideológicas que han permanecido incuestionados.

En esta perspectiva, las teorías acerca de la escritura consisten en un marco conceptual para explicar fenómenos escriturales; los modelos consisten en herramientas que explicitan las teorías y fomentan la producción escrita. Las teorías son dinámicas y los modelos son estáticos dado que representan un momento determinado en la investigación y la producción.

En orden a evidenciar la naturaleza de cada modelo y sus premisas y de acuerdo con Donahue y Lillis (2014) se han de responder las cuatro preguntas clave que son las siguientes:

- ¿Cuál es el objeto evidente que se propone en el modelo?
- ¿Cómo se define el “lenguaje” mediante el modelo?
- ¿Qué premisas se pronuncian a propósito de la naturaleza de autoría/producción y de la relación entre escritores, textos y lectores?
- ¿Cuál es la influencia determinante?

A continuación se presentan los principales modelos de composición escrita con la intención de describir sus fundamentos teóricos y la aplicación de los mismos, de acuerdo a la siguiente clasificación:

- Modelos orientados a la producción del texto;
- Modelos didácticos;
- Modelos cognitivos y sociocognitivos.

### *3.3.1. Modelos orientados a la producción del texto*

En este apartado se mencionan someramente este tipo de modelos como un antecedente, aunque no constituyen un elemento sustancial para el marco teórico del presente estudio.

Los modelos orientados a la producción del texto surgen desde una perspectiva lingüística y consideran que la expresión escrita puede ser analizada desde el producto de dicha actividad o texto escrito, de acuerdo a la estructura y las características formales.

El texto escrito consiste, desde esta perspectiva, en el resultado evidente de la escritura; la escritura, por lo tanto, puede ser definida como una habilidad global en la que se ponen en práctica una serie de conocimientos y tareas de forma individual que contribuyen a que el lenguaje devenga en la producción textual, tales como: la gramática tradicional, la ortografía, así como el seguimiento de ejemplos textuales clave, por ejemplo, los ensayos académicos.

La lingüística busca describir y categorizar aquellas características de los textos escritos utilizando una diversidad de recursos derivados de tradiciones tales como la semántica, pragmática e incluso la lingüística de medios (Lillis, 2013).

De acuerdo con Lemke (1991), la producción del texto consiste en un proceso pero también conlleva una intencionalidad: el proceso de escribir un texto por medio de la selección de elementos protagónicos y mediante la organización de cláusulas de forma secuencial que permitan formar unidades de significado.

Así, enfrentarse a un espacio en blanco o página en el momento de iniciar la escritura permite al escritor considerar todos los recursos posibles de un sistema de lenguaje y elegir a partir de la organización y posicionamiento de las cláusulas.

En la tarea escritural, en el propósito de expresar las ideas de la mejor forma, el escritor cuenta con un sistema maestro y con la posibilidad de optar por la secuencia de cláusulas, que funcionan de una forma predictiva: una cláusula es interdependiente de la otra. Así, la escritura del texto no es automática sino que conlleva una serie de elecciones y valoraciones por parte del escritor.

En este sentido, el texto posee una cualidad que Lemke (1991) denomina “textura” (disposición y orden de las partes de una obra) y que es una propiedad semántica realizada por medio de funciones lexicogramaticales.

Una perspectiva orientada a la producción del texto es por naturaleza dinámica, mientras que el análisis del texto es sinóptico: La perspectiva dinámica se involucra en el fluir de los acontecimientos y cuestiona sobre el significado de una expresión en cuanto sucede y las implicaciones respecto al qué, cómo y cuándo; el análisis sinóptico se sitúa antes de y externamente a los eventos y examina los significados retrospectivamente en un contexto social.

De acuerdo con Lemke (1991), en la producción textual se comienza a escribir sobre un tema y en el proceso de la tarea de la escritura se selecciona y valora una palabra en particular en vez de otra, y también una construcción gramatical específica que es solo una de las maneras posibles de narrar; resulta entonces que dos palabras, dos expresiones no planificadas se encuentran yuxtapuestas inesperadamente, además invocan una asociación con otros textos, o conducen a una información que no formaba parte del plan original. Así se puede decidir conservar el tópico o la metáfora, o desarrollarlo más adelante, y cambiar la planificación del texto.

En síntesis, el enfoque pragmático propuesto por Lemke (1991) estudia las opciones al alcance de los escritores así como los factores que rigen sus elecciones, las intenciones que tienen en mente y los efectos que desean obtener. En la lingüística computacional este enfoque ayuda a entender estos procesos de significación y generación de textos.

Un ejemplo de programa orientado a la producción del texto es el EAP (*English for academic purposes*). Este término (EAP) ha sido utilizado desde 1974 para hacer alusión al desarrollo de las habilidades de comunicación, en el idioma inglés, indispensables para un buen desempeño en sistemas formales de educación.

El EAP propone el desarrollo de herramientas particulares para realizar el análisis de texto así como la valoración estilística de los textos literarios, la búsqueda referente a estilo y la estética de la forma como importantes temas de estudio.

Otro ejemplo de modelo aplicado a la producción de texto es el denominado CARS (*create a research space*, crear un espacio de investigación) y fue propuesto por Swales (1981) en el marco de los análisis de género y tras llevar a cabo el estudio detallado de la estructura retórica de 48 artículos de investigación.

El modelo original expresa cuatro movimientos retóricos que contienen información fundamental para que el lector comprenda los objetivos de la investigación así como la perspectiva desde la que se presenta. Estos movimientos son:

- Movimiento 1: “establecimiento del territorio”. Sirve para introducir al lector en el campo del estudio y advertirle de su importancia;
- Movimiento 2: “resumen de las investigaciones previas”. Se realiza una revisión de las principales investigaciones que abarcan el tema estudiado;
- Movimiento 3: “preparación para la investigación presente”. Se muestra un área o aspecto original de investigación y se indica de qué modo es posible ampliar su estudio;
- Movimiento 4: “introducción a la presente investigación”. Se aborda el propósito y las líneas generales que esbozan la investigación.

A raíz de las críticas realizadas al modelo por Crookes (1986), quien explicó que los movimientos propuestos no se realizan en orden rígido y progresivo sino de forma recursiva, Swales (1981) reconoce la recursividad y presenta una versión revisada del modelo con tres movimientos en lugar de cuatro, como resultado de conjuntar el movimiento 1 y 2 en un movimiento denominado “Ocupando el nicho”.

La reestructuración del modelo CARS es la siguiente:

- Movimiento 1: Establecimiento de un territorio:
  - Paso 1 Declaración de importancia y/o
  - Paso 2 Creación de generalización de tópicos y/o
  - Paso 3 Revisión de ítems de investigaciones previa
- Movimiento 2: Establecimiento de un nicho
  - Paso 1a Objeciones (contrapropuestas) o
  - Paso 1b Señalar brechas o
  - Paso 1c Incremento de preguntas o
  - Paso 1d Continuación de una tradición.
- Movimiento 3: Ocupando el nicho
  - Paso 1a Delineando objetivos o
  - Paso 1b Anunciando la investigación actual
  - Paso 2 Anunciando hallazgos principales
  - Paso 3 Señalando la estructura del artículo.

Esta versión del modelo ha sido la más aceptada para la redacción y análisis de artículos de investigación y ha sido adoptada por varias disciplinas.

Por su parte, Alba-Juez (2009) aporta una perspectiva más actualizada de este tipo de modelos mediante el análisis del discurso (DA, por sus siglas en inglés). El análisis del discurso estudia al lenguaje en el contexto de la interacción humana y por ello se basa en una amplia variedad de enfoques orientados hacia el texto como producto y orientados hacia el contexto de producción textual.

Alba-Juez (2009) explica que el énfasis en la producción textual reside en los elementos de relaciones externas como intencionalidad, aceptabilidad, contextualidad más que en las funciones de cohesión (unión) y coherencia (componentes en conjunto solidarios).

Las tendencias recientes, desde la perspectiva de estos modelos, privilegian el estudio de los textos en momentos específicos de la producción. El objeto evidente es el texto y escribir se simplifica al considerar un momento específico de su producción.

Este tipo de análisis, de acuerdo con Grésillon (2006), se dirige a la autoría de los recursos, dado que consiste en una forma de comprender la producción del texto a través de “trazos escritos”: borradores, bocetos, esquemas, dibujos, notas, entre otros.

Otros modelos de escritura, desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje se explican a continuación.

### 3.3.2. *Modelos didácticos*

Los modelos didácticos surgen en la década de los setenta cuando los investigadores dirigieron su atención a la tarea de entender de qué manera se lleva a cabo la escritura con la finalidad de enseñar (y por tanto a aprender) a escribir, a partir del diseño e implementación de métodos pedagógicos que les permitieran trascender la evaluación del texto como un producto.

Muchos modelos didácticos se generaron en esta etapa a fin de implementarse en las aulas y establecer una línea de investigación en didáctica de la escritura.

Algunos aspectos distintivos de este tipo de modelos son: el medio sociocultural, los propósitos del texto, la explicación de los procesos de escritura así como las predicciones acerca del aprendizaje que puedan realizarse mediante de su aplicación.

Uno de los modelos didácticos más destacados en esta etapa es el de Rohman y Wlecke (1964), en el cual se consideran tres etapas básicas lineales características del proceso de escritura y que son:

- Pre-escritura: etapa intelectual e interna para descubrir ideas y elaborar pensamientos; el autor explora diversas ideas acerca del tema, busca un tratamiento original del mismo y modelos de textos que le puedan ser útiles a modo de patrones.
- Escritura: etapa en la cual se diseña la escritura y se produce el texto.
- Re-escritura: etapa de revisión y de reelaboración del primer producto de la escritura para obtener un producto final.

Estas tres etapas son secuenciales e implican el seguimiento ordenado por parte de los estudiantes. Asimismo, los profesores deben de enseñar las técnicas adecuadas para poder realizar aquellas tareas correspondientes a cada etapa: generar ideas, seleccionar las palabras adecuadas, revisar el texto, etc.

Otro ejemplo de la aplicación del modelo de Rohman y Wlecke (1965) figura en el Informe de la Comisión de Investigación nombrada por el Secretario de Estado de Educación y Ciencia, de Inglaterra titulado “Un lenguaje para la vida” y realizado por Sir Alan Bullock (1975), en el cual se describe ampliamente el proceso de escritura principalmente en sus etapas de pre-escritura, transcripción y revisión desde una perspectiva lineal, que Emig (1971) criticaría a partir de las averiguaciones realizadas en su labor investigativa centrada en las estrategias que emplean los escritores en la composición escrita y dejando a un lado los estudios comparativos sobre métodos instructivos.

Emig (1971) critica el modelo lineal y sostiene que los procesos mentales ocurren de forma recursiva en los sujetos mientras escriben, y por ello impulsa la utilización de una metodología de investigación basada en el uso de protocolos que posibiliten la expresión de los pensamientos en voz alta en cada fase de los procesos de escritura, tratando de identificar las estrategias y procedimientos utilizados. Así concluye que la fase de

planificación ocurre durante todo el proceso de redacción y por tanto no existe una clara división entre esta y el proceso de ejecución.

A partir de este estudio surgieron nuevas investigaciones orientadas a examinar la redacción utilizando metodologías diversas: la aplicación de protocolos cognitivos, como es el caso de Flower y Hayes (1980), estudio que se detalla en el siguiente apartado; el análisis de comportamiento durante el proceso de escritura; el análisis de textos, entre otros.

Un trabajo representativo, siguiendo la línea propuesta por Emig (1971), es el de Sommers (1980) que considera que el problema con los modelos lineales reside en que no contemplan la fase de revisión. La revisión consiste en una secuencia de cambios que inician en busca de claves y concurren continuamente durante el trabajo escritural.

Sommers (1980) establece diferencias entre los escritores principiantes o noveles y los escritores expertos. Estas diferencias pueden describirse de la siguiente forma:

Los escritores noveles o menos expertos se preocupan por los aspectos formales, tratando de no repetir palabras o en encontrar términos los términos más adecuados que coincidan con las ideas y significados predeterminados, dado que realizan una transcripción directa del discurso oral; realizan la revisión a nivel de palabra/párrafo y consideran que el texto está acabado si posee una forma adecuada y no incurre en faltas importantes.

Los escritores con mayor experiencia centran su interés en los contenidos y buscan el significado presente en la escritura; utilizan la revisión como instrumento para redefinir los argumentos y encontrar la forma y por esta razón realizan varios “borradores” en un constante proceso de re-escritura que no se ve afectado por el tiempo, ya que en el cambio de ideas la revisión se convierte en un intento de adecuar el texto con una visión en constante evolución.

### 3.3.3. Modelos cognitivos y sociocognitivos

Los modelos cognitivos y sociocognitivos que se describen a continuación son esencialmente didácticos, ya que su orientación principal es la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de escritura; sin embargo, por las aportaciones realizadas a la teoría cognitiva es que se consideran en el presente apartado.

Los modelos cognitivos surgen a inicios de la década de los ochenta y sostienen que la escritura trasciende la simple traducción de ideas preconcebidas en texto y abarca la generación de ideas y contenidos y la adaptación de dichos contenidos en una forma determinada para responder las necesidades del lector (Flower y Hayes, 1980).

La escritura implica además una compleja interacción entre una amplia gama de procesos mentales conformados por diversos componentes cognitivos, las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y la forma como interactúan durante la escritura. Las unidades fundamentales de análisis por tanto son los procesos que el escritor realiza, a veces recursivamente, y no las etapas de escritura.

El objetivo de gran número de investigaciones en el ámbito cognitivo se basa en el análisis y estudio de la función epistémica de la escritura.

De acuerdo con Johansson (2009) en las investigaciones acerca de la transferencia de conocimiento y desarrollo de la escritura, el ejercicio de la memoria es prioritario para reducir el esfuerzo de la producción de lenguaje. El proceso productivo de la escritura puede ser influenciado por el conocimiento del género y el tópico.

Por su parte, los estudios de Flower y Hayes (1980, 1981; Hayes y Flower, 1980) se consideran pioneros en este rubro, dado que desde la perspectiva cognitiva analizan el proceso de la escritura, aportando un sustento teórico importante y dejando la puerta abierta para nuevas investigaciones.

Los procesos cognitivos, de acuerdo con Arroyo (2009) que conforman la escritura son: planificación, transcripción, revisión y metacognición. Estos procesos se detallan en el siguiente apartado correspondiente a la descripción de modelos característicos de esta etapa: Flower y Hayes (1981); Bereiter y Scardamalia (1983) y Beaugrande (1984).

A partir de la década de los noventa, los investigadores centran su atención en el desarrollo social y cultural de la escritura, priorizando los aspectos reflexivos, la figura del lector (que adquiere presencia e importancia en el proceso de escritura), la comunicación entre escritor y lector, el contexto de producción, interpretación y resignificación de los mensajes (incluyendo los medios tecnológicos), los propósitos y el pensamiento crítico del escritor.

Los modelos sociocognitivos de escritura también se nutren de los aportes del ámbito psicológico, a fin de dar respuesta a aspectos esenciales de la composición escrita tales como: el entendimiento humano, las conductas y las actitudes, cómo estas se adquieren y/o se aprenden.

Un aspecto esencial de estos modelos es precisamente la perspectiva interaccionista que privilegia la relación entre escritores y lectores a fin de que el propósito comunicativo de la escritura y fin ulterior del texto escrito se lleve a cabo. Al respecto, Nystrand (1989) argumenta que el éxito de cualquier texto reside en la capacidad del escritor de satisfacer las necesidades retóricas de sus lectores. Así el significado se crea a través de una configuración única y la interacción de lo que el escritor y lector aportan al texto. Es decir, el significado es creado y negociado por la interacción escritor/lector.

Los escritores con mayor experiencia son capaces de crear un marco de referencia mutuo anticipando los requerimientos del lector y proporcionando mayor elaboración al escrito a fin de evitar dificultades en la comunicación.

La recursividad del proceso de escritura se convierte en una especie de diálogo interno con los posibles lectores y el texto se co-construye a través de una comprensión

activa de situaciones y posibles respuestas. La audiencia, a su vez, puede ser considerada desde dos perspectivas: 1) situacional, es decir, que existe objetivamente con independencia del texto y 2) ficticia o invocada por el escritor a fin de responder las diversas preguntas que surjan durante la composición escrita (Ede y Lunsford, 1984).

La relación del escritor con la audiencia, real o inventada, implica la conceptualización de la escritura como un proceso dialógico (Bakhtin, 1986) y convierte al texto en un testimonio de dicho diálogo, que refleja el conjunto de estimaciones, convenciones, actitudes, creencias y respuestas implícitas (Park, 1982).

Esta capacidad dialógica del texto se refleja además en la noción de intertextualidad que Bakhtin (1986) describe como una relación con otras voces y otros discursos (polifonía del discurso), reflejo del medio lingüístico y el ambiente socio-histórico y cultural.

Al respecto, Fairclough (1992) distingue dos tipos de intertextualidad que son: 1) intertextualidad manifiesta, que incorpora a un texto determinado otros textos de manera evidente, aludiendo a éstos de diversas formas (citas, parafraseo, alusiones directas o veladas, etc.) y 2) intertextualidad constitutiva o interdiscursividad, combinando diversos géneros y discursos. Una clasificación más detallada de la intertextualidad realizada por Fairclough la ofrece Marinkovich (2002) considerando los siguientes tipos: 1) intertextualidad secuencial, en la cual diferentes discursos alternan dentro de un texto; 2) intertextualidad incrustada, en la cual un texto está contenido dentro de otro y 3) intertextualidad mixta, donde los textos se fusionan de un modo complejo y difícil de separar.

Sin duda, la más importante implicación pedagógica en la perspectiva interaccionista es la consideración de la audiencia como un aspecto primordial para el desarrollo de estrategias efectivas de escritura, para lo cual es necesario poseer un conocimiento amplio y una comprensión profunda del contexto social.

La teoría construccionista considera que las formas de pensamiento, las categorizaciones y conceptos que los sujetos utilizan para entender y explicar al mundo son productos de la experiencia propia, de la subjetividad y de las relaciones con la comunidad a la que se pertenece: la comunidad legitima las experiencias y significados y propicia la generación y utilización de constructos del lenguaje a fin de mantener coherencia (Bruffee, 1986). El lenguaje consiste en una forma de construir y sostener una realidad.

La escritura es considerada desde esta perspectiva como una práctica cultural intrínsecamente relacionada con las formas de organización social; esto implica que los textos escritos conllevan ciertos significados y obtienen su fuerza comunicativa si corresponden a los patrones y convenciones para la comunidad que fueron escritos. La función de los docentes de composición escrita consiste, entonces, en exponer a los alumnos una variedad de discursos de acuerdo a los contextos sociales y animarlos a descubrir cómo los discursos y formas textuales son construidos en respuesta a propósitos comunes de las comunidades receptoras de dichos textos y a desarrollar un sentido crítico al respecto (Johns, 1997).

Desde otra perspectiva del enfoque de la escritura centrada en la audiencia, se enfatiza la importancia del contexto social así como las relaciones de poder que en éste existen y las ideologías que mantienen dichas relaciones; desde el Análisis crítico del discurso los investigadores han tratado de evidenciar cómo se construyen las relaciones sociales, la identidad, el conocimiento y el poder a través de los textos escritos y orales de las comunidades.

Desde la perspectiva cultural, se considera la influencia que desempeña la cultura en la composición escrita. La cultura se entiende como una red sistemática de significados transmitidos a través de la historia, que permiten a su vez comprender, desarrollar y comunicar conocimientos y creencias sobre el mundo (Lantolff, 1999).

Las culturas son diversas y dinámicas; no es posible estereotipar a un escritor solo como reproductor de patrones culturales dado que las personas poseen una identidad más

allá de la cultura y del lenguaje. En este sentido, es recomendable que los escritores reflexionen acerca de lo que escriben, cómo lo escriben, los ejemplos que utilizan, la forma de argumentación que emplean, a fin de tomar conciencia de las experiencias previas de escritura y de las posibles influencias de la cultura.

En cuanto a la tecnología, muchos factores que intervienen en el proceso de la composición escrita son influenciados por los medios en los que se crean y para los que se destinan: las formas de creación, planificación y edición; los tipos de texto creados; la posibilidad de utilizar otros lenguajes y otros recursos como el audio, el video; los géneros utilizados; las identidades autorales asumidas; las formas de publicación; la conceptualización del público lector; la posibilidad del lector de convertirse en autor y realizar cambios al texto, construir diferentes vías a través del texto según sus decisiones y sus intereses (Kress y van Leeuwen, 2006). Todo ello implica la enseñanza de otras formas de lectura y de escritura relativas basadas en la utilización de lenguajes y de recursos tecnológicos,

Los modelos de escritura cognitivos y sociocognitivos abordan cada uno de los aspectos mencionados. La descripción de cada uno de los modelos se presenta a continuación.

#### *3.3.3.1. Modelo de Flower y Hayes (1981)*

Este modelo, como se ha comentado con anterioridad, está influido por la teoría pedagógica y trata de responder las preguntas de cómo se aprende la escritura y cómo se enseña a escribir eficazmente, sin embargo se incluye dentro del rubro cognitivo dado que el centro de su análisis son los procesos cognitivos que ocurren durante la escritura.

El modelo parte de los siguientes postulados:

- El proceso de escritura se entiende como un conjunto de procesos de pensamiento que los escritores llevan a cabo durante la composición escrita.

- Estos procesos tienen una organización jerárquica, pero interrelacionada, en el que cualquier proceso dado puede ser incluido dentro de cualquier otro, lo cual corrobora la recursividad y flexibilidad de aquellas operaciones implícitas.
- El acto de escribir consiste en un proceso de pensamiento dirigido a un objetivo, guiado por una meta establecida por el escritor: las metas y los objetivos pueden modificarse durante el proceso general de la composición escrita de acuerdo a las necesidades y experiencias.

Para Flower y Hayes (1981) el modelo consiste en una metáfora de aquello que sucede cuando un escritor produce un texto, dado que no todos los escritores realizan sus procesos de la misma manera; por ello los investigadores se basaron en las declaraciones en voz alta de los escritores participantes, las cuales fueron grabadas en el momento de la composición de los textos, y mediante la aplicación de un protocolo cognitivo.

Su aportación es la identificación de los diferentes momentos de producción escrita, centrándose en la perspectiva del escritor mucho más que en la audiencia pero sin descuidar la relación escritor-lector y considerando para ello un lector imaginario, según el modelo de Saussure (1972), de entendimiento de la interacción, en el que uno produce mensajes lingüísticos y otro los recibe.

El modelo se conforma por tres componentes, entre los cuales se establecen diversas interrelaciones: la memoria a largo plazo del escritor, el contexto de producción, que consta de los elementos relativos a la situación retórica y del texto producido en cada momento y, finalmente, el proceso de composición escrita:

- i) La memoria a largo plazo se relaciona con tres áreas de conocimiento, a saber: el tema del texto (conocimiento del tema), el acto comunicativo (conocimiento pragmático - conocimiento de la audiencia) y los conocimientos lingüísticos sobre los planes específicos de texto,

- ii) El contexto de producción es un elemento externo al escritor, se refiere a la situación concreta en la que se produce el escrito y presenta una serie de problemas retóricos que el escritor debe solucionar, derivados de la situación comunicativa:
- Instrucciones de escritura que determinan el tema general del texto que será escrito (tema) y su objetivo comunicativo (audiencia);
  - Factores de motivación que se derivan de la situación de escritura;
  - El texto que se ha escrito hasta el momento y que va a ser utilizado como una referencia para el escritor, con el fin de progresar, así como para revisar la escritura.
- iii) La composición escrita, que a su vez se compone de tres procesos básicos que son: planificación, redacción y revisión.
- Planificación: En este proceso la tarea de la escritura se considera como un input o entrada en la memoria a largo plazo a fin de producir un plan conceptual para realizar el texto como output o salida. El proceso consiste en definir las metas y objetivos del escrito y en realizar una representación mental de las informaciones que contendrá el texto; los subprocesos que la planificación incluye son: generación, organización y el establecimiento de metas:
    - Generación: consiste en la búsqueda de información acerca del tema del texto en la memoria a largo plazo;
    - Organización: se estructura la información según las necesidades comunicativas a fin de contar con una estructura global del escrito e incluso adecuarlo a las características de la audiencia;
  - Establecimiento de metas en función de la situación retórica.
  - Redacción: consiste en desarrollar la estructura prevista, plasmándola en el lenguaje escrito, lo que conlleva a frecuentes revisiones y reajustes de la estructura y del texto;
  - Revisión: consiste en la evaluación del texto a fin de mejorar y adecuar la redacción y contenidos al objetivo prefijado; en realidad

se revisa todos los componentes del texto, lo que se planificó y lo que se escribió, ideas, frases, coherencia del contenido en función de la situación retórica, todo ello conlleva la corrección y conduce a la mejora del texto. Contiene los subprocesos de lectura y edición.

- Gestión y control, denominado "monitoreo" y que define el orden de activación de los tres procesos anteriores.

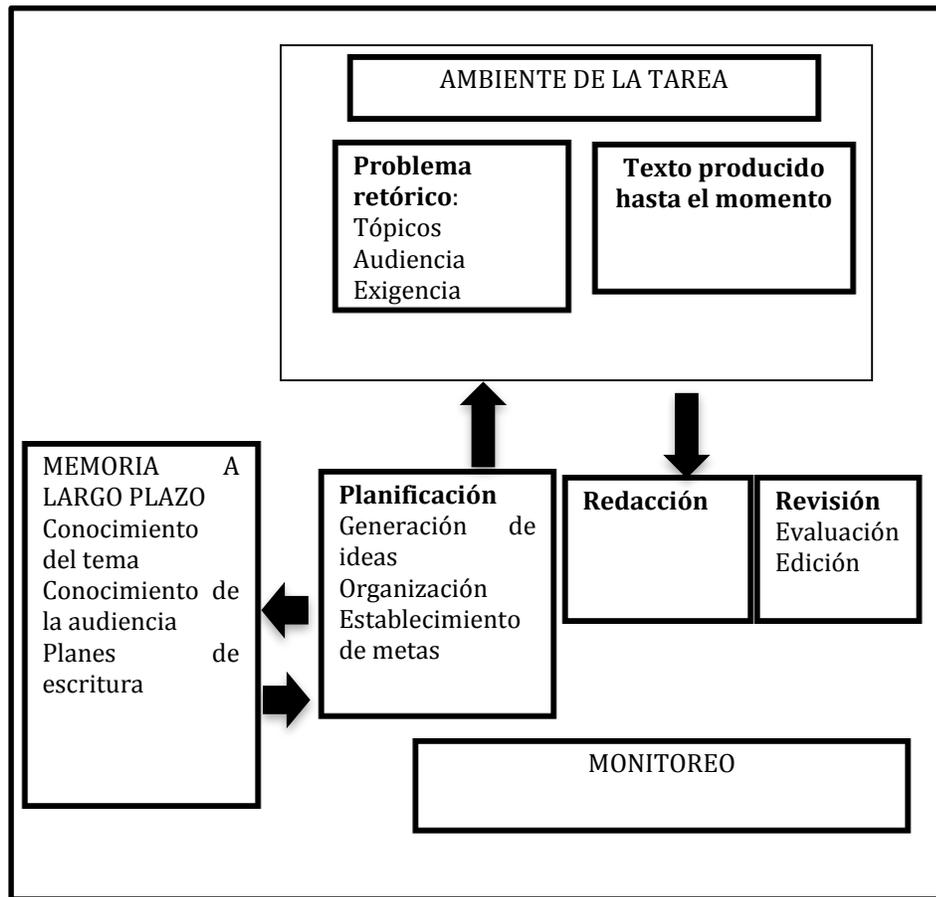


Figura 15. Adaptación del Modelo de Flower y Hayes (1981)

En un nivel general el modelo no manifiesta grandes diferencias con las estructuras consideradas en la retórica clásica y cuyos elementos son:

- Invención: procedimientos para la generación de las ideas que serán utilizadas en un texto o discurso;
- Organización: procedimientos para estructurar los contenidos;
- Estilo: procedimientos para expresar con eficacia el contenido;
- Memoria: procedimientos para recordar aquello que se pretende decir;
- Entrega: procedimientos relativos a la presentación de los contenidos.

Sin embargo, el énfasis que Flower y Hayes (1981) ponen en estos elementos difiere de la retórica, ya que cada proceso posee una estructura interna, además de la consideración de un mecanismo denominado monitoreo y a partir del cual es posible coordinar y controlar dichos procesos y tomar decisiones de acuerdo a los objetivos y los hábitos del escritor: el tiempo a invertir para generar ideas, decisiones acerca de cuándo ha de emprenderse la redacción, cuándo se dará por terminado un subproceso, cuándo es necesario revisar, reformular el objetivo, reestructurar el texto, etc. Todo ello conlleva una capacidad metacognitiva del escritor.

En este sentido, cabe recalcar que en el modelo se enfatiza la recursividad dado que los procesos se entrelazan con frecuencia en la escritura, a fin de resolver problemas complejos en los que la información es procesada por un sistema de componentes de función específica.

En posteriores trabajos, Hayes, Flower y Scriver (1987) reconocen la rigidez y linealidad del modelo de planeación por etapas. Y en la revisión de Hayes (1996) se plantea un nuevo modelo que involucra conceptos como la reflexión, producción, interpretación y revisión de textos con énfasis en los elementos contextuales del individuo, su quehacer ante las diversas circunstancias (McCutchen, Teske y Bankston, 2008).

Específicamente Hayes (1996) reconoce que la transcripción es más que una actividad automática y que la motivación, la elección y la aspiración pueden ser factores de éxito en la escritura.

De la propuesta realizada por Hayes (1996) a partir del modelo de Flower y Hayes (1981) se hablará más adelante.

### 3.3.3.2. *Modelo de Beaugrande y Dressler (1982)*

En este modelo, la escritura es considerada como resultado de un proceso comunicativo en el que son relevantes tanto los aspectos lingüísticos como los aspectos relativos al contexto de producción. El proceso comunicativo comprende las actitudes del escritor (emisor) y de la audiencia (receptor) y un marco en el que se lleva a cabo la comunicación.

La realización de un texto exige operaciones complejas guiadas por la memoria, la atención, el control motriz, el recuerdo y la motivación de quien escribe; el texto consiste en una reproducción cognitiva mediante la configuración de conceptos tales como objetos, situaciones, eventos y acciones en el cual se integran algunos aspectos de la sociología del lenguaje, la psicología cognitiva y la lingüística.

*Un texto debe ser relevante a una situación de ocurrencia, en el que una constelación de estrategias, expectativas y el conocimiento son activos. Un texto no puede ser tratado solo como una configuración de morfemas y símbolos. Es una manifestación de una acción humana en la que una persona tiene la intención de crear e instruir a los receptores para construir relaciones de distinto tipo [...]. Los textos también sirven para monitorear, administrar o cambiar una situación. Un texto es una progresión entre elementos unidos... el estado del conocimiento, el estado emocional, estado social, etc., de los usuarios están sujetos a cambios por medio del texto (Beaugrande, 1980: 12-14).*

Desde esta perspectiva el texto no puede existir o sobrevivir en un vacío sociocultural. Es motivado y está relacionado con una situación de ocurrencia, que se

denomina su "contexto". A diferencia de la frase, el texto no es una entidad abstracta descontextualizada, su viabilidad se deriva de su estrecha relación con el contexto situacional que permite su interpretación. Además, el texto se concibe dentro de un "contexto", que Halliday (1985) define como el ambiente total en el que se desarrolla el texto.

Otro aspecto importante reside en los factores psicológicos inherentes al texto, que permiten considerarlo como “una manifestación lingüística de una imagen preconcebida de la realidad condicionada por una situación humana determinada en el momento de la composición” (Beaugrande, 1980: 14). Es decir, los procesos mentales implicados en la producción y el consumo del texto, a pesar de sus complejidades, son susceptibles a cambios constantes influenciados por estados psicológicos variados.

De acuerdo con Beaugrande y Dressler (1981), para que el texto sea considerado una unidad comunicativa con significado, en vez de un simple conjunto de frases sueltas, debe de satisfacer siete criterios de textualidad que son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

La cohesión se manifiesta por medio de la estrecha relación que establecen los componentes de la superficie textual (las palabras) según las convenciones gramaticales y lexicológicas; concierne al modo en que los elementos del texto están relacionados entre sí, tal como el lector los percibe (Halliday y Hasan, 1976).

La coherencia, de acuerdo con Beaugrande y Dressler (1997), se manifiesta en un nivel más profundo mediante la continuidad de sentido que caracteriza a un texto, al vincularse los conceptos y relaciones que subyacen bajo la superficie del mismo. Esta continuidad afecta a la estructura semántica y, en términos cognitivos, a la estructura lógica y psicológica de los conceptos expresados.

La organización subyacente en un texto se denomina mundo textual, y no tiene que concordar con la visión socialmente aceptada del mundo real; el mundo textual posee informaciones diversas mucho más allá de las presentadas en la superficie textual, de forma

que el lector, por medio de sus procesos cognitivos y a partir de sus conocimientos, expectativas, y experiencias pueda captar dicha información. Así, el significado textual transmitido en un proceso comunicativo no depende en su totalidad del sentido de las expresiones lingüísticas que aparecen en la superficie textual (Beaugrande y Dressler, 1997: 135-136).

Es de destacarse la relación escritor-lector, dado que el lector posee una habilidad para detectar presencia o ausencia de continuidad e incluso comprender los múltiples sentidos intencionados que se puedan presentar: Si el sentido del texto resulta incomprensible para el lector se dice que el texto es indeterminado; si esta indeterminación no es intencionada y persiste en el tiempo se denomina ambigüedad y si es intencionada, tratando de transmitir múltiples sentidos al mismo tiempo se denomina polivalencia.

La intencionalidad está dada por el escritor pero enfocada al lector; se refiere a la actitud de quien escribe y a sus propósitos de convencer, informar, transmitir conocimientos, etc. reflejados en el establecimiento de metas y objetivos a cumplir a lo largo de la producción textual y que requieren de la recepción y aceptación de un lector.

Indudablemente, la cohesión y la coherencia corresponden a metas operativas definidas por parte del escritor, cuyo logro en un proceso comunicativo depende, como se ha mencionado, de la consideración del lector, es decir, es el lector quien determina si dichas metas se han cumplido; en este sentido se recalca la importancia de una actitud tolerante por parte de dicho lector que permite obviar ciertas detallas en las producciones lingüísticas de sus interlocutores “que difícilmente pueden considerarse como cohesionadas y coherentes” (Beaugrande y Dressler, 1997: 40-41). De esta manera, la producción y recepción de textos se convierten en actividades discursivas más que procesos lingüísticos.

La aceptabilidad implica la actitud positiva de un receptor ante un texto que percibe como relevante para cumplir sus expectativas; esta actitud resulta finalmente la responsable de aspectos como el tipo de texto y el mantenimiento de las metas de cohesión y coherencia, dado que el lector es quien tolera o no, avala o no, aquellas imperfecciones

formales que el texto pueda presentar. En este sentido, los lectores aceptan que una determinada configuración de elementos lingüísticos consista en un texto cohesionado y coherente, susceptible de ser utilizado comunicativamente.

La informatividad se relaciona con la mayor o menor novedad e imprevisibilidad que el texto ofrezca a sus lectores; se da en función del contenido y éste se relaciona directamente con la coherencia y responde a la interacción entre el texto y el conocimiento general de los interlocutores.

La informatividad se vincula cognitivamente a la atención: los textos con más carga informativa requieren mayor atención del lector que los textos con menos carga; cabe aclarar que el término atención es referido a la concentración de gran parte de los recursos de procesamiento disponibles del sistema cognitivo en el tratamiento de una única tarea, lo cual restringe la potencia del sistema para realizar otras tareas al mismo tiempo; esto implica por lo general un detrimento en la consideración de otros aspectos lingüísticos o bien, la deliberada presentación de los mismos; asimismo, la elaboración de un texto con más carga informativa novedosa por parte del escritor exige mayor esfuerzo y resulta más interesante.

La situacionalidad involucra los factores que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en que aparece. “La influencia que tiene la localización situacional sobre el texto durante el encuentro comunicativo está mediatizada por la intervención de la subjetividad de los interlocutores, quienes suelen introducir sus propias creencias y sus propias metas en el modelo mental que construyen de la situación comunicativa en curso” (Beaugrande y Dressler, 1997:225).

La intertextualidad manifiesta aquellos factores que influyen en la dependencia de un texto con otros anteriores, permitiendo a la audiencia reconocer esta relación así como el texto o textos a los que se alude. “La intertextualidad es, en un sentido general, la responsable de la evolución de los tipos de textos, entendiendo por tipo una clase de texto que presenta ciertos patrones característicos” (Beaugrande y Dresler, 1997:45).

Los dos primeros criterios (cohesión y coherencia) están centrados en el texto y hacen referencia a las dependencias gramaticales (cohesión) y conceptuales (coherencia); los criterios de intencionalidad y aceptabilidad están orientados hacia los interlocutores, el escritor y el lector, y son de tipo psicolingüístico; la informatividad y la situacionalidad aluden al texto en cuanto a su función comunicativa entre lo ya conocido y la nueva información (informatividad) y entre lo adecuado y el espacio (situacionalidad); la intertextualidad hace referencia a los diversos tipos textuales y las relaciones posibles entre ellos.

Estos criterios se definen como principios constitutivos de la comunicación por medio de textos: si no se satisfacen uno o más criterios, si la comunicación resulta comprometida, el texto se considera un no-texto.

Existen también tres principios regulativos que controlan la comunicación textual y que son:

- Eficiencia, relativa a la capacidad de disponer de los elementos para conseguir la eficacia y depende del grado de compromiso que el texto exige a los participantes;
- Eficacia, relativa a la capacidad del texto de lograr una impresión en el receptor y de favorecer el cumplimiento de un fin;
- Propiedad, que es consecuencia de la relación entre el contenido expresado y los modos en que se satisfacen las condiciones de textualidad.

Las etapas propuestas para la construcción del texto y que se inician en el nivel de procesamiento cognitivo y finalizan en el nivel lingüístico son:

- Planificación: abarca el establecimiento del objetivo y la proyección del formato general del texto;
- Ideación: selección del tema;
- Desarrollo: definición de todos y cada uno de los contenidos específicos su orden en el cuerpo del texto;

- Expresión: desarrollo secuencial de las oraciones del texto de forma coherente;
- Análisis gramatical: revisión de la cohesión y coherencia textual.

Las etapas de planificación, ideación y desarrollo se relacionan con la dimensión funcional del lenguaje y con la dimensión social de la escritura; la etapa de expresión y la etapa de análisis gramatical se relacionan con las dimensiones estructurales del lenguaje y con las dimensiones epistémica y cognitiva de la escritura.

El modelo además incluye operaciones cognitivas y metacognitivas y enfatiza el proceso más que el resultado.

#### 3.3.3.3. *Modelos de Bereiter y Scardamalia (1987)*

Bereiter y Scardamalia (1987) sugieren que las prácticas de los escritores noveles y los escritores expertos difieren radicalmente y por ello proponen dos modelos para caracterizar a la composición escrita como un continuo entre dos extremos: uno relativo a los escritores noveles, denominado ‘enunciar el conocimiento’ (*knowledge telling*), y otro denominado ‘transformar el conocimiento’ (*knowledge transformming*) y propio de los escritores con mayor experiencia. La diferencia entre uno y otro no radica en el texto, sino en los procesos mentales por los cuales se produce el texto.

Es decir, Bereiter y Scardamalia (1987) proponen una serie de estrategias que permiten al escritor pasar de un extremo inicial del proceso de escritura a otro más especializado mediante el dominio de procesos cognitivos y metacognitivos asociados a los siguientes aspectos: conocimiento del proceso de escritura; identificación de la complejidad de la producción del texto; conocimiento de estructuras textuales; conocimiento de las propias capacidades para emprender la tarea de la escritura; actitud frente a la tarea de la escritura; conocimiento y reflexión acerca de los tipos de audiencia para adaptar el tipo de texto y conocimiento y aplicación de estrategias para la autorregulación, entre otros.

El extremo ‘enunciar el conocimiento’ debe ser visto como una familia de modelos para la producción de textos, en los cuales la producción es más sencilla, basada en la elaboración de un tópico determinado con un enfoque flexible.

El escritor novel planifica y revisa con menos frecuencia que el escritor experto y privilegia la generación de contenidos a partir de sus recursos internos, teniendo como objetivo principal decir aquello que pueda recordar, basado en la asignación, tema o género.

Así, el escritor novel parte de la reconstrucción mental del tema, localiza los elementos (identificadores) que recrean dicho tema y aquellos estructurales básicos del género, recurre a los conocimientos previos que posee en la memoria y se apoya en la asociación de elementos léxicos y textuales. Todo ello le permite ir elaborando el texto de forma más o menos secuencial, a partir de estrategias clave.

Una estrategia muy utilizada es la escritura inicial de una frase relativa a un tema propuesto, que permite decidir el contenido y la redacción de la siguiente frase y de este modo, relacionando frase con frase, ir progresivamente trazando los pensamientos como van surgiendo sin reorganizarlos conceptualmente.

Otra estrategia se basa en el conocimiento y utilización de las superestructuras textuales. La estructura del tipo de texto que se escribe indica el tipo de contenido que hay que desarrollar en cada momento de la redacción. De esta manera los contenidos se adaptan a la superestructura y por ende, las revisiones durante la escritura usualmente son parciales y superficiales, verificando aspectos como la ortografía y la gramática o bien, si la frase final de un párrafo se relaciona con la frase inicial del siguiente.

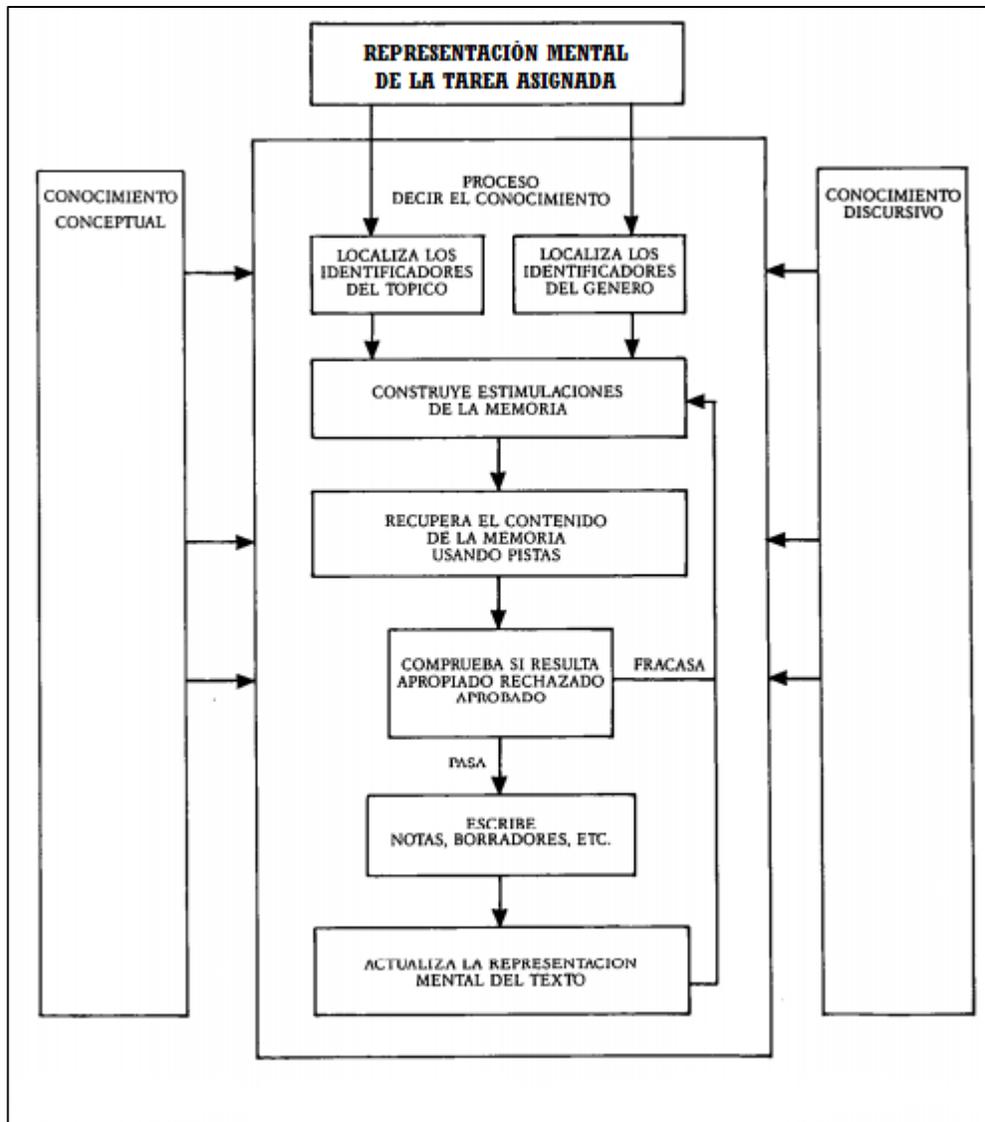


Figura 16. Adaptación del Modelo 'enunciar el conocimiento' de Scardamalia y Bereiter (1992)

En cuanto al modelo denominado 'transformar el conocimiento' contiene al modelo anterior como un subproceso y otorga a los contenidos un espacio sustantivo, los cuales han de relacionarse de forma dialéctica con los conocimientos del discurso, que constituyen el espacio retórico.

El espacio del contenido está conformado por las creencias, deducciones e hipótesis y el espacio retórico comprende múltiples representaciones que a su vez incluyen al texto, sus objetivos, las relaciones con el contenido y las posibles reacciones del lector.

En la perspectiva del modelo, los escritores con más experiencia utilizan la tarea de escritura para analizar e interpretar problemas y establecer metas y son capaces de reflexionar en la complejidad de las tareas y resolver problemas de contenido, forma, audiencia, estilo, organización y así sucesivamente dentro de los espacios: el de contenido y el retórico; es decir, los problemas de representación se resuelven en el espacio del contenido y los de contenido se resuelven en el espacio retórico y de esta forma se realiza una continua interacción entre el conocimiento y el desarrollo de texto.

El modelo además propone tres grandes bloques para caracterizar el universo de la producción textual: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo del escritor (conocimientos previos) y el proceso de escritura (planificación, textualización y revisión).

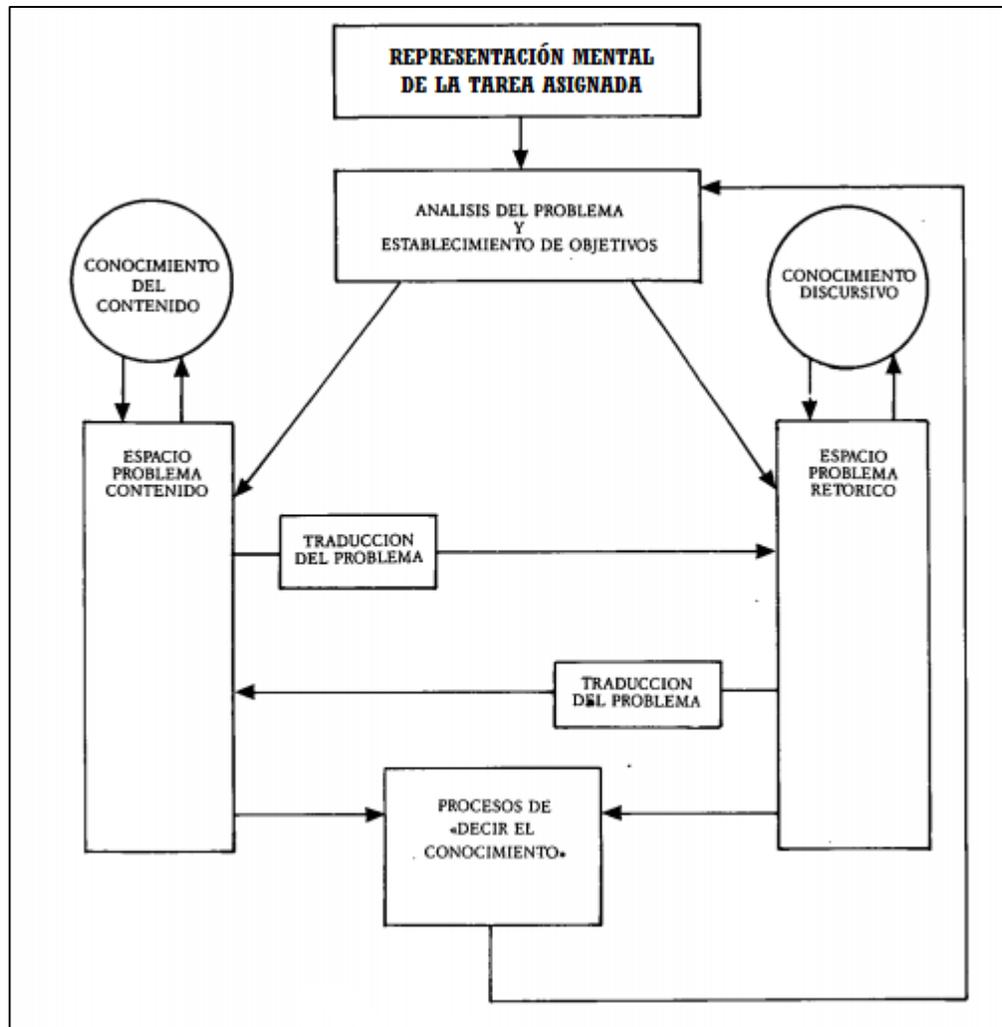


Figura 17. Adaptación del Modelo 'Transformar el conocimiento' de Scardamalia y Bereiter (1992).

El modelo añade la dimensión psicológica a la actividad de la escritura y ayuda a explicar las dificultades que muchos de los escritores experimentan debido a la complejidad de la tarea y la falta de conocimiento del tema. También ayuda a explicar el pensamiento reflexivo en la escritura y sugiere que los estudiantes deben de participar en diversas actividades que les permitan construir representaciones mentales que incluyan intenciones y objetivos de la producción textual, a fin que configuren espacios de problemas de contenido y de construcción retórica para potenciar la transformación del conocimiento.

Asimismo, llama la atención acerca de la retroalimentación y la revisión en el proceso de desarrollo de contenidos y de expresión. Sin embargo no especifica algunos aspectos relativos a la manera cómo realizan los escritores la transición cognitiva de un extremo de enunciar el conocimiento a otro, de transformarlo; qué ocurre en las etapas de transición de uno a otro extremo o bien, si el proceso es el mismo para todos los escritores, tampoco incluye factores como el género o los conocimientos de tópicos.

Entre las ventajas que aporta el modelo figuran la profesionalización del escritor, la sensibilización a los profesores acerca de la complejidad y las dificultades que implican los procesos de escritura y acerca del respeto a las diferencias individuales.

#### 3.3.3.4. *Modelo de Nystrand (1982)*

Nystrand (1982) define la escritura como un proceso social en el cual interactúan de forma recíproca y consciente escritor y lector. En esta interacción se consideran los siguientes aspectos: la figura del escritor (a fin de conocer los objetivos personales, la forma cómo distribuye e integra los contenidos en un texto, los argumentos que utiliza), el interés de los hablantes y las características de la comunidad lingüística, ya que el escritor ha de adecuar el conocimiento a la audiencia y las formas de hablar.

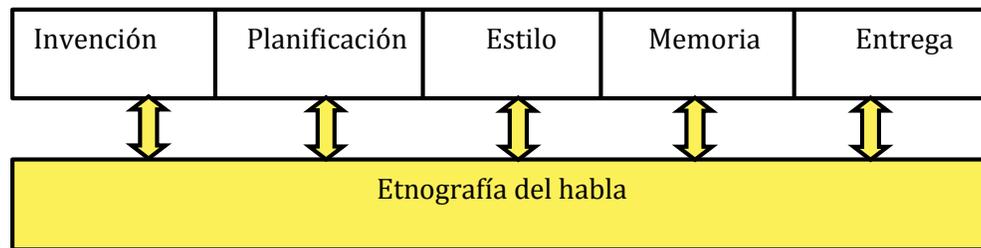
El proceso de la escritura, por tanto, es una cuestión de elaborar el texto de acuerdo con lo que el escritor razonablemente asume acerca de lo que el lector conoce y espera. El proceso de lectura es una cuestión de predicción del texto de acuerdo con lo que el lector asume acerca del propósito del escritor. Cada uno, escritor y lector, le da sentido a las capacidades de la otra parte. Como resultado, la comunicación escrita se basa en lo que el escritor y el lector asumen realizará el otro.

La interacción entre escritor y lector se concibe entonces como un contrato que obliga al hablante a utilizar herramientas apropiadas para una efectiva acción social, lo cual requiere la atención de tres diferentes tipos de funciones de la composición:

- Establecer los cimientos por medio de identificar una base común;

- Contextualizar la nueva información, reforzando los puntos del texto que podrían amenazar el balance establecido del discurso y del conocimiento compartido;
- Señalar las relaciones en el texto que indican cambios en los conceptos y la narrativa y fraccionar el texto en unidades de información.

El proceso de la escritura se lleva a cabo en las siguientes etapas: i) invención, en la cual se descubren y generan ideas, ii) planificación, a través de la manipulación de las ideas generadas, iii) estilo y memoria, a fin de la producción de texto y iv) entrega, que hace alusión a la edición del texto. También se considera que las circunstancias del escritor influyen en la escritura del texto y se destaca la importancia de la revisión del escrito.



*Figura 18. Adaptación del Modelo de Nystrand (1982)*

Como puede observarse en la figura 18, cada una de estas etapas está mediada por elementos etnográficos que provienen del contexto de intercomunicación.

Tres falacias que Nystrand (1982) menciona acerca de la influencia del contexto en el proceso son:

- Confundir la situación de expresión con el contexto de uso. La creencia de que los escritores no “conversan” con los lectores cara a cara (frente a frente) o que sus textos “hablan” independientemente de ellos no significa, por tanto, que los textos sean acontextuales o autónomos.

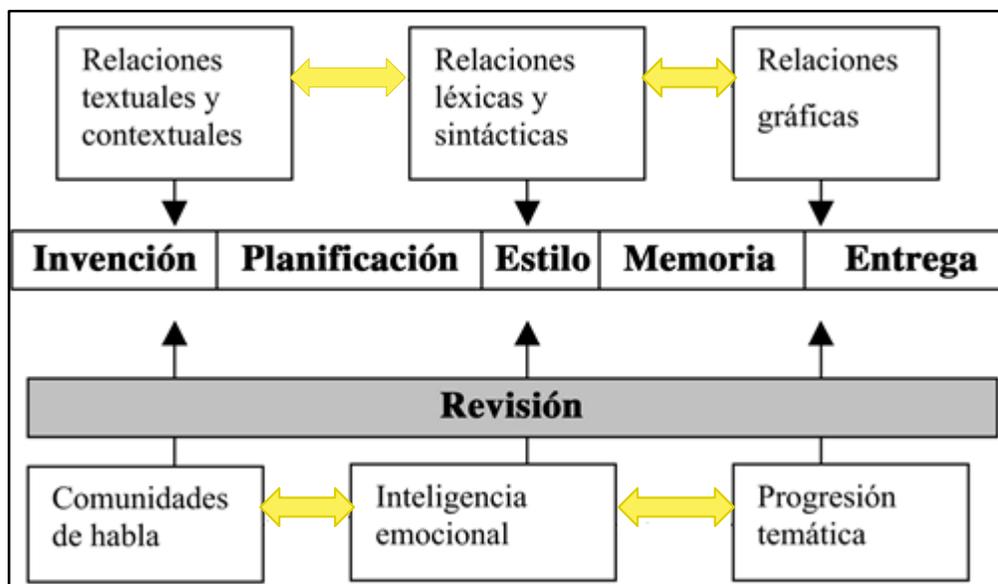
- Confundir la suficiencia del significado con la explicitud del texto. Un texto no es categóricamente más significativo por contener referencias muy elaboradas. Un texto bien escrito comunica no porque diga todo por sí mismo sino porque considera un balance entre lo que es necesario decir y lo que puede ser asumido. En la composición efectiva del texto cuenta saber cómo y cuándo ser explícito y no sólo ser explícito.
- Hacer distinciones, en términos de autonomía de texto, entre lenguajes escrito y hablado. La coherencia resulta cuando se aplica a un uso en particular, cuando se lleva a cabo la lectura y la comprensión del texto y no cuando el lenguaje es escrito. Esta doctrina de la autonomía del texto es ilusoria y ha dado origen a un número de concepciones erróneas. Ha perpetrado la idea de que ciertos usos del lenguaje escrito no solo pueden sino deben funcionar retóricamente sin tener relación alguna con el contexto de uso. Por tanto, ha difundido la idea de que hay usos del lenguaje que son acomposicionales.

Entonces, ¿cuál es el papel del contexto en la comunicación escrita? En principio, el contexto de uso en la comunicación escrita es ocasional y no concurrente con la producción del discurso en el lenguaje hablado. En la mayoría de los casos la situación del escritor es irrelevante en la producción del texto: dónde escribe, qué mira desde su ventana, qué música le ha inspirado no son aspectos funcionalmente importantes.

Es decir, los textos no tienen una función comunicativa al momento de ser creados, sólo suponen un esfuerzo potencial de comunicación. Precisamente el propósito del proceso escritural es desarrollar dicho potencial. Este potencial se realiza sólo cuando el escritor y el lector coinciden finalmente en el camino del texto. Y es hasta el momento de la lectura de un texto cuando se define el contexto de uso en la comunicación escrita, entonces el escritor finalmente “habla” al lector y el texto completa su tarea comunicativa.

Nystrand (1982) además sugiere tomar en cuenta aspectos como la sensibilidad y la inteligencia emocional o la competencia emocional particularmente asociados a situaciones

tales como el temor a cometer errores o a enfrentarse con una hoja en blanco y que representa la incertidumbre de cómo dar inicio al texto.



*Figura 19. Adaptación del Modelo de Nystrand (1982)*

Como puede observarse en la figura 19, correspondiente a una segunda etapa del modelo, se consideran tres niveles de relaciones funcionales que caracterizan al lenguaje escrito y que son: relaciones gráficas legibles; relaciones léxicas y sintácticas entendibles (relación entre las propiedades del texto y el lector/receptor) y relaciones textuales y contextuales conscientes.

Este modelo se centra en revisión que por medio de la progresión temática (a partir de una información dada surge una nueva información o se complementa la información anterior) y la contextualización posibilita que el escritor tome en cuenta los propósitos auténticos y a los lectores reales; de acuerdo con Cooper (1982) la escritura y la lectura requieren de un escritor y de un lector que construyan hipótesis sobre la situación comunicativa, de tal suerte que las interpretaciones resulten de las inferencias basadas en convenciones.

Finalmente, se destaca la importancia de la discusión sobre la construcción del propio escrito, en cuyo proceso, por ensayo y error, el escritor genera nuevos problemas sobre los cuales hablar o discutir. En este sentido, la revisión si es monitoreada, facilita la detección de errores, modula la realización del plan y señala las dificultades para alcanzar el objetivo. En síntesis, la reflexión y la discusión sobre la estructura de la propia escritura permiten al autor el aprendizaje de los aciertos y de los errores así como la resolución de problemas retóricos, lingüísticos, pragmáticos, entre otros.

#### *3.3.3.5. Modelo de Hayes (1996)*

Este modelo consiste en la revisión realizada por Hayes en 1996 al modelo original propuesto por Flower y Hayes en 1981 y su evolución en 2006.

En este modelo, Hayes (2006) conceptualiza la escritura a partir de dos dimensiones principales relacionadas con el individuo y con la tarea.

La dimensión individual forma parte de la cognición del escritor, lo afectivo y el sistema de memoria. Estos tres conceptos incluyen cuatro componentes referidos a aspectos afectivos y motivacionales, procesos cognitivos, memoria de trabajo y memoria a largo plazo.

El componente referido a los aspectos afectivos y motivacionales comprende: representaciones sobre objetivos comunicativos que justifican el acto de escribir un texto (objetivos), las actitudes y creencias del escritor (creencias y actitudes), los propósitos, las metas y predisposiciones del escritor para emprender la tarea y la estimación, en términos de rentabilidad, del costo de la inversión de escritura (coste/beneficio).

El componente relativo a los procesos cognitivos de la composición escrita incluye los procesos de reflexión, interpretación y producción del texto.

El proceso de reflexión hace referencia a un conjunto de actividades mentales que permiten transformar unos conocimientos en otros. Estas actividades mentales sin duda juegan un papel en la elaboración del contenido del texto y también pueden incluir al razonamiento, al proceso de inferencia o la actividad de resolución de problemas.

El proceso de interpretación textual incluye la lectura y la relectura del texto a fin de proceder a la comprensión de la información transcrita. Este proceso permite continuar la escritura formulando contenidos coherentes con lo que se ha escrito anteriormente o proceder a la revisión del texto, aspectos conceptuales, formas lingüísticas, etc.

El proceso de producción del texto permite transcribir las reflexiones, ideas, pensamientos en un texto con una adecuada forma lingüística.

El componente relativo a la memoria a largo plazo comprende un conjunto de diversos conocimientos que permiten llevar a cabo diferentes funciones en la composición escrita. Estos conocimientos abarcan la tipología del texto (los conocimientos acerca de los géneros), los destinatarios del texto (conocimiento de la audiencia), los componentes lingüísticos para la realización del texto (conocimiento lingüístico), la temática acerca de la que se escribe (conocimiento del tema) y los procedimientos para guiar y controlar la realización efectiva de la producción de textos (esquemas que conforman la tarea).

El componente de la memoria operativa de trabajo que propone Hayes (1996), inspirado por el modelo de Baddeley y Hitch (1974; perfeccionado por Baddeley en 1986), se conforma de tres subregistros, que son la memoria fonológica, visual-espacial y la memoria semántica. La memoria semántica se utiliza en la formulación del contenido conceptual de texto.

En cuanto al Modelo de Baddeley (1986), considera 3 sistemas que son: a) Sistema ejecutivo central, que controla el procesamiento de la información y supervisa las actividades llevadas a cabo en el soporte visual-espacial y el bucle articulatorio; b) soporte visual-espacial, que es el encargado de procesar información de tipo visual, tanto la

generada por el sistema cognitivo en forma de imágenes mentales como aquella derivada de estímulos externos mediante la percepción visual y c) el bucle articulatorio, que es responsable de obtener información de tipo verbal tanto del exterior como del interior del propio sistema cognitivo y guardarla bajo un código fonológico por un breve periodo de tiempo. En la siguiente imagen se ilustran cada uno de los componentes y su función:

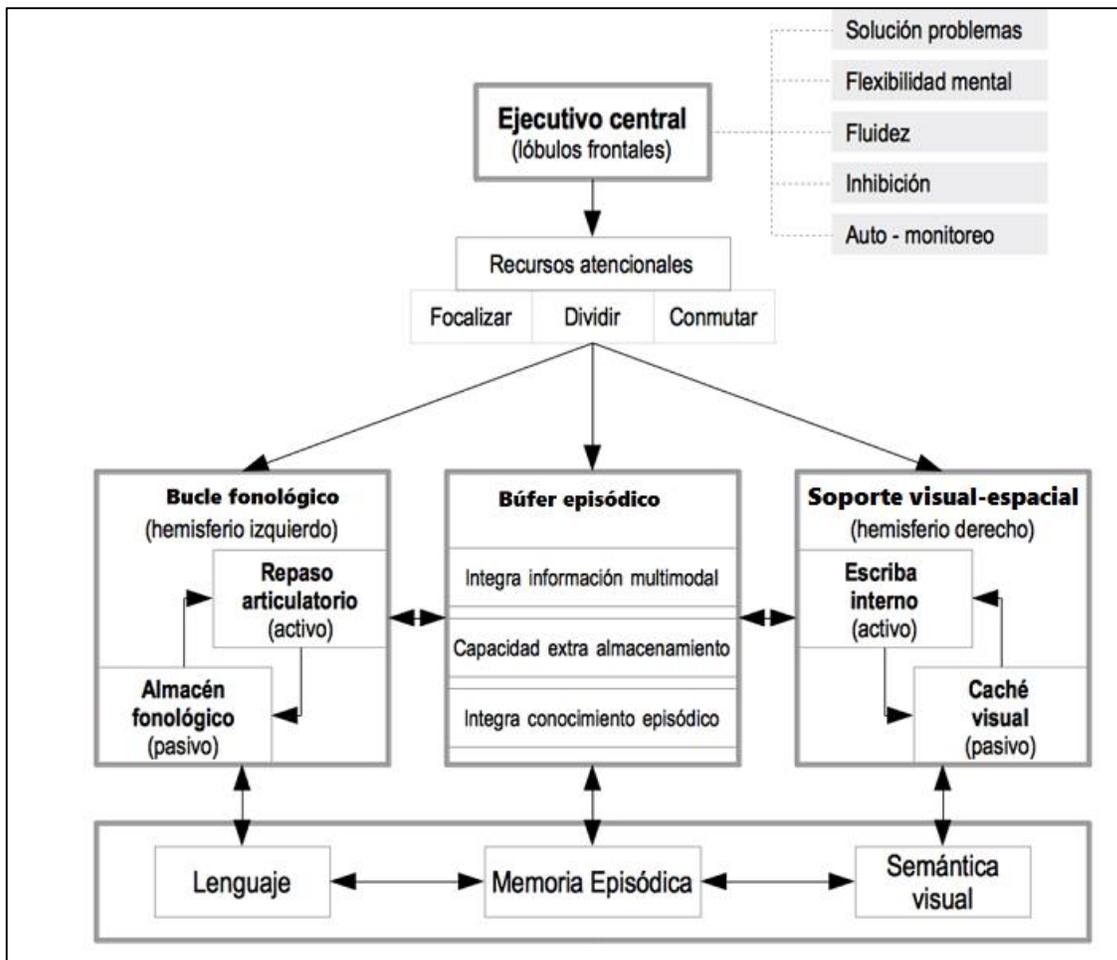


Figura 20. Adaptación del Modelo de Baddeley (1986)

Por su posición central en el modelo, la memoria de trabajo constituye un espacio de comunicación en el que convergen los procesos cognitivos y el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo, con la respectiva influencia de los aspectos afectivos y motivacionales.

Estos tres componentes (aspectos afectivos y motivacionales, procesos cognitivos y memoria a largo plazo) están unidos entre sí y tiene implicaciones directas en la memoria de trabajo.

En cuanto a la dimensión del entorno de la tarea considerada por Hayes (1996), incluye dos componentes externos que pueden influir en el escritor, los componentes sociales y los componentes físicos: Los componentes sociales comprenden la consideración de la audiencia y de los posibles escritores y coescritores que participen de forma colaborativa en el proceso; los componentes físicos comprenden el texto así como las características del medio o medios en que se realiza.

De acuerdo con Hayes (2006), la revisión es guiada por un esquema global de la tarea, conlleva la lectura, la evaluación del texto y su reescritura en caso necesario y está influenciada por los recursos tanto de la memoria de trabajo como de la memoria a largo plazo. La escritura puede ser regulada y controlada mediante procesos como el monitoreo, propuesto en el modelo de Flowers y Hayes, y de autorregulación correspondiente al presente modelo. De acuerdo con Alamargot y Chanquoy (2001) el proceso de autorregulación posibilita reemplazar un proceso por otro, si es necesario.

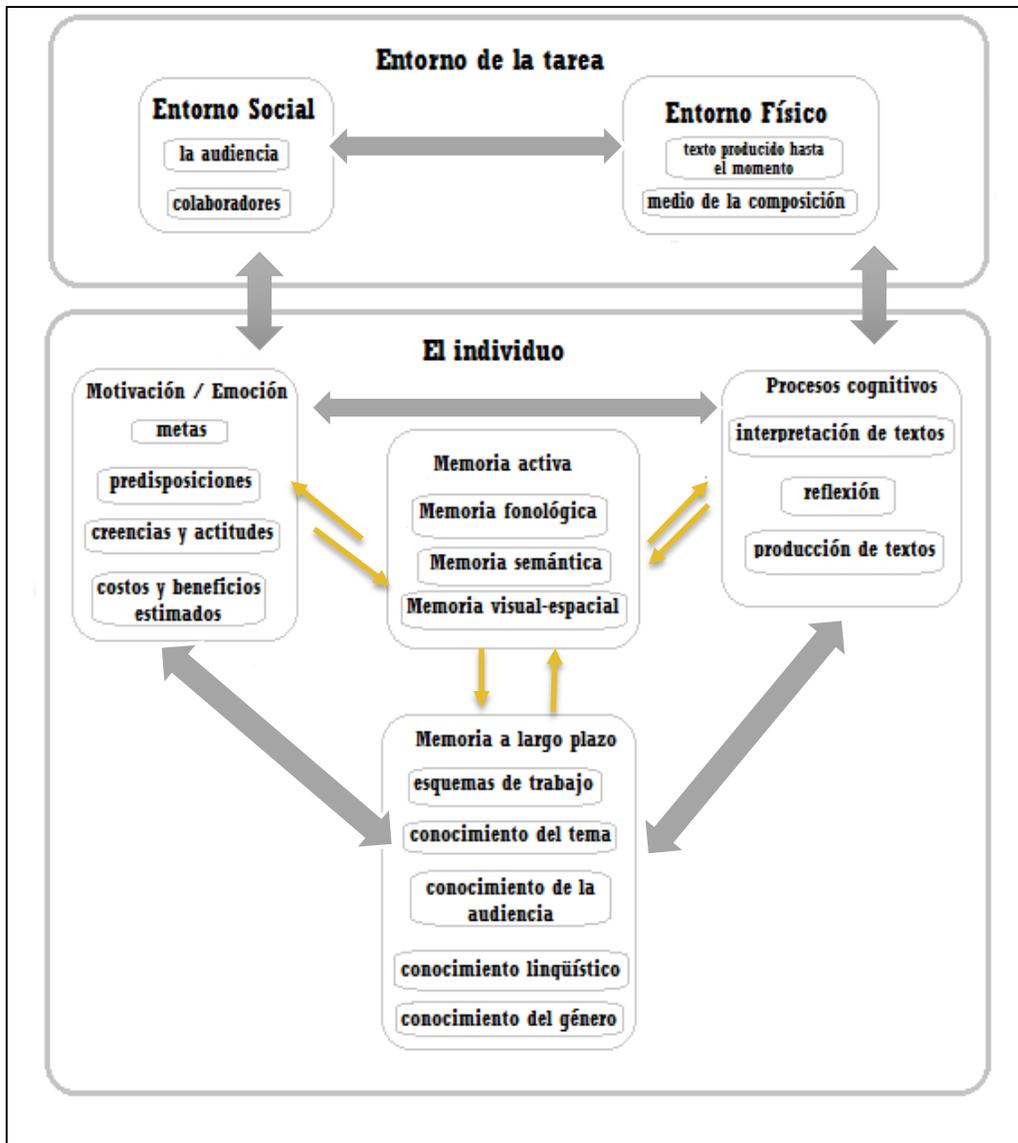


Figura 21. Adaptación del Modelo de Hayes (1996)

Mediante la activación de la memoria a largo plazo, de los conocimientos previos lingüísticos y extralingüísticos, y del reconocimiento del contexto de producción, el escritor crea una imagen del destinatario del texto, de las condiciones socioculturales en las que se desarrolla y desde las cuales da significado al texto (Hayes, 1996), es decir, se posibilita el establecimiento de una interrelación virtual constante entre el escritor y el lector.

En este proceso, la reflexión y el desarrollo de nuevas representaciones a partir de las existentes, posibilitan la solución de problemas, la elaboración de secuencias para el logro de objetivos, la toma de decisiones, la evaluación y la elaboración de nueva información a partir de la que ya se tiene. La reflexión a su vez se relaciona con operaciones cognitivas tales como: la planificación, la textualización y la revisión.

La planificación consiste en una estrategia para diseñar acciones a fin de conseguir una meta. La planificación puede definirse como un proceso que ocurre constantemente durante la escritura y en el que se deben de considerar los objetivos, las acciones para su consecución, los recursos, materiales así como los grados de motivación y las decisiones que permitan la elaboración del texto.

La textualización es una etapa en la que el contenido semántico se reviste de la forma de expresión deseada, misma que se redacta de acuerdo a las normas lingüísticas, retóricas y pragmáticas.

En la etapa de revisión el autor reconoce el control estructural o esquema de la tarea, los procesos de interpretación, reflexión y producción y los recursos o memoria de trabajo y memoria a largo plazo.

Los escritores con mayor experiencia continuamente revisan el proceso de producción y el texto ya producido; de este modo la lectura se constituye como un elemento indispensable que permite llevar a cabo operaciones de reinterpretación, reflexión y producción textual. Por esta razón, Allal (2000) considera una transformación del escritor y del proceso durante la revisión.

La edición, como fase final del proceso, representa la satisfacción del escritor consigo mismo y con el posible lector.

Es importante destacar el énfasis que realiza Hayes (1996) en la comparación entre el escritor novel y el experto considerando que los escritores son hacedores de significados,

se enfrentan ante situaciones y problemas y toman decisiones en el desarrollo de su tarea escritora, lo cual les permite la autoexploración y comprensión de la imagen que tienen de sí, de la misma tarea y de sus lectores. Estas representaciones se entienden como fenómenos cognitivo y metacognitivo.

En este sentido, Flower (1994) se refiere a una representación esquemática del escritor que abarca la afectividad (incluye actitud, motivación, emoción, autoimagen) y el contexto (incluye historia, estrategias, discernimiento cognitivo).

#### *3.3.3.6. Modelo de Kellog (1996)*

El modelo de Kellog (1996) integra los procesos implicados en la escritura y en el sistema de procesamiento de la información. Se basa en el modelo propuesto por Baddeley (1986) de memoria de trabajo, ya descrito. En el proceso de escritura se incluyen tres componentes básicos: formulación, ejecución y monitorización.

La formulación se compone de los procesos de planificación y traducción: la planificación hace referencia al establecimiento de metas que se desean alcanzar, investigar unidades de conocimiento pertinentes a dichas metas y organizar la información recuperada; la traducción permite la transformación de ideas en estructuras lingüísticas.

El componente de ejecución incluye la programación o elaboración motriz del resultado del proceso de traducción y su propia ejecución o realización gráfica.

El componente de monitorización supone dos procesos: 1) La lectura del texto que permite la verificación del mensaje durante o después de la elaboración del texto y 2) la edición, que permite comparar las intenciones del escritor con los resultados, detectar y diagnosticar problemas para luego realizar una nueva versión del mensaje una vez que los problemas han sido solventados.

De forma específica cada uno de los componentes de la escritura que presenta este modelo: formulación, ejecución y monitorización, corresponden a los procesos tradicionales de planificación, edición y revisión y tienen una ubicación específica en cada uno de los registros de la memoria operativa.

De acuerdo con Alamargot y Chanquoy (2001), la característica principal del modelo es describir de manera muy precisa las interacciones entre los procesos de escritura y los diferentes componentes de memoria de trabajo. Asimismo, permite la elaboración de hipótesis y paradigmas experimentales para validar las predicciones entre los procesos de escritura y los registros de la memoria de trabajo.

### *3.3.3.7. Modelo de Candlin y Hyland (1999)*

Candlin y Hyland (1999) conciben la escritura como proceso, fenómeno cognitivo y práctica social.

La escritura es un proceso que supone la abstracción de los referentes culturales compartidos entre escritor y lector.

La escritura consiste en un fenómeno cognitivo: contiene componentes cognitivos que se originan en la memoria de largo plazo; involucra diversos procesos y elementos que se realizan a través de operaciones mentales conscientes de las demandas sociales, del propósito, de la audiencia, del tópico, del estilo retórico y lingüístico, entre otros aspectos.

La escritura es una práctica social que implica diversos usos y formas de significación en distintas condiciones y contextos de producción y que está influenciada por diversos aspectos lingüísticos, físicos, cognitivos, culturales, interpersonales y políticos. En este sentido, el texto consiste en un elemento que refleja la identidad del escritor y las condiciones socioculturales en las que ha sido escrito y los propósitos del escritor responden a contextos determinados y a necesidades comunicativas particulares.

Entre los elementos que conforman el modelo se destacan los siguientes:

- Expresión, que se centra en el texto y toma en cuenta la estructura del significado basado en el esquema ideológico; implica la utilización de géneros y convenciones específicas;
- Interpretación, que está relacionada con la diversidad de propósitos por los cuales el escritor construye el texto, la audiencia y sus influencias sobre el texto, así como aspectos inherentes al texto tales como estructura, materiales, gráficas, etc., y que son decididos de acuerdo a las características de los lectores y el contexto social;
- Explicación, que se centra en la investigación y en la metodología de la escritura académica, cotidiana y profesional, destacando diferencias y convergencias entre una y otra. La intención, el propósito, la audiencia, la temática, entre otros elementos, condicionan la estructura textual;
- Relación entre la teoría y la práctica, tratando de identificar la conexión y la correspondencia que el escritor realiza entre un supuesto teórico y la aplicación y utilidad del mismo; entre los conocimientos (previos y nuevos), los propósitos y los intereses de la audiencia.

Para Hyland (2002) los textos académicos son a menudo impersonales, objetivos e informativos. La efectividad de la escritura depende de decisiones retóricas acerca del estilo personal y de la selección de los elementos adecuados al tipo de audiencia.

#### *3.3.3.8. Modelo de Grabe y Kaplan (1996)*

De acuerdo con Grabe y Kaplan (1996), la escritura es un acto esencialmente social; uno de los objetivos principales de la escritura es la comunicación con el público que tiene expectativas sobre el tipo de texto que el escritor produce. Las expectativas del lector, por lo general, se rigen por las normas de la comunidad a la que pertenece.

En este sentido, el modelo etnográfico propuesto por Grabe y Kaplan (1996), se sustenta por diversas teorías sociolingüísticas, enfocándose en las necesidades de expresión y de comunicación del escritor y del lector.

Para ello, toma en cuenta los siguientes elementos como parte importante del proceso de producción del texto:

- Autodescubrimiento y manifestación de la autoría;
- Escritos significativos para el escritor;
- Planificación que guíe y contextualice la escritura;
- Realización de tareas de pre escritura incluyendo borradores;
- Opciones de retroalimentación por parte de una audiencia real;
- Escritos libres en contra de los bloqueos del escritor;
- Énfasis en la expresión personal en vez del producto textual;
- Recursividad de la escritura;
- Multiculturalidad y convivencia pluricultural;
- Concientización del estudiante sobre ventajas y desventajas de la producción del texto.

Asimismo, considera como pregunta inicial para la base explicativa del modelo cada uno de los elementos que figuran en la interrogante: “¿Quién escribe qué a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde y cómo?” (Grabe y Kaplan, 1996:203). A continuación se describen cada uno de estos elementos a fin de evidenciar la relación de unos con otros y su influencia en el proceso de producción del texto:

La pregunta de quién escribe se refiere al autor, a sus características personales, culturales, perspectivas, habilidades de escritura, experiencias de vida, todo ello debido a su formación y a su integración en un contexto social.

La escritura implica la naturaleza lingüística del texto, toma en cuenta las partes que integran el texto, la forma como se trabaja, los recursos lingüísticos, la cohesión y la coherencia, etc.

La pregunta de qué hace referencia al contenido, al género y al registro. El contenido alude al universo conceptual proveniente aquellos conocimientos previos del autor; el género implica las propiedades formales, los propósitos y la estructura del contenido y el registro, de acuerdo con Hallyday (1986), describe el léxico, el tema del que se escribe, el medio utilizado y el tenor interpersonal.

La pregunta de quién se refiere al receptor del texto, al lector, e implica poseer una teoría de la audiencia a fin de escribir y generar el significado del texto. En cuanto al receptor, éste puede ser una persona o un grupo de personas de características muy diversas.

La pregunta de con qué propósito implica la lectura del texto por una audiencia (destinatario) que espera obtener alguna información. De acuerdo con Grice (1989), la información no siempre se adecúa a las máximas de cantidad, calidad, relevancia y claridad.

El propósito se relaciona con el género aunque mantiene cierta independencia: el propósito incide en la estructura del texto y en la selección apropiada del género; sin embargo, al existir una gran diversidad de propósitos es probable que no encuentren cauce en los géneros existentes.

La pregunta de por qué destaca las intenciones o motivos del escritor, que no necesariamente están explícitos en el propósito, tratando de relacionar la audiencia y el tópico, directa o indirectamente.

Las preguntas cuándo y dónde se refieren al “aquí y ahora” de la escritura. Estos elementos involucran la vigencia y relevancia de los contenidos, las condiciones específicas del contexto sociocultural de producción y de la recepción del texto. Estos elementos a su vez entrañan la incidencia de una época, de un lugar determinado, de un momento específico en la vida de un escritor o de un lector o bien, aspectos afectivos y motivacionales.

Finamente, la pregunta de cómo destaca el instrumento o medio en el cual se produce el texto, que puede abarcar desde una hoja de papel hasta formatos digitales.

### 3.3.3.9. *Modelo conceptual de Beaufort (2007)*

En este modelo, la escritura se entiende como un ejercicio de resolución de problemas: Para cada tarea, se requiere que los escritores deconstruyan el contexto retórico a fin de crear un texto que responda a lo aprendido en el proceso de deconstrucción.

El modelo describe los conocimientos necesarios para que los escritores puedan resolver los problemas de escritura y que son: conocimiento de las comunidades discursivas, conocimiento retórico, conocimiento del género, conocimiento del proceso y conocimiento de la materia. Estos conocimientos se superponen e interactúan en los procesos de los escritores expertos.

El conocimiento de las comunidades discursivas implica la capacidad de comprender y responder a los valores y expectativas de las comunidades dentro de las cuales o para las cuales se escribe. Si no se cumplen esas expectativas se reduce la capacidad de interacción e integración del escritor (Alexander, 2009).

El conocimiento retórico implica la capacidad para cumplir con la intención que motiva la producción del texto. Este conocimiento puede aplicarse a textos multimodales, mediante la combinación y yuxtaposición de palabras e imágenes, sonidos, en diversos espacios (Rice, 2008).

El conocimiento de los géneros va más allá de la información relativa a las especificidades de los tipos de texto y las estructuras correspondientes, ya que contempla la capacidad de analizar las comunidades discursivas, la comprensión de la gama de géneros empleados en esas comunidades, los objetivos que cumple cada tipo de texto así como aquellas características específicas de la forma del texto que han sido diseñadas para satisfacer las necesidades de esas comunidades.

El conocimiento del proceso implica la comprensión y concientización acerca de las habilidades y estrategias que intervienen en producción del texto, más ahora que se disponen de diversos recursos para la producción y publicación, que se pueden realizar textos de forma colaborativa, redefiniendo modelos de producción y autoría (Lankshear y Knobel, 2007; Alexander, 2009).

El conocimiento de la materia implica la comprensión profunda tanto del contenido que se está escribiendo, como de las comunidades discursivas de las cuales y para las cuales se escribe. Esto no implica ser complaciente con la perspectiva de alguna comunidad.

El conocimiento metacognitivo implica la capacidad de los escritores para tomar decisiones y para reflexionar sobre los propios procesos de escritura.

De acuerdo con Hacker, Keener y Kircher (2009), la capacidad de escribir radica en la metacognición. La enseñanza de la escritura por tanto, debe basarse en el seguimiento y control de las funciones del pensamiento metacognitivo. En este sentido, la generación de ideas, la redacción, la revisión, consisten en auténticas estrategias para el seguimiento y control en la producción del texto.

#### *3.3.3.10. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos propuesto por el Grupo Didactext (2003)*

El modelo propuesto por el Grupo Didactext (2003) se basa en el modelo de Hayes (1996) e incorpora algunos aspectos propuestos que el modelo original de Flower y Hayes (1980) no contempla directamente: la explicitación de procesos cognitivos y las estrategias que intervienen en la escritura desde “la dimensión envolvente de la cultura... y, muy especialmente, desde los planteamientos de la psicología cultural” (Didactext, 2003:78). Estos planteamientos afirman la necesidad de incorporar a la mente humana los sistemas de memoria externa proporcionados por la cultura, lo cual tiene implicaciones sociocognitivas, pragmalingüísticas y didácticas.

El modelo considera a la producción textual como un proceso complejo en el que intervienen de forma interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos, afectivos, cognitivos, físicos, discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales.

Asimismo, el modelo se interesa en dos aspectos: los componentes cognitivos y su relación con los factores culturales y sociales y un enfoque didáctico que favorece la observación y la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de mejorar y transformar las prácticas de escritura en contextos académicos determinados.

El modelo gráficamente se compone de tres círculos concéntricos dinámicos, “cuyos elementos influyen de manera sucesiva, alternada y permanente en la producción de un texto” (Didactext, 2003: 82).

El primer círculo contiene el ámbito cultural, como un elemento global que envuelve la producción escrita y que comprende: los ritos, creencias, valores, la diversidad, los sistemas de escritura, la numeración, las representaciones del tiempo, las redes semánticas, las proposiciones, esquemas, el lenguaje, las normas de textualidad, los principios regulativos (Beaugrande y Dressler, 1997), así como las formas y proceso de escritura (Hayes, 1996) y las experiencias históricas e ideológicas.

El segundo círculo alude a los factores externos o extra textuales que influyen la escritura (los diversos contextos de producción) y que son los siguientes:

- Contexto social: que comprende aspectos políticos, jurídicos, educativos, laborales, económicos, familiares, cotidianos, etc.
- Contexto situacional en el que se desarrolla la escritura: entorno geográfico, su arquitectura y el entorno inmediato.
- Audiencia: que implica las edades, el género, la profesión, el estatus, las capacidades cognitivas, las motivaciones, intereses, estados anímicos y actitudes de los lectores así como la opinión de colaboradores y detractores, etc.

- Contexto físico: se refiere al espacio físico y al medio utilizado para la composición del texto.

En el tercer círculo figuran tres dimensiones que se interrelacionan: memoria, motivación-emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas.

Con respecto a la memoria, el modelo considera dos conceptos clave que son: la memoria operativa, de acuerdo a las propuestas realizadas en el modelo de Hayes (1996), y que se basan en los postulados del modelo de Baddeley y Hitch (1974), y la memoria cultural, de acuerdo con los estudios realizados por Lave y Wenger (1991); Wertsch (1991); Salomon (1993) y Pozo (2001).

El concepto de memoria cultural implica que las representaciones mentales se producen y activan con una mediación cultural, resultando de este modo representaciones colectivas derivadas de un contexto determinado.

Con respecto a la motivación y emociones, éstas se relacionan con un conjunto de variables tales como: el horizonte de expectativas, que hace referencia al autoconcepto, las ideologías, creencias, actitudes y perspectivas que influyen en la realización de una tarea; los objetivos o las metas; la afectividad; la creatividad y el cálculo coste-beneficio.

Con respecto a las estrategias éstas consisten en “un proceso cognitivo/metacognitivo específico que busca la consecución de objetivos a través de una planificación consciente e intencionada” (Didactext, 2003:92) y se presentan en la siguiente tabla:

*Tabla 3: Estrategias cognitivas y metacognitivas del proceso de producción de textos. Didactext (2003: 94-95)*

Fases	Estrategias cognitivas	Estrategias metacognitivas
Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	<p>Buscar ideas para tópicos. Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. Identificar al público y definir la intención. Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura. Examinar factores ambientales. Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. Analizar variables personales.</p>
Planificación. (Leer para saber) Producto: esquema y resúmenes	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formular objetivos. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. Elaborar esquemas mentales y resúmenes. Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). Seleccionar estrategias personales adecuadas. Observar como está funcionando el plan. Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. Revisar, verificar o corregir las estrategias. Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.</p>
Producción textual (Leer para escribir)	<p>Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.</p>	
Producto: borradores o textos intermedios	<p>Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. Elaborar borradores o textos intermedios.</p>	
Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	<p>Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.</p>	<p>Revisar, verificar o corregir la producción escrita.</p>

En síntesis, las aportaciones del modelo se basan en la consideración de diversos factores, para llevar a cabo el proceso de composición escrita: cognitivos, sociocognitivos, psicológicos, lingüísticos y pragmalingüísticos, pero esencialmente culturales y los didácticos.

Otro aspecto importante es la consideración de la creatividad como un factor que se puede desarrollar en el aula. Asimismo, la aportación de estrategias detalladas permite a los profesores diseñar actividades concretas a fin de facilitar las fases de producción.

#### 3.3.3.11. *Modelo Metasociocognitivo de la Escritura (Arroyo, 2009)*

El presente modelo, propuesto por Arroyo (2009), consiste en un aporte fundamental para la presente investigación ya que su aplicación permite determinar las competencias escritoras de profesores y alumnos del PFLV, desde una perspectiva metasociocultural de la composición escrita.

Este modelo fue elegido para la elaboración sustantiva del PFLV y por lo tanto es en este marco que se ha decidido realizar la investigación, puesto que provee de una descripción amplia de procesos y de competencias escritoras relativas a los procesos, además de considerar los aspectos metasociocognitivos y multiculturales.

El modelo plantea que la escritura en cualquier idioma (Bazerman, 2008) es un proceso social y metacognitivo en el que se integran de forma regulada diferentes competencias escritoras. En este sentido, se trata de un modelo explicativo global que orienta los diseños didácticos de la escritura, especialmente en los contextos tecnologizados y multiculturales.

En cuanto a los procesos metacognitivos, éstos implican:

- Ser consciente: a) de las intenciones personales o propósitos que llevan a escribir un texto y b) de la función social del texto que se ha escrito;

- Ser capaz de autorregular la actuación cognitiva y motora en el proceso de escritura, de acuerdo con los conocimientos que se poseen acerca de la composición escrita y los aspectos inherentes al texto: qué es un texto, qué es componer un texto y cómo se ha de componer dicho texto. Esto conlleva la selección y aplicación de estrategias para llevar a cabo el proceso de composición escrita de acuerdo a los propios objetivos planteados;
- Autocontrolar las emociones, poseer los sentimientos adecuados al texto que se escribe y lograr la concentración necesaria para llevar a cabo las tareas de la escritura;
- Poseer una motivación intrínseca para la composición escrita y acorde a una identidad cultural definida y un autoconcepto;
- Procurar la motivación extrínseca, crear o adecuar las condiciones (espacios, tiempos, recursos) para la composición y buscar las interacciones sociales adecuadas, para enriquecer el texto de forma creativa.

En el marco propuesto por el modelo también se identifican los conocimientos, habilidades y estrategias de carácter cognitivo-lingüístico, metacognitivo-afectivo y sociocultural propias de la composición escrita.

Las operaciones metacognitivas de la composición escrita conllevan tres tipos de conocimientos interrelacionados que son: condicional, declarativo y procedimental.

El conocimiento condicional es un conocimiento de tipo estratégico que necesita conocer la finalidad última (para qué), implicada en la tarea que se realiza. Este conocimiento exige saber cuándo y por qué aplicar la estrategia adecuada para lograr la intención última del escritor. Requiere de una “*teoría de la tarea*” y una “*teoría del texto*”.

La teoría de la tarea implica conocer con claridad los objetivos del texto que se va a escribir, las estrategias para lograr estos objetivos, y su importancia en la determinación de los siguientes aspectos: a) la forma del texto b) el contenido del texto (información, mensaje); y c) su estructura. Esto implica además tener presente a los posibles lectores.

La teoría del texto conlleva el conocimiento acerca de la superestructura del texto e implica a su vez: a) el conocimiento acerca de la coherencia de los textos y su estructura semántica jerárquica, lo cual posibilita la unidad y la concatenación de ideas y b) el conocimiento lingüístico de carácter semiótico acerca de los significados intencionales del lenguaje, en relación con el mundo extralingüístico y los contextos determinados.

El conocimiento procedimental (saber componer un texto), es autorregulado de forma automática, no siempre consciente, e incluye el conocimiento de habilidades motrices y el conocimiento de habilidades cognitivas. Las actividades de escritura carácter procedimental se reflejan en los procesos de planificación, de transcripción y de revisión.

El conocimiento declarativo es consciente y verbalizable, presupone la explicación de lo que se realiza y de los procesos y operaciones empleados. Este conocimiento se activa a través de las memorias: operativa o de trabajo; semántica y episódica o autobiográfica.

El conocimiento declarativo abarca los siguientes aspectos:

- i) Planificación: consiste en la organización de las ideas, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

*Tabla 4. Definición de las operaciones de planificación de la escritura*

Operaciones de la planificación	Consiste en:
Auditorio.	Definir las características de las personas que leerán el texto y como esto condicionará la forma, la estructura y el contenido del texto.
Plantearse objetivos.	Determinar las finalidades del texto y cómo éstas condicionan la forma, la estructura y el contenido del texto.
Génesis de ideas.	Producir las ideas necesarias para construir el texto, referidas tanto al contenido como al procedimiento.
Selección de ideas.	Operar selectivamente sobre las ideas generadas, aplicando criterios.
Ordenación de ideas.	Imprimir un tipo de organización a las ideas que se escriben, según la estructura del texto.
Fuentes de ideas.	Utilizar recursos y estrategias para la búsqueda de ideas.
Registro de ideas.	Aplicar estrategias, instrumentos y técnicas para retener lo planificado, con la intención de utilizarlo posteriormente como guía para la transcripción del texto.

- ii) Transcripción: Consiste en el desarrollo de la estructura y la forma textual de acuerdo con los siguientes aspectos:

*Tabla 5. Definición de las operaciones de transcripción de la escritura*

Operaciones de la transcripción	Consiste en
Sentido gramatical.	Construir frases con corrección sintáctica, coherencia semántica y concordancia morfosintáctica.
Progresión de las ideas.	Utilizar nexos y expresiones para unir los significados de las palabras, frases y párrafos.
Coherencia textual.	Conectar con frases o párrafos las ideas expresadas en los párrafos, apartados, capítulos y bloques de un texto.
Riqueza de vocabulario.	Utilizar gran variedad y cantidad de palabras escritas para expresar las ideas generadas.
Selección léxica.	Seleccionar las palabras en función del género literario o tipo de texto y la audiencia.
Producción ortográfica.	Reproducir la grafía correcta de las palabras escritas y colocación adecuada de los signos de puntuación.
Producción gráfica.	Aplicar habilidades caligráficas de forma eficaz y estética.
Producción multilingüe.	Traducir el texto a las exigencias lingüísticas de otros idiomas verbales escritos.
Producción multimodal.	Combinar diferentes lenguajes humanos (visuales, auditivos, gestuales) para la comunicación del mensaje del texto.
Soportes.	Utilizar instrumentos, materiales y tecnologías en la producción del texto, adaptando las características del texto a las demandas técnicas de los soportes.

- iii) Revisión: capacidad del escritor para evaluar el texto escrito a partir de una planificación previa, cambiando lo que sea necesario. Las operaciones realizadas son:

*Tabla 6. Definición de las operaciones de revisión de la escritura*

Operaciones de la revisión	Consiste en
Evaluar la adecuación de la forma y el contenido a lo planificado.	Detectar y corregir aquellas palabras, frases, párrafos... que no se adecuen a los objetivos, a la audiencia, a la estructura y al contenido del texto que se quiere escribir.
Evaluar la estructura y léxico de la oración.	Detectar y corregir las palabras y frases incorrectas (que no tienen sentido gramatical, lógico, ético o estético).
Evaluar la unidad global del texto.	Detectar y corregir presencia de nexos inadecuados (sin relación lógica con lo anterior) y ausencia de nexos y expresiones que permiten la progresión de ideas, relacionando entre sí las partes de un texto
Evaluar la puntuación y ortografía.	Detectar y corregir las faltas de ortografía de las palabras y de puntuación de las frases (que no cumplen las normas y convenciones ortográficas).
Evaluar la caligrafía.	Detectar y corregir los errores de caligrafía de las letras, palabras o frases (que no se pueden decodificar).
Revisión por otros.	Proponer a otras personas que evalúen el propio texto y realizar los cambios sugeridos.
Revisión por sí mismo.	Evaluar el propio texto.

Se destaca en este modelo el carácter recursivo de los procesos de planificación, transcripción y revisión, así como la autorregulación e interactividad con que se realizan todos los procesos y operaciones de escritura.

La autorregulación implica adecuar la propia actuación a las necesidades que conlleva la producción textual.

La interacción se lleva a cabo entre los procesos cognitivos: planificación, transcripción y revisión a partir del conocimiento condicional, que permite que el escritor emplee sus competencias y diseñe estrategias a fin de escribir el texto.

Entre las variables de tipo personal y cultural que intervienen en la metacognición figuran las siguientes:

- Autocontrol de las emociones, que permite la selección emotiva y la concentración.
- Motivación extrínseca, provocada por un clima afectivo apropiado.

- Motivación intrínseca, desplegada por una identidad cultural definida, basada en un autoconcepto positivo.
- Capacidad creativa, entendida como autonomía y expresión personal de valores, que se refleja en la selección de las estrategias para construir un texto y en el contenido, estilo, estructura y finalidad del propio texto.

El autocontrol de las emociones, como se ha mencionado con anterioridad, favorece que el escritor determine aquellas necesarias para su escritura y lograr la concentración que su tarea requiere.

La motivación extrínseca conlleva la percepción del escritor acerca de un clima afectivo propicio basado en la valoración social a fin de emprender la producción del texto.

El clima afectivo propicio se denota por:

- la variedad y calidad de los apoyos (humanos y materiales) que recibe el escritor (mediación);
- la evaluación objetiva (realizada por él mismo y por los demás) de los progresos y los errores cometidos en las tareas escritoras;
- los refuerzos positivos individualizados que se reciben, en función de esa evaluación objetiva;
- la corrección constructiva (razonada y con alternativas viables) de los errores del escritor.

Sin duda, en un contexto propicio, los escritores noveles, en proceso de aprendizaje de las complejas tareas relativas a la composición escrita, se sentirán capaces de producir, autoevaluar sus textos y recibir las críticas necesarias a fin de mejorar dichos textos.

La motivación intrínseca, por su parte, implica la construcción de la identidad cultural y el desarrollo de un autoconcepto positivo como persona y como miembro de un grupo determinado, mismos que favorecen el desarrollo de competencias culturales y de competencias escritoras.

La capacidad creativa a su vez implica la reelaboración de los discursos, mensajes, contenidos y formas de modo novedoso y original, lo cual repercute en una renovación del escritor y de su audiencia.

Se destacan, las operaciones socioculturales (Nystrand, 2006, Prior, 2006) en la escritura, “es decir factores sociopolíticos, comunitarios-profesionales y de identidad cultural que inciden sobre la escritura” (Arroyo, 2014 : 138).

De acuerdo con Schultz y Fecho (2000) los procesos socioculturales son:

- El proceso social en el que se enmarca el desarrollo de la composición escrita.
- El proceso socio-afectivo local que envuelve al escritor;
- El proceso didáctico, seguido en el aprendizaje de la composición escrita;
- El proceso de relación social entre los sujetos, en su aprendizaje escritor;
- El proceso de construcción de la identidad cultural de cada escritor;
- El proceso de reconceptualización de la composición escrita como una interacción de procesos, compleja y diversa.

Como puede observarse en la siguiente figura, los procesos cognitivos se interrelacionan con procesos socioculturales que condicionan las tareas escritoras y al texto producido.



Figura 22. Modelo Metasociocognitivo de la Composición Escrita (Arroyo, 2009)

Los procesos cognitivos, desde una perspectiva sociocultural, se realizan de forma automática y suelen reproducir en el texto (tanto en el contenido como en la forma), de modo no consciente, un discurso avalado por el contexto sociopolítico y económico en el cual se desenvuelve el escritor.

Si bien, la metacognición implica la toma de conciencia y reflexión acerca de los procesos cognitivos y las operaciones realizadas, esto no incluye a los procesos socioculturales. El desarrollo de la escritura exige procesos de autoreflexión y de reflexión

colectiva para que un texto alcance su nivel de desarrollo personal con implicación social, evitando la reproducción y la dominación ideológica.

### **3.4. Las competencias en el ámbito de la comunicación y la escritura**

Dado que las competencias consisten en un aspecto central de la presente investigación, en el presente apartado se define el concepto y se presentan algunos modelos competenciales para posteriormente describir cada uno de los elementos relativos al ámbito de la comunicación y concretamente de la escritura, tratando de describir qué competencias debe tener todo escritor para poder producir textos y cómo ha de ser la formación para desarrollar estas competencias.

#### *3.4.1. Definición*

El término competencia es polisémico, y su significado depende del momento histórico, el enfoque y el contexto en el que se utilice; asimismo, existe una distinción entre la competencia según el ámbito laboral o el ámbito educativo.

El origen del término competencia proviene de la raíz agón (ἀγών), que significa lucha, combate, contienda, certamen, desafío o disputa y que a su vez da origen a agonistes, (ἀγωνιστής), combatiente, contendiente, persona que competía en los Juegos Olímpicos y agōnizomai (ἀγωνίζομαι), competir.

De acuerdo con McLagan (1997), el término competencia posee las siguientes acepciones: 1) tareas y actividades de trabajo concretas; 2) resultados (outputs) obtenidos mediante actividades de trabajo; 3) productos y/o servicios que las personas ofrecen (outcomes) así como 4) las capacidades que poseen para su desempeño: conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una labor determinada.

Una posible definición de la competencia, según McLagan (1997), deberá considerar los siguientes aspectos: el contexto para su uso, especialmente si se considera en

el sentido profesional; la realidad dinámica y los sujetos que la emiten; los elementos que la conforman: conocimientos, capacidades y comportamientos y el reconocimiento de los recursos necesarios para la realización de una actividad, un trabajo o proyecto.

Por su parte, Smith (2005) se refiere a las competencias como virtudes –de acuerdo a su raíz etimológica, *aretè* significa virtud –, que abarcan la disposición moral, el conocimiento, la técnica y la habilidad para la realización y que están orientadas al logro de la excelencia en las diversas tareas que se presentan a lo largo de la vida.

En un sentido general, las competencias se consideran en tres ámbitos: conocimiento, ejecución y actitud; es decir, se requiere del conocimiento conceptual; del saber hacer y aplicar ciertos instrumentos y procedimientos; de valores y actitudes hacia el trabajo. En el aspecto actitudinal se subraya como primordial el reconocimiento del aprendizaje como una actividad social necesaria, para integrar lo que se aprende a lo que se hace y permitir aprender haciendo.

En el ámbito laboral, y concretamente de la psicología industrial, fue McClelland (1973) quien mediante sus investigaciones propuso una diferenciación entre competencia e inteligencia. Para McClelland (1973) la competencia debe ser descrita como un iceberg: los conocimientos y habilidades representan la cúspide y las características personales, motivaciones y autoconceptos se ubican en la profundidad.

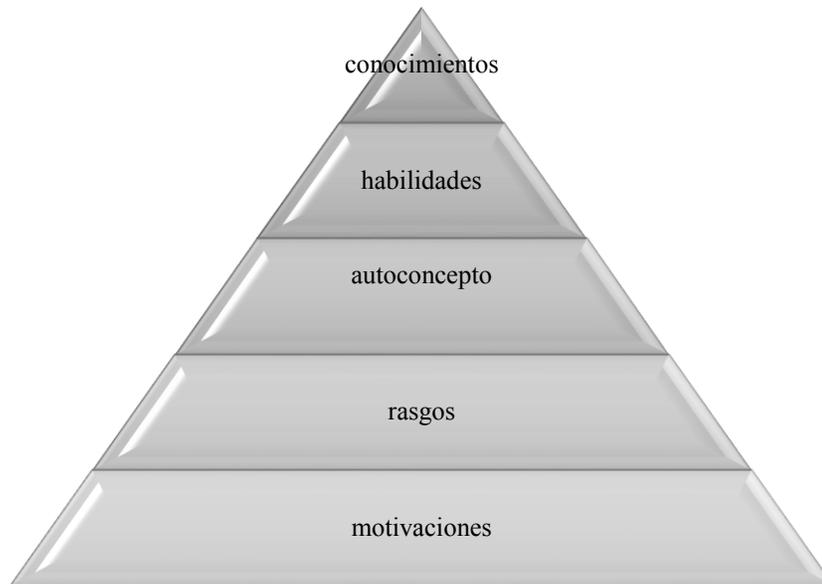


Figura 23. Concepto de competencia según McClelland (1973). Adaptación propia.

A su vez, Spencer y Spencer (1993) afirman que una competencia es una característica subyacente de la personalidad intrínsecamente relacionada con base en criterios de referencia con el desempeño efectivo en un puesto de trabajo o situación laboral determinada. Por *intrínsecamente relacionada* se entiende que puede predecir el comportamiento en una amplia gama de situaciones y tareas de trabajo y por *criterio de referencia*, aquellos criterios o estándares que sirven para determinar la calidad de un desempeño, tales como el rendimiento superior al promedio, o el rendimiento mínimo aceptable.

Los tipos de características de la competencia, de acuerdo con Spencer y Spencer (1993) son:

- **Motivos.** Cuestiones en las que una persona consistentemente piensa o quiere, que causan acción. Los motivos impulsan y dirigen la conducta hacia ciertas acciones o metas y la alejan de otras;
- **Rasgos.** Características físicas y respuestas consistentes a situaciones o información;
- **Autoconcepto.** Las actitudes, valores o autoimagen de una persona.

- Conocimiento. Información que una persona tiene en áreas de contenido específico;
- Destreza. La habilidad de ejecutar una cierta tarea física o mental. Las competencias mentales o de destrezas cognitivas incluyen el pensamiento analítico (procesamiento de datos y conocimiento, determinación de causas-efectos, organización de datos y planes) y pensamiento conceptual (reconocimiento de patrones en datos complejos).

Las competencias de conocimiento y de destrezas tienden a ser características visibles y superficiales de las personas y son relativamente sencillas de desarrollar, a partir de entrenamientos. Las competencias de autoconcepto, de rasgo y de motivos son más profundas, constituyen el centro de la personalidad y por tanto son más difíciles de evaluar y de desarrollar.

En el modelo del iceberg las competencias de autoconcepto se hallan en un lugar intermedio. Las actitudes y los valores tales como la autoconfianza pueden cambiarse con el tiempo, entrenamiento adecuado, psicoterapia, o experiencias positivas de desarrollo.

Por su parte, la competencia profesional, y de acuerdo con Le Boterf, Barzuchetti y Vincent (1993), abarca el conjunto de saberes –habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes– que se pueden utilizar e implementar en un contexto profesional y que se emplean para desempeñar roles que implican determinadas funciones profesionales.

Este conjunto de saberes se considera en tres ámbitos específicos: conocimiento, ejecución y actitud; es decir, se requiere del conocimiento conceptual, del saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos y de valores y actitudes hacia el trabajo.

Levy-Leboyer (1997) considera que las competencias profesionales deben ser observables en ámbitos laborales concretos, y ponen en práctica de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos.

Levy-Leboyer (1997) afirma que las competencias están vinculadas a una tarea o a una actividad determinada, son consecuencia de la experiencia y constituyen saberes articulados, integrados entre ellos y automatizados dependiendo si la persona competente moviliza su saber en el momento justo sin realizar consulta acerca de las indicaciones o reglas básicas.

Para Le Boterf (2001) la competencia se expresa por medio de una acción o encadenamiento de acciones, guiadas por una intencionalidad, es decir, encaminadas a la consecución de un fin y en un contexto determinado, dado que depende de recursos técnicos y humanos acordes. Actuar en competencia, por tanto, significa querer y poder actuar, alentado por un autoconcepto realista y por situaciones estimulantes, de confianza y reconocimiento. Para ello también se requiere que el contexto reúna los medios y recursos necesarios, tales como el equipamiento incorporado a la persona (conocimientos, saber hacer, aptitudes, experiencias) y el equipamiento del entorno (redes de relaciones, instrumentos).

El equipamiento incorporado a la persona se compone por los siguientes elementos:

- Conocimientos generales: sirven para comprender un fenómeno, situación, problema;
- Conocimientos específicos del entorno profesional: conocimientos respecto al contexto laboral de la persona;
- Conocimientos de procedimientos: describen unos procedimientos, unos métodos y unos modos operativos;
- Conocimientos operativos o saber hacer: permiten saber operar y consisten en los métodos, procedimientos e instrumentos cuya aplicación práctica domina la persona;
- Conocimientos y saber hacer, frutos de la experiencia: son resultados de la experiencia, de la acción;
- Saber hacer de relación: permiten cooperar eficazmente con los demás (capacidad de escuchar, de negociar, de trabajar en equipo);

- Saber hacer cognitivo: corresponde a operaciones intelectuales necesarias para el análisis y solución de problemas, concepción y realización de proyectos, toma de decisiones e invención;
- Aptitudes y cualidades: son características de la persona, curiosidad, iniciativa, rigor;
- Recursos fisiológicos: aquellos que sirven para gestionar y administrar la energía personal;
- Recursos emocionales: guían las intuiciones, permiten percibir una situación.

De acuerdo con Zabalza (2003), el término competencia se define como el conjunto de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, entre los que figuran: las capacidades individuales, los conocimientos, el saber hacer, las habilidades, experiencias, experiencias prácticas, actitudes y aptitudes necesarias, para que el profesional pueda desempeñar roles de trabajo específicos y realizar actividades que le conduzcan al logro de objetivos determinados.

Las competencias, a su vez, se clasifican en competencias generales y competencias específicas; las primeras se caracterizan por un mayor nivel de transferibilidad de unas profesiones a otras, mientras que las segundas son las propias de una profesión, a modo de capacidades monográficas.

En este sentido, una posible tipología de la competencia profesional, de acuerdo con Echeverría (1993), está relacionada estrechamente con los saberes que reconocen Delors y otros (1996) en su informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S. XXI –saber, saber hacer, saber estar y saber ser– y abarca los siguientes aspectos:

- Técnico [Saber]: Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y tareas acordes a la actividad laboral;
- Metodológico [Saber hacer]: Saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas

pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas;

- Participativo [Saber estar]: Estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo y
- Personal [Saber ser]: Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

#### *3.4.2. Aproximaciones*

Sin duda, esta es una era de cambios en todos los ámbitos, particularmente en los contextos educativos y los escenarios laborales que implican la multidisciplinareidad y efectividad en las ciencias así como la voluntariedad en el saber: para qué sirve, cómo se maneja, cuándo se aplica, cómo se relaciona con y cómo se potencia con... Otro aspecto importante relativo a dichos cambios reside en la implementación de un paradigma basado en el aprender a aprender, de forma significativa y colaborativa, en el cual el conocimiento adquiere su justo sentido en la pluralidad de contextos y de interacciones sociales así como en el ejercicio de diversas funciones asociadas a perfiles profesionales. Todo ello implica una necesaria reformulación curricular que permita la redefinición de la formación en competencias profesionales considerando los procesos de vinculación con la sociedad y sus diferentes sectores (productivo, laboral, empresarial, etc.) así como el aprendizaje en una diversidad de situaciones y escenarios.

Evidentemente, de la escuela se esperan no sólo aprendizajes, sino meta-aprendizajes y diversificación de escenarios y formas; del docente, el cambio del rol protagónico como único transmisor del conocimiento a partir de recetas didácticas para ser un guía, facilitador y ejercer funciones de docente y de tutor; del alumno, la toma de conciencia para ser el protagonista de su propio aprendizaje (Hernández, 2001; Torres, 2004).

La formación en competencias implica aprender a hacer y en condiciones reales de trabajo, lo cual se fundamenta en principios tales como:

- Fomentar el aprendizaje implica la consideración de todas sus dimensiones: intelectual, práctica, afectiva, etc.;
- Propiciar el desarrollo de competencias implica su conceptualización como un resultado integrado y coherente de conocimientos, habilidades y actitudes aplicado a situaciones concretas;
- Favorecer el desarrollo de habilidades intelectuales complejas (resolución de problemas) implica la valoración de los resultados de aprendizaje pero también de los procesos para lograr estos resultados.

En cuanto al origen y tratamiento del enfoque para la formación en competencias profesionales, éste varía según las culturas y nacionalidades, de acuerdo con Grootings (1994) y Parkes (1994), de tal modo que se pueden establecer diferencias significativas en los diversos países, y específicamente en los países europeos. Así, este enfoque se utiliza a partir de la década de los ochenta para fomentar la formación profesional inicial, de acuerdo con normas reguladoras y evaluaciones específicas, y está estrechamente relacionado con los requerimientos laborales así como los estándares de actuación que habrán de ser logrados.

En Reino Unido, el debate sobre las competencias surgió por el lado de la evaluación, pese a la reticencia de quienes argumentaban que el problema residía en la organización y el fomento de la enseñanza profesional.

En Alemania el debate sobre la competencia profesional se llevó a cabo en el contexto de una desespecialización de la formación profesional, como parte de la mejora del proceso de formación profesional global, y como centro mismo de la reforma curricular.

En Francia el debate sobre las competencias se inició como una crítica de la pedagogía tradicional basada en los conocimientos teóricos escolares, a fin de incrementar actividades para la formación continua y el perfeccionamiento profesional.

En los Países Bajos el debate para la formación en competencias giró en torno de los siguientes aspectos principales: a) una mayor integración de las tendencias e instituciones educativas, b) la descentralización de responsabilidades educativas (y de su financiación), c) una dualización de todos los tipos de formación profesional, incluyendo las formaciones tradicionales escolares, y d) una mayor flexibilidad interna con más posibilidades de transición dentro del sistema.

En España y Portugal, el debate acerca del concepto de competencia implicó la modificación del sistema oficial de formación profesional, considerando medidas provenientes del Reino Unido, como el desarrollo de normas para la formación inicial, y de Francia, como el fomento de la formación de adultos en la empresa.

En cuanto al contexto americano se han tomado en cuenta los siguientes aspectos:

En Estados Unidos, el término competencia surge a partir de la década de los setenta, y se enfoca en las características de la persona para el desempeño laboral, con base en habilidades, conocimientos y motivaciones.

En Canadá se han reformulado los planes y programas de estudio en torno a las competencias a partir de la década de los ochenta. La competencia, en este sentido, se considera como la capacidad para realizar, hacer, efectuar y con evaluaciones transparentes de la misma.

En México, y de acuerdo con Barrón (2006), el concepto de competencia surge de la adopción de modelos norteamericanos y con una fuerte orientación al ámbito laboral, a la productividad y a la gestión de recursos humanos; sin embargo, su implementación en el ámbito educativo es relativamente reciente: a principios de la década de los noventa el gobierno federal implementó el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC), que se basa en la promoción de la competencia laboral para impulsar el crecimiento del sector productivo; sin embargo, la revisión del término competencia se vio limitado a su génesis en el campo de la lingüística y su posterior

aplicación en el ámbito laboral, implicando así el desarrollo natural que ha de reflejarse aplicativamente en la resolución de problemas y en posteriores desempeños profesionales.

### **3.5. Modelos**

Un modelo de competencias consiste, de acuerdo con Marrelli y otros (2005), en un marco organizativo que describe las competencias requeridas para un desempeño eficaz en un contexto determinado.

A continuación se presentan los modelos de principales en el ámbito de la competencia profesional:

#### *3.5.1. Modelo de competencias profesionales de Bunk (1994)*

En este modelo, la competencia profesional consiste en el conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes inherentes al ejercicio de la profesión, que sirven para la resolución de problemas de forma autónoma y flexible (Bunk, 1994) y para la colaboración en la organización y el entorno profesional.

De acuerdo con el autor, las competencias profesionales pueden clasificarse en:

- Técnicas: implican el dominio experto de tareas y contenidos del ámbito de trabajo específico y las destrezas necesarias para su desempeño;
- Metodológicas: implican el conocimiento del cómo proceder para llevar a cabo las tareas encomendadas, resolver los diversos problemas que se presentan y transferir las posibles soluciones a otros problemas similares;
- Participativas: implican la participación activa en la organización del puesto y también en el entorno laboral; conllevan, por tanto, la toma de decisiones y
- Sociales: implican saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma constructiva, y demuestran un entendimiento interpersonal.

Tabla 7: Tipos de competencias. Bunk (1994)

Competencia técnica	Competencia metodológica	Competencia social	Competencia participativa
Continuidad	flexibilidad	sociabilidad	participación
Conocimientos, destrezas y actitudes	Procedimientos	Formas de comportamiento	Formas de organización
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trasciende los límites de la profesión</li> <li>• relacionada con la profesión</li> <li>• profundiza la profesión</li> <li>• amplía la profesión</li> <li>• relacionada con la empresa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• procedimiento de trabajo variable</li> <li>• solución adaptada a la situación</li> <li>• resolución de problemas</li> <li>• pensamiento, trabajo, planificación, realización y control autónomos</li> <li>• capacidad de adaptación.</li> </ul>	<p>Individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• disposición al trabajo</li> <li>• capacidad de adaptación</li> <li>• capacidad de intervención.</li> </ul> <p>Interpersonales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• disposición a la cooperación</li> <li>• honradez</li> <li>• rectitud</li> <li>• altruismo</li> <li>• espíritu de equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• capacidad de coordinación</li> <li>• capacidad de organización</li> <li>• capacidad de relación</li> <li>• capacidad de convicción</li> <li>• capacidad de decisión</li> <li>• capacidad de responsabilidad</li> <li>• capacidad de dirección.</li> </ul>

### 3.5.2. Modelo sistémico, Le Boterf (1995)

De acuerdo con Le Boterf (1995), el modelo sistémico está compuesto de:

- Entradas que abarcan las situaciones y tareas profesionales a las que el sujeto ha de enfrentarse;
- Funciones que el sujeto ha de asumir y que conforman la esencia de la competencia, tales como la elaboración de representaciones operacionales, que permiten activar los conocimientos memorizados (experiencias, procedimientos, teorías, entre otros), y el saber-hacer cognitivo o formas propias de realización y de selección de recursos del entorno para la

construcción de nuevos conocimientos y de acuerdo a nuevas situaciones y problemáticas. En este rubro se incluye la seguridad en uno mismo, como elemento importante para llevar a cabo cualquier proceso y

- Salidas que abarcan la decisión y puesta en marcha de prácticas profesionales que se reflejan en actuaciones concretas que han de avalar la competencia del sujeto.

### 3.5.3. *Modelo comprensivo, Cheetman y Chivers (1998)*

El modelo comprensivo propuesto por Cheetman y Chivers (1998), intenta dar una explicación pertinente a la adquisición de competencias profesionales, y consiste en una aproximación a los procesos de reflexión por parte del profesional, considerados como elementos vitales para la competencia.

En este sentido, Cheetman y Chivers (1998), basándose en Schön (1992), se enfocan en los dos tipos esenciales de reflexión: la reflexión en la acción, y la reflexión sobre la acción, que aunadas a la comunicación, creatividad, agilidad mental, autodesarrollo, capacidad de análisis y de solución de problemas integran la meta-competencia; la meta-competencia constituye, por tanto, la habilidad para estimar la disponibilidad y el desarrollo de las propias competencias que se integran en los siguientes bloques: a) competencias cognitivas, que abarcan los aspectos técnicos y teóricos, conocimientos prácticos y procedimentales así como la habilidades para su aplicación; b) competencias funcionales, que comprenden las especificidades ocupacionales, aspectos de la gestión organizativa del proceso, habilidades físicas y mentales; c) competencias personales, tales como aspectos sociales profesionales e intraprofesionales y d) competencias éticas, que incluyen los valores propios y los inherentes a la profesión.

De tal modo que las meta-competencias y los bloques de competencias centrales están estrechamente ligados a la competencia profesional, la cual es impulsada o modificada por la reflexión constante.

### **3.6. Competencia comunicativa**

La habilidad de la gente para alcanzar sus metas en la vida social depende en buena parte de su competencia comunicativa. La noción de competencia comunicativa fue propuesta por Hymes (1962) con el objeto de enfatizar que el conocimiento de las reglas gramaticales no es suficiente para hablar un lenguaje y para comunicarse.

La noción de competencia comunicativa comprende aspectos teóricos, metodológicos y prácticos. En términos metodológicos el concepto debe basarse en mediciones objetivas, confiables y válidas, a través de procedimientos de intervención exitosos. El concepto debe dar soporte a la aplicación de la teoría en la práctica, en la vida real.

La competencia comunicativa posee una estructura interna subordinada a términos como efectividad e idoneidad: La efectividad describe el resultado de la competencia, la idoneidad se relaciona con las condiciones situacionales en la interacción social.

La estructura externa del concepto se sustenta por la teoría subyacente y otros conceptos relativos: ¿cuál es su relación con conceptos similares como desempeño y habilidad?, ¿cómo se describe esta competencia en términos de conocimiento, motivación, emoción y conducta?, ¿qué procesos y supuestos son importantes para una teoría general e integral de la competencia comunicativa?

#### *3.6.1. Antecedentes*

Históricamente el concepto de competencia comunicativa surge a principios de la década de los sesenta como un movimiento en contra de la llamada competencia lingüística introducida por Chomsky (1965), quien basa su teoría lingüística en hablantes y oyentes ideales, ajenos a factores cognitivos, espaciales y a variaciones socioculturales. Así, el concepto de competencia es referido a la serie de conocimientos teóricos que rigen una lengua y no al desempeño o práctica de la misma; por esta razón Hymes (1972: 269)

argumenta que el concepto de Chomsky podría no consistir un componente relevante en una teoría de comunicación que pueda aplicarse a la vida real.

Hymes (1972) hace énfasis en que el conocimiento de los principios y reglas gramaticales a los que alude Chomsky para referirse a una competencia lingüística no son suficientes para hablar una lengua y evidentemente comunicarse; así, Hymes(1972) relaciona el término competencia comunicativa no sólo a los aspectos teórico sino a las necesidades prácticas. Argumenta que los problemas teóricos y los prácticos al final convergen. Por tanto no acepta la dicotomía entre competencia y actuación. La actuación consiste en un aspecto evidente y la competencia es la habilidad intrínseca para producir dicha actuación y su interrelación debe ser investigada por métodos empíricos.

Para ello, Hymes (1972:281) propone 4 preguntas que deben ser contestadas para un estudio exhaustivo acerca del lenguaje y la comunicación:

1. ¿A qué grado es formalmente posible?
2. ¿A qué grado es factible en virtud de los medios disponibles para su implementación?
3. ¿A qué grado es apropiado en relación al contexto en qué se utiliza y evalúa?
4. ¿A qué grado es realizable y que conlleva para su realización?

La primera pregunta alude a reglas culturales y gramaticales de una expresión o acción comunicativa. Toma en cuenta las posibilidades formales; la segunda pregunta se basa en factores psicolingüísticos como la memoria y otras limitaciones cognitivas, emocionales y conductistas inherentes a la actuación del cerebro humano en relación al entorno físico; la tercera pregunta hace referencia al entorno social y la situación comunicativa específica y la cuarta pregunta señala la necesidad empírica de observación de un acto comunicativo. También la probabilidad de ocurrencia debe registrarse ya que esta probabilidad contribuye a la calidad de la citada competencia.

Una figura importante en el desarrollo de una teoría acerca de la competencia comunicativa es Wiemann (1977: 197), quien apunta al desarrollo de una teoría robusta y

que pueda utilizarse para entender las conductas de comunicación en una situación particular. Para ello construye un modelo compuesto por cinco dimensiones que son:

- afiliación/soprote;
- relajación social;
- empatía;
- flexibilidad conductual;
- interacción de habilidades organizativas.

Este modelo tiene sus bases en los estudios de competencia de Goffman (1959): El ser humano es descrito como un actor que actúa varios roles para distintos públicos. Así, el comunicador competente es quien representa con calidad dichos roles. Otra influencia importante consiste en el enfoque que presenta Argyle (1969: 180), quien define la habilidad como una actividad organizada, coordinada en relación a un objeto o situación. Argyle (1969) desarrolla las siguientes dimensiones específicas de competencia comunicativa:

- extroversión y afiliación;
- dominancia-sumisión;
- ansiedad de posición social;
- gratificación;
- habilidades de interacción;
- sensibilidad perceptiva;
- habilidad de actuación.

Asimismo, considera dos capacidades básicas de gestión: la capacidad de establecer y mantener un patrón relajado y fácil de interacción y la capacidad de mantener el control de la interacción sin dominación (Argyle, 1969: 327-328).

En este sentido, Wiemann (1977) prueba su modelo con base en un experimento que arroja resultados significativos que permiten establecer una relación positiva entre la gestión de la interacción y la competencia comunicativa: así el comunicador competente se

orienta al otro y mantiene al mismo tiempo la habilidad de realizar sus propias metas interpersonales. La orientación hacia el otro implica la empatía y el apoyo.

### 3.6.2. *Definición*

La competencia comunicativa abarca las habilidades para utilizar los conocimientos en diversas situaciones comunicativas de acuerdo con las motivaciones, necesidades, propósitos y contextos; los procesos para adquirir la competencia se refieren al aprendizaje no solo de signos, símbolos y sonidos sino de todos aquellos factores relativos a la utilización de dicho sistema determinados por un contexto y que implican: personas, lugares, propósitos, actitudes y creencias, pautas del uso secuencial del lenguaje, formas lingüística puedan comunicarse utilizando apropiadamente la lengua, interpretar lo dicho, entenderse. Implica cuatro grandes macro-habilidades que son: hablar, escuchar, leer y escribir y que involucran a su vez aspectos lingüísticos, sociales, textuales y discursivos, pedagógicos y estratégicos.

De acuerdo con Greene y Brant Burlesen (2003), la competencia comunicativa entraña diversas habilidades interactivas fundamentales referidas a la comunicación no-verbal: producción y recepción de mensajes, manejo de imagen; habilidades funcionales como informar, explicar, argumentar, persuadir y habilidades relativas a las relaciones interpersonales en contextos público y profesional.

Spitzberg (2003) considera que las habilidades son manifestaciones de aptitudes subyacentes en una capacidad de acción. Esta capacidad es conceptualizada en función de múltiples motivaciones y componentes de conocimiento. Las habilidades de comunicación, por tanto, no son independientes de influencias funcionales y situacionales.

Para Spitzberg (2003), dos criterios básicos para evaluar la competencia comunicativa en función del logro de los objetivos planteados en la situación comunicativa son: eficacia e idoneidad.

Spitzberg y Cupach (1989:7) definen la eficacia consiste en un atributo funcional relacionado a la capacidad de realizar o inferir contenidos verbales. La eficacia deriva del control y se define como el logro de una meta o cumplimiento de una tarea. La noción de eficiencia se refiere a un nivel más alto de eficacia

En cuanto a la idoneidad, una comunicación competente debe ser juzgada como idónea o conveniente de acuerdo a factores sociales en una determinada situación. El criterio de idoneidad es lo suficientemente flexible para cubrir una amplia variedad de relaciones entre las acciones comunicativas y sus entornos sociales.

Otros elementos importantes que intervienen en la competencia comunicativa son los procesos cognitivos, emocionales y motivacionales (Pickering y Garrod, 2004), así como la intencionalidad.

Con respecto a la intencionalidad, ésta reside en el centro de diversas aproximaciones al entendimiento de la comunicación humana y el lenguaje. Hörmann (1983:233) enfatiza que el oyente no entiende la expresión; entiende al orador, es decir, aquello que el orador quiere que el oyente piense. De acuerdo con Tomasello (2003) el lenguaje consiste en una intencionalidad compartida. Por ello es necesario el estudio de las intencionalidades en la producción de mensajes así como de las capacidades para la recepción de los mismos.

Los modelos cognitivos de recepción del mensaje por lo general suponen dos estadios principales: 1) entender el significado literal y 2) entender el significado del orador. Un tercer estadio se refiere al efecto comunicativo en el destinatario.

Para inferir la intención comunicativa del orador, empezando por el significado literal, el destinatario tiene a su favor claves no verbales, prosodia, información contextual e información de memoria de largo plazo (tal como el conocimiento del participante o de las convenciones culturales). La representación del mensaje se muestra dependiente de la

percepción que el oyente tiene de la intención del orador, como se evidencia en los patrones reconocibles de la oración (Wertsch, 1975).

La competencia comunicativa para la comprensión de mensajes depende de todos los procesos implicados en el entendimiento literal del significado de las expresiones o de la conducta no verbal; infiriendo objetivos e intenciones y relacionándolos a la situación percibida y al conocimiento del ámbito de un posible metaconocimiento del uso del lenguaje.

La competencia comunicativa se basa en un número de representaciones y estructuras de conocimiento inherentes a la comunicación que son utilizadas para expresar –y leer– las intenciones. Para entender y producir mensajes se confía en el conocimiento del lenguaje en varios niveles, conocimiento general de la realidad, esquemas culturales y restricciones representadas, imágenes del estado físico y mental, objetivos e intenciones, y también suposiciones acerca de las demás personas implicadas en la comunicación: sus objetivos, intenciones, sentimientos, actitudes, opiniones y saber.

De acuerdo con Grice (1975) una comunicación exitosa requiere que las intenciones del orador sean transparentes. Esto es, que el oyente no sólo debe reconocer el contenido de la información de la expresión sino también la intención del orador para informar, y la intención del orador que tiene presente que el oyente reconocerá su intención de informar. El orador necesita representar todos los niveles de intención. Esta clase de conocimiento mutuo requeriría una secuencia infinita de metarepresentaciones difícilmente representadas mentalmente (Wilson, 2000)

Otro tipo de conocimiento mutuo en la intención comunicativa es la información compartida o terreno común que es el conocimiento antecedente y supuestos compartidos entre el orador y el oyente (Clark, 2003).

En la comunicación presencial las conductas no-verbales tienen un papel importante en la comunicación y la capacidad de generar e interpretar conductas idóneas y eficaces que

contribuyen considerablemente a la competencia comunicativa. Gestos, expresiones faciales y otros movimientos corporales son usados para transmitir mensajes. Con frecuencia ayudan en la consecución de objetivos secundarios (Clark, 2003).

Según Schiefelbusch (1986) el término competencia comunicativa se refiere al conocimiento que tiene el hablante de las oraciones, no sólo a nivel gramatical, sino al conocimiento del uso apropiado. Este adquiere competencia cuando conoce en qué momento hablar y cuándo no, de qué hablar y con quién, cuándo, dónde y de qué manera. Por tanto, un hablante competente puede tomar parte en eventos de habla y puede evaluar sus logros y habilidades con otros (Hymes, 1974). Savignon (1983) y Widdowson (1979) coinciden al definir la competencia comunicativa como un proceso dinámico que requiere la expresión y negociación de la información y la habilidad para interpretar los discursos de manera que se puedan comunicar significados en unas situaciones concretas.

Para definir a una persona competentemente comunicativa es necesario reflexionar en el ejercicio adecuado de unas destrezas y dominios de comunicación. Un análisis ponderado del tema condujo al hallazgo de que la competencia comunicativa integra varias destrezas que están interrelacionadas. Una de éstas es la habilidad para producir e interpretar ajustes en los eventos de habla de acuerdo al nivel social de los oyentes y de las situaciones (Erwin -Tripp, 1974). Otra es la habilidad de tomar en consideración lo que el oyente sabe y no sabe para proveerle la información adecuada (Cosgrove y Patterson, 1977). Se integra también la habilidad para entender las reglas de la conversación cooperativa, es decir, saber cuándo iniciar o finalizar una conversación, determinar turnos de habla y conocer cómo introducir y cambiar de tema (Ochs y Schieffelin, 1979).

Además de estas destrezas se encontró que un hablante competente debe demostrar unos dominios amplios del proceso de comunicación que integre la destreza de manipular el sistema lingüístico al punto que pueda usarlo de manera espontánea y flexible al emitir un mensaje. Distinguirá entre las formas que domina como parte de su competencia lingüística y las funciones comunicativas que expresan. Ser competente al hablar requiere el desarrollo de destrezas y estrategias efectivas para comunicar significados en situaciones

concretas y que el hablante cree conciencia del significado social de las formas del lenguaje para que utilice las que sean socialmente aceptables.

Las destrezas y el dominio social que se le requiere a un hablante que sea comunicativamente competente pone de manifiesto diversos indicadores. Estos indicadores caracterizan el proceso, a saber: la competencia comunicativa es más interpersonal que intrapersonal pues depende de la negociación de significado entre dos o más personas que comparten el mismo código lingüístico; es dinámica y aplica tanto al lenguaje hablado como escrito y es específica en contexto, pues la comunicación se puede dar en situaciones diversas en las cuáles el éxito de una función particular dependerá del conocimiento del contexto y de experiencias previas de la misma naturaleza. Requiere seleccionar registros y estilos apropiados en términos de la situación y los otros participantes.

La adquisición de la competencia comunicativa va a depender de la exposición práctica que el hablante tenga a situaciones que requieran su intervención y uso. La misma será relativa a una situación dada ya que el hablante no necesariamente demostrará el mismo dominio de ejecución en todas las experiencias comunicativas en que participa.

De acuerdo con Bagarié (2007), la investigación realizada sobre la competencia comunicativa se sustenta en 3 modelos que son: el modelo de Canale y Swain, el modelo de Bachman y Palmer y el referido en la descripción del Marco Común Europeo.

El modelo teórico propuesto por Canale y Swain (1980, 1981) abarca conocimientos y habilidades relativos a las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica. En las revisiones realizadas por Canale (1983, 1984) al modelo, transfirió algunos elementos de la competencia sociolingüística a un componente denominado competencia discursiva.

Para Canale y Swain (1980), la competencia gramatical implica el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de morfología, sintaxis, semántica, nivel de gramática de la oración y fonología.

La competencia sociolingüística implica a su vez el conocimiento de las reglas y convenciones para comprender y utilizar la lengua en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales. La teoría se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción. Esto La competencia sociolingüística incluye las reglas socioculturales y, por lo tanto, se trata de producir y comprender los enunciados de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el status de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción (Canale, 1983).

Canale (1983) describe la competencia discursiva como el dominio de las reglas que determinan cómo se combinan las formas gramaticales y significados a fin de lograr producir e interpretar textos orales y/o escritos unificados. Incluye, el dominio de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. La unidad del texto se consigue por medio de la cohesión en la forma (modo en que las oraciones se unen estructuralmente) y la coherencia en el significado.

La competencia estratégica hace referencia a las estrategias verbales y no verbales que son utilizadas para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente (Canale y Swain, 1980), es decir, a las capacidades metacognitivas en las que se apoya la adquisición de la lengua y los mecanismos psicolingüísticos que son imprescindibles para el uso comunicativo del lenguaje.

De acuerdo con Savignon (1983) la competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación de significados.

La competencia del lenguaje, de acuerdo con (Bachman, 1990: 87), consiste en la integración de habilidades relacionadas con la estructura formal de la lengua para producir

o reconocer frases gramaticales correctas, incluyendo su contenido proposicional y ordenándolas para formar textos. Comprende: 1) la competencia organizativa, relativa a la organización de las señales lingüísticas que se utilizan en la comunicación y al modo en el que estas señales se usan para referirse a personas, objetos, ideas y sentimientos y 2) la competencia pragmática, referida a las relaciones entre signos y referentes y también a las relaciones entre usuarios de la lengua y contexto de comunicación.

La competencia organizativa incluye dos dimensiones, la competencia gramatical y la competencia textual; la competencia pragmática comprende a su vez la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística.

La competencia gramatical se relaciona con el uso lingüístico, y con diversos tipos de conocimiento acerca de: vocabulario, morfología, sintaxis, fonología y grafología. Permite el reconocimiento y la producción de oraciones gramaticalmente correctas, así como la comprensión del contenido.

La competencia textual implica la comprensión y producción de textos hablados o escritos; abarca el conocimiento de las convenciones para unir enunciados de manera que formen un texto, a partir de la cohesión y la organización retórica.

Acerca de la competencia textual, para describirla en profundidad, es necesario definir el concepto de texto para luego aproximarse a los diversos conocimientos, habilidades y actitudes que implica su producción. De acuerdo con Beaugrande y Dressler (1981: 75) el texto consiste en un sistema real en que se han elegido unas oposiciones determinadas y se han utilizado en la producción de una estructura concreta; es decir, un texto implica una elección lingüística concreta ante la variedad de posibilidades lingüísticas.

Asimismo, un texto consiste en acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad y principios regulativos. Si un texto no satisface alguna de esas normas entonces no puede considerarse que sea comunicativo (Beaugrande y Dressler, 1981: 35-46). Las normas de textualidad son: cohesión, coherencia, intencionalidad,

aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad; los principios regulativos son la eficiencia, la eficacia y la adecuación.

De acuerdo con Halliday y Hassan (1976) la cohesión consiste en la propiedad textual por la que las secuencias oracionales que componen la superficie textual están interconectadas a través de relaciones léxico-gramaticales.

La coherencia, de acuerdo con Beaugrande y Dressler (1997: 37-40) regula la configuración de los conceptos y de las relaciones que subyacen bajo la superficie del texto, es decir entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo derivado de las inferencias de los interlocutores.

Las normas de intencionalidad y aceptabilidad se refieren a los emisores y a los receptores textuales o interlocutores. Las intenciones del emisor pueden ser de diversa naturaleza: convencer, disuadir, motivar, informar, etc., para lo cual necesita emplear elementos lingüísticos que logren dichos efectos en el receptor. La aceptabilidad depende de los propios objetivos del receptor así como de la situación comunicativa y del conocimiento compartido entre los interlocutores (Beaugrande y Dressler, 1997:199).

La situacionalidad alude a la situación en que se genera el texto y que permite que sea relevante en el contexto en el cual aparece; la intertextualidad, a la relación con otros textos, la cual depende del grado de conocimiento que tenga el receptor de dichos textos; la informatividad, al nivel de información ofrecido por el texto a sus receptores y que permite evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas, si transmiten información conocida o novedosa (Beaugrande y Dressler, 1997: 43-45).

En cuanto a los principios regulativos del texto, la eficacia de un texto depende si alcanza la intención comunicativa propuesta por el emisor, generando un alto grado de impresión en el receptor; la adecuación depende de la elección lingüística efectuada que ha de ser adecuada a la situación comunicativa y la eficiencia, del tiempo y los recursos empleados en la consecución de los objetivos propuestos.

En cuanto a la competencia ilocutiva, ésta implica el análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no. Se refiere a la relación entre los enunciados y los actos o funciones que los hablantes intentan realizar por medio de los enunciados. Se distinguen funciones ideativas, manipulativas, heurísticas e imaginativas.

La competencia sociolingüística se refiere a la caracterización de las condiciones que determinan qué enunciados son apropiados en determinadas situaciones y determinan el registro, variedad dialectal y referencias culturales.

En la revisión del modelo realizada por Bachman y Palmer (1996), se realizan cambios a la competencia pragmática, de tal modo que esta incluya los siguientes componentes: 1) el conocimiento léxico, referido en el modelo original a la competencia gramatical; 2) el conocimiento funcional, que alude a las relaciones entre enunciados y las intenciones comunicativas de los hablantes y 3) el conocimiento sociolingüístico.

Asimismo, se incluye la competencia estratégica, referida al conjunto de componentes metacognitivos que permiten la participación del usuario de una lengua en la fijación de objetivos, evaluación de las fuentes de comunicación y planificación.

En cuanto al modelo propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002), la competencia comunicativa se concibe sólo en términos de conocimiento e incluye 3 componentes básicos que son: las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.

La competencia lingüística implica la capacidad para producir e interpretar signos verbales. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones (MCERL, 2002: 13). El conocimiento y el empleo del código lingüístico se vinculan con dos funciones de la lengua: la semiótica y la semántica.

La semiótica estudia el signo como tal, su distinción y clasificación, su metodología y uso; la semántica, por su parte, estudia la lengua en funcionamiento, el significado, interpretación y sentido de las palabras.

La competencia pragmática implica el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) en un medio social determinado, y de acuerdo a la intención y situación comunicativa (MCERL, 2002: 14). También tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto. Consta de dos subcomponentes: la competencia discursiva y la competencia funcional.

La competencia discursiva implica el conocimiento de los procedimientos necesarios para ordenar oraciones en secuencia a fin de generar un texto. Conlleva el conocimiento y la aplicación de las normas de organización de la información de la comunidad a la que se dirige el texto (MCERL, 2002: 120).

En este sentido, Adam (1987) recomienda la distinción entre competencia discursiva y competencia textual dado que la competencia discursiva implica la capacidad de las personas de producir discursos referidos a determinadas situaciones y la competencia textual reside en la capacidad para producir un determinado tipo de texto. Por su parte, Beaugrande y Dressler (1997: 52) consideran que el discurso es en sí la dimensión social que engloba al texto.

La competencia funcional comprende el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos, y abarca el conocimiento de los esquemas (modelos de interacción social) que subyacen tras la comunicación, como, por ejemplo, los modelos de intercambio verbal y la capacidad de utilizarlos (MCERL, 2002: 122-123)

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua (MERCL, 2002: 116), con base en la consideración de los siguientes elementos:

- Las condiciones socioculturales del uso de la lengua y los recursos lingüísticos de una comunidad específica;
- La consideración de las convenciones sociales (normas de cortesía, normas que regulan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, grupos religiosos, grupos políticos, etc.);
- Las interrelaciones según los diversos tipos de discurso e interacción social;
- El uso de recursos lingüísticos para decir o callar, dependiendo sobre qué hacerlo, con quién, dónde, para qué y en qué forma y evaluar la participación propia y la de los otros.

En la siguiente figura se representan las diferencias de los diversos modelos y los elementos que los integran:

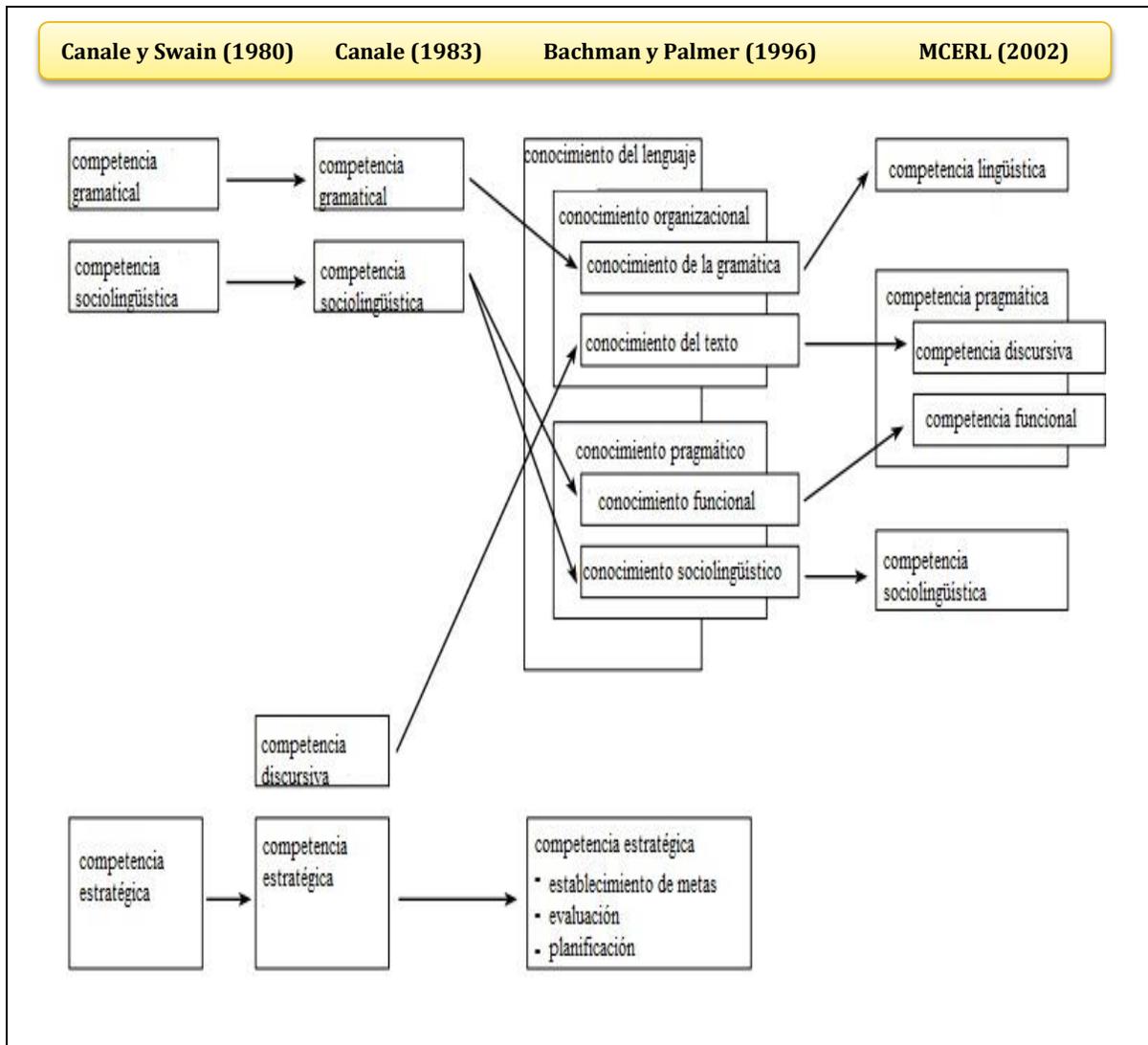


Figura 24. Modelos de competencia comunicativa. Adaptado de Bagarić (2007).

Otras subcompetencias relativas a la competencia comunicativa son:

- La competencia quinésica: reside en la capacidad de comunicarse mediante signos gestuales, expresiones faciales y movimientos corporales, etc.
- La competencia proxémica: consiste en la capacidad de manejar el espacio y la distancia interpersonal en el acto comunicativo; esto implica tomar en

cuenta las normas culturales, el tipo de relación social, los roles, el género, la edad, etc.

- La competencia estilística: consiste en la capacidad para saber cómo decir algo.
- La competencia textual: consiste en la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto e implica las competencias cognitiva y semántica.

### **3.7. Competencia escritora**

El concepto de escritura, de acuerdo con Jakobs y Perrin (2008) hace alusión a la actividad de los usuarios del lenguaje que permite codificar los pensamientos de forma permanente, esto es un conjunto visual de algún tipo de material manuscrito, de acuerdo a un conjunto de reglas; la escritura es un proceso propositivo, mental, material que produce un texto escrito permitiendo que los objetivos individuales y de comunicación puedan ser alcanzados. Este proceso emana de los pensamientos del autor y se deslinda al verterse en un texto el cual se vuelve independiente; un texto es el resultado de la actividad lingüística y posee una específica intención comunicativa.

Para Cassany (1999), la competencia escritora consiste en la capacidad de construir un texto escrito coherente, adecuado y cohesionado, de acuerdo con la intención, la situación y la función comunicativa subyacentes. Esto implica diversas capacidades, habilidades y conocimientos, relativos al código escrito y a la composición de texto así como aspectos no cognitivos como la motivación y la emoción.

La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad y el registro a utilizar según cada situación. La variedad alude a los distintos modos de uso de la lengua según el nivel cultural, el grupo social y el lugar geográfico al que se pertenece y el registro se refiere al conjunto de variables contextuales y sociolingüísticas que condicionan el modo en que una lengua se utiliza en un contexto determinado.

En cuanto a la coherencia del texto, de naturaleza semántica, Cassany (2006:21-22) la define como la propiedad que selecciona la información relevante y la información irrelevante y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada. Van Dijk (1978) alude a la macroestructura del texto, como la representación abstracta de la estructura global de su significado.

La cohesión, de naturaleza sintáctica, consiste según Cassany (2006:22-23) en la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas y convenciones de la lengua (recursos léxicos y gramaticales).

La corrección gramatical, por su parte, implica a su vez el conocimiento y aplicación de normas y principios relativos a la fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico.

Algunas subcompetencias asociadas a la competencia escritora son las siguientes:

- Competencia cognitiva;
- Competencia pragmática;
- Competencia lingüística;
- Competencia textual;
- Competencia enciclopédica;
- Competencia lectora;
- Competencia literaria.

Acerca de las competencias cognitiva (capacidad para comprender, interpretar y elaborar textos), pragmática, lingüística y textual ya se han descrito a detalle en apartados anteriores del presente trabajo, por lo cual se considera necesario hacer énfasis en las competencias enciclopédica, lectora y literaria.

Con respecto a la competencia enciclopédica: comprende los conocimientos generales y particularizados que poseen las personas y que les permiten realizar mensajes y emprender intercambios comunicativos y se basa, de acuerdo con Eco (1981), en datos culturales aceptados socialmente debido a su ‘constancia’ estadística:

*“...la representación enciclopédica puede integrarse mediante elementos de hipercodificación a través del registro de ‘cuadros’ comunes e intertextuales. De este modo se postula una descripción semántica basada en la estructura del código que se construye para alcanzar la comprensión de los textos; al mismo tiempo se postula una teoría del texto que no niega, sino que, por el contrario, engloba (a través de la noción de enciclopedia) los resultados de un análisis componencial ampliado” (Eco, 1981: 37).*

La competencia lectora, de acuerdo con Jakobs y Perrin (2008), no necesariamente implica la competencia escritora, sin embargo la competencia escritora implica el dominio de la competencia lectora, por ello el fomento de la escritura implica el fomento de la lectura.

La competencia lectora implica la capacidad de comprender distintos textos de diversos niveles; utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos; desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad (OECD, 2009), así como reflexionar sobre su contenido para pensar, disfrutar y potenciar el desarrollo cognitivo, afectivo y social (Solé, 2006). La formación de esta competencia implica la participación en situaciones significativas de lectura.

Pressley y Harris (2006) consideran que los ‘buenos’ lectores se implican activamente en la lectura, utilizan su conocimiento para atribuir significado a la nueva información; se formulan interrogantes que pueden ir respondiendo a lo largo de la lectura, identifican dudas y con frecuencia las resuelven. Los lectores competentes son capaces de regular y adaptar sus lecturas, analizan los contenidos, obtienen información de acuerdo a sus necesidades y evalúan en qué grado lo consiguen.

En el ámbito de la competencia escritora, el lector competente es el que coincide con el lector previsto por el autor y quien a través de su experiencia personal y conocimientos previos puede interpretar el texto, dado que en la interpretación, el lector

activa y conecta saberes muy dispares, activa sus conocimientos previos y actualiza las inferencias que han derivado de sus experiencias lectoras previas (Mendoza, 2001: 70-71).

En cuanto a la competencia literaria, Bierwish (1965), afirma que ésta consiste en la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores más representativos.

Cassany, Luna y Sanz (1998) y Lomas y Tuson (2000) basados en Bierwish, definen la competencia literaria como el conjunto de saberes, habilidades, hábitos y actitudes, relativos a los aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales vinculados a la comprensión lectora: comprensión de significaciones, comprensión de convenciones literarias, comprensión de aquellas técnicas que hacen sustancialmente diferente a un texto literario de otros textos escritos funcionales y apreciación de su valor significativo y estético.

De acuerdo con Lomas (2006), la competencia literaria implica aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales que involucran a su vez conocimientos lingüísticos, conocimientos socioculturales, pragmáticos relativos a la competencia comunicativa. Asimismo enfatiza la relación entre la competencia literaria y la competencia textual, puesto que la educación literaria impulsa la producción y comprensión de distintos tipos de textos. La competencia literaria incluye conceptos como: la comunicación, el lector, las reglas del arte y de la retórica, la manipulación lingüística, la vida, la experiencia del que lee y del que escribe, el contexto humano y social de los emisores y los receptores, de las producciones literarias e incluso la posibilidad de construir visiones novedosas del mundo o de la realidad.

La competencia literaria consiste en un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para comprender, interpretar y contextualizar la literatura existente.

Hennig (2010: 82) a su vez considera a la competencia literaria como el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, intereses y valores para la lectura y la comprensión de la literatura.

Los conocimientos a los que alude Hennig (2010: 265-267) son:

- Conocimiento textual: acerca de las características literarias, términos, estructuras narrativas e imágenes que favorecen el desarrollo de la capacidad analítica; este conocimiento permite entender estructuras, formas textuales así como aquellos mensajes que los autores pretenden transmitir al lector;
- Conocimiento contextual acerca de los diferentes tipos de textos, géneros, la historia literaria, aspectos relativos a la autoría y que permiten entender y valorar el contexto histórico, social y cultural en que se produce el texto así como el referido en un texto. El conocimiento contextual ayuda al lector a ampliar su competencia intertextual;
- Conocimiento de cómo leer los textos, analizarlos y evaluarlos, y sobre esa base escoger las técnicas apropiadas para el tipo de textos que se leen, si se trata de un artículo de prensa, un texto literario o un anuncio;
- Conocimiento acerca de las habilidades de lectura que permiten implicarse, interactuar con el texto utilizando la imaginación y participar en lo que se lee.

Por su parte, Cassany, Luna y Sanz (1998) consideran 5 procesos cognitivos fundamentales para el desarrollo de la competencia literaria, que son:

- Interpretar: explicar el sentido de algo a través del descubrimiento de los elementos, relaciones o razonamientos que aporta el texto para obtener un significado claro de la información suministrada;
- Analizar: distinción o descomposición mental de un todo para llegar a conocer los principios, elementos o propiedades;
- Relacionar: operación lógica que consiste en descubrir la correspondencia existente entre dos o más objetos, procesos o fenómenos;

- Valorar: implica determinar la trascendencia de un proceso a partir del conocimiento de sus cualidades.
- Comparar: descubrir las relaciones o estimar diferencias o semejanzas de dos o más objetos.

Asimismo, de acuerdo con Hennig (2010) y Celce-Murcia y Olhstain (2000), la competencia literaria se interrelaciona con la competencia cultural y con la competencia comunicativa, dado que se necesita de un marco cultural para entender y valorar el texto literario; la lectura del texto literario a su vez propicia el enriquecimiento de dicho marco a través de reelaboraciones culturales que impulsan la reconfiguración de la visión del mundo y de uno mismo así como la comunicación y el aprecio por las diversas culturas.

La competencia literaria involucra diversas capacidades, entre las cuales figuran:

- Capacidad para interpretar y producir textos literarios;
- Capacidad para identificar un texto literario y para distinguir un texto literario de otro que no lo sea;
- Capacidad para transformar un sistema verbal primario en sistema verbal secundario;
- Capacidad para connotar o transliteralizar;
- Capacidades para narrar, simbolizar, metaforizar;
- Capacidad para disfrutar la lectura del texto y
- Capacidad para valorar los referentes culturales y la tradición.

De acuerdo con Hyland (2002:249) los textos literarios son vistos como objetos estéticos susceptibles a una serie de teorías críticas o como modelos de escritura que pueden ser emulados; como recursos, consisten en herramientas valiosas para la enseñanza. Los textos literarios en este sentido consisten en un recurso para el desarrollo del lenguaje y de habilidades escritoras, traspasando el análisis estilístico, para centrarse en la utilización del lenguaje en relación con el contenido, el género y el contexto; de esta forma los estudiantes pueden interpretar y construir sus propios textos más allá de sólo responder a un canon establecido.

A partir de los datos aportados en el esclarecimiento de las diversas competencias asociadas a la competencia comunicativa, se considera a la competencia escritora derivada e interrelacionada con dicha competencia comunicativa, entendiendo a la competencia escritora como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a una persona producir un texto, a partir de los siguientes procesos: procedimentales, condicionales, afectivos, socioculturales y metacognitivos.

Las competencias escritoras que figuran en el Modelo Metasociocognitivo de la Escritura (Arroyo, 2009) son:

- Expresarse por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las funciones sociales y personales del escrito y los aspectos normativos de la lengua;
- Establecer relaciones entre el contenido, estructura y forma del texto escrito y las intenciones comunicativas a las que responde;
- Comparar procesos de construcción de textos y la forma que éstos adoptan, en diferentes lenguas escritas y en diferentes sujetos;
- Explorar las posibilidades expresivas de la comunicación escrita, para desarrollar la sensibilidad estética;
- Desarrollar estrategias autónomas y colaborativas que permitan la construcción de textos creativos;
- Utilizar el lenguaje escrito como instrumento de planificación de la actividad de la propia escritura, mediante esquemas, guiones, notas, gráficos, etc.;
- Reconocer la diversidad de códigos lingüísticos en una misma lengua escrita, valorándolos como hechos culturales diferentes;
- Reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito, en cualquier lengua, como vehículo de valores socioculturales;
- Utilizar soportes y programas informatizados en la construcción y difusión de los propios textos escritos en diferentes lenguas y combinando modalidades de expresión variadas (música, video, fotos, imágenes, gráficos...)

Los conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo a proceso declarativo – procedimental considerados en el modelo, son:

1) Planificación: Saber cómo planificar la escritura:

- Describir los rasgos de los posibles lectores, en cuanto a la edad, intereses, nivel de competencia lectora, etc.;
- Definir los objetivos del texto en cuanto a las intenciones del autor, finalidad del texto, estructura, forma, extensión y soporte;
- Producir ideas para establecer el contenido y la estructura del texto y seleccionar aquellas ideas en función de la temática, estructura del texto y tipo de audiencia;
- Secuenciar las ideas;
- Identificar textos fuentes relevantes para el texto a producir;
- Registrar el producto de la planificación en algún soporte adecuado al texto que va a escribirse.

2) Transcripción: Saber cómo transcribir un texto:

- Construir frases, de forma individual o colaborativamente, y adecuar su corrección sintáctica, concordancia morfosintáctica y coherencia semántica y según el medio en el que se escribe;
- Utilizar nexos y expresiones, que permitan unir los significados de las palabras, frases y párrafos;
- Construir, de forma individual o colectiva, frases o párrafos que permitan conectar las ideas expresadas en los párrafos, apartados, capítulos y bloques del texto que se escribe;
- Producir recursos estilísticos diferentes, en función del género literario, tipo de texto y de soporte;
- Emplear vocabulario suficiente y variado para expresar las ideas;
- Redactar las palabras y frases de acuerdo con las normas ortográficas y según la intencionalidad del texto;
- Utilizar diversos recursos que potencien los efectos del texto en diversas audiencias (caligrafía, audio, video, etc.)

3) Revisión: Saber cómo revisar la escritura:

- Identificar y corregir aquellas palabras, frases, párrafos en disonancia con el plan del escrito;
- Utilizar diversos recursos para la corrección (diccionarios, correctores de textos automatizados, etc.);
- Identificar y corregir palabras, nexos y signos que no presenten sentido gramatical, lógico o bien adecuación a la normativa ortotipográfica;
- Identificar y corregir la ausencia de signos y términos que permiten la expresión adecuada y la progresión de las ideas;
- Realizar lecturas autocríticas del texto escrito para llevar a cabo las modificaciones pertinentes;
- Aceptar las sugerencias de otras personas que revisen el texto e incorporar aquellas modificaciones pertinentes.

En cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes relativas al proceso condicional de la escritura, éstos son:

- 1) Teoría de la tarea acerca de la escritura: Poseer, de forma colectiva e individual, una teoría de la tarea.
  - Identificar las funciones sociales y las intenciones personales del texto;
  - Tomar conciencia, reflexionar acerca del esfuerzo cognitivo necesario para construir el texto;
  - Configurar a) la forma del texto (soporte, extensión, tipo de letra, márgenes, dibujos, gráficos, etc.), b) el contenido del texto (información, mensaje); c) la estructura del texto (argumentativa, narrativa, expositiva...); d) el código lingüístico, según las finalidades del texto;
  - Indagar sobre las características socio-culturales y lingüísticas del auditorio;
  - Diseñar estrategias que se pueden aplicar en la producción del texto, a fin de lograr los objetivos planteados;

2) Teoría del Texto: Poseer, colectiva e individualmente, una teoría del texto que se va a escribir:

- Indagar sobre los elementos que definen la superestructura básica del texto, las relaciones entre sus partes y el tipo de léxico, según sea de tipo narrativo, argumentativo, expositivo, poético, epistolar, etc.;
- Indagar acerca de las modalidades o variantes que puede adoptar el texto mediante la implicación tecnológica: e-book, páginas web, blog, periódicos digitales, revistas electrónicas, montajes audiovisuales, etc.:
- Reflexionar sobre los contenidos que se desean expresar y los diferentes sistemas de símbolos verbales escritos (lenguas diferentes) que se posee para expresarlo y las modalidades de expresión (con música, con fotos, con imágenes....).

3) Autorregulación: Autorregular el propio proceso escritor:

- Identificar los requerimientos materiales, personales y sociales que propician la construcción del texto;
- Seleccionar las estrategias, la lengua y la modalidad más adecuada para que el texto cumpla su función comunicante;
- Aplicar autoinstrucciones para el autocontrol, la autorregulación, la autoevaluación y el autorrefuerzo de la conducta en la construcción de los propios textos;
- Autorreflexionar sobre las competencias propias que se activan en la composición de un texto.

En cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en el proceso emotivo-afectivo de la escritura, éstos son:

1) Autocontrol: Autocontrolar las emociones en la construcción del texto:

- Seleccionar el sentimiento más adecuado para el texto que se va a escribir.
- Focalizar la atención en las tareas que requiere la construcción del texto.

2) Motivación: Lograr una motivación intrínseca y extrínseca suficiente hacia las tareas de escritura:

- Reflexionar acerca de los diversos apoyos (humanos y materiales) que se necesitan y que se poseen para realizar las tareas escritoras;
- Aplicar refuerzos positivos en la construcción de los propios textos.
- Construir una identidad cultural definida y diferenciada, usando la propia lengua y el propio bagaje cultural en la composición del texto.
- Elaborar un autoconcepto positivo, tomando conciencia del progreso en la competencia escritora propia y de los demás, utilizando diferentes soportes y lenguas.

En cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en el proceso creativo de la escritura, éstos son:

- Expresar valores culturales propios en los textos escritos;
- Diseñar y aplicar estrategias propias para construir un texto;
- Optar por el contenido, el estilo, la estructura, la finalidad y la lengua del texto que se escribe, según intereses personales y socioculturales propios.

Finalmente, los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en el proceso sociocultural de la escritura, son:

- Reflexionar sobre los condicionamientos históricos, políticos y económicos presentes en el proceso de aprendizaje escritor de las sociedades multiculturales occidentales que afectan al propio proceso escritor.
- Reflexionar sobre las funciones sociales de la composición escrita en las sociedades multiculturales a las que sirve el propio proceso escritor;
- Reflexionar sobre cómo puede ser utilizada la composición escrita para el progreso de la sociedad hacia metas interculturales y su aplicación en la construcción de textos de forma autónoma;

- Reflexionar sobre las funciones y finalidades de la escritura en los usos cotidianos de la misma y cómo puede ser utilizada para mejorar la calidad de vida y la participación social de un mismo y de los demás;
- Reflexionar sobre cómo se puede mejorar el uso de la composición escrita para facilitar el intercambio cultural con otras personas del entorno y su aplicación en la construcción del texto;
- Reflexionar sobre las estrategias más apropiadas para el desarrollo escritor propio, usando diferentes lenguas, diferentes modalidades de expresión y tecnologías variadas; y cómo aplicarlas en la construcción de textos propios;
- Diseñar y aplicar estrategias colaborativas para el desarrollo escritor compartido;
- Reflexionar sobre los valores y actitudes que se transmiten en los textos escritos y cómo expresar actitudes interculturales en la construcción de textos propios;
- Elaborar textos que expresen contenidos de culturales propios y de otros, en diferentes lenguas;
- Realizar tareas de introspección personal en los procesos propios de construcción de un texto, desde una perspectiva global.

De acuerdo con Frassler (citada por Cassany, 2006) las diferencias que existen entre un escritor competente y uno no competente son:

*Tabla 8. Diferencias entre los escritores competentes y no competentes*

Escritores competentes	Escritores no competentes
Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, propósito comunicativo y contexto	Conciben el problema de manera simple, sobre todo en términos de tema de redacción
Adaptan el escrito a las características de la Audiencia	Tienen muy poca idea de la audiencia
Confían en el escrito	No aprecian demasiado el escrito
Quedan poco satisfechos con el primer borrador	Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador.
Creer que la revisión es una forma de construir el significado del texto.	Consideran que revisar es cambiar palabras, subrayar fragmentos y perder el tiempo.
Revisan extensamente la estructura y el contenido	Revisan sola mente palabras sueltas y frases.
Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas actividades de la composición, según la etapa del proceso	A menudo intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de las palabras o en la puntuación, incluso en las primeras etapas.

En síntesis, lo que diferencia a un escritor competente de uno que no lo es, radica en el conocimiento y manejo del código escrito, los aspectos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos así como el dominio de los procesos de la composición escrita y que son: planeación, transcripción, revisión, teoría del texto, teoría de la tarea, procesos metacognitivos-afectivos y procesos socioculturales.

En cuanto a la competencia escritora, esta requiere el conocimiento del funcionamiento de los textos fundamentales de la cultura escrita a la que se pertenece, conocer sus discurso, textos canónicos, oratoria, modelos, métodos de interpretación, normas literarias, criterios de textualidad, esquemas organizativos predominantes, su

retórica así como los aspectos contextuales, las audiencias posibles, las intencionalidades comunicativas, etc. Los escritores competentes son quienes pueden utilizar la escritura con eficacia para producir diversos tipos de textos en diversos contextos o situaciones comunicativas.

### *3.7.1. Relación entre lectura y escritura*

La escritura consiste en la actividad de los usuarios del lenguaje que permite codificar pensamientos de forma permanente mediante la utilización de signos visibles sobre determinada superficie o dispositivo de registro, con herramientas adecuadas y según un conjunto específico de reglas.

La escritura a su vez consiste en un proceso predominantemente propositivo, mental y material con el objeto de producir un texto escrito.

El texto escrito es accesible a otras personas, pertenecientes a diversos lugares e incluso a otros tiempos. La escritura distancia los pensamientos del autor y de la situación de producción y posibilita la comunicación más allá del tiempo y del espacio, con lectores conocidos y no conocidos. (Ludwig, 2005).

La lectura consiste en la actividad que permite a los usuarios del lenguaje comprender signos escritos, dotándolos de significado, de acuerdo a ciertas reglas.

La escritura tiene lugar mediante procesos predominantemente propositivos a fin de crear representaciones mentales con base en representaciones físicas. En la comunicación escrita la lectura consiste en la contraparte; todo proceso comunicativo de lectura incluye procesos escritores y todo proceso de escritura incluye procesos de lectura (Freiman, 2005).

Se dice popularmente que un buen escritor es, antes que nada, un buen lector; sin duda la lectura en los procesos de escritura es de gran relevancia y, según Jakobs y Perrin (2008), se lleva a cabo de las siguientes formas:

- Grafomotora: a partir de la representación de los caracteres en una superficie mediante un proceso consciente de monitoreo; la lectura en el ejercicio escritor en este nivel permite la detección de errores que tienen que ver con aspectos mecánicos;
- Formulación: el escritor lee pedazos, estrofas y comprueba el texto de acuerdo a los aspectos gramaticales, sintácticos y de coherencia lógica, una relectura de esta forma puede clarificar ideas, suscitar nuevas ideas y señalar cómo continuar el proceso escritor (reactivación de la escritura) así como implicar procesos evaluativos acerca del texto. La relectura en voz alta implica un patrón de sonidos que provee indicaciones importantes para corregir errores o bien establecer ritmos.
- Producción intermedia: Los escritores leen lo que tienen escrito a fin de comprenderlo en profundidad, corregir expresiones comunes, revalorar ideas, establecer patrones de forma, etc.
- Versión del texto: la lectura se da preferentemente cuando está orientada a la producción o difusión de investigaciones y se trabaja en coautoría permitiendo establecer los comentarios y reflexiones de cada autor. Permitiendo una aproximación al texto desde un nuevo ángulo, permitiendo nuevas miradas, la verificación de fuentes y las posibles reescrituras para diferentes lectores, o bien con nuevas finalidades.

Los estudios sobre la producción de textos demuestran que los procesos de lectura acompañan sistemáticamente al proceso de desarrollo del texto. La clase y propósito de lectura es variable de acuerdo a la etapa de desarrollo del texto. Existen dos tipos diferenciados de lecturas según la relación con el texto, que son:

1. Lectura orientada a la producción de la escritura: Los procesos de lectura no son mencionados explícitamente en los primeros modelos de producción de textos (Hayes y Flower, 1980; Bereiter, 1980 y Beaugrande, 1984) y apenas son considerados cuando dichos modelos se refieren a los recursos de conocimiento de los escritores, recursos presentes con anterioridad a la

escritura o durante el proceso y que pueden ser modificados. Los enfoques más recientes enfatizan el valor y las funciones de la lectura en la producción de textos y resaltan la interconexión de los procesos de escritura y la lectura. (Jakobs, 1999). Estos enfoques consideran a la lectura como parte importante del proceso de producción del texto, mediante la realización de funciones de monitoreo del escrito en curso a fin de tomar decisiones.

2. Lectura orientada a las fuentes en el proceso de escritura: Los textos desarrollan intertextualidad, relacionada y apoyada por textos fuente (Selzer, 1993; Jakobs; 1999). En este tipo de lectura, el texto fuente se convierte en una guía de consulta permanente. Es precisamente en la década de los noventa, cuando Hayes (1996) incluye y reconoce la lectura de fuentes en su modelo de producción de textos.

De acuerdo con Jakobs (1999) la relación entre el grado de lectura de fuentes y la producción del texto depende de los objetivos que pretenda el escritor lograr mediante dicho texto. Esta relación hace referencia a:

- El momento en que la lectura de fuentes tiene lugar en el proceso de escritura: antes, durante o después de la formulación de contenidos;
- Cómo la lectura de fuentes se combina con otras actividades en la producción de textos: formulación de citas textuales y de referencias.
- La clase de textos fuente que son leídos y aquellos contenido en los que se enfoca la lectura;
- El nivel de profundidad y la distancia crítica empleada: si la lectura es referida a la evaluación o a la producción;

El propósito de la lectura de fuentes depende de las fases inherentes al proceso de la producción del texto: En una etapa inicial de la producción del texto los escritores exploran el área: leen acerca de aquellos tópicos de interés y consiguen una visión general del tema. Así según su prioridad de conocimiento el proceso de lectura es preferentemente general. Una estrategia de uso común consiste en explorar el texto a modo de visualización. La

lectura en este sentido no es crítica y el lector acepta los diversos argumentos y puntos de vista.

En el proceso de abordar un tema específico, la lectura se vuelve más selectiva y restrictiva. La lectura de fuentes, el tratamiento del tema, los intentos de formalización de la información se influyen mutuamente. A medida que se va estructurando el texto la perspectiva sobre el tema puede cambiar; este proceso requiere concentración y una relectura consciente de las fuentes.

Las acciones integradoras tales como citar y revisar con frecuencia las fuentes requieren de una lectura constante y renovada. La reproducción lingüística de los contenidos requiere a su vez de una relectura crítica. Tomar notas de expresiones directas permite crear representaciones de la forma más exacta posible de la superficie lingüística del texto fuente.

Del mismo modo que la producción general de textos – sus tareas y procesos– tiene una determinada influencia en la lectura de fuentes, ésta tiene un efecto en el proceso total de producción así como en la configuración de la producción del texto. La lectura puede ser crítica: cuestionar y evaluar varios puntos de vista; creativa: concebir y reconocer nuevas relaciones; reproductiva: a partir de la realización de copias textuales o manipulativa, adecuando y distorsionando el sentido de un mensaje.

### *3.7.2. La formación de la competencia escritora*

La palabra formación remite a los conceptos de: práctica, instrucción, cursos educativos y diversas clases de desarrollo profesional o personal, hasta la consideración de medidas para conservar y mejorar ciertas capacidades y habilidades. La definición científica se refiere básicamente a los métodos didácticos y a la psicología aplicada.

La formación comprende eventos de enseñanza y de aprendizaje donde un instructor guía a los alumnos, clarifica metas de aprendizaje, establece objetivos, proporciona los

medios para alcanzar dichos objetivos y logra propiciar el desarrollo de competencias (Lippmann, 2006).

La formación amplía las competencias individualmente definidas y socialmente influenciadas así como las capacidades cognitivas que permiten la resolución de problemas específicos de manera conveniente y eficaz. Los métodos de transferencia de conocimiento se basan en la consideración de que la producción profesional de textos se dirige a un alumnado adulto. Por esa razón la experiencia de formación se orienta a una renovación del aprendizaje más que a la obtención de un nuevo aprendizaje. En este caso los alumnos dirigidos por los instructores tienen que aprender a reconocer y evaluar las rutinas establecidas, desarrollar nuevas rutinas y abrir, expandir e incrementar la flexibilidad de sus competencias. En otras palabras, los alumnos deben de des-automatizar y re-automatizar sus patrones de resolución de problemas. Esta re- formación sólo es posible por medio de monitoreo exhaustivo, análisis y práctica. Este marco de acción determina a) objetivos y b) maneras de enseñanza y aprendizaje para la composición escrita y por ende, la producción de textos.

Sin duda, el objetivo principal es fomentar el desarrollo de las competencias escritoras; estas competencias representan capacidades para enfrentar ciertas exigencias y resolver problemas en muchos ámbitos. En este sentido, la competencia escritora consiste en la relación entre las estrategias para la producción del texto, los procesos de producción del texto y la capacidad de producir textos adecuados llevando a cabo los procesos apropiados en situaciones específicas (Hyland, 2003).

Los cursos de formación están determinados tanto por los objetivos como por la forma apropiada de la enseñanza y el aprendizaje. A fin de lograr la producción de texto, se llevan a cabo sesiones de entrenamiento en las cuales los alumnos pueden trabajar en grupos, de manera colaborativa, con determinados textos (Trappen,2002; Klemm,2004; Segev-Miller, 2004), o bien, de forma individualizada, centrándose más en los objetivos individuales que en los aspectos sociales (Begovich, 1993); también se han llevado a cabo sesiones formativas con toda una comunidad determinada (Dysthe 2002).

Con la finalidad de transmitir información y generar conocimientos acerca de la producción de textos, los instructores conducen los procesos educativos para acrecentar el repertorio de competencias de sus alumnos. La información transmitida se refiere a aspectos teóricos y patrones básicos para la producción; asimismo, los instructores deben de ser capaces de desvelar aquellos ejemplos textuales exitosos y generar los espacios para que los alumnos puedan realizar la práctica de dichos ejemplos (Fiehler 2002) y desarrollar estrategias propias de escritura y llevarlas a cabo.

Los tipos de métodos aplicados en el contexto del desarrollo de competencias escritoras son de transferencia de conocimiento y de creación de conocimiento.

La enseñanza y el aprendizaje se encaminan a incrementar cierto tipo de competencias, con base en el conocimiento, habilidades y actitudes. Los alumnos deben comprender y convencerse de que un determinado tipo de comportamiento es razonable para ciertos propósitos (Becker-Mrotzek y Brünner, 2004) y deben de trabajar para su desarrollo, a fin de resolver problemas diversos utilizando aquellos recursos disponibles (Perrin, Dörig y Vervoort, 2005). Entre las competencias a desarrollar figuran las siguientes: a) competencias culturales que permitan al alumnado conectarse con el mundo que le rodea; b) competencias escritoras relativas a los procesos de producción de textos en situaciones específicas y que se desarrollan mediante un entrenamiento que propicie el reconocimiento de funciones, valoración de formas de los diversos textos así como la concienciación acerca de los procesos de producción (Hyland 2003); c) competencias sociales que permitan a los alumnos evaluar las características de la audiencia en una situación de comunicación y producir a su vez textos orientados a los destinatarios (Hyland 2002; Schriver 1992); d) competencias de autocontrol y autorregulación a fin de que los alumnos puedan manejar sus emociones, especialmente la motivación y centrarse en la tarea de la producción (McLeod 1987; Hayes 1996; Herrmann, 2006; Charney, Newman y Palmquist, 1995; Pajares, 2003).

En cuanto a la formación en competencias escritoras, ésta debe de incluir, de acuerdo con Dörig (2003), situaciones problema en diversos grados de complejidad que el

alumno ha de enfrentar para poner en práctica sus competencias: una situación simple puede aplicarse, por ejemplo a la utilización de recursos tecnológicos y otra, más compleja, a la consideración de características específicas de la audiencia en la producción del texto.

Para superar problemas complejos relativos a la composición escrita se utilizan 3 recursos en varios grados que corresponden a conocimientos, métodos y actitudes:

- Lograr objetivos de conocimiento requiere concentración en la información sobre el tema;
- Propiciar la adquisición de un método implica la implementación de lo aprendido, por medio de la utilización de capacidades y habilidades adecuadas (Uppstad y Wagner, 2006) ;
- Propiciar el desarrollo de valores y actitudes implica fomentar la sensibilidad hacia comunicación cultural, el interés en las fuentes y los destinatarios, la disposición de escuchar argumentos, de comunicarse y de realizar investigaciones relativas a las temáticas; también implica el desarrollo de valores éticos con respecto a la autoría y el respeto hacia la audiencia.

Sin duda, la manera de enfrentar y resolver estas situaciones, de acuerdo con Perrin (2001), marca la diferencia entre los escritores noveles y los escritores con mayor experiencia. Evidentemente los problemas representaran mayor complejidad para un escritor novel que para uno experto.

En cuanto a la regulación del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el ámbito de la escritura, ésta puede depender del instructor o del alumno.

Los procesos controlados por el instructor son administrados colectivamente: el instructor es quien determina los procesos para el grupo. Las sesiones se basan en transmitir información clave acerca de los procesos de la escritura, en temáticas como: las características importantes de textos emblemáticos de acuerdo a los géneros, las técnicas y estrategias empleadas por los escritores profesionales; lo que debe y lo que no debe hacerse

en la producción de determinados tipos de textos o cómo asegurar la calidad de los procesos de producción, etc.

Los alumnos que aprenden de manera individual a partir de la reflexión de sus propias práctica de escritura tienen un alto grado de independencia en la conformación de sus procesos. El aprendizaje en grupos, por el contrario, permite el desarrollo de la competencia social para aprender con otros, trabajar y actuar con los demás, llevar a cabo procesos de revisión de textos y asimilar y/o responder a las críticas constructivamente. También se promueve la capacidad de negociación.

La forma de interacción describe si un grupo se comunica directamente con otro o si la comunicación se transmite técnicamente en el tiempo y el espacio. Estar presente en una situación de aprendizaje fomenta directamente la interacción social pero requiere que docentes y alumnos compartan tiempo y espacio.

El aprendizaje a distancia no requiere a las personas físicamente y permite la interacción social de forma sincrónica y asincrónica. En la distancia los alumnos se comunican sincrónicamente por diversos medios: teléfono, videoconferencia o programas de chat; también pueden comunicarse asincrónicamente por mail, foros, websites, etc.

Los acuerdos educativos son determinados por los objetivos y la manera adecuada de enseñanza y aprendizaje.

Los métodos de creación de conocimiento implican la consideración de la formación en la producción de textos como desarrollo profesional para personas que escriben; se dirige a los alumnos que poseen competencias en lectura y escritura. Si el escritor-instructor quiere ser reconocido como experto en producción de textos – y no sólo como especialista en conducir procesos de aprendizaje- debe ser capaz de ofrecer y crear conocimiento acerca de la producción de textos más allá de los conocimientos prácticos y de la experiencia profesional de los alumnos y que este proceso sea verificable (Fiehler y Schmitt 2004). Se requiere de un conocimiento sistemáticamente creado y de los métodos

adecuados para crear tal conocimiento: no sólo métodos provenientes de la investigación de producción de textos enfocados al producto final, sino métodos que dejan constancia del proceso de producción considerando todas las áreas posibles y desde varias perspectivas.

Los métodos basados en el producto incluyen todo tipo de procedimientos de análisis de texto. La gran ventaja de estos métodos consiste en que la recolección de datos no interfiere con el proceso de producción ni cambia las condiciones que se investigan. En la producción “natural” de textos – escritos a mano o a máquina de escribir- resulta muy difícil realizar una recolección de datos del proceso de producción. En cambio, cuando los textos se realizan en configuraciones electrónicas es posible seguir el trazo del proceso de la producción del texto aun en los cambios menores: cada pulsación de tecla puede ser registrada y es viable reconstruir el desarrollo paso a paso. Una vez finalizado el texto el autor puede reportar en protocolos verbales, en entrevistas, lo que estuvo haciendo y pensando. Esto puede suceder durante el proceso de escritura, pero el procedimiento de investigación tendría fuerte influencia en la producción del texto. También se puede llevar a cabo la investigación en coloquios y discusiones entre escritores que estén produciendo colaborativamente un texto (Bergmann y Meier; 2000; Severinson-Eklundh y Kollberg; 2003; Strömqvist y otros, 2006).

En síntesis, la formación para la producción de textos ha de considerar diversos aspectos tales como: el ámbito en el que se ha de desarrollar (personal, profesional, laboral, etc.), las maneras en las que puede llevarse a cabo (individual, en coautoría, grupal) o bien los medios para su realización (presencial, en línea, y en los diversos modelos de instrucción flexibles).

Sin duda, en el mundo actual la escritura se realiza en las computadoras, con lo cual, como se ha mencionado, se posibilita la constante revisión de los textos en la pantalla y las redes simplifican el acceso a la información, al almacenaje de dicha información e incluso las vías para efectuar trabajos de forma colaborativa en diversas situaciones de comunicación. Asimismo, se simplifican los tiempos de redacción, revisión, entrega del producto o bien, publicación implicando en muchos casos la retroalimentación por parte de

la audiencia. En este sentido, la formación ha de incluir el desarrollo de estrategias para la generación de ideas, organización y procesamiento de pensamientos (Ackerman, 1993; Klein, 1999), de competencias de lectura y escritura y de competencias digitales, tanto para dicha formación como para la producción.

En el siguiente apartado se aborda el tema de las competencias digitales para describir el PFLV, a partir de las competencias de quienes interactúan en este programa (docentes-tutores y alumnos) así como las formas de interacción posibles para lograr los objetivos de dicha formación.

### **3.8. Las competencias digitales**

En el presente apartado se aborda el tema de las competencias digitales, enfatizando aquellos aspectos que relacionados con el concepto tales como la educación virtual y la alfabetización digital; asimismo se describen, a partir de modelos competenciales, aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes-tutores y los alumnos deben de poseer para poder emprender la formación en línea.

Sin duda, hablar de las competencias digitales implica ubicar el concepto en un contexto en el que se originan y se desarrollan.

Este contexto se caracteriza por una sociedad cambiante en la que se privilegia la información, su utilización, almacenamiento, transformación y difusión; es imprescindible conocer y comprender cómo la información se genera y “los requerimientos tecnológicos y normativos para su organización, las características que deben guardar los flujos informativos en un mundo globalizado, las formas y los requerimientos de su consumo” (Garduño, 2004: 4).

Sin duda, y de acuerdo con Gallardo (2012), este escenario plantea una revolución tecnológica en la cual informática y telemática impactan vertiginosamente en todos los

ámbitos: sociales, políticos, económicos, culturales, educativos y de la vida cotidiana (Acilar, 2011).

Castells (1997: 43) considera que: “En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de la productividad estriba en la tecnología de la generación del conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos... constituido por el surgimiento de un nuevo paradigma tecnológico basado en la tecnología de la información”.

Todo ello conlleva a la concientización de que la información consiste en un bien común de la sociedad; por tanto es indispensable que las personas tengan acceso a ésta, sepan cómo utilizarla y transformarla, lo cual implica también saber utilizar los recursos tecnológicos que permitan dicho acceso y propicien de modo directo o indirecto la participación de los bienes de esta sociedad.

En este sentido, la competencia digital, de acuerdo con Larraz, Espuny, Gisbert (2011), consiste en una competencia clave para la interacción en la sociedad de la información y del conocimiento.

Ala-Mutka (2011) y Ferrari (2013) afirman que existe una diversidad de definiciones acerca de la competencia digital, que abarcan las actitudes, conocimientos y habilidades para el uso de la tecnología (TIC) y el uso de aquellos medios referidos a la alfabetización digital (Buckingham, 2006; Lankshear y Knobel, 2006), la alfabetización informativa (Nawaz y Kundi, 2010) y la alfabetización mediática (Hobbs y Jensen, 2009; Potter, 2010), y que estos conceptos tienen diferentes significados en diferentes contextos: académico, cultural, histórico, social.

Dado lo antes planteado, es conveniente realizar una distinción entre alfabetización digital y alfabetización informativa; según Bawden (2001), ambos términos provienen del vocablo inglés *literacy* (*digital literacy* e *information literacy* respectivamente), que se traduce como alfabetización y que implica no solo la capacitación adecuada para el

dominio de la lectura y la escritura sino de aquellos aspectos que permiten a un individuo funcionar efectivamente en una sociedad.

Por su parte, Badke (2010) considera que *information literacy* es un término acuñado en la década de los setenta para referirse a la adquisición de habilidades y técnicas necesarias para manejar herramientas informativas que ayudan a resolver diversos problemas.

En la actualidad, la alfabetización informativa capacita para aprender a gestionar la información digital; es decir, reconocer las necesidades de información, localizarla, evaluarla organizarla, transformarla en conocimiento y comunicarla adecuadamente en un contexto determinado (*Association of College and Research Libraries -ACRL*, 2000, 2012; UNESCO, 2003; *International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA*, 2005).

De acuerdo con Lau (2006) y Catts (2012), la alfabetización informativa consiste en un elemento esencial para lograr las metas educativas a lo largo de la vida y para que los individuos se desenvuelvan en la Sociedad de la Información.

En Latinoamérica, y particularmente en México, la alfabetización informativa se convierte en un punto toral para el sector educativo. En México el analfabetismo es un problema que no se ha podido erradicar y de graves consecuencias: “la exclusión social de una parte importante de su población que comprende la falta de acceso a servicios educativos, de salud, asistenciales y culturales, entre otros” (Licea, 2009: 93-94). Sin lugar a duda, “erradicar esa desigualdad daría origen a una ciudadanía participativa y comprometida” (Licea, 2009:106).

Por otra parte, es importante reconocer que aquellos sectores que son beneficiados con un fácil acceso a la información en medios digitales también necesitan establecer un sustento crítico y los mecanismos de evaluación necesarios para determinar la pertinencia, validez y confiabilidad de la misma así como de los recursos que la generan (ACRL, 2000).

En cuanto a la alfabetización digital o *digital literacy*, el término ha sido utilizado para referirse tanto a aspectos técnicos, psicológicos y cognitivos:

Eshet-Alkalai (2004) propone que el concepto de alfabetización digital sea extensivo para otro tipo de alfabetizaciones relativas.

Lankshear y Knobel (2008) consideran que las alfabetizaciones digitales consisten en un concepto ampliado de alfabetización (en singular), que hace hincapié en la diversidad de prácticas sociales y culturales complejas referidas a la tecnología.

Para Martin (2005: 135-136) la alfabetización digital se refiere “al uso de herramientas y equipos para identificar, acceder, manejar, integrar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales, construir nuevos conocimientos, crear expresiones mediáticas y comunicarse con otros”.

Martin y Grudziecki (2007: 250-253) definen la alfabetización digital como "el conocimiento, la actitud y la capacidad de los individuos para utilizar las herramientas digitales para la comunicación, la expresión y la acción social en situaciones concretas de la vida”, incluyendo la alfabetización de las TIC, la alfabetización informacional, la alfabetización mediática, la alfabetización visual y la alfabetización comunicacional.

De acuerdo con Soby (2008), la alfabetización digital consiste en saber usar las tecnologías y dispositivos de forma instrumental, identificando este concepto con las competencias tecnológicas o informáticas.

Con el tiempo el concepto ha sido ampliado para integrar en su significado a todas aquellas competencias que una persona necesita para desenvolverse de forma eficaz en la Sociedad de la Información. Es decir, el concepto se amplía para significar estar alfabetizado en y para la cultura digital (Transue, 2013).

La alfabetización digital, entonces, se puede definir como el uso de la tecnología digital, las herramientas de comunicación y/o redes para acceder, integrar, gestionar valorar y crear información con el propósito de funcionar en una sociedad del conocimiento (ETS, 2007: 11).

En cuanto que la alfabetización tecnológica, y de acuerdo con Larraz (2012), capacita para tratar datos en diferentes formatos, de manera adecuada y eficaz; esto implica el dominio técnico de hardware y software y la comunicación en red. El objetivo de esta alfabetización es ser capaz de establecer comunicaciones que desarrollen la ciudadanía digital.

La alfabetización multimedia, por su parte, capacita para analizar y crear mensajes multimedia desde una dimensión crítica.

Estas tres alfabetizaciones conforman las tres dimensiones básicas relativas a la competencia digital, la cual puede ser definida como: un conjunto complejo de habilidades, aptitudes, actitudes, conocimientos, valores, necesarios para utilizar recursos digitales y “desempeñarse eficientemente en entornos virtuales” (Eshet-Alkali y Amichai-Hamburger, 2004: 421).

De acuerdo con Ferrari (2013) la competencia digital consiste en un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y estrategias que el uso de las TIC y de los medios digitales requiere para realizar tareas, resolver problemas, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenidos y generar conocimiento de forma efectiva, eficaz, adecuada, crítica, creativa, autónoma, flexible, ética, reflexiva aplicable al trabajo, el ocio, la participación, el aprendizaje, la socialización, el consumo y el empoderamiento.

En este sentido, y para efectos de la presente investigación, se considera la definición de competencia digital propuesta por Ferrari (2013), dado que nos permite considerar todas aquellas dimensiones o ejes relativos al ser y quehacer en un contexto virtual para la enseñanza y el aprendizaje.

La competencia digital abarca 5 áreas competenciales, de acuerdo con el Marco Europeo de Competencias Digitales (DIGICOMP, 2013) y que son: información, comunicación, creación de contenidos, seguridad y resolución de problemas.

Cada una de las áreas a su vez abarca diversas competencias, que se describen en la siguiente tabla:

*Tabla 9: Competencias digitales, DIGICOMP (2013)*

Áreas competenciales	Competencias
Información	<p><b>Navegación, búsqueda y filtrado de información:</b> Buscar información en la red y acceder a ella, articula las necesidades de información, encontrar información relevante, seleccionar recursos de forma eficaz, gestionar distintas fuentes de información, crear estrategias personales de información.</p> <p><b>Evaluación de la información:</b> Recabar, procesar, comprender y evaluar la información de forma crítica.</p> <p><b>Almacenamiento y recuperación de la información:</b> Gestionar y almacenar información y contenidos para su fácil recuperación, organizar información y datos.</p>
Comunicación	<p><b>Interacción mediante nuevas tecnologías:</b> Interactuar por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales, entender cómo se distribuye, presenta y gestiona la comunicación digital, comprender el uso adecuado de las distintas formas de comunicación a través de medios digitales, contemplar diferentes formatos de comunicación, adaptar estrategias y modos de comunicación a destinatarios específicos.</p> <p><b>Compartir información y contenidos:</b> Compartir la ubicación de la información y de los contenidos encontrados, estar y ser capaz de compartir conocimiento, contenidos y recursos, actuar como intermediario, ser proactivo en la difusión de noticias, contenidos y recursos, conocer las prácticas de citación y referencias e integrar nueva información en el conjunto de conocimientos existentes.</p> <p><b>Participación ciudadana en línea:</b> Implicarse con la sociedad mediante la participación en línea, buscar oportunidades tecnológicas para el empoderamiento y el desarrollo personal en cuanto a las tecnologías y a los entornos digitales, ser consciente del potencial de la tecnología para la participación ciudadana.</p> <p><b>Colaboración mediante canales digitales:</b> Utilizar tecnologías y medios para el trabajo en equipo, para los procesos colaborativos y para la creación y construcción común de recursos, conocimientos y contenidos.</p> <p><b>Netiqueta:</b> Estar familiarizado con las normas de conducta a observar en interacciones en línea o virtuales, estar concienciado en lo referente a la diversidad cultural, ser capaz de protegerse a sí mismo y a otros de posibles peligros en línea (por ejemplo, el cyberbullying),</p>

	desarrollar estrategias activas para la identificación de las conductas inadecuadas.
	<b>Gestión de la identidad digital:</b> Crear, adaptar y gestionar una o varias identidades digitales, ser capaz de proteger su reputación digital, gestionar los datos que uno produce a través de varias cuentas y aplicaciones.
Creación de contenidos	<b>Desarrollo de contenidos:</b> Crear contenidos en diferentes formatos, incluyendo contenidos multimedia, editar y mejorar el contenido que uno mismo u otros han creado, expresarse creativamente a través de los medios digitales y de las tecnologías. <b>Integración y reestructuración:</b> Modificar, perfeccionar y combinarlos recursos existentes para crear contenidos y conocimientos nuevos, originales y relevantes. <b>Derechos de autor y licencias:</b> Entender cómo se aplican los derechos de autor y las licencias a la información y al contenido. <b>Programación:</b> Realizar configuraciones, modificaciones, aplicaciones, programas, dispositivos, entender los principios de la programación y qué hay detrás de un programa.
Seguridad	<b>Protección de dispositivos:</b> Proteger los dispositivos propios y comprender los riesgos y amenazas en red, conocer medidas de protección y seguridad <b>Protección de datos personales:</b> Entender los términos habituales de uso, proteger activamente los datos personales, respetar la privacidad de los demás, protegerse a sí mismo de amenazas, fraudes y cyberbullying. <b>Protección de la salud;</b> Evitar riesgos para la salud relacionados con el uso de la tecnología en cuanto a amenazas para la integridad física y el bienestar psicológico. <b>Protección del entorno:</b> Tener en cuenta el impacto de las TIC sobre el medioambiente.
Solución de problemas	<b>Resolución de problemas técnicos:</b> Identificar posibles problemas técnicos y resolverlos (desde la solución de problemas básicos hasta la solución de problemas más concretos) <b>Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas:</b> Analizar sus propias necesidades en términos tanto de uso de recursos, herramientas como de desarrollo competencial, asignar posibles soluciones a las necesidades detectadas, adaptar las herramientas a las necesidades personales y evaluar de forma crítica las posibles soluciones y las herramientas digitales <b>Innovar y utilizar la tecnología de forma creativa:</b> Innovar utilizando la tecnología, participar activamente en producciones colaborativas multimedia y digitales, expresarse de forma creativa a través de medios digitales y de tecnologías, generar conocimiento y resolver problemas conceptuales con el apoyo de herramientas digitales. <b>Identificación de lagunas en la competencia digital:</b> Comprender las necesidades de mejora y actualización de la propia competencia, apoyar a otros en el desarrollo de su propia competencia digital, estar al corriente de los nuevos desarrollos.

---

### 3.9. La educación en línea

La Web, en sus versiones 2.0 y 3.0 ha propiciado el desarrollo de recursos de interacción, intercambio de conocimientos, experiencias, noticias, entretenimiento, y sobre

todo de identidad a través de la experiencia (y la asimilación) de la omnipresencia de la red en cada uno de los aspectos cotidianos de la vida.

La Web 2.0 aportó recursos de comunicación y colaboración como las redes sociales; la Web 3.0 denominada web inteligente o web semántica, ha permitido los sistemas de búsqueda inteligente, el almacenamiento de datos en la “nube” y su vinculación, la realidad aumentada y la visualización 3D.

La educación, en particular, se ha visto beneficiada por estos desarrollos mediante la implementación de modalidades, como las denominadas ‘en línea’ (*E-learning*), cuyos enfoques constructivistas y humanistas centrados en el individuo aprendiz y en el aprendizaje significativo, autogestivo y autorregulado, han propiciado el desplazamiento del paradigma tradicional sustentado en el protagonismo docente.

La educación en línea permite al alumno configurar sus propias fases de aprendizaje; rompiendo la limitación de las barreras geográficas mediante el uso extensivo de Internet, los dispositivos electrónicos y la red para difundir el conocimiento. Sus puntos clave residen en la interacción, el compartir y reutilizar recursos y la interoperabilidad.

Asimismo, la evolución de la educación en línea ha sido simultánea a la de la Web. De acuerdo con Dominic, Francis y Pilomenraj (2014) es posible hablar de una educación en línea 1.0, cuyo objetivo fue proporcionar información a los usuarios; de una educación en línea 2.0, centrada en el suministro de la información, la autoría de los contenidos y las capacidades de interacción y una educación en línea 3.0 que aumenta a la propuesta 1.0 y 2.0 un entorno de aprendizaje virtual en 3D.

A continuación se detallan las características de los dos actores clave en el desarrollo de la educación en línea, y que son el docente y el alumno, a fin de comprender las competencias digitales que les permitan llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad.

### 3.9.1. *El docente-tutor en línea*

Para hacer referencia acerca de la figura del profesor en una modalidad en línea, o docente-tutor, es necesario definir el concepto así como establecer el campo de acción de dicha figura, es decir, abordar sus funciones en el ámbito en línea.

La palabra tutor proviene de la voz latina *tueri*, que significa cuidar, y por extensión es el que cuida a los alumnos y se dedica a su instrucción.

De acuerdo con Torres (2004), el docente-tutor se constituye en guía de los procesos de aprendizaje en línea; su objetivo es propiciar el aprendizaje significativo, autorregulado y autónomo de los estudiantes en el medio en línea y su finalidad es contribuir a la formación de comunidades virtuales de aprendizaje.

El docente-tutor, por tanto, es quien motiva a los estudiantes para emprender el proceso de aprendizaje en línea; interacciona con los alumnos utilizando las diversas herramientas en línea; propone contenidos, facilita información, valora participación, esfuerzos y trabajos realizados, y ejerce una labor mediacional entre los alumnos, la institución y los contenidos de aprendizaje.

#### 3.9.1.1. *Habilidades*

Seis habilidades que debe tener todo docente-tutor para llevar a cabo su labor, de acuerdo con Hirumi y Lee (2004), son:

- Interacción: Guiar y mantener la discusión interactiva; dar retroalimentación oportuna; motivar al aprendizaje y orientar a los alumnos;
- Administración: Monitorear y evaluar el desempeño de los alumnos;
- Organización/ Diseño instruccional: Establecer con claridad metas y objetivos; organizar acertadamente materiales y actividades; identificar las necesidades de los alumnos de acuerdo con el perfil y estilos de aprendizaje;
- Tecnología: Utilizar adecuadamente la tecnología;
- Dominio de contenidos: Pericia en áreas específicas del conocimiento ;

- Trabajo en equipo: Apoyar a los miembros del grupo.

Estas habilidades deben ser comunes a todos los docente-tutores, independientemente al tipo que correspondan; en este sentido, se reconocen diversos tipos de docentes-tutores, según las diversas funciones que realicen. De acuerdo con Ardizzone y Rivoltella (2003), éstos se clasifican en: disciplinares, ‘del alumno’, relacionales y técnicos.

Los docentes-tutores disciplinares son expertos en las disciplinas diversas, y dirigen directamente la enseñanza en el aula virtual; gestionan servicios de preguntas frecuentes (FAQ) y siguen a los alumnos en su aprendizaje. En sistemas sofisticados conforman cuerpos de tutores didácticos y/o encargados de contenidos.

Los docentes-tutores ‘del alumno’ constan generalmente con una formación psicopedagógica, siguen al alumno en su itinerario formativo y se encargan directamente de aspectos motivacionales y de orientación.

Los docentes-tutores relacionales son quienes se encargan de las funciones de control, análisis y gestión de dinámicas comunicativas entre alumnos y docentes. Tienen a su cargo una clase virtual que deben de administrar durante un curso determinado.

Los docentes-tutores técnicos son expertos en la tecnología y ayudan a docentes y alumnos a gestionar los diversos instrumentos que deben manejar.

Los autores también reconocen que los docentes-tutores frecuentemente ejercen más de una de las funciones descritas, de acuerdo con las exigencias de la organización con la que colaboran, del mercado y del público destinatario.

Cabe mencionar que en muchas instituciones con recursos limitados y con una implementación reciente de programas virtuales, se exige a los docentes-tutores cubrir todos los tipos antes descritos (disciplinar, relativo al alumno, relacional y técnico), con el consecuente agotamiento del personal, la confusión en las funciones y el detrimento general

del programa. Por ello, hay que considerar no sólo las exigencias de la institución, sino las características del programa, el número de alumnos y las necesidades de éstos y el tipo de contenidos.

Por tanto, la función tutorial que ha de llevarse a cabo en la virtualidad por los docentes-tutores debe ser considerada desde aspectos generales y comunes a los diversos agentes que interactúan en esta modalidad, y de acuerdo con roles específicos que delimiten su quehacer, como a continuación se describe.

### *3.9.1.2. Roles*

Entre los roles complementarios que ejerce el docente-tutor en la virtualidad, y de acuerdo con Berge (2001) se destacan los siguientes:

- Rol organizativo: Consiste en planificar actividades; seleccionar contenidos y recursos de aprendizaje; contribuir en el diseño de recursos y objetos de aprendizaje, de acuerdo a las necesidades del alumno y de los objetivos del curso; organizar el trabajo en grupos y facilitar la coordinación entre sus miembros;
- Rol social: Consiste en crear un ambiente agradable de aprendizaje, mediante la interacción con alumnos, y con otros actores: profesores, administradores y directivos; realizar un seguimiento positivo de todas las actividades de los alumnos e integrar comunidades virtuales de aprendizaje;
- Rol evaluativo: Consiste en participar activamente en las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes y del propio proceso formativo; evaluar los recursos tecnológicos y realizar investigaciones que enriquezcan el corpus del conocimiento.
- Rol técnico: Consiste en apoyar técnicamente a los estudiantes en cuanto a dificultades que puedan surgir en el desarrollo de todo el proceso.
- Rol pedagógico: Consiste en modelar la instrucción de acuerdo al medio en línea; planificar; clarificar objetivos; adaptar contenidos; esclarecer los deberes como facilitador educativo, especialmente los relacionados con la

orientación, flexibilidad y discusión de conceptos críticos, principios y habilidades.

### *3.9.1.3. La función tutorial*

La función tutorial, de acuerdo con Valverde y Garrido (2005), consiste en la relación orientadora de uno o varios docentes respecto de cada alumno, y en orden a la comprensión de los contenidos, la interpretación de las descripciones procedimentales, el momento y la forma adecuados para la realización de trabajos, ejercicios, autoevaluaciones, y en general para la aclaración puntual y personalizada de cualquier tipo de duda.

En definitiva, la función tutorial en línea consiste en las acciones formativas que ejerce el docente-tutor a través de la red, encaminadas a motivar, orientar, asesorar, evaluar y retroalimentar a los alumnos.

Con respecto al quehacer del docente-tutor, diversos autores como Salmon (2004), Palloff y Pratt (2003), Ko y Rosen (2001) y Grosjean (2006), entre otros, coinciden en la necesidad de establecer competencias para evaluar el desempeño en línea; estas competencias deben trabajarse, adquirirse y fomentarse desde las propias tareas, contenidos y prácticas acometidas.

Por su parte, Barker (2002) destaca el carácter fundamental de los aspectos sociales y pedagógicos en la labor del docente-tutor; Gisbert (2002) se basa en las necesidades formativas para establecer los siguientes roles: Diseñador del currículum y planificador de actividades, consultor de información, colaborador en grupo, proveedor de contenidos, tutor, evaluador y técnico; Cabero (2004) reconoce que los docentes-tutores deben ejercer funciones de tipo organizativo, social e intelectual y basándose en Palloff y Pratt (2003) afirma que, para facilitar el aprendizaje en línea, el docente debe poner especial interés en la calidad de las actividades que se realicen, el diseño específico de los materiales que se construyan, la realización de actividades que favorezcan la colaboración y la

interactividad entre los participantes, sustentadas por la comunicación sincrónica y asincrónica.

Las funciones del docente-tutor deben abarcar los siguientes aspectos: interacción, motivación y comunicación y construcción del conocimiento.

En este sentido, y de acuerdo con Salmon (2004), se reconocen como problemas básicos las dificultades del software para la colaboración en línea, la poca familiaridad de los participantes con respecto a los métodos de colaboración y el gran tamaño de los grupos que a veces se asignan a un solo moderador y sugiere algunas acciones concretas para su solución, como:

- explicitar el proceso de colaboración;
- animar a los participantes a interactuar;
- describir claramente cada actividad;
- ensayar nuevos métodos de colaboración;
- dar retroalimentación continua a cada participante.

La función tutorial, por tanto, está sustentada en aspectos comunicacionales que permitan a docentes-tutores, medios y alumnos crear un espacio dinámico de interacción continua.

#### *3.9.1.4. Interacción*

Uno de los aspectos más relevantes en los sistemas en línea, y de acuerdo con Wenger (2005), es la interacción; los tres tipos de interacción posibles son: estudiante-contenido, estudiante-docente y estudiante- estudiante.

La relación estudiante-contenido consiste en el proceso en el cual el estudiante examina, considera y procesa la información presentada durante la experiencia educativa e implica la utilización de diversos medios, tales como multimedia y simulaciones, y la actualización misma de los contenidos a partir de la plataforma tecnológica.

Otros tipos de interacciones son la interacción estudiante-interfaz, que tiene sustento en las herramientas tecnológicas, y la interacción estudiante-contexto.

La relación estudiante-docente consiste en la comunicación que ocurre entre estos dos agentes en la virtualidad, y que puede ser cara-cara en ocasiones, y de acuerdo con las características específicas del modelo de instrucción; se enfatiza la importancia de la calidad de la tutoría virtual, y de acuerdo con la motivación, retroalimentación, diálogo, orientación personalizada, ayudas en la comprensión de los contenidos y clarificación de dudas.

También se enfatiza el diálogo y la retroalimentación frecuente entre profesor y alumno a través de los medios electrónicos asincrónicos y/o sincrónicos tales como: foros, correos electrónicos, chat, videoconferencia, entre otros, y de acuerdo a las necesidades y estilos de aprendizaje.

La relación estudiante-estudiante involucra la participación de los estudiantes en tareas donde interactúan unos con otros a través de los recursos tecnológicos, ya sea en forma de pares o de pequeños grupos, con la finalidad de integrar comunidades virtuales de aprendizaje; obedece en gran medida a las posibilidades que permitan a los estudiantes establecer comunicación sincrónica y asincrónica, y a la realización de actividades que favorezcan la colaboración entre los participantes. Dichas actividades se refieren a trabajos cooperativos y colaborativos, a debates en los cuales puedan opinar y presentar distintos puntos de vista, como las discusiones en línea, los estudios de casos y los proyectos en equipo para el desarrollo de un tema.

La relación estudiante-tecnología permite las interacciones antes descritas, y el acceso a información relevante; comprende la presentación diversa del material en diferentes formatos, e incluso las características interactivas de los medios de comunicación.

Wenger (2005) también considera las relaciones docente-docente, docente-contenido y contenido-contenido; la primera se refiere a los esfuerzos profesionales que

desarrollan los profesores en conjunto para incrementar sus habilidades pedagógicas – tales como seminarios y conferencias–, al contacto continuo con el resto del equipo docente y administrativo para la coordinación de actividades e información actualizada sobre el desarrollo del curso y a la participación del grupo de alumnos, además de todo tipo de esfuerzo que se sustente en la conformación de comunidades virtuales de conocimiento, tal como la participación en espacios de socialización extraacadémica; la segunda, considerada como un requisito previo, se refiere a la forma en que los profesores manejan el contenido, apoyados por las tecnologías que permiten mayor creatividad, y la tercera se refiere a cómo el contenido se vuelve más significativo en la virtualidad y mediante el uso de las tecnologías más recientes, como los *wikis* y los *blogs*.

Por su parte, Anderson (2002) se centra en la interacción docente-alumno y afirma que ésta puede ser sustituida por una interacción estudiante-contenido, o bien, estudiante-estudiante, siempre y cuando existan interacciones previas de docente-docente, en aspectos colaborativos y de investigación, y de docente-contenido en el diseño de cursos, objetos de aprendizaje y sobre todo en la evaluación. El docente-tutor, por tanto, debe propiciar la interacción estudiante-contenido y también de auténticos ambientes virtuales de aprendizaje.

Otra forma de interacción docente -alumno se puede dar mediante el audio y la videoconferencia, siempre y cuando estos medios no sean utilizados de modo tradicional para sustituir un modo presencial, y permitan otro tipo de interacciones como estudiante-estudiante.

Buenos ejemplos de la interacción en línea son precisamente las comunidades virtuales de aprendizaje; cabe aclarar que el concepto de comunidades virtuales de aprendizaje, que surge a partir de la década de los ochenta, se refiere a un grupo de personas unidas por el correo electrónico y otros sistemas similares en Internet (foros, chat) que pueden no compartir una lengua o una cultura, pero sí un lenguaje –a modo de un nuevo discurso- y un interés común.

De acuerdo con Mercer (2000), estas comunidades ofrecen a sus miembros la ventaja de intercambiar y generar nuevos conocimientos mediante los siguientes recursos para compartir la actividad intelectual:

- una historia o un cuerpo acumulado de experiencia participada;
- una identidad colectiva;
- obligaciones recíprocas, que regulan los intercambios y las conductas entre los miembros;
- lenguaje especializado de la comunidad, generado por la misma comunidad para responder a sus intereses o necesidades, que en ocasiones puede resultar incomprensible a los extraños.

En este sentido, a continuación se destacan dos aspectos esenciales para la interacción y particularmente la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje.

#### *3.9.1.5. Motivación y Comunicación*

La motivación está basada en la comunicación efectiva, ya sea sincrónica o asincrónica, mediante el uso de diversas herramientas como el chat, el correo electrónico (e-mail) y el foro, entre otras.

La comunicación está ligada al interés que el docente-tutor despierta en el alumno mediante la presentación de contenidos, de preguntas y retos para el aprendizaje; así como a los mensajes motivacionales que evitan los sentimientos de soledad y de aislamiento.

La comunicación ha de ser frecuente, tanto grupal como individualmente, y evidenciada de acuerdo a las diversas vías como: correo electrónico, teleconferencia, fax, teléfono, entre otras.

De acuerdo con Visser (2002) la comunicación en el medio en línea ha de ser tanto asíncrona como síncrona, y especialmente basada en mensajes motivacionales y de aliento

a los estudiantes, y siempre en la consideración de impulsar la formación de comunidades de aprendizaje a través del trabajo colaborativo.

La comunicación sincrónica ocurre en tiempo real, en el cual los interlocutores se encuentran simultáneamente a través de la red. Los medios que facilitan esta comunicación son los foros, los chats y las videoconferencias.

La comunicación asincrónica ocurre sin que los participantes establezcan una liga directa o compartan el mismo tiempo. Un medio idóneo para llevar a cabo este tipo de comunicación es el correo electrónico.

Por otra parte, las tecnologías propias o susceptibles de crear los ambientes necesarios para desarrollar el trabajo colaborativo son: a) correo electrónico, b) calendario, c) agenda y d) sistemas de conferencia (videoconferencia).

#### *3.9.1.6. Construcción común del conocimiento*

En este apartado se considera la habilidad del docente-tutor para manejar métodos de instrucción que propicien el aprendizaje colaborativo y el intercambio de ideas, conocimientos y experiencias que a su vez se reflejen en la formación de comunidades de aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo consiste en el conjunto de métodos de instrucción que, apoyado por los diversos recursos tecnológicos, propicia el desarrollo de habilidades sociales y de aprendizaje entre los miembros de un grupo.

Al respecto, Salinas (1996) considera que los docentes-tutores deben realizar acciones específicas para propiciar la construcción común del conocimiento y que son:

- colaboración para crear nuevo conocimiento;
- orientación sobre las actividades de formación;
- organización de conferencias para cada curso o actividad;

- tutorías;
- evaluación;
- comunicación, mediante diversas herramientas: videoconferencia, correo electrónico y recursos de aprendizaje en la web.

### 3.9.2. *Competencias del docente-tutor*

El conjunto de saberes que conforma las competencias del docente-tutor se considera en tres ámbitos específicos: conocimiento, ejecución y actitud; es decir, se requiere del conocimiento conceptual, del saber hacer o aplicar ciertos instrumentos o procedimientos, y de valores y actitudes hacia el trabajo.

De acuerdo con Shulman, citado por Regan (1992), los saberes deben de girar en torno a los siguientes puntos:

- calidad de actividades;
- diseño específico de los materiales;
- colaboración e interactividad entre los participantes;
- comunicación sincrónica y asincrónica;
- motivación para lograr un papel activo en el aprendiz;
- tutoría virtual;
- evaluación;
- auto evaluación;
- retroalimentación.

En el aspecto de actitudes, se enfatiza la necesidad de reconceptualizar el aprendizaje como una actividad social para integrar lo que se aprende en lo que se hace, permitir aprender haciendo, aceptar distintos ritmos en los procesos de aprendizaje, valorar progresos (evaluación) y desarrollar una actitud abierta pero crítica sobre las TIC y su impacto cultural y social.

Con relación a las competencias del docente-tutor en línea, es necesario el establecimiento de un modelo de competencias a partir de la conceptualización de este tipo de docente, así como del establecimiento de los roles y funciones específicos de acuerdo a ejes determinados.

### *3.9.2.1. Modelo contextual para el medio en línea*

De acuerdo con lo antes expuesto, se considera necesaria la aportación de un modelo de competencias basado en los aspectos profesionales y las consideraciones del medio en línea.

La delimitación de las competencias del docente-tutor, así como el establecimiento de las mismas han de partir de un modelo de competencias acorde a su propia definición y a la naturaleza del medio en línea. Los modelos aportados por Bunk (1994), Le Boterf (1995), y Cheetman y Chivers (1998), quien a su vez se basa en Schön (1992), carecen de dos consideraciones importantes para el tema que se aborda: a) la consideración de la virtualidad como parte esencial del contexto y b) el establecimiento de ejes que se integran en bloques definidos y que abarcan los aspectos técnicos, teóricos, prácticos y procedimentales.

Por lo tanto, el modelo de competencias propio para el docente-tutor en línea se establece a partir de:

- el contexto para su puesta en práctica y el reconocimiento de la naturaleza del medio así como los recursos necesarios para la realización de la actividad;
- la realidad dinámica y los sujetos que la emiten;
- los elementos que la conforman, tales como: conocimientos, habilidades, y actitudes;
- los ejes que clarifican los roles y funciones, tanto de alumnos como de los docentes-tutores;

- un enfoque integrado y reflexivo que propicia la acción a través de la reflexión crítica del profesional.

En este sentido, se propone la consideración del contexto como un marco que sustente al medio en línea para la formación profesional y reflexión sobre la práctica.

Sin duda, la formación de los docentes-tutores debe considerar la profesionalización de los mismos, abrir espacios para construir proyectos, integrar equipos, formar redes de investigadores que transfieran sus experiencias a toda la comunidad universitaria y a la sociedad en general. Todo ello representa una compleja trama de relaciones vinculares de aprendizaje compartido, como una construcción social, colectiva.

El contexto, por su parte, y de acuerdo con Bunk (1994), Levy-Leboyer (1997) y Le Boterf, (1997), constituye un aspecto vital para la movilización de los recursos y saberes propios de los sujetos, y para la generación de soluciones y respuestas contextualizadas, es decir, acordes a diversas situaciones y al medio.

Es, precisamente, este enfoque el que justifica el acercamiento al objeto de estudio, y en torno a competencias genéricas y competencias específicas; las primeras son transversales y susceptibles de aplicarse en situaciones variadas, y permiten pasar de unos contextos a otros; mientras que las segundas resultan más restringidas por su utilidad.

Se toman en cuenta factores personales, que constituyen a su vez conocimientos, habilidades, actitudes y valores de las personas, a modo de entrada así como determinados modos de hacer, de pensar y de integrarse al medio.

Otro aspecto importante está representado por el corazón o centro del modelo, a modo de ontología pedagógica, cuya esencia radica en la competencia profesional para el medio en línea y a través de los ejes ya mencionados.

Finalmente, se entienden como salidas, la formación en competencias que podrá ser expresada a través de la prácticas sociales contextualmente definidas y que están relacionados con las particularidades y las reglas tácitas derivadas del contexto, así como los valores, que constituyen un componente ético vital para el medio en línea; y a través de la reflexión sobre dichas prácticas.

La integración de competencias, por tanto, ha de basarse en lineamientos claros y definidos que puedan conformar estándares que a su vez deberán ser aceptados y compartidos por quienes participan en el programa educativo y estar en constante evolución, de acuerdo a la dinámica misma del medio. Es decir, la determinación de competencias del docente-tutor en línea a partir de la clarificación de un modelo, se ha de ver enriquecida a partir de la formulación de estándares que no se explicitan en los objetivos del presente estudio –dada su naturaleza consensual–, y que han de basarse en los siguientes aspectos:

- gestión: misión, metas y estrategias institucionales;
- conocimientos tecnológicos y medios: infraestructura, equipos y herramientas;
- normas y políticas para llevar a cabo un trabajo productivo, y
- cultura: con relación a valores y principios.

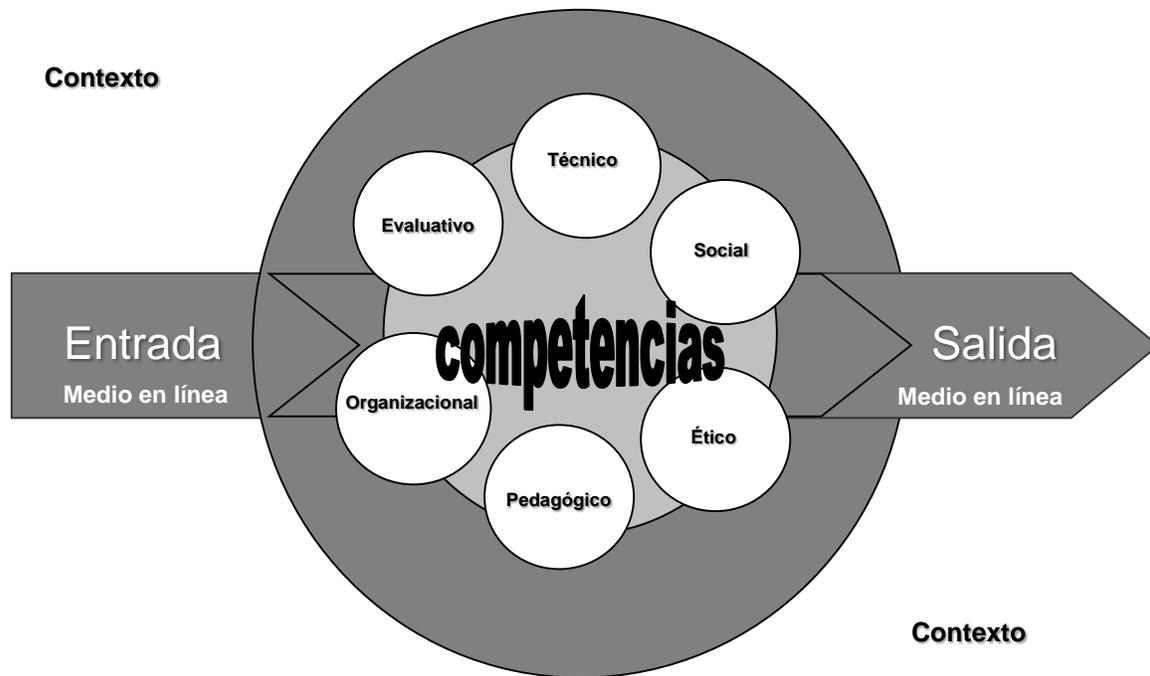


Figura 25. Modelo contextualizado de competencias para el medio en línea (Evia, 2007)

### 3.9.2.2. Ejes

Un modelo concreto de competencias profesionales relativas al docente-tutor en línea, y de acuerdo con Le Boterf, Barzuchetti y Vincent (1993), ha de centrarse en los roles y funciones establecidos a partir de los ejes fundamentales evidenciados por Berge y Collins (1996), y retomados por Cabero (2004); éstos son: Pedagógico, Organizacional, Social, Técnico y Evaluativo.

El eje pedagógico implica el dominio sobre la materia; los principios filosóficos y éticos de la educación. Incluye conocimientos acerca de cómo se enseña una asignatura, formas de representar la materia de manera que sea comprensible, así como la capacidad de transmitir o crear actividades de aprendizaje (Regan, 1992).

Las funciones pedagógicas consisten en: establecer metas y criterios; establecer estrategias de procedimiento: tareas a realizar y secuencias de actividades (Zabalza, 2003); investigar temas; estructurar el conocimiento; dar información, extender, clarificar y

explicar los contenidos presentados; diseñar tareas de acuerdo con los requerimientos individuales de los alumnos; diseñar trabajos grupales; formular estrategias para la asesoría; responder dudas (Barker, 2002); explicar los objetivos del aprendizaje (Morris y Finnegan, 2005).

El eje organizacional implica el conocimiento del plan de estudio; incluye el conocimiento de materiales y programas diseñados para la enseñanza de asignaturas, las metas, los objetivos, los objetivos institucionales, el escenario donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los recursos y los medios (Regan, 1992).

Las funciones organizacionales consisten en: gestionar tiempos en línea; colaborar con otros docentes (Ardizzone y Rivoltella, 2004); organizar el trabajo en grupo (Perrenoud, 2004), facilitar la coordinación entre los miembros; establecer estructuras lógicas en la comunicación en línea; archivar y clasificar información importante con respecto a los alumnos, a los trabajos realizados y a las tareas docentes; así como ofrecer información importante a la institución y mantener contacto con los miembros de la institución (Barker, 2003).

El eje social implica la creación de un entorno amigable con base en los conocimientos acerca de los alumnos y su forma de progresar en el aprendizaje, de autorregularse, motivarse y percibir el valor de las tareas (Regan, 1992).

Las funciones correspondientes son sociales, motivacionales y de comunicación y consisten en: desarrollar relaciones humanas (Pallof y Pratt, 2003); apoyar el desarrollo del aprendizaje colaborativo, la formación de comunidades virtuales de aprendizaje; expresar interés y apoyo a las necesidades y aprendizajes individuales (Morris y Finnegan, 2005); motivar la participación y el aprendizaje activo; apoyar modos constructivos de aprendizaje; actuar como guía para establecer comportamientos en línea; familiarizar a los estudiantes entre sí y tender puentes entre culturas, entornos sociales y contextos de aprendizaje (Salmon, 2004).

El eje evaluativo implica el conocimiento de los criterios didácticos, pedagógicos y estadísticos; las técnicas de evaluación y el manejo de mecanismos para constatar que los estudiantes posean las competencias y conocimientos específicos (Zabalza, 2003).

Las funciones evaluativas implican el diseño y aplicación de evaluaciones tanto diagnósticas, sumativas y formativas; tomar decisiones y establecer criterios (Zabalza, 2003); hacer valoraciones globales e individuales de las actividades realizadas (Barker, 2002); desarrollar autoevaluaciones (Palloff y Pratt, 2003) y dar oportuna retroalimentación (Merisotis y Phipps, 1999).

El eje técnico implica el conocimiento y el manejo de las siguientes herramientas tecnológicas: a) herramientas de comunicación, para facilitar la interacción; b) herramientas del sistema, para monitorear los progresos de los aprendices y c) las herramientas propias, para crear nuevos recursos, editar materiales y apoyar en la presentación de contenidos (Gray, Ray y Coulon, 2004).

En este sentido, es recomendable procurar que los estudiantes comprendan el funcionamiento del entorno de comunicación y posean un cierto dominio sobre las herramientas disponibles.

Las funciones técnicas consisten en: instruir a los estudiantes acerca del aprendizaje en línea (Palloff y Pratt, 2003); dar consejo y apoyo técnico; utilizar adecuadamente el correo electrónico; crear, administrar y participar en comunicaciones asincrónicas (Valverde y Garrido, 2005); crear y administrar participaciones en tiempos reales en sesiones de chat; utilizar las diversas herramientas tecnológicas adecuadas al contenido; utilizar el software con propósitos específicos (Barker, 2002) y mantenerse en contacto con el administrador del sistema.

Como parte de la revisión del perfil competencial del docente-tutor que se describe a continuación, se han tomado en cuenta las aportaciones de Gulbahar y Kalelioglu (2015)

y Bigatel y otros (2012). Los ejes, la descripción de las competencias, y algunos lineamientos descriptivos de las mismas pueden observarse en la siguiente tabla:

*Tabla 10. Competencias del docente tutor en línea*

<b>Ejes/ funciones</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Competencias generales</b>	<b>Competencias específicas</b>
Pedagógico / pedagógicas	Pedagógicos, didácticos, curriculares y de contenidos: Implica el dominio sobre la materia; la metodología y el proceso de la enseñanza implicados en el ‘saber educativo formal’, principios filosóficos y éticos de la educación. Incluye conocimientos acerca de cómo se enseña una asignatura, formas de representar la materia de manera que sea comprensible, así como la capacidad de transmitir o crear actividades de aprendizaje.	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Seleccionar y preparar los contenidos disciplinarios. Adaptar los contenidos para su manejo en línea. Tutorizar.	Redactar objetivos de aprendizaje Dar orientación y retroalimentación Elaborar guías de estudio Motivar el aprendizaje autónomo Promover en los estudiantes la reflexión y el análisis Promover actividades orientadas a la formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc). Utilizar modelos cognitivos de enseñanza, tales como resúmenes, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas Vincular los contenidos de aprendizaje a las experiencias y necesidades individuales de los alumnos Actualizarse permanentemente acerca de las tecnologías (TIC) integrando los nuevos recursos a la práctica* Utilizar métodos de diseño instruccional para el diseño de cursos en línea* Diseñar materiales y recursos para el aprendizaje en línea, como los objetos de aprendizaje*

Organizacio- nal/ Organizativas	Conocimientos del plan de estudio, de los fines educativos y del entorno educativo. Incluye el conocimiento de materiales y programas diseñados para la enseñanza de asignaturas, las metas, los objetivos, los objetivos institucionales y el escenario donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, comunidad, recursos y medios.	Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar tiempos en línea. Colaborar con otros docentes.	Seleccionar recursos de aprendizaje relevantes para el buen desarrollo del curso Establecer el calendario del curso, de forma global como específica Manejar eficientemente el tiempo en línea Clarificar las metas y objetivos del curso Explicar a los alumnos las normas de funcionamiento del entorno formativo Mantener contacto constante con el equipo docente y organizativo
Social/ Social, comunicación y motivacional	Conocimiento de los alumnos Implica conocimientos acerca de los alumnos y su forma de progresar en el aprendizaje, de autorregularse, motivarse y percibir el valor de las tareas (Regan,1992).	Desarrollar relaciones humanas Establecer contacto continuo con los estudiantes. Trabajar en equipo. Apoyar la integración y trabajo de equipos y formación de comunidades virtuales.	Utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de problemas Motivar el trabajo en grupos Utilizar recursos para facilitar el conocimiento y la confianza entre los miembros del grupo Reconocer y apoyar diferentes estilos de aprendizaje Estimular la participación activa de los alumnos Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail...)** Impulsar la integración de comunidades virtuales de aprendizaje**
Técnico/ Técnicas, tecnológicas	Conocimientos técnicos Implica el conocimiento y el manejo de las herramientas tecnológicas: herramientas de comunicación, para facilitar la interacción; herramientas del sistema, para monitorear los progresos de los aprendices y las	Trabajar en un ambiente multimedia. Dar apoyo técnico a los estudiantes. Manejar las diversas herramientas sincrónicas y asincrónicas: chat, correo electrónico, FAQ's, pizarra electrónica, entre otras.	Brindar apoyo técnico a los estudiantes Diseñar páginas web Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje Incorporar materiales de aprendizaje al entorno formativo Actualizarse permanentemente acerca de las tecnologías (TIC) integrando los nuevos recursos a la práctica* Utilizar métodos de diseño instruccional para el diseño de cursos en línea* Diseñar materiales y recursos para el aprendizaje en línea, como los objetos de aprendizaje*

	herramientas propias, para crear nuevos recursos, editar materiales y apoyar en la presentación de contenidos.		Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail...)** Impulsar la integración de comunidades virtuales de aprendizaje** Evaluar los recursos tecnológicos disponibles para su implementación en línea***
Evaluativo/ Evaluativas	Implica conocimiento de los criterios didácticos, pedagógicos y estadísticos, técnicas de evaluación y manejo de mecanismos para constatar que los estudiantes posean las competencias y conocimientos específicos.	Evaluar a los estudiantes Autoevaluarse. Dar pronta retroalimentación, retroalimentación expedita.	Monitorear los progresos de los estudiantes Emplear estrategias de autoevaluación, autoevaluarse Manejar diferentes tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a las necesidades del programa Elaborar pruebas estandarizadas para su implementación en línea Utilizar métodos alternativos e evaluación, como portafolios y registros de aprendizaje Evaluar los recursos tecnológicos disponibles para su implementación en línea***
Ético/ Éticas	Implica el conocimiento de valores y principios éticos para el desenvolvimiento docente en entornos virtuales, así como de los aspectos legales y normas para el buen funcionamiento del entorno.	Respetar la privacidad, la autoría de contenidos y recursos, la diversidad así como la personalidad de los diversos agentes educativos (medio, organización, docente-tutor, alumno).	Respetar aspectos legales propios del medio en línea (copyright; privacidad) Respetar la diversidad de los estudiantes (cultural, religiosa) Demostrar conducta profesional y comportamiento ético adecuado en el desempeño de roles y funciones en el medio en línea

Como puede observarse, se reconocen competencias transversales que aluden a los ejes pedagógico y técnico (\*), social y técnico (\*\*), evaluativo y técnico (\*\*\*).

### 3.9.3. *El alumno en línea*

De acuerdo con Beaudion y otros (2013), los alumnos en línea pueden ser definidos como individuos que se dedican a actividades de aprendizaje en un entorno de enseñanza y aprendizaje diseñado totalmente en línea o en una modalidad mixta, es decir en un esquema híbrido que combina la presencialidad con la virtualidad. Al igual que los docentes en la

modalidad en línea, los alumnos requieren poseer ciertos conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, desarrollar ciertas competencias que les permitan lograr sus metas de aprendizaje.

Para tratar de establecer las competencias del alumno en línea hay que considerar, de acuerdo con de La Teja (2008), los recursos de la modalidad pues constituyen un aspecto total para identificar la especificidad de las competencias (aunque no constituyen el centro del proceso del aprendizaje). De acuerdo con Bannon (1997) los recursos son moldeados por el contexto sociocultural donde se utilizan.

En el contexto de aprendizaje en línea, diferentes actores utilizan los recursos de diferentes maneras. Esto implica un doble análisis de las competencias: El primero se centra en la forma en que cada actor utiliza los recursos y el segundo considera cómo los actores se interrelacionan entre sí y qué y cómo se sirven de dichos recursos para interactuar.

Este tipo de análisis sugiere una especie de "competencias colectivas" que deben tenerse en cuenta en una dinámica multi-actores, donde un actor no puede llevar a cabo una competencia específica sin los otros. Además cada actor puede desempeñar varios roles durante el proceso de aprendizaje. Desempeñar diferentes roles significa utilizar los recursos de diferentes maneras, con diferentes propósitos.

Quek y Wong (2003) advierten que el éxito de un programa en línea entraña que el alumnado entienda claramente los propósitos de aprendizaje en esta modalidad, y las formas de interacción a desarrollar: alumno-alumno, alumno-docente, alumno-contenido, alumno-recursos.

#### *3.9.3.1. Funciones*

Las funciones de los alumnos en la modalidad en línea abarcan los siguientes aspectos:

- selección de las estrategias de aprendizaje adecuadas a sus objetivos y preferencias;
- búsqueda de sus propios recursos;
- construcción de la interacción social;
- gestión de su propio aprendizaje.

De acuerdo con Pallof y Pratt (1998), los alumnos necesitan desarrollar estrategias de aprendizaje activo si desean tener éxito en la modalidad en línea, deben de ser autónomos, participar activamente en las discusiones y actividades, desarrollar una identidad, expresar sus puntos de vista, investigar los diversos contenidos, encontrar las soluciones adecuadas a las diversas problemáticas, pero sobre todo trabajar con mayor independencia y con un mínimo de guía.

Asimismo, y de acuerdo con Chang y Fisher (2003), los alumnos deben implicarse en trabajos colaborativos a fin de generar niveles de entendimiento más profundos.

Zariski y Styles (2000) enfatizan la necesidad de los alumnos de ser autorregulados, organizar sus aprendizajes y ser reflexivos. La autodirección y autorregulación permiten entender mejor los contenidos, desarrollar actitudes positivas, mejorar el autoconcepto y propiciar la reflexión acerca de los aprendizajes, lo cual, según Clayton (2003), provee de la motivación necesaria para seguir aprendiendo durante toda la vida.

Armarego y Roy (2000) destacan la necesidad de la autoevaluación que permita la reflexión e introspección a fin de darle sentido a las diversas experiencias y los diversos conocimientos adquiridos.

De acuerdo con Birch (2002), un alumno en línea debe ser capaz de identificar y priorizar sus habilidades y carencias, administrar sus experiencias de aprendizaje en línea, incluyendo un conjunto de metas claras, establecer planes específicos y asegurar los propios requerimientos acerca de los recursos disponibles.

### 3.9.3.2. Rol del alumno en línea

El rol del estudiante en línea se compone de una serie de habilidades y competencias que tienen que ser adquiridas y practicadas, con la conciencia de que éstas difieren de algún modo de aquellas habilidades y competencias relativas a los alumnos presenciales: (Borges y Forés, 2015). Estas competencias se plantean de acuerdo con aspectos colaborativos, comunicativos, de construcción de conocimiento, de autocontrol y autorregulación e implican el dominio de los recursos tecnológicos relativos a estas modalidades educativas.

Así, las competencias, se plantean de acuerdo a ciertos roles que abarcan los aspectos siguientes: técnicos, cognitivo, de colaboración y auto-dirección y, de acuerdo con Badia y Monereo (2005), trascienden la construcción del conocimiento para implicar experiencias razonables en el uso de las TIC, la gestión eficaz de la información y los recursos relativos, la comunicación y la colaboración, la organización en cuanto a la gestión del tiempo y el aprendizaje autorregulado, así como el uso estratégico del conocimiento. Asimismo se consideran los aspectos afectivos, a fin de manejar adecuadamente las emociones, autoajustarse al contexto, poseer iniciativas y motivaciones para alcanzar las metas instruccionales, y los aspectos éticos, de respeto a sí, a los docentes-tutores, compañeros, materiales, contexto, normas institucionales, etc.

Así, el rol del alumno en línea involucra los siguientes aspectos:

- **Técnicos:** Implica el uso eficiente de las herramientas TIC para el aprendizaje, la comunicación, la colaboración y la autodirección.
- **Cognitivos:** Implica el aprendizaje eficiente de los contenidos del curso, aplicando el conocimiento propio.
- **Colaboración:** Implica la comunicación eficiente y la colaboración con los compañeros y docentes-tutores
- **Autodirección:** Implica la autogestión eficiente, el autocontrol y la auto-evaluación en el aprendizaje en línea e involucra aspectos afectivos y motivacionales.

En el siguiente apartado se abordan las diversas habilidades que se desprenden precisamente de estos aspectos, a fin de poder establecer un cuerpo de competencias relativas al alumno en línea.

### 3.9.3.3. *Habilidades del alumno en línea*

De acuerdo con Borges y Forés (2015), de la Teja (2008), Badia y Monereo (2005) y Pallof y Pratt (1998) se plantean las siguientes habilidades del alumno en línea:

- 1) Habilidades técnicas:
  - Experiencia adecuada en el uso de las TIC para la comunicación y la colaboración;
  - Experiencia adecuada en el uso de las herramientas TIC para la búsqueda de información;
- 2) Habilidades cognitivas:
  - Saber cómo acceder a información relativa al curso;
  - Saber dónde encontrar información relativa a los contenidos del curso y saber cómo utilizarla;
  - Aprender de una manera reflexiva y con pensamiento crítico.
- 3) Habilidades colaborativas y de comunicación
  - Comunicarse de forma eficiente con compañeros y docentes-tutores;
  - Colaborar con compañeros y con docentes-tutores;
  - Trabajar en grupo y de forma colaborativa;
  - Participar en las actividades diversas.
- 4) Habilidades de autorregulación:
  - Tener en cuenta las ideas y la crítica de compañeros y de docentes-tutores (ser tolerantes y respetuosos);
  - Aprender de los otros;
  - Ser responsable con el propio aprendizaje;
  - Administrar el tiempo en línea.

### 3.9.3.4. Competencias digitales del alumno

Como se ha ido desarrollando el tema relativo a las funciones, rol y habilidades de los alumnos en línea, es posible considerar que las competencias que un alumno debe poseer para poder desempeñarse en el medio en línea se relacionan con las competencias del docente-tutor, de tal forma que se pueda establecer una correspondencia entre quienes enseñan y quienes aprenden; por ello se consideran los siguientes ejes fundamentales evidenciados por Berge y Collins (1996), y retomados por Cabero (2004); éstos son: Pedagógico, Organizacional, Social, Técnico y Evaluativo con las respectivas equivalencias a las dimensiones planteadas por Borges y Forés (2015) y Badia y Monereo (2005). De tal forma que los aspectos cognitivos quedan comprendidos en el eje pedagógico; los aspectos colaborativos y comunicativos en el eje social; los aspectos técnicos en el eje técnico y los aspectos de autorregulación se distribuyen en los ejes pedagógico, social, organizativo y ético.

A continuación se presentan las competencias relativas al alumno en línea:

*Tabla 11: Competencias digitales de los alumnos*

Ejes	conocimientos	competencias
Pedagógico	Implica cumplir con los objetivos de aprendizaje, alcanzar las metas de aprendizaje (Lynch y Dembo ; 2004), resolver problemas (Jung y Latchem; 2011), construir nuevos conocimientos mediante el uso adecuado de los recursos digitales ( Jonassen, Howland, Marra y Crissmond, 2008), reflexionar acerca de las estrategias de aprendizaje (Beaudion, 2013), aplicar conocimientos a experiencias actuales, vincular los conocimientos a los propios intereses y mejorar los procesos de aprendizaje (Aydin, 2012)	Aprendo de forma autónoma Reflexiono acerca de los contenidos de las diversas asignaturas Reflexiono acerca de mis propios conocimientos Aprovecho el entorno virtual para realizar actividades orientadas a mi formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc) Reconozco mi estilo de aprendizaje y empleo estrategias acordes Vinculo los contenidos de aprendizaje a mis experiencias y necesidades. Participo activamente en debates, tareas, etc. del entorno formativo Utilizo organizadores gráficos, tales como mapas de pensamiento, diagramas o esquemas.

Social	<p>Implica la interacción, la participación, comunicación y colaboración, construir conocimiento colaborativamente y formar comunidades de aprendizaje Pallof y Pratt (1998); ser cognitivamente y afectivamente comprometido.</p>	<p>Trabajo colaborativamente y participo en actividades grupales (foros y entornos colaborativos)</p> <p>Soy consciente del estilo comunicativo y actuaciones adecuadas en un foro</p> <p>Interactúo con el profesorado y atiendo a sus indicaciones (tareas, orientaciones, ayudas...)</p> <p>Participo en redes sociales (actividades académicas)</p> <p>Participo en redes sociales (actividades sociales)</p>
Organizativo	<p>Implica administrar los retos del aprendizaje en línea mediante la organización de las tareas, el manejo eficiente del tiempo en línea (Morris, Xu y Finnegan, 2005) planificar horarios y autoasignarse plazos.</p>	<p>Manejo eficientemente el tiempo en línea.</p> <p>Planifico mis participaciones y cumplo con los objetivos de cada actividad.</p>
Técnico	<p>Implica utilizar la tecnología para alcanzar las metas de aprendizaje, el manejo eficiente de programas, recursos digitales; solucionar problemas mediante la tecnología; la alfabetización digital para localizar información y recursos relevantes.</p>	<p>Utilizo buscadores y metabuscadores especializados para obtener información.</p> <p>Utilizo herramientas y recursos de la tecnología para administrar, citar, compartir y comunicar información personal y/o profesional.</p> <p>Manejo programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje, incluyendo imágenes estáticas, textos, clip de audio, clip de vídeo., gráficas,...</p> <p>Sé utilizar la plataforma de enseñanza virtual.</p> <p>Demuestro interés por actualizar los conocimientos acerca de las TIC</p> <p>Diseño páginas web, utilizando algún programa informático, incluyendo textos, imágenes...</p> <p>Realizo videoconferencias por IP (Netmeeting, Messenger...) a través de Internet</p>
Evaluativo	<p>Implica evaluar la información, los contenidos y autoevaluarse, diagnosticar</p>	<p>Evalúo de modo crítico y responsable la información</p>

	las propias fortalezas carencias	Empleo estrategias de autoevaluación, me autoevalúo
Ético	Implica el respeto de compañeros (Brown, 2008), a las normas del entorno grupal, el cumplimiento de los aspectos éticos y el respeto a las diferencias culturales.	Respeto la diversidad de mis compañeros (cultural, religiosa, etc) Respeto los aspectos legales propios del medio en línea (autoría, copyright, etc)

Asimismo, el cruce inevitable de los ejes propuestos posibilita considerar los siguientes aspectos:

*Tabla 12. Competencias del alumno en línea relativas a los ejes transversales*

Técnico-social	Implica utilizar recursos de comunicación síncrona y asíncrona.	Manejo recursos de comunicación síncrona y/o asíncrona (foros, chat, mail) Formo parte de comunidades virtuales de aprendizaje
Pedagógico-social	Implica relacionarse consigo mismo y con los demás, a partir del reconocimiento de los diversos estilos de aprendizaje.	Reconozco mi estilo de aprendizaje y empleo estrategias acordes
Organizativo-social	Implica la interacción alumno-docente-tutor para organizar tiempos, establecer acuerdos y en suma cumplir con los plazos educativos.	Interactúo con el profesorado y atiendo a sus indicaciones (tareas, orientaciones, ayudas

El establecimiento de las competencias digitales de los docentes-tutores y de los alumnos, en el marco del PFLV, ha permitido considerar instrumentos específicos para su valoración, como parte de la presente investigación. A continuación se presenta el enfoque de la misma, el diseño implementado así como las preguntas y los objetivos conducentes.

## Capítulo 4

### Proceso de Investigación: Aspectos teóricos

En este capítulo se detallan las bases metodológicas de la presente investigación. Tras exponer los objetivos rectores de la misma, se explica el diseño así como el contexto en que se lleva a cabo.

#### 4.1. Bases metodológicas

La presente investigación se deriva de una conceptualización de la realidad como una totalidad compleja conformada, de acuerdo con Morín (2000), por un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico (la palabra complejo proviene del latín, *complexus*, que quiere decir tejido y esta imagen sirve para ir conformando el proceso investigativo).

La inclinación metodológica es avalada por el interés de comprender y describir los procesos metasociocognitivos de la composición escrita desde sus expresiones observables y desde las manifestaciones implícitas en el discurso; nuestro objeto de estudio, por tanto, resulta complejo dado que implica desentrañar no sólo lo que sucede en el interior del escritor como parte del proceso creativo y operativo de la escritura sino cómo este escritor se enfrenta individual, social y virtualmente a la escritura, es decir, en un contexto virtual basado en el uso de las TIC así como de materiales y recursos diseñados para facilitar la interacción entre profesores, alumnos y contenidos (Gisbert, 2000).

El contexto virtual (realidad virtual) merece una mención especial dado que no encuentra cabida en una clasificación tradicional de la realidad y que de acuerdo con Lincoln y Guba (1985) comprende los siguientes tipos: 1) única, física, externa e independiente del individuo y por tanto susceptible a un pleno conocimiento; 2)

representada de forma parcial, dependiendo de la percepción de cada uno y caracterizada por explicaciones fragmentadas; 3) múltiple y construida de forma mental a través de las experiencias y relaciones humanas y 4) creada por los individuos cuando la aprehenden.

La virtualidad consiste en una realidad alternativa en la que el individuo manipula espacio y tiempo y sintetiza a través de una máquina su propia realidad.

En este sentido, la presente investigación se plantea mirar la problemática de estudio desde una perspectiva paradigmática o *paradigma para el cambio* (De Miguel, 1988) que posibilite la complementación de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas tratado de superar los sesgos y limitaciones de su utilización individual (Doyle, Brady y Bryne, 2009) a fin de permitirnos aproximarnos a la realidad de un programa para el desarrollo de competencias escritoras en la modalidad en línea.

Consecuentemente, y de acuerdo con Reichardt y Cook (1979) y Sierra (1999) quienes han afirmado que los métodos de investigación pueden y deben de ser empleados, se ha empleado un diseño de investigación multimétodo que trasciende la polaridad cuantitativo-cualitativa (Johnson y Onwuegbuzie, 2004) particularmente en cuanto cuestiones ontológicas y epistemológicas, para centrarse en cuestiones metodológicas y técnicas que permitan la comprensión, explicación y generación de conocimiento así como introducir cambios sustanciales en las prácticas (Creswell, 2003, 2009).

Los diseños multimétodo, de acuerdo con Morse (2009), son aquellos que emplean dos o más métodos de investigación de forma rigurosa a fin de obtener una visión más completa de la problemática planteada. Es decir, dos o más proyectos de investigación son conducidos, cada uno completo en sí mismo, para abordar preguntas de investigación y/o hipótesis, de un tópico o de un programa.

El aspecto relativo a la utilización de diversas técnicas para la recogida de datos es considerado por Hunter y Brewer (2003) quienes afirman que la investigación multimétodo se caracteriza por recurrir a diferentes tipos o estilos de técnicas de obtención de datos.

Los diseños multimétodo contribuyen a mejorar tanto los procesos y productos de una investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003); posibilitan la obtención de información cuantificable y contextual (Kaplan y Duchon, 1988) así como una perspectiva más completa del objeto de estudio (Bonoma, 1985) mediante el empleo de una lógica convergente, es decir, reconociendo el mérito de cada postura metodológica así como sus debilidades e impulsando su integración para la indagación acerca del objeto de estudio.

De acuerdo con Bericat (1998) todo diseño multimétodo debe cumplimentar las siguientes fases: 1) concepción de la investigación y preguntas asociadas; 2) selección del enfoque de investigación; 3) recogida de datos y análisis de la información y 4) la interpretación de los resultados e inferencia.

Al respecto, Morgan (1997, citado por Bericat, 1998) ha propuesto tres estrategias para la integración de métodos que son:

- Complementación, que aplica la metodología cualitativa y cuantitativa independientemente para revelar diferentes aspectos de un mismo objeto de estudio. Se fundamenta en la creencia de que cada metodología revela zonas o perspectivas diferentes de una misma realidad permitiendo la obtención de datos independientes y dando cabida a síntesis interpretativas, que integren los resultados procedentes de cada método. El resultado de este procedimiento consiste, evidentemente, en un informe que contiene dos visiones distintas, pero complementarias entre sí.
- Combinación. Permite integrar subsidiariamente un método, ya sea cuantitativo o cualitativo, en otro a fin de compensar debilidades y fortalecer la validez del estudio.
- Triangulación, en la cual convergen dos enfoques metodológicos para la obtención de un mismo propósito relativo al objeto de estudio, a fin de captar idénticos aspectos de una misma realidad. Este tipo de estrategia permite un alto grado de congruencia de la información obtenida.

Denzin (1970, 1989, 2005) ha considerado los siguientes tipos de triangulación:

- Triangulación de datos: consiste en la utilización de diversas fuentes de datos, a fin de ampliar el tipo de información que disponemos y que puede ser clasificada según el espacio, el tiempo y las personas de donde se haya extraído. En cuanto a las personas se dan tres posibles niveles de análisis: el nivel de agregación de la encuestas; el nivel interactivo, propio de la observación y el nivel colectivo, asociado a las teorías estructurales/funcionalistas, siendo la unidad observacional una organización, un grupo, una comunidad o la sociedad entera.
- Triangulación de investigador: consiste en el uso de múltiples observadores, a fin de propiciar el contraste de visiones e interpretaciones, evitar el sesgo individual y favorecer la fiabilidad. Este tipo de triangulación puede llevarse a cabo según el papel prominente de cada investigador, la experiencia diferente y el sesgo disciplinar.
- Triangulación teórica que consiste en el uso de múltiples perspectivas, más que de perspectivas singulares. Los datos pueden o no rechazar la hipótesis central y varios puntos de vista teóricos pueden tomar lugar para determinar su poder y utilidad. La triangulación de metodologías puede ser dentro de un método (intramétodo) o entre métodos (intermétodo).
  - La triangulación intramétodo combina dos o más recolecciones de datos, con aproximaciones similares para medir una misma variable.
  - La triangulación intermétodo consiste en la combinación de dos o más estrategias de investigación diferentes aplicadas a un mismo objeto de acuerdo con los siguientes principios: 1) Tener en cuenta el problema a investigar y la relevancia de cada método para su resolución, de tal modo que pueda determinarse un método principal y otro secundario; 2) Considerar las debilidades y fortalezas de cada método a fin de disminuir en todo lo posible aquello que afecte la validez interna y externa; 3) Tener en cuenta la idoneidad método-teoría considerando qué métodos, menos idóneos que el principal de la investigación, pueden revelar aspectos de la realidad; 4) Tener en

cuenta la flexibilidad de la investigación para aprender nuevas técnicas y métodos en el proceso, y recoger nuevas ideas.

De acuerdo a lo antes expuesto, podemos afirmar que la presente investigación pretende comprender mejor el significado esencial de una realidad concreta para mejorarla, y para ello se vale de las aportaciones de los modelos cualitativo y cuantitativo que le permitan:

- El modelo cualitativo para realizar descripciones detalladas acerca de lo que los participantes expresan sobre las competencias escritoras, sus procesos de escritura y de enseñanza de las técnicas de escritura, sus experiencias, creencias y reflexiones. Para ello se recabó información y se utilizó la saturación y la triangulación de investigadores y de técnicas de análisis de datos como criterios de fiabilidad y validez.
- El modelo cuantitativo para realizar el análisis de la información obtenida de manera sistemática y controlada acerca de las competencias digitales tanto de docentes-tutores como de alumnos y manifiestas en un programa de formación literaria virtual.

Como se ha mencionado, se recurrió a la complementariedad cualitativa/cuantitativa, considerando los siguientes niveles:

- Nivel metodológico: al entender que la investigación debe ser rigurosa y sistemática pero al mismo tiempo flexible.
- Nivel técnico: al seleccionar técnicas e instrumentos adecuados a las exigencias de la investigación ya sea de tipo cualitativo o cuantitativo.

En síntesis, la presente investigación emplea un enfoque multimétodo, mediante la utilización de procedimientos cualitativos a fin de realizar descripciones detalladas a partir de la comprensión profunda de las experiencias y competencias escritoras en el contexto de un programa de formación literaria; además se utilizan métodos cuantitativos para el estudio específico de las competencias digitales, dada la naturaleza del programa y en el contexto virtual en el cual se desarrolla, a partir de un diseño no experimental, de carácter

descriptivo y transversal. De acuerdo con Kerlinger (1986), la investigación no experimental es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones pues no se pretende crear ninguna situación sino observar aquellas ya existentes y recolectar los datos derivados en un solo momento, en un tiempo único.

A continuación se presentan las interrogantes y los objetivos de la investigación como ejes rectores de la misma.

#### **4.2. Interrogantes, finalidades y objetivos de la investigación**

La presente investigación pretende describir las competencias escritoras y digitales en los estudiantes y profesores que participan en un programa educativo de naturaleza virtual, el Programa de Formación Literaria Virtual (PFLV) de la Red de Educación Artística en Línea (REDALICY), perteneciente a la Secretaría de la Cultura y las Artes (SEDECULTA) del Gobierno del Estado de Yucatán, México, con la intención de mejorar la calidad del mismo.

Cabe destacar que en los últimos años la formación en el ámbito literario concretamente en el fomento de competencias comunicativas asociadas a la lectura ha adquirido gran importancia en los diversos sectores culturales y educativos, desde los planteamientos del Gobierno de México, sin embargo, la formación en competencias escritoras ha sido rezagada, como se ha dicho con anterioridad, por lo cual la relevancia de este estudio es que en su contexto específico, resulta innovador.

Esta investigación pretende resolver una serie de interrogantes que han surgido a lo largo del diseño y la implementación del PFLV y que son:

- ¿Cómo influye el medio (virtual) en la construcción de competencias escritoras por parte del profesorado y del alumnado?
- ¿Qué competencias escritoras son capaces de expresar los docentes-tutores y los estudiantes que están cursando el PFLV?

- ¿Qué competencias didácticas relativas a la enseñanza de la escritura presenta el profesorado para llevar a cabo los procesos de enseñanza en este medio?
- ¿Qué competencias digitales posee el alumnado para llevar a cabo los procesos de aprendizaje en este medio?
- ¿Qué competencias digitales poseen los docentes-tutores para llevar a cabo los procesos de enseñanza en este medio?
- ¿Qué competencias, escritoras y digitales propone el programa y cuáles se logran mediante su impartición?

En consecuencia para responder a estas preguntas, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Definir operativamente las competencias escritoras y digitales;
2. Describir las competencias digitales que expresan los docentes-tutores implicados en el PFLV de acuerdo con los siguientes ejes: pedagógico, organizacional, social, evaluativo, ético y técnico;
3. Describir el apoyo organizacional y la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea que expresan los docentes-tutores del PFLV;
4. Comparar entre el nivel de competencia, el apoyo organizacional y la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea que expresan los docentes-tutores del PFLV;
5. Analizar las posibles correlaciones entre el apoyo organizacional, la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea y las competencias digitales así como los ejes competenciales (pedagógico, organizacional, social, técnico, evaluativo y ético) y ejes transversales (pedagógico-técnico, social-técnico, evaluativo-técnico);
6. Describir la percepción de las necesidades de aprendizaje de los docentes-tutores del PFLV.
7. Describir las competencias escritoras que expresa el profesorado del PFLV;

8. Describir las competencias digitales que expresa el alumnado del PFLV de acuerdo a los siguientes ejes: pedagógico, organizacional, social, evaluativo, ético y técnico;
9. Describir la frecuencia y el tipo de uso de los recursos TIC;
10. Describir la información obtenida acerca de su alfabetización digital (formación en TIC);
11. Describir las actitudes de los alumnos del PFLV hacia las TIC;
12. Identificar la relación existente entre el tipo de actitudes TIC y las competencias;
13. Analizar las posibles correlaciones entre la formación en TIC, las actitudes hacia las TIC, la frecuencia de uso y las competencias.
14. Describir las competencias escritoras que expresa el alumnado y relativas a los siguientes procesos: declarativos, condicionales, afectivos y socioculturales de la escritura;
15. Determinar las competencias escritoras y digitales que fomenta el programa;
16. Contrastar las competencias que expresa el alumnado con aquellas que pretende formar el programa a fin de encontrar las fortalezas y carencias de éste;
17. Proponer cambios e innovaciones al programa para subsanar debilidades y optimizar sus fortalezas.

A continuación se presenta el diseño de investigación empleado, en dos fases, una cuantitativa mediante la utilización de instrumentos para medir las competencias digitales, de docentes-tutores y alumnos y otra cualitativa, a fin de describir a profundidad las competencias escritoras a partir de la perspectiva de los sujetos y su interacción con el contexto en el que se lleva a cabo el programa.

### **4.3. Diseño de la investigación**

Para dar respuesta a los objetivos ya descritos se ha considerado estructurar el trabajo de investigación en tres grandes fases, una fase cuantitativa, que tiene por finalidad conocer, describir y medir las competencias digitales que expresa el alumnado así como las que expresan los docentes-tutores en línea y otra fase cualitativa a fin de describir las competencias escritoras de alumnos y de docentes desde la perspectiva del Modelo metasociocognitivo de la composición escrita (Arroyo, 2009) logrando además una valoración más profunda del contexto donde se desarrolla el programa. La tercera fase corresponde a la contrastación de los resultados obtenidos en las dos fases anteriores con las competencias tanto digitales como escritoras que propone el programa formativo.

Por la naturaleza de las problemáticas se ha optado por esta metodología multimétodo ya que se trata finalmente de tener una visión integral del objeto de estudio que permita comprender a profundidad aquellos procesos que facilitan u obstaculizan el logro de las competencias propuestas en el PFFV para realizar propuestas de mejora.

Por otra parte y de acuerdo a uno de los aspectos distintivos de nuestra temática relativa al contexto virtual, se utilizan técnicas propias de la e-investigación (Anderson y Kanuka, 2002) tales como el e-cuestionario.

El diseño por tanto de la presente investigación corresponde al siguiente esquema:

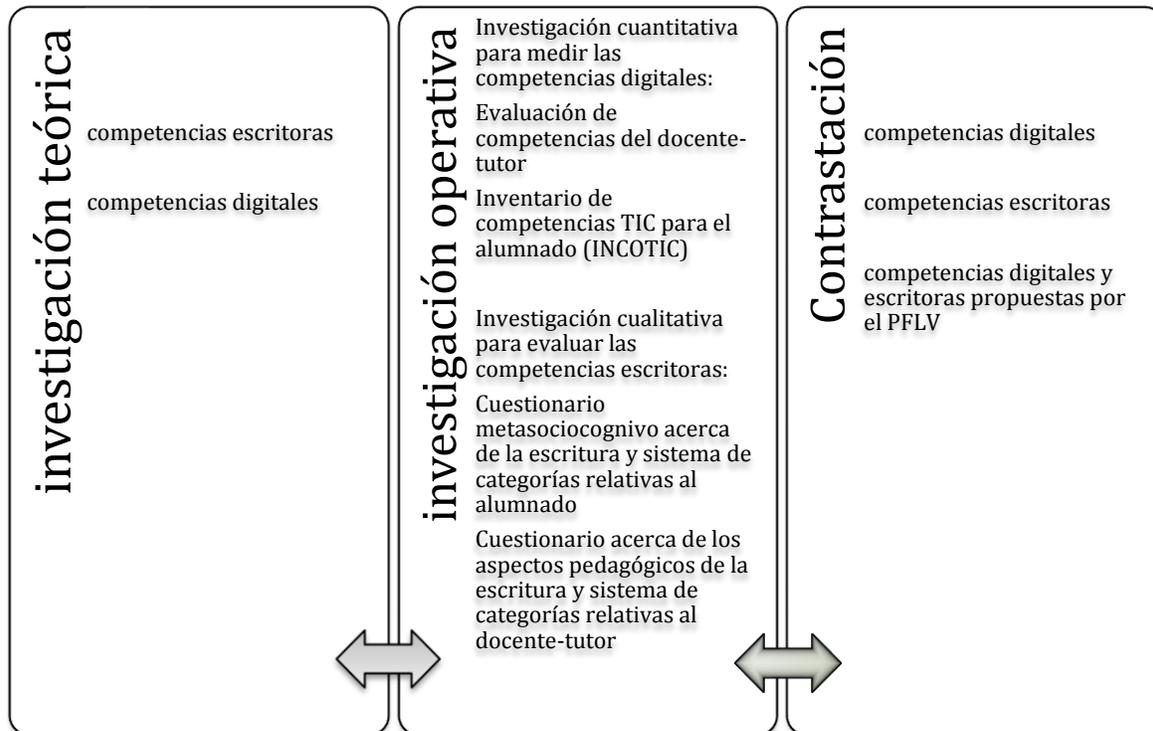


Figura 26. Diseño de la investigación

#### 4.4. Dimensión metodológica de la investigación

Atendiendo a las afirmaciones de Bericat (1998), todo diseño multimétodo debe de contemplar tres componentes básicos que son: 1) dimensión metodológica, que abarca: sincronía-diacronía, extensión- intensidad, objetividad-subjetividad, análisis- síntesis, deducción-inducción y reactividad- neutralidad, 2) las estrategias básicas de integración, como son: la complementación, la combinación y la triangulación y 3) las fases de la investigación que incluyen: la definición del objeto, diseño del método, recogida de los datos, análisis de los datos y los resultados. En este apartado nos referiremos a las dimensiones de nuestra investigación a fin de caracterizarla de la siguiente forma:

- Sincronía-diacronía: Esta investigación pretende una visión sincrónica o captación estática de las competencias en una muestra de sujetos en un tiempo dado. Pero los objetivos de la misma, a su vez, pretenden conocer los procesos o dimensión diacrónica, en los que se gestan y manifiestan las competencias en un contexto específico;

- Extensión- intención: El espacio está referido al objeto de estudio delimitado al PFLV de la REDALICY (SEDECULTA) y a una población definida de alumnos y docentes-tutores de los cuales se seleccionó una muestra tal y como se explicará más adelante, optando por la dimensión intensiva en el estudio de las competencias a fin de tener mayor profundidad, control y validez interna de los resultados acerca de una problemática particular;
- Objetividad- subjetividad: El punto de vista del investigador es interno o subjetivo al lugar que ocupa el fenómeno de estudio ya que el uso de métodos cuantitativos y cualitativos se hace desde una perspectiva situada, es decir, no para establecer verdades únicas o universales, sino para propiciar la reflexión de los sujetos implicados, negociar soluciones y por tanto proponer mejoras a un programa formativo (Haraway, 1988; Popay y otros, 1998; Pope y Mays, 1993). La aproximación al estudio de las competencias escritoras se lleva a cabo desde un modo fenomenológico, atendiendo a cómo son percibidas y definidas y contando con el lenguaje como un instrumento invaluable para la reflexión individual y social;
- Análisis-síntesis: El modo de conceptualizar las competencias escritoras y digitales en esta investigación contempla también la dimensión analítica-sintética como parte de todo un programa. Primeramente se investigan las partes susceptibles de ser estudiadas por separado (proceso analítico), pero entendidas como una unidad (proceso sintético), de acuerdo con una metodología sintética vinculada a la subjetividad y sustentada por el carácter estructural del lenguaje. Se aplica también una metodología analítica descomponiendo las competencias en unidades de estudio. El proceso de construcción teórica de las competencias se inicia desde la deducción hipotética para llegar posteriormente a la observación inductiva partiendo de ideas que serán contrastadas según las realidades observadas y de las que se inferirán nuevas ideas;
- Reactividad-neutralidad: En cuanto a la reactividad, ésta se da de forma operativa o externa, mediante el grado de interafectación entre las técnicas de investigación utilizadas y la expresión de las competencias por parte de

los sujetos estudiados, que pueden dificultar la supuesta neutralidad del investigador. En este sentido se consideran dos aspectos importantes en la selección de las técnicas de recogida de datos que son: la idoneidad de la técnica para obtener la información requerida y si el sesgo provocado por ésta afecta dicha información. También se considera una reactividad interna y una reactividad representacional, referida a la forma de representar la realidad.

En siguiente capítulo se describirán los aspectos relativos a la muestra de los participantes en la investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para obtener información y las formas en que dicha información fue analizada, a fin de poder cumplir con los objetivos considerados y dar respuesta a las preguntas que guían el desarrollo del presente trabajo.

**SEGUNDA PARTE:  
LA INVESTIGACIÓN**

## Capítulo 5

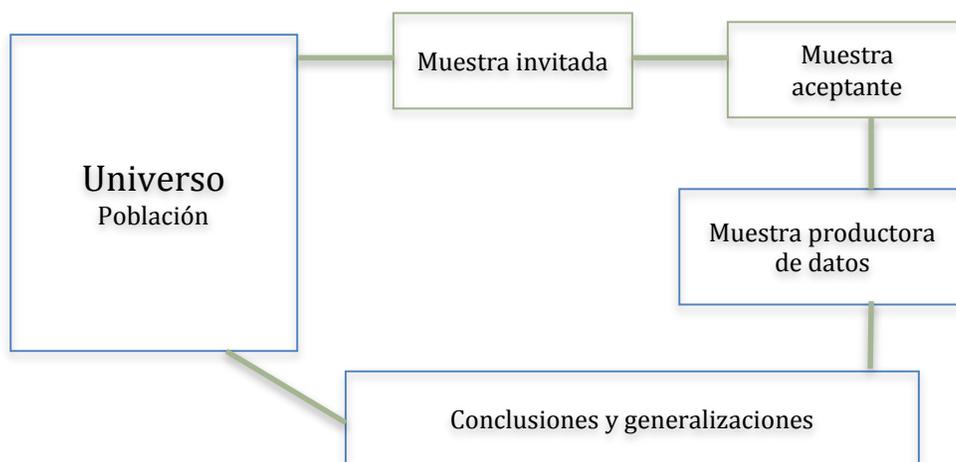
### Proceso de la Investigación: Aspectos operativos

En el presente capítulo se describe la muestra participante en la presente investigación, los instrumentos elegidos, cuantitativos y cualitativos, y los procesos para su fiabilización

#### 5.1. Elección de los participantes en la investigación

La elección de los participantes en una investigación es un proceso esencial. Fox (1981) propone un ciclo de muestreo, en el cual distingue varios tipos de muestra de acuerdo a las diversas fases del proceso, para su selección e integración. La primera fase consiste en la especificación del universo relativo a la temática de investigación, posteriormente se determina la población a la cual se tiene acceso y se decide la muestra.

Una segunda fase consiste en la invitación a los sujetos pertinentes a participar en la investigación quienes conforman la muestra invitada; la tercera fase la integra la muestra aceptante, conformada por quienes acceden a participar; de su totalidad o una parte de ella se obtiene la muestra informante o productora de datos, la cual permitirá llegar a la cuarta fase, que consiste en realizar el o los análisis correspondientes y la elaboración de conclusiones.



*Figura 27: Ciclo de muestreo de Fox (1981)*

En este sentido, y en lo referente a la presente investigación, se contó con las siguientes muestras: 1) En la fase relativa a las competencias digitales participaron 19 docentes-tutores de una población de 22, de acuerdo a un muestro por censo y 52 alumnos, de una población de 112, de acuerdo a un muestreo por conveniencia; 2) en la fase relativa a las competencias escritoras participaron 19 docentes y 34 alumnos. A continuación se detallan las características de cada muestra.

#### *5.1.1. Muestra cuantitativa de los docentes-tutores (Cuestionario de competencias del docente-tutor en línea).*

Como se ha mencionado, el universo de docentes-tutores en su totalidad está conformado por 22 escritores de reconocida trayectoria en el contexto de las letras mexicanas, cada uno experto en la asignatura que imparte.

Por el tamaño de la población (22) y la aportación al estudio de sus posibles respuestas se decidió invitar al total de sujetos de acuerdo a un muestreo por censo.

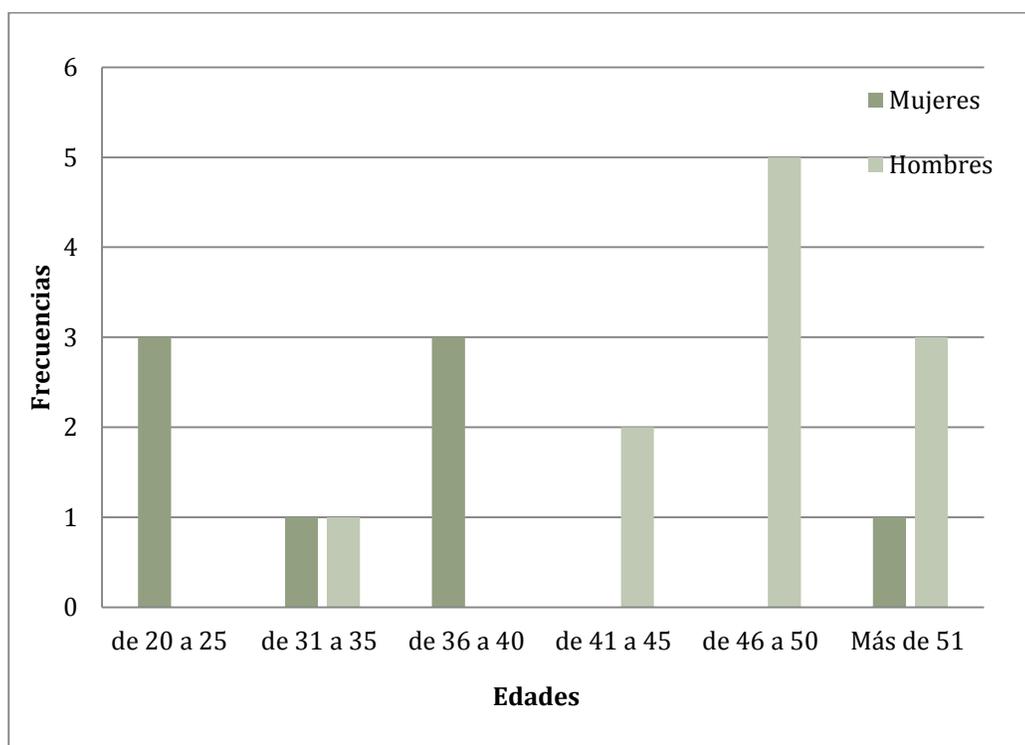
Los criterios selección fueron:

- Ser docente en activo del PFLV.
- Haber recibido formación previa para la utilización de plataformas de teleaprendizaje.

Los criterios de exclusión fueron:

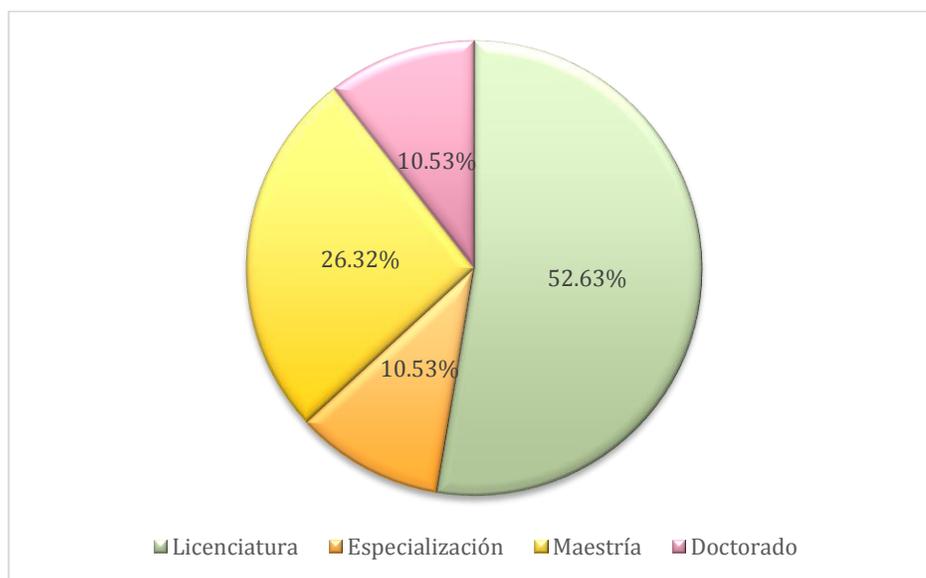
- No cumplir con los requisitos ya descritos.
- No aceptar participar en el estudio.
- Presentar alguna condición fortuita que no le permita contestar el instrumento.

Así, la muestra seleccionada para esta investigación quedó conformada por 19 docentes-tutores integrantes del PFLV: 11 son hombres (58%) y 8 son mujeres (42%); 3 docentes tienen entre 20 y 25 años (15.8%), 9 se distribuyen en edades comprendidas entre 31 y 50 años (47.4%) y 7 son mayores de 51 años (36.8%).



*Figura 28. Muestra de docentes-tutores por género y edad*

En relación a su máximo nivel de estudios, 10 docentes-tutores poseen titulación a nivel licenciatura (52.6%), 2 tienen nivel de especialidad (10.5%), 5 nivel de maestría (26.3%) y 2 nivel de doctorado (10.5%).



*Figura 29. Porcentaje del máximo nivel de estudios*

En cuanto a la experiencia en el ámbito educativo, los docentes-tutores reportan tener mayor experiencia en el área académica (68.4%), seguida del área de investigación (15.8%) y de otras áreas (15.8%). Asimismo, todos cuentan con experiencia en cursos en línea.

En cuanto a la experiencia docente específica, los docentes-tutores con titulación a nivel licenciatura no alcanzan el año de experiencia docente (10%); los docentes-tutores con titulación a nivel de especialización, cuentan con un mínimo de dos años de experiencia (100%); 60% de los docentes-tutores con titulación a nivel de maestría poseen de 11 a 20 años de experiencia y los docentes-tutores con titulación a nivel de doctorado cuentan con más de 11 años de experiencia (100%). En la presente muestra parece existir una tendencia de a mayor nivel de estudios, mayor edad y experiencia docente.

La distribución de los datos cruzados de acuerdo con el género, la edad y los años de experiencia docente se representa en la siguiente tabla:

*Tabla 13. Distribución de docentes-tutores de acuerdo al grado académico, género, edad y años de experiencia docente*

Grado académico	género	Edades	Años totales de experiencia docente				Total	
			de 0 a 1 año	de 2 a 10 años	de 11 a 20 años	más de 20 años		
Licenciatura	Mujeres	de 20 a 25	1	2	---	---	3	
		de 36 a 40	---	2	---	---	2	
		Subtotal	1	4	0	0	5	
	Hombres	de 31 a 35	---	1	---	---	1	
		de 41 a 45	---	1	---	---	1	
		Más de 51	---	---	2	1	3	
		Subtotal	0	2	2	1	5	
	<b>Total</b>			<b>1</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
	Especialización	Mujeres	de 31 a 35	---	1	---	---	1
			Subtotal	0	1	0	0	1
Hombres		Más de 51	---	1	---	---	1	
		Subtotal	0	1	0	0	1	
		<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	
Maestría		Mujeres	de 36 a 40	---	---	1	---	1
	Subtotal		0	0	1	0	1	
	Hombres	de 41 a 45	---	---	1	---	1	
		de 46 a 50	---	1	1	---	2	
		Más de 51	---	---	---	1	1	
		Subtotal	0	1	2	1	4	
	<b>Total</b>			<b>0</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
	Doctorado	Mujeres	Más de 51	---	---	1	---	1
Subtotal			0	0	1	0	1	
Hombres		Más de 51	---	---	1	---	1	
		Subtotal	0	0	1	0	1	
		<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	

En cuanto a la formación profesional y continua, el núcleo profesional de los docentes-tutores se enmarca en las áreas de: a) Educación (Licenciatura en Educación); b) Ciencias Sociales (área social, Antropología Social, Mercadotecnia y Administración, Economía y Periodismo); c) Artes y Humanidades (Literatura y Cine). Estas áreas corresponden a la Clasificación Mexicana de Programas de Estudio por Campos de Formación Académica decretado y aprobado por: a) la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), b) el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), c) la Secretaría de Educación Pública (SEP), d) la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) y e) el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2012).

En cuanto a la formación profesional, 9 docentes-tutores pertenecen al campo de las Ciencias Sociales (47.38%), 9 al campo de Artes y Humanidades (47.38%) y 1 al campo de la Educación (5.26%).

En cuanto a la formación continua, 8 docentes-tutores posee estudios de Literatura (42.10%), 7 posee estudios de Docencia (36.84%); 1 posee estudios en ambos campos, Literatura y Docencia (5.26%), 1 posee estudios de Periodismo e Historia (5.26%) y el resto no posee estudios de formación continua avalada.

En la tabla se representa la información relativa a la formación profesional y continua de los docentes-tutores que integran la muestra.

*Tabla 14. Campos de formación profesional y continua de los docentes-tutores en línea*

Campos Formativos	Temática	Género		Nivel de Escolaridad				Formación Continua						
		M	F	L	E	M	D	Docencia	Literatura	Literatura- docencia	Periodismo e historia	No.	T	
Educación	Educación	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
Ciencias	Área Social	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1
Sociales	Antropología	1	3	3	0	1	0	1	3	0	0	0	0	4
	Social													
	Mercadotecnia/ Administración	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
	Economía	0	2	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	2
	Periodismo	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Artes /	Literatura	6	2	5	1	1	1	3	2	1	0	2	8	
Humanidades	Cine	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total		8	11	10	2	5	2	7	8	1	1	2	19	

\* Los campos de formación combinados tienen temáticas de los campos de ciencias sociales y artes y humanidades

Nota: M-Masculino, F-femenino, L-Licenciatura, E-Especialización, M-Maestría, D-Doctorado No.-Número, T=total.

Respecto a la modalidad en la cual los docentes-tutores han adquirido su formación continua, 18 de 19 docentes afirma que la ha adquirido de forma presencial; 2 afirman además que han tenido formación en modalidades mixtas, 2 en modalidades en línea y ningún docente-tutor ha adquirido su formación en una modalidad totalmente a distancia. En la siguiente figura se ilustra la formación recibida.

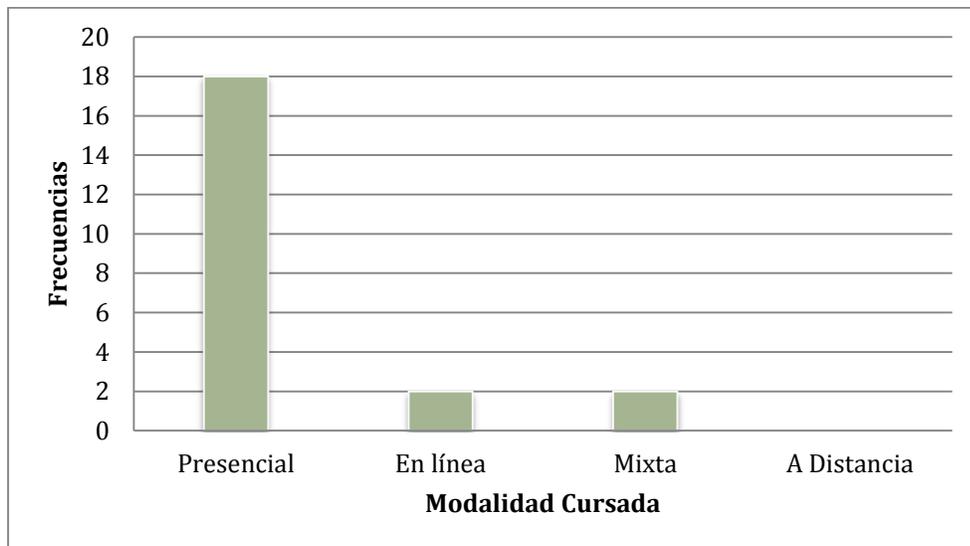


Figura 30. Modalidad en que los docentes-tutores han adquirido la formación continua

### 5.1.2. Muestra cuantitativa de los alumnos (Inventario de Competencias)

En este apartado se describe la muestra conformada por los alumnos considerando el género, la edad y la disponibilidad de recursos (computadora y acceso a internet).

La población en el caso de los alumnos, corresponde a 112 sujetos. La selección de la muestra fue realizada por un muestreo por conveniencia atendiendo la disponibilidad de los sujetos.

Los criterios de selección para considerar a este grupo fueron:

- Ser alumno en activo del Programa de Formación Literaria en Línea de la REDALICY;
- Haber recibido formación previa para la interacción en línea.

Los criterios de exclusión fueron:

- No cumplir con los requisitos antes descritos;
- No aceptar participar en el estudio;
- Presentar alguna condición fortuita que no le permita contestar los instrumentos.

La muestra se conformó por 56 alumnos, 33 hombres (58.9%) y 19 mujeres (36.5%) de los cuales 52 (92.9%) completaron todas las secciones del instrumento, debido a ello las respuestas parciales de los 4 alumnos restantes fueron omitidas en el presente reporte. Así, los 52 alumnos participantes se constituyen en el 100% de esta muestra.

En cuanto a las edades, 1 alumno tiene entre 18 a 20 años (1.92%); 5 alumnos tienen entre 21 a 25 años (9.61%), 6 alumnos tienen entre 26 a 30 años (11.53%), 16 alumnos son mayores de 50 años de edad (30.77%) y los 24 alumnos restantes se distribuyen equitativamente en grupos de edad comprendidos entre 31 a 50 años.

*Tabla 15. Distribución de alumnos de acuerdo a género y edad*

Grupo de edad	Género		Total	Porcentaje %
	Masculino	Femenino		
de 18 a 20 años	0	1	1	1.92
de 21 a 25 años	4	1	5	9.62
de 26 a 30 años	5	1	6	11.54
de 31 a 35 años	6	2	8	15.38
de 36 a 40 años	4	4	8	15.38
de 41 a 50 años	5	3	8	15.38
más de 50 años	9	7	16	30.77
Total	33	19	52	100

En cuanto a la disponibilidad de recursos, todos los alumnos disponen de una computadora en su domicilio (100%) y en cuanto al acceso específico a Internet, el porcentaje de alumnos que no cuentan con conexión en sus domicilios es de 3.85% (este porcentaje está conformado por 2 alumnos pertenecientes al grupo de 26 a 30 años edad); el porcentaje de alumnos que tiene acceso a internet en su trabajo es de 55.77% y el porcentaje de alumnos que no tiene acceso a internet en su trabajo es de 44.23%.

Asimismo, los alumnos mencionaron que disponen de internet en dispositivos como la Tablet y el teléfono móvil, y en espacios adicionales como el domicilio de familiares cercanos y en las bibliotecas públicas.

En la tabla se puede ver a detalle las edades y géneros de los alumnos que disponen o no de acceso a internet en sus trabajos.

*Tabla 16. Grupos de alumnos que disponen de acceso a Internet en el ámbito laboral, según género y edad.*

Disponibilidad de acceso a Internet en el trabajo	Masculino (n= 33)				Femenino (n = 19)				Total (n = 52)			
	No	(%)	Si	(%)	No	(%)	Si	(%)	No	(%)	Si	(%)
de 18 a 20 años	0	0.00	0	0.00	1	1.92	0	0.00	1	1.92	0	0.00
de 21 a 25 años	3	5.77	1	1.92	0	0.00	1	1.92	3	5.77	2	3.85
de 26 a 30 años	2	3.85	3	5.77	0	0.00	1	1.92	2	3.85	4	7.69
de 31 a 35 años	2	3.85	4	7.69	2	3.85	0	0.00	4	7.69	4	7.69
de 36 a 40 años	2	3.85	2	3.85	1	1.92	3	5.77	3	5.77	5	9.62
de 41 a 50 años	2	3.85	3	5.77	1	1.92	2	3.85	3	5.77	5	9.62
más de 50 años	5	9.62	4	7.69	2	3.85	5	9.62	7	13.46	9	17.31
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>30.77</b>	<b>17</b>	<b>32.69</b>	<b>7</b>	<b>13.46</b>	<b>12</b>	<b>23.08</b>	<b>23</b>	<b>44.23</b>	<b>29</b>	<b>55.77</b>

Cabe aclarar que en todos los casos, tanto de docentes-tutores como de alumnos, la participación fue voluntaria y consensuada, informando de los objetivos de la investigación y obteniendo el permiso para hacer uso de la información generada.

### *5.1.3. Participantes en el estudio cualitativo*

Los participantes en el cuestionario denominado Aspectos pedagógicos de la escritura fueron 19 docentes, 11 pertenecientes al género masculino (57.9%) de la muestra y 8 pertenecientes al género femenino (42.1%).

Con respecto a la edad, 7 docentes-tutores son mayores de 50 años (36.8%); 2 personas se ubican en un rango de edad entre 46 a 50 años (10.5%); 2 personas de 41 a 45 años (10.5%), 3 personas se ubican en un rango de edad entre los 36 a 40 años (15.8%); 2 personas se ubican en un rango de edad de los 31 a los 35 años (10.5%) y 3 son menores de 26 años (15.8%).

En cuanto al máximo nivel de estudios alcanzados hasta el momento de participación en la presente investigación, 10 personas poseen licenciatura como grado máximo (52.6 %); 2 personas poseen el nivel de especialización (10.5%); 5 personas poseen maestría como grado máximo (26.3 %) y 2 personas poseen doctorado (10.5%).

En cuanto a los participantes en el Cuestionario Metasociocognitivo acerca de la escritura fueron 34 alumnos, con las siguientes características: 13 personas son de género masculino (38.2%) y 21 son de género femenino (61.8%).

Con respecto a la edad, 10 personas son mayores de 45 años (29%); 8 se ubican en el rango de edad de 36 a 45 años (23.5%); 12 personas se encuentran en el rango de edad de 26 a 35 años (35.3%) y 4 son menores de 26 años (11.8%).

En cuanto al perfil profesional de los alumnos participantes, es el siguiente: 8 personas han concluido los estudios correspondientes al bachillerato (23.5%); 24 personas poseen un máximo nivel de estudios de licenciatura hasta el momento de la presente investigación (70.6 %) y 2 personas poseen estudios de maestría (5.9%).

## **5.2. Procedimientos**

Los procedimientos utilizados en la presente investigación fueron, de acuerdo a la metodología, de tipo cuantitativo y cualitativo.

De acuerdo con Tamayo y Tamayo (2003), las técnicas de recolección de datos consisten en un conjunto de pasos que se deben seguir durante la investigación para lo cual se diseña un formulario para registrar la información obtenida.

En la presente investigación, la recolección de datos se llevó a cabo mediante la técnica tipo encuesta a través del cuestionario, como instrumento que ofrece una visión de las competencias digitales y de las competencias escritoras en relación a los objetivos planteados.

En el caso del cuestionario acerca de competencias escritoras, éste se llevó a cabo como resultado de poner por escrito el formato de las entrevistas semiestructuradas correspondientes a los instrumentos originales y su empleo posibilitó la implementación del sistema de categorías para operativizar los procesos metasociocognitivos.

El empleo de las entrevistas, a modo de cuestionarios, obedeció a la característica de la modalidad en la cual se desarrolla el programa (en línea) así como al número de participantes que integraron la muestra de docentes-tutores y de alumnado.

Asimismo se utilizó el programa de estudios como instrumento tangible que permite contrastar las competencias escritoras esperadas y declaradas en el mismo con las competencias expresadas por el alumnado.

Así, el desarrollo de la investigación se estableció en tres líneas de trabajo con base en la naturaleza diferenciada de los instrumentos que se detallan en el siguiente apartado.

*Tabla 17. Instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados en la investigación.*

Instrumentos	Técnicas cuantitativas	Técnicas cualitativas
<i>Evaluación de Competencias del docente tutor en línea (Evia, 2007)</i>	Mide las competencias digitales en el ámbito de la educación en línea.	
<i>Inventario de Competencias digitales del alumnado (INCOTIC-GRADO)</i>	Mide las competencias digitales clave del alumnado en el marco de un programa en línea.	
<i>Cuestionario metasociocognitivo acerca de la escritura y sistema de categorías (Arroyo, 2009)</i>		Indaga acerca de las competencias escritoras del alumnado y permite operativizar los discursos.
<i>Cuestionario acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura y sistema de categorías (Arroyo, 2009)</i>		Indaga acerca de la enseñanza de los procesos escritores así como de las competencias escritoras de los docentes-tutores.

### *5.2.1. Instrumentos cuantitativos*

Para recoger información relativa a las competencias digitales de los docentes-tutores y de los alumnos del PFLV se utilizaron baterías de pruebas basadas en cuestionarios.

Según Buendía Eisman (1999), el cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta. Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia de un encuestador.

Las baterías de pruebas empleadas son: Evaluación de Competencias del docente-tutor en línea (en el caso evidente de los docentes-tutores) e Inventario de Competencias Digitales o (INCOTIC), en el caso de los alumnos.

Se consideró específicamente la utilización de estos dos instrumentos por los siguientes motivos:

- Se disponía de la batería de pruebas denominada Evaluación de competencias del docente-tutor en línea, ya que fue producto de una investigación llevada a cabo en el año de 2007 desde la Coordinación General de Educación Superior de la Universidad Autónoma de Yucatán, México. De esta forma se economizó el trabajo en su elaboración y se concentraron los esfuerzos para realizar algunas adaptaciones al instrumento relativas al contexto y para su mejora.
- Se conocía de los resultados obtenidos en la utilización del Inventario de competencias (INCOTIC) en investigaciones relativas a las competencias digitales de los alumnos, por lo cual se le solicitó la autorización correspondiente para su utilización a los diseñadores de dicho instrumento, Dres. Juan González, Cinta Espuny y Merc. Gisbert, miembros del Grupo de Investigación *ARGET (Applied Research Group in Education and Technology)*, de la Universitat Rovira i Virgili.

A continuación se detallan ampliamente los instrumentos mencionados.

#### *5.2.1.1. Evaluación de competencias del docente tutor en línea*

Este instrumento fue diseñado para medir las competencias profesionales en el ámbito de la educación en línea, de los docentes-tutores de la Universidad Autónoma de Yucatán, en el año de 2007 y fue aplicado a 149 docentes-tutores de las diversas facultades quienes se dedicaban a la educación en línea aún incipiente en esa época, en esa institución.

Este instrumento fue diseñado de acuerdo a los sustentos del modelo Contextual de Competencias del Docente-Tutor en Línea, el cual ha sido explicado en apartados anteriores.

El Modelo contempla los siguientes aspectos:

- El contexto para su puesta en práctica y el reconocimiento de la naturaleza del medio así como los recursos necesarios para la realización de la actividad;
- La realidad dinámica y los sujetos que la emiten;
- Los elementos que la conforman, tales como: conocimientos, capacidades, y actitudes;
- Los ejes de actuación que posibilitan determinar y clasificar las competencias y que son: Pedagógico, Organizacional, Social, Técnico y Evaluativo (Berge y Collins, 1996; Cabero, 2004).
- Un componente ético para establecer los valores relativos al medio virtual y normar la actuación e interacciones en la modalidad en línea.

El instrumento Evaluación de Competencias del Docente-Tutor en Línea consiste en una batería de pruebas conformada por tres cuestionarios con escalas tipo Likert relativos a los siguientes aspectos:

- Apoyo organizacional (ApOr): Facilidades que la institución otorga, a modo de recursos y experiencias formativas para el desarrollo de la educación en línea, tales como la implementación de formas de aprendizaje constructivo, recursos técnicos, cursos para actualización docente y medios para propiciar el intercambio con expertos en el área.
- Experiencia en línea (EAIL): Conjunto de conocimientos y habilidades referidos a las prácticas cotidianas que realiza un docente-tutor en línea – conocimiento y frecuencia de uso del medio–, utilizando recursos que apoyen el aprendizaje y desarrollando acciones relacionadas con el medio, tales como: diseño de materiales interactivos, búsqueda de información, participación en revistas y congresos virtuales y monitoreo mediante recursos de comunicación sincrónica y asincrónica.
- Competencia profesional en la función tutorial en línea: Conjunto de saberes éticos, vivenciales, cognitivos, emotivos y prácticos, entre los que figuran: capacidades, conocimientos, habilidades, experiencias, experiencias

prácticas, actitudes y aptitudes necesarias para que el profesional, en su calidad de docente-tutor en línea, pueda desempeñar acciones formativas a través de la red, encaminadas a transmitir, comunicar, asesorar, evaluar y retroalimentar a los alumnos.

Además, el instrumento abarca aspectos sociodemográficos y relativos a las necesidades de formación profesional, a fin de que los docentes identifiquen aquellas herramientas esenciales para la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con el medio en línea.

El instrumento se estructura de la siguiente forma:

Sección 1) Contiene 8 ítems: 2 ítems relativos a información sociodemográfica, al género y a la edad y 6 ítems relativos a la formación académica, tales como el máximo grado de estudios alcanzados en el momento de la aplicación del instrumento, la formación continua en contenidos técnicos profesionales, así como el tipo de experiencia en el manejo de cursos en línea.

Sección 2) Es un cuestionario que contiene 7 ítems en los cuales el docente-tutor expresa su grado de acuerdo o desacuerdo acerca del apoyo organizacional mediante una escala tipo Likert, con 4 opciones de respuesta, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo.

Sección 3) Es un cuestionario que consta de 20 ítems que permiten calcular el nivel de la variable denominada experiencia de aprendizaje e instrucción en línea, a partir de 4 posibilidades de respuesta (1 significa nunca, 2 algunas veces, 3 regularmente y 4 siempre). Los 20 ítems corresponden a los ejes competenciales y están distribuidos de la siguiente forma: social con 2 ítems, organizacional con 1, técnico con 4, evaluativo con 1, pedagógico-técnico con 7, social-técnico con 4 y evaluativo-técnico con 1.

Sección 4) Es un cuestionario que contiene 37 ítems relativos a la competencia profesional en la función tutorial en línea. Para contestar este cuestionario los docentes-

tutores han de emplear una escala de competencia tipo Likert, la cual tiene 5 opciones de respuesta donde 0 significa no competente y 4 significa experto en relación al contenido del ítem. Los 37 ítems inquieren acerca de las competencias específicas correspondientes a los ejes competenciales y se distribuyen de la siguiente forma: pedagógico con 8 ítems, social con 5 ítems, organizacional con 6 ítems, técnico con 4 ítems, evaluativo con 5 ítems, ético con 3 ítems, pedagógico-técnico con 3 ítems, social-técnico con 2 ítems y evaluativo-técnico con 1 ítem.

Sección 5) Esta sección recaba información acerca de la percepción de necesidades de aprendizaje. Abarca 3 ítems: En el primero se solicita a los participantes que seleccionen 5 competencias de las 37 descritas en la sección anterior y las enumeren del 1 al 5, según el grado de importancia para mejorar su quehacer en línea (la competencia correspondiente al número 1 será la más importante y así sucesivamente); en el segundo ítem se solicita a los participantes que seleccionen entre 10 temas propuestos, los 3 más relevantes para su formación, otorgándole el número 1 al más relevante y así sucesivamente.

Por último se incluye un ítem de respuesta breve relativo a las necesidades que los docentes participantes pudieran tener con respecto a la educación en línea, y particularmente para su práctica en esta modalidad.

En cuanto a la validez, y de acuerdo con Sierra Bravo (1999), está debe darse por la comprobación que hace el investigador acerca de si las preguntas o ítems diseñados son comprensibles, y si las respuestas a éstos son significativos en orden a lo que se pretende.

Por ello, el instrumento fue validado en las siguientes etapas:

Etapas 1) En el año de 2007 el instrumento fue puesto a la consideración de quince expertos académicos, tanto en el área de educación en línea como en instrumentos de medición, quienes valoraron la pertinencia de los ítems en relación con las variables y secuencia de los ítems, así como las posibles ambigüedades que pudiera presentar el instrumento con respecto a los objetivos de la investigación para la cual fue diseñado,

utilizando una escala Likert de 5 niveles (“totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “ni en desacuerdo ni de acuerdo”, “de acuerdo”, “totalmente de acuerdo”).

Etapa 2) En ese mismo año se aplicó a modo de prueba piloto a 30 docentes-tutores de educación superior del Instituto Tecnológico de Mérida (ITM), con características similares a la población destinataria en su versión definitiva, con el objetivo de evaluar la comprensión y el tiempo de resolución, que coincidió con el estimado de 20 a 25 minutos. Esta prueba piloto aportó evidencias de la correcta construcción del instrumento.

Etapa 3) En el año de 2008 el instrumento se aplicó a 149 docentes-tutores de la Universidad Autónoma de Yucatán permitiendo obtener el siguiente análisis de confiabilidad: La consistencia interna de los 7 ítems de la escala tipo Likert sobre el apoyo organizacional por el método Alfa de Cronbach fue de 0.846; para la escala tipo Likert que mide el grado de experiencia en línea, la consistencia interna de sus 20 ítems obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.845 y la escala tipo Likert que mide el grado de competencia profesional en la función tutorial en línea obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.944, lo cual indica una fuerte consistencia interna.

Asimismo, los resultados fueron sometidos al método estadístico conocido como Alfa de Cronbach para calcular la confiabilidad; se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes para identificar la existencia de diferencias significativas entre el 25 % superior e inferior del total de la prueba.

Para el tratamiento estadístico de los datos se realizó un proceso descriptivo a través de cuadros de frecuencia y gráficos de barras y el cálculo de estadísticos de tendencia central, como la media y la desviación estándar.

Para la sección del instrumento denominada Percepción de necesidades de aprendizaje se consideraron tanto la frecuencia como la jerarquía de las competencias y los temas enlistados, por lo cual se recurrió al proceso de las redes semánticas naturales (Valdez, 2002).

Para determinar las diferencias en el puntaje promedio del nivel de competencia de acuerdo al género se utilizó la prueba t para muestras independientes.

Para determinar las diferencias en el puntaje promedio del nivel de competencia de acuerdo a variables como la edad, nivel de estudios, se utilizó el análisis de varianza de una vía (ANOVA), y su verificación mediante la prueba de homogeneidad de varianza de Levene, así como las pruebas pos hoc Tukey y Scheffe:

Para determinar las diferencias en el puntaje promedio del nivel de competencia de acuerdo a los cursos recibidos, la modalidad en que éstos fueron impartidos, el tipo de experiencia docente, el tipo de experiencia en línea solo se utilizó el análisis de varianza de una vía (ANOVA), y su verificación mediante la prueba de homogeneidad de varianza de Levene.

Finalmente, para determinar las relaciones entre el nivel de competencia para la función tutorial en línea y las variables de apoyo organizacional y de experiencia de aprendizaje e instrucción en línea se realizaron correlaciones de Pearson. Todos los cálculos se realizaron con el programa estadístico SPSS, versión 9.0.

Etapa 4) En el año de 2014 el instrumento se sometió de nueva cuenta a la opinión de cinco jueces expertos en educación en línea y Didáctica de la Literatura para valorar diferentes aspectos referidos a la pertinencia, la claridad y la adecuación de las preguntas. Esta valoración tuvo como resultado la adecuación del instrumento al contexto del PFLV.

La sección correspondiente a la competencia profesional en la función tutorial en línea fue actualizada mediante la selección de 37 ítems de un total de 41.

Los ítems que no se consideraron fueron los siguientes: Moderar videoconferencias, Manejar pizarras digitales, Diseñar cursos en línea utilizando diversidad de teleplataformas, dado que no son tareas que los docentes-tutores del PFLV realicen como parte de sus funciones; Moderar discusiones en línea, dado que esta competencia está incluida en

Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail) y Ayudar al alumno a seleccionar sus programas de formación en función de sus necesidades profesionales y personales, dado que se está considerando sólo un programa formativo. Asimismo, se añadió la competencia Actualizarse permanentemente acerca de las tecnologías (TIC) integrando los nuevos recursos a la práctica al eje pedagógico –técnico.

El instrumento fue aplicado de forma electrónica a la muestra descrita anteriormente mediante el software libre limesurvey ([www.limesurvey.org](http://www.limesurvey.org)) que permite el diseño, la recolección y la conformación de bases de datos para su posterior análisis en línea. Esta aplicación fue seleccionada por su carácter libre e intuitivo y su facilidad de acceso.

#### 5.2.1.2. *Inventario de Competencias TTC (INCOTIC-Grado)*

El Inventario de Competencias TIC (INCOTIC-Grado) es un instrumento que mide las competencias digitales del alumnado universitario y fue diseñado por los Dres. Juan González, Cinta Espuny y Mercè Gisbert, miembros del Grupo de Investigación *ARGET* (*Applied Research Group in Education and Technology*), de la Universitat Rovira i Virgili en el año de 2010, teniendo sus antecedentes en las versiones de los instrumentos diseñados por Marqués (2006) y Lleixà (2008), en los cuales también se pretendía medir dichas competencias.

En la presente investigación se utilizó el INCOTIC –Grado por la afinidad de edades y perfiles de la muestra utilizada en la investigación realizada por el grupo ARGET así como la necesidad de conocer aquellos aspectos propuestos en el instrumento y que se detallan más adelante.

El INCOTIC-Grado se enfoca en las competencias digitales clave del alumnado, es decir aquellas cuyo dominio garantiza un proceso de aprendizaje permanente y que, de acuerdo con la Comisión Europea: *tienen áreas múltiples de utilidad y son necesarias para todos* (CE, 2007: 6). Dichas competencias digitales clave, ya estipuladas por la Universidad Rovira i Virgili (contexto de la aplicación del instrumento originalmente) son: utilizar de

manera avanzada las tecnologías de la información y la comunicación y gestionar la información y el conocimiento.

El INCOTIC-Grado está compuesto de 2 partes, que a su vez se subdividen de la siguiente manera:

La primera parte consta de tres secciones:

- Sección A: recoge los datos de identificación de los participantes: edad, sexo, vía de acceso a los estudios universitarios y primeras experiencias digitales).
- Sección B: recoge información acerca de la disponibilidad de recursos TIC, el acceso a internet, el lugar donde se lleva a cabo este acceso así como el equipo de cómputo que los estudiantes disponen.
- Sección C: comprende preguntas acerca del uso de las TIC, tales como el tiempo y la frecuencia de uso, los usos generales y específicos de las mismas y la valoración que los estudiantes le otorga a las aplicaciones y programas tecnológicos en función de la utilidad que para ellos representan.

La segunda parte del cuestionario se enfoca en la formación en competencias TIC del alumnado, de la siguiente forma:

- Sección D: indaga acerca de la formación en TIC de los estudiantes, así como la valoración de la calidad y la utilidad de dicha formación
- Sección E: Esta sección está dedicada a registrar la valoración específica que el alumnado realiza de su nivel de adquisición de la competencia digital.
- Sección F: Indaga acerca de la valoración que el alumno le otorga a las TIC en su actividad académica.

En cuanto a la validación del instrumento, ésta se llevó a cabo en cuatro etapas:

Etapas 1) El instrumento se sometió al criterio de un experto TIC y concretamente en competencias digitales. Esta primera acción se llevó a cabo a fin de revisar la redacción y congruencia de los conceptos del cuestionario.

Etapa 2) Se solicitó a 35 estudiantes contestarán el cuestionario haciendo énfasis en la redacción y semántica a fin de garantizar la comprensión de los conceptos expuestos, las preguntas e instrucciones. Se analizaron también los procesos de traducción y retrotraducción a fin de garantizar que la mayoría de los estudiantes pudiera contestar el cuestionario sin problema alguno, es decir comprendiendo cada uno de los conceptos, preguntas e indicaciones.

Etapa 3) Se llevó a cabo la revisión y análisis por un grupo conformado por 7 expertos pertenecientes al Applied Research Group in Education and Technology. Los expertos pusieron especial énfasis en el análisis del contenido y la estructura del cuestionario, atendiendo especialmente a cuestiones de orden y de posibles sesgos (tendencia central, deseabilidad social, de aprendizaje o proximidad, y lógico), por medio de la distribución de las preguntas dentro del cuestionario y de su redacción.

Etapa 4) Validación de jueces de diversas universidades por medio de escalas de univocidad y pertinencia.

Posteriormente se llevó a cabo el pilotaje del instrumento contando con la participación de 50 sujetos. Se analizaron los datos obtenidos y realización de las pruebas de fiabilidad correspondientes. En la siguiente figura, puede apreciarse el proceso de validación y fiabilización de este instrumento:

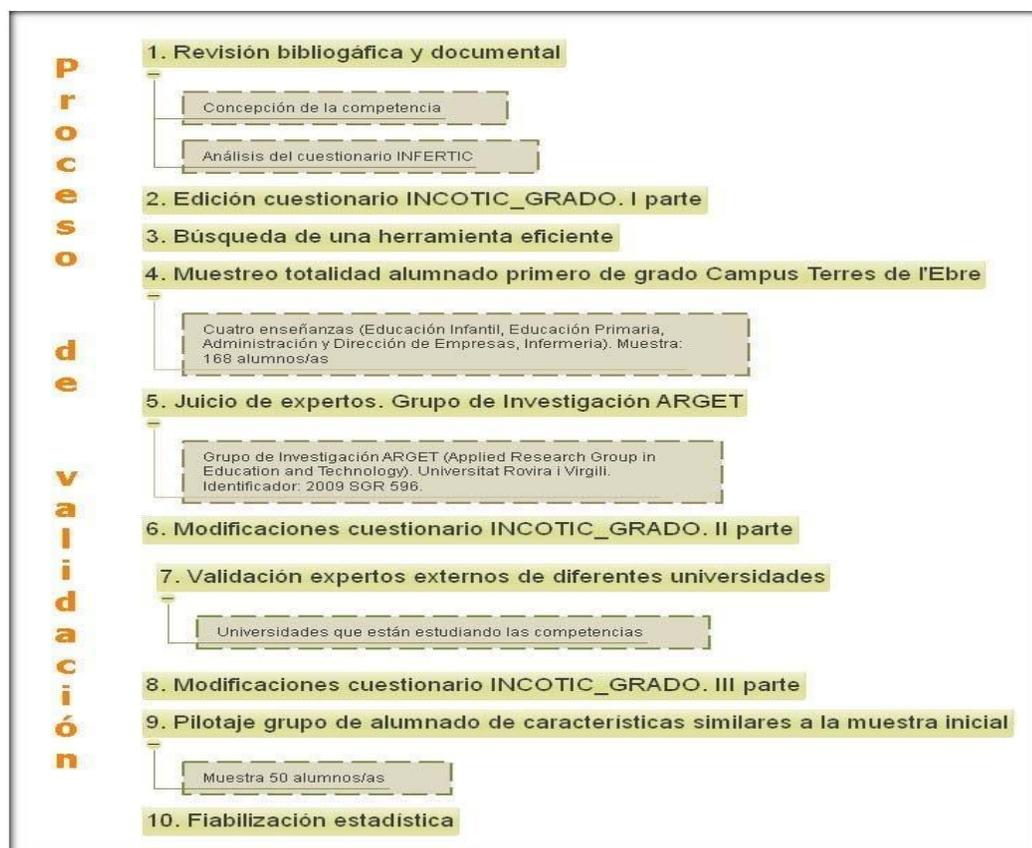


Figura 31. Proceso de validación y fiabilización del INCOTIC-Grado, tomada de González Martínez, Espuny Vidal y Gisbert Cervera (2011)

Etapa 5) En el año de 2014 el instrumento se sometió de nueva cuenta a la opinión de cinco jueces expertos en educación en línea y Didáctica de la Literatura para valorar diferentes aspectos referidos a la pertinencia, la claridad y la adecuación de las preguntas. Esta valoración tuvo como resultado la adecuación del instrumento al contexto del PFLV, de la siguiente manera:

Las adecuaciones que se realizaron al instrumento, a fin de poder aplicarlo en el contexto del alumnado del PFLV, fueron las siguientes:

- Sección A: De los 7 ítems relativos a los datos de identificación, se eliminaron 5 correspondientes al contexto universitario donde se originó el instrumento, tales como el plan de estudios y cursos propios de la

institución, por su nula relación con el PFLV, quedando 2 ítems relativos al género y la edad de los participantes;

- Sección B: De los 4 ítems de respuesta cerrada, se eliminó 1 relativo al acceso a internet desde la universidad, quedando con 3 ítems de respuesta cerrada y 1 de respuesta breve, correspondiente al instrumento original;
- Sección C: De los 2 ítems de selección múltiple, 3 cuestionarios y 3 ítems de respuesta breve, cada uno correspondiente a los cuestionarios del instrumento original, se hicieron modificaciones solo a los cuestionarios 2 y 3: Así, el primer cuestionario con 10 ítems y escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta donde 1 significa nunca y 5 significa más de 3 horas, quedó de acuerdo al original; al segundo cuestionario con 21 ítems y escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta donde 1 significa nunca y 5 significa más de 3 horas, se le eliminó un ítem de autoformación por no corresponder al PFLV y al tercer cuestionario con 21 ítems y escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta que van de 1 (nada útil) a 5 (muy útil) se le eliminó también 1 ítem relativo a la autoformación por no corresponder al PFLV.
- Sección D: de los 4 ítems de opción múltiple, 3 de respuesta breve y 1 de respuesta cerrada del instrumento original, se eliminó el ítem de respuesta cerrada por indagar acerca de opciones formativas no correspondientes al PFLV
- Sección E: en este apartado los alumnos evalúan su propio nivel de competencia a partir de un listado de ítems que inquieren acerca de las competencias específicas. Este listado fue analizado a profundidad de acuerdo a las competencias que propone el PFLV de tal modo que de las 27 competencias que figuran en el instrumento originalmente, se eliminaron 6 competencias, se añadieron 7 y el listado total fue redactado de nueva cuenta a fin de evitar repeticiones y adecuarlo a las necesidades de la presente investigación. Así se generó un total de 28 ítems correspondientes a los ejes competenciales evidenciados por Berge y Collins (1996), y retomados por Cabero (2004) de la siguiente forma: Pedagógico con 7 ítems; Social con 4

ítems, Organizativo con 2 ítems, Técnico con 7 ítems, Evaluativo con 2 ítems, Ético con 2 ítems, Técnico-Social con 2 ítems, Pedagógico-Social con 1 ítem y Organizacional-Social con 1 ítem. Para contestar es cuestionario relativo a las competencias se emplea una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta donde 0 significa no competente y 4 significa experto.

- Sección F: De los 11 ítems originales acerca de la valoración que el alumno le otorga a las TIC en su actividad académica mediante una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que van de 0 que significa muy en desacuerdo a 4 que significa muy de acuerdo, se eliminaron 3 relativos a los cursos, recursos y equipos universitarios y no correspondientes al PFLV, asimismo, se añadió uno relativo al diseño de los cursos en la teleplataforma.

Etapa 6) Se realizó el pilotaje de nueva cuenta con 32 alumnos del PFLV a fin de obtener información acerca de la comprensión de instrucciones, ítems así como de los tiempos de respuesta, encontrando que el instrumento era el adecuado para indagar acerca de las competencias digitales de los alumnos del PFLV y que se podía contestar en un tiempo razonable y menor de 30 minutos; para verificar la consistencia y confiabilidad de las secciones C, E y F del instrumento se utilizó el método del coeficiente alfa de Cronbach, estas secciones fueron aquellas que tuvieron alguna modificación además de no presentar preguntas abiertas lo cual hace poco posible verificar la confiabilidad de las respuestas obtenidas debido a la gran cantidad de diferentes respuestas particulares que pueden existir. De acuerdo con la información descrita en las tablas siguientes, es posible interpretar que los ítems agrupados en las secciones C, E, y F son adecuados y confiables (para el objetivo que las secciones representen) ya que sus coeficiente alfa de Cronbach son mayores 0.9.

*Tabla 18. Estadísticos de fiabilidad del INCOTIC*

Seccion	Alfa de Cronbach	N de elementos
C	.922	54
E	.934	28
F	.907	9

El instrumento fue aplicado de forma electrónica, tanto al grupo piloto como a los integrantes de la muestra descrita en el presente estudio, mediante el software libre limesurvey ([www.limesurvey.org](http://www.limesurvey.org)) que permite el diseño, la recolección y la conformación de bases de datos para su posterior análisis en línea. Esta aplicación fue seleccionada por su carácter libre e intuitivo y su facilidad de acceso.

Tras la aplicación del INCOTIC en la presente investigación, se pudo obtener la prueba de confiabilidad del instrumento por el método Alfa de Cronbach: para la escala tipo Likert que mide la autoevaluación de competencias, la consistencia interna de sus 28 ítems obtuvo un Alfa de Cronbach de .935 y la escala tipo Likert que mide la actitud hacia las TIC obtuvo un Alfa de Cronbach de .907. En este sentido, se considera que el instrumento cumple con los requisitos de confiabilidad deseable.

### *5.2.2. Instrumentos cualitativos*

Para Denzin y Lincoln (2005) la entrevista es una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas que permiten profundizar en cada uno de los ámbitos más significativos de la investigación planteada; en el caso de los instrumentos seleccionados con base en las entrevistas, éstos han permitido lograr una visión más completa de la problemática a estudiar relativa al PFLV complementando así el análisis cuantitativo procedente de los cuestionarios relativos a las competencias digitales con aquellos aspectos relativos a los procesos metasociocognitivos de la escritura.

Es importante hacer notar que en la revisión de los instrumentos de recogida y análisis de la información, tanto en el caso de los alumnos como en de los docentes-tutores, se encontraron diversos recursos enfocados en ciertos aspectos por separado de la composición escrita: lingüísticos, cognitivos y afectivos, y que no corresponden a la conceptualización de la competencia escritora como un conjunto complejo de los saberes cognitivos, lingüísticos, sociolingüísticos, éticos y afectivos que permiten a un escritor realizar un texto escrito para una audiencia y con unos fines determinados.

Los instrumentos seleccionados y que se describen a continuación contemplan todos y cada uno de los procesos del desarrollo escritor, incluyendo los procesos socioculturales y sus relaciones así como los procesos de enseñanza en el caso de los docentes-tutores.

Si bien, los instrumentos fueron diseñados para aplicarse a modo de entrevistas, se aplicaron como cuestionarios dada la naturaleza del PFLV (en línea), como ya se ha mencionado. Cabe destacar que la diferenciación entre un cuestionario y una entrevista reside en la presencialidad, es decir, una entrevista, se lleva a cabo en contexto presencial a modo de un diálogo, y el cuestionario se realiza por escrito.

#### *5.2.2.1. Entrevista semiestructurada metasociocognitiva acerca de la escritura (aplicada en forma de cuestionario) y sistema de categorías*

La entrevista semiestructurada y el sistema de categorías para operativizar los procesos de la escritura son dos instrumentos de tipo cualitativo producto del diseño y análisis de 5 expertos integrantes del grupo EDINVEST (HUM356), en el marco del proyecto de investigación multimétodo denominado “Comunicación escrita multilingüe y tecnologías”, contando con subvenciones de la Junta de Andalucía así como del Vicerrectorado de Planificación Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada (MVG/PI2007) (Arroyo González, Gutiérrez Braojos, 2015).

La entrevista permite indagar acerca de las reflexiones de los participantes sobre la propia competencia escritora así como de los procesos que se llevan a cabo cuando se desarrolla una composición escrita.

Para el diseño y aplicación de la entrevista en su versión original se llevaron a cabo las siguientes etapas:

Etapa 1) Diseño de la entrevista. En su elaboración se tomaron en cuenta algunos aspectos esenciales de entrevistas previas para conocer los procesos escritores como las elaboradas por Graham y Harris, (2005), Salvador (2005) y Arroyo (2009) así como los

postulados del modelo metasociocognitivo (Arroyo, 2009; Arroyo, Bear, Olivetti, Balpinar y Silva, 2009; Arroyo y Hunt, 2011) el cual considera que la escritura, en cualquier lengua, es un proceso, esencialmente, metacognitivo y social (metasociocognitivo) en el que se integran, de forma autorregulada, diversos procesos.

La entrevista se conforma de 37 preguntas clasificadas de la siguiente forma:

- 18 preguntas correspondientes al proceso declarativo de la escritura y que comprende los subprocesos de planificación, transcripción y revisión, es decir, aquellas operaciones fundamentales que se llevan a cabo para escribir un texto tales como generar ideas, considerar el auditorio, seleccionar las palabras adecuadas para la expresión de dichas ideas o llevar a cabo correcciones diversas.
- 9 preguntas relativas al proceso condicional que abarca los subprocesos denominados teoría de la tarea, teoría del texto y autorregulación, y referidos a las finalidades e intenciones del texto, las características del mismo así como el ajuste de la actuación a los requerimientos de dicho texto.
- 4 preguntas relativas al proceso afectivo que comprende los subprocesos de autocontrol, motivación, creatividad, y referidos a variables personales y culturales como la concentración, la afectividad y la innovación.
- 6 preguntas acerca del proceso sociocultural, que incluye los subprocesos sociales, comunitarios, de relación social e identidad, referidos a los apoyos sociales en el aprendizaje escritor, la interacción social, la condición sociocultural del escritor y la audiencia y la implicación social y/o comunitaria, entre otros.

En la tabla que se presenta a continuación puede observarse la entrevista completa y su distribución de acuerdo a cada uno de los subprocesos.

*Tabla 19. Preguntas y subprocesos de la Entrevista semiestructurada metasociocognitiva acerca de la escritura*

<b>PREGUNTAS</b>	<b>Subprocesos</b>
1.- Antes de escribir un texto ¿piensas en la persona que lo va a leer?	Planificación
2.- Antes de escribir un texto ¿piensas en para qué o por qué estas escribiendo?	
3.- Antes de escribir un texto ¿piensas en el tema del texto?	
4.- Antes de escribir un texto ¿ordenas las ideas? ¿Qué haces para ordenarlas?	
5.- Antes de escribir un texto ¿buscas ideas para tu texto? ¿Dónde buscas? Pon algún ejemplo	
6.- Antes de escribir un texto ¿anotas de alguna forma lo que piensas hacer para escribir un buen texto? ¿Qué utilizas para tomar notas? ¿Pon algún ejemplo?	
7.- Mientras escribes el texto ¿escribes frases completas? Pon algún ejemplo	Transcripción
8.- Mientras escribes el texto ¿utilizas nexos y/o expresiones para unir frases párrafos...? ¿Qué tipo de nexos? Pon algún ejemplo	
9.- Mientras escribes el texto ¿buscas palabras diferentes para escribir tus ideas? ¿Dónde las buscas? Pon algún ejemplo	
10.- Mientras escribes el texto ¿seleccionas y clasificas las palabras? ¿Cómo las clasificas? Pon algún ejemplo	
11.- Mientras escribes el texto ¿aplicas normas de ortografía y puntuación? ¿Qué normas? Pon algún ejemplo	
12.- Mientras escribes el texto ¿utilizas el ordenador? ¿Qué programas? ¿Qué instrumentos u objetos utilizas cuando no usas el ordenador?	
13.- Después de escribir un texto ¿quitas o cambias palabras, frases, párrafos...?	Revisión
14.- Después de escribir un texto ¿quitas o cambias nexos?	
15.- Después de escribir un texto ¿añades palabras, frases, nexos...?	
16.- Después de escribir un texto ¿añades o quitas signos de puntuación?	
17.- Después de escribir un texto ¿cambias la caligrafía?	
18.- Después de escribir un texto ¿utilizas alguna estrategia para saber que tienes que quitar o poner en tu texto? ¿Qué estrategia? Pon algún ejemplo	
19.- Cuando escribes un texto piensas que ese texto ¿es útil para alguien? ¿Para quién? ¿Qué utilidad puede tener? Pon algún ejemplo	Teoría de la Tarea
20.- Cuando escribes un texto ¿piensas que el tema, la forma y el idioma en el que se escribe está relacionado con la utilidad que tenga el texto? Pon algún ejemplo	
21.- Cuando escribes un texto ¿tienes estrategias para lograr terminarlo en la forma y con las ideas que tú querías? ¿Qué estrategias? Pon algún ejemplo	
22.- Cuando escribes un texto ¿sabes o preguntas por las partes que tiene que tener según el tipo de texto que quieres escribir? Pon algún ejemplo	Teoría del texto
23.- Cuando escribes un texto ¿tu texto es diferente según los objetos o aparatos que utilices para escribir? ¿En qué es diferente?	

24.- Cuando escribes un texto ¿utilizas distintas modalidades de lenguaje y distintas lenguas según la utilidad del texto y el tema? Pon algún ejemplo	
25.- Cuando escribes un texto ¿sabes qué necesitas y que tienes que hacer para lograr terminarlo? Pon algún ejemplo	Autorregulación
26.- Cuando escribes un texto ¿seleccionas las estrategias y la lengua más adecuada para lograr un buen texto? Pon algún ejemplo	
27.- Cuando escribes un texto ¿te dices a ti mismo lo que tienes que hacer para escribir un buen texto? Pon algún ejemplo	
28.- Cuando escribes un texto ¿piensas en lo que estás haciendo, en cómo lo estás haciendo y en lo que sientes?	Autocontrol
29.- Piensa cómo aprendiste a escribir ¿te ayudaron otras personas? Nombra alguna	Motivación
30.- Piensa en lo que has escrito a lo largo de tu vida ¿ha servido para algo? ¿Para qué?	
31.- Piensa en dónde has escrito a lo largo de tu vida ¿ha sido en otros lugares diferentes a la escuela? ¿En qué lugares has escrito?	Procesos comunitarios/ profesionales
32.- Piensa quien ha estado presente cuando has escrito algo ¿normalmente ha habido alguien que te ha animado a escribir? ¿Quiénes han sido esas personas?	Procesos Sociales
33.- Piensa en los temas sobre los que has escrito a lo largo de tu vida ¿normalmente son temas que te han servido para conocer mejor a los demás? Pon algún ejemplo	Procesos comunitarios/ profesionales
34.- Piensa en los objetos que has usado a lo largo de tu vida para escribir texto, piensa en las estrategias que has aplicado y en el idioma en el que has escrito.... ¿Normalmente, han variado? Pon algún ejemplo de objetos, estrategias e idiomas utilizados en la escritura.	
35.- Piensa en los texto que has escrito ¿alguno lo has hecho cooperando con otras personas? ¿Cuándo, dónde y para qué hiciste ese texto colaborativo?	
36.- Piensa en los texto que has escrito o has leído a lo largo de tu vida ¿has reflexionado alguna vez en los ideales, valores, actitudes y/o normas de comportamiento que expresa ese texto? ¿Dónde, cuándo y con quién has hecho esto?	Creatividad
37.- Piensa en los texto que has escrito a lo largo de tu vida ¿alguno lo has utilizado para mejorar tu escritura y tu vida? Pon algún ejemplo: ¿Qué texto y en que mejoraste?	Identidad

---

Etapa 2) Validación. La entrevista se validó de acuerdo con un proceso de juicio de 12 expertos del campo de los procesos en la escritura. Mediante una escala Likert (valores comprendidos entre “1”, la valoración más negativa, y “4” la valoración más positiva) se les preguntó por la idoneidad de la entrevista según los siguientes criterios: Exhaustividad,

Exclusión Mutua, Homogeneidad, Pertinencia, Productividad (Fox, 1981). Las valoraciones fueron sometidas a un análisis descriptivo. Posteriormente, se aplicó la W de Kendall con el propósito de conocer el acuerdo entre jueces.

*Tabla 20. Criterios para evaluar la entrevista metasociocognitiva de la escritura*

Exhaustividad	¿El ítem recoge información sobre la totalidad de una operación escritora?
Exclusión mutua	¿El ítem recaba información sobre operaciones escritoras diferentes a los de otros ítems?
Homogeneidad	¿El ítem está formulado de acuerdo con el Modelo Metasociocognitivo de Desarrollo Escritor?
Pertinencia	¿La formulación del ítem está adaptado al nivel de comprensión de los alumnos?
Productividad	¿La pregunta facilita la obtención de información rica y variada sobre una operación escritora?

En relación con la validación de la entrevista, los resultados obtenidos indican que la totalidad de los jueces expertos valoró positivamente los ítems que conforman los procesos declarativos (planificación, transcripción, revisión); procesos condicionales (teoría de la tarea, teoría del texto, autorregulación); procesos afectivos (autocontrol, motivación, creatividad); y procesos socioculturales (subprocesos sociales, comunitarios, de relación social, e identidad). A continuación se presenta una tabla con las valoraciones respectivas.

Tabla 21 . Análisis de porcentaje respecto a los elementos de competencia.

Categorías de análisis de la escala		%Exhaustividad				%Exclusión				%Homogeneidad				%Pertinencia				%Productividad			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Procesos Declarativos	1. Planificación	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	7.7	92.3	0	0	8.3	91.7	0	0	25	75
	2. Transcripción	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100
	3. Revisión	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	41.7	58.3
Procesos Condicionales	4. Teoría de la Tarea	0	0	0	100	0	0	33.3	66.7	0	0	0	100	0	0	8.3	91.7	0	0	0	100
	5. Teoría del Texto	0	0	0	100	0	0	8.3	91.7	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100
	6. Autorregulación	0	0	0	100	0	0	33.3	66.7	0	0	8.3	91.7	0	0	0	100	0	0	0	100
Procesos Afectivos	7. Autocontrol	0	0	8.3	91.7	0	0	16.7	83.3	0	0	0	100	0	0	16.7	83.3	0	0	8.3	91.7
	8. Motivación	0	0	8.3	91.7	0	0	33.3	66.7	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100
	9. Creatividad	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100
Procesos Socioculturales	10. SubP.Sociales	0	0	0	100	0	0	41.7	58.3	0	0	8.3	91.7	0	0	8.3	91.7	0	0	8.3	91.7
	11.SubP.Comunitarios	0	0	0	100	0	0	8.3	91.7	0	0	8.3	91.7	0	0	8.3	91.7	0	0	8.3	91.7
	12.SubC. Profesional	0	0	8.3	91.7	0	0	16.7	83.3	0	0	8.3	91.7	0	0	16.7	83.3	0	0	16.7	83.3
	13.SubP. Identidad	0	0	16.7	83.3	0	0	25	75	0	0	8.3	91.7	0	0	8.3	91.7	0	0	16.7	75*

\*Valores perdidos

El análisis detallado de las valoraciones de cada juez experto con respecto a los criterios utilizados para validar el instrumento se presenta en la siguiente tabla; las medias de las valoraciones presentan puntuaciones muy próximas al valor 4 (bastante) y una ligera varianza, demostrando así una valoración muy positiva con respecto a los criterios empleados acerca de la validez del instrumento por parte de los jueces.

Tabla 22. Medias de cada juez experto respecto a las dimensiones generales

Dimensiones/ Medias	Jueces expertos												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Exhaustividad	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.63	3.81	3.81
Exclusión	3.36	3.46	3.74	4.00	4.00	3.64	3.81	3.81	3.86	3.87	3.81	3.91	
Homogeneidad	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.79	3.69	3.87	
Pertinencia	3.92	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.58	3.61	3.89	
Productividad	4.00	3.95	4.00	4.00	4.00	3.92	4.00	3.94	3.95	3.73	3.68	3.77	

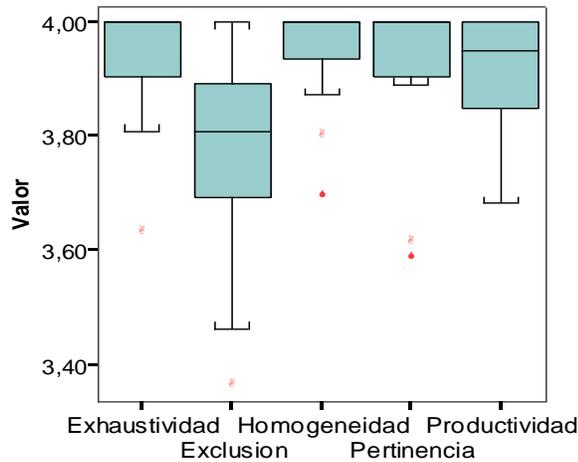


Figura 32. Valoraciones de los jueces expertos respecto a los criterios generales

Para analizar el grado de acuerdo entre los jueces expertos en relación a cada criterio (exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia y productividad) se aplicó la W de Kendall. Los resultados obtenidos demostraron un menor grado de acuerdo entre los jueces en las dimensiones exhaustividad; homogeneidad, y pertinencia y un

acuerdo moderado en las dimensiones exclusión mutua, y productividad; sin embargo estos resultados se consideraron positivos dado que el menor grado de acuerdo se ubicó entre los valores positivos (3 y 4) de la escala utilizada para valorar cada una de los criterios.

*Tabla 23 . Concordancia entre las valoraciones de los jueces*

Dimensión	<i>n</i>	W de Kendall	$\chi^2$	<i>p</i>
Exhaustividad	12	.126	18.213	.109
Exclusión Mutua	12	.212	30.258	.002
Homogeneidad	12	.074	10.651	.559
Pertinencia	12	.065	9.338	.674
Productividad	12	.216	28.216	.005

Etapa 3) Aplicación. Se aplicó el instrumento en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada a 86 estudiantes de la Titulación de Maestro. El análisis de contenido de estas entrevistas arrojó una frecuencia total de 7038 operaciones escritoras, que fueron clasificadas, aplicando el Programa Nvivo, en un sistema de categorías emergente y sus subcategorías. Esto permitió la identificación de operaciones escritoras diferentes, que se clasificaron, a su vez, en subprocesos escritores.

En la siguiente tabla se puede observar con detalle cada una de las categorías obtenidas.

*Tabla 24. Categorías del proceso escritor obtenidas mediante el análisis de contenido*

	Subprocesos Escritores	Operaciones que define cada subproceso metasociocognitivo escritor
1	Planificación de la escritura	1.Pensar en el auditorio a quien se dirige el escrito 2.Pensar en los objetivos del escrito 3.Generar de ideas según el tema del texto 4. Seleccionar de ideas más adecuadas al tema 5.Ordenar las ideas según la estructura del texto 6.Buscar fuentes donde encontrar más ideas 7.Estrategias para registrar todo lo planificado
2	Transcripción de la escritura	8.Aplicar una estructuras de escritura gramatical 9.Aplicar mecanismos de progresión y coherencia textual 10.Utilizar un vocabulario concreto para el tema del texto 11.Seleccionar las palabras más adecuadas al estilo del texto 12.Aplicar la ortografía y grafía adecuada 13.Utilizar los soportes tecnológicos y programas adecuados
3	Revisión de la escritura	14.Adeuar el texto escrito al texto planificado 15.Modificar la estructura y léxico de la oración 16.Cambiar partes del texto para lograr la unidad global 17.Modificar signos de puntuación, ortografía y caligrafía 18.Aplicar estrategias de revisión por otros 19.Aplicar estrategias de revisión por uno mismo
4	Teoría de la Tarea escritora	20.Conocer las funciones socioculturales del texto 21.Conocer las características socioculturales del auditorio 22.Conocer la relación entre las funciones y el auditorio del texto; y la forma, el contenido, la estructura, el código lingüístico y el soporte del texto 23.Conocer estrategias para escribir un buen texto
5	Teoría del Texto	24.Conocer la relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el código lingüístico 25.Conocer la relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el tipo de soporte 26.Conocer la relación entre el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) y el tipo de estructura 27.Clasificar los párrafos y partes del texto según criterios de jerarquía y unidad
6	Autorregulación de la escritura	28. Seleccionar las estrategias y el código lingüístico según el tipo de texto (objetivos, contenido, forma) 29.Aplicar autoinstrucciones en el proceso escritor 30.Reflexionar sobre las propias competencias escritoras
7	Autocontrol de la escritura	31.Seleccinar el sentimiento adecuado al tipo texto (objetivos, contenido, forma) 32.Lograr la concentración que exige la tarea de escritura
8	Motivación hacia la escritura	33.Disponer de recursos humanos y materiales de apoyo en la escritura 34.Desarrollar un autoconcepto positivo en las tareas de la escritura
9	Creatividad en la escritura	35.Expresar valores propios en la escritura 36.Aplicar estrategias propias en la escritura 37.Desarrollar estilos de expresión escrita propios

10	Condicionamiento político en la escritura	38. Conocer los condicionamientos político-económicos sobre la propia escritura (soportes, idioma, temas, géneros, utilidad de mis textos) 39. Conocer las funciones sociales de la propia escritura (mis escritos mejoran la sociedad)
11	Condiciones comunitarias y/o profesionales en la escritura	40. Usar la escritura en contextos cotidianos y/o profesionales 41. Lograr intereses comunitarios y/o profesionales en los usos cotidianos de la propia escritura (mis escritos sirven para conocer o ayudar a los demás) 42. Usar códigos lingüísticos diferentes en los escritos cotidianos y/o profesionales 43. Construir textos de forma colaborativa
12	Construcción de la Identidad en la escritura	44. Usar la escritura para expresar experiencias o ideas propias 45. Usar de forma competente la lengua escrita materna y otras lenguas 46. Lograr intereses propios en los usos de la escritura

Etapa 4) A partir del análisis de contenido, se elaboró de forma emergente el sistema de categorías; su idoneidad fue valorada por 13 jueces expertos, según los criterios de Fox (1981): Exhaustividad, Exclusión Mutua, Homogeneidad, Pertinencia, y Productividad, utilizando una escala tipo likert (valores comprendidos entre “1”, la valoración más negativa, y “4” la valoración más positiva). Posteriormente se realizó un análisis descriptivo de las valoraciones de los jueces y se aplicó la W de Kendall con el propósito de conocer el acuerdo entre jueces. En la tabla siguiente se detallan los criterios para evaluar el sistema de categorías propuesto:

*Tabla 25. Criterios para evaluar el sistema de categorías metasociocognitivas de la escritura*

Exhaustividad	¿Las operaciones permiten agotar el contenido de la totalidad del sub-proceso escritor?
Exclusión mutua	¿Las operaciones no se repiten en otros subprocesos?
Homogeneidad	¿Las operaciones implicadas en este subproceso, están formuladas de acuerdo con el Modelo Metasociocognitivo de Desarrollo Escritor?
Pertinencia	¿La descripción de cada procesos responde a posibles subprocesos de desarrollo escritor adquiridos por los entrevistados?
Productividad	¿Las operaciones ofrecen información rica y variada sobre el subproceso escritor en cuestión?

El análisis descriptivo de las valoraciones de los jueces expertos demostró que la totalidad de los jueces valoraron positivamente las operaciones que conforman cada categoría. Estas valoraciones se observan en la siguiente tabla:

Tabla 26. Análisis de porcentaje respecto a los elementos de competencia

Categorías de análisis de la escala		%Exhaustividad				%Exclusión				%Homogeneidad				%Pertinencia				%Productividad			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Procesos Declarativos	1. Planificación	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	7.7	92.3	0	0	0	100	0	0	0	100
	2. Transcripción	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	7.7	92.3	0	0	0	100	0	0	0	100
	3. Revisión	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100
Procesos Condicionales	4. Teoría de la Tarea	0	0	0	100	0	0	7.7	84.6*	0	0	0	100	0	0	30.8	69.2	0	0	0	100
	5. Teoría del Texto	0	0	7.7	92.3	0	0	23.1	76.9	0	0	0	100	0	0	69.2	30.8	0	0	0	100
	6. Autorregulación	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	7.7	92.3	0	0	15.4	84.6
Procesos Afectivos	7. Autocontrol	0	0	0	92.3*	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	100
	8. Motivación	0	0	53.8	46.2	0	0	0	100	0	0	0	92.3*	0	0	0	100	0	0	30.8	69.2
	9. Creatividad	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	92.3*	0	0	0	100	0	0	15.4	84.6
Procesos Socioculturales	10. SubP. Sociales	0	0	0	100	0	0	61.5	38.5	0	0	7.7	84.6*	0	0	30.8*	61.5*	0	0	0	100
	11. SubP. Comunitarios	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	92.3*	0	0	0	100	0	0	0	92.3*
	12. SubP. Rel. Social	0	0	53.8	46.2	0	0	0	100	0	0	0	92.3*	0	0	15.4	84.6	0	0	84.6	15.4
	13. SubP. Identidad	0	0	0	100	0	0	0	100	0	0	0	92.3*	0	0	0	100	0	0	0	100

\*Valores perdidos

Todos los criterios fueron valorados positivamente por la totalidad de los jueces expertos, tal y como se observa en la tabla; las medias de las valoraciones presentaron puntuaciones muy próximas al valor 4 (bastante) y una ligera desviación típica atribuible a un elevado acuerdo entre los jueces, tal y como se observa en la tabla.

Tabla 27. Medias de cada juez experto respecto a las dimensiones generales

Dimensiones/ Medias	Jueces expertos												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Exhaustividad	3.92	.85	3.85	3.85	4.00	3.85	4.00	3.85	4.00	3.85	3.92	3.92	4.00
Exclusión	3.85	3.92	3.92	4.00	4.00	3.92	4.00	3.85	3.83	3.85	4.00	3.92	4.00
Homogénea- dad	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.92	4.00	4.00	4.00	3.85	4.00
Pertinencia	3.85	3.77	3.92	3.83	4.00	3.85	4.00	3.77	3.69	3.92	3.92	3.92	4.00
Productividad	3.92	3.92	3.85	3.85	4.00	3.69	3.85	3.92	3.92	3.92	3.85	3.85	4.00

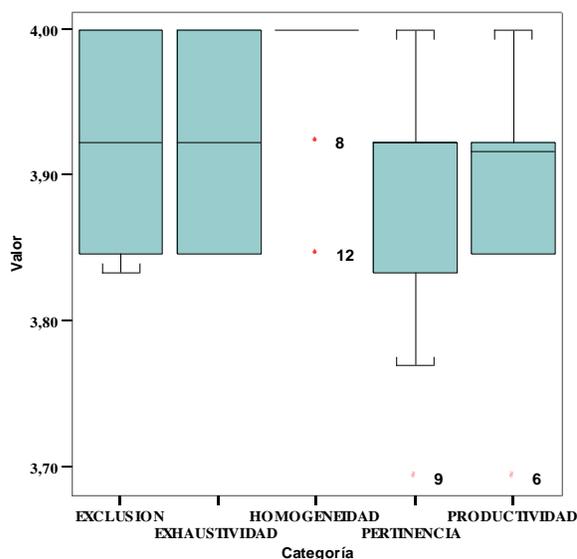


Figura 33. Valoraciones de los jueces expertos respecto a las dimensiones generales

A fin de analizar el grado de acuerdo entre los jueces expertos se aplicó la W de Kendall, obteniendo un grado de acuerdo moderado (entre .398 y .553 en exhaustividad,

exclusión mutua, pertinencia y productividad en cada proceso). Las dimensiones exhaustividad y productividad obtuvieron los mayores niveles de acuerdo y la dimensión homogeneidad menor nivel de acuerdo. Sin embargo las valoraciones fueron positivas en general.

*Tabla 28. Concordancia entre las valoraciones de los jueces*

Dimensión	<i>n</i>	W de Kendall	$\chi^2$	<i>p</i>
Exhaustividad	13	.527	75.827	.000
Exclusión Mutua	13	.440	63.368	.000
Homogeneidad	13	.074	24.000	.564
Pertinencia	13	.398	57.319	.000
Productividad	13	.553	76.670	.000

Etapa 5) En el año de 2014, se reunió a 11 jueces expertos en la investigación de la composición escrita a fin de adecuar el instrumento al contexto del PFLV, de acuerdo a las observaciones realizadas se hicieron algunas modificaciones a la entrevista original, quedando de la siguiente forma:

*Tabla 29: Preguntas y subprocesos del Cuestionario metasociocognitivo acerca de la escritura*

Subprocesos	Preguntas
Planificación	1. Antes de escribir un texto dedicas cierto tiempo a pensar ¿En qué piensas?
Planificación	2. Antes de escribir un texto ¿Qué tareas previas haces?
Planificación	3. Antes de escribir un texto decides la forma de ese texto y si vas a incluir componentes audiovisuales. Describe en qué aspectos formales y qué componentes audiovisuales piensas.
Transcripción	4. Piensa en el último texto que escribiste y pon algún ejemplo de lo que utilizaste (normas de ortografía; elementos de concordancia, elementos de cohesión, nexos...)
Transcripción	5. Piensa en el último texto que escribiste ¿Qué códigos lingüísticos utilizaste? ¿Qué recursos utilizaste?
Revisión	6. Piensa en lo que has escrito y escribes a lo largo de tu vida en todas las situaciones de tu vida ¿Qué otros códigos y recursos has utilizado o utilizas?
Revisión	7. Cuando terminas de escribir un texto ¿cambias palabras, frases, párrafos? Pon ejemplos.
Revisión	8. Cuando terminas de escribir un texto ¿cambias los aspectos formales y/o audiovisuales del texto? En concreto ¿qué aspectos cambias?
Teoría de la tarea	9. Cuando escribes un texto sabes por qué y para qué escribes ese texto. Piensa en el último texto que escribiste ¿por qué lo escribiste? ¿Para qué escribiste?

Teoría de la tarea/planificación	10. Cuando escribes ¿te interesa saber quién leerá el texto? ¿Cómo son las personas que leen tus textos?
Competencias comunitarias, profesionales de la escritura. sociocultural	11. ¿Haces escritos en colaboración con otras personas? ¿Cómo construyes este tipo de texto?
Teoría del texto	12. Cuando escribes, ¿te planteas si el tipo de texto que escribes depende de: a) las personas que lo leerán, b) del código lingüístico que utilizas, c) de los recursos que usas al escribir y d) de los aspectos formales y/o audiovisuales que tendrá tu texto? 13. <i>¿Cómo influyen estos componentes en el tipo de texto que escribes?</i> 14. <i>¿En qué puede ser diferente tu texto al variar alguno de estos componentes?</i> 15. <i>¿Qué componente influye más en el tipo de texto que escribes y por qué?</i>
Autocontrol	16. Cuando escribes ¿aplicas algunas estrategias para que tus textos tengan unidad y para lograr terminarlos? Explica esas estrategias que utilizas para que tus textos tengan unidad y lograr terminarlos
Autocontrol	17. Cuando escribes ¿te dices a ti mismo lo que tienes que hacer para escribir un buen texto? Piensa en el último texto que escribiste y pon algún ejemplo de las instrucciones que te diste a ti mismo para escribir el texto.
Autocontrol	18. Cuando escribes un texto ¿te das cuenta de qué estás haciendo, en cómo lo estás haciendo y de lo que sientes? Piensa en el último texto que escribiste y pon algún ejemplo: 19. <i>¿Qué hice antes, durante y después de escribir?</i> 20. <i>¿Cómo lo hice? (con qué recursos o apoyos):</i> 21. <i>¿Qué sentía? ¿Qué sentimiento era el adecuado para el texto?</i>
Autocontrol	22. ¿Te concentras cuando escribes? Piensa en el último texto que escribiste y calcula cuanto tiempo seguido o intervalos de tiempo estuviste concentrado, es decir, escribiendo o pensando en qué escribir y cómo escribirlo; y cómo mejorarlo.
Motivación extrínseca	23. Cuando escribes ¿utilizas recursos o hay personas que te ayudan a escribir mejor tu texto?
Motivación intrínseca	24. Cuando escribes un texto ¿te sientes bien contigo mismo y piensas que ese texto es valioso? ¿Por qué? 25. Piensa en lo que has escrito a lo largo de tu vida ¿qué cosas buenas has expresado?
Creatividad	26. Cuando escribes ¿utilizas algún truco o estrategia que hayas descubierto para que el texto te salga bien? 27. Piensa en tu último texto, ¿qué estrategias nuevas has aplicado para escribir el texto y cuáles piensas seguir utilizando?
Identidad	28. En los textos que escribes ¿expresas tus propias ideas, sentimientos y/o intereses? 29. Piensa en lo que has escrito a lo largo de tu vida ¿qué intereses propios has expresado?
Condiciones Socio-políticas	30. En los textos que escribes ¿eres tú el que decide dónde escribes? 31. ¿con qué recursos?, 32. ¿a quién escribes, 33. ¿para qué escribes? 34. ¿qué código lingüístico utilizas? ¿Por qué?

Etapa 6) Para validar el cuestionario, se recurrió al proceso de juicio de los 11 expertos a quienes mediante una escala Likert (valores comprendidos entre “1”, la valoración más negativa, y “4” la valoración más positiva) se les preguntó por la idoneidad del cuestionario según los siguientes criterios: Exhaustividad, Exclusión

Mutua, Homogeneidad, Pertinencia, Productividad (Fox,1981). Las valoraciones fueron sometidas a un análisis descriptivo. Posteriormente, se aplicó la W de Kendall con el propósito de conocer el acuerdo entre jueces.

En la tabla siguiente se presentan los valores promedios de cada juez clasificado por las dimensiones referentes al instrumento, las cuales exhiben en su mayoría puntuaciones de 4; asimismo, en la gráfica correspondiente es posible observar que la mayoría de los promedios son muy próximos a 4. Por lo que se puede interpretar como una valoración positiva con respecto a los criterios utilizados para probar la validez del instrumento por parte de los jueces.

*Tabla 30. Medias de cada juez experto respecto a las dimensiones generales*

Dimensiones/ medias	Jueces										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Exhaustividad	4.00	4.00	4.00	3.05	4.00	3.37	3.95	3.84	4.00	3.95	4.00
Exclusión	4.00	4.00	4.00	2.89	4.00	4.00	4.00	3.95	4.00	3.95	4.00
Homogeneidad	4.00	4.00	3.89	2.89	4.00	3.84	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Pertinencia	4.00	4.00	3.83	2.89	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Productividad	4.00	4.00	4.00	2.89	4.00	3.89	4.00	3.95	4.00	4.00	4.00

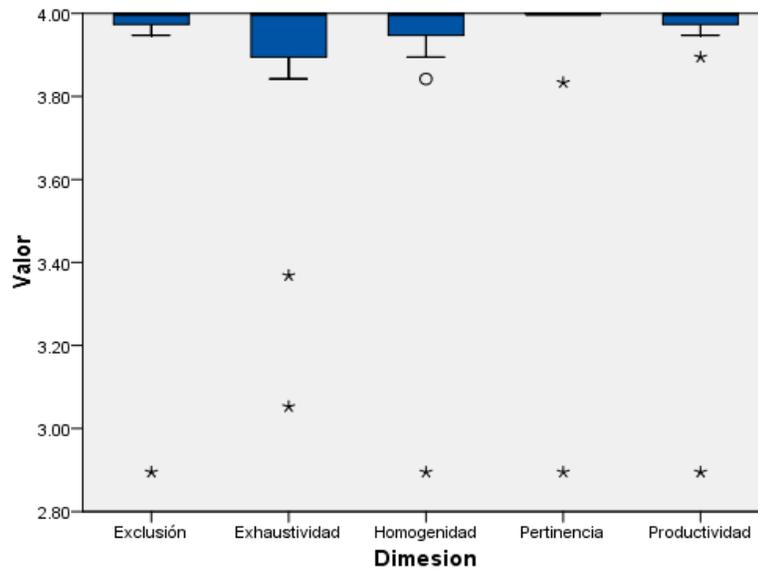


Figura 34. Valoraciones de los jueces expertos respecto a los criterios generales

Las valoraciones fueron sometidas a un análisis descriptivo. Para analizar el grado de acuerdo entre los 11 jueces se utilizó la prueba de Kendall o Coeficiente de concordancia. En la tabla se observa que los p-valores son menores a 0.00; de este análisis resultó que los jueces concuerdan con respecto a los criterios utilizados para probar la validez del instrumento. Las valoraciones obtenidas son muy positivas y próximas a la calificación 4, para cada dimensión y de manera total.

Tabla 31. Concordancia entre las valoraciones de los jueces

Dimensión	<i>n</i>	W de Kendall	$X^2$	<i>p</i>
Exhaustividad	11	.668	126.830	.000
Exclusión	11	.908	172.427	.000
Homogeneidad	11	.830	157.717	.000
Pertinencia	11	.885	159.279	.000
Productividad	11	.895	169.966	.000
Total		.777	730.064	.000

### 5.2.2.2. *Entrevista semiestructurada acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura (aplicada en forma de cuestionario) y sistema de categorías*

Para aproximarse a los aspectos pedagógicos de la competencia escritora, se adecuó y tradujo un instrumento elaborado por Arroyo (2009) utilizado en una investigación etnográfica realizada en la Universidad de Bradford, Reino Unido, y cuyo interés fue describir el proceso de enseñanza de la composición escrita en un contexto multicultural.

Su diseño y validación se llevó a cabo en las siguientes etapas:

Etapa 1) La entrevista fue adecuada al contexto del PFLV y al idioma español para su aplicación. El resultado es un cuestionario de 19 preguntas que abordan tanto aspectos pedagógicos como de las propias competencias escritoras de los docentes-tutores y son las siguientes:

1. ¿Qué hace para escribir un texto literario?, ¿cómo lleva a cabo su propio proceso escritural?
2. ¿Considera que las competencias escritoras son importantes para la vida de las personas?, ¿por qué?
3. ¿Considera que las habilidades de escritura se aprenden de forma natural o es necesario enseñarlas en la escuela? ¿Por qué algunas personas tienen más dificultad en la expresión escrita que otras?
4. ¿La escuela puede mejorar la expresión escrita de los alumnos?, ¿cómo?
5. ¿Cómo aprendió a escribir literariamente?
6. ¿Recibió formación profesional para escribir y desarrollar estrategias y habilidades de escritura? Si su respuesta es afirmativa, describa por favor cómo fue dicha formación.
7. ¿Cómo concibe debe ser la enseñanza de la escritura literaria?
8. ¿Cómo enseña los procesos de escritura literaria a sus alumnos?
9. Describa el método didáctico que Ud. emplea para enseñar los procesos de escritura. ¿Cuál es su función en ese método didáctico?

10. ¿Cómo distribuye los contenidos de su asignatura y qué tipo de actividades privilegia?
11. ¿Qué tipo de recursos utiliza para la enseñanza de la escritura? Por favor, describa aquellos que le sean más útiles.
12. ¿Integra la perspectiva multicultural cuando enseña los procesos de escritura? Si su respuesta es afirmativa, por favor describa cómo lo hace.
13. ¿Cómo enseña a sus alumnos a planificar sus propios textos?, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza para la planificación de la escritura que Ud. emplea?, por favor, explíquelas
14. ¿Cómo enseña a sus alumnos a desarrollar la estructura y darle forma a los textos?, ¿qué estrategias de enseñanza para esto emplea?, por favor, explíquelas.
15. ¿Cómo enseña a sus alumnos a revisar y analizar sus propios textos?, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza para la revisión y análisis de textos que Ud. emplea?, por favor, explíquelas.
16. ¿Cuándo y cómo evalúa los procesos de escritura de sus alumnos?
17. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar los procesos de escritura de sus alumnos?
18. ¿Cuál es el componente más importante de la escritura que usted evalúa en sus alumnos?
19. ¿Qué considera Ud. necesita para mejorar su forma de enseñar a escribir?

Etapa 2) Las 19 preguntas fueron sometidas a juicio de 8 expertos mexicanos y 3 expertos del grupo EDINVEST (HUM356) en aspectos relativos a la escritura y a la didáctica de la escritura, según su pertinencia, dimensión, redacción y adecuación al contexto para su aplicación. De acuerdo a las observaciones y sugerencias se realizaron las adecuaciones y reescritura de los ítems.

Etapa 3) Validación. Para validar el cuestionario, se recurrió al proceso de juicio de los 11 expertos a quienes mediante una escala Likert (valores comprendidos entre “1”, la valoración más negativa, y “4” la valoración más positiva) se les preguntó por la

idoneidad del cuestionario según los siguientes criterios: Exhaustividad, Exclusión Mutua, Homogeneidad, Pertinencia, Productividad (Fox,1981). En la tabla siguiente se presentan los criterios para evaluar el cuestionario

*Tabla 32. Criterios para evaluar el cuestionario semiestructurado acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura*

Exhaustividad	¿El ítem recoge información sobre la totalidad de una operación escritora y/o de enseñanza de la escritura?
Exclusión mutua	¿El ítem recaba información sobre operaciones escritoras y/o de enseñanza de la escritura diferentes a los de otros ítems?
Homogeneidad	¿El ítem está formulado de acuerdo con el Modelo Metasociocognitivo de Desarrollo Escritor?
Pertinencia	¿La formulación del ítem está adaptado al nivel de comprensión de los docentes del PFLV?
Productividad	¿La pregunta facilita la obtención de información rica y variada sobre una operación escritora y/o de enseñanza de la escritura?

Asimismo, en la tabla siguiente se observan los promedios de cada juez clasificado por las dimensiones referentes al instrumento, las cuales exhiben en su mayoría puntuaciones de 4; en la gráfica correspondiente es posible observar que la mayoría de los promedios son muy próximos a 4. Por lo que se puede interpretar como una valoración positiva con respecto a los criterios utilizados para probar la validez del instrumento por parte de los jueces.

Tabla 33: Medias de cada juez experto respecto a las dimensiones generales

Dimensiones/ medias	jueces										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Exhaustividad	4.00	3.88	4.00	3.00	4.00	3.94	2.71	4.00	3.91	4.00	3.94
Exclusión	4.00	3.68	4.00	3.00	4.00	3.50	2.41	4.00	4.00	4.00	4.00
Homogeneidad	4.00	3.97	4.00	3.00	4.00	4.00	2.29	4.00	4.00	4.00	3.94
Pertinencia	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	3.91	2.50	3.59	4.00	4.00	4.00
Productividad	4.00	4.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.41	3.24	4.00	4.00	4.00

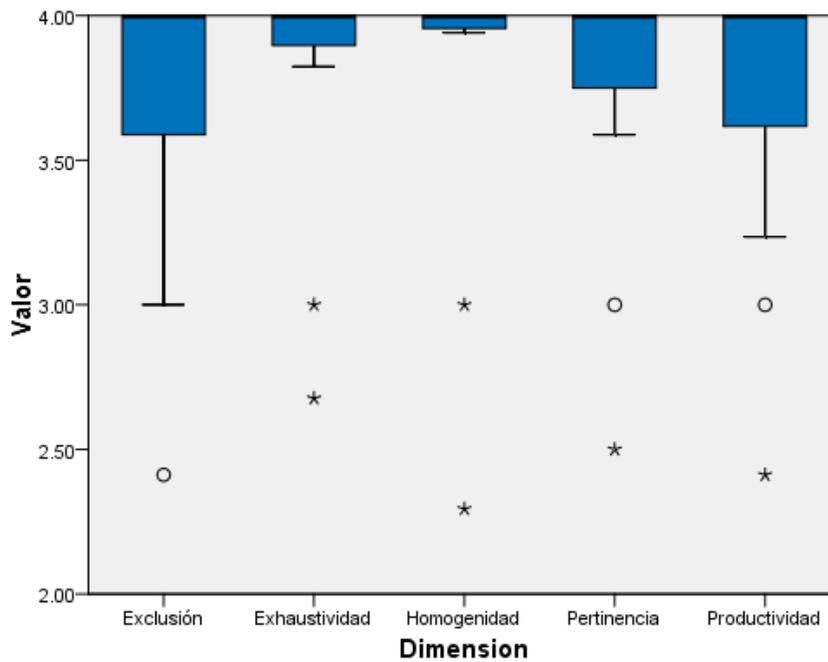


Figura 35. Valoraciones de los jueces expertos respecto a los criterios generales

Para analizar el grado de acuerdo entre los 11 jueces se aplicó la W de Kendall o Coeficiente de concordancia; como se observa en la tabla siguiente, los p- valores son menores a 0.00; de este análisis resultó que los jueces concuerdan con respecto a los criterios utilizados para probar la validez del instrumento. Las valoraciones son muy

positivas o cercanas a 4, como se comentó anteriormente, para cada dimensión y de manera total.

*Tabla 34. Concordancia entre las valoraciones de los jueces*

	<i>n</i>	W de Kendall	$X^2$	<i>p</i>
Exhaustividad	11	.768	260.989	.000
Exclusión	11	.776	263.806	.000
Homogeneidad	11	.958	325.692	.000
Pertinencia	11	.847	287.868	.000
Productividad	11	.880	299.038	.000
Total		.785	1335.111	.000

Etapa 3) La entrevista se aplicó a los 19 docentes-tutores del PFLV, a modo de cuestionario semiestructurado.

Etapa 4) Validación del contenido, que como la definen Del Rincón, Arnal y Alatorre (1995), consiste en la representación de los conceptos y de los comportamientos objeto de medida, que de acuerdo con Pérez-Juste (2004) no se determina numéricamente sino con el juicio de personas expertas que proponen la correspondencia existente entre lo que es el rasgo y lo que incluye la prueba. Así, el sistema de contenidos fue validado por los expertos a fin de integrar el sistema de categorías emergente que refrenda algunas categorías presentadas por Arroyo y Gutiérrez (2015) y que comprende los siguientes aspectos:

- Proceso declarativo, que comprende los subprocesos de planificación, transcripción y revisión.
- Proceso condicional, específicamente en lo relativo a la teoría de la tarea, que implica tener una idea muy clara de las finalidades del texto que se va a escribir, del auditorio quién lo va a leer y de las posibles estrategias a implementar para la consecución de esta finalidad.

- Proceso sociocultural, que incluye el subproceso de construcción de la identidad, individual, profesional y por tanto cultural, abarcando el conjunto de conocimientos, procedimientos y valores asumidos como propios y que se reflejan en la composición escrita.
- Funciones del profesor: Se refiere a los roles que los docentes-tutores desempeñan en las diversas actividades que realizan con los alumnos.
- Pensamiento del profesor: Se refiere a las ideas pedagógicas que los docentes-tutores tienen acerca de los procesos, las tareas así como de la utilización de los espacios para el aprendizaje de la escritura.
- Evaluación: Procedimientos, instrumentos, criterios que los docentes-tutores utilizan para comprobar el aprendizaje de los alumnos en relación a la composición escrita, emitir juicios de valor con respecto a dicho aprendizaje y que les permiten tomar decisiones en relación al proceso de enseñanza.
- Metas de aprendizaje: Se refiere a los logros hacia los que se orientan las tareas, pueden estar señalados por los objetivos o los contenidos proporcionados a los alumnos, entendiendo éstos últimos como los conocimientos y valores culturales predominantes en las diversas tareas.
- Recursos: materiales digitales y software utilizado por el profesor y el alumno en el desarrollo de las tareas de composición escrita.
- Contexto sociocultural: Se refiere a los comportamientos explícitos que se promueven en un espacio determinado (espacio virtual)) favoreciendo normas y actitudes de aprendizaje escritor y de intercambio cultural.

A continuación se observa la categorización de cada uno de los ítems de la entrevista de acuerdo a la propuesta de Arroyo y Gutiérrez (2015)

*Tabla 35. Preguntas y subprocesos del Cuestionario acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura*

PREGUNTAS	Categorías
1. ¿Qué hace para escribir un texto literario?, ¿cómo lleva a cabo su propio proceso escritural?	Teoría de la tarea
2. ¿Considera que las habilidades escritoras son importantes para la vida de las personas?, ¿por qué?	Identidad
3. ¿Considera que las habilidades de escritura se aprenden de forma natural o es necesario enseñarlas en la escuela? ¿Por qué algunas personas tienen más dificultad en la expresión escrita que otras?	Pensamiento del profesor
4. ¿La escuela puede mejorar la expresión escrita de los alumnos?, ¿cómo?	Pensamiento del profesor
5. ¿Cómo aprendió a escribir literariamente?	Identidad
6. ¿Recibió formación profesional para escribir y desarrollar estrategias y habilidades de escritura? Si su respuesta es afirmativa, describa por favor cómo fue dicha formación.	Identidad
7. ¿Cómo concibe debe ser la enseñanza de la escritura literaria?	Pensamiento del profesor
8. ¿Cómo enseña los procesos de escritura literaria a sus alumnos?	Roles del profesor
9. Describa el método didáctico que Ud. emplea para enseñar los procesos de escritura. ¿Cuál es su función en ese método didáctico?	Roles del profesor
10. ¿Cómo distribuye los contenidos de su asignatura y qué tipo de actividades privilegia?	Metas de aprendizaje
11. ¿Qué tipo de recursos utiliza para la enseñanza de la escritura? Por favor, describa aquellos que le sean más útiles.	Recursos
12. ¿Integra la perspectiva multicultural cuando enseña los procesos de escritura? Si su respuesta es afirmativa, por favor describa cómo lo hace.	Contexto sociocultural
13. ¿Cómo enseña a sus alumnos a planificar sus propios textos?, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza para la planificación de la escritura que Ud. emplea?, por favor, explíquelas	Planificación
14. ¿Cómo enseña a sus alumnos a desarrollar la estructura y darle forma a los textos?, ¿qué estrategias de enseñanza para esto emplea?, por favor, explíquelas.	Transcripción
15. ¿Cómo enseña a sus alumnos a revisar y analizar sus propios textos?, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza para la revisión y análisis de textos que Ud. emplea?, por favor, explíquelas.	Revisión
16. ¿Cuándo y cómo evalúa los procesos de escritura de sus alumnos?	Evaluación
17. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar los procesos de escritura de sus alumnos?	Evaluación
18. ¿Cuál es el componente más importante de la escritura que usted evalúa en sus alumnos?	Evaluación
19. ¿Qué considera Ud. necesita para mejorar su forma de enseñar a escribir?	Pensamiento del profesor

### 5.3. Tratamiento de la información

El análisis de la información generada mediante los instrumentos cuantitativos se llevó a cabo por medio de programa IBM SPSS Statistics 21. Asimismo, se realizaron análisis descriptivos de los datos, se obtuvieron frecuencias, medidas de

tendencia central y dispersión; se utilizó la U de Mann-Whitney para la comparación de dos muestras independientes, la Kruskal-Wallis para la comparación de más de dos muestras independientes y la Rho de Spearman para analizar correlación entre variables. Y se hizo análisis de redes semánticas. En cuanto a la información generada por los instrumentos cualitativos, se llevó a cabo el análisis de contenido (Krippendorf, 1990) con apoyo del Programa N'Vivo.

A continuación se presentan los capítulos relativos a los resultados de la investigación, tanto cuantitativos como cualitativos.

## Capítulo 6

### Resultados cuantitativos

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos cuantitativos correspondientes a la presente investigación y que son: Evaluación de competencias del docente-tutor en línea e Inventario de Competencias TIC (INCOTIC) para medir las competencias del alumnado del PFLV.

#### 6.1. Evaluación de competencias del docente-tutor en línea

En este apartado se describen los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento denominado Evaluación de competencias del docente-tutor en línea, el cual se conforma de 3 cuestionarios que son los siguientes: Apoyo organizacional; Experiencia de aprendizaje en línea y Autoevaluación de competencias, y con la finalidad de determinar las competencias digitales que los docentes-tutores integrantes del PFLV poseen para desempeñarse en dicho programa así como los diversos factores que contribuyen al desarrollo de este tipo de competencias.

##### 6.1.1. Apoyo organizacional

El cuestionario denominado: “Información organizacional” permite calcular el nivel apoyo organizacional que los docentes-tutores perciben para su desempeño en el PFLV; consta de 7 ítems con 4 posibilidades de respuesta que van de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Así, sea “CR<sub>i</sub>” la calificación dada por el usuario al i-ésimo ítem, el apoyo organizacional para cada participante se obtuvo de la siguiente forma:  $A = \frac{\sum_{i=1}^7 CR_i}{7}$  por lo que toma valores de 1 a 4.

La dimensión de apoyo organizacional obtuvo un puntaje promedio de 3.398 con una desviación estándar de 0.266, indicando que los docentes-tutores evidencian niveles de acuerdo y totalmente de acuerdo con el apoyo organizacional que brinda la institución en cuanto a: el manejo de estrategias explícitas para la educación en línea, la

promoción del uso de la teleplataforma, y el apoyo técnico necesario para solucionar problemas.

El análisis de los datos descriptivos de cada ítem permitió obtener información acerca de las aseveraciones con las que los docentes-tutores tuvieron menor y mayor grado de acuerdo. La aseveración con la que tuvieron menor grado de acuerdo fue: “Su institución promueve la formación y actualización mediante cursos de capacitación” ( $\bar{x}$ = 2.89, D.E. = 1.05, intervalo de 1 a 4), y la aseveración con la que demostraron mayor acuerdo fue: “Su institución le brinda apoyo técnico necesario para solucionar los problemas relacionados con la educación en línea” ( $\bar{x}$  =3.68, D.E. = .478, intervalo de 3 a 4).

Los últimos cuatro ítems mostrados en la tabla correspondiente a este apartado (ítems 6, 1, 4 y 5) poseen una mediana y moda de 4 puntos, lo cual indica una tendencia del máximo nivel de acuerdo con las siguientes aseveraciones: “La educación en línea tiene gran prioridad para su institución”; “Su institución maneja estrategias explícitas de educación en línea” y “Su institución le brinda apoyo técnico necesario para solucionar los problemas relacionados con la educación en línea”.

Tabla 36 . Descriptivos de ítems del cuestionario de apoyo organizacional

Aseveraciones ante las cuales el docente-tutor muestra su nivel de acuerdo	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Mínimo	Máximo
2 Su institución promueve la formación y actualización de los docentes mediante cursos de capacitación	2.89	3.00	3	1.049	1.099	1	4
3. Su institución utiliza diversas formas de distribución de materiales de aprendizaje, tales como impresos, CD's, intranet, documentos públicos en la Web y/o mensajes adjuntos vía e-mail (attachments)	3.21	3.00	3	.713	.509	2	4
7. Su institución promueve el uso de estándares relacionados con la educación en línea	3.42	3.00	3	.607	.368	2	4
6. Su institución maneja estrategias explícitas de educación en línea	3.47	4.00	4	.612	.374	2	4
1. El desarrollo de la educación en línea tiene gran prioridad para su institución	3.53	4.00	4	.841	.708	1	4
4. Su institución maneja estrategias explícitas de educación en línea	3.58	4.00	4	.507	.257	3	4
5. Su institución le brinda apoyo técnico para solucionar los problemas relacionados con la educación en línea	3.68	4.00	4	.478	.228	3	4

### 6.1.2. Experiencia de aprendizaje e instrucción en línea

El cuestionario denominado “Experiencia de aprendizaje e instrucción en línea” permite calcular el nivel de la dimensión experiencia en línea; consta de 20 ítems con 4 posibilidades de respuesta (que van de nunca a siempre), divididos en 7 ejes de experiencia que coinciden con 7 de los ejes competenciales descritos previamente y que son: social, organizacional, técnico, evaluativo, pedagógico-técnico, social-técnico y evaluativo-técnico. Para este cuestionario, sea “ $CR_i$ ” la calificación dada por el usuario al  $i$ -ésimo ítem; la experiencia en línea para cada participante se obtuvo de la siguiente forma:  $A = \frac{\sum_{i=1}^{20} CR_i}{20}$ , mientras que la competencia para el  $j$ -ésimo eje ( $E_j$ ) para cada participante, con  $j$ -ésimo número de ítems ( $n_j$ ), se obtuvo de la siguiente forma:  $E_j = \frac{\sum_{i=1}^{n_j} CR_i}{n_j}$ , por lo que toma valores de 1 a 4.

La dimensión experiencia en línea obtuvo un promedio de 2.63 con una desviación estándar de 0.63, lo cual indica que todos los participantes tienen experiencias en este ámbito y relativas a las frecuencias algunas veces y regularmente. La actividad que menos realizan los docentes-tutores fue participar como alumnos en otros cursos en línea ( $\bar{x}$ = 1.63, D.E. = .831, intervalo del 1 al 3) y la actividad que con más frecuencia realizan es evaluar el pensamiento crítico de los alumnos ( $\bar{x}$ = 3.79, D.E. = .535, intervalo del 2 al 4).

En el análisis detallado de cada uno de ítems que conforman los ejes de experiencia y relativos a los ejes competenciales, se ha podido encontrar que los docentes-tutores: frecuentemente adaptan contenidos de estudios para la modalidad en línea (competencia relativa al eje pedagógico.  $\bar{x}$  = 3, D.E. = .7445, intervalo del 2 al 4); impulsan el trabajo en grupo de los alumnos (competencia social.  $\bar{x}$  = 3.16, D.E. = .918, intervalo del 1 al 4) con mayor frecuencia de lo que utilizan las redes sociales didácticamente para promover el aprendizaje ( $\bar{x}$  = 2.47, D.E. = .958, intervalo del 1 al 4). Se comunican con frecuencia con sus alumnos por medio del correo electrónico (competencia del eje social-técnico.  $\bar{x}$  = 3.37, D.E. = .761, intervalo del 2 al 4) y no suelen participar en sesiones de videoconferencia ( $\bar{x}$  = 1.74, D.E. = .806, intervalo del 1 al 3). Con respecto al eje técnico se observa que los materiales de aprendizaje en línea que los docentes-tutores utilizan con mayor frecuencia son los diseñados por su institución ( $\bar{x}$ = 3.21, D.E. = 1.032, intervalo del 1 al 4) y aquellos que con menor frecuencia utilizan son los de tipo comercial ( $\bar{x}$  = 1.89, D.E. = .875, intervalo del 1 al 3).

En la tabla siguiente es posible observar los resultados del análisis descriptivo de los ítems del cuestionario ordenados progresivamente, de acuerdo a la acción que menos realizan los docentes-tutores a la que con más frecuencia realizan.

*Tabla 37. Descriptivos del cuestionario de Experiencia de aprendizaje e instrucción en línea*

Ejes	Acciones	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Mín.	Máx.
Social	11. Utiliza las redes sociales didácticamente, para promover el aprendizaje	2.47	3.00	3	1.073	1.152	1	4
	12. Promueve en los alumnos el trabajo en grupos	3.16	3.00	3	.958	.918	1	4
Organizacional	3. Realiza búsquedas en la red de recursos de apoyo al aprendizaje y de información relevante para su ejercicio docente	3.58	4.00	4	.692	.480	2	4
Técnico	7. Utiliza los materiales de aprendizaje en línea diseñados por su Institución	3.21	4.00	4	1.032	1.064	1	4
	8. Utiliza los materiales de aprendizaje en línea diseñados por otras instituciones, universidades y organizaciones escolares	2.58	3.00	3	.902	.813	1	4
	9. Utiliza materiales y recursos de aprendizaje en línea de tipo comercial	1.89	2.00	1	.875	.766	1	3
	10. Utiliza materiales y recursos de aprendizaje en línea de código abierto	2.11	2.00	3	.875	.766	1	3
Evaluativo	13. Evalúa el pensamiento crítico de los alumnos	3.79	4.00	4	.535	.287	2	4
Pedagógico Técnico	1. Participa como estudiante en cursos en línea	1.63	1.00	1	.831	.690	1	3
	2. Participa congresos de educación en línea y entornos virtuales	1.84	2.00	1	.958	.918	1	4
	4. Investiga información novedosa sobre softwares instruccionales y recursos de aprendizaje	2.79	3.00	3	.855	.731	1	4
	5. Publica artículos académicos en revistas en línea	2.11	2.00	2	.737	.544	1	3
	6. Adapta contenidos de estudio para la modalidad en línea	3.00	3.00	3	.745	.556	2	4
	19. Diseña materiales para el aprendizaje en línea	2.58	3.00	2	.902	.813	1	4
	20. Elabora planes y programas para el estudio en línea	2.63	3.00	2	.955	.912	1	4
Social Técnico	15. Se comunica con sus alumnos por medio del correo electrónico	3.37	4.00	4	.761	.579	2	4
	16. Se comunica con sus alumnos por medio del foro	3.11	3.00	3	.809	.655	2	4
	17. Se comunica con sus alumnos por medio del chat	2.21	2.00	2	.855	.731	1	4

	18. Participa en sesiones de videoconferencia	1.74	2.00	1	.806	.649	1	3
Evaluativo Técnico	14. Realiza diferentes tipos de evaluaciones en línea, quiz, pruebas rápidas, etc.	3.00	3.00	3	.816	.667	2	4

### 6.1.3. Autoevaluación de competencias

En este apartado se muestran los resultados referentes a la competencia profesional en línea de los docentes-tutores a partir del análisis específico de cada competencia y en la consideración de los ejes competenciales a los que pertenecen.

El cuestionario denominado Autoevaluación de competencias permite calcular la percepción que los docentes-tutores poseen acerca de su nivel de competencia profesional en la función tutorial en línea, tal y como se indica en el capítulo correspondiente a la descripción de instrumentos.

Este cuestionario se compone de 37 ítems con 5 posibilidades de respuesta (0 nada competente, 1 poco competente, 2 medianamente competente, 3 competente y 4 experto), divididos en 9 ejes competenciales que son; pedagógico, social, organizacional, técnico, evaluativo, ético, pedagógico-técnico, social-técnico y evaluativo-técnico.

Sea “CR<sub>i</sub>“ la calificación dada por el usuario al i-ésimo ítem, la competencia para cada participante se obtuvo de la siguiente forma:  $C = \frac{\sum_{i=1}^{37} CR_i}{37}$ , mientras que la competencia para el j-ésimo eje ( $E_j$ ) de cada participante, con j-ésimo número de ítems ( $n_j$ ), se obtuvo de la siguiente forma:  $E_j = \frac{\sum_{i=1}^{n_j} CR_i}{n_j}$ , por esta razón la competencia general como las competencias por eje toman valores de 0 a 4 .

La competencia profesional en la función tutorial en línea posee un nivel promedio de 2.92 con desviación estándar de 0.28 para todos los docentes-tutores participantes.

En la tabla correspondiente se demuestran los resultados del análisis descriptivo de los ítems del cuestionario de Autoevaluación de competencias agrupados por ejes

competenciales. En la mayoría de las competencias evaluadas, los docentes-tutores se consideran “competentes” obteniendo una media ( $\bar{x}$ )  $\geq 3$  en 25 ítems, una mediana (med) de 3 en 34 ítems y una moda de 3 en 35 de los 37 ítems.

Los ítems que obtuvieron puntuaciones más elevadas fueron: “Respetar la diversidad de los alumnos (cultural, religiosa, etc.)” con el máximo promedio de 3.47 (D.E. = .513, intervalo = 3 a 4) y “Promover en los alumnos la reflexión y el análisis” con una media de 3.42 (D.E. = .507, intervalo = 3 - 4) provenientes de los ejes ético y pedagógico respectivamente.

Los promedios mínimos fueron obtenidos en los ítems: “Diseñar páginas web” con 0.95 puntos (D.E. = .97, intervalo de 0 a 3) y “Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje” con 1.84 puntos (D.E. = 1.30, intervalo de 0 a 4), ambos pertenecientes al eje competencial técnico, que junto con el eje evaluativo y pedagógico-técnico concentran la mayor cantidad de ítems con promedios más bajos, desviaciones estándar más elevadas y valores mínimos de cero (“nada competente”), lo cual indica que son las competencia que los docentes-tutores consideran no poseen o bien, poseen en niveles incipientes o insuficientes.

El ítem: “Utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de problemas” fue considerado de forma unánime por los docentes-tutores en su auto-valoración: su media, mediana, moda, valores mínimo y máximo es de 3, siendo su D.E. = 0, lo cual indica que todos los docentes-tutores participantes en la presente investigación se consideran competentes en esa competencia específica.

A partir de un análisis más detallado por eje, fue posible observar lo siguiente:

En el eje pedagógico, la competencia considerada con mayor nivel de dominio por los docentes-tutores fue: “Promover en los alumnos la reflexión y el análisis” ( $\bar{x}$  = 3.42, D.E. = 0.507, intervalo de 3 a 4) en contraposición con “Elaborar guías de estudio” ( $\bar{x}$  = 3.00, D.E. = 0.333, intervalo de 2 a 4). Asimismo, el valor mínimo obtenido en este eje en general fue de “2” lo cual implica que los docentes-tutores se consideran de medianamente competentes a expertos en sus competencias pedagógicas.

Las competencias relativas al eje social obtuvieron valoraciones positivas por parte de los docentes-tutores, con un nivel mínimo de “2” (medianamente competente) en la mayoría de los ítems (3 de 5). El ítem “Utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de problemas”, como se ha mencionado, presenta la media más baja ( $\bar{X} = 3.00$ , D.E. = 0.0, intervalo de 3 a 3) y unanimidad en su valoración. Los docentes-tutores por tanto se consideran competentes en ese rubro. Asimismo, el ítem que obtuvo mayor puntuación fue: “Estimular la participación activa de los alumnos” ( $\bar{X} = 3.32$ , D.E. = 0.478, intervalo de 3 a 4).

En el eje organizacional el ítem: “Clarificar las metas y objetivos del curso” ( $\bar{X} = 3.26$ , D.E. = 0.452, intervalo de 3 a 4) obtuvo las valoraciones más positivas, mientras que el ítem: “Manejar eficientemente el tiempo en línea” ( $\bar{X} = 2.84$ , D.E. = 0.501, intervalo de 1 a 3) obtuvo valores mínimos referentes a 1 (“poco competente”).

El eje técnico obtuvo las medias más bajas. El ítem valorado con mayor puntuación fue: “Incorporar materiales de aprendizaje al entorno formativo” con  $\bar{X} = 2.79$ , D.E. = 0.713, intervalo de 1 a 4) sin alcanzar el valor 3 (“competente”) y con desviaciones estándar muy grandes (de .713 a 1.301). Asimismo, los docentes-tutores se auto valoraron como poco competentes (1) y ninguno como experto en el ítem: “Diseñar páginas web” ( $\bar{X} = .95$ , D.E. = 0.970, intervalo de 0 a 3).

En el eje evaluativo, el ítem con mayor puntuación de autovaloración fue: “Manejar diferentes tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a las necesidades del programa” ( $\bar{X} = 3.21$ , D.E. = 0.535, intervalo de 2 a 4) a diferencia de los ítems: “Elaborar pruebas estandarizadas para su implementación en línea” y “Utilizar métodos alternativos e evaluación, como portafolios y registros de aprendizaje” en los cuales ningún docente-tutor se consideró experto y cuya media, mediana y moda fue igual en ambos.

El eje ético obtuvo valoraciones positivas en todos los ítems que lo integran ( $\bar{X}$  de 3.16 a 3.47) y en ninguno de los casos los docentes-tutores se consideraron nada o poco competentes.

Los ejes compuestos obtuvieron valoraciones muy variables. Los ítems relativos al eje pedagógico-técnico (D.E. 0.563 a 1.057) obtuvieron medias cercanas al “2” (medianamente competente) ( $\bar{x}$ =2.32 a 2.74) e intervalos amplios (de 0 a 4). En el eje social –técnico, el ítem: “Impulsar la integración de comunidades virtuales de aprendizaje” obtuvo una media de 2.68 y el ítem: “Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail)” obtuvo una media de 3.05; el ítem: “Evaluar los recursos tecnológicos disponibles para su implementación en línea”, correspondiente al eje evaluativo-técnico, obtuvo una media cercana al “2” (medianamente competente), una moda igual (2) y una varianza ( $s^2$ ) y desviación estándar (D.E.) elevadas.

*Tabla 38. Descriptivos de los ítems del cuestionario de competencias del docente-tutor por eje.*

Ejes	Competencias	Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	Varianza	Mín.	Máx
Pedagógico	1. Redactar objetivos de aprendizaje	3.11	3.00	3	.459	.211	2	4
	2. Dar orientación y retroalimentación	3.26	3.00	3	.452	.205	3	4
	3. Elaborar guías de estudio	3.00	3.00	3	.333	.111	2	4
	4. Motivar el aprendizaje autónomo	3.26	3.00	3	.452	.205	3	4
	5. Promover en los alumnos la reflexión y el análisis	3.42	3.00	3	.507	.257	3	4
	6. Promover actividades orientadas a la formación integral	3.26	3.00	3	.562	.316	2	4
	7. Utilizar modelos cognitivos de enseñanza, tales como resúmenes, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas	3.21	3.00	3	.535	.287	2	4
	9. Vincular los contenidos de aprendizaje a las experiencias y necesidades individuales de los alumnos	3.21	3.00	3	.535	.287	2	4
	Social	10. Utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de problemas	3.00	3.00	3	0.000	0.000	3
11. Motivar el trabajo en grupos		3.16	3.00	3	.501	.251	2	4
12. Utilizar recursos para facilitar el conocimiento y la confianza entre los miembros del grupo		3.16	3.00	3	.501	.251	2	4
13. Reconocer y apoyar diferentes estilos de aprendizaje		3.05	3.00	3	.524	.275	2	4
16. Estimular la participación activa de los alumnos		3.32	3.00	3	.478	.228	3	4
Organizacio-nal	19. Seleccionar recursos de aprendizaje relevantes para el buen desarrollo del curso	3.16	3.00	3	.375	.140	3	4
	20. Establecer el calendario del	3.21	3.00	3	.419	.175	3	4

	curso, de forma global como específica							
	21. Manejar eficientemente el tiempo en línea	2.84	3.00	3	.501	.251	1	3
	22. Clarificar las metas y objetivos del curso	3.26	3.00	3	.452	.205	3	4
	23. Explicar a los alumnos las normas de funcionamiento del entorno formativo	3.16	3.00	3	.501	.251	2	4
	24. Mantener contacto constante con el equipo docente y organizativo	3.16	3.00	3	.501	.251	2	4
Técnico	27. Brindar apoyo técnico a los alumnos	2.47	3.00	3	.841	.708	0	3
	28. Diseñar páginas web	.95	1.00	1	.970	.942	0	3
	29. Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje	1.84	2.00	3	1.302	1.696	0	4
	30. Incorporar materiales de aprendizaje al entorno formativo	2.79	3.00	3	.713	.509	1	4
Evaluativo	31. Monitorear los progresos de los alumnos	3.05	3.00	3	.848	.719	0	4
	32. Emplear estrategias de autoevaluación, autoevaluarse	3.11	3.00	3	.737	.544	1	4
	33. Manejar diferentes tipos de evaluación, de acuerdo a las necesidades del programa	3.21	3.00	3	.535	.287	2	4
	34. Elaborar pruebas estandarizadas para su implementación en línea	2.53	3.00	3	.697	.485	1	3
	35. Utilizar métodos alternativos e evaluación, como portafolios y registros de aprendizaje	2.53	3.00	3	.905	.819	0	3
Ético	14. Respetar la diversidad de los alumnos	3.47	3.00	3	.513	.263	3	4
	25. Respetar aspectos legales propios del medio en línea (copyright; privacidad, etc)	3.16	3.00	3	.688	.474	2	4
	37. Desempeñar conducta profesional y comportamiento ético adecuado de acuerdo a los roles y funciones en el medio en línea	3.26	3.00	3	.562	.316	2	4
Pedagógico Técnico	8. Actualizarse permanentemente acerca de las (TIC) integrando los nuevos recursos a la práctica	2.47	3.00	3	.905	.819	0	4
	18. Utilizar métodos de diseño instruccional para el diseño de cursos en línea	2.32	3.00	3	1.057	1.117	0	4
	26. Diseñar materiales y recursos para el aprendizaje en línea, como los objetos de aprendizaje	2.74	3.00	3	.562	.316	1	3
Social Técnico	15. Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail...)	3.05	3.00	3	.405	.164	2	4
	17. Impulsar la integración de comunidades virtuales de aprendizaje	2.68	3.00	3	.671	.450	1	4
Evaluativo Técnico	36. Evaluar los recursos tecnológicos disponibles para su implementación en línea	2.16	2.00	2	.958	.918	0	4

#### 6.1.4. Comparación de datos entre los cuestionarios

A continuación se presenta información relativa a la comparación de los datos obtenidos en los cuestionarios denominados: Autoevaluación de competencias y Experiencia de aprendizaje e instrucción en línea, agrupados según los ejes competenciales compartidos.

En las competencias medidas con 5 opciones de respuesta del 0 a 4, se observa que aquellas reportadas con mayor nivel de dominio corresponden a los ejes ético ( $\bar{x}$  = 3.30, intervalo = 2.33 – 4), pedagógico ( $\bar{x}$  = 3.22, intervalo = 2.64 – 3.75), social ( $\bar{x}$  = 3.14, intervalo = 3 – 4.00) y organizacional ( $\bar{x}$  = 3.13, intervalo = 2.67 – 3.67 ); las competencias relativas al eje técnico ( $\bar{x}$  = 2.01, intervalo = 0.5 – 3.25) son las reportadas como de menor nivel de dominio, sin que su puntuación mínima llegue a cero, al igual que las competencias técnico compuestas y relativas a los ejes: social-técnico ( $\bar{x}$  = 2.87, intervalo = 2 – 3.50), pedagógico- técnico ( $\bar{x}$  = 2.50, intervalo = 1 – 3.67) y evaluativo- técnico ( $\bar{x}$  = 2.15, intervalo = 0 – 4).

En promedio, los docentes poseen niveles adecuados (de 2.01 a 3.29) en todos los ejes competenciales, aunque sería deseable incrementar sus niveles de dominio en los ejes que se integran por competencias técnicas y técnicas compuestas.

En cuanto a las experiencias de aprendizaje e instrucción en línea, las relativas al eje evaluativo fueron las más frecuentes ( $\bar{x}$  = 3.79, intervalo = 1 .60 – 3.60), seguidas por las relativas a los ejes: organizacional ( $\bar{x}$  = 3.58, intervalo = 2.67 – 3.67) y pedagógico-técnico ( $\bar{x}$  = 3.00, intervalo = 1 .00 – 3.67); mientras que las menos frecuentes corresponden a las experiencias correspondientes a los ejes: evaluativo-técnico ( $\bar{x}$  = 2.37, intervalo = 0 – 4), técnico ( $\bar{x}$  = 2.45, intervalo = 0.50 – 3.25) y social-técnico ( $\bar{x}$  = 2.60, intervalo = 2 – 3.50).

En la siguiente figura se muestran los resultados (media, puntuación mínima y máxima) de las competencias profesionales y las experiencias de aprendizaje e instrucción en línea de los docentes-tutores agrupados de acuerdo a sus ejes compartidos.

Los niveles de competencia se clasifican en 6 ejes básicos que son: ético, pedagógico, social, organizacional, evaluativo y técnico y 3 ejes compuestos que son: social- técnico, pedagógico- técnico y evaluativo- técnico. Los niveles de experiencia de aprendizaje e instrucción en línea se clasifican en 4 ejes básicos que son: social, organizacional, evaluativo y técnico y 3 ejes compuestos que son: social-técnico, pedagógico-técnico y evaluativo-técnico. Los niveles de competencia están representados por la barra izquierda y los niveles de experiencia y de aprendizaje en línea por la barra derecha de cada par agrupado.

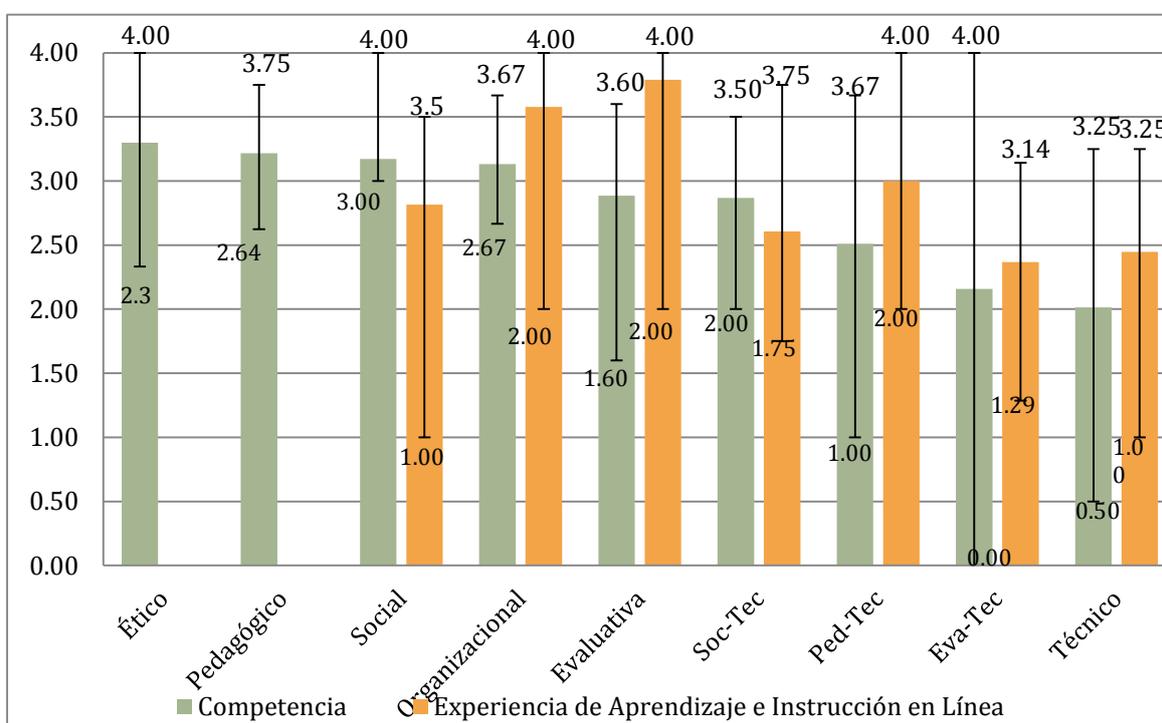


Figura 36. Resultados de competencias profesionales y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea de los docentes-tutores agrupados de acuerdo a sus ejes compartidos.

Con respecto al análisis de los resultados globales de los 3 cuestionarios: 1) el promedio de la autoevaluación de competencias medido con 5 opciones de respuesta (0 a 4) muestra un nivel medio de competencias ( $\bar{x} = 2.92$ , intervalo = 2.49 – 3.57); 2) el apoyo organizacional (Ap Or) medido con cuatro opciones de respuesta (del 1 al 4), alcanza una puntuación alta en sus respuestas ( $\bar{x} = 3.39$ , intervalo = 2.29 – 4), lo cual indica que los docentes-tutores, en general, perciben que la institución los apoya en la

labor que realizan y 3) la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea (EAIL), medida con cuatro opciones de respuesta (del 1 al 4), obtuvo una puntuación media de 2.63 (intervalo = 2.05 – 3.25), que indica que los docentes-tutores que integran la presente muestra poseen experiencia en el uso de recursos en línea y realizan constantemente actividades a fin de promover el aprendizaje en línea.

Los resultados de este análisis se presentan en la siguiente figura:

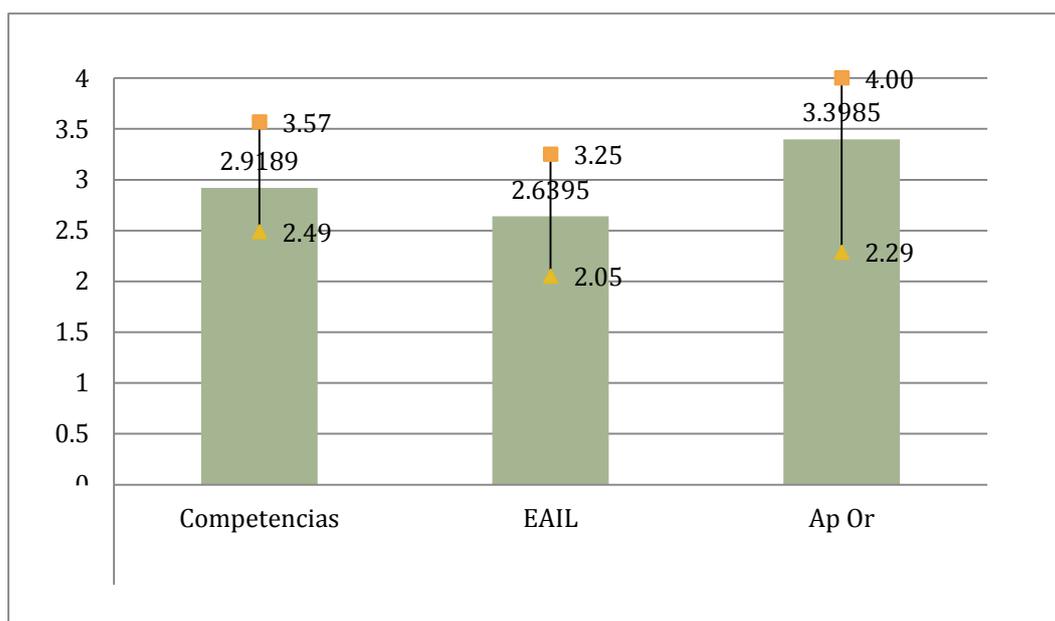


Figura 37. Total de Competencias Profesionales, Experiencias de Aprendizaje e Instrucción en Línea y Apoyo Organizacional.

En esta figura puede observarse, en la primera columna, el total de la evaluación de competencias (competencias); en la segunda, el total del cuestionario relativo a la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea (EAIL); mientras que en la tercera se observa el total del cuestionario de apoyo organizacional (Ap Or).

#### 6.1.5. Comparación por variables

En este apartado se presentan los resultados de la comparación entre las variables: edad, género, grado de estudios, años de experiencia docente y los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea.

#### *6.1.5.1. Comparación entre el género y los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea*

Debido al incumplimiento de los supuestos de normalidad, independencia e igualdad de varianzas se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar entre el género (masculino y femenino) y la puntuación del nivel de competencia en cada eje, el apoyo organizacional y las experiencias de aprendizaje e instrucción en línea.

En la tabla siguiente se muestran los rangos promedio por cada eje competencial obtenidos por hombres y por mujeres y los resultados de la prueba de los 3 cuestionarios en general; existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en el nivel de competencia, en general, y en específico en los ejes pedagógico, organizacional, ético y social-técnico; las competencias obtuvieron un nivel más elevado de dominio en las mujeres que en los hombres (excepto en el eje evaluativo-técnico, aunque en éste no existen diferencias significativas).

En cuanto a los cuestionarios de Apoyo Organizacional (Ap Or) y Experiencia de Aprendizaje e Instrucción en Línea (EAIL), no se encontraron diferencias significativas entre ambos: El apoyo organizacional consiste en una variable que depende de la percepción de los individuos y puede determinarse a partir de las acciones objetivas de la institución; dado que todos los docentes-tutores, hombres y mujeres, laboran en la misma institución es natural que la percepción sea similar entre géneros.

*Tabla 39. Comparación entre géneros, nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción*

Ejes	Rangos Promedio		U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
	Mujeres (n = 8)	Hombres (n = 11)		
Pedagógico	13.31	7.59	17.500	.023
Social	11.25	9.09	34.000	.286
Organizacional	13.00	7.82	20.000	.035
Técnico	11.44	8.95	32.500	.339
Evaluativo	12.81	7.95	21.500	.060
Ético	14.06	7.05	11.500	.005
Pedagógico Técnico	11.19	9.14	34.500	.419
Social Técnico	13.25	7.64	18.000	.013
Evaluativo Técnico	9.94	10.05	43.500	.965
<b>Nivel de competencia general</b>	13.50	7.45	16.000	.020
Apoyo Organizacional	9.31	10.50	38.500	.645
Experiencia de Aprendizaje e Instrucción en Línea	10.31	9.77	41.500	.836

En la siguiente figura se demuestra a través de los rangos promedio utilizados para el cálculo de la U de Mann-Whitney, cómo las mujeres poseen mayor nivel de competencia en todos los ejes, excepto en el evaluativo-técnico. En este eje específico ambos géneros obtuvieron la misma puntuación, representando la más baja para las mujeres y la más alta para los hombres.

En este sentido y de acuerdo a las puntuaciones obtenidas por los hombres, se concluye que todos los ejes deben ser reforzados, con especial énfasis en los ejes ético, pedagógico, social-técnico y organizacional. En el caso de las mujeres, aquellos ejes que requieren mayor reforzamiento son: evaluativo-técnico, social, técnico y pedagógico-técnico.

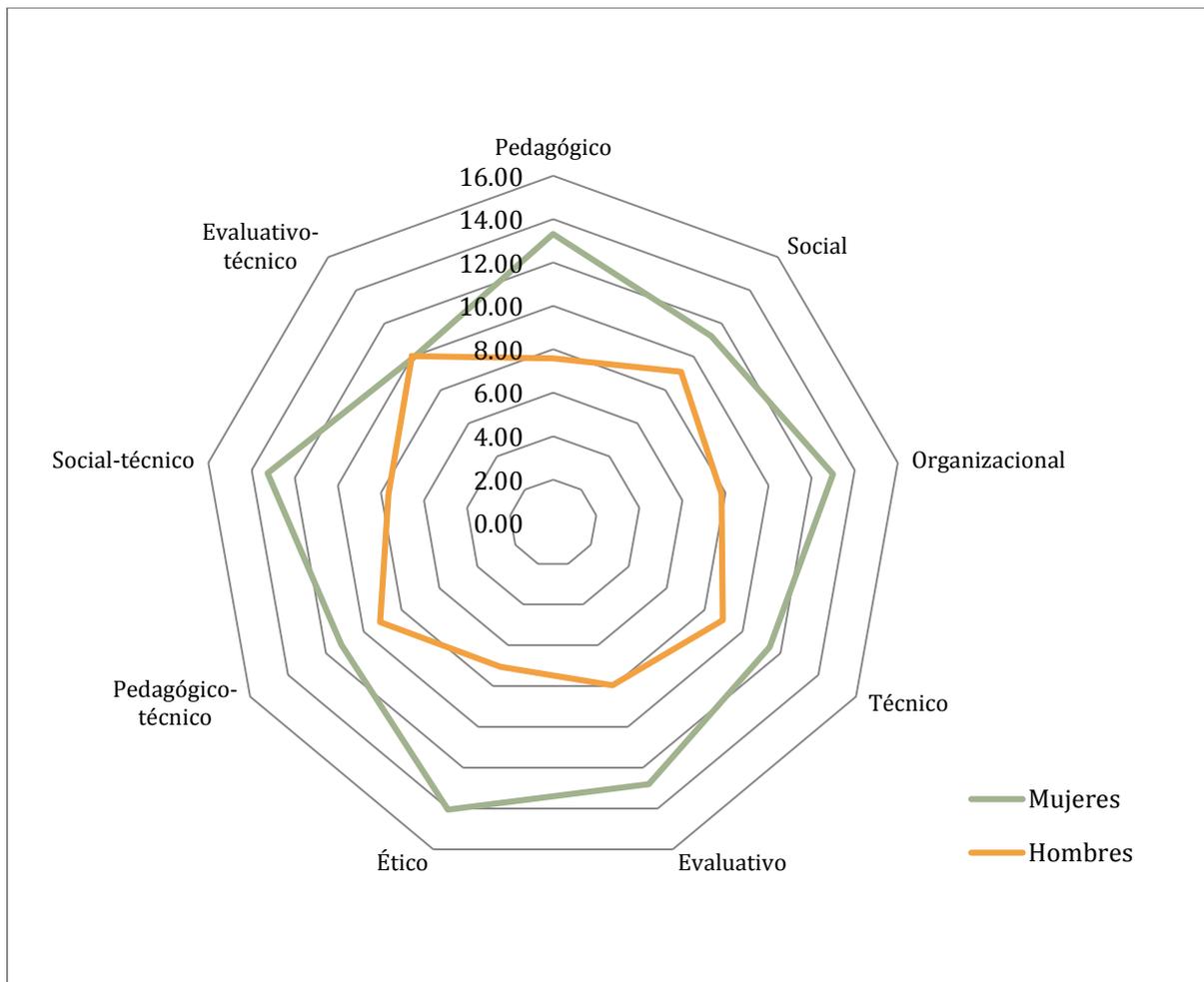
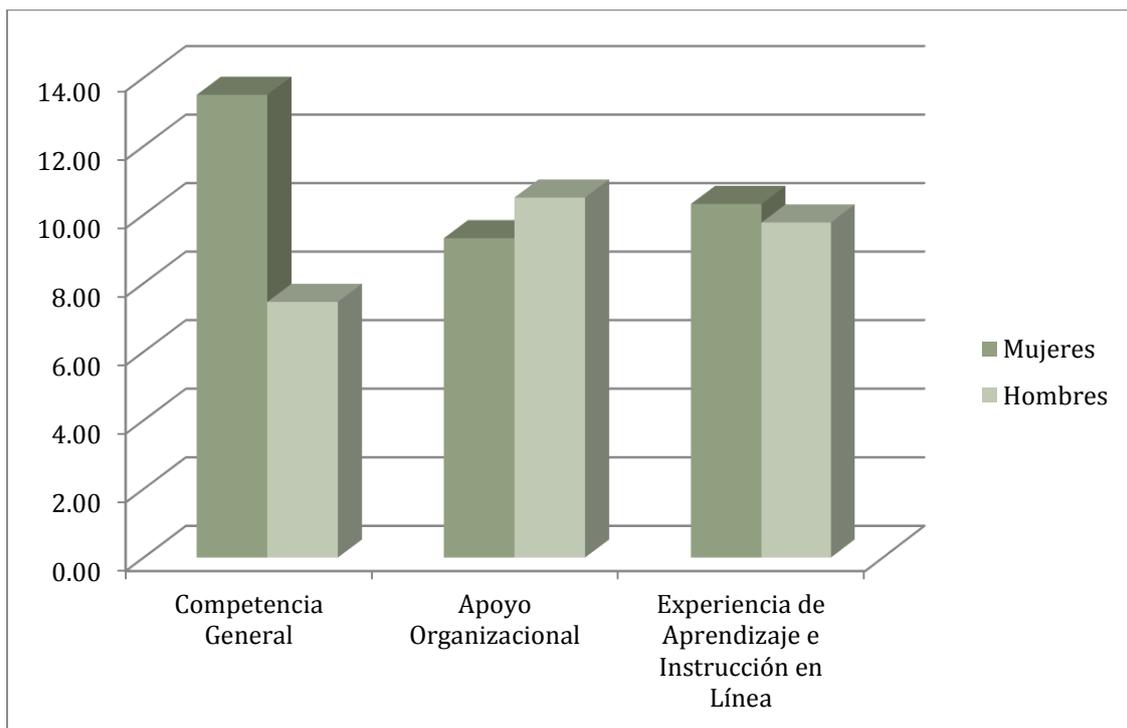


Figura 38. Rangos promedio de hombres y mujeres en los ejes competenciales.

En cuanto a los resultados generales de los 3 cuestionarios divididos por género, tal y como se ilustra en la siguiente figura: en el nivel de competencia general obtenido a partir de la autoevaluación de competencias, las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones que los hombres; con respecto a las variables apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje instrucción en línea, los hombres perciben ligeramente más apoyo organizacional que las mujeres y las mujeres poseen un poco más de experiencia de aprendizaje e instrucción en línea que los hombres, sin embargo, no existen diferencias notables entre ambos.



*Figura 39. Rangos promedio de hombres y mujeres en el total de autoevaluación de competencias, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea*

#### *6.1.5.2. Comparación entre grupos de edad en los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea*

Debido al incumplimiento de los supuestos de normalidad, independencia e igualdad de varianzas se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre las edades y la puntuación relativa a: 1) el nivel de competencia en cada eje, 2) el apoyo organizacional y 3) las experiencias de aprendizaje e instrucción en línea.

En la tabla siguiente se pueden observar los rangos promedio por edades, los resultados de la prueba Kruskal-Wallis con su Chi-cuadrada, sus grados de libertad, su significancia y su tamaño del efecto (% de la varianza explicada por la variable de agrupación).

Existen diferencias significativas en las competencias de acuerdo a la edad ( $\chi^2 = 13.91$ ,  $p \leq 0.05$ ) y el porcentaje de la varianza de los rangos en competencias, explicada por la variable “grupos de edades”, es grande (77 %).

Al analizar cada eje competencial se demuestra que existen diferencias estadísticamente significativas en los siguientes ejes: pedagógico ( $\chi^2 = 12.38$ ,  $p \leq 0.05$ ), social ( $\chi^2 = 13.39$ ,  $p \leq 0.05$ ), organizacional ( $\chi^2 = 12.29$ ,  $p \leq 0.05$ ) y ético ( $\chi^2 = 14.76$ ,  $p \leq 0.05$ ), y son los que tienen el tamaño del efecto mayor (de 68% a 82% de varianza explicada). Para esos 4 ejes y para la puntuación relativa al nivel de competencia general se llevaron a cabo pruebas post-hoc a fin de determinar entre qué grupos de edades se encontraban tales diferencias.

Según las pruebas realizadas, para el eje pedagógico existen diferencias entre los grupos de docentes-tutores mayores de 51 años y de 20 a 25 años ( $\chi^2 = 6.157$ , 1,  $p = .011$ ) así como entre los grupos de docentes-tutores de 31 a 35 años ( $\chi^2 = 4.39$ , 1,  $p = .036$ ) y de 46 a 50 años ( $\chi^2 = 5.04$ , 1,  $p = 0.25$ ).

Para el eje social las diferencias se encontraron entre: el grupo de docentes-tutores de 20 a 25 años y los mayores de 51 años ( $\chi^2 = 5.185$ , 1, sig = .023); el grupo de los docentes-tutores mayores de 51 años y el grupo de 31 a 35 años ( $\chi^2 = 7.87$ ,  $p = .005$ ) y entre el grupo de docentes-tutores de 31 a 35 años y el grupo de 36 a 40 años ( $\chi^2 = 3.75$ , 1,  $p = .053$ ).

En cuanto al eje organizacional existen diferencias entre los grupos de edades de los docentes-tutores mayores de 51 años y todos los demás grupos: de 20 a 25 años ( $\chi^2 = 6.56$ , 1, sig = 0.010), de 31 a 35 años ( $\chi^2 = 5.04$ , 1,  $p = 0.25$ ), de 36 a 40 años ( $\chi^2 = 3.84$ , 1,  $p = .05$ ), de 41 a 45 años ( $\chi^2 = 4.27$ , 1,  $p = .039$ ) y de 46 a 50 años ( $\chi^2 = 5.04$ , 1,  $p = 0.25$ ).

Para el eje ético las diferencias se encuentran entre el grupo de docentes-tutores mayores de 51 años y los grupos de 20 a 25 años ( $\chi^2 = 7.32$ , gl 1,  $p = .007$ ), de 31 a 35 años ( $\chi^2 = 6.00$ , 1,  $p = .014$ ) y de 36 a 40 años ( $\chi^2 = 6.13$ , 1,  $p = .013$ ).

Para el nivel de competencia general las diferencias se encontraron entre el grupo de los docentes-tutores mayores de 51 años y los de 20 a 25 años ( $\chi^2 = 5.79$ , 1,  $p = .016$ ) y de 31 a 35 años ( $\chi^2 = 4.235$ , 1,  $p = 0.04$ ) y entre los docentes-tutores de 20 a 25 años y los de 36 a 40 años ( $\chi^2 = 3.97$ , 1,  $p = 0.046$ ).

De acuerdo a los resultados se puede apreciar que el grupo de los docentes-tutores mayores de 51 años es el que difiere en mayor medida de los demás grupos, en particular de los de 20 a 25 años y los de 31 a 35 años, los cuales reportan los niveles más elevados de competencia. Esto se afirma dado que en estas comparaciones se ubican diferencias estadísticamente significativas para los 4 ejes identificados y para el nivel de competencia general.

Asimismo, se evidencia que no existen diferencias significativas por grupo de edad en cuanto al apoyo organizacional percibido y la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea, pero si las hubiera, la varianza explicada por las edades en esas dos variables sería considerable (de 27% a 59%).

Tabla 40. Comparación del nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea según grupos de edad.

	Rango promedio por edades						Prueba Kruskal-Wallis			
	de 20 a 25 años (n = 3)	de 31 a 35 años (n = 2)	de 36 a 40 años (n = 3)	de 41 a 45 años (n = 2)	de 46 a 50 años (n = 2)	≥ 51 años (n = 7)	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.	etha cuadrado
Pedagógico	16.17	12.75	12.50	5.50	14.25	5.57	12.383	5	.030	0.6880
Social	13.67	18.25	7.50	7.50	11.25	7.50	13.399	5	.020	0.7444
Organizacional	15.67	15.00	11.00	7.00	14.00	5.43	12.295	5	.031	0.6830
Técnico	12.50	17.00	8.67	8.50	10.25	7.86	5.092	5	.405	0.2829
Evaluativo	14.83	15.25	9.17	6.75	12.25	7.07	7.083	5	.215	0.3935
Ético	17.00	15.00	13.67	3.25	8.50	6.36	14.769	5	.011	0.8205
Pedagógico-Técnico	9.17	17.25	9.17	8.25	8.25	9.64	4.104	5	.535	0.2280
Social - Técnico	11.50	15.00	13.83	2.75	7.75	9.00	9.471	5	.092	0.5261
Evaluativo-Técnico	9.00	17.25	8.33	8.50	8.50	9.93	4.442	5	.488	0.2468
<b>Nivel de competencia general</b>	<b>16.67</b>	<b>17.50</b>	<b>10.00</b>	<b>5.00</b>	<b>12.50</b>	<b>5.71</b>	<b>13.919</b>	<b>5</b>	<b>.016</b>	<b>0.7733</b>
Apoyo Organizacional	13.50	5.50	6.33	3.50	7.25	14.00	10.667	5	.058	0.5926
Experiencia de Aprendizaje e Instrucción en Línea	9.50	15.00	10.00	8.00	15.50	7.79	4.871	5	.432	0.2706

En la figura siguiente se ilustran los niveles de competencia por ejes y por edad; se destaca que el grupo de docentes-tutores de 31 a 35 años de edad es aquel que ha obtenido mayor nivel de competencia en la mayoría de los ejes, exceptuando los ejes Pedagógico, Organizacional y Ético. En esos 3 ejes específicos el grupo de docentes-tutores de 20 a 25 años se califica con mayor nivel de competencia. El grupo de docentes-tutores con edades entre 41 a 45 años es el que parece calificarse con menor nivel de competencia, seguido del grupo de docentes-tutores mayores de 51 años. Las puntuaciones obtenidas en los ejes pedagógico-técnico y evaluativo-técnico son muy similares en todos los grupos excluyendo el de 31 a 35 años, lo que podría indicar que las competencias relativas a estos ejes deben ser continuamente reforzadas.

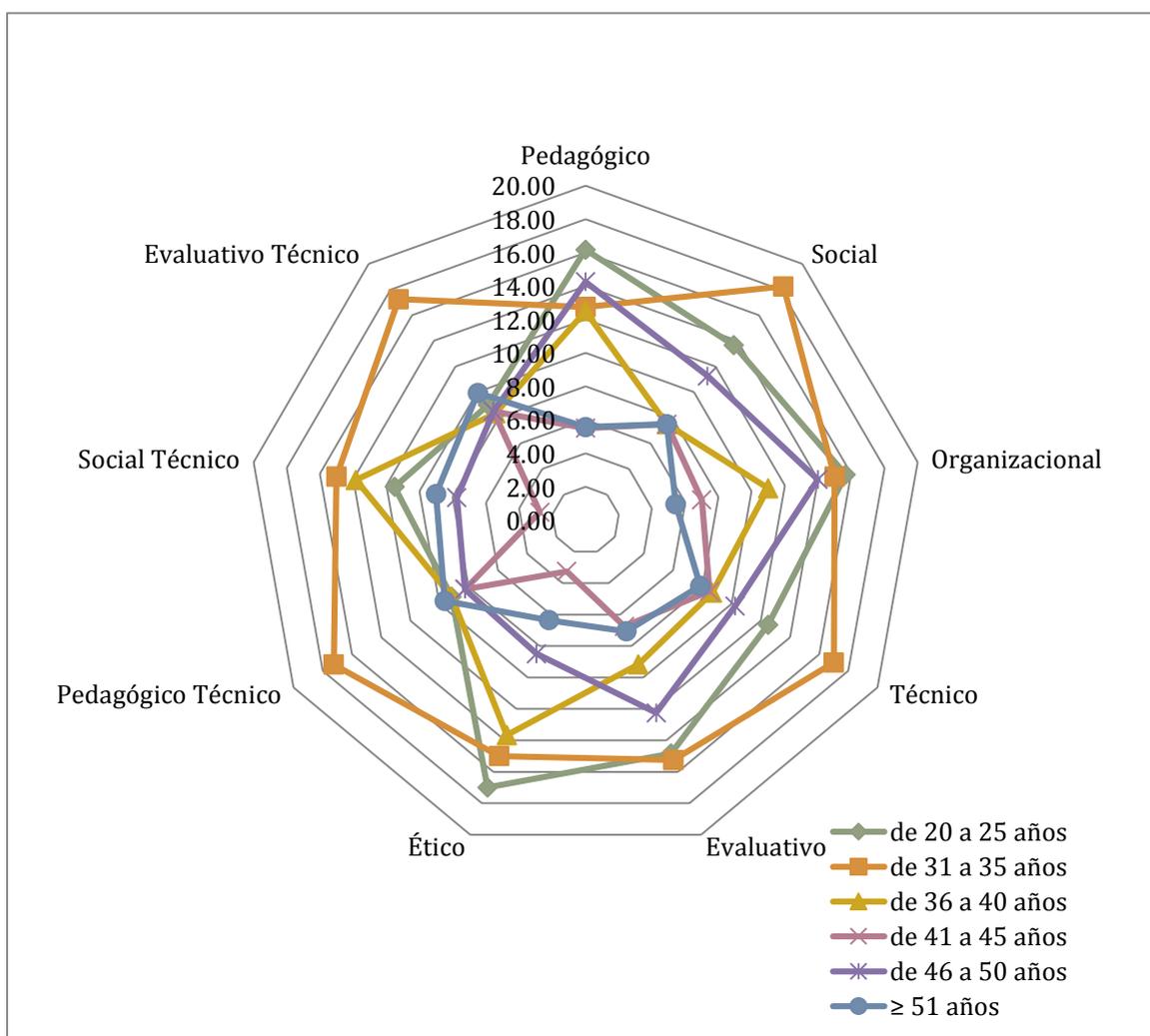
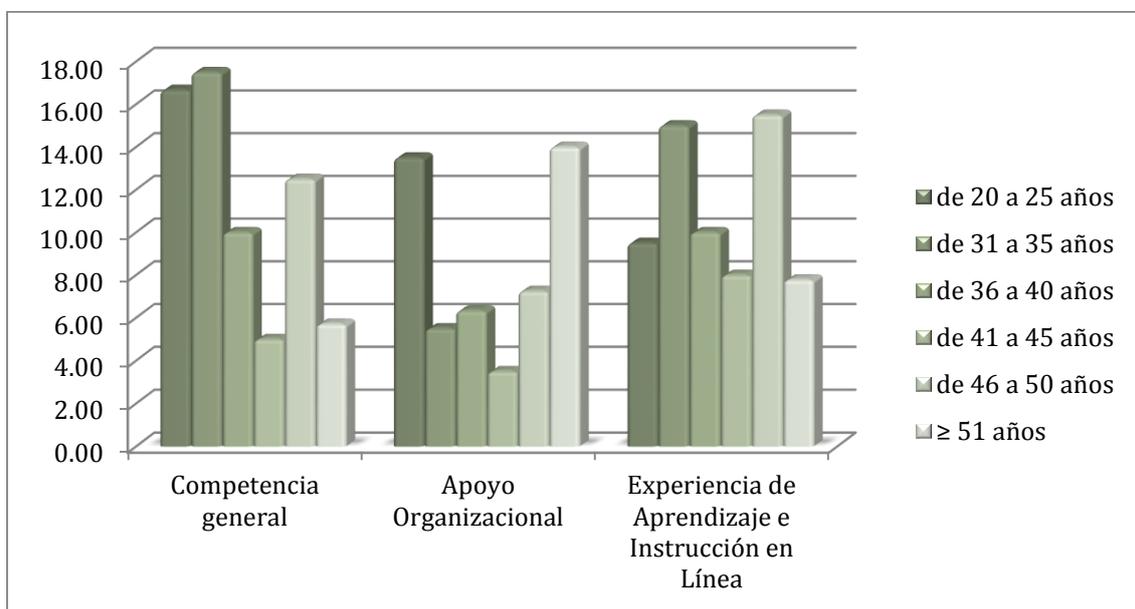


Figura 40. Rangos promedio de los ejes competenciales por grupo de edad

En la figura siguiente se muestran los resultados generales de los 3 cuestionarios, divididos por grupo de edad: Es posible observar que los docentes-tutores de 20 a 25 años de edad, así como los de 31 a 35 años afirman poseer el nivel de competencia general más elevado, mientras que los docentes-tutores pertenecientes a los grupos de 41 a 45 años de edad y los mayores de 51 años de edad se perciben como los menos competentes; se destaca que los niveles de competencia se conforman a partir de las puntuaciones obtenidas en las autoevaluaciones que los docentes-tutores han realizado de sus propias competencias, por lo que las diferencias pueden deberse a la autopercepción de dichos grupos.

Los grupos de docentes-tutores de edades extremas, de 20 a 25 años y mayores de 51 años son quienes demuestran mayores niveles relativos al apoyo organizacional y los grupos de docentes-tutores relativos a los rangos de edad de 31 a 35 años y de 46 a 50 años son quienes reportan tener mayor experiencia de aprendizaje e instrucción en línea.



*Figura 41. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea divididos por grupos de edad*

*6.1.5.3. Comparación entre los grupos por nivel de estudio en los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea*

Debido al incumplimiento de los supuestos de normalidad, independencia e igualdad de varianzas, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre el nivel de estudio y la puntuación del nivel de competencia en cada eje.

En la tabla correspondiente se pueden observar los rangos promedio por grupos según su nivel de estudios, los resultados de la prueba Kruskal-Wallis con su Chi-cuadrada, sus grados de libertad, su significancia y su tamaño del efecto (% de la varianza explicada por la variable de agrupación).

De acuerdo con los datos recabados y el análisis realizado, no se demuestran diferencias significativas en el nivel de competencia de acuerdo con el nivel máximo de estudios; si estas diferencias existiesen, el tamaño del efecto sería muy pequeño (de .08 a .32), por lo que podría afirmarse que los docentes-tutores pueden desarrollar sus competencias independientemente del nivel de estudios alcanzado.

Asimismo, no se aprecian diferencias significativas entre el nivel de estudios, el apoyo organizacional percibido y la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea.

Tabla 41. Comparación del nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea entre grupos por nivel máximo de estudios

ejes	Rango promedio por grado máximo de estudios				Prueba Kruskal-Wallis			
	Lic. (n = 10)	Esp. (n = 2)	Maestría (n = 5)	Doctorado (n = 2)	$\chi^2$	gl	Sig. asint.	Etha <sup>2</sup>
Pedagógico	10.55	10.25	10.60	5.50	1.555	3	.670	0.0864
Social	10.35	13.25	9.00	7.50	2.097	3	.552	0.1165
Organizacional	10.80	12.00	9.80	4.50	2.672	3	.445	0.1484
Técnico	10.35	15.50	7.90	8.00	2.942	3	.401	0.1634
Evaluativo	9.05	11.00	12.10	8.50	1.218	3	.749	0.0676
Ético	12.35	10.25	7.00	5.50	4.885	3	.180	0.2714
Pedagógico Técnico	9.00	17.25	9.70	8.50	4.025	3	.259	0.2236
Social Técnico	10.45	11.25	8.00	11.50	1.259	3	.739	0.0699
Evaluativo Técnico	8.75	17.25	11.30	5.75	5.852	3	.119	0.3251
<b>Competencia general</b>	10.20	12.50	10.20	6.00	1.437	3	.697	0.0798
Apoyo Organizacional	10.90	9.75	8.20	10.25	.795	3	.851	0.0442
Experiencia de Aprendizaje e Instrucción en Línea	8.45	9.25	14.40	7.50	4.264	3	.234	0.2369

\*Lic-Licenciatura, Esp-Especialización,

En la figura siguiente se evidencian los niveles de competencia por ejes y por nivel de estudios; aunque no se encontraron diferencias significativas por nivel de estudios, se puede afirmar que aquellos docentes-tutores con nivel de especialización se auto reportan como más competentes en 5 de los 9 ejes, y aquellos docentes-tutores con nivel de doctorado son los que se reportan menos competentes en 7 de los 9 ejes. Asimismo se puede observar en esta gráfica que las competencias relativas al eje pedagógico requieren de mayor refuerzo para todos los docentes-tutores, independientemente del nivel de estudios.

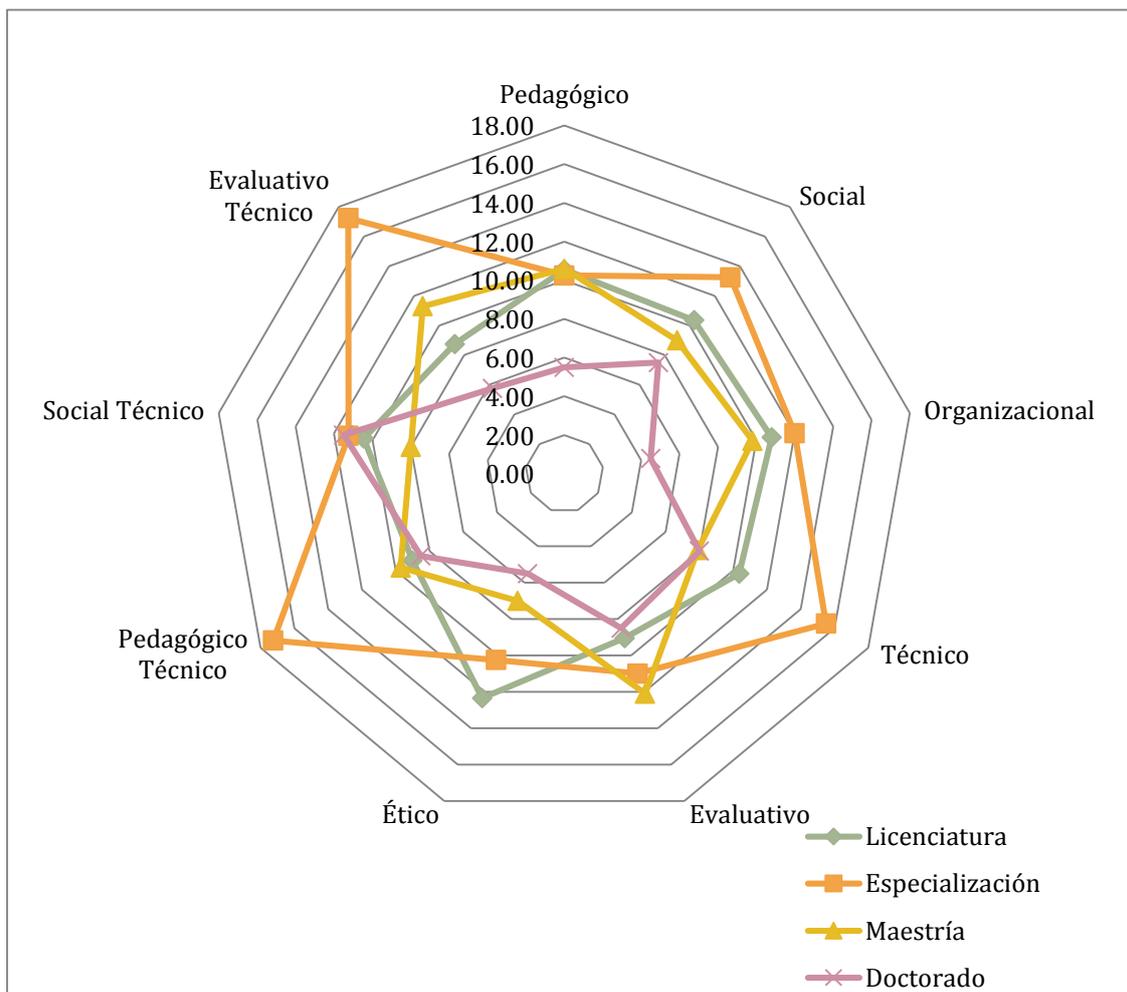


Figura 42. Rangos promedio en los ejes competenciales por máximo nivel de estudios

En cuanto a los resultados generales de los 3 cuestionarios, divididos según el nivel de estudios, éstos se ilustran en la figura siguiente; se puede observar que los docentes-tutores con doctorado son quienes se auto reportan con menor nivel de competencia general, y asimismo son quienes dicen poseer la menor cantidad de experiencia de aprendizaje e instrucción en línea; los docentes con nivel de estudios de especialización reportan mayor nivel de competencia general y los docentes-tutores con nivel de estudios de maestría reportan mayor nivel de experiencia de aprendizaje e instrucción en línea.

En cuanto a la percepción de apoyo organizacional se observa que quienes mayor apoyo perciben son los docentes-tutores con nivel de estudios de licenciatura, seguidos por aquellos docentes-tutores con estudios de doctorado.

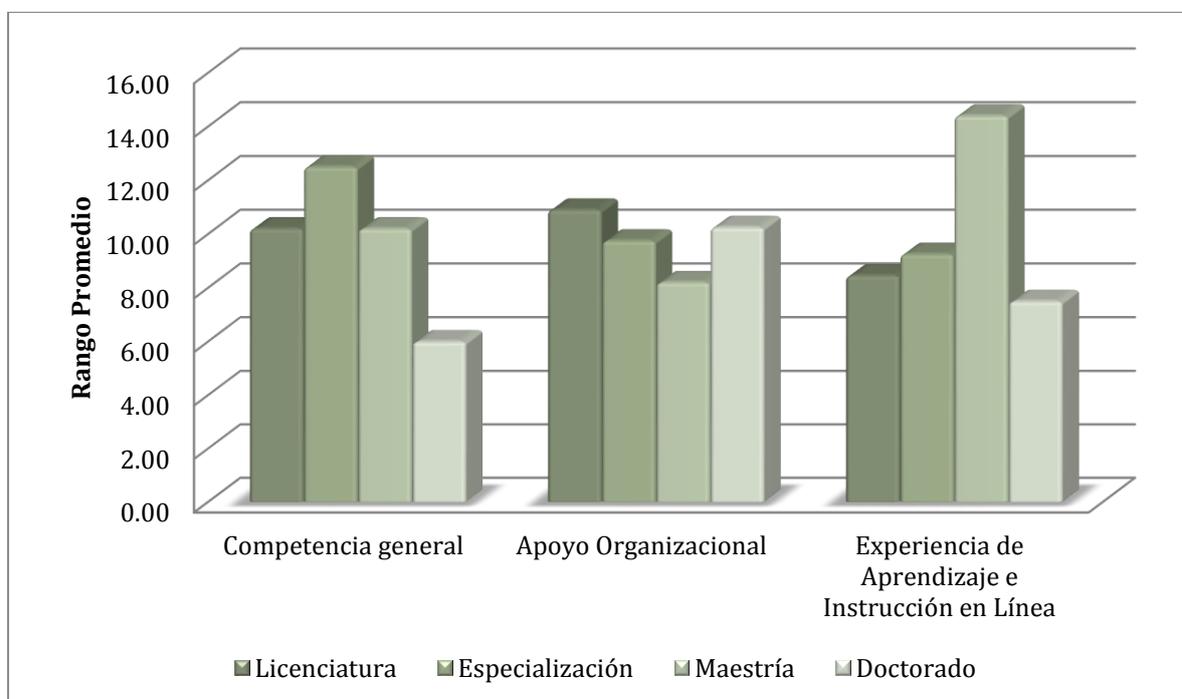


Figura 43. Rangos promedio en el total de autoevaluación de competencia, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea divididos según nivel de estudios.

#### 6.1.5.4. Comparación entre grupos según los campos de formación docente de los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia e igualdad de varianzas se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre los campos de formación, la puntuación obtenida en el nivel de competencia por cada eje, el apoyo organizacional y las experiencias de aprendizaje e instrucción en línea.

En la tabla correspondiente se muestran los rangos promedio por campos de formación, los resultados de la prueba Kruskal-Wallis con su Chi-cuadrada, sus grados

de libertad, su significancia y su tamaño del efecto (% de la varianza explicada por la variable de agrupación).

En este sentido, es posible observar que existen diferencias significativas de acuerdo a los campos de formación en las competencias técnicas ( $\chi^2 = 7.19, 2, p \leq 0.05$ ), pedagógico- técnicas ( $\chi^2 = 6.38, 2, p \leq 0.05$ ) y en el nivel de competencia general ( $\chi^2 = 7.12, 2, p \leq 0.05$ ), con tamaño del efecto de 2% a 39%, siendo la primera más alta en el docente-tutor con formación en el ámbito de educación y las otras dos en los docentes-tutores con formación en artes y humanidades.

Al realizar las pruebas post-hoc para determinar entre qué grupos de campos de formación se encontraban tales diferencias se observó que en los 3 casos: competencias técnicas ( $\chi^2 = 5.56, 1, p = 0.018$ , tamaño del efecto = 39), pedagógico-técnicas ( $\chi^2 = 6.05, 1, p = 0.014$ , tamaño del efecto = 35) y nivel de competencia general ( $\chi^2 = 6.39, 1, p = 0.011$ , tamaño del efecto = 0.16), las diferencias se encontraron en los campos de formación de ciencias sociales y artes y humanidades.

Tabla 42. Comparación del nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea según el campo de formación

	Rango promedio por campo de formación			Prueba Kruskal-Wallis			
	Educación (n = 1)	Ciencias Sociales (n = 9)	Artes y Humanidades (n = 9)	$\chi^2$	gl	Sig. asint.	Etha <sup>2</sup>
Pedagógico Social	12.00	8.22	11.56	1.856	2	.395	0.1031
Organizacional	7.50	8.33	11.94	3.436	2	.179	0.1909
Técnico	13.00	8.00	11.67	2.490	2	.288	0.1383
Evaluativo	17.50	6.56	12.61	7.193	2	.027	0.3996
Ético	8.00	7.56	12.67	3.946	2	.139	0.2192
Pedagógico Técnico	5.50	8.39	12.11	2.904	2	.234	0.1613
Social Técnico	10.50	6.72	13.22	6.382	2	.041	0.3545
Evaluativo Técnico	11.50	9.22	10.61	.469	2	.791	0.0261
<b>Competencia General</b>	8.50	8.00	12.17	2.850	2	.241	0.1583
Apoyo Organizacional	12.50	6.39	13.33	7.124	2	.028	0.0016
Experiencia de Aprendizaje e Instrucción en Línea	4.50	9.67	10.94	1.273	2	.529	0.0294
	15.00	8.00	11.44	2.530	2	.282	0.0157

La figura siguiente representa los rangos promedio de las competencias por ejes y por campos de formación. Los docentes-tutores pertenecientes al grupo con estudios relativos al campo de las artes y humanidades demuestran mejores niveles de dominio de forma integral y moderada en los 9 ejes competenciales, dado que las diferencias en puntuación no son muy elevadas.

Los docentes-tutores con estudios en el ámbito de las ciencias sociales requieren de mayor capacitación para el desarrollo de sus competencias, sobre todo aquellas correspondientes al eje pedagógico-técnico; asimismo el docente-tutor con estudios en el ámbito educativo demuestra un dominio aceptable de las competencias correspondientes a los ejes técnico, organizacional y pedagógico, pero requiere mayor capacitación para el desarrollo de las competencias sociales y éticas.



Figura 44. Rangos promedio de los ejes competenciales por campos de formación

Los resultados de los 3 cuestionarios de acuerdo al campo de formación de los docentes-tutores se ilustran en la figura siguiente, en la cual es posible observar que los docentes-tutores con estudios en el ámbito de las ciencias sociales son quienes demuestran poseer menor nivel de competencia en general y menor nivel de experiencia de aprendizaje e instrucción en línea, lo cual podría evidenciar una relación entre ambas variables.

En cuanto a la percepción de apoyo organizacional, quienes perciben mayor apoyo son los docentes-tutores que pertenecen al grupo con estudios en el ámbito de las ciencias sociales, seguidos por aquellos pertenecientes al grupo con estudios en el ámbito de las artes y humanidades.

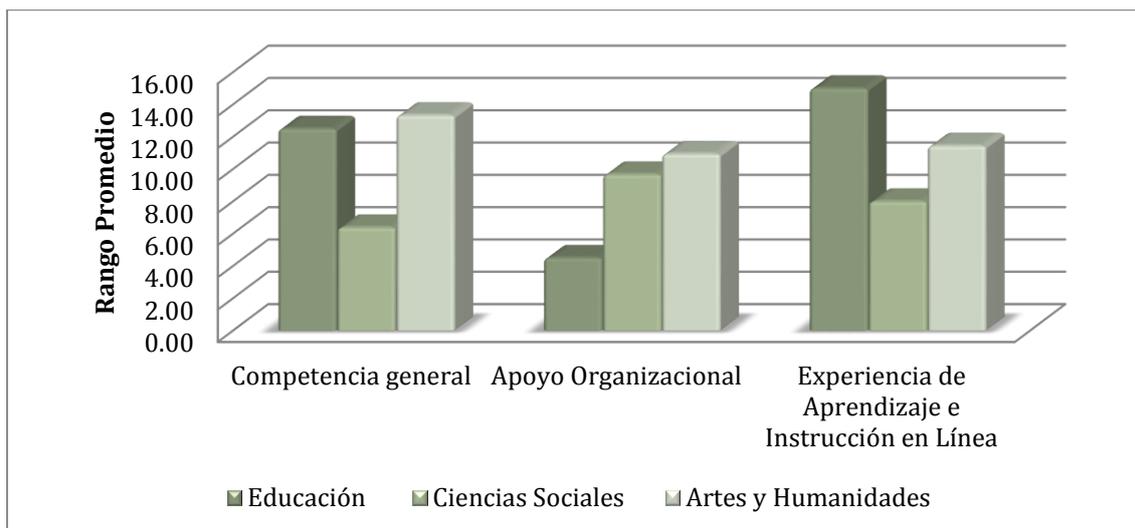


Figura 45. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea divididos por campos de formación

#### 6.1.5.5. Comparación entre grupos según los años de experiencia docente de los niveles de competencia, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia e igualdad de varianzas se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre el área de mayor experiencia, la puntuación del nivel de competencia en cada eje, el apoyo organizacional y las experiencias de aprendizaje e instrucción en línea.

En la tabla siguiente se pueden observar los rangos promedio por campos de formación, los resultados de la prueba Kruskal-Wallis con su Chi-cuadrada, sus grados de libertad, su significancia y su tamaño del efecto (% de la varianza explicada por la variable de agrupación), asimismo se denota que existen diferencias significativas entre los años de experiencia docente y las competencias organizacionales ( $\chi^2 = 8.28, 2, p \leq 0.05$ ) y éticas ( $\chi^2 = 8.88, 2, p \leq 0.05$ ), con tamaños del efecto de 46% y 49% respectivamente.

Al realizar las pruebas post-hoc para determinar entre qué grupos según la experiencia docente se encontraban tales diferencias, se encontraron diferencias en los

ejes, organizacional ( $\chi^2 = 5.69$ , 1,  $p = 0.017$ ) y ético ( $\chi^2 = 5.59$ , 1,  $p = 0.018$ ), entre los grupos de 2 a 10 y de 11 a 20 años de experiencia docente.

*Tabla 43. Comparación del nivel de competencia, apoyo organizacional y experiencia de aprendizaje e instrucción en línea según los años de experiencia docente*

	Rango promedio por años de experiencia docente				Prueba Kruskal-Wallis			
	0 a 1 (n = 1)	2 a 10 (n = 9)	11 a 20 (n = 7)	> 20 (n = 2)	$\chi^2$	gl	Sig. asint.	Etha <sup>2</sup>
Pedagógico	18.50	11.89	7.64	5.50	6.288	3	.098	0.3493
Social	16.00	11.83	7.50	7.50	6.447	3	.092	0.3582
Organizacional	17.00	12.78	6.29	7.00	8.289	3	.040	0.4605
Técnico	17.50	10.89	8.21	8.50	2.891	3	.409	0.1606
Evaluativo	16.50	10.78	7.29	12.75	3.707	3	.295	0.2059
Ético	18.00	12.78	6.57	5.50	8.887	3	.031	0.4937
Pedagógico Técnico	6.00	11.11	8.29	13.00	2.202	3	.532	0.1223
Social Técnico	11.50	10.56	8.64	11.50	.952	3	.813	0.0529
Evaluativo Técnico	8.50	10.56	7.93	15.50	3.383	3	.336	0.1879
<b>Competencia general</b>	18.00	11.94	6.50	9.50	5.871	3	.118	0.3262
Apoyo Organizacional	16.50	8.56	9.14	16.25	4.676	3	.197	0.2598
Experiencia de Aprendizaje e Instrucción en Línea	17.00	9.22	9.14	13.00	2.461	3	.482	0.1367

En la figura siguiente se representan los niveles de competencia por ejes y por años de experiencia docente. En esta figura es posible observar que los participantes con menor experiencia docente (de 0 a 1 año) reportan mayor nivel de dominio de las competencias pedagógicas, sociales, organizacionales, técnicas, evaluativas y éticas que los demás docentes-tutores (incluido el grupo de más de 20 años) y menor nivel de dominio de las competencias relativas a los 3 ejes compuestos; los participantes con mayor experiencia docente (de más de 20 años) reportan mayor nivel de dominio de las competencias relativas a los ejes compuestos. Estos resultados podrían indicar que los participantes con mayor número de años de experiencia docente tienden a priorizar aquellas competencias relativas a los ejes compuestos.

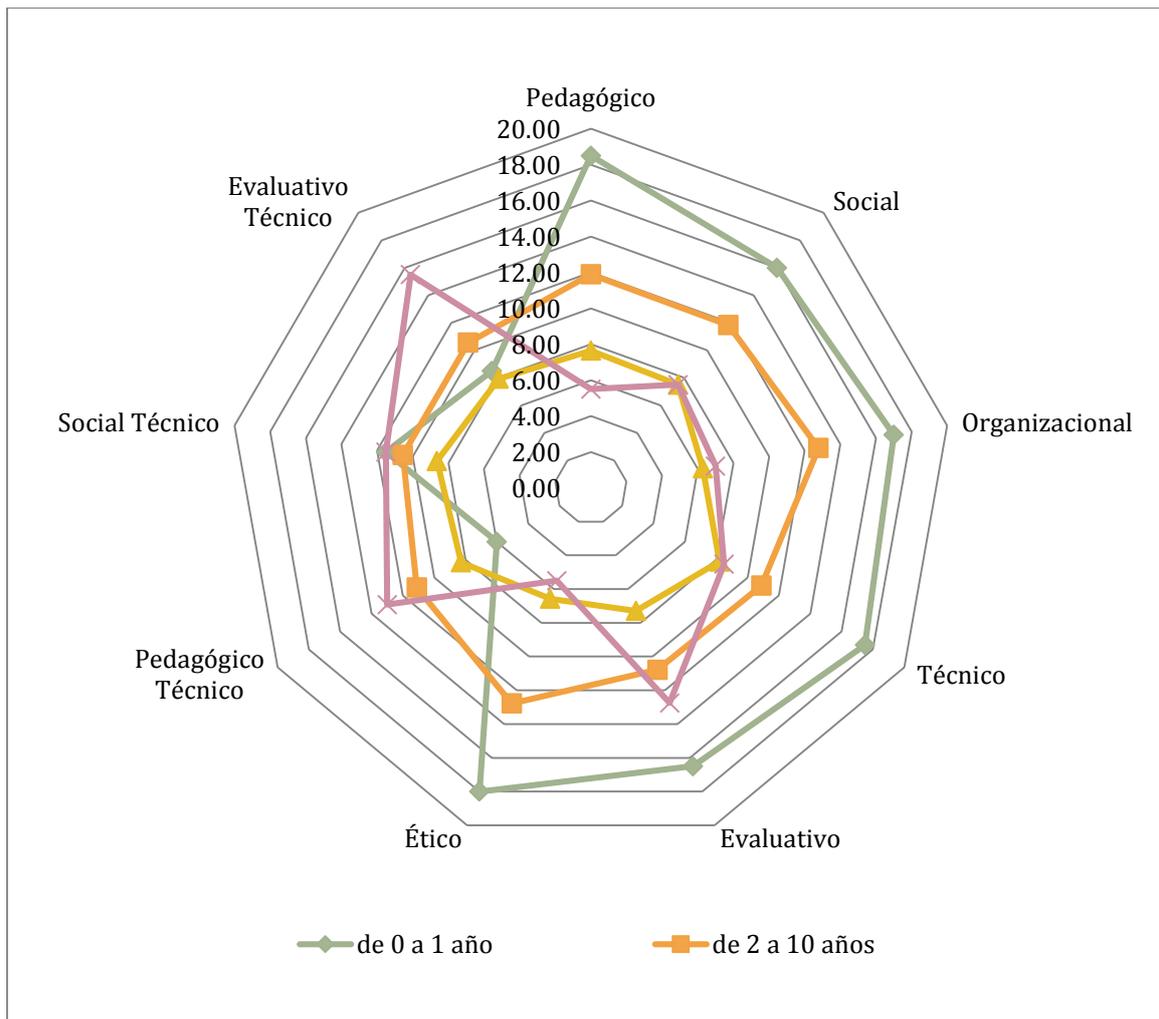


Figura 46. Rangos promedio de los ejes competenciales por años de experiencia docente.

Los resultados generales de los 3 cuestionarios, divididos según los años de experiencia docente se ilustran en la siguiente figura; los docentes-tutores con menor experiencia docente (de 0 a 1 año), como se ha mencionado, son quienes obtuvieron puntajes más elevados.

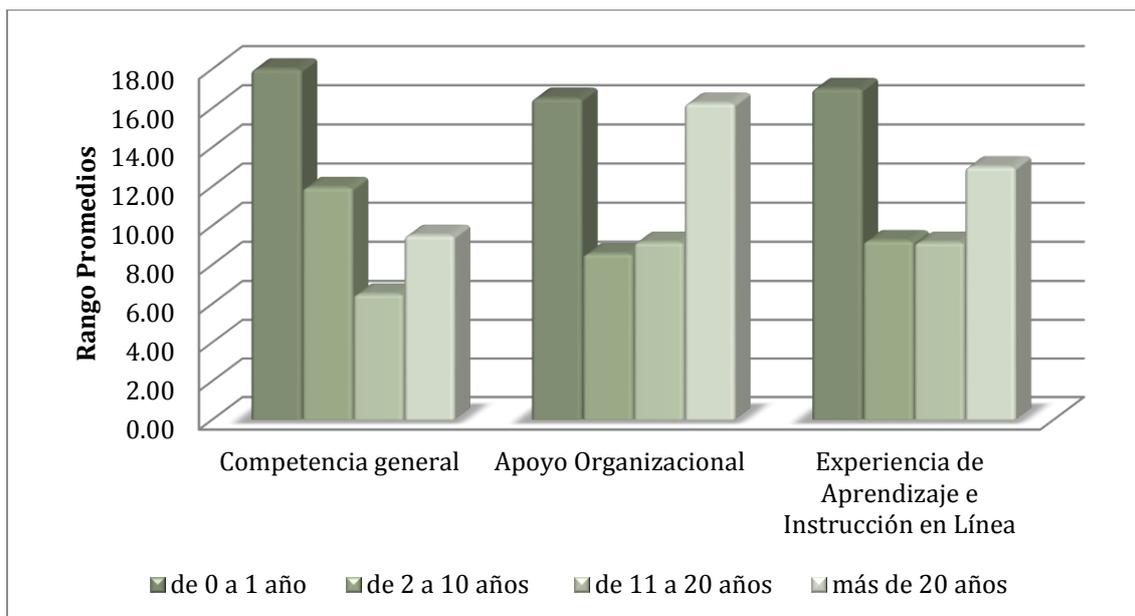


Figura 47. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias, apoyo organizacional y experiencias de aprendizaje e instrucción en línea divididos por años de experiencia docente.

#### 6.1.5.6. Análisis de relaciones entre el nivel de competencia, el apoyo organizacional y la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea

El análisis de relaciones entre el nivel de competencia, el apoyo organizacional y la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea se realizó mediante pruebas no paramétricas debido al tamaño de la muestra.

Se encontró que la información plasmada en el cuestionario relativo al apoyo organizacional parece no tener relación con ningún eje competencial, ni con las experiencias de aprendizaje e instrucción en línea, ya que las correlaciones fueron muy pequeñas y no significativas.

Las relaciones entre los factores se analizaron por medio de la Rho de Spearman y se pudo determinar en el cuestionario de competencias, que a excepción de la correlación entre el eje evaluativo con el eje ético ( $r_s = .384$ ,  $p \geq 0.05$ ), las correlaciones entre los ejes social, organizacional, evaluativo y ético son positivas y significativas entre sí, y van desde  $r_s = .488$  a  $r_s = .904$ ; mientras que los ejes que tienen relación con el eje de competencias técnicas: pedagógico- técnico ( $r_s = .594$ ,  $p \leq 0.01$ ) y evaluativo-

técnico ( $rS = .569$ ,  $p \leq 0.05$ ), a su vez correlacionan fuertemente entre sí ( $rS = .852$ ,  $p \leq 0.01$ ). Asimismo, se evidenció que el eje social-técnico tiene correlaciones moderadas con los ejes pedagógico ( $rS = .526$ ,  $p \leq 0.05$ ), y organizacional ( $rS = .517$ ,  $p \leq 0.05$ ) y ético ( $rS = .602$ ,  $p \leq 0.01$ ).

En cuanto al cuestionario relativo a la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea, únicamente las correlaciones que tiene con los ejes evaluativo ( $rS = .580$ ,  $p \leq 0.01$ ) y evaluativo-técnico ( $rS = .504$ ,  $p \leq 0.05$ ) son significativas; sin embargo se puede observar que las correlaciones con las competencias de los ejes pedagógico ( $rS = .341$ ,  $p = 0.15$ ), social ( $rS = .331$ ,  $p = 0.16$ ), organizacional ( $rS = .364$ ,  $p = 0.12$ ), técnico ( $rS = .300$ ,  $p = 0.21$ ) y pedagógico-técnico ( $rS = .409$ ,  $p = 0.08$ ), aún sin ser significativas, van de  $rS = .300$  a  $rS = .409$ .

Estos resultados son importantes, a pesar del tamaño reducido de la muestra, porque indican su comportamiento: pareciera que el hecho de tener experiencia de aprendizaje e instrucción en línea se relaciona con el nivel de dominio de las competencias del docente-tutor relativas a los diversos ejes, exceptuando el eje ético ( $rS = .129$ ,  $p = 0.60$ ), sin embargo esta aseveración solo podrá ser sustentada replicando este estudio en una muestra mayor de docentes-tutores.

Asimismo, en cuanto al cuestionario de apoyo organizacional, la información obtenida evidencia que el apoyo percibido por los docentes-tutores parece no tener relación con ninguno de los ejes competenciales, ni con las experiencias de aprendizaje en línea, ya que las correlaciones fueron muy pequeñas y no significativas, lo cual podría indicar que independientemente de la percepción de los docentes-tutores acerca del apoyo que la institución les brinda, han desarrollado sus competencias y han realizado sus experiencias de aprendizaje en línea.

Tabla 44. Relaciones entre los factores del estudio

cuestionarios	Correlaciones									
	Social	Org	Téc	Eva	Ético	Ped-Tec	Soc-Tec	Eva-Tec	Ap. Org.	EAIL
Competencias/ ejes										
Pedagógico (Ped)	.586**	.904**	0.023	.494*	.816**	-0.065	.526*	-0.13	-0.011	0.341
Social		.667**	0.262	.660**	.562*	0.127	0.251	0.155	-0.019	0.331
Organizacio -nal (Org)			0.167	.488*	.758**	0.057	.517*	-0.028	-0.08	0.364
Tecnológico (Tecn)				0.32	0.171	.594**	0.183	.569*	-0.205	0.3
Evaluativo (Eva)					0.384	0.427	0.304	0.454	0.027	.580**
Ético						0.035	.602**	-0.022	0.033	0.129
Ped-Tec							0.206	.852**	0.089	0.409
Soc-Tec								0.024	-0.072	0.11
Eva-Tec									0.076	.504*
Apoyo Organizacional										0.108

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

#### 6.1.6. Percepción de necesidades de aprendizaje

En cuanto a la percepción de necesidades de aprendizaje, la ponderación se realizó con base a la técnica de redes semánticas (Reyes-Lagunes, 1993), de acuerdo a la selección y al orden de importancia asignado por los docentes-tutores a las 37 competencias propuestas en el instrumento.

De acuerdo con lo anterior, entre las competencias que fueron seleccionadas con mayor frecuencia por los docentes, y que además fueron ordenadas como las más importantes, se encuentran: Actualizarse permanentemente acerca de las tecnologías (TIC) integrando los nuevos recursos a la práctica, seguida de: Promover en los alumnos la reflexión y el análisis (5); Promover actividades orientadas a la formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc) (6); Elaborar guías de estudio (3) y Redactar objetivos de aprendizaje (1).

Las competencias completamente omitidas son: Explicar a los alumnos las normas del entorno formativo (23); Incorporar materiales de aprendizaje al entorno formativo (30); Emplear estrategias de autoevaluación, autoevaluarse (32); Manejar diferentes tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa de acuerdo con las necesidades del programa (33); Utilizar métodos alternativos de evaluación, tales como portafolios y registros de aprendizaje (35) y Desempeñar conducta profesional y comportamiento ético adecuado de acuerdo a los roles y funciones del medio en línea (37).

Es de hacer notar que cuatro de las competencias seleccionadas con mayor frecuencia (1, 3, 5, y 6) corresponden al eje pedagógico y 3 competencias de las omitidas (32, 33 y 35) corresponden al eje evaluativo.

En la siguiente figura se ilustran las ponderaciones derivadas de la selección realizada por los docentes-tutores.

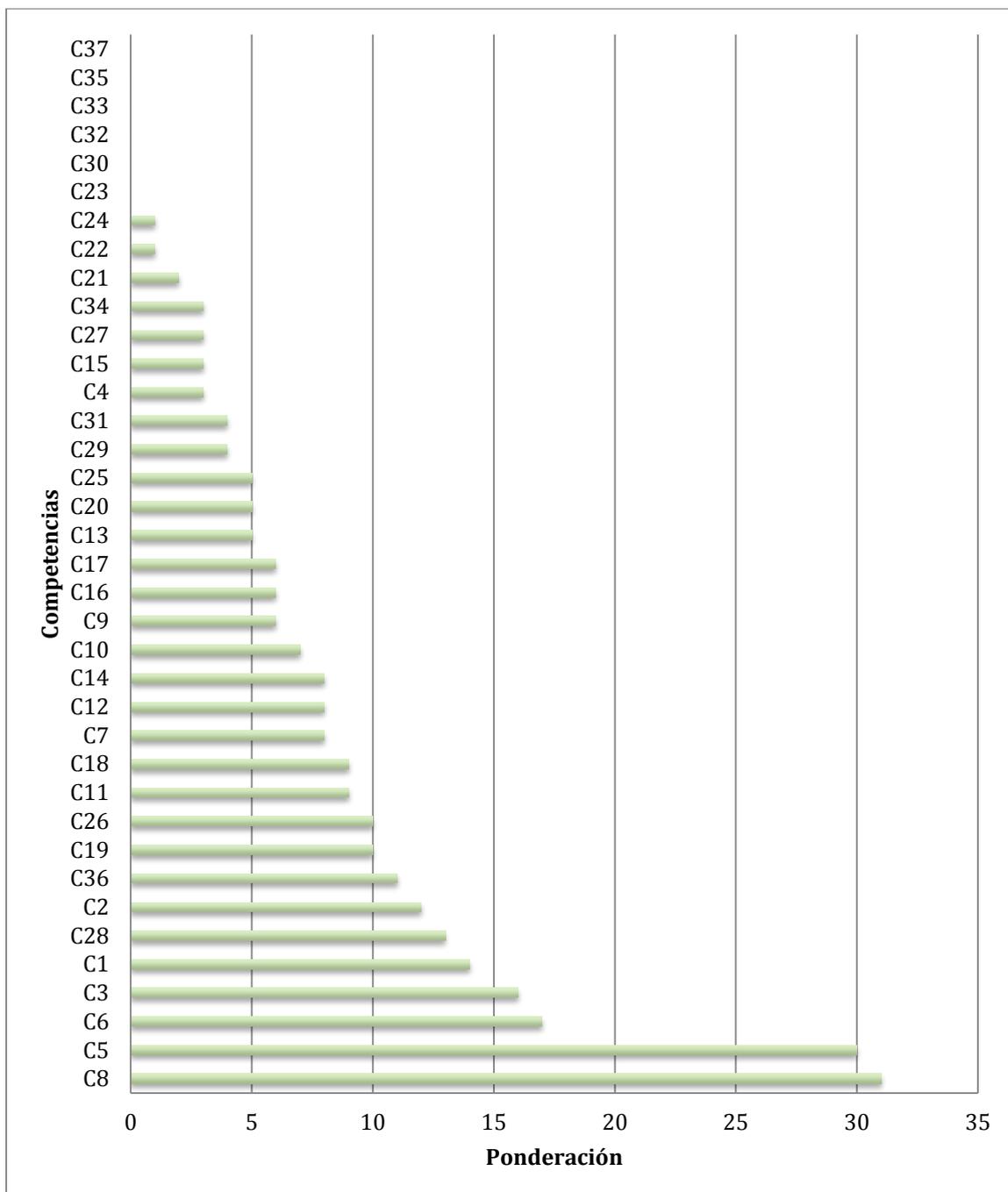


Figura 48. Valores ponderados de la importancia de las competencias que debe tener un docente-tutor en línea.

Asimismo, el análisis de la información relativa a este ítem permitió, con base en las respuestas dadas por los docentes-tutores, enlistar las competencias de mayor a menor importancia:

*Tabla 45. Competencias de los docentes-tutores ordenadas de mayor a menor importancia*

- 
8. Actualizarse permanentemente acerca de las tecnologías (TIC) integrando los nuevos recursos a la práctica
  5. Promover en los alumnos la reflexión y el análisis
  6. Promover actividades orientadas a la formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc.).
  3. Elaborar guías de estudio
  1. Redactar objetivos de aprendizaje
  28. Diseñar páginas web
  2. Dar orientación y retroalimentación
  36. Evaluar los recursos tecnológicos disponibles para su implementación en línea
  19. Seleccionar recursos de aprendizaje relevantes para el buen desarrollo del curso
  26. Diseñar materiales y recursos para el aprendizaje en línea, como los objetos de aprendizaje
  11. Motivar el trabajo en grupos
  18. Utilizar métodos de diseño instruccional para el diseño de cursos en línea
  7. Utilizar modelos cognitivos de enseñanza, tales como resúmenes, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas
  12. Utilizar recursos para facilitar el conocimiento y la confianza entre los miembros del grupo
  14. Respetar la diversidad de los alumnos (cultural, religiosa, etc.)
  10. Utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de problemas
  9. Vincular los contenidos de aprendizaje a las experiencias y necesidades individuales de los alumnos
  16. Estimular la participación activa de los alumnos
  17. Impulsar la integración de comunidades virtuales de aprendizaje
  13. Reconocer y apoyar diferentes estilos de aprendizaje
  20. Establecer el calendario del curso, de forma global como específica
  25. Respetar aspectos legales propios del medio en línea (copyright; privacidad, etc.)
  29. Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje
  31. Monitorear los progresos de los alumnos
  4. Motivar el aprendizaje autónomo
  15. Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail...)
  27. Brindar apoyo técnico a los alumnos
  34. Elaborar pruebas estandarizadas para su implementación en línea
  21. Manejar eficientemente el tiempo en línea
  22. Clarificar las metas y objetivos del curso
  24. Mantener contacto constante con el equipo docente y organizativo
  23. Explicar a los alumnos las normas de funcionamiento del entorno formativo
  30. Incorporar materiales de aprendizaje al entorno formativo
  32. Emplear estrategias de autoevaluación, autoevaluarse

- 33. Manejar diferentes tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a las necesidades del programa
  - 35. Utilizar métodos alternativos e evaluación, como portafolios y registros de aprendizaje
  - 37. Desempeñar conducta profesional y comportamiento ético adecuado de acuerdo a los roles y funciones en el medio en línea
- 

#### *6.1.7. Temáticas relevantes para la formación del docente-tutor en línea*

En cuanto a las temáticas que los docentes-tutores consideran relevantes para su formación, la ponderación se realizó con base a la técnica de redes semánticas (Reyes-Lagunes, 1993).

Los temas elegidos como los más importantes fueron: “Principios y métodos de tutoría para cursos en línea” (T1), en primer lugar; “Estándares para la educación en línea” (T6), en segundo lugar y “Estrategias de evaluación en línea” (T9), en tercer lugar. La selección de este último tema contrasta con la elección de las competencias correspondiente a la sección anterior, en donde el eje evaluativo fue uno de los menos considerados. Una posible respuesta es que la elección y orden que los docentes-tutores otorgaron a las temáticas relativas a la formación en línea podría no sólo deberse a la valoración de los temas para la formación sino evidenciar las necesidades específicas de capacitación.

Los temas considerados menos relevantes de acuerdo a la selección de los docentes-tutores fueron: menos relevantes fueron en primer lugar el tema 3 denominado “Dinámicas de grupo” (T3), “Teorías de Aprendizaje” (T2) y “Diseño y evaluación de software instruccional” (T8).

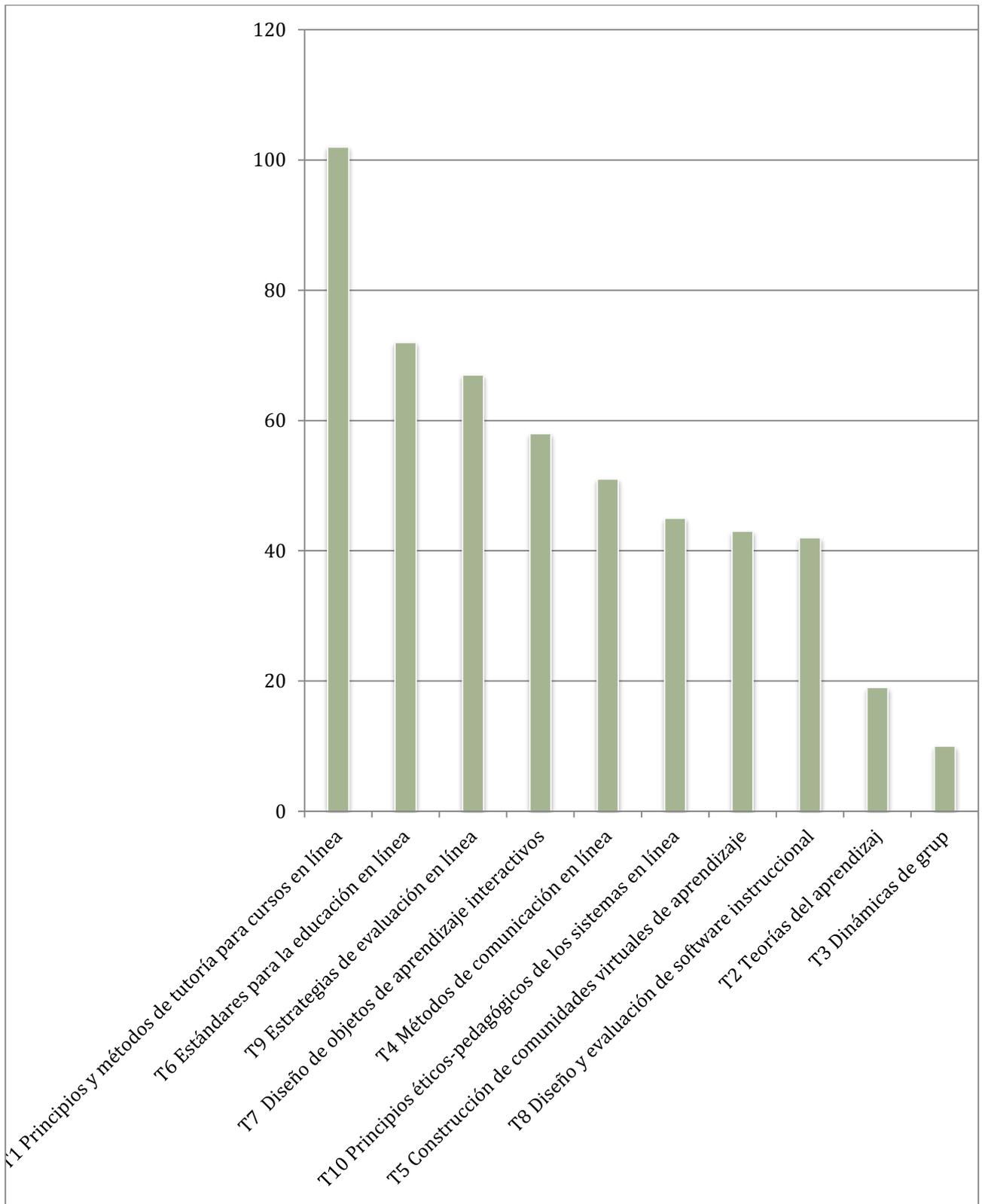


Figura 49. Valores ponderados de la importancia de las temáticas relevantes para la formación como docente-tutor en línea.

## **6.2. Resultados del Inventario de Competencias TIC (INCOTIC) relativo a los alumnos.**

En esta sección se describen los resultados relativos al inventario de competencias digitales del alumnado del PFLV, en relación al uso y a la frecuencia de uso de las TIC, las aplicaciones y programas informáticos utilizados, la formación en TIC, la autovaloración de las competencias y la actitud hacia las TIC.

### *6.2.1. Frecuencia de uso de la computadora*

En este apartado se detallan los resultados del análisis derivado de los datos acerca de la frecuencia con que los alumnos utilizan semanalmente la computadora: el 44.23 % de los alumnos la utiliza más de 21 horas semanales, el 11.54% la utiliza de 16 a 20 horas semanales, el 19.23% de 11 a 15 horas, el 17.31% de 6 a 10 horas y el 7.69% de 1 a 5 horas.

En cuanto al patrón de distribución de uso semanal de la computadora por rangos de edad, se observa que los alumnos más jóvenes (de 18 a 31 años) la utilizan por un mínimo de seis horas semanales y los alumnos pertenecientes a los otros grupos de edad se distribuyen sin patrón o tendencia específica de uso.

En la tabla siguiente se describe la distribución de estos datos cruzados de acuerdo al género y a la edad.

*Tabla 46. Tiempo semanal de uso de la computadora dividido por edad y género*

Horas a la semana	Edad en años	Masculino		Femenino		Total	
		F	%	F	%	F	%
de 1 a 5 horas	de 31 a 35	1	1.92	1	1.92	2	3.85
	de 41 a 50	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	más de 50	0	0.00	1	1.92	1	1.92
	Total	2	3.85	2	3.85	4	7.69
de 6 a 10 horas	de 26 a 3	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 31 a 35	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 36 a 40	3	5.77	0	0.00	3	5.77
	de 41 a 50	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	más de 50	3	5.77	0	0.00	3	5.77
	Total	9	17.31	0	0.00	9	17.31
de 11 a 15 horas	de 18 a 20	0	0.00	1	1.92	1	1.92
	de 21 a 25	2	3.85	0	0.00	2	3.85
	de 26 a 30	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 31 a 35	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 36 a 40	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	más de 50	2	3.85	2	3.85	4	7.69
	Total	7	13.46	3	5.77	10	19.23
de 16 a 20 horas	de 21 a 25	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 31 a 35	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 36 a 40	0	0.00	1	1.92	1	1.92
	de 41 a 50	1	1.92	1	1.92	2	3.85
	más de 50	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	Total	4	7.69	2	3.85	6	11.54
más de 21 horas	de 21 a 25	1	1.92	1	1.92	2	3.85
	de 26 a 30	3	5.77	1	1.92	4	7.69
	de 31 a 35	2	3.85	1	1.92	3	5.77
	de 36 a 40	0	0.00	3	5.77	3	5.77
	de 41 a 50	2	3.85	2	3.85	4	7.69

	más de 50	3	5.77	4	7.69	7	13.46
	Total	11	21.15	12	23.08	23	44.23
Total		33	63.46	19	36.54	52	100

En cuanto al uso diario de la computadora, únicamente 2 alumnos (3.85%), 1 hombre y 1 mujer correspondientes al grupo de 31 a 35 años utiliza la computadora menos de 1 hora diaria, 8 alumnos (15.38%), 7 hombres y 1 mujer de entre 26 a 30 años y de 36 años en adelante, utilizan la computadora de 1 a 2 horas diarias, 13 alumnos (25%), 8 hombres y 5 mujeres de todas las edades, la utilizan de 2 a 3 horas, 5 alumnos (9.62%), 1 hombre y 4 mujeres de 36 años en adelante, la utilizan de 3 a 4 horas, y 24 personas (46.15%), 16 hombres y 8 mujeres de 21 años en adelante, la utilizan más de 4 horas diarias.

En la siguiente tabla se muestra la frecuencia diaria de uso de la computadora, de acuerdo con la edad y el género de los alumnos del PFLV.

*Tabla 47. Tiempo diario que los alumnos utilizan la computadora según edad y género.*

Horas al día	Edad	Masculino		Femenino		Total	
		F	%	F	%	F	%
Menos de 1 hora	de 31 a 35 años	1	1.92	1	1.92	2	3.85
	Total	1	1.92	1	1.92	2	3.85
de 1 a 2 horas	de 26 a 30 años	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 36 a 40 años	2	3.85	0	0.00	2	3.85
	de 41 a 50 años	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	más de 50 años	3	5.77	1	1.92	4	7.69
	Total	7	13.46	1	1.92	8	15.38
de 2 a 3 horas	de 18 a 20 años	0	0.00	1	1.92	1	1.92
	de 21 a 25 años	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 26 a 30 años	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 31 a 35 años	2	3.85	1	1.92	3	5.77

	de 36 a 40 años	1	1.92	0	0.00	1	1.92
	de 41 a 50 años	2	3.85	0	0.00%	2	3.85
	más de 50 años	1	1.92	3	5.77	4	7.69
	Total	8	15.38	5	9.62	13	25.00
de 3 a 4 horas	de 36 a 40 años	0	0.00	1	1.92	1	1.92
	de 41 a 50 años	0	0.00	2	3.85	2	3.85
	más de 50 años	1	1.92	1	1.92	2	3.85
	Total	1	1.92	4	7.69	5	9.62
más de 4 horas	de 21 a 25 años	3	5.77	1	1.92	4	7.69
	de 26 a 30 años	3	5.77	1	1.92	4	7.69
	de 31 a 35 años	3	5.77	0	0.00	3	5.77
	de 36 a 40 años	1	1.92	3	5.77	4	7.69
	de 41 a 50 años	2	3.85	1	1.92	3	5.77
	más de 50 años	4	7.69	2	3.85	6	11.54
	Total	16	30.77	8	15.38	24	46.15
	Total	33	63.46	19	36.54	52	100

### 6.2.2. Tipos de uso de la computadora

En este apartado se detallan los resultados derivados del análisis de datos acerca de los tipos de uso diario de la computadora, a partir de 5 opciones de respuestas que van de nunca a más de 3 horas.

En general, la mayoría de los alumnos utiliza la computadora en actividades laborales durante un lapso de tiempo de más de 3 horas (48.08%) y en actividades académicas, de 1 a 2 horas (57.69%); le dedican menos de 1 hora a las siguientes actividades: lúdicas y de entretenimiento (39.45%); informativas (51.92%); de comunicación síncrona (48.08%) y asíncrona (61.54%); de compartición (51.92%) y de gestión y administración (44.23%).

Así, se puede apreciar que las actividades que realizan los alumnos diariamente durante más tiempo son las laborales (nunca con 3.85% y más de 3 horas en 48.08%), las académicas (nunca con 1.93 % y más de 3 horas en 15.38%) y las de comunicación asíncrona (nunca con 1.93% y más de 3 horas en 11.54%).

Las actividades que realizan los alumnos diariamente durante menos tiempo son las de comunicación síncrona (nunca con 32.69% y menos de una hora con 51.92%) y sin que nadie sobrepase las 3 horas de uso para ese fin, las de gestión y administración (nunca con 32.69% y menos de una hora con 44.23%).

Otras actividades que los alumnos realizan diariamente mediante la computadora son: escritura de poemas, novelas y diario personal; lectura literaria, de religión, lectura bíblica; actividades de investigación de temas de interés y de otros temas variados en archivos pdf; descarga de libros, música y videos; visionado de series y de películas; búsqueda de información para tareas, trabajo o proyectos personales; participación en cursos y foros en línea; dar consulta por Skype; crear modelos y dibujar; uso en actividades fotográficas, informativas y telefónicas; redacción de documentos legales así como otros usos personales no especificados.

En la siguiente tabla se describen los resultados relativos al tipo de uso diario de la computadora.

*Tabla 48. Actividades para las que se utiliza la computadora diariamente y su frecuencia de uso.*

Actividades	Nunca		Menos de 1 hora		de 1 a 2 horas		de 2 a 3 horas		más de 3 horas	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Lúdicas y de entretenimiento (cine, música y juegos)	10	19.23	20	38.47	14	26.92	7	13.46	1	1.92
Académicas	1	1.92	3	5.77	30	57.69	10	19.23	8	15.39
Laborales	2	3.85	8	15.38	12	23.07	5	9.62	25	48.09
Informativas (prensa, documentales, radio...)	10	19.23	27	51.92	13	25.00	1	1.92	1	1.92
De comunicación síncrona (chat, videoconferencia)	17	32.69	25	48.09	9	17.31	1	1.92	0	0.00
De comunicación asíncrona (correo, foro, entrada, post...)	1	1.92	32	61.54	10	19.23	3	5.77	6	11.54

De compartición (documentos, fotografías...)	10	19.23	27	51.92	9	17.31	4	7.69	2	3.85
De gestión y administración (agenda...)	17	32.69	23	44.23	6	11.54	2	3.85	4	7.69
Otras	30	57.69	9	17.31	9	17.31	0	0.00	4	7.69

---

F- Frecuencia %- Porcentaje

### 6.2.3. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas

En este apartado se describen los resultados derivados del análisis de datos acerca de las valoraciones realizadas por los alumnos a los diversos programas y aplicaciones informáticas en función de la frecuencia de uso diario y de la utilidad en sus actividades académicas.

#### 6.2.3.1. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas en función de la frecuencia de uso diario

La valoración de la frecuencia de uso diario de los programas y aplicaciones informáticas se realizó a partir de un listado de 21 ítems (incluyendo la opción “otros”) con 5 posibilidades de respuesta que van de nunca a más de 3 horas.

De acuerdo a los datos obtenidos, los programas y aplicaciones informáticas más utilizados diariamente por los alumnos son: los navegadores y motores de búsqueda (42.31% los utiliza durante más de 3 horas diarias y sólo un 5.77% reporta que no los utiliza) y los procesadores de texto (28.85% los utiliza durante más de 3 horas diarias y solo el 7.69% reporta que lo utiliza durante menos de una hora).

Otros programas y aplicaciones utilizados diariamente, aunque durante menos tiempo son; gestores de correo (50%); presentaciones como impress y power point (44.23%); chat (38.46%); redes sociales (36.54%); programas de tratamiento de imágenes o gráficos (36.54%); editores de sonido (34.62%); editores de video (34.62%), programas de videoconferencia (30.77%); editores de blogs (26.92%); herramientas para el trabajo en grupo (23.08%) y las hojas de cálculo (23.08%).

Entre los programas utilizados con menor frecuencia o nunca utilizados figuran los siguientes: marcadores sociales (90.38%); editores de wikis (88.46%); programas de tratamiento estadístico de datos (82.69%); editores de webs (76.92%) y juegos (76.92%) así como las listas de distribución (82.69%).

Otro programas y aplicaciones que los alumnos declararon utilizar diariamente y que no figuran en el listado son: Wattpad para leer, You Tube, iCal, Catcher, Nero, W media, para ver películas y series, diccionarios, traductores y enciclopedias en línea, entornos de desarrollo de software, programas de modelado 3-D, Adobe Photoshop CS7 y programas y aplicaciones para la investigación acerca de plantas, mensajes holísticos, crear publicidad y publicarla.

*Tabla 49. Frecuencia de uso diario de programas y aplicaciones informáticas*

Programas / Aplicaciones	Nunca		poco (< 1 hora)		con cierta frecuencia (1 a 2 hrs)		Habitual- mente (2 a 3 hrs)		mucho (> 3 hrs)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Procesador de textos (Writer, Word)	0	0.00	4	7.69	19	36.54	14	26.92	15	28.85
2. Base de datos (Base, Access)	26	50.00	9	17.31	12	23.08	2	3.85	3	5.77
3. Hoja de cálculo (Calc, Excel)	19	36.54	12	23.08	8	15.38	4	7.69	9	17.31
4. Presentaciones (Impress, Power Point)	9	17.31	23	44.23	9	17.31	5	9.62	6	11.54
5. Editores de sonido	29	55.77	18	34.62	4	7.69	0	0.00	1	1.92
6. Editores de vídeo	27	51.92	18	34.62	3	5.77	3	5.77	1	1.92
7. Gestor de correo (Gmail, Outlook)	2	3.85	26	50.00	9	17.31	5	9.62	10	19.23
8. Navegadores y motores de búsqueda (Google, Yahoo)	3	5.77	11	21.15	9	17.31	7	13.46	22	42.31
9. Editor de blogs (Blogger, wordpress)	34	65.38	14	26.92	1	1.92	1	1.92	2	3.85
10. Editor de webs (Dreamweaver, GoogleSites)	40	76.92	9	17.31	2	3.85	1	1.92	0	0.00

11. Editor de wikis (Pbwiki, Wispaces)	46	88.46	6	11.54	0	0.00	0	0.00	0	0.00
12. Tratamiento de imágenes o gráficos (Draw, Paint, Photoshop)	20	38.46	19	36.54	7	13.46	2	3.85	4	7.69
13. Tratamiento estadístico de datos (SPSS, Atlas-ti)	43	82.69	6	11.54	2	3.85	1	1.92	0	0.00
14. Herramientas de trabajo en grupo (GoogleDocs)	34	65.38	12	23.08	2	3.85	3	5.77	1	1.92
15. Chat (Messenger, Skype)	24	46.15	20	38.46	3	5.77	2	3.85	3	5.77
16. Videoconferencia (Skype, Adobe Connect)	32	61.54	16	30.77	2	3.85	0	0.00	2	3.85
17. Listas de distribución (GoogleGroups)	43	82.69	8	15.38	0	0.00	0	0.00	1	1.92
18. Marcadores sociales (Del.icio.us, iFavoritos)	47	90.38	5	9.62	0	0.00	0	0.00	0	0.00
19. Redes Sociales (Facebook, Twitter)	13	25.00	19	36.54	8	15.38	7	13.46	5	9.62
20. Juegos	40	76.92	8	15.38	2	3.85	2	3.85	0	0.00
21. Otros	43	82.69	3	5.77	3	5.77	1	1.92	2	3.85

---

F- Frecuencia %- Porcentaje

En la figura siguiente se expone el porcentaje de la frecuencia de uso diario de programas y aplicaciones informáticas de acuerdo a las respuestas correspondientes a la opción “nunca”.

Se destaca que el 50% -o más porcentaje- de los alumnos nunca utiliza 13 de los 21 programas y aplicaciones (desde la opción de marcadores sociales hasta la opción base de datos;, además en esas 13 opciones del otro 50% -o menos porcentaje- restante de los alumnos, la mayoría los utiliza poco (menos de 1 hora), a excepción de las opciones de programas de tratamiento estadístico que también los utilizan con cierta frecuencia (5.77% del 17.31% restante) y de las bases de datos, que el 23.08% lo utiliza con cierta frecuencia (de 2 a 3 horas), el 3.85 % habitualmente (de 2 a 3 horas) y el 5.77% mucho (más de 3 horas).

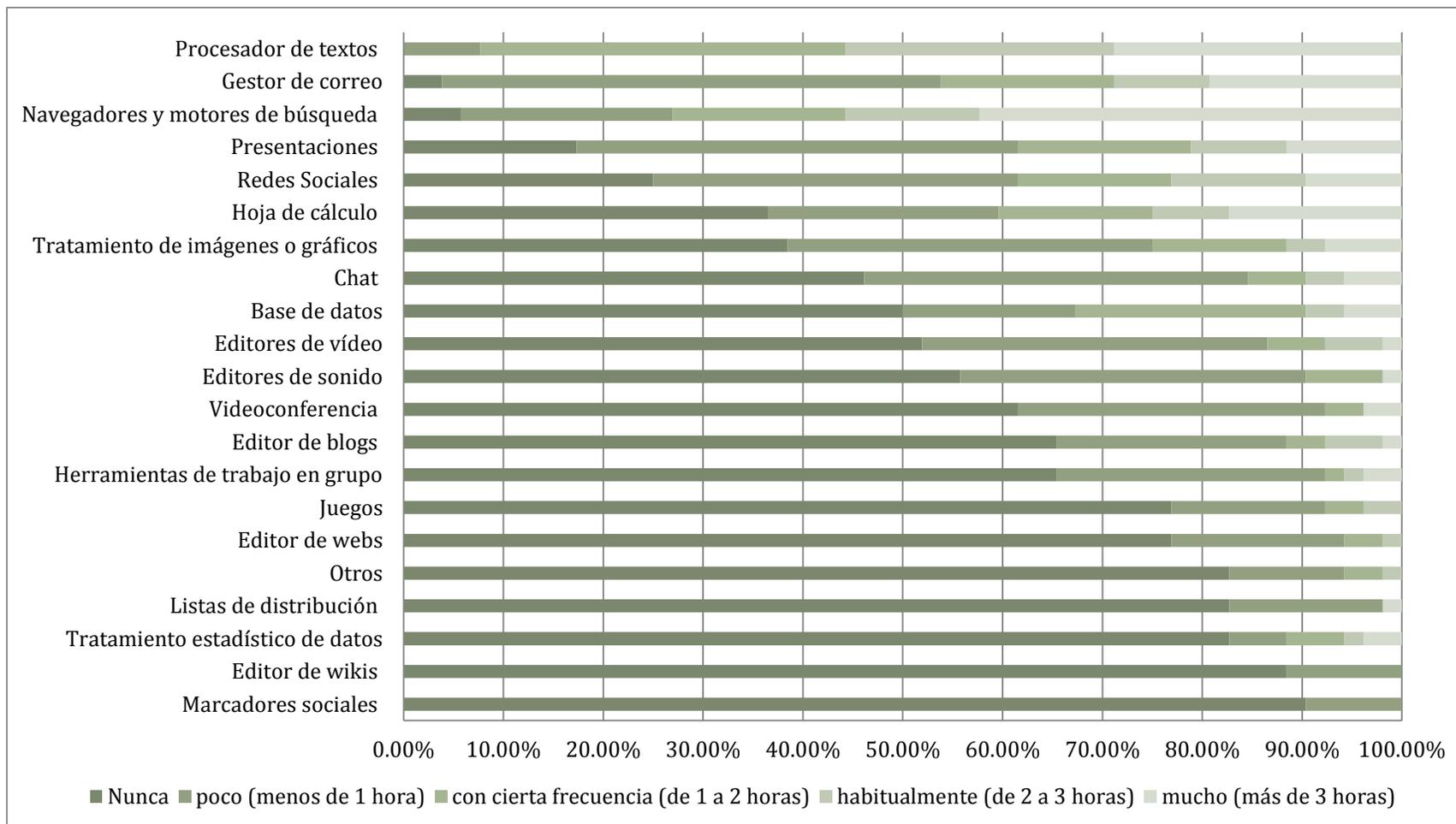


Figura 50. Porcentaje de frecuencia de uso diario de programas y aplicaciones informáticas de acuerdo a las respuestas dadas en la opción “nunca”.

En la figura siguiente se exponen aquellos programas y aplicaciones cuya opción de respuesta “nunca” ha sido marcada por menos del 50% de los alumnos y la opción base de datos; esto es, los primeros 9 programas y aplicaciones enlistados en la figura 15 se ordenaron de acuerdo al porcentaje de respuesta dado en la opción “mucho” que representa un uso de tales programas en más de 3 horas.

Así los programas representados son los más utilizados por los alumnos; en estos ninguno llega a tener una respuesta del 50% o más acerca de su uso durante más de 3 horas, por esta razón se puede afirmar que la mayoría de los alumnos utiliza los programas en general menos de 1 hora, máximo 3, excepto en los casos de los navegadores y motores de búsqueda, donde la mayoría de los alumnos (42.31%) los utiliza durante más de 3 horas, y de los procesadores de textos donde una parte importante de los alumnos (28.85%) los utiliza durante más de 3 horas; 26.92% los utiliza de 2 a 3 horas; 36.54% los utiliza de 1 a 2 horas y sólo el 7.69% los utiliza menos de 1 hora.

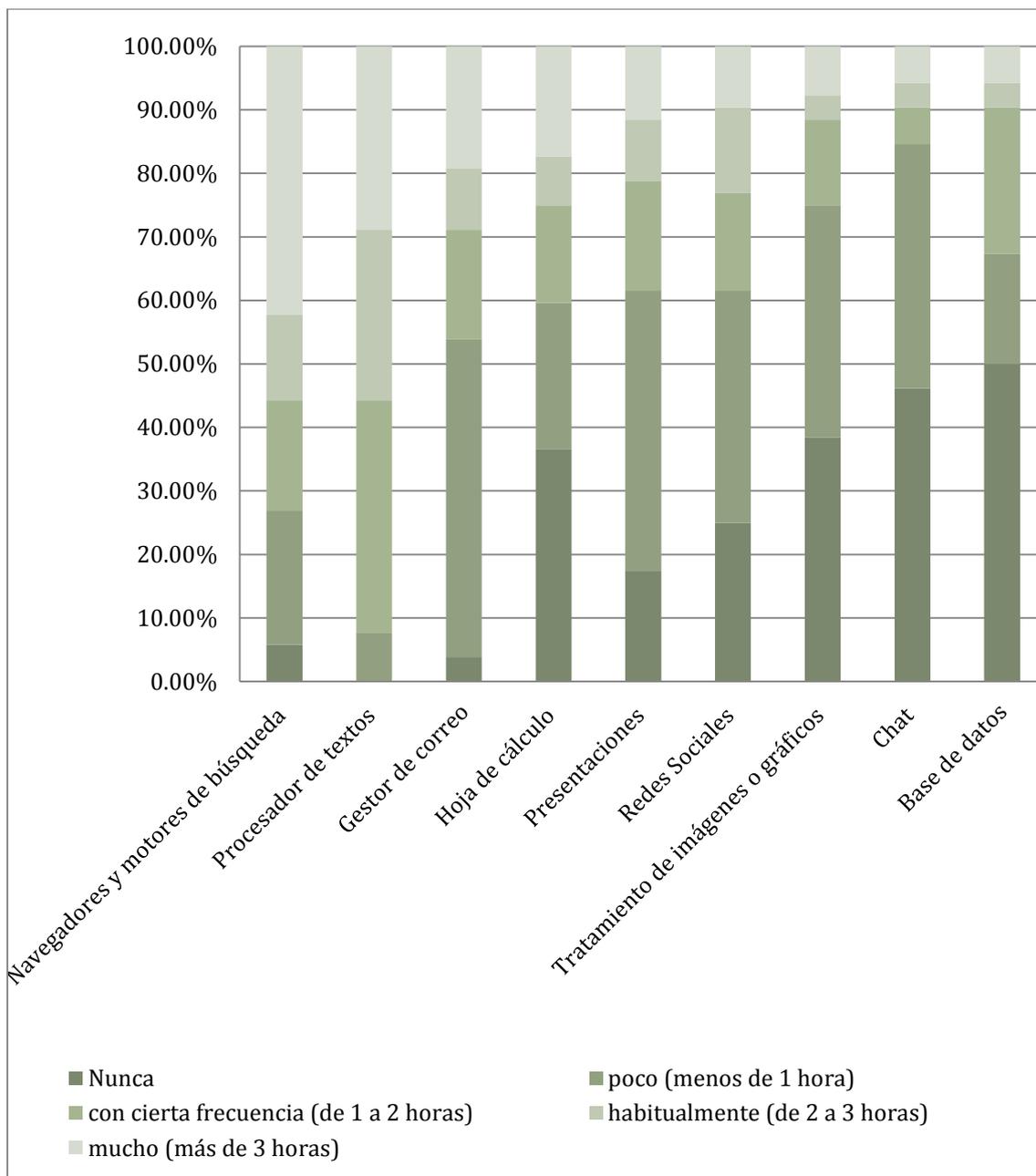
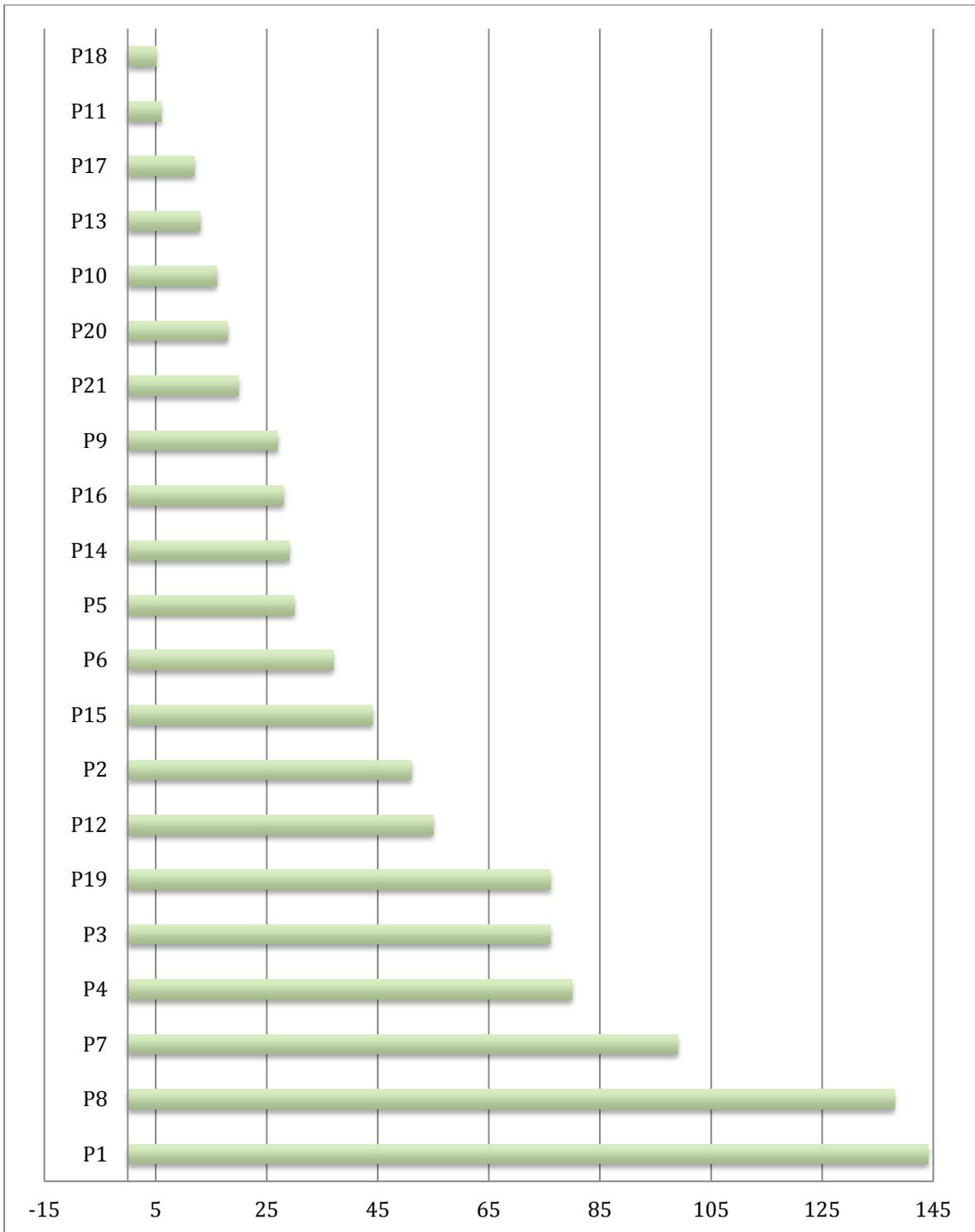


Figura 51. Porcentaje de frecuencia de uso diario de los programas y aplicaciones informáticas más utilizados, ordenados de acuerdo a las respuestas dadas en la opción “mucho”.

En la figura siguiente se aprecia la valoración total de los programas y aplicaciones informáticas según la frecuencia de uso diario y tomando en cuenta la respuesta en todas las posibles opciones.

Para la interpretación de la P (Programa/aplicación) de acuerdo al número asignado puede observarse en la tabla 49; de acuerdo a esto, el orden es muy parecido al obtenido por medio del porcentaje de frecuencia en la respuesta dada en la opción “nunca”, aunque tomando en consideración el total de las respuestas dadas a cada pregunta en particular, podemos observar que los programas menos utilizados son: P18. Marcadores sociales (Del.icio.us, iFavoritos), P11. Editor de wikis (Pbwiki, Wispaces), P17. Listas de distribución (GoogleGroups), P13. Tratamiento estadístico de datos (SPSS, Atlas-ti), P10. Editor de webs (Dreamweaver, GoogleSites), P20. Juegos y P21. Otros.

Asimismo, tomando en cuenta todas las respuestas dadas a cada programa y aplicación, se observa que los programas y aplicaciones más utilizados son: P1. Procesador de textos (Writer, Word), P8. Navegadores (Firefox, Chrome) y motores de búsqueda (Google, Yahoo), y P7. Gestor de correo (Gmail, Outlook).



P- Programa/aplicación

Figura 52. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas según su uso.

### *6.2.3.2. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas en función de su utilidad en la actividad académica*

En cuanto a la valoración de la utilidad de los programas y aplicaciones informáticas, según las actividades académicas del alumnado, ésta se realizó a partir de un listado de 21 ítems (incluyendo la opción “otros”) y 5 posibilidades de respuesta que van de nunca a más de 3 horas. Este listado corresponde al utilizado en la sección anterior.

En la tabla correspondiente se observa que el programa valorado como el más útil para los alumnos fue el procesador de textos (80.77%); a este programa le siguen los navegadores y motores de búsqueda (63.46%) y el gestor de correo (40.38%); aunque la indicación explícitamente hace referencia a que los alumnos valoren la utilidad de los programas con independencia de su empleabilidad, es posible observar que los 3 programas valorados como más útiles corresponden a los 3 programas más utilizados.

Otros programas valorados por los alumnos como muy útiles son aquellos de elaboración de presentaciones (30.77%), las hojas de cálculo (21.15%), el chat (19.23), las bases de datos (17.31%), las redes sociales (17.31%) y los programas de tratamiento de imágenes (15.38%).

Por otra parte, los programas y aplicaciones informáticas valorados como nada útiles fueron los juegos (84.62%), los marcadores sociales (73.08%), los editores de wikis (63.46%), aquellos utilizados para el tratamiento estadístico de datos (61.54%), los editores de webs (57.69%), las listas de distribución (53.85%) y las herramientas de trabajo en grupo (44.23%); de la misma forma que los programas considerados más útiles, éstos coinciden con los programas y aplicaciones informáticas menos utilizados por los alumnos.

*Tabla 50. Valoración de programas y aplicaciones informáticas según las actividades académicas.*

Programas / Aplicaciones	Utilidad académica de los programas y aplicaciones informáticas (aunque no se usen habitualmente)									
	1 (nada)		2		3		4		5 (mucho)	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Procesador de textos (Writer, Word)	0	0.00	1	1.92	1	1.92	8	15.38	42	80.77
2. Base de datos (Base, Access)	19	36.54	10	19.23	8	15.38	6	11.54	9	17.31
3. Hoja de cálculo (Calc, Excel)	19	36.54	10	19.23	5	9.62	7	13.46	11	21.15
4. Presentaciones (Impress, Power Point)	4	7.69	13	25.00	10	19.23	9	17.31	16	30.77
5. Editores de sonido	21	40.38	16	30.77	6	11.54	7	13.46	2	3.85
6. Editores de vídeo	23	44.23	10	19.23	8	15.38	7	13.46	4	7.69
7. Gestor de correo (Gmail, Outlook)	4	7.69	6	11.54	12	23.08	9	17.31	21	40.38
8. Navegadores (Firefox, Chrome) y motores de búsqueda (Google, Yahoo)	1	1.92	7	13.46	4	7.69	7	13.46	33	63.46
9. Editor de blogs (Blogger, wordpress)	23	44.23	14	26.92	9	17.31	4	7.69	2	3.85
10. Editor de webs (Dreamweaver, GoogleSites)	30	57.69	12	23.08	4	7.69	4	7.69	2	3.85
11. Editor de wikis (Pbwiki, Wispaces)	33	63.46	8	15.38	10	19.23	0	0.00	1	1.92
12. Tratamiento de imágenes o gráficos (Draw, Paint, Photoshop)	17	32.69	9	17.31	11	21.15	7	13.46	8	15.38
13. Tratamiento estadístico de datos (SPSS, Atlas-ti)	32	61.54	8	15.38	7	13.46	3	5.77	2	3.85
14. Herramientas de trabajo en grupo (GoogleDocs)	23	44.23	11	21.15	7	13.46	6	11.54	5	9.62
15. Chat (Messenger, Skype)	13	25.00	16	30.77	9	17.31	4	7.69	10	19.23
16. Videoconferencia (Skype, Adobe Connect)	19	36.54	10	19.23	12	23.08	6	11.54	5	9.62
17. Listas de distribución (GoogleGroups)	28	53.85	12	23.08	7	13.46	2	3.85	3	5.77

18 .	Marcadores sociales (Del.icio.us, iFavoritos)	38	73.08	8	15.38	5	9.62	1	1.92	0	0.00
19 .	Redes Sociales (Facebook, Twitter)	13	25.00	17	32.69	10	19.23	3	5.77	9	17.31
20 .	Juegos	44	84.62	5	9.62	0	0.00	2	3.85	1	1.92
21 .	Otros	46	88.46	3	5.77	2	3.85	0	0.00	1	1.92

---

En la figura siguiente se puede apreciar el porcentaje relativo a cómo los alumnos valoran para el desarrollo de sus actividades académicas la utilidad de los programas y aplicaciones informáticas enlistados anteriormente; éstos han sido ordenados de acuerdo al porcentaje de respuestas dado en la opción “1” = nada.

Se observa que los 7 programas y aplicaciones informáticos considerados con una frecuencia del 50% o más como los “nada” útiles coinciden con los 7 menos utilizados por más personas (ver figuras 15 y 17), aunque en distinto orden (otros, juegos, marcadores sociales, editor de wikis, tratamiento estadístico de datos, editor de webs y listas de distribución); asimismo los 9 programas y aplicaciones considerados con menos frecuencia como “nada” útiles (ver figura 19) coinciden con los 9 programas y aplicaciones que las personas más utilizan (figura 16), pero con un orden diferente (procesador de textos, navegadores y motores de búsqueda, gestor de correos, presentaciones, chat, redes sociales, tratamiento de imágenes o gráficos, hoja de cálculo y base de datos).

Todos los programas y aplicaciones informáticas son considerados útiles en sus diferentes gradaciones por algún porcentaje de alumnos; esto es, ninguno ha sido considerado por el 100% de los alumnos como nada útil.

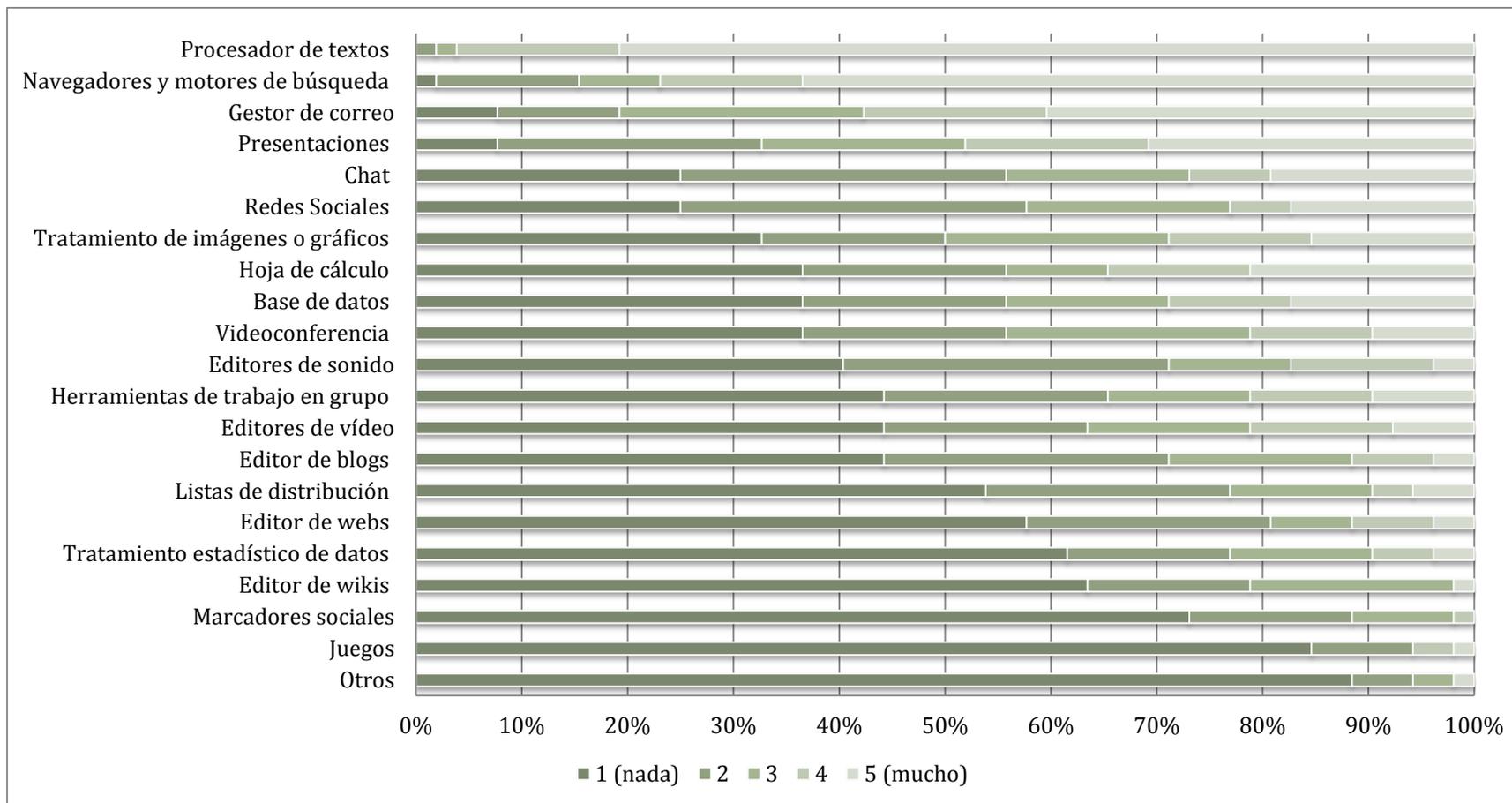


Figura 53. Porcentaje de la valoración en función de la utilidad de los programas y aplicaciones informáticas ordenados de acuerdo a las respuestas dadas en la opción “1”= nada.

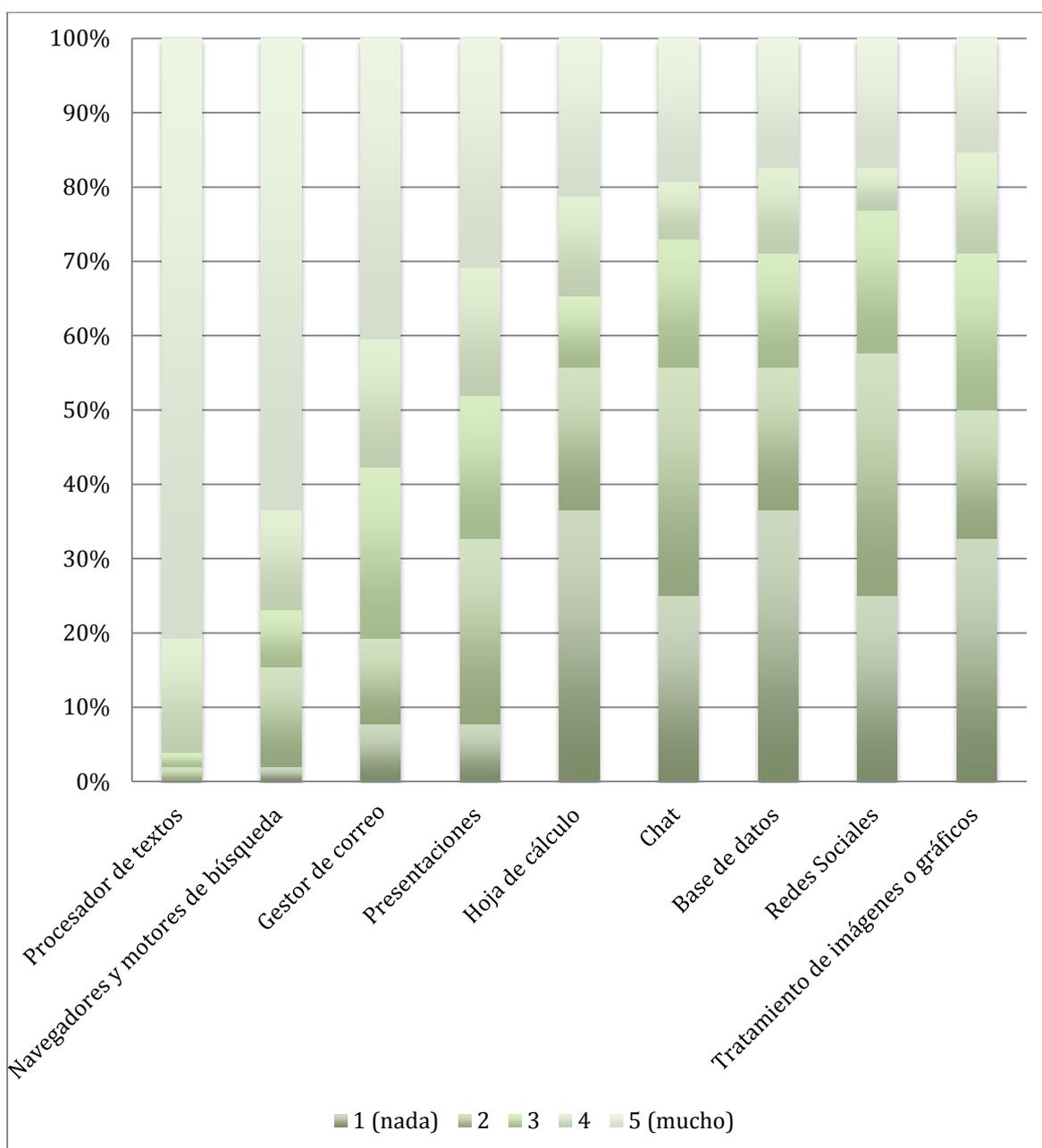
Para la elaboración de la figura siguiente únicamente se retomaron los últimos 9 programas y aplicaciones informáticas cuya opción de respuesta “1” = nada ha sido marcada con menor frecuencia a fin de compararlos con aquellos programas y aplicaciones informáticas relativos a la figura 51; tales programas se ordenaron de acuerdo al porcentaje de respuestas dadas en la opción “5” = mucho que representa la utilidad más elevada propuesta en la escala utilizada para calificar los programas en el estudio.

Los programas representados en la figura siguiente son los valorados como muy útiles con mayor frecuencia y coinciden con los más utilizados por más de 3 horas diarias. De acuerdo a tal comparación, se puede apreciar que aunque se valoran como muy importantes los procesadores de texto, en la mayoría de los casos (80.77%), los más utilizados son los navegadores y motores de búsqueda.

También se alcanza a apreciar que los procesadores de texto son considerados por todos los alumnos como útiles en algún nivel, sobre todo en el más elevado (“5” = mucho con 80.77%), ya que únicamente un alumno (1.92%) lo valoró con nivel de utilidad de “2” y otro más (1.92%) con nivel de utilidad de “3”.

En el listado de programas y aplicaciones informáticas de la figura 19, los programas valorados como nada útiles por una proporción elevada de alumnos fueron las bases de datos (36.54%), las hojas de cálculo (36.54%) así como los programas de tratamientos de imágenes (32.69%), las redes sociales (25%) y el chat (25%).

Adicionalmente a los programas enlistados en el instrumento, los alumnos mencionaron otros como el iCal, que consiste en un tipo de calendario para agendar actividades y tener recordatorios de avance, programas para ver series y películas, evernote y programas para teleconferencias.

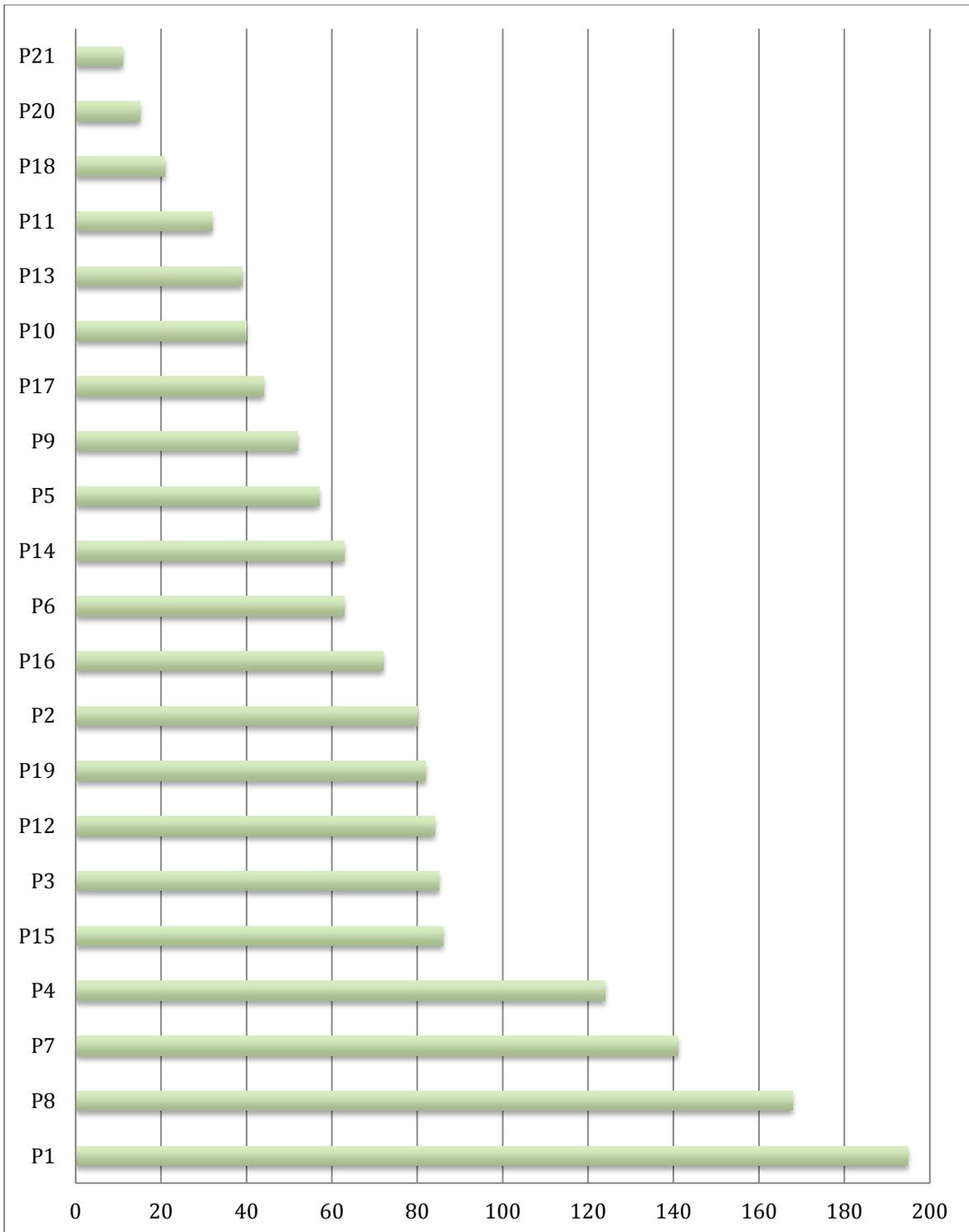


*Figura 54. Frecuencia de la valoración en función de la utilidad de los programas y aplicaciones informáticas en 9 actividades académicas que realiza el alumnado, según el porcentaje de respuesta dado en la opción “5” = mucho*

En la figura siguiente se observa la valoración según la utilidad de los programas y aplicaciones informáticas manifestada por los estudiantes, independientemente del uso y tomando en cuenta las respuestas dadas a cada opción en cada programa.

Para la interpretación de la P (Programa/aplicación) de acuerdo al número asignado puede observarse en la tabla 49, de acuerdo a esto el orden es prácticamente el mismo al obtenido por medio del porcentaje de frecuencia en la respuesta dada en la opción “1”= nada. Tomando en consideración el total de las respuestas dadas a cada pregunta en particular, es posible observar que los programas menos utilizados son: P21. Otros, P20. Juegos y P18. Marcadores sociales (Del.icio.us, iFavoritos).

Los programas más utilizados son: P1. Procesador de textos (Writer, Word), P8. Navegadores (Firefox, Chrome) y motores de búsqueda (Google, Yahoo), P7. Gestor de correo (Gmail, Outlook) y P.4. Presentaciones (Impress, Power Point).



P- Programas/aplicaciones

*Figura 55. Valoración de los programas y aplicaciones informáticas según su utilidad e independientemente del uso.*

Al tomar en consideración el orden de las figuras 52 y 55, se observa que los 4 programas y aplicaciones informáticas más utilizados coinciden, justo en el mismo orden, con los 4 programas y aplicaciones informáticas valorados como más útiles (procesador de texto, navegadores, gestor de correos y presentaciones). Los programas y aplicaciones informáticas menos utilizados no coinciden con el orden del listado de los menos útiles, aunque si forman parte de éstos.

A partir de este punto se debe considerar que 2 de los alumnos dejaron de contestar a la encuesta y 3 siguieron contestando pero reportaron no entender qué eran las TIC, por lo que éstos últimos 3 se consideraron como valores perdidos únicamente en las preguntas con referencia a las TIC, aun cuando siguieron contestando.

#### *6.2.4. Formación en TIC*

En este apartado se describen los datos derivados del análisis acerca de la formación TIC recibida por los alumnos: modo en que esta formación ha sido recibida, la valoración de la calidad y la utilidad de esta formación así como si participó en algún curso acerca de conceptos básicos para el uso de las TIC.

Con respecto a modo en que los alumnos han adquirido su formación en las TIC, de los 52 alumnos que habían contestado el instrumento hasta este punto, 27 (52%) reportaron haberla adquirido por cuenta propia, 18 (34.6%) reportaron que fue debido a una formación reglada (cursos, seminarios y asignaturas), 2 (3.8%) dijeron que fue adquirida por el trabajo entre compañeros y 5 (9.5%) fueron valores perdidos.

En cuanto a la participación de los alumnos en algún curso de conceptos básicos acerca de las TIC, 2 (3.84%) no contestaron, 34 (65.38%) respondió que no había participado y 16 (30.77%) respondió que sí había participado.

Los nombres de otros cursos acerca de conceptos básicos TIC reportados por los alumnos son: 1) Microsoft y TIC para docentes de carrera magisterial (impartido por la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Tecnológico de Monterrey); 2) Curso básico impartido por la Secretaría de Educación Pública; 3) Curso estatal. Empleo de las TIC como recurso didáctico; 4) Microsoft, desarrollo de competencias tecnológicas; 4)

TIC aplicada a la educación; 5) Uso correcto de las redes sociales; 6) Computación administrativa (impartido por la Universidad Autónoma de Yucatán); 7) Excel avanzado (impartido por la Universidad Autónoma de Yucatán); 8) Taller sobre manejo y aplicaciones del aula virtual; 9) Uso de las TIC en la educación; 10) Computación básica; uso de word, excel y power point; técnicas y fórmulas de Excel; 11) Cursos TIC correspondientes a asignaturas de posgrado; 12) Diplomado en informática; 13) Cursos especiales impartidos por la empresa en donde se labora; 14) Cursos diversos del Centro de Estudios Técnicos en Computación (CETEC global training) y cursos correspondientes al plan de estudios de la carrera de Ingeniería de Software de la Universidad Autónoma de Yucatán y 15) Cursos de computación.

Con respecto a la calidad de la formación recibida en TIC, de acuerdo a las opciones de respuesta que van desde “muy buena” hasta “muy mala”, ningún alumno valoró la formación recibida como “muy mala”; sin embargo, un 3.8% valoró la formación recibida como “mala” en contraste con un 7.7 % que la valoró como “muy buena” y un 59.6% como “buena”. En la tabla siguiente se puede observar el porcentaje de alumnos que valoraron la calidad de esta formación.

*Tabla 51. Valoración de la calidad de la formación recibida en TIC*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy buena	4	7.7
Buena	31	59.6
Regular	10	19.2
Mala	2	3.8
Muy mala	0	0.0
Valores Perdidos	5	9.6
Total	52	100.0

Asimismo, con respecto a la valoración de la utilidad de la formación recibida en TIC, esta formación no fue valorada por el alumnado como “muy mala”; el 1.9% la consideró “mala”, el 19.2% como “muy buena” y el 57.7% como “buena”.

*Tabla 52. Valoración de utilidad de la formación recibida en TIC*

	Frecuencia	Porcentaje
Muy buena	10	19.2
Buena	30	57.7
Regular	6	11.5
Mala	1	1.9
Muy mala	0	0.0
Valores Perdidos	5	9.6
Total	52	100.0

Respecto a la formación TIC que les gustaría recibir, los alumnos mencionaron lo siguiente: formación en administración y manejo de Bases de Datos; chat en vivo con los docentes-tutores y compañeros; creación de películas breves o cortometraje con programas económicos en la computadora; formación desde lo básico para tener bases firmes; edición de vídeos; manejo de Excel; editor de videos; educación por medio de las redes sociales, su manejo adecuado y su utilidad; lectura; herramientas para economizar tiempo al usar las distintas tecnologías, formas de enlazar distintos programas; Linux; cursos literarios, noticias sobre salud, religión, actividades culturales (algo más didáctico); mejor uso de redes sociales, photoshop y agenda electrónica; redes sociales; relativa a los cursos (profundizar); repaso de fórmulas de Excel; cómo agregar más elementos a una presentación en power point; cómo hacer un blog y editar videos; talleres de videoconferencia, su uso y manejo; maestría en educación y talleres específicos que contribuyan al uso más óptimo y funcional de las TIC.

### 6.2.5. Análisis de los cuestionarios: Autoevaluación de competencias y Actitud hacia las TIC

A continuación se describen los resultados obtenidos de acuerdo con las respuestas dadas por los alumnos a los cuestionarios denominados: Autoevaluación de competencias y Actitud hacia las TIC.

#### 6.2.5.1. Autoevaluación de competencias

El cuestionario denominado Autoevaluación de competencias permite calcular la percepción que los alumnos tienen de su nivel de competencia digitales y necesarias para su desempeño en el PFLV; este cuestionario se compone de 28 ítems con 5 posibilidades de respuesta (0 no competente, 1 poco competente, 2 medianamente competente, 3 competente y 4 experto), divididos en 9 ejes competenciales que son: pedagógico, social, organizacional, técnico, evaluativo, ético, social-técnico, pedagógico-social y social-organizacional.

Sea “ $CR_i$ ” la calificación dada por el usuario al  $i$ -ésimo ítem, la competencia para cada participante se obtuvo de la siguiente forma:  $C = \frac{\sum_{i=1}^{37} CR_i}{28}$ , mientras que la competencia para el  $j$ -ésimo eje ( $E_j$ ) para cada participante, con  $j$ -ésimo número de ítems ( $n_j$ ), se obtuvo de la siguiente forma:  $E_j = \frac{\sum_{i=1}^{n_j} CR_i}{n_j}$ , por esta razón, tanto la competencia general como la competencias por eje toman valores de 0 a 4 .

La competencia general de los alumnos tiene un nivel promedio de 1.67 con desviación estándar de 0.51 para todos los docentes participantes.

En la tabla siguiente se puede observar los resultados del análisis descriptivo de los ítems del cuestionario de Autoevaluación de competencias agrupados por ejes de competencias; 50 alumnos respondieron las preguntas y 6 fueron descartados de los análisis por valores perdidos, de acuerdo a esto se observa que en la mayoría de las competencias evaluadas los alumnos se sienten de “poco competentes” a “medianamente competentes”, mostrando una media  $\leq 2$  en 23 ítems, una mediana de 2 en 17 ítems y una moda de 2 en 19 de los 28 ítems.

Los ítems que tuvieron puntuaciones más elevadas fueron los ítems 11 ( $\bar{x}=2.44$ , D-E. = 0.644, intervalo = 1 a 3) y 12 ( $\bar{x}=2.40$ , d.e. = 0.670, intervalo = 1 a 3) ambos correspondientes al eje ético.

Por el contrario los promedios mínimos fueron obtenidos en los ítems 26 ( $\bar{x}=0.58$ , DE. = 0.906, intervalo = 0 a 3) y 27 ( $\bar{x}=0.68$ , D.E. = 1.058, intervalo = 0 a 3), ambos pertenecientes al eje técnico.

Se destaca que ningún ítem en sus intervalos alcanza la opción 4 de respuesta, esto es que ningún alumno se siente experto en alguna competencia.

En el análisis de cada eje competencial se puede observar que el ítem: Utilizo organizadores gráficos, tales como mapas de pensamiento, diagramas o esquemas, correspondiente al eje pedagógico, ha sido considerado por los alumnos como aquel en el que poseen menor competencia, mientras que en el ítem: Reflexiono acerca de los contenidos de las diversas asignaturas es en el que los alumnos se sienten más competentes. En el eje social todos los ítems giran en torno a las mismas puntuaciones, pero en los ítems en que los alumnos se reportan más competentes y menos competentes son: Participo en redes sociales en actividades académicas y Participo en redes sociales en actividades sociales, respectivamente. En el eje organizativo los alumnos se consideran más competentes para planificar sus participaciones que en el manejo del tiempo en línea, mientras que en el eje técnico se sienten menos competentes en el diseño de páginas web utilizando algún programa informático, incluyendo textos e imágenes, y se sienten más competentes en el uso de buscadores y metabuscadores especializados para obtener información.

Tabla 53. Ítems del cuestionario de Autoevaluación de competencias por ejes

Ejes	Competencias	$\bar{x}$	Med	Moda	D.E.	s <sup>2</sup>	Mín	Máx
Pedagógico	1.- Aprendo de forma autónoma	1.98	2.00	2	.553	.306	1	3
	2.- Reflexiono acerca de los contenidos de las diversas asignaturas	2.10	2.00	2	.463	.214	1	3
	3.- Reflexiono acerca de mis propios conocimientos	2.08	2.00	2	.566	.320	1	3
	4.- Aprovecho el entorno virtual para realizar actividades orientadas a mi formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc.)	2.04	2.00	2	.699	.488	0	3
	6.- Vinculo los contenidos de aprendizaje a mis experiencias y necesidades	1.94	2.00	2	.620	.384	0	3
	7.- Participo activamente en debates, tareas, etc. del entorno formativo	1.44	1.50	2	.884	.782	0	3
	23.- Utilizo organizadores gráficos, tales como mapas de pensamiento, diagramas o esquemas	1.22	1.00	0 <sup>a</sup>	1.093	1.196	0	3
Social	15.- Trabajo colaborativamente y participo en actividades grupales (foros y entornos colaborativos)	1.24	1.00	0 <sup>a</sup>	1.021	1.043	0	3
	16.- Soy consciente del estilo comunicativo y actuaciones adecuadas en un foro	1.84	2.00	2	.738	.545	0	3
	18.- Participo en redes sociales (actividades académicas)	1.38	1.00	1	1.086	1.179	0	3
	19.- Participo en redes sociales (actividades sociales)	1.22	1.00	0	1.036	1.073	0	3
Organizativo	20.- Manejo eficientemente el tiempo en línea	1.66	2.00	2	.823	.678	0	3
	21.- Planifico mis participaciones y cumplo con los objetivos de cada actividad	1.72	2.00	2	.809	.655	0	3
Técnico	8.- Utilizo buscadores y metabuscadores especializados para obtener información.	1.90	2.00	2	.863	.745	0	3
	10.- Utilizo herramientas y recursos de la tecnología para administrar, citar, compartir y comunicar información personal y/o profesional.	1.76	2.00	2	.822	.676	0	3
	22.- Manejo programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje, incluyendo imágenes estáticas, textos, clip audio, clip vídeo., gráficas...	1.38	1.00	0	1.105	1.220	0	3
	24.- Demuestro interés por actualizar los conocimientos acerca de las TIC	1.72	2.00	2	.834	.696	0	3
	25.- Sé utilizar la plataforma de enseñanza virtual	1.78	2.00	2	.864	.747	0	3

	26.- Diseño páginas web, utilizando algún programa informático, incluyendo textos, imágenes, ...	.58	0.00	0	.906	.820	0	3
	27.- Realizo videoconferencias por IP (Netmeeting, Messenger,...) a través de Internet	.68	0.00	0	1.058	1.120	0	3
Evaluativo	9.- Evalúo de modo crítico y responsable la información	1.86	2.00	2	.700	.490	0	3
	28.- Empleo estrategias de autoevaluación, me autoevalúo	1.38	1.50	2	.901	.812	0	3
Ético	11.- Respeto la diversidad de mis compañeros (cultural, religiosa, etc.)	2.44	3.00	3	.644	.415	1	3
	12.- Respeto los aspectos legales propios del medio en línea	2.40	2.50	3	.670	.449	1	3
Técnico-Social	13.- Manejo recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail)	1.70	2.00	2	1.035	1.071	0	3
	14.- Formo parte de comunidades virtuales de aprendizaje	1.40	2.00	2	1.010	1.020	0	3
Pedagógico-Social	5.- Reconozco mi estilo de aprendizaje y empleo estrategias acordes	1.98	2.00	2	.714	.510	1	3
Social-Organizacional	17.- Interactúo con el profesorado y atiendo a sus indicaciones (tareas, orientaciones, ayudas...)	1.92	2.00	2	.724	.524	0	3

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

$\bar{x}$  – Media, Med- Mediana, D.E. – Desviación Estándar,  $S^2$ - Varianza, Mín- Mínimo, Máx- Máximo

#### 6.2.5.2. Actitud hacia las TIC

El cuestionario de Actitud hacia las TIC indaga acerca del grado de acuerdo que tienen los alumnos sobre ciertas afirmaciones en referencia a las TIC; cuenta con 9 preguntas con 5 posibilidades de respuesta que van desde 0 (muy en desacuerdo), hasta 4 (muy de acuerdo), los resultados representan que a mayor puntuación, mejor actitud hacia las TIC. Sea “ $CR_i$ ” la calificación dada por el usuario al  $i$ -ésimo ítem, el apoyo organizacional para cada participante se obtuvo de la siguiente forma:  $A = \frac{\sum_{i=1}^9 CR_i}{9}$  por lo que toma valores de 1 a 4.

La calificación de actitud hacia las TIC fue derivada de 49 alumnos participantes que contestaron todo el cuestionario; se obtuvo un puntaje promedio de 3.13 con una desviación estándar de 0.690, mínimo 1.44 y máximo 4, indicando que en general todos los alumnos tienen cierto grado de acuerdo con las afirmaciones enlistadas.

En la tabla siguiente se muestran los datos descriptivos de cada ítem del cuestionario de actitud hacia las TIC, en esta es posible observar que las aseveraciones con las que los alumnos tuvieron menor acuerdo fueron “Me resulta fácil utilizar las TIC” ( $\bar{x} = 2.87$ , D.E. = 1.03, intervalo de 1 a 4) y “Tengo el hábito de utilizar las TIC en mi actividad formativa” ( $\bar{x} = 2.94$ , D.E. = 0.94, intervalo de 1 a 4), asimismo, las afirmaciones que obtuvieron el mayor acuerdo fueron “las TIC potencian mi aprendizaje autónomo” ( $\bar{x}=3.32$ , D.E. = 0.85, intervalo de 1 a 4) y “Considero que el entorno virtual es agradable” ( $\bar{x} =3.26$ , D.E. = 0.78, intervalo de 2 a 4).

De acuerdo con la información recabada y que figura en la tabla, se considera que los ítems con menor puntuación se pueden potencializar por medio de intervenciones, talleres y pláticas, porque el hecho de recibir mayor información acerca de las TIC puede incrementar la familiaridad con las mismas y animar a su utilización.

Finalmente se observa que la puntuación mínima es 1 en todos los ítems excepto en: las TIC potencian mi aprendizaje colaborativo, lo cual indica que hay alumnos que no están de acuerdo con tal afirmación.

*Tabla 54. Descriptivos de ítems del cuestionario Actitud hacia las TIC*

Aseveraciones ante las cuales el alumno muestra su nivel de acuerdo	$\bar{x}$	Med	Moda	D.E.	$s^2$	Min	Máx
1.- Me resulta fácil utilizar las TIC	2.8776	3	4	1.033	1.068	1	4
2.- Me interesan las TIC	3.1837	4	4	.971	.945	1	4
3.- Las TIC mejoran significativamente mi aprendizaje	3.3061	4	4	.846	.717	1	4
4.- Las TIC potencian mi aprendizaje autónomo	3.3265	4	4	.851	.724	1	4
5.- Las TIC potencian mi aprendizaje colaborativo	3.0612	3	3 <sup>a</sup>	.987	.975	0	4
6.- Tengo el hábito de utilizar las TIC en mi actividad formativa	2.9796	3	4	.946	.895	1	4

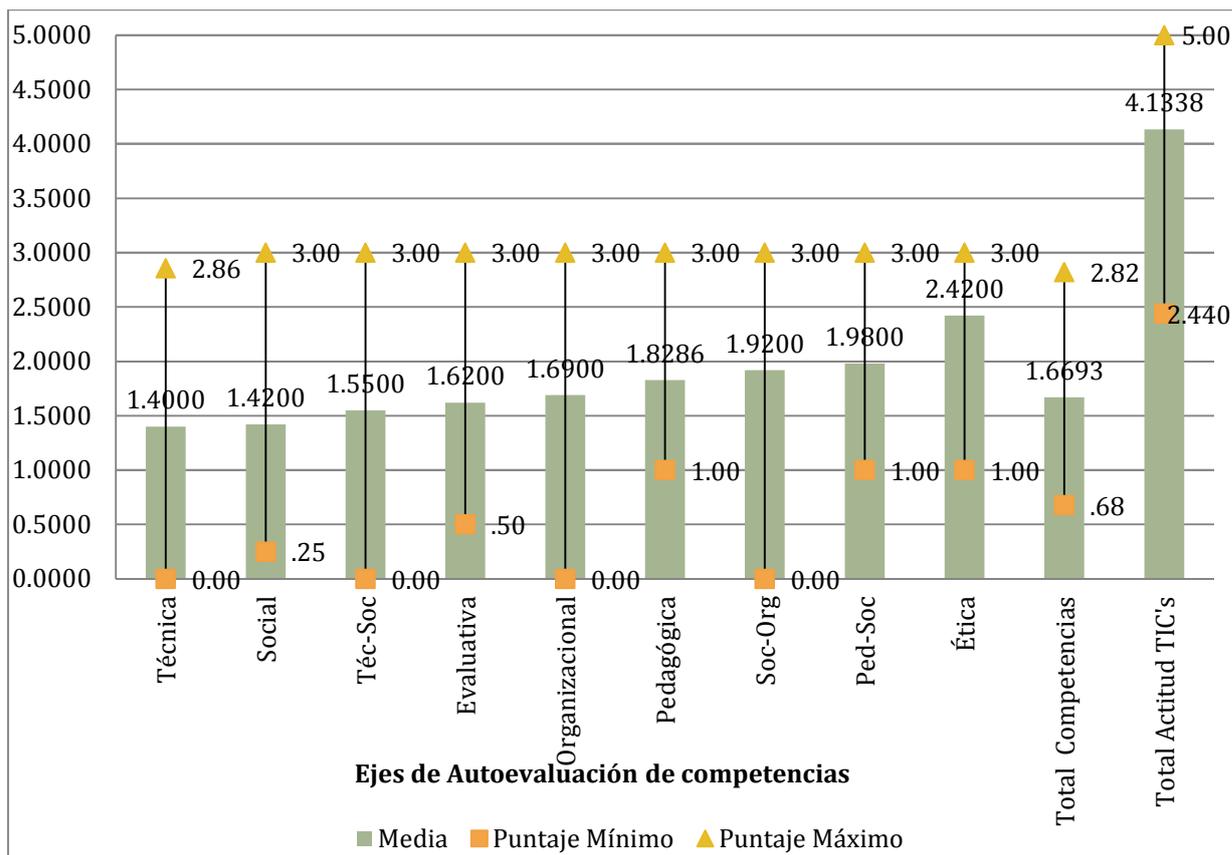
7.- La plataforma educativa me permite trabajar sin contratiempos	3.1633	3	3 <sup>a</sup>	.874	.764	1	4
8.- Considero que el entorno virtual es agradable	3.2653	3	4	.784	.616	2	4
9.- Considero que los cursos están bien estructurados	3.0408	3	4	.888	.790	1	4

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

$\bar{x}$  – Media, Med- Mediana, D.E. – Desviación Estándar,  $s^2$ - Varianza, Mín- Mínimo, Máx- Máximo

En la figura 56 se encuentran resumidos los resultados globales de los instrumentos, las primeras 9 columnas, de izquierda a derecha, muestran los niveles de competencia de los alumnos según seis ejes sencillos (técnico, social, evaluativo, organizacional, pedagógico y ético,) mezclado con 3 compuestos (técnico-social, social-organizacional y pedagógico-social). En las últimas dos columnas se muestra el promedio total del instrumento de competencias y el promedio total del instrumento de actitudes a las TIC.

Se observa que los alumnos poseen una actitud positiva hacia las TIC, sin embargo las competencias en general necesitan mayor fomento y práctica, siendo las relativas a los ejes técnico y social las que obtuvieron una puntuación más baja y las relativas a los ejes pedagógico-social y ético las que obtuvieron puntuación más elevada.



Nota: Tec-Soc –Técnico- Social, Soc-Org– Social-Organizacional, Ped-Soc –Pedagógico Social.

Figura 56. Resultados de competencias por ejes, total del nivel de competencia y actitud hacia las TIC

### 6.3. Comparación entre grupos y los niveles de competencia y actitud hacia las TIC

A continuación se presente el análisis derivado de la comparación entre grupos de acuerdo con el género, la edad, la disponibilidad de equipo de cómputo, el tiempo de uso de las TIC y los niveles de competencia y la actitud expresada hacia las TIC.

#### 6.3.1. Comparación entre niveles de competencia entre géneros y actitud hacia las TIC

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia, e igualdad de varianzas se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para comparar entre los géneros la puntuación del nivel de competencia en cada eje, en general (n = 50) y en sus actitudes hacia las TIC (n = 49).

En la tabla 55 se observan los rangos promedio obtenidos por los alumnos y alumnas en cada eje competencial y sus actitudes hacia las TIC; se puede apreciar que esta comparación no existen diferencias significativas entre los géneros.

*Tabla 55. Comparación entre géneros de rangos promedio del nivel de competencia en alumnos y actitudes hacia las TIC*

Ejes	Rangos Promedio		U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
	Mujeres (n = 18)	Hombres (n = 32)*		
Pedagógico	24.5	26.06	270	0.713647
Social	20.61	28.25	200	0.0735347
Organizacional	24.75	25.92	274.5	0.7781325
Técnico	27.03	24.64	260.5	0.5772779
Evaluativo	26.42	24.98	271.5	0.7289459
Ético	29.75	23.11	211.5	0.1033504
Técnico-Social	25.89	25.28	281	0.8855789
Pedagógico-Social	23.78	26.47	257	0.4952226
Social-Organizacional	26.5	24.94	270	0.6789478
<b>Competencia general</b>	25.61	25.44	286	0.9677353
Actitud hacia las TIC	29.14	22.6	204.5	0.1213782

\* Excepto en actitud hacia las TIC hombres, donde n = 31

Asimismo en la figura siguiente no se distinguen diferencias evidentes entre hombres y mujeres en cuanto a la autovaloración de competencias de acuerdo a sus ejes, aunque en 5 de los 9 ejes los hombres tienen puntuaciones más elevadas, siendo las más visibles gráficamente aquellas correspondientes a las competencias sociales y éticas, donde en el primero son las mujeres las que estiman más elevada esa competencia y los hombres en la segunda.

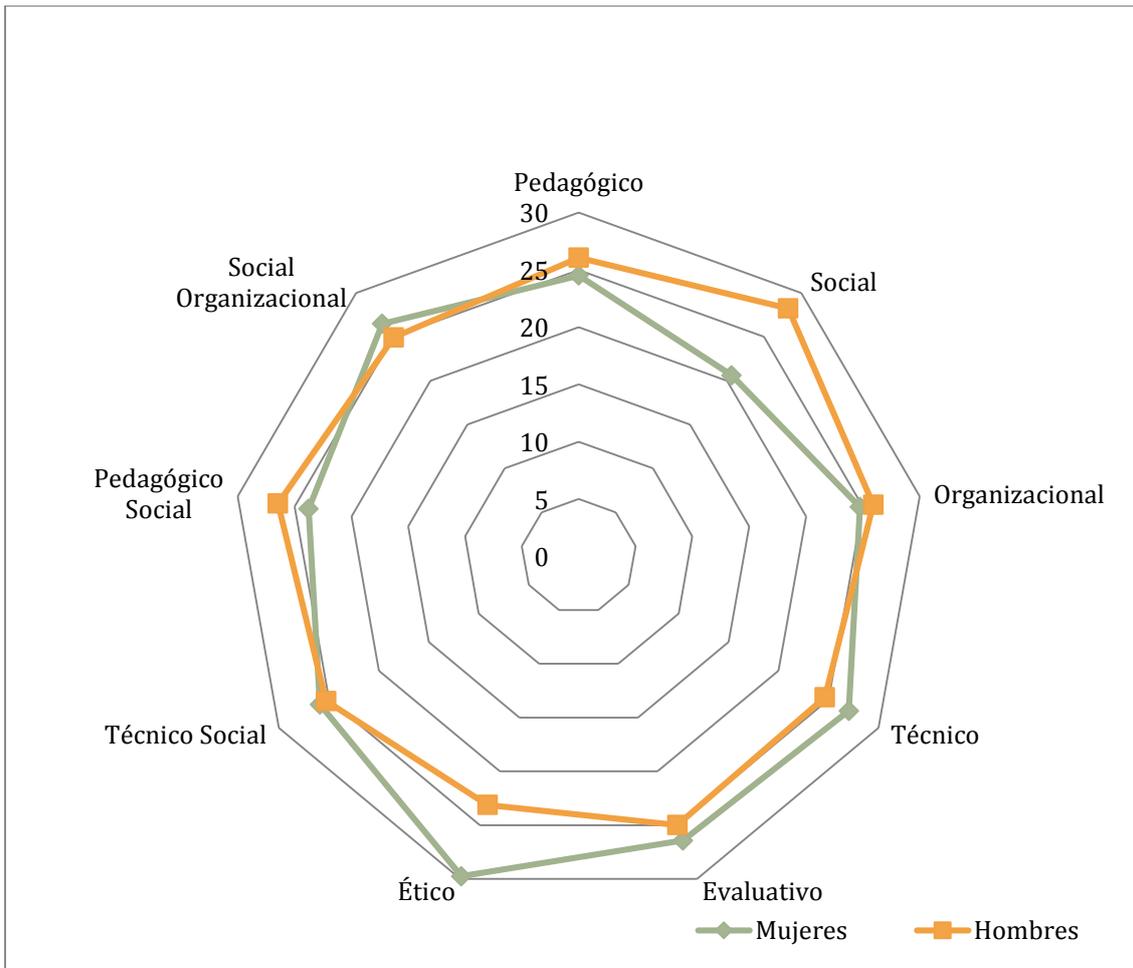


Figura 57. Rangos promedio de hombres y mujeres en los ejes competenciales

El total de la autovaloración de competencias y las actitudes hacia las TIC según el género se representan en la figura siguiente; en esta figura puede observarse que hombres y mujeres autovaloran su nivel de competencia de forma similar; las mujeres aunque no de forma estadísticamente significativa, tienen una actitud un poco más positiva hacia las TIC que los hombres.

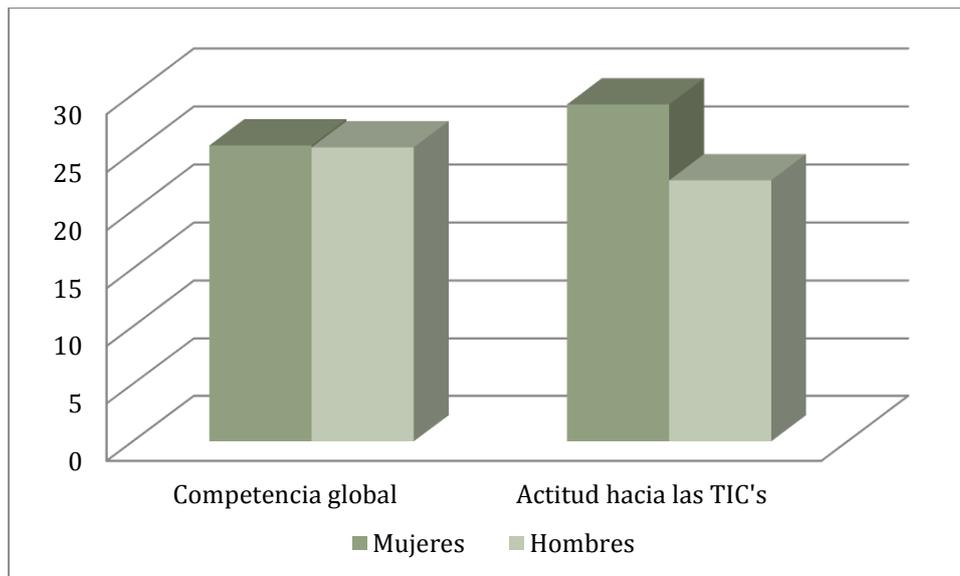


Figura 58. Rangos promedio de hombres y mujeres en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC

### 6.3.2. Comparación entre los grupos de edad en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia e igualdad de varianzas se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre las edades la puntuación del nivel de competencia en cada eje y sus actitudes hacia las TIC.

En la tabla siguiente pueden observarse los rangos promedio por edades, los resultados de la prueba Kruskal-Wallis con su Chi-cuadrada, sus grados de libertad, su significancia y su tamaño del efecto (% de la varianza explicada por la variable de agrupación), de acuerdo a esto podemos observar que no existen diferencias significativas en las competencias de los alumnos por ejes y en total, así como en las actitudes hacia las TIC de acuerdo a los grupos de edad.

Tabla 56. Comparación entre grupos de edad de rangos promedio del nivel de competencia y actitudes hacia las TIC

Ejes	Grupos de edades por años							Prueba Kruskal-Wallis			
	18-20 (n = 1)	21-25 (n = 5)	26-30 (n = 6)	31-35 (n = 7)	36-40 (n = 8)	41-50 (n = 8)	>50 * (n = 15)	$\chi^2$	gl	Sig. asint.	Etha <sup>2</sup>
Pedagógico	4.50	27.90	30.67	30.00	25.13	28.00	20.80	2.96	6	0.81	0.06
Social	19.00	20.80	30.58	30.21	26.06	26.69	22.33	5.53	6	0.48	0.11
Organizacional	4.00	25.20	30.50	29.93	24.31	19.44	26.83	2.99	6	0.81	0.06
Técnico	42.50	24.00	29.17	32.50	29.31	24.13	18.83	5.43	6	0.49	0.11
Evaluativo	11.50	27.80	27.25	27.86	23.00	28.81	23.43	7.20	6	0.30	0.15
Ético	25.50	22.10	19.67	27.50	35.19	25.56	22.83	2.45	6	0.87	0.05
Técnico Social	21.50	17.20	31.33	26.64	32.13	27.13	21.27	5.99	6	0.42	0.12
Pedagógico Social	44.50	33.30	22.75	31.29	16.50	28.19	23.40	5.91	6	0.43	0.12
Social Organizacional	7.00	26.50	26.50	22.93	26.50	28.94	24.83	9.57	6	0.14	0.20
<b>Competencia general</b>	24.00	24.00	29.33	30.21	27.94	25.88	20.87	3.10	6	0.80	0.06
Actitud hacia las TIC	25.50	19.80	25.92	33.00	26.94	29.25	18.89	6.33	6	0.39	0.13

En la figura siguiente se observan los niveles de competencia por ejes y por edad, de acuerdo a esto no se aprecian diferencias claras entre los grupos de edades a excepción del de 18 a 20 años, sin embargo esta diferencia marcada gráficamente no llega a ser estadísticamente significativa y está muy influenciada por el número de individuos dentro de tal grupo (1).

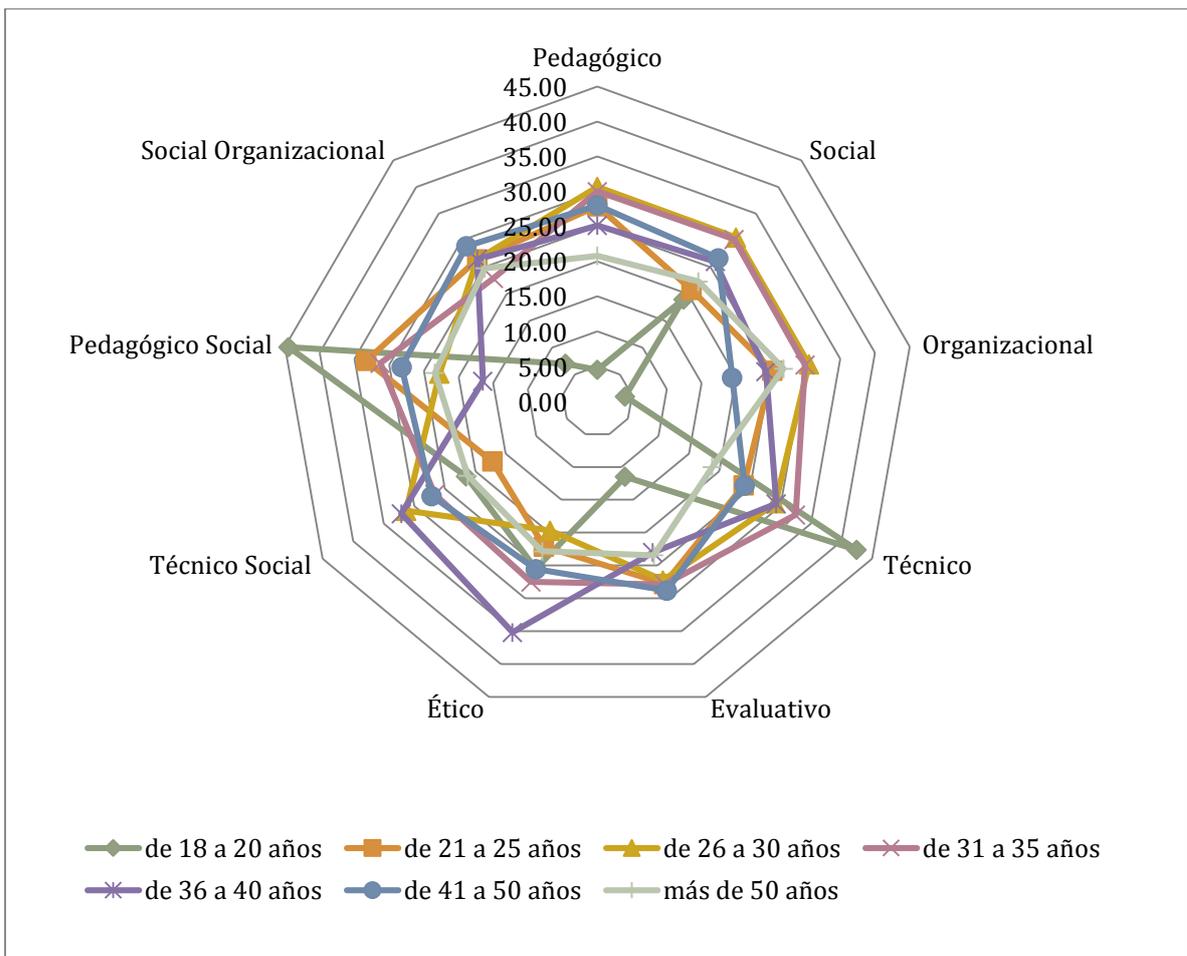


Figura 59. Rangos promedio por grupos de edad en los ejes competenciales relativos a los alumnos.

En la figura siguiente se observan los resultados generales de los dos cuestionarios relativos a las competencias del alumnado y las actitudes hacia las TIC, divididos por grupos de edad. Aunque no hay diferencias significativas entre el rango promedio de competencias entre los grupos de edad, los grupos de 26 a 30 años y de 31 a 35 años destacan ligeramente del resto; asimismo, el grupo de edad de 31 a 35 años parece ser el que tiene mayor actitud favorable hacia las TIC.

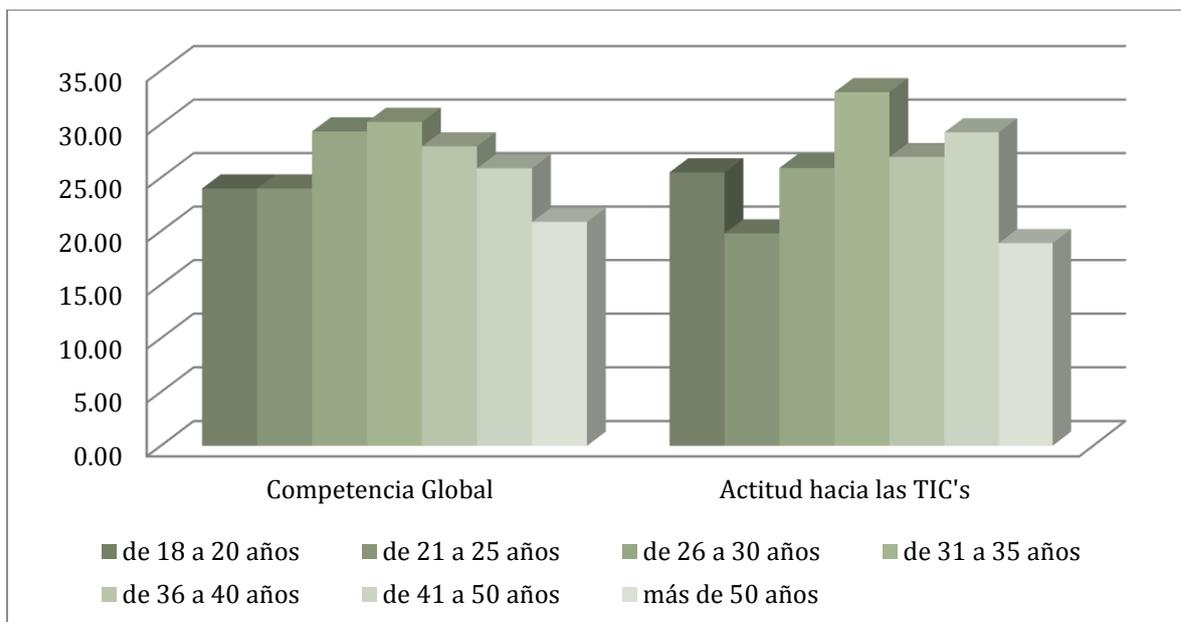


Figura 60. Rangos promedio de los grupos de edad en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC.

### 6.3.3. Comparación entre disponibilidad de computadora y recursos TIC en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC

No fue posible realizar comparaciones basadas en la disponibilidad de computadoras en el domicilio particular y recursos TIC, ya que en la primera instancia no se contó con grupo de comparación (todos los alumnos disponían de computadoras) y para la segunda instancia el grupo era muy reducido (2 alumnos no contaban con Internet y 48 sí contaban con Internet), sin embargo a continuación se muestran los análisis entre los grupos que contaban o no con Internet en su trabajo.

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia, igualdad de varianzas se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney para comparar la puntuación del nivel de competencia en cada eje y sus actitudes hacia las TIC de entre quienes disponían de Internet en su trabajo y quienes no disponían de tal recurso.

Se puede observar en la tabla correspondiente que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos que tienen Internet en su trabajo y los que no lo tienen, con respecto a los ejes de las competencias pedagógicas, organizacionales,

éticas, y en la puntuación global de las competencias, siempre a favor de quienes sí disponen con ese recurso en el ambiente laboral.

*Tabla 57. Comparación entre quienes disponen de Internet y quienes no disponen en el trabajo en sus rangos promedio del nivel de competencia y sus actitudes hacia las TIC*

Ejes	Internet en el trabajo		U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
	Sí (n = 28)	No (n = 22)*		
Pedagógico	29.05	20.98	208.500	.050
Social	26.18	24.64	289.000	.709
Organizacional	29.66	20.20	191.500	.019
Técnico	28.55	21.61	222.500	.094
Evaluativo	28.30	21.93	229.500	.111
Ético	29.96	19.82	183.000	.010
Técnico Social	28.50	21.68	224.000	.095
Pedagógico Social	26.54	24.18	279.000	.537
Social Organizacional	28.59	21.57	221.500	.054
<b>Competencia general</b>	29.52	20.39	241.500	.028
Actitud hacia las TIC	26.88	22.50	195.500	.288

\* Excepto en actitud hacia las TIC, grupo que no disponía de Internet en el trabajo, donde n = 21

En la figura siguiente se observa que a pesar de que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto a la disponibilidad o no de Internet en el trabajo, hay una clara tendencia a una valoración mayor entre aquellos que sí cuentan con ese recurso en su entorno laboral, siendo en los ejes social y pedagógico-social en donde las diferencias son más pequeñas.

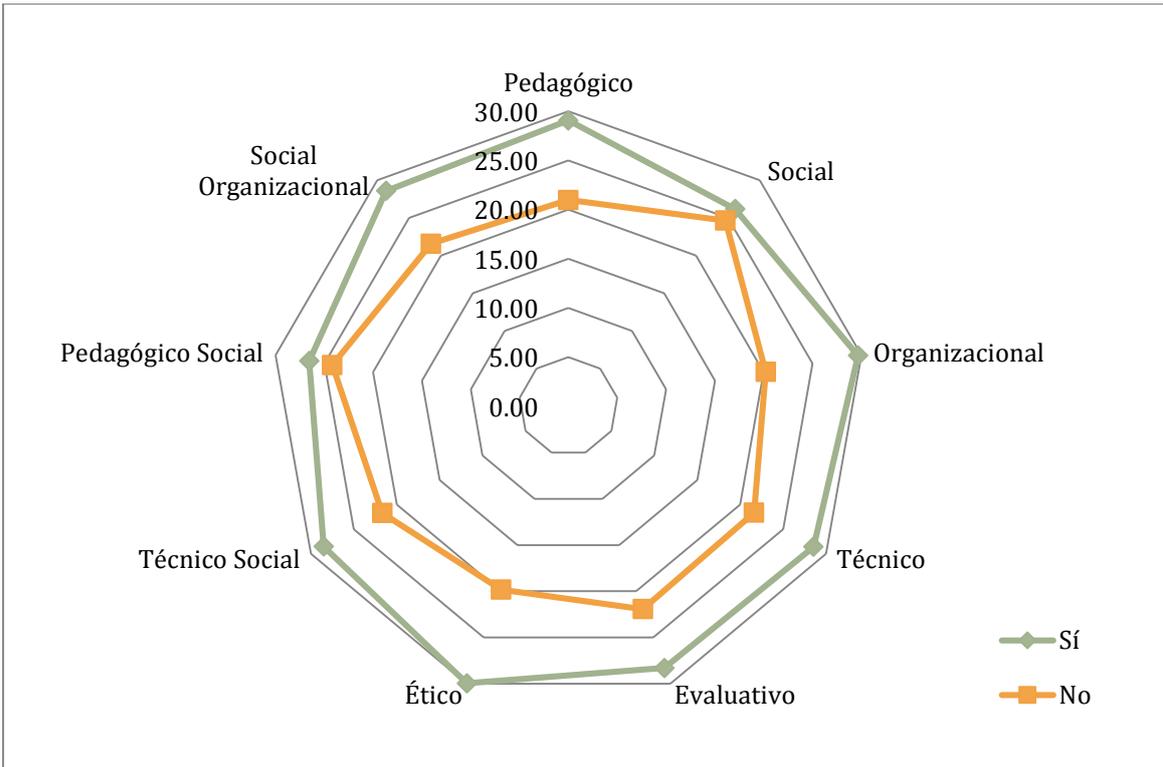


Figura 61. Rangos promedio en los ejes competenciales de los alumnos según si cuentan o no con Internet en el entorno laboral

Una diferencia favorable en las competencias globales y actitud hacia las TIC en aquellos alumnos con disponibilidad de Internet en su trabajo es la que se muestra en esta figura:

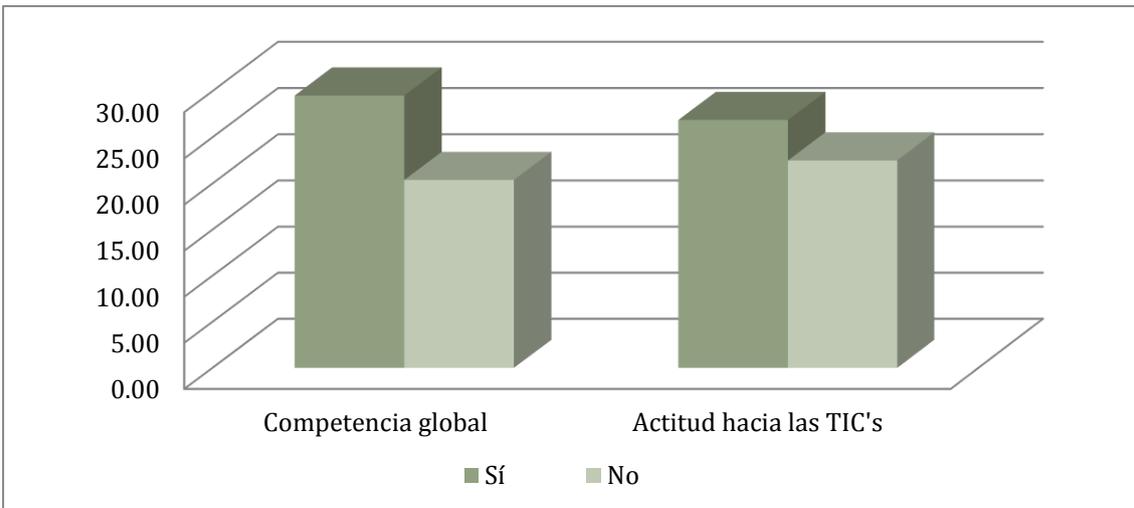


Figura 62. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo a si cuentan o no con Internet en el entorno laboral

#### 6.3.4. Comparación entre el tiempo semanal de uso de la computadora en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia, igualdad de varianzas se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre el nivel de competencia en cada eje, en total y en las actitudes hacia las TIC según el tiempo semanal dedicado a la computadora.

En la tabla correspondiente podemos observar que existen diferencias significativas dependiendo de las horas semanales dedicadas por los alumnos al uso de la computadora en los ejes competenciales siguientes: social ( $\chi^2 = 8.49$ ,  $p \leq 0.05$ ), organizacional ( $\chi^2 = 9.52$ ,  $p \leq 0.05$ ) y ético ( $\chi^2 = 19.32$ ,  $p \leq 0.05$ ), y siendo estos mismos los que tienen el tamaño del efecto mayor (de 17% a 19% de varianza explicada). Para esos 3 ejes se llevaron a cabo pruebas post-hoc a fin de determinar entre qué grupos de tiempo semanal dedicado al uso de la computadora se encontraban tales diferencias.

Según las pruebas realizadas para el eje social, hay diferencias entre los grupos de alumnos que utilizan la computadora de 11 a 15 horas semanales y quienes la utilizan de 6 a 10 horas semanales ( $\chi^2 = 5.64$ , 1,  $p = .018$ ) y más de 21 horas semanales ( $\chi^2 = 5.13$ , 1,  $p = .023$ ).

Para el eje organizacional, hay diferencias entre los grupos de los alumnos que utilizan la computadora de 11 a 15 horas semanales, los que la utilizan de 6 a 10 horas semanales ( $\chi^2 = 4.938$ , 1,  $p = .026$ ) y más de 21 horas semanales ( $\chi^2 = 6.76$ , 1,  $p = .009$ ).

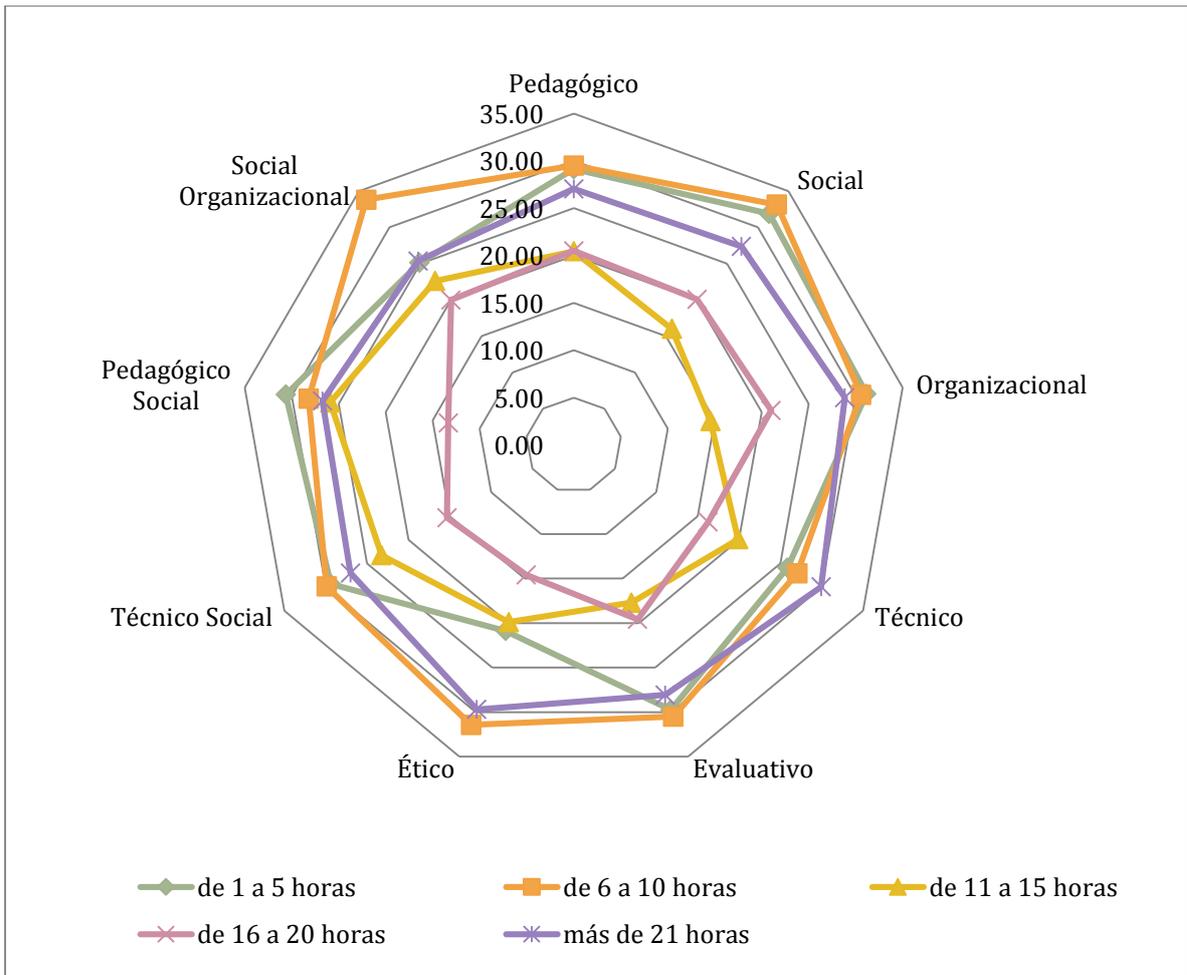
En cuanto al eje ético, hay diferencias entre los grupos de los alumnos que utilizan la computadora de 11 a 15 horas semanales, los que la utilizan de 6 a 10 horas semanales ( $\chi^2 = 3.65$ , 1,  $p = .056$ ) y más de 21 horas semanales ( $\chi^2 = 3.63$ , 1,  $p = .057$ ), además de diferencias entre quienes la utilizan de 15 a 20 horas semanales, los que la utilizan de 6 a 10 horas semanales ( $\chi^2 = 4.034$ , 1,  $p = .045$ ) y más de 21 horas semanales ( $\chi^2 = 5.17$ , 1,  $p = .023$ ).

Tabla 58. Comparación entre rangos promedio del nivel de competencia en alumnos y sus actitudes hacia las TIC según grupos de horas dedicadas al uso de la computadora a la semana

Ejes	Grupos según horas/semana de uso de computadora					Prueba Wallis		Kruskall-Etha <sup>2</sup>	
	1-5 (n = 4)	6-10 (n = 8)	11-15 (n = 10)	16-20 (n = 6)	> 21* (n = 22)	$\chi^2$	gl	Sig. asint.	Etha <sup>2</sup>
Pedagógico	29.13	29.50	20.45	20.50	27.05	3.06	4	0.55	0.06
Social	31.88	33.13	16.00	20.08	27.36	8.49	4	0.08	0.17
Organizacional	31.13	30.56	14.55	21.00	28.84	9.52	4	0.05	0.19
Técnico	25.88	27.06	19.90	16.25	29.93	6.05	4	0.20	0.12
Evaluativo	29.75	30.50	17.70	19.58	28.07	6.28	4	0.18	0.13
Ético	20.88	31.44	19.90	14.58	29.70	9.32	4	0.05	0.19
Técnico Social	29.38	29.88	23.25	15.33	27.00	4.54	4	0.34	0.09
Pedagógico Social	30.63	28.19	25.90	13.33	26.73	6.05	4	0.20	0.12
Social Organizacional	25.13	33.81	22.60	20.00	25.36	4.99	4	0.29	0.10
<b>Competencia general</b>	28.00	29.63	17.80	16.83	29.41	7.26	4	0.12	0.15
Actitud hacia las TIC	28.38	21.13	22.20	18.92	28.90	3.84	4	0.42	0.15

\* Excepto en actitud hacia las TIC grupo “más de 21 horas”, donde n = 21

En la figura siguiente se observa que los alumnos que poseen valoraciones más bajas en cuanto a los ejes competenciales son aquellos que utilizan la computadora de 16 a 20 horas; los alumnos que poseen las valoraciones más elevadas (en 6 de los 9 ejes) son aquellos que utilizan la computadora de 1 a 5 horas y de 6 a 10 horas; también se puede observar que en los ejes compuestos pedagógico –social y técnico –social la diferencia entre los grupos es mínima, con excepción del grupo que utiliza la computadora de 16 a 20 hora



*Figura 63. Rangos promedio en los ejes competenciales de acuerdo al número de horas semanales que los alumnos utilizan la computadora*

En la figura siguiente se observa que los alumnos demuestran mayor nivel de competencia global son aquellos que utilizan la computadora de 1 a 5 horas, de 6 a 10 horas y más de 21 horas semanales, en cuanto a la actitud hacia las TIC los grupos extremos (de 1 a 5 horas y más de 21 horas semanales) son los que registran puntuaciones elevadas.

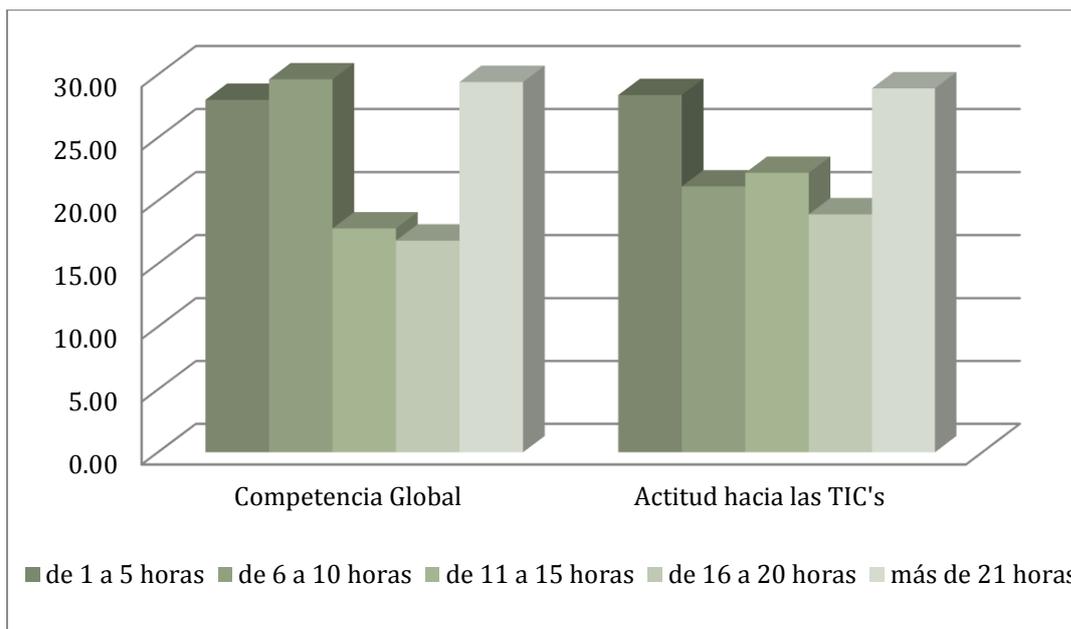


Figura 64. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo al número de horas semanales que los alumnos utilizan la computadora.

### 6.3.5. Comparación entre tiempo diario de uso de la computadora en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC

Debido al incumplimiento de los supuestos de normalidad, independencia, igualdad de varianzas se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre el nivel de competencia en cada eje, en total y en sus actitudes hacia las TIC dependiendo del tiempo diario dedicado a la computadora.

En la tabla siguiente es posible observar que existen diferencias significativas dependiendo de las horas diarias que le dediquen al uso de la computadora en el eje de las competencias organizacionales ( $\chi^2 = 11.18$ ,  $p \leq 0.05$ ), y es en éste donde se tiene el tamaño del efecto mayor (23% de varianza explicada); para determinar entre qué grupos de alumnos según el tiempo diario dedicado a la utilización de la computadora se encontraban tales diferencias, se realizaron pruebas post-hoc.

Según las pruebas realizadas para el eje organizacional, existen diferencias entre los grupos de alumnos que utilizan la computadora más de 4 horas diarias y los que la

utilizan de 2 a 3 ( $\chi^2 = 8.130, 1, p = .004$ ) y de 3 a 4 horas diarias ( $\chi^2 = 4.549, 1, p = .033$ ).

*Tabla 59. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia en alumnos y sus actitudes hacia las TIC según las horas diarias dedicadas al uso de la computadora.*

Ejes	Horas /Día dedicadas al uso de computadora					Prueba Kruskal-Wallis			
	< 1 (n = 2)	1-2 (n = 8)	2 - 3 (n = 12)	3-4 (n = 4)	> 4* (n = 24)	$\chi^2$	gl	Sig. asint.	Etha <sup>2</sup>
Pedagógico	30.00	24.38	19.42	24.13	28.77	3.63	4	0.46	0.07
Social	43.75	26.25	18.42	20.50	28.10	7.31	4	0.12	0.15
Organizacional	28.75	25.31	16.42	15.88	31.44	11.18	4	0.02	0.23
Técnico	32.75	19.44	19.83	23.00	30.17	6.30	4	0.18	0.13
Evaluativo	19.00	25.81	23.17	21.13	27.83	1.82	4	0.77	0.04
Ético	22.50	28.00	22.29	23.38	26.88	1.33	4	0.86	0.03
Técnico Social	37.75	24.31	21.08	22.13	27.65	3.42	4	0.49	0.07
Pedagógico Social	35.25	25.88	22.75	16.50	27.44	3.88	4	0.42	0.08
Social Organizacional	23.75	28.94	21.63	16.75	27.90	4.42	4	0.35	0.09
<b>Competencia general</b>	32.00	22.94	18.00	21.88	30.17	6.54	4	0.16	0.13
Actitud hacia las TIC	38.50	15.25	26.67	22.88	26.72	6.13	4	0.19	0.14

\* Excepto en actitud hacia las TIC grupo “más de 4 horas” , donde n = 23

Pese a que, en general en el análisis no se mostraban diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, se destacan las competencias sociales, pedagógico-sociales y técnico-sociales de los alumnos que utilizan menos de hora diaria la computadora, lo que podría deberse a que el utilizar menos tiempo la computadora pueda permitir a estos alumnos involucrarse en actividades sociales que refuercen ese tipo de competencias. En la figura siguiente se ilustran estas diferencias.

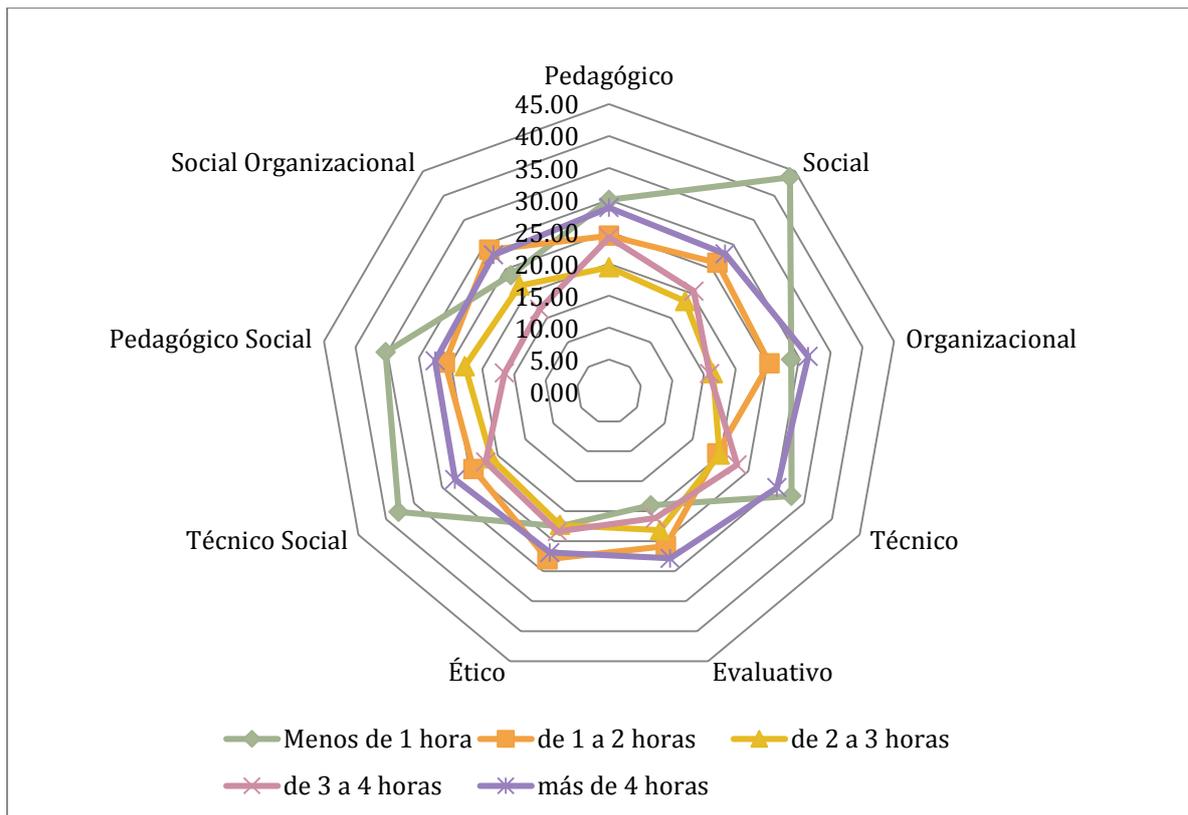


Figura 65. Rangos promedio en los ejes competenciales de los alumnos acuerdo al número de horas diarias que utilizan la computadora.

En la figura siguiente se observa que los alumnos que utilizan la computadora menos de 1 hora diaria y más de 4 horas diarias son quienes se autoevalúan como más competentes, lo cual podría sugerir mucho manejo, buen manejo o falta de conocimiento para otros usos de la computadora, mientras que quienes utilizan menos de 1 hora diaria la computadora muestran la actitud más positiva hacia las TIC.

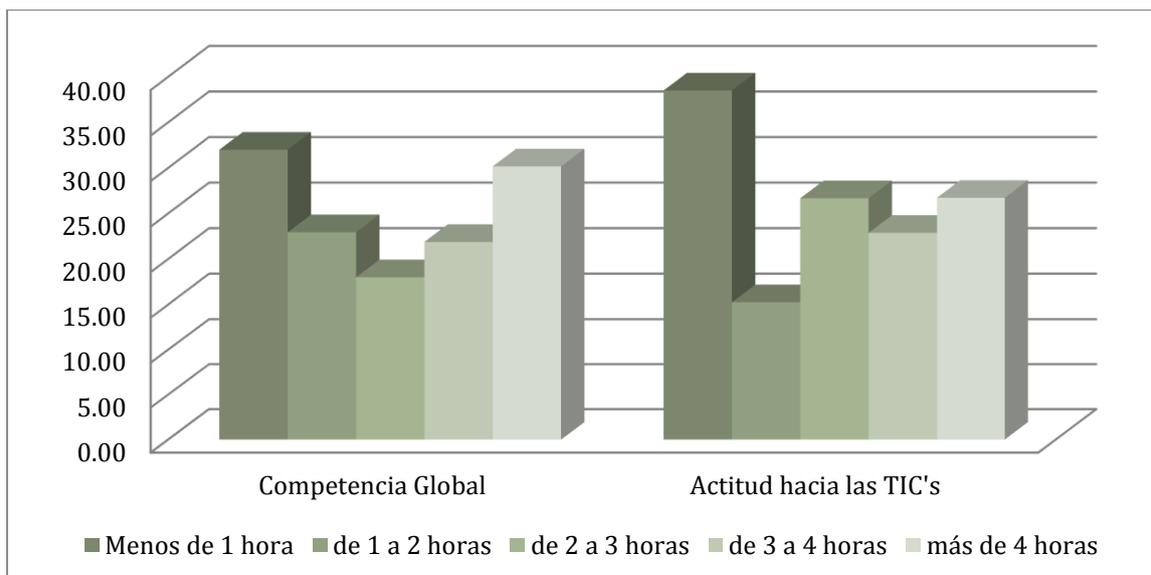


Figura 66. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo al número de horas diarias dedicadas al uso de la computadora.

### 6.3.6. Comparación entre el modo en el cual se ha recibido la formación TIC, los niveles de competencia y la actitud hacia las TIC

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia, igualdad de varianzas se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre el nivel de competencia de cada eje, en total y en las actitudes hacia las TIC dependiendo del modo en la cual se ha recibido la formación TIC.

Tras los análisis realizados, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de alumnos de acuerdo al modo en que han recibido formación TIC y los ejes competenciales, con varianzas explicadas pequeñas (de 0 a 9%); pero sí se han encontrado diferencias entre el modo en que han recibido formación TIC y la actitud hacia las TIC ( $\chi^2 = 6.13$ ,  $p \leq 0.05$ ), lo cual explica el 13% de la varianza; según las pruebas post-hoc existen diferencias entre los alumnos que han recibido formación reglada y los alumnos cuya formación se realizó debido al trabajo entre compañeros ( $\chi^2 = 4.56$ , 1,  $p = 0.33$ ).

Tabla 60. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia y las actitudes hacia las TIC según el modo en que se ha adquirido la formación en TIC.

Ejes	Modo en el que se adquirió la formación en TIC			Prueba Kruskal-Wallis			
	Formación Reglada (n = 18)*	Auto-formación (n = 29)	Entre compañeros (n = 2)	$\chi^2$	gl	Sig. asint.	Etha <sup>2</sup>
Pedagógico	25.36	24.88	23.50	0.04	2	0.98	0.00
Social	26.94	24.47	15.25	1.32	2	0.52	0.03
Organizacional	26.53	23.53	32.50	1.13	2	0.57	0.02
Técnico	25.78	25.00	18.00	0.54	2	0.76	0.01
Evaluativo	25.00	24.38	34.00	0.92	2	0.63	0.02
Ético	29.72	22.90	13.00	4.46	2	0.11	0.09
Técnico Social	28.19	24.09	9.50	3.49	2	0.17	0.07
Pedagógico Social	25.36	24.74	25.50	0.03	2	0.99	0.00
Social Organizacional	26.75	24.50	16.50	1.30	2	0.52	0.03
<b>Competencia general</b>	26.58	24.57	17.00	0.88	2	0.65	0.02
Actitud hacia las TIC	29.21	23.09	5.00	6.13	2	0.05	0.13

\* Excepto en actitud hacia las TIC grupo “formación reglada”, donde n = 17

En la figura siguiente se muestran los rangos promedio de los ejes competenciales de acuerdo al modo en que se ha adquirido su formación TIC. Aunque no existe una gran variación entre los grupos de formación reglada y autoformación, sí se observa que el primer grupo posee puntuaciones ligeramente más elevadas. Por otra parte el patrón de rangos promedio en la valoración de competencias del grupo conformado por los alumnos que recibieron su formación TIC entre compañeros sí difiere notablemente de los otros dos grupos en varios de los ejes competenciales, aunque estos resultados deberán tomarse con el cuidado debido por el tamaño reducido que tomó la muestra de esa población (n=2).

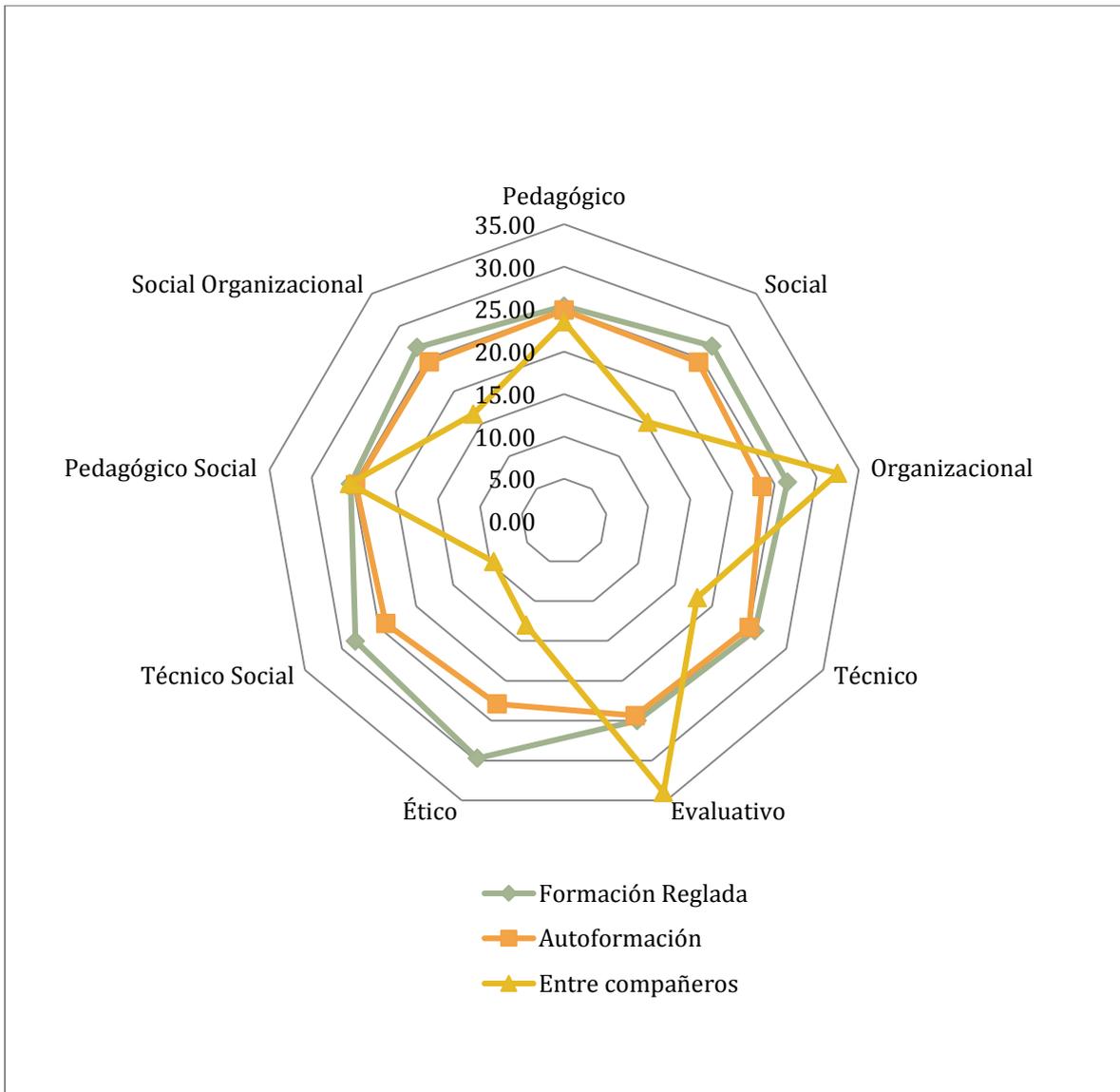
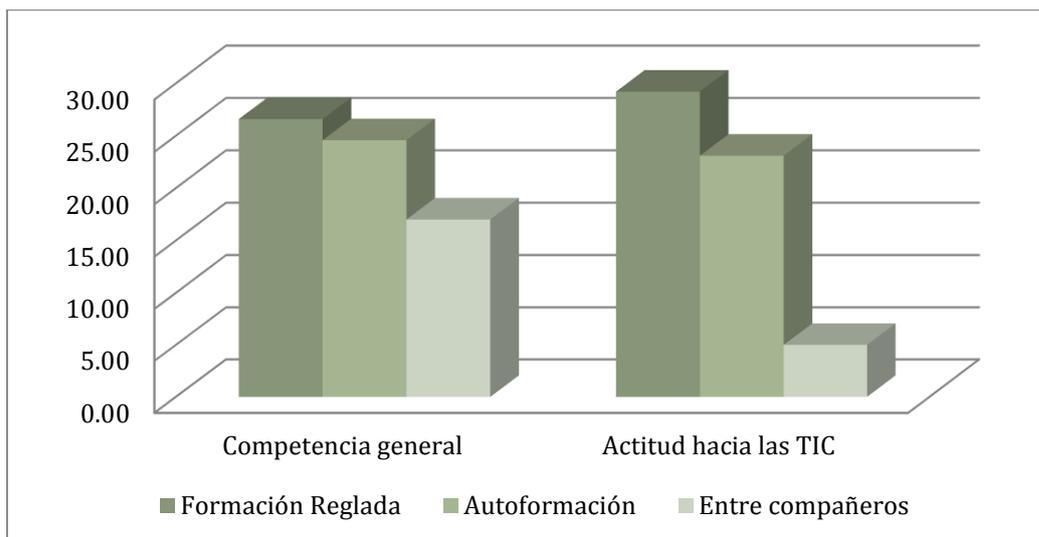


Figura 67. Rangos promedio en los ejes competenciales de acuerdo al modo en que se ha adquirido la formación TIC

En la figura siguiente se observa el total de autovaloración de competencias y actitudes hacia las TIC agrupados de acuerdo al modo en que se ha adquirido la formación TIC; es posible observar que los alumnos que han obtenido su formación TIC registran puntuaciones elevadas en ambas variables.



*Figura 68. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo al modo en se ha adquirido la formación TIC.*

### *6.3.7. Comparación entre los grupos de alumnos que han participado en algún curso de conceptos básicos para el uso de las TIC, en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC*

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia, igualdad de varianzas se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney para comparar entre el nivel de competencia en cada eje, en total y en sus actitudes hacia las TIC dependiendo de si los alumnos han participado o no en algún curso de conceptos básicos para el uso de las TIC.

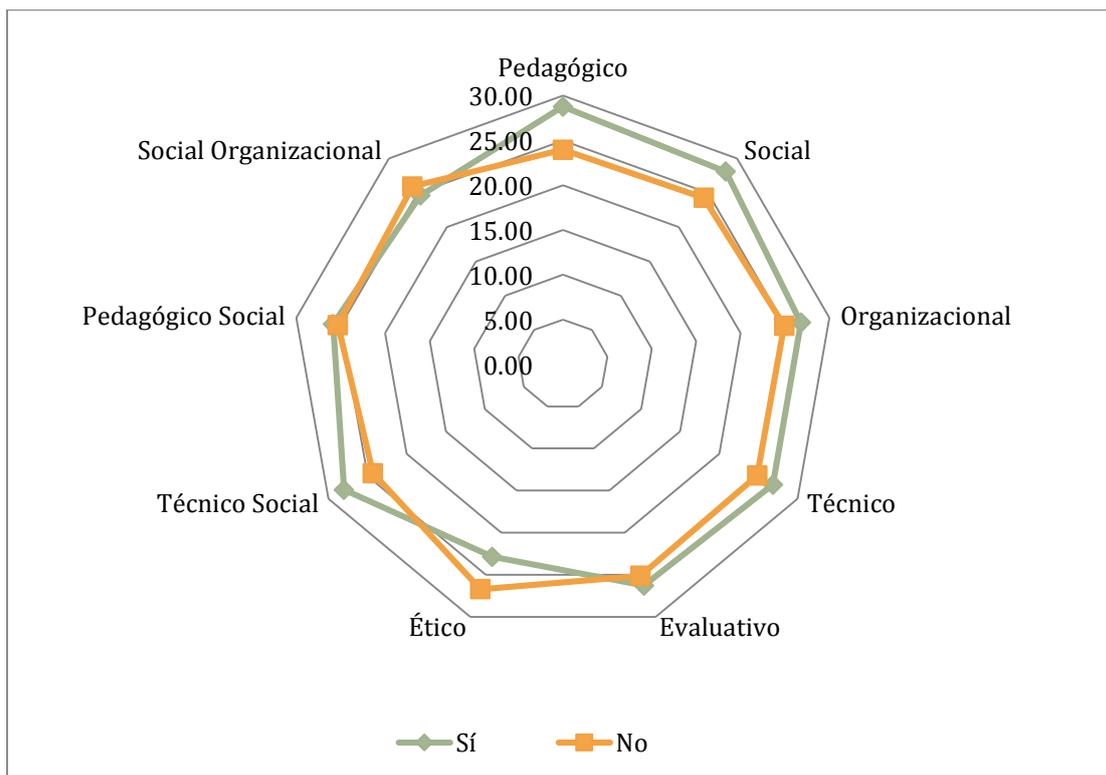
En la tabla siguiente se muestra los resultados de la comparación entre alumnos que han participado en cursos sobre conceptos básicos para el uso de las TIC; es posible observar que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos a excepción de la variable “actitud hacia las TIC”, en donde el p valor es igual a .05, mostrando una actitud más favorable en el grupo de quienes sí han participado en algún curso de conceptos básicos para el uso de las TIC.

Tabla 61. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia en alumnos y sus actitudes hacia las TIC según si han participado o no en cursos sobre conceptos básicos para el uso de las TIC

Ejes	Participación en cursos		U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
	Sí (n = 16)	No (n = 34)*		
Pedagógico	28.78	23.96	219.500	.271
Social	28.09	24.28	230.500	.385
Organizacional	26.78	24.90	251.500	.660
Técnico	26.88	24.85	250.000	.646
Evaluativo	26.28	25.13	259.500	.787
Ético	22.88	26.74	230.000	.357
Técnico Social	28.03	24.31	231.500	.392
Pedagógico Social	25.88	25.32	266.000	.892
Social Organizacional	24.59	25.93	257.500	.732
<b>Competencia general</b>	27.94	24.35	233.000	.417
Actitud hacia las TIC	30.97	22.37	165.500	.052

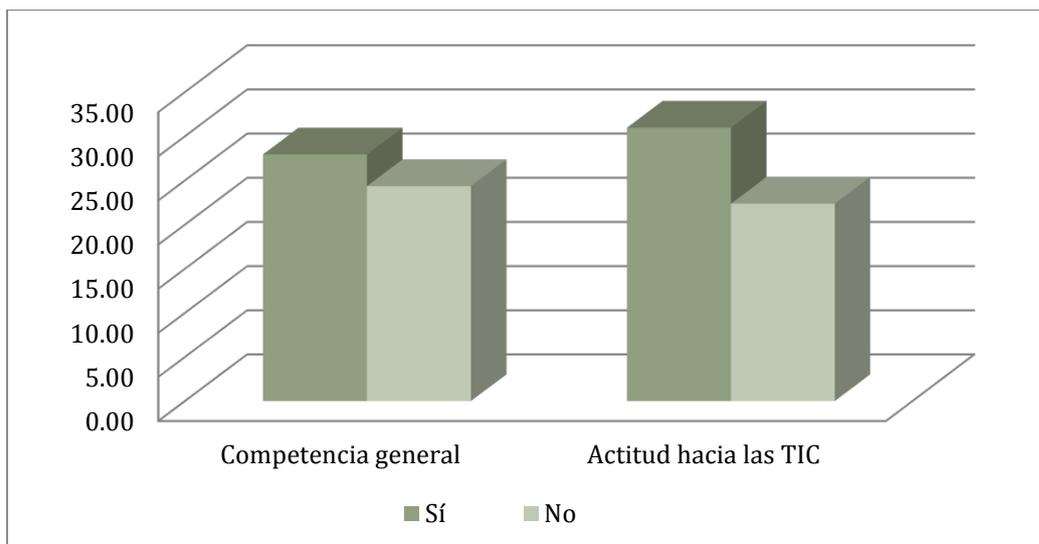
\* Excepto en actitud hacia las TIC, grupo que no ha participado en cursos básicos de las TIC, donde n = 33

En la figura siguiente se muestran los rangos promedio de los alumnos en cada uno de los ejes competenciales. Aunque según los análisis no existe diferencia estadística entre quienes han participado y quienes no han participado en cursos sobre conceptos básicos para el uso de las TIC, en general aquellos que sí han participado en los cursos se autovaloran consistentemente con puntuaciones más altas que aquellos que no han participado en estos cursos (en 7 de 9 ejes competenciales).



*Figura 69. Rangos promedio en los ejes competenciales de acuerdo a si los alumnos han participado en cursos sobre conceptos básicos para el uso de las TIC.*

En la figura siguiente se muestran los rangos promedio del total de la autovaloración en competencias de los alumnos y sus actitudes hacia las TIC de acuerdo a si han participado o no han participado en cursos de conceptos básicos para el uso de las TIC, en ambos casos aquellos que sí han participado en los cursos poseen puntuaciones más elevadas que aquellos que no lo han hecho.



*Figura 70. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo a la participación en cursos de conceptos básicos para el uso de las TIC*

#### *6.3.8. Comparación entre los alumnos según la valoración de la calidad de la formación recibida en TIC en los niveles de competencia y actitud hacia las TIC*

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia, igualdad de varianzas, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre el nivel de competencia en cada eje, en total y en sus actitudes hacia las TIC dependiendo de la valoración dada con referencia a la calidad de su formación en TIC.

Es importante destacar que aunque la pregunta acerca de la calidad de la formación recibida en TIC tenía una valoración de 0 a 4, donde 0 era muy mala y 4 muy buena, no hubo quien valorara la calidad de la formación recibida como muy mala, por lo que esa opción no se ve ilustrada en la presentación de resultados; asimismo, sólo dos personas valoraron su formación como mala, por lo que esta opción aunque sí se ilustra en los resultados presentados, los resultados deben ser interpretados con el cuidado debido.

En la tabla correspondiente se observa que en los ejes pedagógico ( $\chi^2 = 8.20$ ,  $p \leq 0.05$ ), social ( $\chi^2 = 9.36$ ,  $p \leq 0.05$ ), técnico ( $\chi^2 = 9.21$ ,  $p \leq 0.05$ ), en la puntuación de competencia global ( $\chi^2 = 10.62$ ,  $p \leq 0.05$ ) y en actitud hacia las TIC ( $\chi^2 = 7.79$ ,  $p \leq$

0.05), existen diferencias estadísticamente significativas, en éstas se aplicó una prueba post hoc para determinar entre qué grupos se daban las diferencias identificadas.

En los ejes pedagógico y social, las diferencias se encontraron entre los que calificaron la calidad de formación TIC como muy buena contra mala ( $\chi^2 = 3.81$ , 1,  $p = 0.051$ ;  $\chi^2 = 3.88$ , 1,  $p = 0.049$ ), regular ( $\chi^2 = 4.96$ , 1,  $p = 0.026$ ;  $\chi^2 = 8.44$ , 1,  $p = 0.004$ ) y buena ( $\chi^2 = 5.42$ , 1,  $p = 0.020$ ;  $\chi^2 = 7.30$ , 1,  $p = 0.007$ ); es conveniente notar que se muestran entre paréntesis los resultados obtenidos de los análisis post-hoc del eje social y pedagógico respectivamente.

En el eje técnico, además de hallar diferencias entre los que calificaron la calidad de formación TIC como muy buena, mala ( $\chi^2 = 3.75$ , 1,  $p = 0.053$ ), regular ( $\chi^2 = 4.21$ , 1,  $p = 0.04$ ) y buena ( $\chi^2 = 3.85$ , 1,  $p = 0.050$ ), también se observaron diferencias entre quienes calificaron su formación en TIC como mala y quienes la calificaron como buena ( $\chi^2 = 4.39$ , 1,  $p = 0.036$ ).

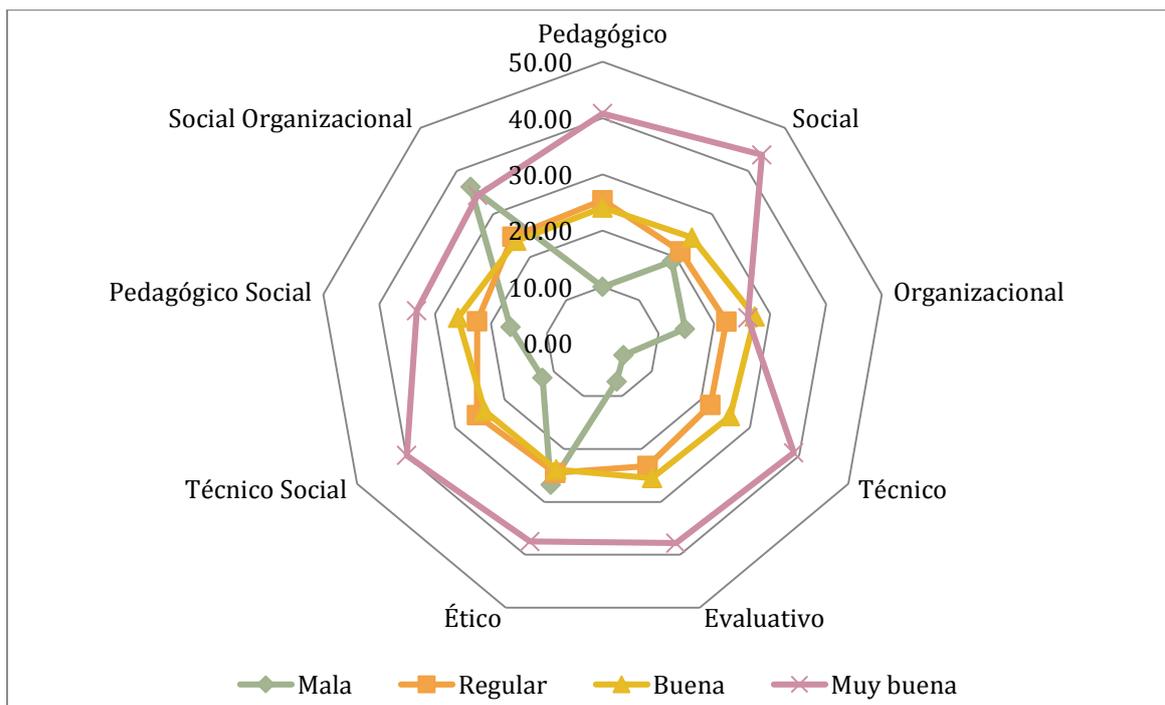
Finalmente tanto para la competencia global como para la actitud hacia las TIC, las diferencias estadísticamente significativas fueron encontradas entre el grupo de quienes calificaron su formación como muy buena y los otros 3 grupos: mala ( $\chi^2 = 3.75$ , 1,  $p = 0.053$ ;  $\chi^2 = 3.81$ , 1,  $p = 0.051$ ), regular ( $\chi^2 = 6.81$ , 1,  $p = 0.009$ ;  $\chi^2 = 5.23$ , 1,  $p = 0.022$ ) y buena ( $\chi^2 = 6.76$ , 1,  $p = 0.009$ ;  $\chi^2 = 6.61$ , 1,  $p = 0.010$ ).

Tabla 62. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia y las actitudes hacia las TIC según la valoración dada con referencia a la calidad de la formación en TIC

Ejes	Califica Calidad de formación TIC				Prueba Kruskal-Wallis			
	Mala (n = 2)	Regular (n = 11)	Buena (n = 32)*	Muy buena (n = 5)	$\chi^2$	gl	Sig. asint.	Etha <sup>2</sup>
Pedagógico	10.00	25.41	24.11	40.80	8.20	3	0.04	0.17
Social	19.00	21.32	24.50	43.70	9.36	3	0.02	0.19
Organizacional	14.75	22.14	27.25	26.00	2.28	3	0.52	0.05
Técnico	4.25	21.95	25.95	38.90	9.21	3	0.03	0.19
Evaluativo	7.25	23.23	25.50	37.80	7.52	3	0.06	0.15
Ético	26.75	24.50	23.89	37.50	4.27	3	0.23	0.09
Técnico Social	12.25	25.59	24.05	39.90	7.09	3	0.07	0.14
Pedagógico Social	16.50	22.45	25.89	33.30	3.20	3	0.36	0.07
Social Organizacional	36.25	24.73	23.72	34.30	4.42	3	0.22	0.09
<b>Competencia General</b>	7.25	22.82	24.86	42.80	10.62	3	0.01	0.22
Actitud hacia las TIC	16.00	22.55	23.84	41.20	7.79	3	0.05	0.16

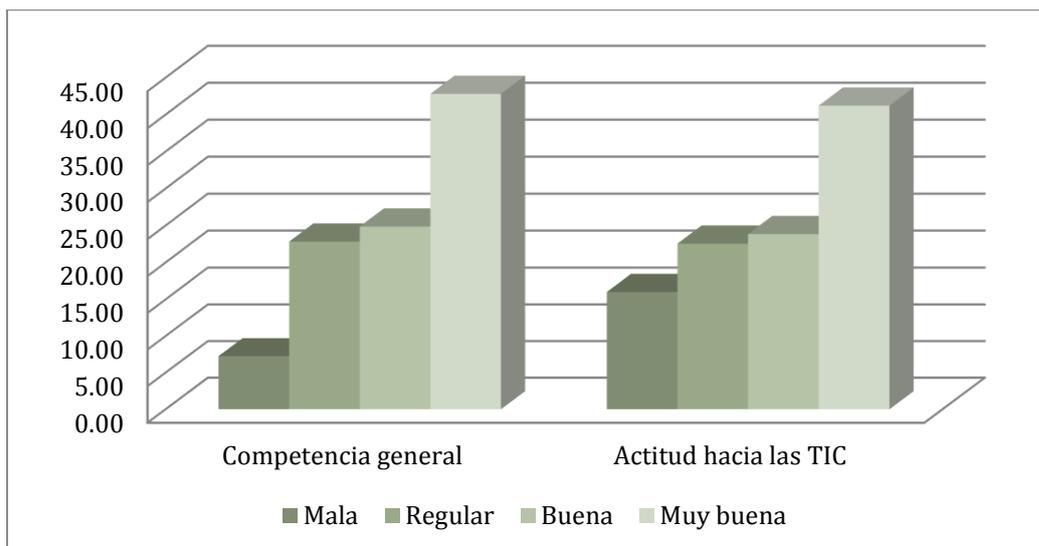
\* Excepto en actitud hacia las TIC grupo “buena”, donde n = 31

En la figura siguiente se ilustran los rangos promedio de los ejes competenciales de acuerdo a la valoración dada por los alumnos con referencia a la calidad de su formación en TIC; se puede observar que el grupo de quienes califican su formación como muy buena, difiere de todos los demás grupos en sus puntuaciones, excepto en los ejes social-organizacional y organizacional.



*Figura 71. Rangos promedio en los ejes competenciales de acuerdo a la valoración dada con referencia a la calidad de la formación TIC*

Asimismo, en la figura siguiente se muestran los rangos promedio del total de autovaloración en competencias de los alumnos y sus actitudes hacia las TIC, de acuerdo a la calidad de la formación TIC recibida. En ambos casos, los que tienen mayor competencia y actitudes favorables hacia las TIC son quienes mejor han valorado su formación en TIC.



*Figura 72. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencias y actitud hacia las TIC de acuerdo a la valoración dada a la calidad de la formación en TIC*

#### *6.3.9. Comparación entre alumnos según la valoración de la utilidad de la formación TIC, en los niveles de competencias y actitud hacia las TIC.*

Debido al incumplimiento de supuestos de normalidad, independencia, igualdad de varianzas, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis para comparar entre el nivel de competencia en cada eje, en total y en sus actitudes hacia las TIC dependiendo de la valoración a la utilidad de la formación TIC recibida.

Es importante destacar que aunque el ítem correspondiente posee una valoración de 0 a 4, donde 0 significa “muy mala” y 4 “muy buena”; ningún alumno valoró la formación en TIC recibida como “muy mala”, por lo que esa opción no se ve ilustrada en la presentación de resultados; asimismo sólo una persona valoró la utilidad de esta formación como “mala”, por lo que esta opción sí se ilustra en los resultados presentados, los cuales han de ser interpretados con esta perspectiva.

De acuerdo a los análisis realizados sólo las competencias generales y la actitud hacia las TIC difieren dependiendo de la valoración de la utilidad de la formación TIC recibida, para estas dos variables se realizaron análisis post hoc en los cuales se observó que en la competencia general, la diferencia se da entre quienes valoran su utilidad como “buena” y “muy buena” ( $\chi^2 = 8.78, 1, p = 0.003$ ), mientras que para la variable de

actitud hacia las TIC las diferencias se dan entre el grupo que valora la utilidad como “muy buena” y los grupos que la valoran como “regular” ( $\chi^2 = 5.63, 1, p = 0.018$ ), y “buena” ( $\chi^2 = 8.70, 1, p = 0.003$ ).

*Tabla 63. Comparación de rangos promedio del nivel de competencia y las actitudes hacia las TIC según valoración dada a la utilidad de la formación en TIC*

Ejes	Califica utilidad de formación TIC				Prueba Kruskal-Wallis			
	Mala (n = 1)	Regular (n = 7)	Buena (n = 31)*	Muy buena (n = 11)	$\chi^2$	gl	Sig. asint.	Etha <sup>2</sup>
Pedagógico	10.00	23.43	23.00	35.27	7.25	3	0.06	0.15
Social	19.00	18.86	24.58	32.91	4.67	3	0.20	0.10
Organizacional	10.00	23.36	24.85	30.09	2.59	3	0.46	0.05
Técnico	5.50	27.36	22.77	33.82	6.70	3	0.08	0.14
Evaluativo	3.00	23.79	23.71	33.68	6.92	3	0.07	0.14
Ético	13.00	26.79	23.03	32.77	4.90	3	0.18	0.10
Técnico Social	9.50	23.14	23.13	35.14	7.26	3	0.06	0.15
Pedagógico Social	7.00	25.79	23.48	32.68	5.78	3	0.12	0.12
Social Organizacional	26.50	23.71	23.63	31.82	3.48	3	0.32	0.07
<b>Competencia general</b>	4.50	23.36	22.66	36.77	9.99	3	0.02	0.20
Actitud hacia las TIC'	8.00	20.14	22.32	36.95	11.04	3	0.01	0.23

\* Excepto en actitud hacia las TIC grupo “buena”, donde n = 30

En la figura siguiente se ilustran los rangos promedio de los ejes competenciales de los de acuerdo a la valoración dada con referencia a la utilidad de la formación TIC; en esta gráfica se observa que quienes califican la utilidad de su formación TIC como “muy buena”, difieren de todos los demás grupos en todos los ejes, mientras que aquellos que califican su formación como “mala” son quienes presentan niveles menores de competencia.

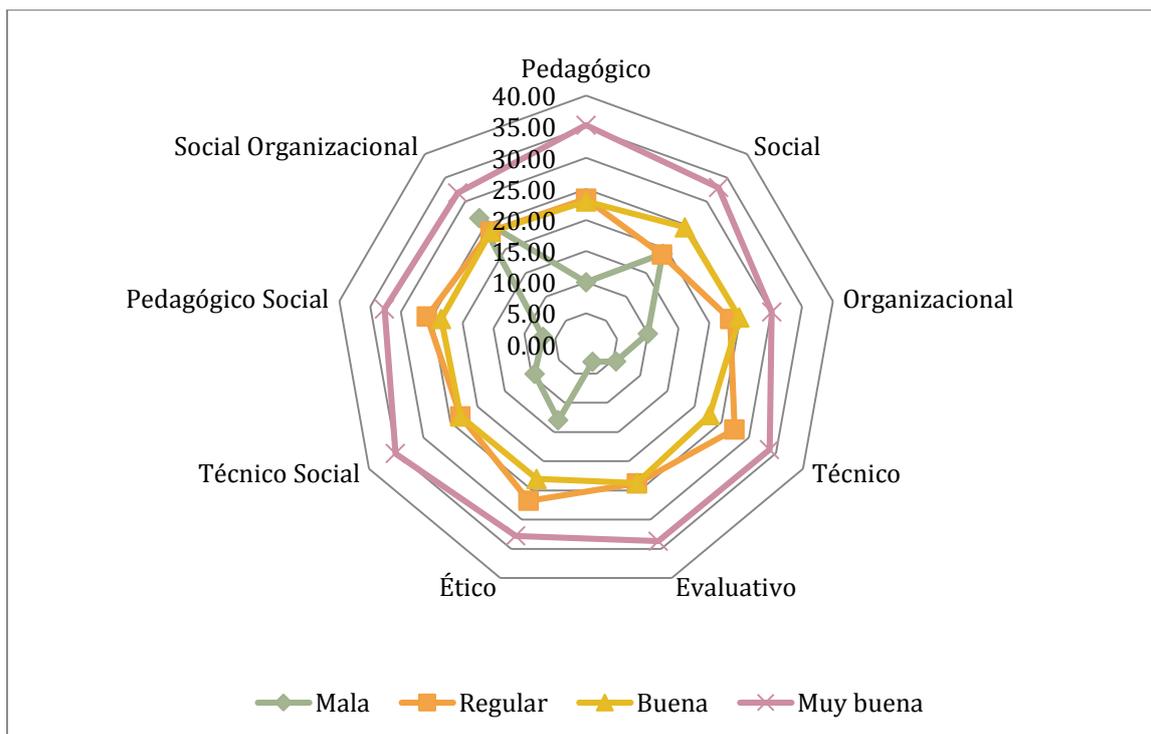


Figura 73. Rangos promedio en los ejes competenciales según la valoración dada con referencia a la utilidad de la formación en TIC

En la figura siguiente se observan los rangos promedio del total de autovaloración en competencias de los alumnos y sus actitudes hacia las TIC de acuerdo a la valoración de la utilidad de su formación TIC; en ambos casos, los que tiene mayor nivel de competencia y actitudes favorables son quienes mejor han valorado la utilidad de su formación, y no parece existir una gran diferencia en cuanto a competencias y actitud hacia las TIC entre los grupos que valoran la utilidad como “regular” y “buena”.

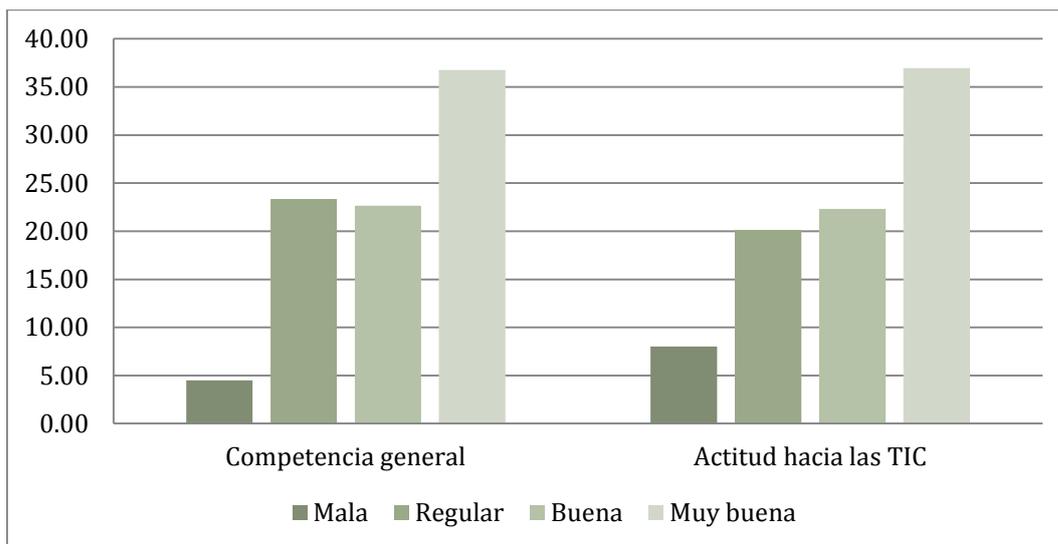


Figura 74. Rangos promedio en el total de autovaloración de competencia y actitud hacia las TIC de acuerdo a la valoración dada con referencia a la utilidad de la formación en TIC

#### 6.3.10. Análisis de relaciones entre el nivel de competencia, valoración de calidad y utilidad de formación en TIC y la actitud hacia éstas

El análisis de correlaciones por medio de una Rho de Spearman, entre el nivel de competencia, tanto en sus ejes como en total, la valoración de la calidad y utilidad de la formación TIC recibida, la actitud hacia las TIC, tiempo semanal y diario del uso de la computadora y la edad de los alumnos se muestra en la tabla 28.

Ante estos análisis se puede apreciar que todas las competencias correlacionan entre sí, tanto en sus ejes como en la competencia general, siendo las más elevadas las que se dan entre el eje total de competencias con los ejes pedagógico ( $\rho = .866, p \leq 0.001$ ), tecnológico-social ( $\rho = .779, p \leq 0.001$ ) y social ( $\rho = .724, p \leq 0.001$ ).

Por su parte la actitud hacia las TIC correlaciona significativamente con la competencia general y todos sus ejes excepto el organizacional, asimismo correlaciona con la valoración de calidad y utilidad de la formación continua recibida por los alumnos participantes de esta muestra.

Tabla 64. Correlación Rho de Spearman entre los ejes competenciales, competencia total, valoración de calidad y utilidad de la formación continua, actitudes hacia las TIC, tiempo de uso semanal y diario de la computadora y edad

	Ped	Social	Org	Téc	Ev	Ético	Tec-Soc	Ped-Soc	Soc-Org	Total Comp	Actitud hacia las TIC	Calidad formación continua	Utilidad formación continua	Tiempo semanal uso	Tiempo diario uso
Ejes Competencias															
Social	.552**														
Organizativo	.508**	.421*													
Técnico	.701**	.468*	.466*												
Evaluativo	.733**	.444*	.438*	.545*											
Ético	.271	.338*	.316*	.425*	.296*										
Tec-Soc	.617**	.636*	.344*	.666*	.350*	.447*									
Ped-Soc	.608**	.436*	.328*	.536*	.608*	.334*	.306*								
Soc-Org	.529**	.401*	.551*	.323*	.526*	.402*	.466**	.300*							
Total competencias	.866**	.724*	.620*	.874*	.690*	.497*	.779**	.614**	.556*						
Actitud hacia las TIC	.481**	.357*	.204	.607*	.382*	.352*	.555**	.306*	.370*	.576**					
Calidad formación continua	.262	.344*	.168	.369*	.316*	.152	.235	.239	.051	.367**	.301*				
Utilidad formación continua	.324*	.307*	.195	.238	.304*	.210	.328*	.247	.211	.375**	.436**	.479**			
Tiempo semanal de uso computadora	.000	-.029	.073	.159	.036	.145	-.032	-.054	-.104	.104	.166	.205	.384**		
Tiempo diario de uso computadora	.170	.063	.292*	.274	.135	.059	.079	.046	.089	.243	.126	.233	.316*	.758**	
Edad	-.163	-.091	-.014	.290*	-.058	-.006	-.078	-.182	.044	-.169	-.141	-.209	.047	-.031	-.141

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

### 6.3.11. Comparación descriptiva de los niveles de competencia de docentes-tutores y alumnos

Los rangos promedio del total de autovaloración de las competencias de los docentes-tutores y de los alumnos, relativas a cada uno de los ejes competenciales se ilustra en la figura siguiente. A pesar de medirse con distintos instrumentos, la coincidencia de 7 de los 9 ejes evaluados permitió presentar gráficamente tal comparación.

En general se observa que los docentes-tutores poseen mayores niveles de competencia que los alumnos; también se observa coincidencia en el eje ético, en el cual docentes-tutores y alumnos puntúan más elevado, siguiendo en orden de puntuación el eje pedagógico. Existen también coincidencias en el eje técnico, pues tanto docentes-tutores como alumnos registran puntuaciones bajas.

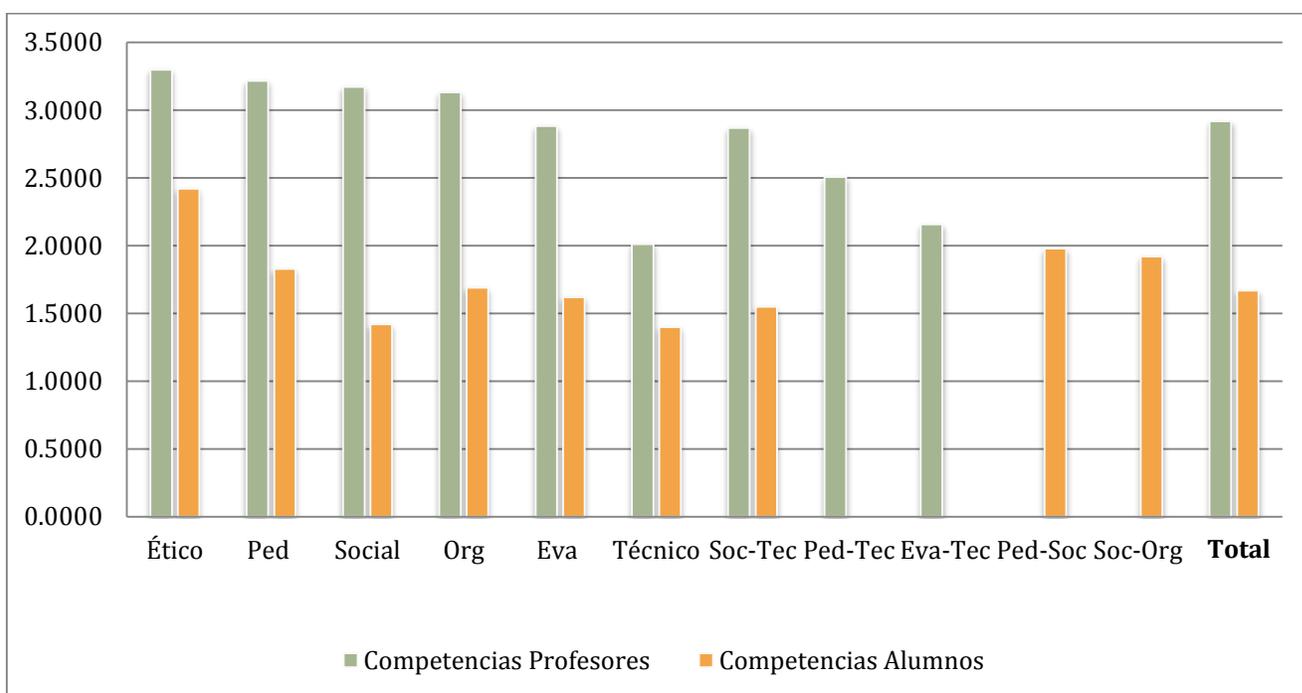


Figura 75. Rangos promedio del total de autoevaluación de competencias de los docentes-tutores y de los alumnos, en cada uno de los ejes.

## Capítulo 7

### Resultados cualitativos

En el presente capítulo se describen los resultados del análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de los instrumentos: Cuestionario acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura, el cual fue administrado a docentes-tutores del PFLV y Cuestionario metasociocognitivo acerca de la escritura, dirigido específicamente a los alumnos del PFLV.

#### **7.1. Análisis de la información relativa al Cuestionario acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura**

El Cuestionario acerca de los aspectos pedagógicos de la escritura tiene como propósito conocer las competencias así como las creencias, actitudes y prácticas de los docentes-tutores del PFLV acerca de la enseñanza de la expresión escrita en contextos multiculturales.

Los datos obtenidos a través de este instrumento permitieron identificar aquellas competencias escritoras de los docentes-tutores y las competencias relativas a la enseñanza de la escritura y establecer dimensiones relativas a las propias competencias escritoras que son: la *Identidad*, el *Proceso Escritor*, la *Pedagogía de la Escritura Literaria* y la *Perspectiva Multicultural*; estas cuatro dimensiones favorecen la enseñanza de la escritura literaria y el desarrollo de las competencias escritoras. Cada una de las dimensiones mencionadas comprende a su vez una serie de aspectos que permiten identificar claramente las competencias docentes para la enseñanza de la escritura literaria en el marco del PFLV.

A continuación se describen los resultados obtenidos a partir de la explicación de cada dimensión.

### 7.1.1. Dimensión: Identidad

La *Identidad* fue considerada como la primera dimensión relacionada con la enseñanza de la escritura literaria. Esta dimensión abordó el análisis de los docentes-tutores acerca de la importancia de las competencias escritoras para la vida de las personas y las principales razones de su postura. De igual forma, se abordan aspectos acerca del aprendizaje de la escritura literaria del docente-tutor, así como si éste recibió formación profesional para escribir y desarrollar sus propias competencias escritoras.

Se encontró que los 19 docentes-tutores participantes en la investigación confirmaron que las competencias escritoras son de vital importancia para la vida de las personas. Las principales razones argumentadas acerca de esta concepción se enmarcan en cinco principales explicaciones. Las competencias escritoras contribuyen a la conformación de la identidad de la persona, al desarrollo de capacidades tales como la expresión y la comunicación, la organización de ideas y pensamientos o sentimientos y la reflexión y el análisis; asimismo, la competencia escritora humaniza y sensibiliza al individuo, mejora y amplía la visión de la vida y, finalmente, influye de manera positiva en el mejoramiento de la vida y el desarrollo humano:

*“(...) la lectura me amplió el panorama, me reveló un mundo más complejo, extenso, interesante y deseable del que me correspondía por la inmediatez de mi entorno. La escritura, pero todas y cada una de las actividades humanas –al menos muchas de ellas- contienen potencialmente la oportunidad del desarrollo humano y de aportar algo para que el mundo funcione y sea mejor. A mí, leer y escribir me deja la inquietante sensación de movimiento, de transformación. Es torpe decirlo así, pero pienso que mi vida ha sido mejor gracias a ello”.P3.*

*“(...) determinan quién eres como persona, tu cultura, tus experiencias de vida y la profundidad de tu pensamiento crítico y forma de ver el mundo; también nos vuelven más humanos y sensibles a ciertos temas y experiencias que requieren un mayor grado de reflexión y contexto para*

*comprendernos mejor a nosotros mismos como personas y entender y ser sensibles a nuestro tiempo”. P8.*

*“Creo que las personas tenemos la urgencia de expresarnos, de desahogarnos, de decir lo que sentimos y lo que creemos que merece la pena ser leído. No es lo que decimos sino cómo lo decimos. Y en este sentido, el tener buenas habilidades escritoras nos garantiza una vía de expresión que fluye y que llega, que refleja nuestro pensamiento y nuestro sentir”. P14.*

*“(…) esas habilidades le permitirán tener una perspectiva más amplia, diferente, de la vida. P6.*

En la dimensión *Identidad* los docentes-tutores hicieron referencia a cómo adquirieron sus conocimientos literarios y desarrollaron sus propias competencias escritoras en el ámbito de la literatura. La gran mayoría coincidió en que la adquisición de competencias lectoras es indispensable para el desarrollo de competencias escritoras, especialmente en edades tempranas; asimismo, una constante fue la participación en talleres literarios, mediante la interacción con escritores y el acompañamiento profesional.

Algunos docentes-tutores comentaron que adquirieron sus competencias escritoras de manera autodidacta, mediante la práctica constante y la aceptación social; otros docentes-tutores comentaron que el aprendizaje de ciertos patrones de escritura (escritura académica) desde disciplinas afines como la Licenciatura en Letras o bien, otras disciplinas en el área de los estudios sociales propiciaron la adquisición posterior de competencias escritoras en el ámbito de la literatura; otras formas de adquisición y desarrollo de las competencias escritoras fueron: los viajes, las interacciones sociales y los relatos orales.

En el caso de la lectura, y de acuerdo con lo expresado por los docentes-tutores, es un detonante para la apreciación de los textos, que conlleva al conocimiento de géneros y de estructuras y la consolidación de una cultura general:

*“Es un proceso largo y complejo, pero lo resumiría del siguiente modo: primero adquirí el gusto por la lectura, leí de todo, novelas, ensayos, cuentos, textos periodísticos, poemas. Posteriormente surgió en mi la necesidad de escribir.”P15.*

*“Como parte de un proceso en el que la experiencia de la lectura se percibía como un acto placentero”.P16.*

*“En la etapa temprana por curiosidad, sin noción de todo el armaje que conlleva. Más adelante con lectura, con nociones de cómo se desarrollan las historias. En la licenciatura fue lectura analítica, lo cual indirectamente forma un bagaje de las formas de creación”. P1.*

La participación en talleres literarios y diplomados y el acompañamiento profesional, de acuerdo con lo expresado, propició el intercambio de experiencias con otros escritores favoreciendo el desarrollo de las competencias:

*“Acudí a un taller literario, luego obtuve algunas becas que me proporcionaron otro tipo de asesoría, hasta que llegó el punto de que no requerí más talleres y pude ser autocrítico con respecto a mi propia producción escritural”.P15.*

*“(…) estuve en el taller literario de la Facultad de Ciencias Antropológicas, donde no sólo tuvimos talleristas internos sino que compartimos experiencias con escritores consolidados tanto locales como nacionales”. P1.*

En cuanto a los docentes-tutores que afirmaron adquirir sus competencias de manera autodidacta, la práctica y la aceptación de la producción escrita al parecer fomentaron continuar su formación:

*“En secundaria escribí un texto que fue leído en los funerales del director (esa fue la actividad) después advertí que me agradaba escribir. En la Ciudad de México en el segundo año de Preparatoria leí mi primer libro: Rayuela, de Julio Cortázar. Fue un deslumbramiento. A los 6 meses ya estaba ofreciendo mi primer recital de poesía... Nunca fui a un taller literario.”P12.*

En cuanto al desarrollo de la adquisición de competencias escritoras desde ámbitos no literarios, los docentes-tutores expresaron lo siguiente:

*“De forma paradójica, pues mi formación como científico social me llevó a contrastar la forma de escribir académica a través de lenguaje científico, con la escritura literaria, la cual no es tan diferente como se cree”.P2.*

*“Mi formación fundamental fue en la Universidad al cursar la Licenciatura en Literatura Latinoamericana. Si bien desde un principio nos dijeron que ahí no nos enseñarían a escribir literariamente, sí lo hicieron académicamente. Y por supuesto que ninguna de las dos (tipos de escritura) está peleada con la otra”. P14.*

En la dimensión de *Identidad* también se consideró la formación profesional de los docentes-tutores que ha favorecido la adquisición y el desarrollo de competencias literarias. En este caso, 16 docentes-tutores indicaron que recibieron formación profesional, a través de los talleres literarios y de la experiencia vivida como estudiantes en programas académicos de áreas humanísticas.

*“Sí y no. En la Facultad de Antropología, se enfatizaba el proceso de escribir correctamente en todos los ámbitos (ensayo, reporte, diario de campo, tesis) del quehacer académico, para lo cual, de forma indirecta, teníamos que desarrollar dicha capacidad de forma personal, esto es fuera del aula, ya que no la poseía en la anterior formación escolar. El aprender*

*esta capacidad de escribir, me sirvió para contrastarla con los distintos tipos de estilos literarios que conocía”.P11.*

*“La primera formación fue en talleres literarios, en total acudí a cinco talleres literarios durante mi vida, dos en mi natal Villahermosa, dos más durante mi periodo como becario de la Fundación para las Letras Mexicanas y, finalmente, durante mi periodo como becario del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. De igual manera ayudó mi formación el estudiar una maestría en literatura mexicana y posteriormente un doctorado en literatura hispanoamericana. Una parte importante de mi formación ha sido también el haber trabajado dirigiendo talleres literarios”.P15.*

*“En la Facultad de Educación (...) se me formó en el estilo de los diferentes géneros literarios, posteriormente la especialización en el área la tuve en la UNAM [Universidad Nacional Autónoma de México] en la Facultad de Filosofía y Letras, así como otros cursos y talleres, pero nunca tuve una carrera literaria”.P19.*

Algunos docentes-tutores no consideran como profesional (relativa al ámbito de las competencias escritoras) la formación recibida en talleres o en programas académicos, pero de algún modo expresan que esta formación contribuyó a su desarrollo escritor.

*“Es un muy ambicioso denominar como “profesional” a los talleres en los que aprendí. En estos aprendí las bases o el canon para escribir una novela o un cuento o poesía, y a partir de ahí, uno comparte sus trabajos con sus compañeros, se dan las opiniones entre los participantes y también por parte del maestro. Uno se lleva su texto y decide si toma las recomendaciones o no, pero hay una confrontación entre tu trabajo con los demás, lo que provoca abrir la mente a cosas que no se habían considerado”.P11.*

*“Aunque estudié hasta el 5° semestre en la Licenciatura de Lengua y Literatura Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM nadie me enseñó a escribir. Se aprende a investigar, a realizar fichas bibliográficas, a discutir. Pero en mis tiempos, en la UNAM, a nadie le enseñaban a escribir”.P12.*

Como puede observarse, la mayor parte de los docentes-tutores valora la lectura, la práctica y la formación académico y profesional para el desarrollo de las competencias escritoras en el ámbito de la literatura.

#### *7.1.2. Dimensión: Proceso escritor*

Una segunda dimensión analizada fue el *Proceso escritor* que permite identificar las competencias escritoras de los docentes-tutores a partir de la determinación de procesos implicados en la producción textual. La información relativa al *Proceso Escritor* fue recabada mediante las primeras preguntas del cuestionario: ¿Qué hace para escribir un texto literario?, ¿cómo lleva a cabo su propio proceso escritural?

Así, las respuestas obtenidas permiten no sólo desentrañar las acciones relativas a los procesos que a su vez conforman las competencias escritoras sino posibilita ser partícipes de diversas reflexiones acerca de la propia producción escritora. Es por demás interesante vislumbrar aquellas estrategias de planificación, transcripción y revisión (procesos declarativos) que cada escritor lleva a cabo, las estrategias pensadas para incentivar la creación, las necesidades afectivas involucradas (procesos afectivos) así como las consideraciones acerca de los procesos condicionales.

Con respecto a la Planificación, origen de la producción textual, los docentes-tutores expresaron de la siguiente forma la generación de ideas:

*“Se parte de una necesidad de expresión, de una idea o emoción. Posteriormente se estructura”.P13.*

*“Trabajo tanto ideas previas como ideas espontáneas. Suelo apuntarlas y luego abordar la idea; cada texto se forma diferente, a veces se respeta la idea surgida y, otras ocasiones, cambia según sea necesario”.P1.*

*“Primero, y lo más difícil, encontrar el tema a desarrollar, el cual no busco, sino lo encuentro en cualquier momento (lugar y hora). Posteriormente lo registro de inmediato en una libreta. Después desarrollo el tema, sin tener ideas prefijadas, sino que, en el mismo proceso de escribir dejo, de forma “libre” fluir las ideas para plasmarlas en un escrito”. P2.*

*“El proceso de escritura no sucede en un momento, la idea va creciendo, la vas madurando, la robas de una historia que escuchaste, que viste, que sentiste, y en el momento en que te sientas frente a la hoja en blanco, frente a la computadora, ya tienes que tener la historia en la cabeza o por lo menos el inicio y el final, yo pienso en qué tiempo la voy a escribir, la persona en que la voy a escribir, normalmente ya tengo la primera frase y después todo va fluyendo, y probablemente cambie el final si los personajes así lo piden. Yo recomiendo sentarse con la idea inicial y el final ya preparados”.P11.*

En cuanto a la Transcripción, los docentes-tutores expresaron que generalmente escriben borradores de los textos para luego proceder a los procesos de revisión, que pueden realizarse de manera individual inicialmente para luego proceder a una práctica de socialización, escuchando las opiniones de amigos escritores:

*“Una vez obtenida una primera versión suelo compartir el resultado con compañeros para obtener ideas, con base en las cuales puedo modificar el texto o mantenerlo más apegado a la primera versión”.P1.*

*“Escribo un primer borrador, reviso y corrijo el texto, comparto con amigos para escuchar sugerencias y realizar mejoras y en base a ello obtener una versión final”.P5.*

En cuanto al proceso condicional denominado Teoría del texto, y de acuerdo con lo manifestado por los docentes-tutores, desde la génesis de las ideas determinan el tipo de texto a escribir para establecer con claridad las relaciones entre finalidades, formas y contenidos que faciliten su transcripción mediante la elección del código lingüístico adecuado, el tipo de estructura y el tipo de soporte.

*“Primero elijo el qué y el cómo se da de manera natural pero teniendo en claro la estructura según el género al que pertenezca y en el cual se configura casi desde las primeras líneas; por ejemplo, introducción, nudo y desenlace, clímax, etc. El tono debe estar adecuado a la intención y los personajes deben estar bien definidos en sus motivaciones, acciones, pensamientos, etc., deben ser reales, esto es, “humanos”, y no parecer fabricados. El lenguaje se debe adaptar al mensaje y perfil de los personajes. El desarrollo de las atmósferas, escenarios, etc., puede o no haber según el género, por ejemplo, un texto breve requiere más acción o intensidad emocional o de otro tipo que una novela donde caben una serie de detalles, descripciones, personajes, tiempos y ambientes. Y más que nada, de antemano debo tener claro qué quiero lograr con ese texto. Una vez que se tiene el punto de partida y el de llegada, con los conocimientos literarios básicos (tiempo interno y externo, tono, estructura, función...) es mucho más fácil el desarrollo”.P8.*

*“En principio elijo el tema, el género literario: poesía, cuento, novela, teatro o ensayo. Posteriormente determinó el conflicto a desarrollar y las posibles formas de resolverlo, lo que me lleva a seleccionar los personajes y la ambientación, el tiempo y el espacio”.P10.*

En cuanto al proceso condicional denominado Autorregulación de la escritura, los docentes-tutores expresaron que de acuerdo al tipo de texto aplican estrategias y códigos lingüísticos así como autoinstrucciones a su propio proceso.

*“Tengo una metodología y un horario específico para escribir, yo escribo de dos a cuatro de la mañana todos los días y si algún día fallo al día siguiente trabajo cuatro horas, me establezco la meta de terminar una obra por año. Proyectas el inicio de una obra y proyectas su final, después comienzas a proyectar lo que sería la idea principal, después sus personajes y dos o tres posibles finales, con esto ya puedes comenzar a trabajar una obra; si tú te concentras en el problema principal no debes tener problema en el proceso”.P19.*

En cuanto al proceso afectivo denominado Autocontrol de la escritura, los docentes-tutores expresaron cómo seleccionan sus procesos y sentimientos de acuerdo al tipo de texto:

*“En la escritura aplico los conocimientos adquiridos así como la imaginación, también busco crear y transmitir emociones. El diseñar y aplicar un plan de escritura es útil, pero no se puede realizar, al menos yo no puedo, con la poesía, para la narrativa sí, porque es una guía que se tiene y evita que uno se pierda, pero para la poesía me es difícil aplicar un plan, se puede tener, puedo tener, una idea general de lo que me gustaría escribir e intentar seguir esa idea general, pero nada más, ¿por qué? Porque para mí, la poesía es emoción pura, no hay razonamiento, es el fluir de las intuiciones, las sugerencias y evocaciones, en los poemas lo que sí puedo hacer es ordenar luego el material escrito, darle presentación y forma a lo realizado”.P6.*

*“Depende del texto. Si es un cuento, utilizo la imaginación. Si es un poema, el sentimiento. Si es un ensayo, investigo sobre el tema, hago fichas bibliográficas, armo la estructura, redacto y corrijo”. P12.*

En cuanto al proceso sociocultural, algunos componentes de este proceso fueron evidenciados a partir de las reflexiones de quienes indicaron que los elementos internos del individuo, tales como son los conocimientos, la imaginación y la emoción, y el contexto en el que ese se desenvuelve son los principales aspectos considerados para la producción textual:

*“Personalmente me enfoco mucho en lo que me rodea, en un contexto social, temporal e histórico. Pienso que no podemos escribir a partir de situaciones ajenas a nosotros. Lo que escribo es gran parte de mi vida y de los factores que me rodean mi vida. En este sentido, el proceso que llevo al escribir, se basa en sentir, escuchar, ver y observar”.P14.*

Como puede observarse, los docentes-tutores del PFLV expresan competencias escritoras relativas a los procesos declarativo, condicional y sociocultural; asimismo, expresan aspectos afectivos y realizan reflexiones acerca de sus propios procesos, evidenciando consideraciones acerca de la audiencia a través de la teoría textual y de manera indirecta: *“mis personajes deben ser reales, esto es, “humanos”, y no parecer fabricados. El lenguaje se debe adaptar al mensaje y perfil de los personajes”(P8)*, o bien por la profesión a la que se dedican:

*“Yo no escribo textos literarios propiamente dichos, sino que escribo textos periodísticos, pero por la proximidad entre ambas disciplinas se puede decir que en cierto sentido hago literatura. Mi proceso inicia con la asistencia a un evento cultural o la percepción de una problemática social - tengo una columna semanal en un periódico local- luego describo, en primer término, lo que voy a juzgar, luego comparo lo que ocurre con lo*

*que opino a lo que llamo postura, para finalmente establecer una sentencia o conclusión”.P4.*

### *7.1.3. Dimensión: Pedagogía de la Escritura Literaria*

La tercera dimensión analizada se ha denominado *Pedagogía de la Escritura Literaria*. Esta dimensión aborda la visión de la enseñanza de la escritura literaria (EEL), el enfoque, la metodología y los recursos empleados así como la evaluación de las competencias escritoras de los alumnos.

#### *7.1.3.1. Visión de la enseñanza de la escritura literaria*

Se encontró que el aspecto denominado Visión de la enseñanza de la escritura literaria aborda principalmente el pensamiento de los docentes-tutores (pensamiento del profesor) acerca de los procesos, las tareas y/o actividades y el empleo del espacio y los recursos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

En este sentido, un primer elemento encontrado fue el reconocimiento de los docentes-tutores acerca del desarrollo de competencias escritoras. Algunos docentes-tutores consideraron que éstas se forman a partir de un proceso natural, aunque realizan ciertas concesiones para el desarrollo de las competencias, tales como el aprendizaje y puesta en práctica de técnicas específicas. Otros docentes-tutores afirmaron que dichas competencias se adquieren mediante la educación formal (educación impartida en instituciones educativas y con base en programas académicos).

*“Estoy convencido de que se puede aprender a escribir y de que no se puede enseñar, en el sentido estricto, a hacerlo. Se puede acercar herramientas, optimizar procesos, organizar referentes, en fin, educar la mirada y los hábitos para que quienes tengan habilidad y paciencia desarrollen capacidades refinadas”. P3.*

*“En el caso de la poesía jamás se enseña. Se disfruta. Se aprende el código, el discurso, los recursos de estilo. Se nace para escritor (...) Se consigue el nivel estético partiendo del conocimiento de la técnica”.P12.*

A diferencia de estas aportaciones, algunos docentes-tutores afirmaron que es el contexto de educación formal en el cual se desarrollan las competencias para la escritura. Esto lo confirman aportando sus experiencias y percepciones.

*“Las habilidades para la escritura, en la mayoría de los casos, se aprenden en la escuela. Algunas personas tienen mayor habilidad para escribir por factores hereditarios y por las circunstancias sociales que enfrentaron en los primeros años de su vida. También tienen que ver los hábitos de lectura y la cultura de procedencia, por ejemplo, en México se fomenta poco la lectura en comparación con países como Argentina y Chile.”P4.*

*“Las habilidades escriturarias se aprenden de manera formal. La escritura como tecnología de la palabra desde que se inventó fue objeto de enseñanza-aprendizaje, por lo que para adquirir la competencia escrituraria se requiere de teoría y sobre todo de práctica. Me parece que las personas que manejan mejor la escritura son las que han diferenciado el código oral del escrito y sobre todo se han ejercitado en adquirir la habilidad”.P10.*

*“No se aprenden de forma “natural”. Es un lenguaje estructurado, codificado...considero que una cercanía desde edades tempranas con la imaginación y libertad en la infancia, son sustanciales para un desarrollo posterior de la*

*escritura. No es una capacidad innata, sino adquirida. Para lograr escribir del mejor modo posible, es necesario adquirir ciertas técnicas expresivas que irán mejorando paulatinamente. La mejor manera de adquirir tales técnicas expresivas es por medio de la socialización con otras personas con las mismas inquietudes, ya por parte del profesor como de los demás compañeros”.P15.*

Otros docentes-tutores indicaron que la habilidad de escritura literaria se puede dar a partir de ambos elementos; cuando el talento para la escritura se posee de manera natural y se potencializa en el ámbito de educación formal. Como algunos de ellos afirmaron:

*“Algunas personas tienen un talento natural para transmitir su pensamiento por escrito, pero en general es importante que (la escritura) se enseñe en las escuelas a través de ejercicios, porque los casos de personas talentosas son la excepción, y dada la importancia que tiene la escritura en todos los órdenes de la existencia es un deber de las escuelas su enseñanza”.P9.*

*“La facilidad narrativa y la sensibilidad o talento para expresarse por escrito son naturales, pero es necesario saber los recursos narrativos y herramientas literarias y de redacción para escribir un buen texto”.P8.*

*“Hay gente que tiene vocación literaria, por ejemplo, en las zonas rurales, ellos comienzan con la oralidad y la forma en la que lo dicen es la forma en la que lo escriben, de tal manera que hay diálogos, hay tiempos, formas, todo está ahí solo es cuestión de ir puliendo”.P19.*

Un elemento importante fue la facilidad o dificultad que tienen los individuos para la expresión escrita, principalmente literaria. Algunos docentes-tutores expresaron que la principal facilidad se debe al fomento temprano de hábitos de lectura.

*“El que a una persona se le facilite más escribir que a otras es un factor que tiene que ver con la lectura. Entre más ha leído una persona, más se le facilitará la escritura, y viceversa. La escritura es una habilidad que se puede adquirir si uno lo desea”.P9.*

*“La lectura es un hábito, se aprende en casa (...) Del ámbito de lectura salen las ganas de escribir”.P11.*

Por otro lado, los docentes-tutores indicaron que el desinterés existente en el contexto familiar y la ausencia de estrategias didácticas o bien, falta de interés en el contexto escolar para la enseñanza de la escritura literaria, son elementos que dificultan el desarrollo de competencias:

*“Algunas personas tienen más dificultades para la expresión escrita por muchas razones, algunas de ellas podemos enumerarlas de la siguiente manera: poca organización de las ideas antes de escribirlas, falta de entrenamiento en cuanto a la utilización de ciertas herramientas (retóricas, etc.), temor a exponerse ante los demás al mostrar los textos a otras personas, falta de lugares especializados en donde se puedan enseñar las técnicas que hagan posible la expresión escrita”. P15.*

Debido a que la enseñanza de la escritura en este estudio se privilegia a partir de un proceso de educación formal, se consideró que la escuela, como un espacio que permita potenciar la expresión escrita de los alumnos y desarrollar competencias escritoras, fue el

segundo elemento explorado en el aspecto de la visión de la enseñanza de la escritura literaria. En este elemento se señaló que la autoevaluación, la enseñanza de las técnicas de escritura, la estimulación de la lectura y de prácticas de escritura (producción de textos), el impulso de programas de escritura, el intercambio de escritos y la intervención de los docentes-tutores, son procesos clave por los cuales la escuela puede mejorar la escritura literaria. Como varios de ellos opinaron sobre estos procesos:

*“La base de la expresión escrita es en parte la lectura, y se complementa con el ejercicio de escribir por opinión, con análisis”.P1.*

*“(…) fomentando el gusto por la lectura y la generación de dinámicas que propicien el desarrollo de los textos”.P4.*

*“(…) a través de la lectura y de ejercicios diseñados para el caso, además de la enseñanza de la gramática”.P6.*

*“(…) el pensamiento crítico en grupo y las opiniones del docente y de otras personas afines a nosotros enriquecen el aprendizaje y nos hacen ver errores y áreas de oportunidad que normalmente no veríamos”.P8.*

*“(…) mucho tiene que ver que los maestro motiven a sus alumnos, toda vez que la escuela deberá tener ciertas reglas y dinámicas para incentivar y no ver la escritura como una materia o un curso más, sino el potencial que adquieren para su propio crecimiento personal”.P5.*

*“Sí la puede mejorar, sobre todo con la practica constante de la escritura, la interacción con personas que se desarrollen*

*profesionalmente en el ámbito de la escritura, la elevación del nivel de autocrítica de los textos propios, etc.”.A15.*

El tercer elemento analizado en el aspecto de la visión de la enseñanza de la escritura literaria fue la conceptualización acerca de la enseñanza de la escritura literaria. Si bien cada uno de los participantes concibe la enseñanza de la escritura literaria de forma diversa, las opiniones confluyen en la necesidad de propiciar el desarrollo de competencias escritoras mediante la progresión de contenidos y prácticas; debe contener metodología y diálogo, ser reflexiva, crítica, creativa, lúdica, flexible, y a la vez, rigurosa, sistemática y constante:

*“Sistemática, rigurosa, constante, extensa en el tiempo (desconfío de los cursos cortos, me parece que sólo son útiles para quien ya escribe, no para los iniciados). Siempre en relación complementaria con la reflexión, la crítica y el consumo constante de bienes culturales, en diálogo con el mundo presente”.P3.*

Los docentes-tutores mencionan la necesidad de que esta enseñanza se lleve a cabo través de un programa formal que comprenda la lectura, el conocimiento de técnicas y la producción de diversos textos como ejes principales.

*“Con práctica y la lectura, y sus respectivas estrategias para leer y escribir. Y no sólo de manera técnica, sino también críticamente, y que nos preguntemos qué aprendemos de lo que leemos”.P17.*

Algunos docentes-tutores privilegian además actividades extracurriculares como la asistencia a encuentros que permitan a los alumnos interactuar con escritores expertos de diversas latitudes así como la participación en publicaciones y concursos diversos y otros más insisten en la importancia llevar a cabo técnicas de taller, exponiendo el trabajo de los alumnos a las opiniones de los demás compañeros, otras más enfatizan la necesidad de la formación en valores:

*“Lo primero que debe haber [es] un componente actitudinal, es decir, infundir al alumno los valores propios que debe poseer el escritor: el amor por la lectura y el conocimiento, el hábito de la escritura cotidiana, la necesidad de tener experiencias ricas y vastas que los nutran como creadores...”*.P4.

*“Respetuosa con el estilo y universo de cada autor, enfocada a lo que quiere lograr como autor, a su nivel formativo y cultural”*.P8.

Por último, en la visión acerca de la enseñanza de la escritura literaria, los docentes-tutores reconocieron que requieren mejorar sus prácticas a partir de casos de capacitación sobre aspectos tecnológicos y didácticos, un mejor manejo de los recursos de la plataforma e intercambio constante con otros docentes. 3 docentes-tutores realizaron una autocrítica a sus procesos lo cual les permitió identificar necesidades como:

*“Desarrollar mecanismos que me permitan tener mayor interacción con los alumnos y poder, de este modo, acompañarlos de un mejor modo durante su proceso de escritura”*.P15.

*“Explorar más estrategias para [que] los estudiantes aprendan a escribir. Ser clara en las instrucciones y en los objetivos para lograr que los estudiantes concreten el trabajo de comunicar sus ideas de manera escrita”*.P17.

*“Utilizar recursos didácticos novedosos, que hagan más atractivas las clases”*.P10.

### 7.1.3.2. Metodología de la enseñanza de la escritura literaria.

Otro aspecto de la dimensión de la *Pedagogía de la Escritura Literaria* es la metodología de enseñanza de los docentes-tutores que participaron en el estudio. Esta metodología de la enseñanza aborda principalmente las estrategias y las actividades relacionadas con la enseñanza de los procesos declarativos que permiten el desarrollo de competencias escritoras específicas y que son: planificación, transcripción y revisión de textos; el método que el profesor implementa para la enseñanza de la escritura literaria (y el desarrollo de dichas competencias escritoras), su principal función dentro de este método y, por último, los recursos necesarios para la enseñanza.

Durante el análisis de los datos, el primer elemento identificado fue la estrategia que el docente-tutor realiza para la planificación. 16 de los 19 docentes-tutores describen el establecimiento de criterios como la lectura y la investigación para la generación de ideas, la estructuración y el establecimiento de objetivos:

*“Estar conscientes de que es un proceso creativo en un contexto de un curso escolarizado. Como modelo se propone un cronograma ideal y se plantean los ejes de flexibilidad que contemplan hasta dónde atrasarse, por ejemplo. Se proponen alternativas: si en una novela hay problemas para concebir toda la obra, se solicita un capítulo. En parte es como plantear un cronograma de protocolo, pero con toda la flexibilidad que requiere el proceso creativo. Se especifican algunos puntos a seguir (desde la generación de ideas y el primer borrador, hasta el tallero y la versión final, con su respectiva retroalimentación general)”. P1*

*“A través de la revisión bibliográfica que ya se realizó en conjunto, se pide que vayan abordando la temática a través de textos relacionados con las lecturas realizadas*

*previamente. Posterior se realiza la revisión de los textos y el porqué del texto elaborado”. P5*

*A los estudiantes les recomiendo que sigan varios procesos: la selección del tema, que investiguen los diversos tópicos en torno al tema, después que presenten en un esquema de la estructura, y finalmente que realicen un borrador. Básicamente trabajo tres elementos planteados en la Retórica (...), los procesos son: la inventio que consiste en buscar y determinar el tema, la dispositio, centrada en la organización del texto y la elocutio, la cual se refiere a la escritura, el estilo, a los aspectos fonéticos, léxicos, sintácticos y semánticos de la composición”. P10.*

*“Mediante la estricta IDC, ellos deben organizar sus ideas mediante una introducción, desarrollo y conclusiones, o exposición, nudo y desenlace. (...). De esta forma, (...), el alumno debe planear sus textos primero con base en un tema, el qué, y qué quiere lograr con ese texto, cuál es su finalidad para poder determinar el cómo”. P8*

*“Yo les digo que se debe trabajar y dedicar horas a la escritura, un espacio para escribir. La escritura es un trabajo, no es un hobby, tiene que tomarse en serio, cinco horas diarias y ponerse metas constantes y metas grandes; pero yo no enseño a que planifiquen, eso debe ser por parte de ellos”. P11.*

*La estructura de todo texto depende del género a desarrollar, (...). Una vez definida la historia se observa si va tratar de una sola historia o varias, (...). En la estructura*

*se deben plantear desde el inicio los aspectos antes mencionados. P10.*

En cuanto a la transcripción, los docentes-tutores privilegian llevar a cabo ejercicios de forma constante en los que pongan en práctica técnicas o se sigan modelos específicos de acuerdo al género (escritura de guiones, por ejemplo) a fin de poder desarrollar sus textos:

*“A partir de la lectura de las técnicas del género literario al que me refiero, y de los relatos de los autores más característicos, los motivo a escribir sus propios textos, a partir de aquello que prefieran hacer, esto es, del tema o tipo que más les llame la atención y deseen hacerlo; así también para que hagan ejercicios desde cada uno de los diferentes tipos que el género literario presenta”. P6.*

*“A partir de una serie de elementos previstos en las lecturas, ellos deben, por ejemplo, elaborar un texto propio o adaptar uno en el cual apliquen lo aprendido. Se les proporciona ejemplos que los ayuden a visualizar mejor sus textos. Se comienza con oraciones simples en las cuales aprendan las diferencias entre la observación, inferencias y juicios de valor, por ejemplo, hasta desarrollar un texto completo con base en ciertas características, como tiempo, ambiente, personajes, voz narrativa, etc. Una de las estrategias se base en el método constructivista, en la que ellos mismos deben elegir qué elementos utilizar y en qué orden”. P8.*

*“Se logra dando técnicas específicas de retórica, que los alumnos deben aprender a manejar de manera eficiente a la hora de producir textos propios”. P15.*

*“En cuanto a la forma, se refiere más al estilo del escritor, es una labor compleja que se va puliendo en cada texto. Si se desea crear un texto sonoro pongo mucho énfasis en los aspectos fonéticos y léxicos para producir oraciones altamente rítmicas y melodiosas”. P10.*

El tercer elemento consiste en la enseñanza de estrategias de revisión y evaluación del texto literario. Se encontró en este elemento que 16 docentes-tutores hacen referencia a la autoevaluación (7 de forma particular), la evaluación de pares (8 de forma particular) y a la hetero-evaluación (12 de forma particular), como las principales estrategias de enseñanza para la revisión de los textos literarios. Del total de los participantes, 11 indicaron específicamente actividades relacionadas con la revisión de dichos textos.

*“Se deja claro que no existe un parámetro único para evaluar cuantitativamente un texto literario. La sesión de taller permite ver la diversidad de opiniones, y de ser necesario, se retroalimentan las propias participaciones en sí. Hay ejercicios de autoevaluación donde ellos pueden reflexionar sobre su propia obra”. P1.*

*“Se explica primero y queda como un acuerdo colectivo en que se analizan textos, no a las personas, ideas, creencias o preferencias. Se analiza cómo está escrito el texto. Ese es el objetivo. Mediante el taller colectivo, lectura, revisión, comentarios y sugerencias. [Se tiene el] comentario final del instructor, (...) con el fin de que el alumno se forme con un análisis crítico. El alumno siempre tendrá la libertad de modificar su texto de acuerdo a sus criterios”. P7.*

*“Les pido que escriban una historia breve, después dejen ese trabajo reposar y lean un libro, terminen el libro y lean*

*entonces su obra nuevamente, entonces apláudanse si está bien o repriminense y busquen qué cosas se pueden mejorar. También pueden hacer intercambio de obras y recibir los comentarios de los otros”. P19*

*“Antes de subir la tarea (al sitio de la plataforma) se les invita a asegurarse de que desarrollaron los puntos solicitados en las instrucciones según lo visto en el material de lectura y de que no hay ninguna duda al respecto. Una vez en el foro, si se detectan fallas en la forma o fondo, errores ya sea de sintaxis como de razonamiento, de ortografía o de otro tipo, se le señalan y se le proporcionan ejemplos de las formas correctas, con base en lo cual el alumno podrá rehacer su texto, corregirlo o comenzar uno nuevo si es su decisión; se le invita también a revisar y corregir sus errores con base en las opiniones de otros alumnos que también mejoran su redacción y sus textos al ver el tema “desde afuera” a partir de los textos de otros. Siempre me aseguro que por muchas sugerencias que se hagan al alumno, él tomará las que considera mejores para lo que él quiere lograr y no para lo que los demás consideran mejor, de manera que además de corregir errores de forma, se sienta satisfecho con sus logros en cuanto a la creatividad”. P8*

Un cuarto elemento analizado fue el método didáctico que el docente-tutor emplea para enseñar los procesos de EEL, así como la función de éste dentro de ese método didáctico. Se encontró que los 19 docentes-tutores participantes hicieron referencia a que su método didáctico está basado en el PFLV (4); que se enfoca en un componente de evaluación (9), en un componente de práctica (15) y en un componente teórico (13).

*“(…) se busca una sesión de familiarización y sensibilización al curso, ideas generales, expectativas”. P1*

*“[Se realiza una] adecuación del programa a las necesidades de los alumnos”. P7*

*“Es un método con base en objetivos específicos, desarrollados temáticamente”. P8*

Aquellos docentes-tutores que consideran en su método didáctico componentes de evaluación específicos, hicieron referencia principalmente a la evaluación diagnóstica y retroalimentación grupal, expresando lo siguiente:

*“Procuro estimularlos comentando sus textos y, muchas veces, corrigiendo sus contenidos”. P12*

*“[El método didáctico] consiste en realizar un diagnóstico de las habilidades escriturarias de los estudiantes; [luego] pasamos a la evaluación colectiva de un texto creado por un alumno”. P10.*

*“[Se realiza] evaluación de conocimientos sobre el tema y revisión grupal de texto; [se proporciona] sugerencia grupal y personalizada”. P5.*

Por un lado, los docentes-tutores que basan su método didáctico en un componente teórico, indicaron que el fomento a la lectura y discusión de ésta, o el aprendizaje de conceptos teóricos son elementos indispensables dentro de la creación literaria:

*“Partimos de lecturas específicas del tema a tratar, las cuales se les relaciona con otros aspectos que se encuentran en la lectura y que a la vez lo explican”. P2.*

*“Lo primero que hay que hacer es cerciorarse de que el alumno ha comprendido el material de lectura, o más bien, si lo ha leído a conciencia”. P4.*

*“(…) propiciando la reflexión y análisis del género, motivando la lectura de obras de ese tipo [del género elegido]”. P6.*

*“[El método es] a través de lecturas, preguntas y respuestas, análisis de lecturas, y se definen términos”. P11.*

Por otro lado, los docentes-tutores que basan su método didáctico en un componente más práctico, señalaron que los ejercicios de escritura y desarrollo de proyectos que integren un escrito como producto son la parte medular para alcanzar la creación literaria. Los docentes-tutores expresaron que:

*“Debemos de hacer que el alumno escriba, que lo haga de acuerdo a las técnicas y métodos de la Redacción Periodísticas”. P4.*

*“[Que realicen] ejercicios de escritura en el aula”. P5.*

*“Marcando redacciones, ejercicios de ese género”. P6*

*“(…) divido el grupo en dos y unos hacen el principio de la obra y otros hacen el final y así pueden ellos ir creando, o también les pido que sin ver saquen un objeto de su bolsa y*

*[solicito que] vamos a trabajar con ese objeto, ese va a ser su personaje". P19.*

En cuanto a la función que los docentes-tutores pueden ejercer dentro de los métodos planteados: 7 de los 19 docentes-tutores sí indicaron una función específica dentro de su método didáctico para la enseñanza de la EEL, que se relaciona con la función de guía, facilitador o acompañante. Solo 2 docentes-tutores señalaron que el fomento a la escritura y retroalimentar el proceso consisten en funciones relevantes dentro de su método didáctico, respectivamente:

*"Es un método con base en objetivos específicos desarrollado temáticamente. Mi función es la guía adecuada de la comprensión y aplicación de los temas previstos, orientar a los alumnos para mejorar su redacción, que aprendan a pensar con orden y claridad, a visualizar sus ideas mediante imágenes que desarrollen la observación del entorno y de ahí una historia a partir de elementos tan simples como la hoja de un árbol; enfatizando errores comunes o vicios de todo escritor no experimentado, ver que se cumplan todos los puntos o apartados de la asignatura de manera que el alumno vaya desarrollando sus capacidades". P8*

Un elemento estudiado y analizado por los docentes-tutores del PFLV fue la forma de distribución de los contenidos de sus asignaturas y las actividades que estos docentes privilegian. En este elemento se encontró que los docentes-tutores distribuyen su asignatura a partir de tres consideraciones importantes:

12 docentes-tutores hacen referencia a una primera consideración analizada, la cual engloba las siguientes categorías: tema abordado, tiempo de estudio y características del grupo. Es importante mencionar que dos subcategorías pertenecientes al tema abordado

son en relación con la complejidad del tema y su orden cronológico de aprendizaje. Como algunos docentes-tutores expresaron:

*“Se identifican los ejes de la materia, el tiempo disponible y la personalidad del grupo” P1,*

*“Los contenidos se distribuyen de acuerdo a la formación progresiva que debe experimentar el alumno en un método deductivo. Cada tema merece un análisis que permita determinar el tiempo que se le va a destinar de acuerdo a los objetivos propuestos”. P4.*

*“Los contenidos los organizo de acuerdo a un orden que permita la comprensión de la materia, desde lo más simple hasta lo complicado, para que así los estudiantes puedan comprenderla y tener al mismo tiempo una visión general de ella”. P6.*

*“(…) dar primero un tema desde un enfoque teórico-conceptual, posteriormente mostrar varios ejemplos de cómo es posible llevar al cabo en la práctica tales conceptos y, finalmente, poner en práctica los conocimientos adquiridos y ejercer una actitud autocrítica en cuanto a la producción de tales productos [textos literarios]”. P15.*

*“Varía de acuerdo al grupo, de acuerdo al diagnóstico”. P7.*

El fortalecimiento de la teoría fue la segunda consideración que se encontró en la distribución de los contenidos de la asignatura de los docentes-tutores del PFLV. En este sentido, señalaron que la adquisición de una base sólida en conocimientos teóricos o

conceptuales de la asignatura es un elemento inherente a la práctica de la escritura literaria por parte de los estudiantes:

*“Para mí es esencial que se entienda el trabajo de escribir asociado a la teoría, a la adquisición de referentes [teóricos] con la práctica constante”. P3.*

*“Primero doy un soporte teórico donde el alumno puede leer y aprender acerca del tema de la asignatura”. P9.*

*“En primer lugar parto de la definición de la materia, antecedentes, definiciones, teoría. A la par del conocimiento teórico que implica la primera parte de la asignatura”. P14.*

*“Inicio con los aspectos teóricos y contextuales para pasar con los contenidos procedimentales”. P10*

De igual forma, el fortalecimiento de espacios para la lectura y escritura, fue la tercera consideración referida por los docentes-tutores, con relación a la distribución de contenidos de su asignatura:

*“(…) después el alumno debe hacer un ejercicio mediante el cual adquirirá la habilidad práctica de la modalidad de escritura en la que debe desarrollar su habilidad”. P9.*

*“Los alumnos escriben y leen, ensayan. [Se tiene un] acercamiento a ensayos literarios en donde a las actividades anteriores [de lectura], se suma la tarea de analizar e interpretar el texto, destrozarlo, cuestionarlo, voltearlo”. P14.*

*“[Hay un] espacio para los ejercicios lectura/comentarios/escritura”. P1.*

Finalmente, los docentes-tutores indicaron que las principales actividades que privilegian dentro de la distribución de sus contenidos de la asignatura son principalmente aplicación de conocimientos (1), la exposición (1), la lectura (6), la investigación de autores y temas a desarrollar (3), la retroalimentación entre pares y por el maestro (5), y, principalmente, la práctica de la escritura (7); ésta considerada como la principal actividad que debe destacarse para el propósito de la EEL.

Por último, los recursos que el profesor utiliza para la enseñanza de la EEL, es el elemento que complementa la *Metodología de la Enseñanza de la Escritura Literaria*. Por un lado, en este aspecto se encontró que la mayoría de los docentes-tutores (17) indicaron como un recurso para la enseñanza de la EEL las estrategias didáctica o de enseñanza. Estas estrategias hacen hincapié en las actividades que los docentes-tutores realizan para la enseñanza de la EEL, como son elaboración de ejercicios de escritura, fomentar espacios de lectura, realizar retroalimentación, establecer foros de opinión o dudas, análisis de diversos textos y exposiciones teóricas. Por otro lado, 14 docentes-tutores indicaron que lecturas específicas son el principal recurso para la enseñanza de la EEL. Sólo 6 docentes-tutores indicaron que material tecnológico como fotografías, imágenes, y videos documentales apoyan en el propósito:

*“La lectura de textos, su análisis, comentarios por parte de los alumnos y la redacción de textos a modo de ejercicio del género en cuestión”. P6.*

*“Foros de opinión y foros de dudas principalmente son donde los alumnos expresan con mayor frecuencia sus inquietudes y donde intercambiamos muchos puntos clave de la enseñanza que complementan lo visto en materiales de lectura; también mediante imágenes como pinturas o*

*fotografías que ayuden a la comprensión o desarrollo de alguna actividad, entrevistas a escritores, recomendaciones literarias o bibliografía de apoyo”. P8.*

*“Cuadernos de ejercicios, fotografías, videos, historietas o comics y cuentos. Los primeros tienen la finalidad de afianzar las habilidades a través de práctica, uso fotografías para que escriban descripciones, los videos, las historietas y cuentos sirven para mostrar narraciones, cómo se intercalan las historias, cómo se resuelven conflictos y la ambientación”. P10.*

#### *7.1.3.3. Evaluación del proceso de la escritura literaria.*

El cuarto y último aspecto importante inherente a la *Pedagogía de la Escritura Literaria*, es la evaluación. En este sentido, se abordaron las formas y periodicidad de la evaluación, los instrumentos utilizados para la evaluación, y la selección de los componentes más importantes para evaluar en la producción de los textos literarios.

Con relación a la periodicidad de la evaluación se encontró que los docentes-tutores tienen distintos momentos destinados para la evaluación de los procesos de escritura de sus estudiantes. Por ejemplo, se encontraron docentes-tutores que indicaron evaluar en cada sesión; otros que evalúan semanalmente los temas abordados; y docentes-tutores que evalúan después de la entrega de los escritos solicitados o después de la elaboración de tareas y, principalmente, cuando éstas se encuentren ya cargadas en la plataforma. Con relación a la forma de evaluación, se encontró principalmente que los docentes-tutores hacen referencia a las actividades de análisis, crítica y reflexión de los escritos, a partir de espacios de tallero que privilegia la evaluación de pares y de docentes-tutores hacia los alumnos.

Se encontró que los docentes-tutores utilizan distintos instrumentos para la evaluación de los procesos de escritura: diario de clase (1), ejercicios de escritura (7), escritos o textos literarios (4), escalas de estimación (2), listas de cotejo (3), portafolio (1), pruebas escritas (2) y rúbrica (2), son los principales instrumentos de evaluación referidos.

Como parte final del aspecto de evaluación se encontró que 18 docentes-tutores indicaron el fondo, y 9 la forma como los dos componentes más importantes que se evalúan en la producción de textos. Los componentes de fondo son aquellos que hacen referencia a aspectos teóricos y metodológicos abordados en los escritos. Los componentes de forma hacen referencia particularmente a las reglas de redacción, ortografía y estructura del escrito. Algunos docentes-tutores señalaron que:

*“Claridad y redacción. Tratando de ser flexible en lo referente al estilo que le quiera imprimir el alumno a su escrito”. P2.*

*“La comprensión, que sea un texto entendible no sólo en sus partes sino en la totalidad de sus elementos, y para que un texto sea comprensible debe ser claro y ordenado, aún si el tiempo interno no es ordenado; también influye en esta comprensión la ortografía y la redacción, pues una mala sintaxis o una palabra mal escrita causan “ruido” que confunde al lector en su comprensión del texto. Además, creo firmemente que un texto fácil de comprender para quien lo lea, refleja la comprensión del alumno hacia el tema visto y si se cumplieron los objetivos del mismo, aunque también está relacionado con la capacidad del alumno de organizar sus ideas”. P8.*

*“Hay varios componentes: el contenido, la estructura, el estilo y sobre todo la creatividad”. P10.*

*“La crítica y la manera en la que la incorporan literariamente a sus escritos. La creatividad, el uso de figuras retóricas, la estructura, y que hagan sentir, que sus palabras lleguen”. P14.*

*“La evaluación debe ser integral, debe considerarse todo: la idea, el objetivo del texto o lo que quiere transmitir la persona es el eje del producto, ser claro, organizado, tener los datos que debe cumplir, ortografía”. P17.*

#### *7.1.4. Dimensión: Perspectiva Multicultural*

Para finalizar este capítulo, se presentan los resultados de la dimensión *Perspectiva Multicultural*, que se relacionan con el análisis de la integración de esta dimensión en la enseñanza de la EEL, así como los principales formas de realizar dicha integración.

Los resultados mostraron que 15 de los 19 docentes-tutores señalaron que sí integran una perspectiva multicultural durante la enseñanza de la escritura literaria. Sin embargo, no se obtuvo una respuesta clara de los procesos para realizar la integración multicultural.

En este sentido, los docentes-tutores señalaron que a partir del contraste de las diferencias culturales tanto del individuo como de la escritura, es una forma de dicha integración multicultural en la enseñanza de la EEL. 5 docentes-tutores indicaron que esta acción la realizan a través de la discusión de las distintas visiones de un tema, y otros 3 docentes-tutores señalaron que la integración de las personas y sus contextos originarios fueron otras formas de integración multicultural. Solamente un docente afirmó que la multiculturalidad es inherente e implícito en la EEL:

*“En Redalicy, primordialmente los alumnos proceden de Yucatán y una minoría de otros estados de la república y del*

*extranjero. Una perspectiva multicultural nos permite entender la forma en la que los estudiantes de otras partes valoran y entienden el mundo. En este sentido sí integro una perspectiva multicultural en los casos que he tenido, no puedo aplicar los mismos criterios que utilizo con los alumnos de mi lugar de procedencia. Debo de entender sus expectativas, preocupaciones y formas de entender la realidad. Nos pasó con una alumna de Venezuela, que tomó el curso durante los aspectos más agudos del problema de las protestas en su país”. P4.*

*“Sí, erradicando toda práctica discriminatoria y aprovechando que en la enseñanza a distancia puede participar más gente no sólo de diferentes regiones de México, sino de diferentes países, que pueden aportar nuevas expresiones y experiencias que enriquecen no solo nuestro vocabulario, sino también nuestros textos, a través de otras formas de ver y entender el mundo, y de esa manera volver nuestra escritura mucho más universal y salir de lo regional que tanto nos limita como nos identifica y enaltece”. P8.*

*“Si la integro. De hecho he tenido alumnos de otras culturas y lo que hago es ellos pongan ejemplos de sus propias identidades culturales”. P18.*

*“A través del lenguaje florido, ya mencionado, ya que ayuda a respetar la multiculturalidad y a los pueblos originarios. Igualmente al hacer las traducciones de obras, ya que en el mismo español hay diferentes versiones por el lenguaje de cada región”. P19.*

Un docente-tutor argumentó que la tradición literaria es inherente a la perspectiva multicultural debido a los contextos en los que el fenómeno de la producción literaria se ha concebido. En este sentido, este docente señala que las lecturas y temas propuestos en el PFLV fomentan un contexto en el cual es inevitable no abordar la multiculturalidad en la tradición literaria.

*“Sí, es inevitable [no] pensar en una multiculturalidad al momento de abordar los temas propuestos para la materia de Ensayo Literario. Nos movemos por muchos ámbitos geográficos, distintas perspectivas y contextos sociales y geográficos, naturalmente las lecturas se reflejan en la escritura”. P14.*

*“Yo doy por sentado que toda la persona que acude a un taller literario tiene la facilidad para platicar y entender sobre cualquier tema, yo nunca hago diferencias en este sentido”. P11.*

De esta manera, los resultados con relación a las competencias para la enseñanza de la EEL se entienden a partir de estas cuatro dimensiones del docente-tutor, quien consiste en elemento clave en el PFLV

## **7.2. Cuestionario metasociocognitivo acerca de la escritura**

El Cuestionario metasociocognitivo acerca de la escritura tiene como propósito conocer las competencias escritoras de los alumnos del PFLV así como sus percepciones acerca del aprendizaje y práctica de la escritura en contextos multiculturales.

Los datos obtenidos a través de este instrumento permitieron identificar aquellas competencias escritoras de los alumnos, relativas a los siguientes procesos: declarativo,

procedimental, condicional y sociocultural así como aspectos afectivos, específicamente la motivación, la creatividad y el autocontrol.

### *7.2.1. Procesos declarativos: Planificación, Transcripción y Revisión*

En cuanto a los procesos declarativos que realizan los alumnos, éstos son la planificación, transcripción y revisión. En cuanto a la planificación, la mayoría de los alumnos participantes concuerdan en que el inicio de la producción textual es importante y se trata de la génesis de ideas que les permitan llevar a cabo un texto. Para generar ideas realizan usualmente diversas actividades: leen, escuchan música, observan el entorno, imaginan, analizan los sueños y recuerdos y las propias vivencias, reflexionan y buscan un espacio físico y tiempo para la escritura:

*“Para poder escribir debo establecer las condiciones que preciso. En primer lugar si estoy estresada o preocupada no puedo escribir. Sin embargo cuando me dispongo a escribir un texto mi cerebro entra en un estado de introspección profunda –de manera casi inmediata- para propiciar la lluvia de ideas”. A5.*

*“Normalmente, antes de escribir, pienso en el sonido de la música que suele inspirarme, entonces se dibuja la situación, personas, paisajes, lo veo todo como si estuviera ahí, como si fuera testigo de aquella escena; pienso en como contarla, si será en primera persona, si jugaré a ser protagonista o antagonista. Otras veces suelen ser frases o situaciones las que me hacen reflexionar las cosas e inventarme una serie de diálogos...” A11.*

*“Generalmente voy a mi pasado y traigo a mi mente sucesos y experiencias”. A13.*

A partir de la generación de ideas los alumnos seleccionan aquellas más adecuadas y las registran, hacen anotaciones, en una libreta o en la computadora, establecen temáticas, y sobre todo investigan acerca de esas temáticas:

*“Leer, investigar lo necesario para dar paso a la escritura de un modo estructurado o en su caso, fundamentado”*. A8

*“Recabar información, sea un texto apegado a la realidad o un texto ficticio siempre existirán conceptos desconocidos por los que es necesario conocer ciertos temas”*. A12

*“Era una novela biográfica, investigué la vida del personaje, vi fotografías del paisaje de esa época”*. A13.

*“Recursos como bibliografías y tarjetas, así como internet. Son mis recursos más utilizados”*.A10.

Asimismo, los alumnos en este proceso deciden el tipo de texto que llevarán a cabo y realizan una estructura y establecen objetivos.

*“Definitivamente, antes de escribir trato de conformar mentalmente su estructura completa, esto es, su inicio, desarrollo y final; lo que a menudo voy cambiando en el proceso pero tratando de mantener la estructura inicial”*.A2.

*“Realizo una escaleta en donde pongo en orden mis ideas, las escenas, los cuadros y los actos de la obra. Pienso en la estructura que le voy a dar a la obra, en la forma de contar la historia y en los elementos que voy a utilizar”*.A3.

Algunos alumnos privilegian un enfoque expresivo, y afirman que escriben sin realizar una planificación previa:

*“No, no lo decido antes, dejo que la inspiración me guíe, son decisiones que voy tomando al momento de escribir...”*.A4.

*“No pienso en ningún tipo de componente al escribir un texto”*. A22.

Algunos alumnos, de acuerdo al estado de ánimo o al tipo de texto, deciden si llevarán a cabo algún proceso de planificación. Así, pueden apegarse a las reglas del enfoque expresivo o bien, investigar sobre el tema:

*“Antes de escribir un texto de ficción no planeo lo que va a suceder, sino que lo voy formando al momento que lo voy creando”*.A20.

Un aspecto relevante entre las respuestas recabadas es que los alumnos, en este proceso, no declaran considerar expresamente a la audiencia. Solo tres personas afirman tener en cuenta a la audiencia:

*“Lo primero es tomar en cuenta al público al que va dirigido el texto”*. A21.

*“En lo que quiero decirle al público (texto de dramaturgia). En los temas que voy a tratar y en el enfoque que les voy a dar”*.A3.

*“(…) sonidos, lugares, que ayuden al lector comprender lo que vive el personaje en ese momento y cómo afecta su sentir”*.A20.

La generalidad de los alumnos no considera los elementos audiovisuales en el proceso de planificación, aunque dos personas indicaron que sí los consideran como parte de la producción de textos digitales:

*“En cuanto a los aspectos formales decido el género literario que quiero tocar y voy describiendo los elementos a modo de que la intenciones audiovisuales puedan imaginarse al momento de leer el texto”. A17.*

Con respecto al proceso de transcripción, los alumnos afirmaron aplicar estructuras gramaticales, mecanismos de concordancia y coherencia, considerar la ortografía y utilizar vocabulario según el texto; asimismo se enfocan en la utilización de términos específicos: anglicismos, figuras retóricas como metáforas hipérboles, símil y onomatopeyas bien, términos coloquiales: Existe la preocupación de que las palabras realmente describan lo que sucede en la mente de un personaje o en el entorno en el que se desenvuelve y la consideración implícita de que el lector entienda y se conmueva con lo que se escribe. Entre los recursos que utilizan para la ortografía está el procesador de textos y los diccionarios, particularmente diccionarios en línea.

*“Intento no repetir palabras, me apoyo bastante en sinónimos, igual procuro no usar muchas comas para enlazar ideas, busco palabras que conecten y hagan que el texto no se sienta cortado o como si estuviera enlistando en lugar de narrar”. A20.*

*“El último cuento que escribí fue para demostrar una cruel realidad de nuestro país, como es la trata de personas; un horror que parece inverosímil, pero que es real; para ello mis principales recursos fueron las palabras y las escenas violentas”. A2*

Sin embargo algunos alumnos aún se apegan al enfoque expresivo y afirman que no consideran algún elemento específico en la transcripción sino que escriben como piensan. Generalmente el proceso de reflexión acerca de lo escrito, según admiten, ocurre hasta la fase de revisión:

*“Porque personalmente no ando revisando metodología ni reglas antes de escribir o cuando escribo: escribo y después limpio y ordeno”. A 31.*

*“Primero escribo como se viene a la mente, es como si escribiera solo, la mayor parte del tiempo escribo como venga, después lo leo varias veces y voy corrigiendo tanto ortografía como puntuación”. A33*

En cuanto a la revisión, las respuestas son diversas, hay quienes utilizan técnicas específicas de revisión:

*“(…) leo tres veces para editar lo que he redactado. Finalmente leo por última vez en voz alta para concluirlo”.A6.*

Algunos alumnos revisan a la par que transcriben, hay quienes recurren a la lectura en voz alta para escuchar lo que han planteado y proceder a realizar cambios según el ritmo, la claridad o bien, para hacer entendible el escrito y enfatizar ideas; otros más leen hasta el final lo ya escrito para proceder a la modificación, algunos más afirman que revisan particularmente la presentación del texto.

*“Si elimino aquellos párrafos que a mi entender están demás y sobran, también modifico las frases demasiado largas disminuyendo palabras mediante el adecuado orden de los componentes de la oración, asimismo echo un vistazo para sustituir por otras aquellas palabras que se repiten constantemente”. A9.*

*“Cambio palabras repetidas y busco el sinónimo adecuado. Usualmente me da trabajo el uso correcto de las preposiciones. Suelo cambiar de lugar los párrafos. También los acorto o alargo si lo amerita el texto”. A19.*

Asimismo, 5 alumnos afirmaron que realizan la revisión de forma colaborativa:

*“Leo a mi esposo mis textos y los comentamos, pero las correcciones o modificaciones las hago en función a la verosimilitud, claridad y coherencia del texto”. A 27.*

*“Mi madre es la que me hace las críticas más constructivas”. A34.*

*“Presentarle el borrador del escrito a alguien de mucha confianza para pedirle su opinión”. A32.*

Aunque para la mayoría de los alumnos la revisión es un proceso indispensable, 4 alumnos afirman que privilegian el enfoque expresivo y admiten no revisar sus escritos o bien, no realizar modificación (lo cual no significa que no han revisado) pues consideran que la revisión puede quitarle originalidad y ‘frescura’ al texto:

*“Por lo general no los cambio”. A3*

*“No, no los cambio. Se cambia totalmente la intención del escrito”. A17.*

Como puede observarse, los alumnos en general poseen competencias escritoras que les permiten reconocer y llevar al cabo planificaciones, transcripciones y revisiones en la producción de textos; son muy pocos aquellos que privilegian un enfoque expresivo (o al menos así lo afirman). En cuanto a la recursividad del proceso declarativo de escritura está presente en las diversas acciones que se emprenden para escribir el texto y su estrecha relación con el proceso condicional (aplicar autoinstrucciones en la escritura) se enfatiza precisamente en esta afirmación:

*“Cuando el título no me ayuda regreso y digo: Es necesario clasificar la idea, ¿qué quieres hacer?” A12.*

### 7.2.2. Procesos procedimentales: Teoría de la tarea escritora

Las respuestas obtenidas han permitido identificar dos perspectivas acerca de este proceso: la primera se refiere a los conocimientos acerca de las funciones socioculturales del texto así como de las estrategias para escribir ‘buenos’ textos: es posible establecer por medio de las respuestas dadas que algunos alumnos poseen mayor conocimiento acerca de audiencias y estrategias debido a la claridad en sus propósitos de escritura que a su vez obedecen a una mayor experiencia en la producción así como en la publicación de los textos; la segunda perspectiva se refiere a aquellas respuestas adscritas a un enfoque expresivo sobre todo de aquellos alumnos que poseen menos experiencias en la producción y en la publicación de los textos. Así, afirman que escriben por placer y no para algún destinatario específico, dado que sus textos son originados por un impulso de expresión momentáneo y sin aspirar a su publicación. Esto no necesariamente implica el desconocimiento de estrategias de escritura, pero definitivamente consiste en una forma de concebir los procesos de escritura, que como se ha comentado, corresponde a la falta de experiencia o bien, a una visión propia de lo que significa escribir literatura.

Entre las respuestas relativas a la primera perspectiva acerca de la teoría de la tarea, los alumnos afirman que escriben de acuerdo a un propósito determinando, lo cual les facilita la elección de los diversos elementos que constituyen el texto: lenguaje, estructura, extensión, etc., y determina las acciones de escritura a seguir:

*“Cuando se escribe un texto, lo que se quiere es transmitir ideas, sentimientos y experiencias en el lector. El último texto que escribí fue un cuento para la actividad del curso. El tema que abordé fue la trata de personas, para ello tuve que valerme de notas periodísticas, experiencias propias y ajenas, etc. La escritura de este tipo requiere un profundo psicoanálisis de todos los personajes para poder crear un perfil...” A2.*

*“Porque quiero darle voz a personas o personajes de los que he leído o encontrado en el camino, pero desde el punto de vista femenino,*

*respondiendo por qué reaccionan de esa manera ante el abandono, el abuso,, la violencia de género. Y escribí el texto para ser representado”. A7*

En cuanto a la consideración de la audiencia, los alumnos afirman que consideran en su escritura a sus futuros lectores, algunos con más precisión que otros; la conciencia de que existe una audiencia y el conocimiento de sus características reflejado en las respuestas es más o menos específico según el género en el que se escribe así como la experiencia que se tenga en cuanto a publicaciones previas y que es posible detectar en el tipo de respuesta dada.

*“Si, por lo general yo escribo teatro y va dirigido (el escrito) a la gente popular”. A3*

*“No mucho, usualmente escribo para las personas que me rodean, son mis mejores críticos. Únicamente cuando he entrado a algún concurso me gustaría saber quién lee. Pero si algún día publicara, definitivamente me gustaría saber”. A11.*

*“Por supuesto que me interesa. Por lo general quienes leen mis textos son docentes de educación básica interesados en temas de relevancia social y pedagógica que se sienten comprometidos con la construcción de una mejor sociedad”.A30.*

*“Cuando escribo, mi mente ya tiene etiquetado a su mercado y con base a este mercado los conceptos, vocablos y preceptos asentados se enfocan al nivel sociocultural del lector. Imagino la expresión facial del lector al momento de recorrer las calles del escrito. Las calles son las líneas del escrito que manifiestan cada ambiente que recorre el lector al momento de leer el escrito”. A12.*

En las respuestas de los alumnos es posible observar que entre más certeza expresan acerca de la audiencia, más certeza reflejan acerca del texto que escriben; realizan textos específicos para determinada audiencia, utilizan vocablos, formas de expresión y temáticas adecuadas a dichas audiencias.

*“Es uno de los objetivos principales, pues eso hace que el texto sea más congruente, sólido y sustancial. Conocer a ciencia cierta las razones para la elaboración de un texto puede hacer que el mismo se produzca de manera más favorable” A8.*

*“Los posibles lectores, ya que hago adecuaciones (al texto) a su modo y estilo de vida para que puedan sentirse identificados con la lectura”. A17.*

La certeza acerca de la audiencia es aún más evidente entre quienes escriben textos para un público infantil:

*“Escribo mucho dirigido a niños por lo que intento escribir con una narrativa que resulte sencilla (...) cuando son niños muy chicos no puedo escribir las oraciones como lo haría para niños y adolescentes” A20.*

*“Sí, pues a veces el texto es dirigido para niños y hay que simplificar el léxico (...), escribir para niños es un reto más fuerte en mi caso que escribir para gente adulta”. A28.*

Las respuestas dadas correspondientes a la segunda perspectiva de la teoría de la tarea, más apegadas al enfoque expresivo, corresponden a alumnos quienes afirman que escriben sin tener en cuenta propósitos específicos.

*“Mi estrategia favorita es buscar la inspiración” A9*

*“Una oración me lleva a otra, y sin tener la voluntad predispuesta mi subconsciente me indica dónde debe terminar y empezar cada párrafo. Tengo establecido mi propio ritmo y así simplemente me dejo llevar por mi creatividad”. A6.*

Asimismo, y con respecto al conocimiento y consideración de la audiencia, algunos alumnos expresan lo siguiente:

*“Escribo para mí. No me interesa quién lo lea porque al final yo solo lo leo”. A25*

*“Por supuesto que me gustaría ser leída, pero cuando escribo lo hago por pacer y por establecer una postura personal ante una circunstancia dada, cuido los aspectos formales pero no estoy pensando en quién me va a leer (...) mis textos no dependen de quién los lea sino de lo que quiero expresar”. A27.*

*“En lo que respecta a mi pasión por escribir me gusta la poesía y no, no pienso en las personas que me leerán, siento que lo hará quien le guste leer poesía”. A33.*

### *7.2.3. Procesos condicionales: Teoría del texto y Autorregulación de la escritura*

En las respuestas dadas acerca de la teoría del texto; es decir, aquellos conocimientos y estrategias que permiten relacionar y adecuar los objetivos, contenidos, formas, códigos lingüísticos, soportes, estructuras del texto, así como seleccionar párrafos de acuerdo a criterios de jerarquía y unidad, se pudo establecer que los alumnos aun necesitan elementos para poder integrar conocimientos y llevar a cabo este tipo de proceso (los alumnos están aún en proceso formativo). Sin embargo, sí fue posible detectar algunas estrategias que los alumnos emplean en la producción de un texto: selección de vocabulario específico y de recursos lingüísticos a utilizar de acuerdo al género y al tipo

de texto, por ejemplo: poesía, cuento, ensayos académicos, obras de teatro, artículos periodísticos, guiones de radio y obras de teatro, entre otros; aplicación específica de signos ortográficos al fin de crear algún efecto en texto, o bien decidir sobre la extensión del tipo de texto que se quiera escribir.

*“El código que utilizas cambia el significado de lo que estás tratando de decir, quien lee el texto debe ser capaz de entender el mensaje que se quiere transmitir, de otra forma, el texto no está escrito adecuadamente. Y los recursos son necesarios, porque sin ellos, el texto estaría lleno de palabras repetidas y cacofonías sin fin”. A4.*

Asimismo, entre las respuestas dadas se encuentra la reflexión de un alumno que refleja la perspectiva de quien aún necesita integrar conocimientos y estrategias para favorecer la producción del texto, en vez de considerar dichos conocimientos y recursos como obstáculos en su producción.

*“Nunca me detengo a pensar en toda esa terminología técnica de los códigos lingüísticos o acerca de los recursos con que cuento, porque entonces terminaría por NO contar nada”. A5.*

En cuanto a las respuestas dadas por los alumnos con respecto al proceso de autorregulación de la escritura, éstas obedecen a las preguntas: ¿aplicas alguna estrategia para que tus escritos tengan unidad y logra terminarlos?, y ¿cuándo escribes te dices lo que tienes que hacer para escribir un buen texto? En este sentido, las respuestas consisten en una reflexión acerca de las competencias adquiridas y la forma en qué como las aplican a su proceso escritor.

Con respecto a la primera pregunta, se encontró que los alumnos consideran las siguientes estrategias: 1) clarificar las ideas y centrarse en una temática o emoción; 2) enfocarse en un género determinado; 3) tratar de tener un esquema general de todo el texto para establecer una secuencia de inicio, desarrollo y final; 4) considerar varios finales y

elegir el más adecuado a lo que se desea; 5) investigar escenarios, épocas, personajes, especialmente la psicología de los personajes; 7) elegir un lenguaje directo, sin rebuscamientos, evitar la repetición de palabras y utilizar sinónimos 8) ser proclive a la revisión constante, leer y releer el texto para realizar modificaciones, tratando de que se escuche fluido y coherente; 9) subrayar y hacer anotaciones en las transcripciones para no quedarse estancado en algún tema específico y tratar de solventar el problema en la revisión; 10) recurrir a la revisión por pares y ser receptivo a las críticas y retroalimentaciones; 11) Escribir la historia de forma lineal, definir a los personajes y determinar dónde se encuentran los puntos clave; 12) establecer objetivos intermedios, no finales que permitan incorporar diversas modificaciones al texto y replantearse el desenlace; 13) creerse aquello que se ha escrito; 14) Revisar la verosimilitud y la congruencia.

*“La estrategia que uso es ver el todo como un cuadro o pintura, que posea ritmo, orden, credibilidad y belleza; si algún capítulo o párrafo obstruye estos conceptos, lo modifico hasta quedar satisfecho o en última instancia, lo elimino por completo” A9*

En cuanto a las autoinstrucciones que los alumnos emplean para lograr terminar sus escritos, son variadas, referidas esencialmente a los procesos de planificación, transcripción y revisión, así como a la motivación; entre éstas figuran: 1) clarificar las ideas; 2) centrarse en la idea o en la emoción; 3) no rebuscar y simplificar; 4) buscar la calidad del escrito; 5) revisar constantemente y 6) no dejar de escribir.

*“Limpia. Deja reposar. Quita la paja. Lee de nuevo. Corrige”. A5.*

*“No te desvíes del bosquejo que estableciste. Lee los diálogos en voz alta. No temas desechar lo que hayas escrito si rompe la coherencia del texto”. A10.*

#### 7.2.4. Procesos afectivos: Autocontrol, Motivación y Creatividad

Con respecto a los procesos afectivos, éstos se refieren al autocontrol (seleccionar el sentimiento adecuado al tipo de texto y lograr la concentración que exige la tarea escritora); la motivación (disponer de recursos humanos y materiales de apoyo a la escritura y desarrollar un autoconcepto positivo en las tareas de escritura) y creatividad (expresar valores propios, aplicar estrategias propias y desarrollar estilos de expresión propios en la escritura).

Las respuestas dadas por los alumnos a los cuestionamientos realizados acerca del autocontrol, reflejan el conocimiento y la aplicación de estrategias para la concentración en la producción de textos y la regulación en general del proceso, para el cual no especificaron un tiempo fijo, refiriéndose a horas, semanas, meses. Asimismo, el mayor énfasis estuvo en la creación de ambientes propicios para la concentración y en la inmersión en sentimientos necesarios para reflejar por escrito las temáticas abordadas, para lo cual utilizan estrategias específicas:

*“Es necesario concentrarme muchísimo. Emoción, idea, pensamiento, palabra, tiempo... van de la mano del escritor (...)” A5.*

*“Me concentró si estoy sola, puedo pasarme horas leyendo y escribiendo, cuando hay alguien no me concentro”. A18.*

*“En el último texto que escribí escogí un tema que causara impacto al lector desde el principio; para desarrollarlo me valí de notas periodísticas, fotos, lo que creo un escenario mental del ambiente que trataba de transmitir con palabras. Fue importante involucrarse y sentir empatía con los sentimientos del personaje y crear en el lector el horror y el dolor sufrido por aquel”. A2.*

*“Cuando escribo estoy consciente del proceso creativo. Puedo identificar el sentimiento de empatía que comparto con los personajes”. A10.*

*“Decepcionada, me sentí así porque así se sentía el personaje”. A22.*

En cuanto a la motivación, se pudieron detectar dos aspectos importantes que son: 1) aspectos que influyen de forma externa en el proceso de escritura o motivación extrínseca; 2) aspectos que influyen de forma interna o motivación intrínseca.

En cuanto a la motivación extrínseca, los alumnos distinguen dos tipos de motivadores: aquellos que sirven como fuentes de inspiración para emprender el proceso de producción, o motivadores externos indirectos, y que pueden ser una pieza musical, una pintura, un video o una taza de café, y motivadores externos directos que radican en las lecturas, la imitación de otros autores, las opiniones expertas o bien, las charlas con amigos, parientes. La conciencia de que la gente lee esos escritos y en dado caso la retroalimentación, la aceptación de ese texto, resultan motivadores poderosos para continuar con la escritura.

*“Cuando estaba en la preparatoria, la encargada de la biblioteca, a la que le gusta escribir, era la que me apoyaba y me compartía su pasión”. A34.*

Por el contrario, una crítica destructiva, en la opinión de una persona puede resultar devastadora para su proceso:

*“Yo no aprendo con críticas destructivas, si esto pasa yo simplemente no vuelvo a escribir”. A33.*

En cuanto a la motivación intrínseca, implica el auto concepto positivo y creer que lo que se escribe es valioso (para uno mismo y para los demás); disfrutar el proceso de producción. Asimismo los alumnos expresan estar conscientes de que no todo lo escrito es esencialmente valioso, literariamente hablando, pero esto no les desanima pues desean mejorar sus escritos:

*“Todo texto debe de ser valioso para quien lo escribe; como ya dije, el primer convencido debe ser uno mismo, y por ello debe hacerse con vehemencia. Saber que lo que uno escribió fue motivo de alegría, bien común, o mejoramiento personal de alguien, es la mayor satisfacción que los escritores puede tener”. A2.*

*“Para lograrlo, ahora, me repito dos o tres veces: “Yo puedo escribir todo lo que me proponga” y entonces, de manera casi automática empiezan a fluir las primeras oraciones.”A6.*

*“No siento que hasta ahora algo haya sido valioso desde el punto de vista literario, no es aún digno de ser leído por nadie más que mi familia que me quiere y dice que lo hago bien”.A13.*

*“Creo que tiene potencial para ser valioso, pero le hacen falta algunos cambios”. A34.*

En cuanto a la creatividad, los alumnos en su totalidad expresan que desarrollan valores propios en la escritura, sin embargo no opinan lo mismo en cuanto al desarrollo de estrategias propias o estilos de expresión propios ya que, como afirman, se encuentran en una etapa de búsqueda y aprendizaje de estrategias y de construcción de un propio estilo. Entre las estrategias que han utilizado para lograr plasmar un carácter innovador en sus textos, figuran las siguientes:

*“Mostrar la belleza en la construcción de los juegos de palabras”. A9.*

*“El truco es típico, escribes varias veces y luego borras, sobre escribes, repites y posteriormente lo dejo reposar algunos días. Y cuando leo nuevamente el escrito, solo tengo permitidos cinco cambios, no más. Si pasan de los cinco... ¡ya tengo otro escrito!, y el original lo olvido”. A12.*

*“En mi último texto me atreví a jugar un poco con el tiempo y el espacio y quedó un cuento que requiere un lector competente”. A27.*

*“(…) más bien un collage de los temas desde diferentes perspectivas, siento a mi parecer que es mejor mirar desde diferentes puntos de vista”. A28*

*“En las últimas semanas he querido escribir cuentos que tengan un poco de suspenso, por lo que me gusta escribir de noche, en silencio y con las luces apagadas”. A34.*

#### *7.2.5. Procesos socioculturales: Condicionamiento político y económico, condiciones comunitarias y construcción de la identidad*

Estos procesos aluden al conocimiento de condicionamientos políticos y económicos que influyen en la escritura (aquellas condiciones político-económicas sobre la propia escritura así como las funciones sociales de dicha escritura); las condiciones comunitarias y / o profesionales (utilizar la escritura en contextos cotidianos; lograr intereses comunitarios y/o profesionales en los usos cotidianos de la propia escritura, construir textos de forma colaborativa) y construcción de la identidad en la escritura, expresando experiencias, ideas propias, lograr intereses propios y utilizar de forma competente la lengua escrita materna y otras lenguas.

En cuanto a los condicionamientos políticos- económicos así como las condiciones comunitarias, los alumnos consideran que escribir consiste un privilegio que les implica una retribución social; su percepción es que sus textos sí constituyen medios para expresar sus ideas, sí son importantes y sirven de algún modo para tratar de modificar a la sociedad positivamente. Las temáticas que les preocupan y acerca de las cuales producen sus textos son de crítica social, de denuncia en contra las injusticias, particularmente la inequidad de género, la necesidad de solidaridad entre los pueblos y las situación política del país.

*“El último cuento que escribí fue para demostrar una cruel realidad de nuestro país”. A2.*

*“Me gusta transmitir las creencias del pueblo maya, las tradiciones”. A7.*

*Lo escribí (un texto) para una revista escolar con la intención de crear conciencia entre los habitantes de la comunidad donde laboro, sobre la importancia de empoderar a la mujer en cuestiones políticas, económicas y sociales para la construcción de un auténtico desarrollo integral” A30.*

*“Para dejar testimonio de conciencia”. A31.*

Consideran además que son ellos y nadie más quienes tienen el control de la escritura de esos textos y que están en libertad para la producción:

*“El crear es un acto de libertad. Podemos ser influenciados por nuestro entorno. Pero la decisión final siempre le corresponde al escritor”. A10.*

Aunque una persona expresó:

*“Pienso que puede traerme problemas lo que escribo”. A23*

Los textos que escriben para grupos y comunidades específicas son: obras de teatro de carácter popular, obras de teatro regional, obras teatrales infantiles, cuentos para niños, artículos para revistas pedagógicas, artículos periodísticos, guiones de radio y televisión, relatos para jóvenes, cuentos de ciencia ficción para adolescentes y jóvenes, textos para comerciales, textos para revistas literarias digitales y textos para revistas culturales.

Con respecto a la escritura colaborativa, los alumnos afirman que no les gusta compartir el proceso de la producción textual con otras personas, aunque sí pueden contribuir a una publicación a modo de revista o número temático que comprenda varias obras; asimismo pueden y suelen revisar sus textos colaborativamente. Solo dos personas afirmaron que pueden y disfrutan de producir un texto colaborativamente:

*“(…) Nos reunimos previamente para discutir sobre lo que haremos y hacer un esquema de cómo terminará la historia, tipo de narrador, diálogos, situaciones que cambiarán el curso de la historia”. A11*

En cuanto a la identidad, los alumnos expresan en sus textos sus intereses personales, formas de ver la vida, compartir sentimientos, emociones, recuerdos, autodefinirse o reivindicarse:

*“Escribo principalmente para darle sentido a mis pensamientos, mis emociones, y en última instancia a mi vida”. A4.*

*“Escribo sobre todo mis puntos de vista sobre la vida, no obstante, como manejo distintos personajes, se supone que ellos tienen vida propia, por lo tanto también expreso la cosmovisión o sentir de mis personajes”. A9.*

*“Escribo mis anécdotas o escribo para que mi hijo recuerde cosas que por su niñez se le olvidarán, escribo para su futuro”. A20.*

*“Hay una metacognición, de eso se trata para mí la escritura, desentrañar mis sentimientos, confrontar con mis vivencias” A27.*

*“Dejémoslo en que uno escribe para expresar lo que piensa y siente, y eso conlleva intereses personales siempre, si no es así, ¿para qué se escribe?” A31.*

**TERCERA PARTE:  
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y  
LINEAS DE FUTURO**

## Capítulo 8

### Discusión, Conclusiones y Líneas de futuro

En el presente capítulo se plantean las conclusiones alcanzadas tras finalizar los análisis de la información obtenida mediante los estudios cuantitativos y cualitativos, a modo de respuesta a las preguntas de investigación realizadas al principio de la misma. Al contestar cada pregunta es posible contrastar la información relativa a las competencias escritoras y digitales de docentes-tutores y alumnos con aquellas competencias que implica el PFLV y así cumplir con el ciclo propuesto en el diseño multimétodo de la presente investigación.

#### **8.1. Influencia del medio en la construcción de competencias digitales de los docentes-tutores**

El estudio sistemático de las competencias digitales de los docentes-tutores e implicados en programas formativos en línea conlleva el reconocimiento de fortalezas y debilidades tanto de las instituciones como de las personas implicadas. En este sentido, y con respecto al presente estudio, es de suma importancia la consideración de los factores que influyen en la adquisición y desarrollo de las competencias digitales de los docentes-tutores del PFLV.

Con respecto a las competencias de los docentes-tutores, esta investigación ha permitido seleccionar y aplicar instrumentos específicos que permiten recabar información acerca de aspectos relevantes para el desarrollo de las competencias digitales tales como: la percepción sobre el apoyo organizacional y las experiencias de enseñanza e instrucción en línea.

En cuanto al apoyo organizacional, éste radica en las facilidades que la organización otorga, a modo de recursos y experiencias formativas para el desarrollo de la

educación en línea, tales como los recursos técnicos, cursos para actualización docente y medios para propiciar el intercambio con expertos en el área. En este sentido, los docentes-tutores consideran que sí han recibido el apoyo de la institución, particularmente en: a) el manejo de estrategias explícitas para la educación en línea; b) la promoción del uso de la teleplataforma; c) los aspectos técnicos necesarios para solucionar problemas. Aun así, los docentes-tutores expresan la necesidad de implementar más cursos de capacitación y de actualización.

Con respecto a la experiencia en línea, los docentes-tutores afirman que sí poseen esta experiencia para el desarrollo de sus competencias; entre las actividades que realizan con más frecuencia figuran evaluar el pensamiento crítico de los alumnos y la actividad que menos realizan es participar como estudiantes en otros cursos en línea.

En lo referente a la comparación entre el apoyo organizacional y la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea, en general los docentes perciben que su institución los apoya en la labor que realizan y además expresan que tienen experiencia en el uso de recursos en línea y realizan constantemente actividades que promueven el aprendizaje en línea. Esto permite concluir que las necesidades que expresan acerca de cursos deseables para su formación técnica y de evaluación en línea nacen de su propia actividad profesional, que exige una continua actualización en estas dimensiones.

En el análisis entre el nivel de competencia, la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea y el apoyo organizacional, se encontró que existen pequeñas pero significativas correlaciones entre los diversos ejes competenciales y las experiencias, de tal forma que se plantea una relación lógica entre estas experiencias y el nivel de competencia. Se considera entonces que el medio sí influye en el desarrollo de las competencias digitales en los docentes-tutores, específicamente mediante las experiencias de aprendizaje e instrucción en línea, considerando éstas como el conjunto de conocimientos y habilidades referido a las prácticas cotidianas que realiza el docente-tutor en línea (conocimiento del medio y frecuencia de uso). Con respecto a la correlación con el cuestionario de apoyo organizacional, se encontró que no existe alguna. Esto puede significar que para los

docentes-tutores participantes el nivel de apoyo que reciben de parte de la institución no influye en mayor o menor nivel de competencia y/o experiencia. Por otra parte, la muestra pequeña de esta investigación puede generar este nivel de correlación.

## **8.2. Influencia del medio en el desarrollo de competencias digitales de los alumnos**

En cuanto a las competencias digitales del alumnado se ha encontrado que el medio favorece la construcción de competencias particularmente aquellas correspondientes a los ejes pedagógico- social y ético; asimismo, y aunque las competencias necesitan ser reforzadas, la actitud positiva hacia las TIC que demuestran los alumnos, especialmente aquellos que han pasado por un proceso de alfabetización previo, permite considerar la implementación de recursos para la práctica y capacitación constante. Otros aspectos que pueden influir en la construcción de las competencias son: el tiempo que le dedican a la computadora, las actividades que se realizan en ese tiempo y el acceso que tienen a internet en lugares como el trabajo (donde usualmente la jornada es de 8 horas al día); en este sentido se necesita reforzar aquellas competencias organizacionales relativas a la realización de tareas y cumplimiento de objetivos.

## **8.3. Competencias digitales que poseen los docentes-tutores para llevar a cabo los procesos de enseñanza en este medio**

En relación a las competencias, todos los docentes consideran que utilizan estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de los problemas. Además, los docentes-tutores expresan un alto grado de competencia relativa a los ejes ético, pedagógico, social y organizacional. Sin embargo manifiestan menor grado de competencias en los ejes técnicos, evaluativo, social- técnico, pedagógico- técnico y evaluativo- técnico.

En la comparación de las competencias descritas anteriormente con la experiencia de aprendizaje e instrucción en línea de los docentes-tutores, se encontró, que en esta última, el eje evaluativo fue el más usual seguido del eje organizacional y del pedagógico-técnico. Los menos frecuentes fueron los ejes técnico, evaluativos-técnicos y social-

técnicos. Se puede comprobar que coinciden los niveles altos de competencia con las experiencias más frecuentes en el eje organizacional. Igualmente coinciden en menor nivel de competencia y experiencia en los ejes evaluativo-técnico y social-técnico. Sin embargo el eje evaluativo se presenta con alta frecuencia en experiencia y bajo nivel en competencia. Lo cual implícitamente indica una necesidad de formación en estrategias de evaluación en línea.

Asimismo, se encontraron correlaciones significativas dentro del cuestionario sobre competencias en los ejes técnico, pedagógico-técnico y evaluativo-técnico. Igualmente se encontraron correlaciones significativas dentro del cuestionario sobre experiencia de aprendizaje e instrucción en línea en los ejes evaluativo y evaluativo-técnico. Lo que demuestra congruencia en el instrumento en estos aspectos y en las respuestas dadas.

Con respecto a la percepción de necesidades para la formación en línea, las competencias seleccionadas y ordenadas como las más importantes fueron: a) actualizarse permanentemente en las tecnologías; b) promover en los estudiantes la reflexión y el análisis c) promover actividades orientadas a la formación integral; d) elaborar guías de estudio y f) redactar objetivos de aprendizaje. Casi todas correspondientes al eje pedagógico y una del técnico. Con lo que se está reiterando las demandas de capacitación ya descritas.

En conclusión, se destaca que los docentes-tutores del PFLV demandan capacitación y actualización en los aspectos técnicos, evaluativos, así como en los referentes a los ejes transversales social-técnico, pedagógico-técnico y evaluativo-técnico para incrementar sus niveles de competencia en el desarrollo de la función tutorial en línea. Sin duda, esta investigación ha permitido propiciar la reflexión de los docentes sobre sus conocimientos, experiencias, prácticas favoreciendo un proceso de formación no estático dirigido por expertos sino a partir del reconocimiento de las propias necesidades. Además las necesidades expresadas de los docentes-tutores son congruentes con los modelos actuales sobre competencias del docente-tutor en línea o multimedia.

### **8.3. Competencias didácticas que poseen los docentes-tutores para llevar a cabo los procesos de enseñanza en el medio**

Los docentes-tutores han demostrado que poseen competencias escritoras y competencias digitales para impulsar procesos para la construcción y desarrollo de competencias en sus alumnos. Es interesante constatar que el hecho de ser escritores literarios experimentados les provee de las experiencias, conocimientos, habilidades y prácticas, es decir, competencias profesionales. Asimismo poseen competencias didácticas que permiten acompañar los procesos de los alumnos. Si bien, poseen una perspectiva clara acerca de qué y cómo enseñar la escritura literaria así como aspectos puntuales acerca de la producción textual, se pone en evidencia la necesidad de mejorar sus prácticas, utilizar diversos recursos para propiciar aprendizajes significativos, particularmente aquellos relativos a la teleplataforma y al contexto virtual. Un aspecto vital es la enseñanza de aquellas competencias gramáticas referidas a los usos lingüísticos que no se mencionan como elementos importantes para la transcripción y que quizá pudieran influir en la consolidación de una teoría textual, referida a cómo se construye el texto desde sus cimientos iniciales (código lingüístico).

Asimismo, se hace evidente la necesidad de clarificar aspectos evaluativos (fines de la evaluación, instrumentos y criterios) y redimensionar la evaluación más allá del texto como único instrumento. En este sentido, también habría que reforzar las perspectivas colaborativas hacia la producción textual como una práctica paralela a la evaluación ('tallero') lo cual plantea, a su vez, reflexiones acerca de la 'individualidad' del autor.

### **8.4. Competencias, escritoras y digitales que propone el programa y cuáles se logran mediante su impartición**

Asimismo, y como se ha expresado en el marco teórico correspondiente, la competencias digitales que propone el PFLV para poder desempeñarse en línea como docente-tutor y como alumno, respectivamente, se consideran desde un Modelo contextual que abarca los aspectos pedagógicos, sociales, organizacionales, evaluativos, técnicos y éticos. Las competencias que docentes-tutores y alumnos consideran poseen son las éticas,

las pedagógicas y particularmente las sociales. Aún hace falta reforzar aquellas competencias correspondientes al eje técnico, dado que docentes-tutores y alumnos expresan la necesidad de más cursos de capacitación para utilizar diversos recursos TIC, que incidan en la producción y en el desarrollo de las competencias.

En este sentido se considera que aquellas competencias relativas a la escritura que propone el PFLV y que por medio de esta investigación se ha podido constatar y comprender qué y cómo se están desarrollando, éstas son: 1) Expresarse por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las funciones sociales y personales del escrito y los aspectos normativos de la lengua; 2) Establecer relaciones entre el contenido, estructura y forma del texto escrito y las intenciones comunicativas a las que responde; 3) Explorar las posibilidades expresivas de la comunicación escrita, para desarrollar la sensibilidad estética; 4) Utilizar el lenguaje escrito como instrumento de planificación de la actividad de la propia escritura, mediante esquemas, guiones, notas, gráficos, etc. Asimismo, se considera que los alumnos están en proceso de desarrollo de las siguientes competencias: 5) Desarrollar estrategias autónomas y colaborativas que permitan la construcción de textos creativos y 6) Reflexionar sobre el uso del lenguaje escrito, en cualquier lengua, como vehículo de valores socioculturales. Se considera que se necesita hacer énfasis en los siguientes aspectos:

- Reconocer la diversidad de códigos lingüísticos en una misma lengua escrita, valorándolos como hechos culturales diferentes;
- Utilizar soportes y programas informatizados en la construcción y difusión de los propios textos escritos en diferentes lenguas y combinando modalidades de expresión variadas (música, video, fotos, imágenes, gráficos...).

Acercas de los procesos específicos asociados a las competencias escritoras y de acuerdo a lo expresado en la presente investigación, tanto los docentes-tutores y alumnos han demostrado que poseen competencias relativas a los subprocesos de planificación, transcripción y revisión, incluyendo a quienes priorizan un enfoque expresivo, pero es en

el aspecto de la teoría del texto así como de las estrategias creativas donde los alumnos demuestran estar aún en proceso de aprendizaje.

### **8.5. Reflexiones finales**

Sin duda alguna la formación de competencias escritoras relativas a la Literatura en un medio virtual requiere de profundas reflexiones por parte de los docentes-tutores, los alumnos y el personal directivo y administrativo de las instituciones participantes.

La primera reflexión abarca la esencia misma de aquello que se pretende formar, desde una perspectiva sociocultural y también práctica, los qués y para qués de la temática del presente estudio: la escritura desde una perspectiva comunicativa. La segunda reflexión abarca las consideraciones acerca de los modelos de enseñanza que fomenta la institución y que comparten o no los docentes-tutores, dado que cada docente posee una perspectiva propia acerca de lo que enseña. La tercera reflexión incluye cómo los docentes-tutores y alumnos perciben el medio virtual para el desarrollo de sus propias competencias.

En este sentido, la escritura literaria ha trascendido las perspectivas retóricas ceñidas a un canon, para consolidarse como un auténtico medio de comunicación, y de difusión de valores, identidades, cultura. Por ello se escribe desde los diversos medios, con diversos fines y para diversas audiencias. De acuerdo con el tema de la presente tesis, relativo a la comunicación escrita en la virtualidad, y concretamente desde el ámbito de la Literatura, se ha podido comprobar que si bien, la virtualidad es un recurso valioso para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos y para el desarrollo de las competencias escritoras, en el caso del PFLV de la Redalicy, aún falta por impulsar la utilización de diversos recursos tecnológicos que incidan a su vez en posibilidades comunicativas y específicamente de producción textual y de relación con las audiencias; otro aspecto a considerar desde la perspectiva comunicacional, radica precisamente en la capacidad voluntaria de interactuar con un audiencia receptora a fin de negociar significados, sin embargo, algunos escritores (docentes-tutores y alumnos) consideran que la Literatura ha

de apearse más a un enfoque expresivo, privilegiando los aspectos individuales y/o estéticos y dejando a un lado los aspectos comunicativos.

De algún modo se destaca cómo la visión del alumnado, sobre todo aquellos que privilegian un enfoque expresivo, va cambiando mientras adquieren mayor experiencia. Por otro lado, resulta significativo el hecho de comprobar la concienciación que manifiestan docentes y alumnos acerca de las implicaciones sociales y políticas de los textos que escriben, la comprensión de la finalidad de los textos e incluso de las funciones de su escritura en la sociedad. Quizá por esta razón los alumnos más experimentados expresan que escriben con una idea muy clara del tipo de audiencia a la que destinan sus textos.

Así, el enfoque expresivo no resulta adecuado para la formación en competencias desde un modelo metasociocognitivo y virtual, que implica no solo conocimientos sino valores y posturas éticas. En este sentido, vale la pena enfatizar dos perspectivas que en contextos específicos aún son motivos de disquisiciones: Algunos escritores (desde el enfoque expresivo) han evidenciado que dejan en segundo plano el aprendizaje de técnicas para la producción textual, dado que consideran a la Literatura como un desahogo personal o ejercicio estético sin considerar la dimensión lingüística, asimismo no contemplan a las competencias escritoras como un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse en las diversas situaciones y contextos de comunicación; desde una perspectiva contrapuesta, en los planes y programas de estudios oficiales se considera que la enseñanza de la escritura literaria ha de reducirse al desarrollo de competencias lingüísticas parciales, dado que el arte requiere de otro tipo de formación más especializada.

Si bien, el objeto de estudio de la presente tesis no reside en aquellos factores sociológicos del arte a partir de la valoración de los objetos de la producción textual, es decir, los textos, se hace evidente la controversia entre las consideraciones acerca de la Literatura desde las perspectivas mencionadas.

La enseñanza y el desarrollo de competencias escritoras en el ámbito de la Literatura requiere de la formación de lectores críticos y de escritores comprometidos con su contexto: que sepan cuestionar su realidad y utilizar la potencialidad creativa como medio de emprender un diálogo constante con su comunidad; las palabras resultan instrumentos valiosos para comunicar formas de pensamiento, conocimientos, valores; las palabras representan intenciones y son plenas en significados y poseen un potencial político importante: se necesita de procesos reflexivos y perspectivas críticas para la producción de textos, para el uso de las palabras, para la comunicación con otros. Estos procesos se van conformando a lo largo de toda la vida, desde los diversos niveles educativos, para ello se requiere de la labor conjunta de la escuela y del contexto familiar. Los docentes-tutores y los alumnos han insistido en el papel fundamental de la lectura y en la adquisición de competencias culturales y literarias que permitan cristalizarse en competencias escritoras.

Asimismo, los textos literarios no pueden hacer un lado su función estética, por ello se necesita que docentes-tutores y alumnado emprendan acciones formativas para valorar y apreciar las creaciones del signo estético-literario.

Un aspecto que genera conflicto es la idea que los escritores tienen acerca de sí, de sus procesos en la producción. Algunos escritores que fungen como –docentes-tutores no se conciben en toda su dimensión pedagógica; algunos alumnos no conciben sus procesos productivos como procesos comunicativos y sus textos como elementos para la comunicación. Es decir, algunos de ellos aún conciben la labor productiva en solitario, frente a una página en blanco.

La objeción a esta percepción la proporciona el enfoque sociocultural, y parte además del modelo metasociocognitivo propuesto, se escribe para destinatarios potenciales, lectores reales o implícitos, incluso con las posibilidades tecnológicas hoy día es posible escribir logrando una correspondencia directa entre la intención del autor y el mensaje, e incluso emprendiendo proyectos en el que autores y lectores puedan a su vez confrontar puntos de vista y asumir distintos roles desde procesos colaborativos síncronos.

Sin duda, se hace más que evidente que aún desde un programa de carácter virtual como es el caso del PFLV, hay que seguir trabajando en la alfabetización de docentes-tutores y alumnos a fin de romper con paradigmas tradicionales y lograr que procesos de aprendizaje se transformen en procesos de consolidación de comunidades de práctica y de conocimiento; que procesos de producción se transformen en auténticas oportunidades de interacción y procesos de creación se conviertan en procesos reflexivos, críticos y colaborativos.

Otro aspecto importante y tema para futuras investigaciones en el ámbito literario consiste en la forma en cómo los escritores (docentes y alumnos) interpretan su propia obra y cómo asumen la autoría. Resulta trascendente aquello que puede compartir el escritor acerca de los procesos de gestación y producción de la obra, de los significados que le otorga como lector actual y de las intenciones que tuvo en el momento de producción. Todo esto puede aportar a la comprensión del proceso y del texto escrito; sin embargo, también resulta trascendente la perspectiva comunicativa, el ejercicio de la polisemia a partir de procesos comunicativos y de escritura colaborativa.

Asimismo, desde una perspectiva intertextual, considerando al texto como un universo en el cual confluyen discursos, puntos de vista y voces, la producción a partir de las posibilidades interactivas de las TIC supone otras temáticas de investigación a fin de encontrar elementos para la reflexión acerca de posibles escenarios literarios e interpretaciones de las obras así como la reconsideración de aspectos sociocognitivos y culturales,

La labor de los docentes-tutores es indispensable para enseñar nuevos modelos, nuevas maneras de implicarse con audiencias y emprender diálogos mediante cada proceso de producción textual; motivar a los alumnos a ser creativos y buscar y proponer nuevas formas de abordar la escritura; estas nuevas formas también incluyen los recursos tecnológicos. Los docentes-tutores necesitan utilizar la diversidad de recursos TIC así como aquellos más innovadores y desafiantes de la teleplataforma que involucren a los alumnos en actividades que les permitan explorar, investigar, diseñar sus propias

estrategias e interactuar de diversas formas con compañeros y audiencias. Por otra parte, es necesario que la institución se involucre en la generación de espacios de experimentación para la producción de conocimiento a partir de nuevas investigaciones, que redunde en modelos innovadores y eficientes de enseñanza de competencias escritoras, así como la producción y la difusión de los textos.

## Referencias

- Abrami, P. , Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 31(3).
- Alexander, J. (2009). Gaming, student literacies, and the composition classroom: Some possibilities for transformation. *College composition and communication*, 35-63.
- Acılar, A. (2011). Exploring the aspects of digital divide in a developing country. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 8, 231-244.
- Ackerman, B. P. (1993). Children' s Understanding of the Relation between Referential Knowledge and Referential Behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56(3), 385-411.
- Association of College, Research Libraries, & American Library Association. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. ACRL.
- ACRL Information Literacy Best Practices Committee. (2012). Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: A guideline Approved by the ACRL Board of Directors. *College & Research Libraries News*, 73(6), 355-359.
- Adam, J. M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques*, 56, Metz.
- Agger-Gupta, D. (2010). Uncertain frontiers: Exploring ethical dimensions of online learning. En: K. E. Rudestam, J. Schoenholtz-Read (eds.). *Handbook of online learning* (2<sup>a</sup>. ed.). (226-250). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Alamargot, D., Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Al-Hunaiyyan, A., Al-Sharhan, S. , Al-Sharrah, H. (2012). A new instructional competency model: towards an effective e-learning system and environment. *International Journal of Information Technology & Computer Science*, 5, 94-103.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping digital competence: towards a conceptual understanding*. European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies.
- Alba-Juez, L. (2009). *Perspectives on discourse analysis: theory and practice*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Allal, L. (2000). Metacognitive regulation of writing in the classroom. En: A. Camps, M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press (145-166).
- Anderson, T., Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues*. London: Allyn & Bacon.
- Antos, G. (1995). Mustertexte und Schreibprozeduren. Standardisiertes Schreiben als Modell zur Aneignung von Schreibprozeduren. En: *Schreiben* (70-84). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Archambault, L., Crippen, K. (2009). K–12 distance educators at work: Who's teaching online across the United States. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 363-391.
- Archambault, L., Diamond, D., Brown, R., Cavanaugh, C., Coffey, M., Foures-Aalbu, D., Richardson, J. y Zygouris-Coe, V. (2010). Research Committee Issues Brief: An Exploration of At-Risk Learners and Online Education. D. Scribner, M.K. Barbour (eds.) Viena: *International Association for K-12 Online Learning* (INACOL).
- Ardizzone, P. , Rivoltella, P. C. (2003). *Didáctica para el e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- Argyle, M. (1969). *Social Interaction*. Chicago: Aldine Atherton.

- Armarego, J., Roy, G. (2000). Management of a student centred online environment. Recuperado de: <http://cea.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/armarego.html>
- Arroyo, R. (2009). *Desarrollo Metacognitivo y Sociocultural de la Composición Escrita. Interculturalidad y Tecnologías en la enseñanza de la escritura multilingüe*. Granada: Nativola.
- Arroyo, R., Almenara, M. (2014). Enseñanza de las competencias escritoras del estudiante universitario, de un modo multilingüe y en entornos virtuales de aprendizaje. En: *Enseñanza y Patrimonio. Estado de la Cuestión*. (133-132) Granada: Grupo de Investigación Patrimonio y Educación (HUM221).
- Arroyo, R., Bear, R., Olivetti, M., Balpinar, Z. y Silva, J.A. (2009). Desarrollo intercultural de la composición escrita. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 103-121, Recuperado de: [www.ujen.es/revista/rei](http://www.ujen.es/revista/rei)
- Arroyo, R., Gervilla, M. y Salvador, F. (2011). La comunicación escrita multilingüe en un mundo digital. Nuevos retos para la Educación Especial. En: Sánchez, A. y otros (eds.) Congreso Internacional. Educación Especial y Mundo Digital. *XXVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (500-508). Almería: Universidad de Almería.
- Arroyo, R., Hunt, C.I. (2011). Written Communication Intercultural Model: The Social and Cognitive Model. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences* 6 (1), 19-38, Recuperado de: <http://www.SocialSciences-Journal.com>.
- Arroyo, R., Gutiérrez Braojos, C. (2015). Validación de una entrevista metasociocognitiva y un sistema de categorías, para la investigación multilingüe de procesos escritores (en prensa).
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational Technology research and development*, 60(6), 1093-1106.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A.D., Hitch, G.J. (1974). Working memory. En: G.H. Bower (ed.) *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*, 8, 47-89. New York: Academic Press.
- Badia, A., Monereo, C. (2005). Aprender a aprender a través de Internet. En: C. Monereo (ed.), *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. (51-71). Barcelona: Graó.
- Badke, W. (2010). *Foundations of Information Literacy: Learning From Paul Zurkowski*. Online, 34(1), 48-50. Recuperado de <http://www.acsu.buffalo.edu/~mu1/MLIS%20Spring%202011/LIS%20505/Assignment%20%233%20Information%20Literacy/Research/Foundations>.
- Bagarić, V. , Djigunović, J. M. (2007). Defining communicative competence. *Metodika Review paper*, 8(1), 94-103.
- Bakhtin, M.M. (1986). *The dialogic imagination. Four Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986a). *Speech Genres and other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Baldwin, C., Chandler, G. E. (2002). Improving faculty publication output: the role of a writing coach. *Journal of Professional Nursing*, 18(1), 8-15.
- Bannon, L. (1997). Activity theory. Limerick: University of Limerick. En: <http://wwwsv.cict.fr/cotcos/pjs/TheoreticalApproaches/Activity/ActivitypaperBannon.html>.
- Bakhtin, M.M. (1986). *The dialogic imagination. Four Essays* . Austin Texas: University of Texas Press
- Bakhtin, M.M. (1986a). *Speech Genres and other Late Essays*. Austin Texas: University of Texas Press.

- Balzhiser, D., Grover, M., Lauer, E., McNeely, S., Polk, J. D. y Zmikly, J. (2011). The facebook papers. *Kairos* 16 (1). Recuperado de: <http://kairos.technorhetoric.net/16.1/praxis/balzhiser-et-al/index.html>.
- Barak, M., Levenberg, A. (2014). Harnessing cloud applications for promoting progressive education principles among science teacher trainees. Pittsburgh, USA: *National Association for Research in Science Teaching* (NARST),
- Barker, P. (2002). On Being an Online Tutor. *Innovations in Education and Teaching International*, 39 (1), 3-13.
- Barrón Tirado, C. (coord.). (2006). *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. Centro de Estudios sobre la Universidad, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barthes, R. (1970). L'ancienne rhétorique. [Aide-mémoire], *Recherches rhétoriques. Communications*, 16 (1) 172-229.
- Bates, A. W. (2001). Aspectos culturales y éticos en la educación internacional a distancia, conferencia en el programa de doctorado interdisciplinario e internacional sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universidad Abierta de Cataluña, Barcelona, España <http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/bates1201/bates1201.html>.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.
- Bazerman Charles. (1994). *Constructing Experience*. Southern Illinois University Press.
- Bazerman, Charles. (2008). Theories of the middle range in historical studies of writing practice. *Written Communication* 25 (3), 298-318.
- Beaudion, M. , Kurtz, G., Jung, I., Suzuki, K y Grabowski, B. (2013) *Online Learner Competencies: Knowledge, Skills, and Attitudes for Successful Learning in Online Settings*. Ibstpi Book Series.
- Beaufort, A. (2007). *College Writing and Beyond*. Logan, UT: Utah State UP
- Beaugrande, R. (1980). Text, discourse, and process. Roy O. Freedle (ed). En: *Advances in discourse processes*. Series IV. Norwood, NJ: Ablex
- Beaugrande, R., Dressler, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Beaugrande, R. (1984). *Text Production: Toward a Science of Composition*. Florida: University of Florida.
- Beaugrande, R., Dressler W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Becker-Mrotzek, M., Brünner, G. (eds.) (2004). *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Begovich, R. S. (1993). Planning and implementing writing coach programs at small newspapers. Unpublished dissertation, Ball State University, Muncie, Indiana.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. En: L. W. Gregg, E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, 73–93. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1983). Does learning to write to be so difficult? En: Aviva Fredman, Ian Pringle and Jannis Yalden (Eds.), *Learning to Write: First Language, Second Language*, 20-33. London: Longman.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written communication. Sheldon Rosenberg (ed.). *Advances in Applied Sociolinguistics*, 142-175. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berge, Z. (2001). *The Role of the Online Instructor/Facilitator*. Recuperado de: [http://www.emoderators.com/moderators/teach\\_online.html](http://www.emoderators.com/moderators/teach_online.html).
- Berge, Z. L., Collins, M. (1996). *Facilitating Interaction in Computer Mediated Online Course*. Recuperado de: <http://www.emoderators.com/moderators/flcc.html>.
- Bergmann, J. R., Meier, C. (2000). Elektronische Prozessdaten und ihre Analyse. En: U. Flick, E. Von Kardoff, I. Steinke (eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, 429–437. Reinbek: Rowohlt.

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bierwisch, M. (1965): Poetics and Linguistics. En: Freeman, D. C. (ed.) (1970) *Linguistic and Literary Style*, New York, Rinhehart and Winston, 96-115.
- Bigatel, P. M., Ragan, L. C., Kennan, S., May, J. y Redmond, B. F. (2012). The Identification of Competencies for Online Teaching Success. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(1), 59-77.
- Birch, P. D. (2002). E-learner competencies. *Learning Circuit*. Recuperado de <http://www.learningcircuits.org/2002/jul2002/birch.html>.
- Black, R. (2009). Online fan fiction, global identities and imagination. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397-425.
- Bonoma, T.V. (1985), Case-research in marketing: problems and opportunities and a process, *Journal of Marketing Research*, XXII, 199-208.
- Bootz, P. (2011). From Literary Digital Creative Writing to Digital Literature Teaching in France: A Preliminary Survey. *ELMCIP Electronic Literature and Pedagogy Workshop*, Karlskrona, Sweden.
- Borges, J.L. (1952). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires. Emecé.
- Borges, F. , Forés, A. (2015). The role of the online learner: a competential model for students when learning online. En: B. Kahan, M. Ally (eds). *International Handbook of E-learning*, Volume 1. The Routledge international handbook series. Routledge, 197-206.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. New York: Springer.
- Brandt, D., Clinton, K.. (2002). Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research*. 34 (3). 337-356.
- Bräuer, G. (2004). *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Körber.
- Bremer, C. (2010). Fit for e-learning? *Trainings for e-learning competencies*. Recuperado de: <http://www.studiumdigitale.unifrankfurt.de/veroeffentlichungen/>
- Brent, D. (2011). Transfer, Transformation, and Rhetorical Knowledge: Insights From Transfer Theory. *Journal of Business and Technical Communication*, 25(4), 396–420.
- Brown, A. (2008). A Review of the Literature on Case Study Research. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-13.
- Brown, H.I. (1998). *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Bruce, D. L. (2009). Writing with visual images: Examining the video composition process of high school students. *Research in the Teaching of English*, 43(4), 426–450.
- Bruffee, K. (1986). Socialconstruction: language and the authority of knowledge. A bibliographical essay. *College English*, 48: 773-790.
- Bruner, J., Haste, H. (1987). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por los niños*. Barcelona: Paidós.
- Buck, A. (2012). Examining digital literacy practices on social network sites. *Research in the Teaching of English*, 47(1), 9-38.
- Buckingham, D. (2006). Defining digital literacy – What do young people need to know about digital media?, *Nordic Journal of Digital Literacy*. 4: 263–276.
- Buendía, L., González, D y Pegalajar, M. (1999): *Modelos de Análisis de la Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bullock, A. (1975)The Bullock Report. *A Language for Life*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Bunk, G. (1994) *Kompetenzvermittlung in der beruflichen Ausund Weiterbildung in Deutschland*. Kompetenz: Begriff und Fakten. Europäische Zeitschrift Berufsbildung, (1), S. 9 ff. Recuperado de: [http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-1/1\\_de\\_bunk.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-1/1_de_bunk.pdf).
- Cabero, J. (2004). La función tutorial en la teleformación. En: Martínez, F. y Prendes, M.P.: *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Educación.

- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-240.
- Camps, A. (1995.) Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos*, 5, 21-28.
- Camps, A., Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En: C. Monereo, I. Solé. (coord.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid: Alianza.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En: J. C., Richards, R.W. Schmidt. (eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M. (1984). *A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting*. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M., Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence. En: A. Palmer, P. Groot, y G. Trosper (eds.), *The construct validation of test of communicative competence*, 31-36.
- Candlin, C. N., Hyland, K. (eds.) (1999). *Writing: texts, processes and practices*. Harlow: Longman.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20). 409-420.
- Casanave, C. (2002). Writing games: Multicultural Case Studies of Academic Literacy Practices in Higher Education. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35 (51-52), 149-162.
- Castells, M. (1997). An Introduction to the Information Age. *City, analysis of urban trends, culture, theory, policy, action*. 2 (7).
- Cavanaugh, C., Barbour, M. K. y Clark, T. (2009). Research and practice in k-12 online learning: A review of open access literature. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10 (1).
- Celce-Murcia, M. , Olshtain, E. (2000): *Discourse and Context in Language Teaching*. A Guide for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, V., Fisher, D. (2003). The validation and application of a new learning environment instrument for online learning in higher education. En: M. Khine, D. Fisher (eds.), *Technology-rich learning environments: A future perspective* (1-18). Singapore: World Scientific.
- Charney, D., Newman, J. H, y Palmquist, M. (1995). I'm just no good at writing. Epistemological style and attitudes toward writing. *Written Communication* 12(3): 298–329.
- Cheetham, G., Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches, *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), 267-276.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. *Multilingual Matters*. Cambridge: MIT Press.
- Clark, I. (2003). *Concepts in composition: Theories and practice in the Teaching of writing*. Hoboken, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clayton, J. (2003). Assessing and researching the online learning environment. En: M. Khine y D. Fisher (eds.), *Technology-rich learning environments: A future perspective* (157-186). Singapore: World Scientific.
- Cohen, L., Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa* (2ª.ed.) Madrid: La Muralla.

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge, M. A: Harvard, University Press.
- Collins, A., Gentner, D. (1980). A framework for a cognitive theory of writing. *Cognitive processes in writing*. 51-72.
- Cook-Gumperz, J. (ed.). (1986). *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, T.D., Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cooper, M.M.(1982). Context as vehicle: Implicatures in writing. En: M. Nystrand (ed). What writers know. *The language, process and structure of written discourse*. (c.5), New York, Academic Press.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA. : Sage.
- Crookes, G. (1986). Towards a validated analysis of scientific text structure. *Applied Linguistics*, 7, 57-70
- Cuervo, C., Flórez, R. (1992). La escritura como práctica comunicativa adulta. En: *Memorias del Congreso Internacional de lenguaje y comunicación humana*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Cuervo, C. , Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Cuervo, C., Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Español.
- Delgado, J.M., Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO. (91-103).
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española, En: I. Dendaluce (coord.) *Aspectos Metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea (60-90).
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park: Sage.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ª ed.). Londres: Sage.
- Dickson, W. P. (2005). *Toward a deeper understanding of student performance in virtual high school courses: Using quantitative analyses and data visualization to inform decision making*. Michigan Virtual University. Naperville: Learning Point.
- Didactext (Grupo) (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos, En: *Didáctica, Lengua y Literatura*. Madrid. Editorial Complutense 15: 77-104.
- DiPietro, M., Ferdig, R. E., Black, E. W. y Preston, M. (2008). Best practices in teaching k-12 online: Lessons learned from Michigan Virtual School teachers. *Journal of Interactive Online Learning*, 7 (1).
- Dominic, M., Sagayaraj, F., y Pilomenraj, A. (2014). E-Learning in Web 3.0, *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*. 6, (2), 8-14. .
- Donahue, C., Lillis, T. (2014) Models of writing and text production. En: E.M. Jakobs, D. Perrin. *Handbook of Writing and Text Production*. Berlín: De Gruyter. 55-78

- Dörig, R. (2003.) *Handlungsorientierter Unterricht – Ansätze, Kritik und Neuorientierung unter bildungstheoretischer, curricularer und instruktionspsychologischer Perspektive*. Stuttgart, Berlin: WiKu.
- Driscoll, D. L., Wells, J. (2012). Beyond knowledge and skills: Writing transfer and the role of student dispositions. *Composition Forum*, 26. Penn State University.
- Dysthe, O. (2002). Professors as mediators of academic text cultures. An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. *Written Communication*. 19(4): 493–544.
- Dwyer, B., Larson, L. (2014) The Writer in the Reader: Building Communities of Response in Digital Environments: K.E. Pytash, R.E., Ferdig (eds.) En: *Exploring technology for writing and writing instruction*. Ken State University: IGI .12: 202-220.
- Eco, Umberto. (1981) *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Echeverría, B. (1993). *Formación profesional*. Barcelona: PPU.
- Ede, L., Lunsford, A. (1984). Audience addressed/audience invoked: The role of the audience in composition theory and pedagogy. *College composition and communication*. 35(2), 155-171.
- Edwards-Groves, C. J. (2011). The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. *Language and Education*, 25(1), 49-64.
- Edwards, M., Perry, B. y Janzen, K. (2011). Making of an exemplary online educator. *Distance Education*, 31 (1), 101-118.
- Eggins, S. (2004). Genre: context of culture in text, En: *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum International Publishing Group , 54-84.
- Elbow, P. (1998). *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. New York and Oxford: OUP.
- Emig, J. (1971). The Composing Processes of Twelfth Graders. *NCTE Research Report No. 13*. Urbana, Illinois: NCTE.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004) . Digital Literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-107.
- Eshet, Y., Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyberpsychology & behavior*, 7(4), 421-429.
- Esteve, F., 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), 29-43.
- Educational Testing Service [ETS] (2007). International Literacy Panel: Digital transformation, a framework of ICT literacy. Recuperado de: [www.ets.org/research/ictliteracy](http://www.ets.org/research/ictliteracy).
- Evia, E., Pech, S. (2007). Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 86-99.
- Faigley, L. (1986). Competing theories of process: a critique and a proposal. *College English*, 48: 527-542.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Ferrari, A. (2013). *DIGICOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, European Commission: Luxembourg.
- Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fiehler, R. (2002). Kann man Kommunikation lehren? Zur Veränderbarkeit von Kommunikationsverhalten durch Kommunikationstrainings. En: G. Brünner, R. Fiehler, y W. Kindt (eds.), *Angewandte Diskursforschung* (2), 18–35. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

- Fiehler, R., Schmitt, R. (2004). Die Vermittlung kommunikativer Fähigkeiten als Kommunikation. Kommunikationstrainings als Gegenstand der Gesprächsanalyse. En: M. Becker-Mrotzek y G. Brünner (eds.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*, 113–136. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Flower, L. S., Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. En: L. W. Gregg, E. R. Steinberg (eds.), *Cognitive Processes in Writing*, 31–50. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Flower, L., Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. CA: College composition and communication, 365-387.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social-cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fox, D. (1981). *Investigación en Educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Freiman, M. (2005). Writing/Reading: Renegotiating Criticism. *TEXT* 9(1), Recuperado de: <http://www.griffith.edu.au/school/art/text>.
- Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. Universitas Tarraconensis. *Revista de Ciències de l'Educació*, 7- 21
- Garduño, R. (2004). La sociedad de la información en México, frente al uso del Internet. Coordinación de Publicaciones Digitales. DGSCA-UNAM. *Revista Digital Universitaria*.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 1–4.
- Gisbert, M. (2000). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En J. Cabero y otros (eds). *Las Nuevas Tecnologías para la mejora educativa* (315-330). Sevilla: Kronos.
- Gisbert, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. En: *Acción Pedagógica*, 11 (1), 2002 .
- Gisbert, M., Espuny Vidal, C., y González Martínez, J. (2011). INCOTIC. Una herramienta para la @utoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (1), 75-90.
- Goffman, E. (1959). *The Representation of Self in Everyday Life*. Garden City, N.Y.: Doubleday Anchor.
- Goodman, F., Gómez P. (1991). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En: *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grabe, W., R. B. Kaplan. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- Graham, S., Harris, K (2005). *Writing Better: Strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Gray, D., Ryan, M., Coulon, A. (2004). The training of teachers and trainers: Innovative practices, skills and competencies in the use of eLearning. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. *EURODL*. II. Recuperado de: [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Gray\\_Ryan\\_Coulon.html](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Gray_Ryan_Coulon.html).
- Greenhow, C., Robelia, B. y Hughes, J. (2009). Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38, 246-260.
- Greene, J, Burlenson, B. (2003) *Handbook of communication and social interaction skills*. Purdue University. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Grésillon, A. (2006). La critique génétique, aujourd'hui et demain. *L'esprit créateur*. 41(2), 9-15.
- Grice, P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (22–40).
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia. ¿De qué se habla? *Revista Europea de formación profesional*, 1, 5-7. CEDEFOP. Recuperado de: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-1/1-es.pdf>

- Grosjean, S. (2006) *Le rôle du tuteur en ligne dans l'établissement d'un lien social: le cas de l'apprentissage collaboratif à distance*. Recuperado de: <http://sif2005.mshparisnord.org/Programme.pdf>
- Gulbahar, Y., Kaleioglu, F. (2015). Competencies for e-Instructors: How to qualify and guarantee sustainability. *Contemporary Educational Technology*. 6(2), 140-154.
- Gumperz, J.J. (1986). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. En: J. Cook-Gumperz (ed.). *The social construction of literacy*. (45-68). Cambridge, Cambridge University Press.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research*. 17 (4), 395-429.
- Hacker, D. J., Keener, M. C. y Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. En: D. J. Hacker, J. Dunlosky, y A. C. Graesser (eds.). *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.
- Halliday M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M.A.K, Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hansen, J. (2003). Introduction: Writers as evaluators. Self-evaluation enables writer's growth. *Reading and Writing Quarterly*. 19(4): 321-328.
- Haraway D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14 (3) 575-599.
- Hardiman, M. (2012). *The Brain-Targeted Teaching Model for 21st Century Schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hayes, J. R. (1980). Identifying the organization of writing processes. En: L. W. Gregg, E. R. Steinberg (eds.). *Cognitive Processes in Writing*, 3-30. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En: C. M. Levy, S. Ransdell (eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. 1-27. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Hayes, J. (2006). New directions in Writing Theories. En: C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, 28-46. New York: Guilford Press
- Hayes, J. R., Flower, L. y Schriver, K. (1987). Cognitive processes in revision. En: S. Rosenberg. (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics*, 2, 176-240. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær Forståelse. Innføring I Litteraturredaktikk*. Oslo: Gyldendal.
- Hernández, A., Quintero A. (2001). *Comprensión y composición escrita, estrategias de aprendizaje*, Madrid: Síntesis.
- Herrmann, F. (ed.) (2006). *Unter Druck. Die journalistische Textwerkstatt. Erfahrungen, Analysen, Übungen*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hewett, B. L., Minter, D., Gibson, K., Meloncon, L., Oswal, S., Olsen, L. y otros (2011). *The State-of-the-art of OWI*. Initial report of the CCCC committee for best practice in online writing instruction (OWI). NCTE.
- Hirumi, A., Lee, J-L. (2004). *Analysis of essential skills and knowledge for teaching online*. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=ED485021>
- Honan, E. (2010). Mapping discourses in teachers' talk about using digital texts in classrooms. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. 31(2), 179-193.
- Hörmann, H. (1983). The calculating listener – or: How many are 'einige', 'mehrere', and 'ein paar' 'some', 'several', and 'a few'? En: R. Bäuerle, C. Schwarze y A. v. Stechow (eds), *Meaning, use, and interpretation of language*, 221-234. Berlin: de Gruyter.
- Hull, G. A., Katz, M.-L. (2006). Crafting an agentive self: Case studies of digital storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41(1)

- Hunter, A., Brewer, J. (2003) Multimethod Research in sociology. En: Tashakkori, A., Teddlie, C. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage. 577-594.
- Hyland, K. (2002). Options of identity in academic writing. *ELT Journal*, 56 (4): 351-35
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. *Antropology and human behavior*, 13(53), 11-74.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En: J. B. Pride, J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, 269–285. Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2005). *The Alexandria Proclamation on information literacy and lifelong learning*. Recuperado de: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *Anuario de estadísticas por entidad federativa 2010*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *Encuesta sobre Disponibilidad y Uso de Tecnología de Información y Comunicaciones en los Hogares (2010)*. Estadísticas sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de información y comunicaciones, 2010. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Clasificación Mexicana de Programas de Estudio por Campos de Formación Académica 2011. Educación superior y media superior*. Recuperado de: [http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/cmpe\\_2011.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/cmpe_2011.pdf).
- Iqbal, M. J., Kousar, N. y Rahmen, F. (2011). Effects of interaction on achievement of distance learners. *International Journal of Business & Social Science*, 7 (2), 289-295.
- Jakobs, E. M. (1999). *Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns*. Tübingen: Niemeyer.
- Jakobs, E.M. , Perrin, D. (2008). Training of writing and Reading. En: G. Rickheit, H. Strohner (eds). *The Mouton. De Gruyter Handbook of Applied Linguistics. Communicative Competence Vol. 1*, 359-393. New York: De Gruyter.
- Jakobson, R. (1960). Lingüística y poética. en *Ensayos de Lingüística General*, Buenos Aires, Planeta De Agostini, 1986.
- Jelfs, A., Richardson, J. (2012). The use of digital technologies across the adult life span in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 1-14.
- Johansson, V. (2009). *Development Aspects of Text Production in Writing and Speech*. Lund Sweden: Lund University Centre for Language and Literature.
- Johns, A. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, R. B., Onwegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research. A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7): 14-26.
- Jonassen, D., Howland, J., Marra, R. y Crismond, D. (2008). *Meaningful learning with technology* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Jung, I., Latchem, C. (eds.). (2012). *Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning : models, policies and research*. New York: Routledge. Recuperado de: [http://cbueg-mt.iii.com/iii/encore/record/C\\_Rb5198333\\_\\_Squality assurance and distance\\_\\_Orightresult\\_X2?lang=cat&suite=def](http://cbueg-mt.iii.com/iii/encore/record/C_Rb5198333__Squality+assurance+and+distance__Orightresult_X2?lang=cat&suite=def)
- Jurado, F., Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17) 37-66.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107-134.

- Kanuka, H. (2011). Interaction and the online distance classroom: Do instructional methods effect the quality of interaction? *Journal of Computing in Higher Education*, 23 (2), 143-156.
- Kaplan, B., Duchon, D. (1988). Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study, *MIS Quarterly*, 12:(4), 571–586.
- Kaplan, D. M., Wade, M., Conteh, J. A. y Martz, E. T. (2011). Legal and ethical issues surrounding the use of social media in counseling. *Counseling and Human Development*, 43 (8), 1-12.
- Keightley, D.N. (1989). The origins of writing in China: scripts and cultural contexts. En: W. Senner (ed.) *The origins of writing (171-202)* Lincoln: University of Nebraska.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. En: M. C. Levy , S. Ransdell (eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, 57–71. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kist, W. (2005). *New literacies in action: Teaching and learning in multiple media*. New York, NY: Teachers College Press.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Behavioural Science* 11(3): 203–270.
- Klemm, M. (2004). Schreibberatung und Schreibtraining. En: K. Knapp y otros (eds.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*, 120–142. Tübingen: Francke.
- Ko, S., Rosen, S. (2001). *Teaching online: A practical guide*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kress, Gunther, Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Krippendorf, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kristeller, P. O. (1993). *El pensamiento renacentista y sus fuentes*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lankshear, C., Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing knowledge and classrooms learning*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lankshear, C. , Knobel, M. (2006). *New Literacies: Changing knowledge and classrooms learning* (2a. ed.) Philadelphia, PA: Open University Press.
- Lankshear, C., Knobel, M. (2007). Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. *E-Learning*, 4(3), 224-240.
- Lankshear, C. , Knobel, M. (2008). *Digital literacies: Concepts, policies, and practices*. New York, NY: Peter Lang Pub Inc.
- Lantolf, J. P. (1999). Second culture acquisition: cognitive consideration's. En: E. Hinkel (ed.), *Culture in second language teaching and learning* (28-46). Cambridge University Press.
- Lara, T. (2011). Twitter y sus funciones comunicativas. *Lenguaje y Textos*, 34, 39-46.
- Larraz, V. (2012). *La competencia digital a la Universitat*. Tesis: Universitat d'Andorra.
- Larraz, V., Espuny, C., Gisbert, M. (2011). Los componentes de la competencia digital. *I Congreso de Comunicación y Educación. Estrategias de alfabetización mediática. Barcelona, 10-12 de maig de 2011*.
- La Teja, I. (2008). *Reflections on the Online Learner Competencies*. Laboratory of Cognitive Engineering and Learning Environments (LICEF) Télé-université/UQAM, Montreal.
- Lau, J. (2006). *Comité Presidencial para la agenda internacional sobre el aprendizaje a lo largo de la vida. Informe final*. International Federation of Library Institutions and Associations. Recuperado de: [http://app.cepcastilleja.org/contenido/ccbb/saber\\_mas/otros/8\\_alfabetizacion\\_inf\\_ifla.pdf](http://app.cepcastilleja.org/contenido/ccbb/saber_mas/otros/8_alfabetizacion_inf_ifla.pdf).
- Lave, J., Wegner, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G., Barzuchetti, S. y Vincent, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000-Aedipe.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Editions d'organisation, Paris.

- Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000-Aedipe.
- Lemke, J. (1991). *Text production and dynamic text semantics*. En: E. Ventola (ed.), *Functional and Systemic Linguistics: Approaches and Uses*, 23-38. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Leont'ev, A. (1981). [1947]. *Problems of the Development of Mind*. Moscow: Progress Press.
- Leu, D.J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. y Henry, L. A. (2013). New literacies and the new literacies of online reading comprehension: A dual level theory. En N. Unrau, D. Alvermann. (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6ª. ed.). Newark, de: International Reading Association.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. Ediciones Gestión 2000, Barcelona.
- Lewis, C., Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly*, 40(4). 470-501
- Lewis, M., Heffernan, L. (2008). Rewriting writers' workshop: Creating safe spaces for disruptive stories. *Research in the Teaching of English*, 42(4), 435–465.
- Licea, J. (2009). La alfabetización informacional en el entorno hispanoamericano. *Anales de Documentación*, 12, 93-106.
- Lillis, T. (2013). *The Sociolinguistics of Writing*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lippmann, E. (2006). *Coaching*. Heidelberg: Springer.
- Lomas, C. (2006): Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse, en: *La educación lingüística y literaria en secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Volumen I. Consejería de educación y cultura de la región de Murcia, 2006.
- Lomas, C., Tusón, A. (2000). (eds). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Grao.
- Ludwig, O. (2005). *Geschichte des Schreibens* (Vol. 1: *Von der Antike bis zum Buchdruck*). Berlin: de Gruyter.
- Lynch, R., Dembo, M. (2004). The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2), 1-16.
- Maranto, G. , Barton, M. (2010). Paradox and promise: MySpace, Facebook, and the sociopolitics of social networking in the writing classroom. *Computers and Composition: An International Journal for Teachers of Writing*, 27(1), 36-47.
- Markoe, G. (2000). *Phoenicians*. London: British Museum Press.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Signos*, 35, 217-230.
- Marrelli, A. y otros. (2005). Strategies for developing competency models. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 32 (5-6), 533-561.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *JeLit*, 2(2), 130-136.
- Martin, A., Grudziecki, J. (2007) DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development, *Italics*, vol 5 (4): Recuperado de: <http://www.ics.heacademy.ac.uk/italics/vol5iss4/martin-grudziecki.pdf>
- McClelland. D. (1973): Testing for competence rather than for 'intelligence'. *American Psychologist*, 28 (1):1-14.
- McCutchen, D., Teske, P. y Bankston, C. (2008). Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write to learn. En: C. Bazerman (ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. 447-465. New York: Laurence Erlbaum Associates.
- McLagan, P. (1997). Competencies: The Next Generation. *Training and development*. 51 (5), 40-47.

- McLeod, C. (1987). Some thoughts about feelings: the effective domain and the writing process. *College Composition and Communication*, 38: 426-435.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mercer, N. (2000). *Word & Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Merisotis, J.P., Phipps, R.A. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Recuperado de: <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Difference.pdf>.
- Miller, C., Shepherd, D. (2009). Blogging as social action: A genre analysis of the weblog. En S. Miller. (ed.), *The Norton book of composition studies (1450–1473)*. New York: W.W.Norton & Company, Inc..
- Minotta, M. (2010). Reflective teaching as self-directed professional development: Building practical or work-related knowledge. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 325-338.
- Moffett, J. (1982). Writing, inner speech and mediation. *College English*, 44: 231-244.
- Morgan, H. H. (1998). *Manual del entrevistador*. Madrid: TEA.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España, Gedisa.
- Morris, L., Xu, H., Finnegan, C. (2005). Roles of faculty in teaching asynchronous undergraduate courses. *Journal of Asynchronous Learning Network (JALN)*, 9 (1), Sloan-C. Recuperado de: [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v9n1/v9n1\\_morris.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v9n1/v9n1_morris.asp).
- Morse, J. M. (2009). Mixing qualitative methods. *Qual Health Res*, 19(11), 1523-1524.
- Murray, D. (1985). *A writer teaches writing*. 2nd. ed. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Nawaz, A., Kundi, G. M., Achor, E. E., Aligba, O. S. y Omananyi, O. E.(2010). Digital literacy: An analysis of the contemporary paradigms. *Journal of Science and Technology Education Research*, 1 (2), 19-29.
- Nystrand, M. (1982). An analysis of errors in written communication. En: M. Nystrand (ed.). *What Writers Know. The Language, Process and Structure of Written Discourse*, 57–74. New York: Academic Press.
- Nystrand, M. (1989). A social interactive model of writing. *Written Communication*, 6: 66-85
- Nystrand, M., Greene, S. y Wiemelt, J. (1993). Where did a composition studies come from? An intellectual history. *Written Communication*, 19: 267-333.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical context of writing research. En: C. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of Writing Research*, 28-46. New York: Guilford Press
- Obando, L. (1994). Aproximación a una función social de la escritura. Conferencia dictada en el Primer Encuentro de Lengua y Academia. Universidades de Santa Fe de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- O'Byrne, W. I., McVerry, J. G. (2009). Measuring the dispositions of online Reading comprehension: A preliminary validation study. En: K. Leander, D. Rowe, D. Dickson, M. Hundley, R. Jiménez y V. Risko (eds.), *The 57th National Reading Conference Yearbook (362-375)*. Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- OECD (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>
- Olson, D. (1994). *The world on paper*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and the achievement in writing. A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly* 19(2): 139–158.

- Palloff, R. M., Pratt, K. (1998). Effective teaching and learning in the virtual classroom. *World Computer Congress: Teleteaching 98*, Vienna/Austria, Budapest/Hungary.
- Palloff, R. M., Pratt, K. (2003). *The Virtual Student: A Profile and Guide to Working With Online Learners*. San Francisco, E.U: Jossey-Bass.
- Park, D. (1982). The meanings of ‘audience’. *College English*, 44 (3): 247-57.
- Parkes, D. (1994). “Competencia” y contexto: Visión global de la escena británica. *Revista Europea de Formación Profesional. CEDEFOP*. Recuperado de: <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-1/1-es.pdf>.
- Pérez-Juste, R. (2004). *Evaluación de programas en educación*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrin, D. (2001). *Wie Journalisten schreiben. Ergebnisse angewandter Schreibprozessforschung*. Konstanz: UVK.
- Perrin, D., Dörig, R., Vervoort, P. (2005). Hypermedia-Lerntext gestalten. Lehrmitteldesign im Schnittfeld von Didaktik und Linguistik. En: D. Perrin, H. Kessler (eds.), *Schreiben fürs Netz. Aspekte der Zielfindung, Planung, Steuerung und Kontrolle*, 41–64. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pickering, M. J., S. Garrod (2004). Toward a mechanistic psychology of dialogue. *Behavioral and Brain Sciences* 27: 169–226.
- Pifarré, M., Li, L. (2012). Teaching how to learn with a wiki in primary education: What classroom interaction can tell us. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(2), 102-113.
- Popay J., Williams, G. Thomas, C., Gatrell, A. (1998). Theorising inequalities in health: the play of lay knowledge. *Sociology of Health and Illness*, 20 (5). 619-644.
- Pope, C., Mays, N. (1993). Opening the black box: an encounter in the corridors of health services research. *British Medical Journal*. 306: 315- 318.
- Potter, W. J. (2010). *Media literacy*, 5ª. ed. Thousand Oaks, CA: Sage
- Pozo, J. I. (2001). *Humanamente. El mundo, la conciencia y la carne*, Madrid, Morata.
- Prior, Paul. (2006). A sociocultural theory of writing. En: C. A. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*, 54-66. New York: Guilford.
- Prior, P., Lunsford, K. (2007). History of reflection and research on writing. En: C. Bazerman (ed.), *Handbook of writing research* (81-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prior, P., Thorne, S. L. (2014). Research Paradigms: Product, Process, and Social Activity. En: E. M. Jakobs, D. Perrin (eds.), *Handbook of Writing and Text Production* (31-54). The Mouton de Gruyter Handbooks of Applied Linguistics Series, V. 10. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Quek, C., Wong, A .F. L. (2003). Evaluating e-learning environments in Singapore. En: M. Khine, D. Fisher (eds.) *Technology-rich learning environments: A future perspective*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Regan, H. (1992). *El profesor. Una nueva definición...* Madrid: Ed. Centro de Estudios Ramón Arce.
- Reid, J. (2011). We don’t Twitter, we Facebook: An alternative pedagogical space that enables critical practices in relation to writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 58–80.
- Reichardt, C., T. Cook (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. En: Cook, T. y Reichardt, C. (eds). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research. Research Progress Series in Evaluation*. California, Beverly Hill: Sage.
- Reyes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. 9: 81-97.
- Rice, J. E. (2008). Rhetoric’s mechanics: Retooling the equipment of writing production. *College Composition and Communication*, 60(2), 366–387.

- Rijlaarsdam, G. y otros. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. Pedagogy-Learning for teaching, *BJEP Monograph Series II*, 3, 127-153.
- Roblyer, M. D. (2005). Who plays well in the virtual sandbox? Characteristics of successful online students and teachers. *SIGTelBulletin*, 2.
- Rodríguez, M. E. (dir.) (1996). *Los procesos de lectura y escritura. Textos en contexto*. Asociación internacional «Lectura y Vida», Buenos Aires, *Lectura y Vida*, no 2.
- Rohman, D., Wlecke, A. (1964). Pre-Writing: *The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare Cooperative Research Project No. 2174. East Lansing: Michigan State Univ.
- Rohman, D. (1965). Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication* 16 : 106-12.
- Roscoe, R., Brandon, R., Snow, E., MacNamara D. (2014). Game-based Writing Strategy Practice with the Writing Pal. En: K. Pytash y R. Ferdig. *Exploring technology for writing and writing instruction*. Ken State University. 1: 1.20. AETID-IGI Global.
- Rose, R. M., Blomeyer, R. L. (2007). *Research committee issues brief: Access and equity in online classes and virtual schools*. North American Council for Online Learning.
- Royer, J. M., Mestre, J. P., Dufresne, R. J. (2005). Introduction: Framing the transfer problem. En: J. P. Mestre (ed.), *Transfer of learning from a modern multidisciplinary perspective* Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Russell, D. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication* 14 (4).
- Salinas, J y otros (1996). Redes de comunicación y redes de aprendizaje. Universidad de las Islas Baleares, EEOS. 91-100
- Año de publicación      Universitat de les Illes Balears-EEOS
- Salmon, G. (2004). *E-moderating. The key to teaching and learning online*. London: Taylor and Francis Books.
- Salomon, G. (1993). *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. New York: Cambridge University Press.
- Salvador, F. (2005). Procesos cognitivos en la expresión escrita: Modelos teóricos e investigación empírica. En F. Salvador, (ed). *La expresión escrita de alumnos con necesidades educativas especiales. Procesos cognitivos* (15-44). Archidona: Aljibe.
- Sandia, B., Montilva, J., Barrios, J. (2005) Cómo evaluar cursos en línea. *Educere*, 9 (31), 523-530.
- Sanford, K., Madill, L. (2007). Understanding the power of New Literacies through video game play and design. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 30(2).
- Saussure, Ferdinand de. (1972 ) [1916]. *Cours de Linguistique Générale*. Paris. Payot.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom*
- Sefton-Green, J. (2006). Youth, technology, and media cultures. *Review of Research in Education*, 30, 279–306.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1985). The development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance, y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing* (307-329). New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-62.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Paidós, Barcelona.
- Schrivers, K. A. (1992). Teaching writers to anticipate readers' needs. A classroom-evaluated pedagogy. *Written Communication* 2(9): 179–208.
- Schultz, K. y Fecho, B. (2000). Society's child: *Social Context and Writing Development*. *Educational Psychologist*, 35 (1), 51-62.

- Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college student's processes and products. *L1-Educational Studies in Language and Literature* 4(1): 5–33.
- Selzer, J. (1993). Intertextuality and the writing process. In: Rachel Spilka (ed.), *Writing in the workplace. New research perspectives*, 171–180. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Severinson-Eklundh, K., Kollberg, P. (2003). Emerging discourse structure: computer-assisted episode analysis as a window to global revision in university students' writing. En: D. Perrin (ed.), *The Pragmatics of Writing. Journal of Pragmatics. Special Issue* 35/6, 869–891.
- Schmandt-Beserat, D. y Erard, M. (2008). Origins and Forms of Writing. En: C. Bazerman, (ed). *Handbook of Writing Research*, Lawrence Erlbaum Assoc, Inc., Publishers, Mahwah, N.J.
- Sierra Bravo, R. (1999). Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios. España: Editorial Paraninfo.
- Watwood, B. y otros (2009). *Building from Content to Community: [Re]Thinking the Transition to Online Teaching and Learning*. Recuperado de: <http://www.vcu.edu/cte/pdfs/OnlineTeachingWhitePaper.pdf>
- Slomp, D. H. (2012). Challenges in assessing the development of writing ability: Theories, constructs and methods. *Assessing Writing*, 17(2), 81–91.
- Smith, M. (2005) *Competence and competency*. Recuperado de: <http://www.infed.org/biblio/b-comp.html>.
- Smith, R., Clark, T. y Blomeyer, R. L. (2005). *A synthesis of new research on K–12 online learning*. Naperville: Learning Point Associates.
- Smythe, S., Neufeld, P. (2010). “Podcast time”: Negotiating digital literacies and communities of learning in a middle years ELL classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(6), 488–496.
- Soby, M. (2008). Digital Competence: from Education Policy to Pedagogy: The Norwegian Context. En C. Lankshear y M. Knobel (eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (119-150). Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang Publishing.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. 16a ed. Barcelona: Graó (Colección MIE, 137).
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication* 31 (4).
- Spencer, L.M y Spencer, S.G (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley
- Spitzberg, B. H. y Cupach, W. (1989). *Handbook of Interpersonal Competence Research*. New York: Springer- Verlag.
- Stein, D. S., Wanstreet, C. E., Calvin, J., Overtom, C. y Wheaton, J. E. (2005). Bridging the transactional distance gap in online learning environments. *The American Journal of Distance Education*, 19 (2), 105-118.
- Strömqvist, S., Holmqvist, K., Johansson, V., Karlsson, H., y Wengelin, A. (2006). What key-logging can reveal about writing. En: K. Sullivan and E. Lindgren (eds.), *Computer Key-Stroke Logging and Writing: Methods and Applications*, 45–72. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. y Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50, 1183-1202.
- Swales, J.M. (1981). *Aspects of Article Introductions*. Aston ESP Research Report No. 1, Language Studies Unit. Birmingham: The University of Aston in Birmingham.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa Noriega Editores.

- Tashakkori, A., C. Teddlie. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in social and behavioral research. En: A. Tashakkori, C. Teddlie (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 3-50. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. ICE-HORSORI. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Torres, A. (2004). *La educación superior a distancia. Entornos de aprendizaje en red*. Innova, Universidad de Guadalajara, México.
- Transue, B.M. (2013). Connectivism and Information Literacy: Moving From Learning Theory to Pedagogical Practice. *Public Services Quarterly*, 9(3), 185-195.
- Trappen, S. (2002). Repertoires öffnen. Ein Rhetorik-Modell für Schreibtrainings. En: D. Perrin, I. Boettcher, O. Kruse y A. Wrobel (eds.), *Schreiben. Von intuitiven zu professionellen Schreibstrategien*, 169–182. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- UNESCO. (2003). Prague Declaration on information literacy. Recuperado de [http://portal.unesco.org/pv\\_obj\\_cache/pv\\_obj\\_id\\_0106E60518A5E4524F2E44C80D3B09C654C80000/filename/PragueDeclaration.pdf](http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_0106E60518A5E4524F2E44C80D3B09C654C80000/filename/PragueDeclaration.pdf)
- Uppstad, P. H., Wagner, A. K. H. (2006). Approaching the skills of writing. En: L. Van Waes, M. Leijten y C. Neuwirth (eds.), *Writing and Digital Media*, 221–238. Amsterdam: Elsevier.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 38-43.
- Valverde Berrocoso, J., Garrido, M. C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 153-167. Recuperado de: [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario\\_4\\_1.html](http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.html).
- Van Dijk, T., Kintsch, W. (1978). Cognitive Psychology and discourse: Recalling and summarizing stories. En : J. Dressler (ed.), *Current trends in text linguistics* (61-80) Berlin: Walter de Gruyter.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and context: a sociocognitive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vie, S. (2008). Digital divide 2.0: ‘Generation M’ and on line social networking sites in the composition classroom. *Computers and Composition*, 25(1),9–23.
- Visser, L. (1998). *The development of motivational communication in distance education support*. Enschede, UK: University of Twente.
- Visser, L. (2002). *Desarrollo de la motivación en apoyo a la educación a distancia*. México: Universidad de Guadalajara
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev. (1986) [1934]. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotski, Lev. (1987). *Pensamiento y lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Editorial La Pléyade.
- Wardle, E. (2007). Understanding e-transfer from FYC: Preliminary results of a longitudinal study. *WPA: Writing Program Administration*, 31(1-2), 65-85
- Wells, G. (1990). Condiciones para una alfabetización total. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 179, p. 11-15.
- Wertsch, J. V. (1975). The influence of listener perception of the speaker on recognition memory. *Journal of Psycholinguistic Research*. 4: 89–98.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- West, K. C. (2008). Weblogs and literary response: Socially situated identities and hybrid social languages in English class blogs. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 588–598.

- White, E. M., Elliot, N. y Peckham, I. (2015). *The assessment of writing programs: Very like a whale*. Logan: Utah State University Press.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of Communicative Competence. *Human Communication Research* 3: 195–213.
- Wilson, A. (2000). *Situated Literacies*, London: Routledge.
- Wilson, D., Allen, D. (2011). Success rates of online versus traditional college students. *Research in Higher Education*, 1-9.
- Wohlwend, K. E. (2009). Damsels in discourse: Girls consuming and producing identity texts through Disney princess play. *Reading Research Quarterly*, 44(1), 57–83.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Zariski, A., Styles, I. (2000). *Enhancing student strategies for online learning*. Recuperado de <http://cea.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/zariski.html>.
- Zimmerman, B. J., Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. En: G. D. Phye (ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge*. (105-125). San Diego: Academic Press.



## **ANEXOS**



## Cuestionario de competencias del docente-tutor en línea

Apreciado/a profesor/a: Te agradecemos tu participación, y te pedimos que respondas a las siguientes cuestiones. 1. La información que nos aportes es confidencial y solo será utilizada en esta investigación. 2. NO ES UN EXAMEN. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”. Te agradecemos contestar con toda sinceridad. 3. La finalidad de este cuestionario es determinar las competencias de los docentes-tutores del PFLV de la REDALICY para implementar propuestas de mejora. 4. La duración aproximada de este cuestionario es de 10 minutos.

### I. Datos de identificación.

Por favor, seleccione la opción que Usted considere más adecuada.

#### 1. Edad :

- de 20 a 25 años
- de 26 a 30 años
- de 31 a 35 años
- de 36 a 40 años
- de 41 a 45 años
- de 46 a 50 años
- de 51 años en adelante

#### 2. Género:

- Masculino
- Femenino

**3. Máximo nivel de estudios certificados**

- Licenciatura
- Especialización
- Maestría
- Doctorado

**Por favor, especifique la especialidad en cualquier caso \_\_\_\_\_**

**4. Formación continua en contenidos técnicos-profesionales (cursos, seminarios, diplomados).  
Por favor especifique su nombre:**

\_\_\_\_\_

**5. Elija las modalidades en que los cursó**

Por favor, marque TODAS las opciones que correspondan:

- presencial
- a distancia
- en línea
- mixta

**6. Años totales de experiencia docente**

- de 0 a 1 año
- de 2 a 10 años

de 11 a 20 años

más de 20 años

**7. En qué área ha tenido una mayor experiencia docente**

académica

investigación

gestión

extensión

otra

**Si contesto otra, mencione cuál es** \_\_\_\_\_

**8. Experiencia en manejo de cursos en línea**

Participación como docente –tutor/a en cursos en línea

Participación como docente –tutor/a en cursos mixtos (blended-learning)

Diseño de cursos en línea

Participación como alumno/a en cursos en línea

Apoyo a la educación en línea

Otra

**Si eligió otra, mencione cuál es:** \_\_\_\_\_

## II: Información organizacional

¿Qué tan de acuerdo está Ud. con las siguientes aseveraciones?

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

	<b>1</b> <b>Totalmente</b> <b>en</b> <b>desacuerdo</b>	<b>2</b> <b>En</b> <b>desacuerdo</b>	<b>3</b> <b>De</b> <b>acuerdo</b>	<b>4</b> <b>Totalmente</b> <b>de acuerdo</b>
El desarrollo de la educación en línea tiene una gran prioridad para su institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su institución promueve la formación y actualización de los docentes mediante cursos de capacitación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su institución utiliza diversas formas de distribución de materiales de aprendizaje, tales como impresos, CD's, intranet, documentos públicos en la Web y/o mensajes adjuntos vía e-mail (attachments)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su institución promueve el uso de la plataforma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su institución le brinda apoyo técnico necesario para solucionar los problemas relacionados con la educación en línea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su institución maneja estrategias explícitas de educación en línea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Su institución promueve el uso de estándares relacionados con la educación en línea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## III. Experiencia de aprendizaje e instrucción en línea

Con que frecuencia Usted... Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

	<b>1 nunca</b>	<b>2 algunas</b> <b>veces</b>	<b>3 regularmente</b>	<b>4 siempre</b> <b>veces</b>
Participa como estudiante en cursos en línea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participa en congresos académicos de educación en línea y entornos virtuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza búsquedas en la red de recursos de apoyo al aprendizaje y de información relevante para	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>su ejercicio docente</b>				
<b>Investiga información novedosa sobre softwares instruccionales y recursos de aprendizaje</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Publica artículos académicos en revistas en línea</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Adapta contenidos de estudio para la modalidad en línea</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Utiliza los materiales de aprendizaje en línea diseñados por su Institución</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Utiliza los materiales de aprendizaje en línea diseñados por otras instituciones, universidades y organizaciones escolares</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Utiliza materiales y recursos de aprendizaje en línea de tipo comercial</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Utiliza materiales y recursos de aprendizaje en línea de código abierto</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Utiliza las redes sociales didácticamente, para promover el aprendizaje</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Promueve en los estudiantes el trabajo en grupos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Evalúa el pensamiento crítico de los alumnos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Realiza diferentes tipos de evaluaciones en línea, quiz, pruebas rápidas, etc.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Se comunica con sus estudiantes por medio del correo electrónico</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Se comunica con sus estudiantes por medio del foro</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Se comunica con sus estudiantes por medio del chat</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Participa en sesiones de videoconferencia</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Diseña materiales para el aprendizaje en línea</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Elabora planes y programas para el estudio en línea</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### IV. Auto evaluación de competencias

Qué tan competente se considera Usted para llevar a cabo las siguientes labores...

Por favor, elija la respuesta apropiada para cada entrada:

	no competente	poco competente	medianamente competente	competente	experto
1. Redactar objetivos de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Dar orientación y retroalimentación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Elaborar guías de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Motivar el aprendizaje autónomo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Promover en los estudiantes la reflexión y el análisis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Promover actividades orientadas a la formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Utilizar modelos cognitivos de enseñanza, tales como resúmenes, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Actualizarse permanentemente acerca de las tecnologías (TIC) integrando los nuevos recursos a la práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Vincular los contenidos de aprendizaje a las experiencias y necesidades individuales de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Utilizar estrategias de aprendizaje colaborativo y la resolución colectiva de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Motivar el trabajo en grupos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Utilizar recursos para facilitar el conocimiento y la confianza entre los miembros del grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Reconocer y apoyar diferentes estilos de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Respetar la diversidad de los estudiantes (cultural, religiosa, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Manejar recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail...)	<input type="radio"/>				
16. Estimular la participación activa de los alumnos	<input type="radio"/>				
17. Impulsar la integración de comunidades virtuales de aprendizaje	<input type="radio"/>				
18. Utilizar métodos de diseño instruccional para el diseño de cursos en línea	<input type="radio"/>				
19. Seleccionar recursos de aprendizaje relevantes para el buen desarrollo del curso	<input type="radio"/>				
20. Establecer el calendario del curso, de forma global como específica	<input type="radio"/>				
21. Manejar eficientemente el tiempo en línea	<input type="radio"/>				
22. Clarificar las metas y objetivos del curso	<input type="radio"/>				
23. Explicar a los alumnos las normas de funcionamiento del entorno formativo	<input type="radio"/>				
24. Mantener contacto constante con el equipo docente y organizativo	<input type="radio"/>				
25. Respetar aspectos legales propios del medio en línea (copyright; privacidad, etc)	<input type="radio"/>				
26. Diseñar materiales y recursos para el aprendizaje en línea, como los objetos de aprendizaje	<input type="radio"/>				
27. Brindar apoyo técnico a los estudiantes	<input type="radio"/>				
28. Diseñar páginas web	<input type="radio"/>				
29. Manejar programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje	<input type="radio"/>				
30. Incorporar materiales de aprendizaje al entorno formativo	<input type="radio"/>				
31. Monitorear los progresos de los estudiantes	<input type="radio"/>				
32. Emplear estrategias de autoevaluación, autoevaluarse	<input type="radio"/>				
33. Manejar diferentes tipos	<input type="radio"/>				

---

de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa, de acuerdo a las necesidades del programa

34. Elaborar pruebas estandarizadas para su implementación en línea

35. Utilizar métodos alternativos e evaluación, como portafolios y registros de aprendizaje

36. Evaluar los recursos tecnológicos disponibles para su implementación en línea

37. Desempeñar conducta profesional y comportamiento ético adecuado de acuerdo a los roles y funciones en el medio en línea

---

## V. Percepción de necesidades de aprendizaje

1. De las competencias enlistadas en la sección Autoevaluación de competencias, seleccione las 5 que Ud. considera necesarias para mejorar su labor en línea. Ordénelas según su importancia, siendo la primera la más importante y así sucesivamente.

Escriba en las casillas vacías el número correspondiente a la competencia elegida: Ejemplo: 1-20, 2- 25, etc.

Por favor, escriba sus respuestas aquí:

1

2

3

4

5

**2. Del siguiente listado de temas, seleccione los tres que considere más relevantes para su formación como docente-tutor/a en línea. Escriba un 1 en la casilla del más importante y así sucesivamente .**

Por favor, escriba sus respuestas aquí:

- A. Principios y métodos de tutoría para cursos en línea
- B. Teorías del aprendizaje
- C. Análisis de las necesidades grupales de aprendizaje
- D. Dinámicas de grupo
- E. Métodos de comunicación en línea
- F. Construcción de comunidades virtuales de aprendizaje
- G. Estándares para la educación en línea
- H. Diseño de objetos de aprendizaje interactivos
- I. Diseño y evaluación de software instruccional
- J. Estrategias de evaluación en línea
- K. Principios éticos-pedagógicos de los sistemas en línea

**¿Tiene Ud. otras necesidades de entrenamiento relativas a la tutoría en línea? Por favor, menciónelas:**

---

Muchas gracias por su colaboración.

## **Inventario de Competencias TIC, INCOTIC**

Cuestionario de competencias del alumnado del PFLV de la Red de Educación Artística en Línea (REDALICY)

Apreciado/a alumno/a: Te agradecemos tu participación en este cuestionario y te pedimos que respondas a las siguientes preguntas.

1. La información que nos aportes es confidencial y solo será utilizada en esta investigación.
2. NO ES UN EXAMEN. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”. Te agradecemos contestar con toda sinceridad.
3. Al final del cuestionario, se tiene un apartado de observaciones, contéstalo por favor.
4. La finalidad de este cuestionario es determinar las competencias del alumnado de la Red de Educación Artística en Línea para poder llevar a cabo propuestas de mejora en su formación y en las diferentes asignaturas, a fin de adquirir las competencias.
5. La duración aproximada de este cuestionario es de 10 minutos.

### **A. Datos de identificación**

Por favor elige la opción que consideres más adecuada

1. Edad

- de 18 a 20 años
- de 21 a 25 años
- de 26 a 30 años
- de 31 a 35 años
- de 36 a 40 años
- de 41 a 50 años
- más de 50 años

2. Género

- Masculino
- Femenino

### **B. Disponibilidad de recursos TIC**

1. ¿Dispones de computadora en tu domicilio particular?

- Sí
- No

2. ¿Dispones de conexión a Internet en tu domicilio particular?

- Sí
- No

3. ¿Dispones de acceso a Internet en tu trabajo?

- Sí  
 No

4. Si contestaste negativamente las preguntas anteriores, contesta desde dónde tienes acceso a Internet

---

### C. Uso de las TIC

1. ¿Cuánto tiempo utilizas la computadora a la SEMANA?

- Menos de 1 hora  
 de 1 a 5 horas  
 de 6 a 10 horas  
 de 11 a 15 horas  
 de 16 a 20 horas  
 más de 21 horas

2. ¿Cuánto tiempo utilizas la computadora al DÍA?

- Menos de 1 hora  
 de 1 a 2 horas  
 de 2 a 3 horas  
 de 3 a 4 horas  
 más de 4 horas

3. Normalmente, utilizas la computadora DIARIAMENTE para:

(Indica la FRECUENCIA de USO)

Por favor, elige la respuesta apropiada para cada entrada:

---

	Nunca	menos de 1 hora	de 1 a 2 horas	de 2 a 3 horas	más de 3 horas
Actividades lúdicas y de entretenimiento (cine, música y juegos interactivos...)	<input type="radio"/>				
Actividades académicas	<input type="radio"/>				
Actividades laborales	<input type="radio"/>				
Actividades informativas (prensa, documentales, radio...)	<input type="radio"/>				
Actividades de comunicación síncrona (chat, videoconferencia)	<input type="radio"/>				
Actividades de comunicación asíncrona (correo, foro, entrada, post...)	<input type="radio"/>				
Actividades de compartición (documentos, fotografías...)	<input type="radio"/>				

---

Actividades sociales de red (Facebook, Twitter...)	<input type="radio"/>				
Actividades de gestión y administración (agenda...)	<input type="radio"/>				
Otras actividades	<input type="radio"/>				

4. Si utilizas la computadora para otras actividades, especifica cuáles son  
 Por favor, escribe tu respuesta aquí: \_\_\_\_\_

5. Valora los siguientes programas/aplicaciones informáticas, en función de la FRECUENCIA con que los utilizas al día

Por favor, elige la respuesta apropiada para cada entrada:

	nunca	poco (menos de 1 hora)	con cierta frecuencia (de 1 a 2 horas)	Habitual- mente (de 2 a 3 horas)	mucho (más de 3 horas)
Procesador de textos (Writer, Word)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Base de datos (Base, Access)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoja de cálculo (Calc, Excel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presentaciones (Impress, Power Point)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editores de sonido	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editores de vídeo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestor de correo (Gmail, Outlook)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Navegadores (Firefox, Chrome) y motores de búsqueda (Google, Yahoo)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editor de blogs (Blogger, wordpress)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editor de webs (Dreamweaver, GoogleSites)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editor de wikis (Pbwiki, Wispaces)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tratamiento de imágenes o gráficos (Draw, Paint, Photoshop)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tratamiento estadístico de datos (SPSS, Atlas-ti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Herramientas de trabajo en grupo (GoogleDocs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chat (Messenger, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videoconferencia (Skype, Adobe Connect)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listas de distribución (GoogleGroups)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marcadores sociales (Del.icio.us, iFavoritos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociales (Facebook, Twitter)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juegos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Si utilizas otros, descríbelos.

Por favor, escribe tu respuesta aquí: \_\_\_\_\_

7. Valora los siguientes programas/aplicaciones informáticas, en función de la UTILIDAD que tienen para tu actividad como ESTUDIANTE (aunque no los uses habitualmente)

Por favor, elige la respuesta apropiada para cada entrada:

	1 (nada)	2	3	4	5 (mucho)
Procesador de textos (Writer, Word)	<input type="radio"/>				
Base de datos(Base, Access)	<input type="radio"/>				
Hoja de cálculo (Calc, Excel)	<input type="radio"/>				
Presentaciones (Impress, Power Point)	<input type="radio"/>				
Editores de sonido	<input type="radio"/>				
Editores de vídeo	<input type="radio"/>				
Gestor de correo (Gmail, Outlook)	<input type="radio"/>				
Navegadores (Firefox, Chrome) y motores de búsqueda (Google, Yahoo)	<input type="radio"/>				
Editor de blogs (Blogger, Wordpress)	<input type="radio"/>				
Editor de webs (Dreamweaver, GoogleSites)	<input type="radio"/>				
Editor de wikis (Pbwiki, Wispaces)	<input type="radio"/>				
Tratamiento de imágenes o gráficos (Draw, Paint, Photoshop)	<input type="radio"/>				
Tratamiento estadístico de datos (SPSS, Atlas-ti)	<input type="radio"/>				
Herramientas de trabajo en grupo (GoogleDocs)	<input type="radio"/>				
Chat (Messenger, Skype)	<input type="radio"/>				
Videoconferencia (Skype, Adobe Connect)	<input type="radio"/>				
Listas de distribución (GoogleGroups)	<input type="radio"/>				
Marcadores sociales (Del.icio.us, iFavoritos)	<input type="radio"/>				
Redes sociales (Facebook, Twitter)	<input type="radio"/>				
Juegos	<input type="radio"/>				
Otros	<input type="radio"/>				

8. Si conoces otros que pueden resultar útiles, descríbelos.

Por favor, escribe tu respuesta aquí: \_\_\_\_\_

#### D. Formación en TIC

1. ¿Cómo has adquirido principalmente tu formación en TIC?

Formación reglada (cursos, seminarios, asignaturas)

- Autoformación (por ti mismo)
- Entre compañeros/as
- Otros

2. Si has elegido otros, escribe cuáles  
 Por favor, escriba su respuesta aquí: \_\_\_\_\_

3. ¿Has participado alguna vez en un curso sobre conceptos básicos para el uso de las TIC?

- Sí
- No

4. Si la respuesta anterior es afirmativa, anota el nombre del curso  
 Por favor, escribe tu respuesta aquí: \_\_\_\_\_

5. ¿Cómo valoras la CALIDAD de la formación recibida en TIC? Marca la opción:

- Muy mala
- mala
- regular
- buena
- muy buena

6. ¿Cómo valoras la UTILIDAD de la formación recibida en TIC? Marca la opción

- Muy mala
- mala
- regular
- buena
- muy buena

7. ¿Qué formación en TIC te gustaría recibir?  
 Por favor, escribe tu respuesta aquí: \_\_\_\_\_

**E. Valoración de las competencias**

1. Valora tu PROPIO NIVEL competencial respecto a:  
 Por favor, elige la respuesta apropiada para cada entrada:

	no competente	poco competente	medianamente competente	competente	Experto
Aprendo de forma autónoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexiono acerca de los contenidos de las diversas asignaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexiono acerca de mis propios conocimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Aprovecho el entorno virtual para realizar actividades orientadas a mi formación integral (humanística, cultural, recreativa, etc)	<input type="radio"/>				
Reconozco mi estilo de aprendizaje y empleo estrategias acordes	<input type="radio"/>				
Vinculo los contenidos de aprendizaje a mis experiencias y necesidades	<input type="radio"/>				
Participo activamente en debates, tareas, etc. del entorno formativo	<input type="radio"/>				
Utilizo buscadores y metabuscadores especializados para obtener información	<input type="radio"/>				
Evalúo de modo crítico y responsable la información	<input type="radio"/>				
Utilizo herramientas y recursos de la tecnología para administrar, citar, compartir y comunicar información personal y/o profesional.	<input type="radio"/>				
Respeto la diversidad de mis compañeros (cultural, religiosa, etc)	<input type="radio"/>				
Respeto los aspectos legales propios del medio en línea (autoría, copyright, etc)	<input type="radio"/>				
Manejo recursos de comunicación sincrónica y/o asincrónica (foros, chat, mail)	<input type="radio"/>				
Formo parte de comunidades virtuales de aprendizaje	<input type="radio"/>				
Trabajo colaborativamente y participo en actividades grupales (foros y entornos colaborativos)	<input type="radio"/>				
Soy consciente del estilo comunicativo y actuaciones adecuadas en un foro	<input type="radio"/>				
Interactúo con el profesorado y atiendo a sus indicaciones (tareas, orientaciones, ayudas...)	<input type="radio"/>				
Participo en redes sociales (actividades académicas)	<input type="radio"/>				
Participo en redes sociales (actividades sociales)	<input type="radio"/>				
Manejo eficientemente el tiempo en línea	<input type="radio"/>				
Planifico mis participaciones y cumplo con los objetivos de cada actividad	<input type="radio"/>				
Manejo programas de presentación o elaboración de animaciones y objetos de aprendizaje, incluyendo imágenes estáticas, textos, clip de audio, clip de vídeo., gráficas,...	<input type="radio"/>				
Utilizo organizadores gráficos, tales como mapas de pensamiento, diagramas o esquemas	<input type="radio"/>				

Demuestro interés por actualizar los conocimientos acerca de las TIC	<input type="radio"/>				
Sé utilizar la plataforma de enseñanza virtual	<input type="radio"/>				
Diseño páginas web, utilizando algún programa informático, incluyendo textos, imágenes, ...	<input type="radio"/>				
Realizo videoconferencias por IP (Netmeeting, Messenger,...) a través de Internet	<input type="radio"/>				
Empleo estrategias de autoevaluación, me autoevalúo	<input type="radio"/>				

### F. Actitud hacia las TIC

Manifiesta tu GRADO DE ACUERDO con las siguientes afirmaciones.

Por favor, elige la respuesta apropiada para cada entrada:

	1 (muy en desacuerdo)	2	3	4	5 (muy de acuerdo)
Me resulta fácil utilizar las TIC	<input type="radio"/>				
Me interesan las TIC	<input type="radio"/>				
Las TIC mejoran significativamente mi aprendizaje	<input type="radio"/>				
Las TIC potencian mi aprendizaje autónomo	<input type="radio"/>				
Las TIC potencian mi aprendizaje colaborativo	<input type="radio"/>				
Tengo el hábito de utilizar las TIC en mi actividad formativa	<input type="radio"/>				
La plataforma educativa me permite trabajar sin contratiempos	<input type="radio"/>				
Considero que el entorno virtual es agradable	<input type="radio"/>				
Considero que los cursos están bien estructurados	<input type="radio"/>				

1. Bajo tu punto de vista, ¿cómo valoras la utilización de las TIC en tu actividad como estudiante?

Por favor, escribe tu respuesta aquí: \_\_\_\_\_

2. OBSERVACIONES GENERALES En este espacio puedes exponer cualquier consideración y opinión que no se te haya pedido de forma directa en este cuestionario y que creas que puede resultar de interés.

Por favor, escriba su respuesta aquí: \_\_\_\_\_

Muchas gracias por tu colaboración.