



Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025).

TESIS DOCTORAL

para obtener el Grado de Ph.D.

DOCTOR EN EDUCACIÓN E INNOVACIÓN

PRESENTA

Iván Efraín Pazmiño Cruzatti

ASESORA

Dra. Érika Vázquez González

México, 2025

La presente Tesis Doctoral debe ser citada como:

Pazmiño Cruzatti, I. (2025). *Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025)*. [Tesis doctoral, Universidad de Investigación e Innovación de México].



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Se permite la reproducción total o parcial y la comunicación pública de la obra con reconocimiento de la autoría. No se permite el uso comercial ni la creación de obras derivadas.

Resumen

Este estudio doctoral desarrolla y valida un Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025). Se identificó como problema principal la deficiencia en la producción de textos académicos coherentes y argumentativos, afectando la calidad de los procesos formativos y la producción científica en la educación superior. Bajo un diseño de investigación mixto secuencial, se formularon y contrastaron hipótesis que relacionan la aplicación del modelo con la mejora significativa de la precisión gramatical, estilo académico, coherencia y estructura y, claridad en la expresión en los escritos de los participantes. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios validados y grupos focales. Los resultados cuantitativos evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos experimentales y el de control, mientras que el análisis cualitativo confirma la aceptación y pertinencia del modelo propuesto desde la perspectiva de los estudiantes. La integración de estrategias activas, evaluación formativa, coevaluación, herramientas tecnopedagógicas e inteligencia artificial, contribuyó a transformar prácticas de enseñanza y a fortalecer la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. Se concluye que el modelo integrativo es una alternativa efectiva y adaptable a diversos contextos universitarios, recomendándose su implementación gradual, acompañada de programas de capacitación docente orientados al desarrollo de competencias didácticas y tecnológicas.

Palabras clave: *enseñanza y aprendizaje, modelo integrativo, escritura académica, educación superior, habilidades escriturales.*

ABSTRACT

This doctoral study develops and validates an Integrative Teaching and Learning Model for the Improvement of Basic Academic Writing Skills in University Students at a Public University in the Southern Region of Ecuador (2023–2025). The main problem identified is the deficiency in producing coherent and argumentative academic texts, which affects the quality of educational processes and scientific output in higher education. Using a sequential mixed-methods design, hypotheses were formulated and tested, relating the implementation of the model to significant improvements in grammatical accuracy, academic style, coherence and structure, and clarity of expression in students' writing. Data were collected through validated questionnaires and focus groups. Quantitative results show statistically significant differences between the two experimental groups and the control group, while qualitative analysis confirms the acceptance and relevance of the proposed model from the students' perspective. The integration of active strategies, formative assessment, peer assessment, technopedagogical tools, and artificial intelligence contributed to transforming teaching practices and strengthening students' autonomy and critical thinking. It is concluded that the integrative model is an effective and adaptable alternative for various university contexts, and its gradual implementation is recommended, accompanied by teacher training programs aimed at developing didactic and technological competencies.

Keywords: *teaching and learning, integrative model, academic writing, higher education, writing skills*

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) por brindarme el espacio académico y las herramientas necesarias para la realización de este trabajo doctoral. Agradezco profundamente a mi directora de tesis, doctora Érika Vásquez González, por su guía y valiosas orientaciones. A la Doctora Odalys Peñate, directora de investigación de la UIIX por su acucioso acompañamiento en el proceso, a los docentes de todos y cada uno de los módulos y seminarios doctorales, por la calidad en la transferencia de sus conocimientos y experiencias. Reconozco también, el apoyo y la colaboración de mis estudiantes, quienes participaron activamente y aportaron datos fundamentales para la validación del modelo propuesto. De manera especial, extendo mi gratitud a mi familia, a mi esposa Andrea y a mis hijos Mateo e Ian, cuyo respaldo incondicional y afecto me sostuvieron en cada etapa de este camino. A todos quienes, de manera directa o indirecta, hicieron posible este logro, les expreso mi eterna gratitud.

Dedicatorias

Dedico este trabajo a mi esposa, Andrea, y a mis hijos, Mateo e Ian, quienes son mi fortaleza, mi inspiración constante y la razón más profunda para seguir construyendo sueños con esperanza y determinación.

A la memoria de mi padre, Aníbal Efraín Pazmiño Crespo, cuya huella permanece viva en mi memoria. Él supo sembrar en mi vida el amor por el estudio, la curiosidad intelectual y la firme convicción de que el conocimiento transforma.

Extiendo esta dedicatoria a mis estudiantes, cuyo entusiasmo, compromiso y búsqueda incansable de aprender han dado sentido y propósito a cada etapa de este camino académico.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	10
CAPÍTULO 1 Proyección de la investigación.....	12
1.1. Línea de investigación de la Universidad UIIX.....	12
1.2. Planteamiento del problema.....	14
1.3. Formulación del problema (Preguntas de investigación):.....	16
1.4. Justificación.....	17
1.5. Objetivos	20
1.6. Hipótesis.....	21
1.7. Alcances y delimitaciones.....	22
CAPÍTULO 2 Fundamentos teóricos.....	26
2.1. Estado del arte.....	27
2.2. Marco teórico	34
2.3. Marco Conceptual	62
2.4. Marco Histórico	71
2.5. Marco contextual o actual	83
2.6. Marco Normativo Legal.....	90
CAPÍTULO 3. Fundamentos metodológicos y resultados de investigación.....	100
3.1. Operacionalización de variables y elaboración de matriz de consistencia científica metodológica.....	101
3.2. Diseño metodológico	106
3.2.1. Definición y fundamentación del enfoque, tipo y diseño de investigación	106
3.2.2. Definición y fundamentación de los métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.....	108

3.2.3. Determinación de la población, muestra y criterios de selección	116
3.2.4. Trabajo de campo.....	118
3.2.5. Aplicación de instrumentos.....	120
3.2.6. Procesamiento de la información.....	133
3.3. Análisis de los resultados.....	135
3.4. Redacción de Resultados y Discusión.....	167
Capítulo 4 Propuesta de transformación	174
4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación.....	174
4.2. Estructura de la propuesta	180
4.2.1. Objetivo General de la Propuesta.....	180
4.2.2. Objetivos Específicos de la Propuesta	180
4.2.3. Descripción del Modelo MIEA.....	181
4.2.4. Planificación Microcurricular de los Talleres del MIEA.....	186
4.2.5. Fases de implementación del MIEA.....	187
4.3. Validación de la propuesta.....	192
4.3.1. Validación por experimentación	192
4.3.2. Posibilidades de escalabilidad y aplicación del modelo en otros contextos	194
4.3.3. Consideraciones para futuras implementaciones	195
Conclusiones	198
Recomendaciones.....	200
Bibliografía	202
ANEXOS.....	220

Índice de figuras

Figura 1 Diagnóstico HaBEA	15
Figura 2 Integración de las teorías fundamentales con el MIEA	48
Figura 3 Dimensiones HaBEA.....	63
Figura 4 Trabajo de campo	120
Figura 5 Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA)	176
Figura 6 Fase de Autoaprendizaje.....	182
Figura 7 Fase de Coaprendizaje	183
Figura 8 Fase de Coevaluación	185

Índice de tablas

Tabla 1 Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores considerados clave para la evaluación objetiva de las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA) en estudiantes universitarios	64
Tabla 2 Matriz de Consistencia Científica Metodológica y Operacionalización de Variables	103
Tabla 3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en el estudio	110
Tabla 4 Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados al Cuestionario HaBEA.....	122
Tabla 5 Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados al Fo_auto.....	124
Tabla 6 Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados al Fo_col.....	127
Tabla 7 Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados al Fo_coe.....	130
Tabla 8 Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados a la Guía del Grupo Focal.....	132
Tabla 9 Pruebas estadísticas aplicadas	134
Tabla 10 Prueba de equivalencia de grupos Kruskal-Wallis	136
Tabla 11 Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas Grupo Experimental 1	138
Tabla 12 Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas (Grupo Experimental 1)....	140
Tabla 13 Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para el Grupo Experimental 2	142
Tabla 14 Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas (Grupo Experimental 2)...	144
Tabla 15 Comparativo de estadígrafos descriptivos obtenidos en la posprueba por los grupos experimentales y el Grupo de Control.....	145
Tabla 16 Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes (Grupo Experimental 1, Grupo Experimental 2, Grupo de Control).....	147
Tabla 17 Prueba Mann-Whitney U para la determinación de significación de diferencias	148

Tabla 18 Acceso a recursos tecnopedagógicos necesarios para el aprendizaje autónomo	150
Tabla 19 Nivel de Autonomía en el Uso de Herramientas de IA.....	151
Tabla 20 Preparación individual y responsabilidad	152
Tabla 21 Grado de comprensión de los contenidos estudiados de manera autónoma ..	152
Tabla 22 Importancia de las actividades de autoaprendizaje	153
Tabla 23 ¿Cuál consideras que fue tu nivel de participación en las actividades colaborativas, tanto en el aula como fuera de ella?.....	154
Tabla 24 ¿Qué tan importante, consideras que fue tu aporte individual para el desarrollo del producto académico grupal?.....	154
Tabla 25 Tu capacidad para expresar ideas de manera clara y constructiva durante el trabajo en grupo, se desarrolló:	155
Tabla 26 ¿Crees que hubo un intercambio mutuo y equilibrado en la retroalimentación entre compañeros durante el trabajo grupal?	155
Tabla 27 ¿Cómo calificarías, en general, el aporte de tus compañeros a lo largo de la actividad grupal?	156
Tabla 28 ¿Qué tan conforme estás con los criterios de evaluación establecidos en la rúbrica del trabajo colaborativo?.....	157
Tabla 29 Tu capacidad para proporcionar retroalimentación constructiva y específica, se ha desarrollado:	158
Tabla 30 ¿Cuál es tu nivel de aceptación de las retroalimentaciones que recibiste?	158
Tabla 31 ¿Qué tanto aplicas las retroalimentaciones que has recibido, en tus trabajos académicos?	159
Tabla 32 ¿Cuál es tu grado de familiarización y eficiencia en el uso del recurso “Taller” de Moodle?.....	160
Tabla 33 Resumen de la estructura del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).....	185

Índice de gráficos

Gráfico 1 Resultados del Grupo Experimental1 en preprueba y posprueba	137
Gráfico 2 Resultados del Grupo Experimental 1 por dimensiones HaBEA en preprueba y posprueba	139
Gráfico 3 Resultados Generales del Grupo Experimental 2 en preprueba y posprueba	141
Gráfico 4 Resultados del Grupo Experimental 2 por dimensiones HaBEA en preprueba y posprueba	143
Gráfico 5 Distribución de puntajes en la posprueba por grupos experimentales y Grupo de Control.....	146

Introducción

En la travesía educativa del siglo XXI, la innovación pedagógica y la integración de tecnologías emergentes han transformado el paradigma tradicional de enseñanza y aprendizaje. En este contexto en constante cambio, la investigación adquiere un rol importante en el abordaje de los desafíos educativos actuales. En esta perspectiva, el presente estudio, titulado " Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025)", busca aportar a la transformación de la educación superior, de manera sustantiva.

La relevancia de esta investigación se arraiga en el reconocimiento de que las habilidades escriturales son un pilar fundamental para el éxito académico y profesional de los estudiantes universitarios, especialmente en el ámbito de la educación. En la universidad objeto del presente estudio¹, que forma a futuros docentes investigadores, la producción de textos académicos de calidad es esencial para la generación y difusión del conocimiento. Sin embargo, la realidad muestra un limitado desarrollo de estas habilidades entre los estudiantes, lo que representa un desafío a abordar.

Este estudio se vincula directamente con la línea de investigación de Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), ya que su propósito radica en el desarrollo de un Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje que emplea estrategias pedagógicas innovadoras y tecnologías emergentes.

¹ Por consideraciones éticas, se omite el nombre de la institución de educación superior objeto de estudio. No obstante, en el apartado correspondiente se caracteriza, en lo principal, su contexto, enfoque pedagógico y curricular. En adelante, se hará referencia a esta institución como la “[Universidad]” o, “la universidad objeto de estudio” o, “la IES” (Institución de Educación Superior) según convenga.

Los antecedentes cercanos subrayan la importancia de este estudio en la búsqueda de soluciones efectivas para el desarrollo de habilidades escriturales en el contexto académico. Autores como Becker (2007) enfatizan la necesidad de comprender la estructura textual y la presentación lógica de argumentos en la escritura académica. Por otro lado, Booth et al. (2016) resaltan la importancia de la investigación rigurosa en la producción de textos académicos. En esta dirección, la propuesta de un modelo integrativo de enseñanza y aprendizaje busca fusionar la comprensión estructural y la práctica investigativa en un entorno tecnológico enriquecedor.

La estructura de esta tesis doctoral se despliega en una secuencia que refleja la profundidad y la rigurosidad de la investigación. Inicialmente, se presenta una proyección de la Investigación que aborda los antecedentes y el estado del arte en el desarrollo de habilidades escriturales, así como la contextualización y justificación del estudio. Después, el estudio se centra en la revisión de literatura, explorando los enfoques, técnicas activas y recursos tecnopedagógicos relacionados con la escritura académica, la integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la innovación educativa. Mas adelante, se detalla la metodología de investigación empleada en la investigación, donde se explican los métodos cuantitativos y cualitativos utilizados para evaluar el impacto del modelo integrativo de enseñanza y aprendizaje. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos y su análisis detallado, utilizando estadígrafos descriptivos y no paramétricos para evaluar el desarrollo de las habilidades escriturales en los estudiantes.

Como consecuencia de lo anterior, se presentan las conclusiones del estudio, donde se resumen los hallazgos, se reflexiona sobre su relevancia en el contexto educativo y se sugieren recomendaciones para futuras investigaciones. Finalmente, se presenta la propuesta de transformación que consiste en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje.

Esta tesis doctoral se erige como un aporte significativo para la mejora de las habilidades básicas de escritura académica en estudiantes universitarios, en el propósito de contribuir a una educación más inclusiva, interactiva y tecnológicamente empoderada.

CAPÍTULO 1

Proyección de la investigación

En este primer capítulo se establece la conexión entre la investigación y la línea de investigación de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX). Inicialmente, se aborda el planteamiento del problema, ahondando en la formulación del mismo a través de la pregunta de investigación. Posteriormente, se expone la justificación que sustenta la relevancia y necesidad de la investigación propuesta. Además, se delimitan los objetivos que se aspiran alcanzar, se formulan hipótesis que orientarán el proceso investigativo, y se establecen los alcances y delimitaciones que proporcionan los límites y contextos en los que se desenvolverá el estudio. Este capítulo sienta las bases para comprender la dirección y motivación de la investigación en el marco de los parámetros establecidos por la UIIX.

1.1. Línea de investigación de la Universidad UIIX.

La trayectoria educativa del siglo XXI se encuentra definida por la continua evolución de las prácticas pedagógicas y la integración de tecnologías emergentes en los procesos de aprendizaje. En esta sinfonía de cambio, la presente investigación, titulada: "Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025)", encuentra un perfecto asidero en las líneas de investigación del programa doctoral en Innovación Educativa.

En palabras de Subramanian (2017), el siglo XXI ha traído consigo un panorama educativo en constante evolución, en el que la interacción entre la innovación y la tecnología se ha convertido en una fuerza motriz del cambio. Este estudio se erige como una respuesta a esta evolución, buscando desarrollar un modelo integrativo de enseñanza y aprendizaje que fusiona estrategias pedagógicas novedosas con recursos tecnológicos avanzados. Vanegas y Calzolari (2025) refuerzan esta idea al destacar que la innovación en la educación es esencial para responder a las demandas sociales siempre cambiantes.

En primer plano, esta investigación surge en la línea de Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas. La enseñanza se está transformando rápidamente gracias a la conjunción entre innovación educativa y tecnología. Como señala Bonwell (1991), el diseño de recursos didácticos efectivos es fundamental para responder a los desafíos de la educación. El modelo integrativo propuesto se ajusta intrínsecamente a este nexo, al incorporar estrategias pedagógicas novedosas, que avanzan hacia la diversificación del proceso educativo y trascienden los confines de las metodologías convencionales.

La incorporación de herramientas tecnológicas y la Inteligencia Artificial (IA) proporciona un cimiento tecnológico que sustenta la estructura de todo modelo educativo innovador. Así, este enfoque no solo busca solucionar la problemática de las habilidades escriturales, sino también plantea un paradigma educativo más interactivo y adaptable, lo que respalda la perspectiva de Innovación Educativa. Como señala Cabero-Almenara (1999) “la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo permite nuevos espacios de interacción y aprendizaje, haciendo los procesos más personalizados y accesibles” (p. 21).

En segundo término, pero no menos importante, este estudio se ancla firmemente en la línea de investigación de Diseño e Innovación de Recursos Didácticos. Aquí, el modelo propuesto no es solo una respuesta, sino una entidad en sí misma. La sinergia entre el recurso tecnológico y la propuesta pedagógica subyacente genera un ecosistema de aprendizaje enriquecido y estimulante. A través de esta dinámica, se abre un camino hacia el mejoramiento sustancial de las habilidades escriturales, nutriendo a los estudiantes con un conjunto articulado de habilidades prácticas y estratégicas. Este enfoque no solo arroja luz sobre un problema crítico, sino que también crea una solución tangible y sostenible.

De esta manera, el estudio, va más allá de los confines de su título. Se arraiga profundamente en las líneas de Innovación Educativa y Perspectivas Tecnológicas y, Diseño e Innovación de Recursos Didácticos y no se limita a la identificación de problemas y soluciones. En su esencia, representa un llamado al cambio, a la adaptación y a la renovación de las formas tradicionales de enseñanza y, por tanto, hacia una educación más envolvente, inclusiva e integradora.

Este estudio trasciende los límites de una mera investigación académica, asumiendo el papel de un catalizador de cambio en la educación superior, específicamente en la universidad objeto de estudio. Sus implicaciones tienen el potencial de reflejarse en las aulas, en la formación de futuros docentes investigadores y en el espectro más amplio de la pedagogía contemporánea. Con cada página escrita y cada idea explorada, este estudio aspira a convertirse en un testimonio de la vitalidad de la innovación educativa y del poder de la colaboración entre la tecnología y el aprendizaje.

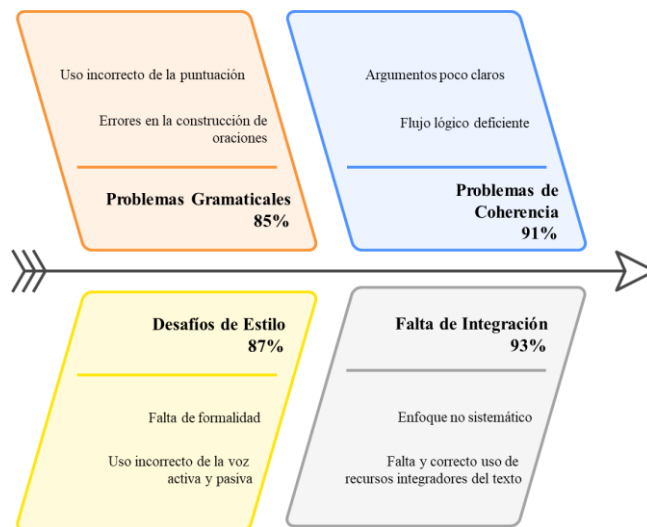
1.2. Planteamiento del problema

La escritura académica es una competencia fundamental para los estudiantes universitarios, especialmente para aquellos que se están formando como futuros docentes investigadores en el nivel de la Educación Básica. La producción de textos académicos de calidad requiere habilidades escriturales básicas, que permitan expresar ideas de manera coherente, precisa y argumentativa.

Sin embargo, en la [universidad], se evidencia la necesidad de fortalecer el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes de la carrera de Educación Básica, lo que plantea un problema significativo que debe ser abordado, más aún si se considera que estos estudiantes, -de acuerdo con el campo ocupacional definido por la carrera de Educación Básica- se desempeñarán como docentes investigadores. De tal manera que, la problemática compromete su desempeño tanto en sus estudios, como en su futura labor docente e investigativa.

Estas habilidades escriturales son fundamentales para que los estudiantes puedan comunicar eficazmente sus ideas y conocimientos en un contexto académico, sin embargo, el diagnóstico realizado en el primer semestre de 2023, a 105 estudiantes de sexto ciclo de la carrera de Educación Básica, reveló problemas de índole gramatical en el 85% de casos. Se presentaron también, en el 87% de casos, dificultades relacionadas con el estilo académico. Así mismo, en un 93% de los casos, se observó falta de integración y, en un 91% se encontraron problemas de coherencia de texto. Los principales indicadores de esta problemática se incluyen en la siguiente figura.

Figura 1
Diagnóstico HaBEA



Nota: Elaboración propia

Las causas que contribuyen al limitado desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica, se interrelacionan y pueden ser diversas, a continuación, se mencionan algunas de las más importantes:

- La ausencia de formación específica en escritura académica durante la trayectoria educativa previa de los estudiantes de Bachillerato y Educación Básica (Marín-Cano, 2018);
- El tiempo y espacio insuficiente, dedicados a la práctica y retroalimentación en la escritura académica dentro de los diferentes cursos (Navarro, 2021); y,
- La carencia de estrategias pedagógicas innovadoras capaces de promover el desarrollo de habilidades de escritura, integrando diferentes metodologías, técnicas y recursos tecnológicos (Cruz-García, 2020).

Por otro lado, el limitado desarrollo de habilidades básicas de escritura académica presenta diversas consecuencias de carácter adverso, entre las principales están las dificultades para comunicar ideas de manera efectiva y coherente en contextos académicos y profesionales. Según Rey-Castillo y Gómez-Zermeño (2021), “las carencias en la competencia escrita limitan la capacidad de los estudiantes para expresar

sus propias ideas de forma cohesionada, dificultando su integración en el discurso académico” (p. 45); adicionalmente, pueden derivar en trabajos que no cumplen con los estándares esperados, lo cual afecta tanto las calificaciones de los estudiantes como su desarrollo académico; limitan la participación en debates académicos y aportes sustantivos al campo de la Educación Básica desde una perspectiva investigativa; y, disminuyen la autoestima académica, al percibirse como estudiantes menos competentes en relación con sus pares, todo esto sin contar con las repercusiones que el estudiante deberá afrontar en su futura vida profesional (Carlino, 2005).

La problemática identificada y en particular sus consecuencias, consideradas como el peor escenario posible en caso de no intervenir para mitigar el problema, justifican plenamente la propuesta del estudio, es decir, el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025).

1.3. Formulación del problema (Preguntas de investigación):

Con lo anterior como antecedente, se arriba a la pregunta principal de investigación, acompañada de varias preguntas específicas.

1.3.1. Pregunta Principal de Investigación (PPI)

PPI: ¿Cómo se pueden mejorar las Habilidades Básicas de Escritura Académica en los Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025)?

1.3.2. Preguntas específicas (PE)

PE1: ¿Cuáles son las dificultades y necesidades específicas de los estudiantes universitarios en relación con las habilidades básicas de Escritura Académica?

PE2: ¿Cuál es la fundamentación teórica más pertinente para sustentar un modelo integrativo de enseñanza y aprendizaje orientado al mejoramiento de las habilidades básicas de Escritura Académica?

PE3: ¿Cómo se puede operativizar el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje?

PE4: ¿Cómo medir las HaBEA antes y después del tratamiento experimental (pretest y Postest) y cómo establecer la significatividad de las diferencias encontradas?

PE5: ¿Cómo aplicar una planificación microcurricular integrativa orientada al mejoramiento de las HaBEA?

PE6: ¿Cómo evaluar el impacto del Modelo integrativo de Enseñanza y Aprendizaje propuesto, en torno a su eficacia para el desarrollo de sus Habilidades Básicas de Escritura Académica?

1.4. Justificación

La investigación abordó el problema del limitado desarrollo de habilidades básicas de escritura académica en los estudiantes de la carrera de Educación Básica de la [Universidad]. A continuación, se presenta la justificación teórica, metodológica, práctica y personal que sustenta la relevancia de este estudio.

1.4.1. Justificación Teórica

En lo teórico, esta investigación encuentra su fundamento en la importancia de la escritura académica como competencia básica para los estudiantes universitarios, especialmente para aquellos que se están formando como futuros docentes investigadores en el campo de la Educación Básica. Según Bautista-Díaz et al. (2024), la escritura académica implica la capacidad de expresar ideas de manera coherente, precisa y argumentativa, habilidades necesarias para el desempeño académico y profesional.

Sin embargo, estudios recientes han evidenciado la baja calidad en la producción de textos académicos y las dificultades para argumentar y presentar ideas de manera clara en los estudiantes universitarios (Bacha, 2002). Esta investigación contribuye al cuerpo teórico existente al explorar enfoques pedagógicos innovadores, como es el caso de un Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para mejorar las Habilidades Básicas de la Escritura Académica.

1.4.2. Justificación Metodológica

Se trata de una investigación aplicada con diseño cuasiexperimental de preprueba y posprueba con de grupos experimentales y un Grupo de Control, enfoque cuantitativo-mixto secuencial (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), donde el estatus dominante correspondió al componente cuantitativo del estudio (CUAN → cual). La combinación de métodos permitió obtener una visión completa y profunda del problema y sus causas, así como de las posibles soluciones.

En el marco del diseño cuasiexperimental del estudio, se aplicó la misma intervención educativa (Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje) a dos paralelos de estudiantes, en tanto que el otro paralelo, se constituyó en el Grupo de Control. La existencia de dos grupos experimentales aumentó la robustez y la validez externa del estudio, puesto que, al aplicar el mismo tratamiento en diferentes grupos, fue posible verificar la consistencia y replicabilidad de los efectos de la intervención en distintas clases o contextos, lo cual fortaleció la generalización de los resultados.

En el mismo sentido, contar con dos grupos experimentales permitió observar la existencia de diferencias en la efectividad del Modelo Integrativo debido a factores externos, como las características particulares de los estudiantes en cada paralelo, con lo cual fue posible ofrecer información sobre la influencia de la variabilidad entre los grupos. En el mismo sentido, trabajar con dos grupos experimentales, incrementó el tamaño muestral total, aumentando la potencia estadística del estudio y mejorando la precisión de las estimaciones sobre el efecto del tratamiento.

Por otro lado, la incorporación al proceso de un Grupo de Control tiene una justificación sólida en términos de la pertinencia y la robustez que aportó a los resultados. Al emplear un Grupo de Control, se logró, en lo principal:

- Mejorar la Comparabilidad de Resultados: Al contar con un Grupo de Control, fue posible comparar los resultados del grupo experimental con diferentes contextos de control. Esto permite identificar si los cambios observados en el

grupo experimental se deben realmente a la intervención (Modelo Integrativo de Enseñanza-Aprendizaje) y no a factores externos o azarosos.

- Aumentar la Validez Interna: La inclusión de un Grupo de Control fortaleció la validez interna del estudio, al proporcionar mayor evidencia de que las mejoras observadas en las habilidades de escritura académica se deben a la aplicación del modelo y no a otras variables intervinientes. Esto contribuyó a mitigar posibles amenazas a la validez interna, como la maduración, la historia u otros elementos capaces de influir en la confiabilidad de los resultados.
- Reducir Sesgos y Aumentar la Robustez Estadística: Contar con un Grupo de Control permitió controlar mejor el posible sesgo o efecto del contexto propio del estudio.

De esta manera, el uso de un Grupo de Control reforzó la calidad y la confiabilidad del estudio, aportando mayor certeza de que las diferencias observadas fueron producto de la intervención experimental y no de factores externos, lo que respaldó la robustez de las conclusiones obtenidas.

1.4.3. Justificación Práctica

La relevancia práctica de esta investigación radica en su impacto potencial en la formación superior de los estudiantes de Educación Básica y en su futura labor docente e investigativa. Mejorar las habilidades escriturales básicas de los estudiantes no solo beneficia su desempeño académico, sino también su capacidad para comunicar ideas de manera efectiva y coherente en contextos académicos y profesionales (Bañales et al., 2015). Además, la calidad de los trabajos escritos de los estudiantes influye directamente en su evaluación y calificación (Rey-Castillo & Gómez-Zermeño, 2021).

Mediante la implementación combinada del enfoque integrativo propuesto, las técnicas y recursos pedagógicos y tecnopedagógicos activos e innovadores y, la inteligencia artificial (generativa y no generativa) esta investigación proporciona herramientas prácticas y efectivas para mejorar la escritura académica de los estudiantes y promover su desarrollo integral como futuros docentes investigadores.

1.4.4. Justificación Personal

La motivación personal para llevar a cabo esta investigación surgió de la preocupación por la formación de los estudiantes universitarios y el impacto que el limitado desarrollo de sus habilidades básicas de escritura académica, puede tener en su desempeño académico y profesional. Se considera fundamental promover el desarrollo de estas habilidades, ya que la escritura académica es una competencia transversal en todos los campos del conocimiento. A través de esta investigación, se espera contribuir al mejoramiento de la enseñanza de la escritura académica y ofrecer nuevas perspectivas pedagógicas que puedan ser implementadas en otras instituciones educativas.

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo General (OG)

OG: Proponer un Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje basado en enfoques, técnicas y recursos pedagógicos y tecno pedagógicos que combinados proporcionen una experiencia de aprendizaje más activa, completa y efectiva orientada al mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en estudiantes universitarios.

1.5.2. Objetivos específicos (OE)

OE1: Identificar las dificultades y necesidades específicas de los estudiantes, mediante la aplicación de un instrumento de diagnóstico, a fin de medir el nivel de desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica.

OE2: Fundamentar un modelo integrativo de enseñanza y aprendizaje, mediante el análisis de la teoría pertinente orientada al mejoramiento de las habilidades básicas de escritura académica.

OE3: Operativizar el Modelo Integrativo de Enseñanza-Aprendizaje mediante una planificación microcurricular que combine e integre modelos, técnicas y recursos tecno pedagógicos experienciales, activos, innovadores y pertinentes, con el fin de

mejorar las Habilidades Básicas de Escritura Académica en los estudiantes de la [Universidad].

OE4: Medir las HaBEA antes y después del tratamiento experimental (pretest y Postest) mediante el uso de estadígrafos descriptivos e inferenciales, a fin de establecer la significatividad de las diferencias encontradas.

OE5: Aplicar el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje mediante un diseño cuasiexperimental con diseño de preprueba y posprueba con dos grupos experimentales y un Grupo de Control, a fin de analizar el mejoramiento de las HaBEA.

OE6: Evaluar el impacto del Modelo integrativo de Enseñanza y Aprendizaje propuesto, mediante el análisis de la percepción de los estudiantes universitarios en torno a su eficacia para el desarrollo de sus HaBEA.

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis de investigación (Hi)

Hi: La aplicación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, mejora significativamente las Habilidades Básicas de Escritura Académica en los estudiantes universitarios.

1.6.2. Hipótesis Nula (H0)

H0: La aplicación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, no provoca el mejoramiento significativo de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en los estudiantes universitarios.

1.6.3. Variables

Variable independiente: Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje.

Variable dependiente: Habilidades Básicas de Escritura Académica.

1.7. Alcances y delimitaciones

1.7.1. Delimitación espacial

El ámbito de este estudio abarcó una universidad pública, ubicada en la zona austral del Ecuador. La elección de esta institución como el contexto de investigación se fundamenta en varias consideraciones que garantizan la coherencia y la relevancia de los resultados obtenidos.

En primer lugar, esta Universidad se seleccionó debido a su rol fundamental en la formación de futuros docentes e investigadores. La naturaleza específica de la carrera de Educación Básica, en la que los estudiantes se preparan para asumir roles de liderazgo, crea un ambiente propicio para la exploración de estrategias innovadoras que fortalezcan las habilidades escriturales. Además, la [Universidad] está comprometida con la excelencia educativa y la mejora continua, su modelo pedagógico proporciona un terreno fértil para la implementación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje.

La elección de la zona austral como la ubicación de la [Universidad] agrega un contexto geográfico y sociocultural específico a la investigación. La diversidad de estudiantes, sus antecedentes y perspectivas enriquecen el estudio al considerar cómo las habilidades escriturales se relacionan con diferentes contextos educativos y culturales.

El estudio se enfocó en un grupo específico de estudiantes: aquellos matriculados en el sexto ciclo de la carrera de Educación Básica. Esta elección se basó en el supuesto de que, en este nivel de su educación, los estudiantes han adquirido una base de habilidades escriturales fundamentales que requieren ser fortalecidas. Por lo tanto, el estudio se benefició de una población que ya había experimentado procesos de escritura académica y, por lo tanto, más preparada para abordar un enfoque integrativo de enseñanza y aprendizaje.

1.7.2. Delimitación temporal

El estudio se llevó a cabo a lo largo del período que abarca desde el primer semestre del año académico 2023 hasta el segundo semestre del año académico 2025. Esta delimitación temporal se basa en varias consideraciones que aseguran la coherencia y viabilidad de la investigación.

En primer lugar, la elección de este período académico permitió una inmersión profunda en el proceso de desarrollo del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje. Este intervalo possibilitó oportunidades para diseñar, implementar, evaluar y retroalimentar la estrategia pedagógica propuesta, mediante la recopilación y análisis sistemático de datos relevantes. El período previsto brindó un marco temporal manejable y realista para llevar a cabo las etapas esenciales del estudio. La implementación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (como tratamiento experimental), se realizó en los periodos académicos 2023-2024. En una primera instancia, el propósito fue pilotar el modelo y ajustar la instrumentación y, posteriormente, se realizó la implementación propiamente dicha. El estudio completo, incluyendo diseño, pilotaje, implementación, evaluación, procesamiento de datos, análisis de resultados, propuesta y, elaboración del informe final, tomó alrededor de 36 meses hacia finales del segundo semestre académico del año 2025.

La delimitación temporal fue concebida para abordar posibles fluctuaciones y variabilidades inherentes al contexto académico. Diferentes semestres pueden presentar características únicas en términos de carga académica, dinámicas de grupo y disponibilidad de recursos tecnológicos. Al abarcar varios semestres académicos (para el pilotaje y para la implementación propiamente dicha), se capturó una gama más amplia de experiencias y desafíos que influyeron en la implementación y en los resultados del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje.

La elección de este rango de tiempo también tuvo en cuenta la necesidad de seguir un proceso de investigación reflexivo y metódico. Desde la fase inicial de planificación hasta la etapa final de análisis de resultados, cada paso requirió una atención minuciosa y un tiempo adecuado para la adaptación y la mejora continua.

1.7.3. Delimitación temática, sustantiva/científica

La delimitación temática se concentró en la aplicación de un "Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje" diseñado para potenciar específicamente las "Habilidades Básicas de Escritura Académica" en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025).

En cuanto al alcance teórico, la investigación se apoyó en diversas teorías de aprendizaje, tales como la Teoría del Aprendizaje Socio-Cultural, la Teoría Constructivista, la Teoría del Procesamiento de la Información y la Teoría del Aprendizaje Significativo. Además, se integró la perspectiva de la Teoría de la Inteligencia Artificial y Aprendizaje Automático como un componente innovador en el diseño pedagógico. Estas teorías de aprendizaje respaldan la eficacia de enfoques integrativos en la educación y la combinación de elementos que incluyen la metodología integrativa propuesta.

La Teoría del Aprendizaje Socio-Cultural de Lev Vygotsky, destaca la importancia de la interacción social y el entorno cultural en el aprendizaje (Vygotsky, 1978). La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es clave, indicando lo que un estudiante puede hacer con ayuda (Vygotsky, 1978; Blunden, s.f.). Al incluir grupos colaborativos de aprendizaje, el modelo integrativo fomenta la interacción social para el desarrollo cognitivo.

La Teoría del Aprendizaje Constructivista se basa en las ideas de Jean Piaget y Lev Vygotsky. Piaget es conocido por su trabajo en la psicología del desarrollo y la Teoría Constructivista del Aprendizaje. Vygotsky, por su parte, contribuyó con la Teoría del Constructivismo Social. De hecho, el enfoque integrativo del estudio, se fundamenta, en gran medida, en ésta última, especialmente en el argumento de que el aprendizaje es un proceso social y que la interacción con otros desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo de los individuos (Vygotsky, 1978). Los constructivistas propugnan que el conocimiento es construido por el estudiante de manera activa, no simplemente al recibirlo. De esta manera, aprendemos al organizar la información y darle significado.

En el modelo integrativo que propone el estudio, el coaprendizaje y la coevaluación se alinean con la idea de que los estudiantes construyen su propio conocimiento.

La Teoría del Procesamiento de la Información de George Miller y Ulric Neisser, se centra en cómo los individuos reciben, codifican, almacenan y recuperan información, contexto en el cual el aprendizaje implica el procesamiento activo de la información (Baddeley, 1997; Anderson, 1995). La integración, en el modelo propuesto, de recursos tecno pedagógicos con inteligencia artificial, implica el procesamiento activo de información por parte de los estudiantes.

La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, destaca la importancia de la conexión de nuevos conocimientos con la estructura cognitiva existente del individuo (Gredler, 2009; Ivie, 1998). Al buscar que los estudiantes encuentren significado en el aprendizaje, el modelo integrativo propuesto apunta a un aprendizaje más significativo y duradero.

La Teoría de la Inteligencia Artificial y el Aprendizaje Automático es un campo amplio y en pleno desarrollo con múltiples contribuciones de diversos autores. Algunos de los más influyentes y referentes son: Andrew Ng, Yoshua Bengio; Geoffrey Hinton; Ian Goodfellow; Tom Mitchell; Sebastian Thrun; y, Fei-Fei Li (Russell & Norvig, 2010). Esta Teoría se centra en el desarrollo de algoritmos y modelos computacionales que pueden aprender patrones a partir de datos y realizar tareas sin intervención humana directa. El enunciado principal es que los sistemas pueden aprender y mejorar automáticamente a medida que son expuestos a más datos (Domingos, 2012). Esta teoría respalda la integración de diversos modelos, técnicas y recursos al beneficiar al modelo integrativo propuesto no solo de la automatización de ciertos procesos, sino que también con la adaptación y personalización continua para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. La capacidad de aprender y ajustarse a través del tiempo es un elemento clave que puede potenciar la eficacia del modelo integrativo propuesto.

Las Teorías enunciadas se complementan con otras relacionadas con el proceso escritural y en conjunto, proporcionan una idea general de las influencias teóricas de la investigación.

CAPÍTULO 2

Fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos constituyen el cimiento sobre el cual se sustenta cualquier investigación, proporcionando el marco conceptual y normativo necesario para comprender y abordar el problema de investigación. Para el caso del estudio " Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025)", se ha desarrollado una sólida base teórica que abarca diferentes aspectos relevantes.

El Estado del Arte permite examinar críticamente la literatura existente, identificando investigaciones previas, enfoques metodológicos y hallazgos relevantes relacionados con la temática. A través de esta revisión exhaustiva, se sitúa el trabajo en el contexto académico actual, identificando brechas de conocimiento y oportunidades para contribuir al campo educativo.

El Marco Teórico brinda un conjunto de conceptos, teorías y modelos que ayudan a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados en el desarrollo de habilidades escriturales. Al fundamentar la investigación en teorías sólidas, se ha podido construir un enfoque coherente para abordar el objeto de estudio.

El Marco Conceptual proporciona la estructura conceptual necesaria para organizar y definir los conceptos clave de la investigación. Mediante la elaboración del Marco Conceptual claro y preciso, se establecen las bases para la definición y operacionalización de las variables y la formulación de hipótesis de investigación.

El Marco Histórico sitúa el estudio en un contexto temporal más amplio, considerando los eventos, tendencias y cambios históricos que han influido en la educación y enfoques pedagógicos a lo largo del tiempo. Esta perspectiva histórica ayuda a comprender la evolución de las prácticas educativas y su impacto en el desarrollo de habilidades escriturales en estudiantes universitarios.

El Marco Contextual o actual desempeña un papel importante al proporcionar una comprensión profunda del entorno actual en el que se desarrolla la investigación. Este marco permite analizar las condiciones y los factores contemporáneos que influyen en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la [Universidad]. Analizar el contexto actual, permite identificar tendencias, desafíos, oportunidades y necesidades específicas que son relevantes para el estudio.

Finalmente, el Marco Legal proporciona el marco jurídico y normativo que regula las prácticas educativas en el ámbito universitario, estableciendo las pautas y directrices que orientan las acciones en el proceso de investigación. Este marco permite comprender las obligaciones legales y éticas asociadas con la investigación y garantiza el cumplimiento de los estándares de integridad y rigor académico.

En conjunto, estos fundamentos teóricos, que se desarrollan a continuación, constituyen la base sólida sobre la cual se sustenta el estudio, proporcionando el marco necesario para abordar el problema de investigación de manera rigurosa y fundamentada.

2.1. Estado del arte

El desarrollo de la escritura académica es un tema que ha sido objeto de investigación en múltiples contextos educativos, tanto en el Ecuador como en otros países de América Latina y el mundo. En Ecuador, diversos estudios han explorado la aplicación de métodos alternativos para mejorar las habilidades escriturales de los estudiantes, destacando la importancia de enfoques metodológicos innovadores que se adapten a las necesidades contextuales de los universitarios. Estas investigaciones han enfatizado la necesidad de superar las limitaciones tradicionales en la enseñanza de la escritura mediante modelos y estrategias que fomenten un aprendizaje más activo, colaborativo y contextualizado.

A nivel regional y global, la enseñanza de la escritura académica ha evolucionado hacia enfoques más integrales que combinan metodologías tradicionales con herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas innovadoras. Estudios

realizados en países como Chile, México, Colombia, y en contextos internacionales más amplios, han resaltado el impacto positivo de la colaboración interdisciplinaria, el uso de tecnologías y la integración de modelos pedagógicos activos y participativos. Estas experiencias ofrecen valiosas referencias para enriquecer nuestro análisis y permiten identificar oportunidades y desafíos para fortalecer las competencias escriturales. En este sentido, el reconocimiento de estas tendencias y su contraste con la realidad ecuatoriana ha sido fundamental para la implementación del Modelo Integrativo propuesto en la presente investigación.

El estudio titulado *La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado* (Boillos Pereira & Rodríguez Torres, 2022) tuvo como objetivo explorar las percepciones que los estudiantes de carreras de Educación en universidades ecuatorianas tienen sobre la escritura en sus contextos académicos. Para ello, se adaptó la Encuesta Europea sobre la Escritura Académica al contexto ecuatoriano y se aplicó a 942 estudiantes de siete universidades del país. El estudio evidenció diferencias significativas entre universidades en cuanto a la comprensión de la escritura académica. Las estudiantes mujeres demostraron mayor conciencia sobre las exigencias que implica escribir en el contexto universitario, reconociendo también las discrepancias con etapas educativas anteriores. Se identificó que, en todas las carreras de Educación analizadas, la escritura constituye una práctica extendida, utilizada principalmente como instrumento de evaluación del aprendizaje.

El estudio aporta valiosas perspectivas a la investigación, al poner en evidencia las percepciones y necesidades que los estudiantes de carreras de Educación en Ecuador tienen en torno a la escritura académica. Este análisis de cómo la escritura se utiliza principalmente como herramienta de evaluación y la falta de retroalimentación efectiva refleja desafíos persistentes en el proceso de aprendizaje de la escritura académica, que se busca abordar mediante el Modelo Integrativo de Enseñanza-Aprendizaje. Además, las diferencias encontradas entre los géneros y la percepción de las mujeres sobre sus mayores necesidades de apoyo refuerzan la importancia de diseñar estrategias que consideren las particularidades y necesidades específicas del alumnado. Este contexto ofrece una base sólida para justificar la pertinencia y relevancia de la propuesta de

intervención metodológica integrativa para el mejoramiento de las habilidades de escritura académica en los estudiantes universitarios.

El libro titulado *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca* (Villavicencio Quinde, 2018), tiene como objetivo explorar y reflexionar sobre las prácticas de escritura académica en la Universidad de Cuenca, analizando su relación con la docencia, la investigación y los estudios de posgrado. La obra recopila diez ensayos elaborados por nueve autores, quienes comparten experiencias y reflexiones basadas en sus prácticas docentes e investigativas.

La metodología empleada en los ensayos es predominantemente cualitativa, basada en estudios de caso, análisis reflexivos y experiencias prácticas de los docentes en la integración de la escritura académica en sus asignaturas y proyectos de investigación. Los autores abordan diversas estrategias y enfoques para fomentar la escritura académica entre los estudiantes, considerando las particularidades de sus disciplinas y contextos educativos.

Entre los principales resultados, se destaca la identificación de desafíos comunes en la enseñanza de la escritura académica, como la necesidad de desarrollar competencias específicas en los estudiantes y la importancia de la retroalimentación efectiva. Además, se resalta la relevancia de incorporar la escritura como herramienta de aprendizaje y no solo como medio de evaluación, promoviendo una cultura académica que valore la producción escrita como parte integral del proceso educativo.

Las conclusiones del libro enfatizan la necesidad de implementar programas institucionales que apoyen el desarrollo de habilidades de escritura académica, la formación continua de los docentes en este ámbito y la creación de espacios de colaboración interdisciplinaria para compartir buenas prácticas y recursos. Asimismo, se subraya la importancia de considerar las particularidades culturales y contextuales de los estudiantes al diseñar estrategias de enseñanza de la escritura.

Este libro ofrece valiosas perspectivas para la presente investigación, al proporcionar experiencias y reflexiones concretas sobre la integración de la escritura académica en la docencia y la investigación en el contexto ecuatoriano. Las estrategias y enfoques presentados sirvieron como referencia para el diseño del Modelo Integrativo de Enseñanza-Aprendizaje, adaptando las prácticas exitosas a las necesidades específicas de los estudiantes sujetos de estudio. Además, las conclusiones del libro refuerzan la importancia de una formación docente continua y de la creación de programas institucionales que promuevan el desarrollo de habilidades de escritura académica, aspectos que son fundamentales para el éxito de la propuesta.

El artículo titulado Entornos virtuales para la escritura académica. Un modelo en Minecraft (Ponce & Alarcón Pérez, 2020), analiza las posibilidades que ofrece un entorno virtual mediante un videojuego comercial para el desarrollo de la escritura y la publicación académica en el contexto de la educación superior. El objetivo del estudio es valorar cómo el uso del entorno virtual de Minecraft puede impactar la afinidad y adaptabilidad de los universitarios cuando realizan ejercicios de escritura colectiva. Este estudio se basa en un enfoque sociocultural vygotskyano y en conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y los espacios de afinidad, para explorar el aprendizaje constructivista en entornos virtuales.

La metodología del estudio fue de enfoque mixto, mediante un caso único, con la participación de 28 estudiantes de licenciatura. Se recolectaron datos a través de técnicas como observación, cuestionarios de escala Likert y registros del entorno virtual. El tratamiento estadístico de los datos mostró resultados relacionados con las variables de afinidad y adaptabilidad, evidenciando la pertinencia del uso de entornos virtuales en el proceso de alfabetización académica. Las conclusiones destacan que el uso de videojuegos como plataformas de escritura académica permite no solo la mejora en afinidad y adaptabilidad, sino que fomenta nuevas formas participativas y colaborativas de aprendizaje, que combinan el entorno virtual y la interacción física.

Este estudio aporta significativamente a la presente investigación al evidenciar cómo los entornos digitales pueden ser utilizados como herramientas de aprendizaje experiencial y colaborativo para desarrollar habilidades de escritura. El uso de

tecnologías y herramientas innovadoras como Minecraft se alinea con el modelo integrativo propuesto, que busca incorporar métodos tecnopedagógicos para mejorar la escritura académica, brindando un ejemplo concreto de cómo integrar el aprendizaje virtual en contextos educativos formales.

El artículo, *La escritura académica en Ecuador: observaciones teóricas y estratégicas para un plan director* (Moya, 2019), aborda los desafíos sociolingüísticos y educativos que afectan la eficacia de la escritura académica en el contexto ecuatoriano. Presenta un panorama complejo donde la formación preliminar de los estudiantes en el manejo del español estándar es insuficiente al ingresar a la universidad, señalando deficiencias en la educación básica y el bachillerato. Además, examina la variabilidad de programas y metodologías en las universidades para la enseñanza de la escritura académica, destacando la necesidad de una enseñanza más sistemática y metodológica. Se propone la creación de un Plan Director de Lengua Española que abarque programas metodológicos, políticas lingüísticas, normas editoriales y la formación de un claustro de excelencia en la enseñanza de la escritura académica.

El estudio utiliza una metodología de observación lingüística participativa y el análisis de contenido de programas académicos y textos en ambientes académicos, identificando problemas contextuales y proponiendo acciones concretas para mejorar la enseñanza de la escritura académica. Entre sus conclusiones, destaca la importancia de una formación gradual y sistemática de habilidades lingüísticas y el desarrollo de programas académicos que aseguren el manejo efectivo del español en el contexto académico.

Este artículo aporta significativamente al presente estudio, al ofrecer una perspectiva integral sobre los desafíos estructurales y contextuales que enfrentan los estudiantes universitarios ecuatorianos en el desarrollo de habilidades de escritura académica. Su énfasis en la necesidad de una formación sistemática y metodológica en el uso del español estándar y sus propuestas para una enseñanza más coherente y efectiva de la escritura académica se alinean con el objetivo del estudio, que se orienta a mejorar las habilidades de escritura en estudiantes mediante un modelo integrativo de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a enfoques para mejorar las habilidades de escritura académica, la implementación del modelo de aprendizaje invertido ha demostrado impactos positivos. Investigaciones previas, como la de Bergmann y Sams (2012), han destacado cómo esta metodología puede mejorar la participación estudiantil, fomentar la autonomía del aprendizaje y permitir una mayor interacción durante las clases presenciales. Además, se ha observado que la aplicación de este modelo facilita un enfoque más centrado en el estudiante, lo que podría tener repercusiones significativas en el desarrollo de habilidades de escritura más efectivas y contextualmente relevantes.

En el ámbito colaborativo, Johnson y Johnson (2002) han explorado los beneficios de la técnica de grupos colaborativos de aprendizaje, resaltando su capacidad para fomentar la colaboración y mejorar el aprendizaje entre pares. Investigaciones basadas en esta teoría han revelado impactos positivos en la calidad de la producción escrita y en la capacidad de los estudiantes para proporcionar retroalimentación efectiva.

López-Gil y Molina (2018), en su investigación sobre el impacto del trabajo colaborativo entre docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, identificaron modificaciones tanto en las formas de orientar y evaluar la escritura por parte del profesorado, como en las concepciones sobre su función y en las prácticas de redacción de los estudiantes. A partir de estos resultados, los autores plantearon que el trabajo colaborativo docente constituye una estrategia institucional con potencial para fortalecer la enseñanza de la escritura de manera transversal en el currículo.

La evaluación entre pares, o coevaluación, ha sido objeto de atención significativa. Hoz (2017) en su estudio *La coevaluación en la escritura académica*, presenta una estrategia para la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica basada en la coevaluación, en la cual los alumnos observan el trabajo escrito de un compañero e intentan perfeccionarlo a partir de las opiniones y reflexiones del grupo y la mediación del docente. Los resultados reflejan la efectividad y pertinencia de la estrategia y fundamentan uno de los componentes más importantes del Modelo Integrativo propuesto por el presente estudio, cual es la coevaluación asistida por tecnología.

La incorporación de tecnologías en contextos educativos ha sido ampliamente abordada en la literatura especializada. Savio (2000), por ejemplo, analizó el efecto de entornos virtuales como Moodle en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En su investigación sobre el uso de esta plataforma en un taller universitario de lectura y escritura en Argentina, la autora exploró el diseño y operación de un aula virtual extendida, con el fin de presentar los resultados derivados de dicha implementación. Entre los hallazgos más relevantes, se señala una valoración positiva por parte del estudiantado y una correlación entre la frecuencia de acceso a la plataforma y la promoción del curso. Este enfoque tecno-pedagógico evidenció beneficios en términos de retroalimentación y acceso a materiales didácticos. En ese sentido, el estudio constituye un antecedente significativo para la presente investigación, ya que valida el uso de Moodle como soporte digital para la puesta en marcha del Modelo Integrativo.

El uso de la inteligencia artificial en procesos de escritura académica ha adquirido creciente importancia en los últimos años. La investigación de Vicente-Yagüe-Jara et al. (2023) explora cómo ciertas herramientas impulsadas por IA pueden potenciar las habilidades de escritura en estudiantes universitarios. En su análisis sobre el papel de ChatGPT en contextos educativos, los autores examinan el potencial creativo de estos sistemas y su utilidad en la mejora de la producción escrita. El estudio tiene como propósito ofrecer evidencias empíricas que respalden la incorporación de la IA en el aula como recurso didáctico complementario al proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre los principales resultados, se reportan mejoras en aspectos como la fluidez, la flexibilidad y la originalidad en la escritura de los estudiantes.

A pesar de los avances y la variedad de elementos que se reflejan en este Estado del Arte, su integración sinérgica en un marco metodológico, sigue siendo un desafío en el contexto sudamericano. Este estudio se propone llenar este vacío, mediante la propuesta de un modelo integrativo que combine varios de los elementos descritos, para abordar eficazmente la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades básicas de escritura académica.

2.2. Marco teórico

La escritura académica es una competencia esencial en el ámbito universitario, desempeñando un papel fundamental en el desarrollo de habilidades críticas y en la expresión efectiva de ideas. Sin embargo, la realidad es que muchos estudiantes enfrentan desafíos en este aspecto, lo que puede afectar no solo su rendimiento académico, sino también su capacidad para comunicarse de manera clara y persuasiva en contextos profesionales.

La contextualización de este problema se sitúa en la observación de que la enseñanza tradicional de la escritura académica a menudo no aborda de manera integral las complejidades y demandas del entorno educativo actual. La evolución tecnológica, social y educativa demanda enfoques innovadores y herramientas que no solo faciliten la adquisición de habilidades de escritura, sino que también fomenten la autonomía, la reflexión y la aplicación práctica del conocimiento.

La justificación de la importancia de mejorar las habilidades básicas de escritura académica radica en la necesidad de preparar a los estudiantes no solo para cumplir con los requisitos académicos, sino también para enfrentar los desafíos de la comunicación escrita en diversos contextos. La habilidad de redactar de manera precisa, coherente y estructurada es un activo invaluable en la formación integral de profesionales competentes y ciudadanos informados.

Este Marco Teórico no solo busca explorar las teorías de aprendizaje que sustentan la enseñanza de la escritura académica, sino también establecer una conexión clara entre estas teorías y los componentes específicos del modelo integrativo que se propone. Al hacerlo, se pretende no solo identificar las carencias en los métodos tradicionales, sino también proporcionar una base conceptual robusta para el diseño y desarrollo de un enfoque innovador que integre de manera sinérgica teorías de aprendizaje contemporáneas, herramientas tecno pedagógicas y estrategias de evaluación alternativas.

No es el propósito de este Marco Teórico señalar las limitaciones en la enseñanza actual de la escritura académica, sino más bien, sentar las bases conceptuales para una propuesta educativa integral que se ajuste a las necesidades cambiantes de la educación superior y prepare a los estudiantes para enfrentar los retos de la comunicación escrita de manera efectiva y reflexiva.

2.2.1. Teorías de Aprendizaje Relevantes

2.2.1.1. Teoría del Aprendizaje Socio-Cultural. - Esta teoría, formulada por el psicólogo Lev Vygotsky, plantea que el aprendizaje y el desarrollo cognitivo están estrechamente ligados a la interacción social y a la participación en prácticas culturales. Desde esta perspectiva, las funciones mentales superiores se originan en el ámbito social, a través del acompañamiento de personas con mayor experiencia, para luego ser interiorizadas por el individuo (Vygotsky, 1978). Así, el enfoque sociocultural subraya el papel central de los contextos sociales y culturales en la construcción del pensamiento humano. En contraste con enfoques centrados en el aprendizaje individual, esta teoría considera que la cognición se forma y transforma mediante la colaboración y el diálogo en entornos compartidos.

Lev Vygotsky desarrolló sus ideas a principios del siglo XX, pero su obra no fue ampliamente conocida hasta décadas después de su muerte en 1934. Durante la era soviética, sus escritos fueron prohibidos y solo se conocieron fuera de la Unión Soviética en la década de 1960. Desde entonces, su influencia ha crecido considerablemente, y sus ideas han tenido un impacto significativo en la psicología, la educación y otras disciplinas relacionadas.

El principal aporte de la Teoría Socio-Cultural a la educación es la idea de que el aprendizaje es un proceso social y cultural. Vygotsky destacó la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo, como la brecha entre lo que un estudiante puede hacer con independencia y lo que puede llegar a hacer con la asistencia de un compañero más capacitado. Esta idea ha influido en prácticas educativas que fomentan la colaboración, el diálogo y la enseñanza entre pares.

En el contexto de la escritura académica, esta teoría resalta la importancia de la colaboración entre pares y la participación en comunidades de práctica. Por ejemplo, la aplicación de técnicas de escritura colaborativa, donde los estudiantes trabajan juntos para crear y revisar textos, ha demostrado fomentar el desarrollo de habilidades de escritura más avanzadas.

2.2.1.2. Teoría Constructivista. - Desde esta perspectiva, el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que es construido activamente por el estudiante a partir de su interacción con el entorno, la información disponible y sus esquemas previos (Piaget, 1947, 1970). El constructivismo, como enfoque en psicología y educación, concibe el aprendizaje como un proceso dinámico en el cual el individuo interpreta, organiza y reconfigura la información para otorgarle significado. En consecuencia, el estudiante asume un rol protagónico, ya que selecciona y transforma los datos que recibe según su contexto y experiencia.

La Teoría Constructivista tiene varios precursores, pero se le atribuye a Jean Piaget, psicólogo suizo, como uno de los principales exponentes. Piaget desarrolló su teoría a lo largo de varias décadas, a partir de la observación de cómo los niños interactúan con su entorno y construyen sus propias representaciones mentales del mundo. El enunciado básico de la Teoría Constructivista es que el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento, donde los estudiantes organizan la información nueva en relación con sus conocimientos previos (Piaget, 1947). Se enfatiza la idea de que cada individuo construye su propia comprensión única del mundo.

La teoría constructivista tiene raíces en la psicología del desarrollo y la epistemología. Piaget, a través de su trabajo sobre el desarrollo cognitivo, proporcionó una base sólida para la teoría constructivista. Otros teóricos, como Lev Vygotsky, también hicieron contribuciones significativas, destacando la importancia de la interacción social en el aprendizaje.

Uno de los principales aportes del constructivismo al ámbito educativo radica en su enfoque en el aprendizaje activo y con sentido. Desde esta perspectiva, se fomenta la implementación de metodologías pedagógicas que involucren al estudiante en tareas que

requieren resolución de problemas, pensamiento crítico y la transferencia de conocimientos a situaciones reales. Además, esta teoría ha tenido un impacto considerable en el campo de la evaluación, al proponer que ésta debe centrarse en valorar la comprensión profunda y la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos significativos.

En el contexto de la escritura académica, este enfoque implica permitir que los estudiantes construyan sus propios significados a través de la práctica y la reflexión. Estrategias como la escritura reflexiva y la creación de portafolios digitales de escritura pueden ser ejemplos de cómo se aplica esta teoría para mejorar las habilidades de escritura.

2.2.1.3. Teoría del Aprendizaje Significativo. - Propuesta por David Ausubel (1968), esta teoría resalta la necesidad de que los nuevos saberes se articulen con los conocimientos previos del estudiante para facilitar una comprensión profunda y duradera. El aprendizaje se considera significativo cuando el individuo logra establecer vínculos sustanciales entre la información nueva y su estructura cognitiva existente. En este enfoque, la asimilación de contenidos no ocurre de forma aislada, sino mediante una integración activa y coherente que favorece una construcción más sólida del conocimiento.

Ausubel, reconocido psicólogo cognitivista estadounidense, formuló su teoría del aprendizaje significativo en la década de 1960 como alternativa crítica a las corrientes conductistas dominantes en esa época. Su propuesta central sostiene que el aprendizaje se produce cuando la nueva información se vincula de forma sustancial y no arbitraria con los conocimientos previos del estudiante. A partir de esta distinción, Ausubel diferenciaba el aprendizaje significativo del aprendizaje por repetición, afirmando que el primero favorece una comprensión más profunda y perdurable.

La Teoría del Aprendizaje Significativo se enmarca en el contexto del surgimiento de la psicología cognitiva y la crítica a los enfoques conductistas del aprendizaje. Ausubel se basó en las ideas de la psicología del desarrollo y la teoría de la estructura cognitiva para desarrollar su propuesta.

El principal aporte de la Teoría del Aprendizaje Significativo a la educación es su énfasis en la importancia de la comprensión profunda y la relevancia de los conocimientos para el aprendizaje duradero. Esta teoría ha influido en la práctica pedagógica al promover enfoques educativos que fomentan la conexión de los nuevos conocimientos con el conocimiento previo de los estudiantes, así como la aplicación práctica de los conceptos aprendidos en contextos significativos.

En el ámbito de la escritura académica, esto implica relacionar nuevos conceptos con la experiencia previa del estudiante. Por ejemplo, al introducir nuevos aspectos de la gramática o estructura de ensayos, se puede vincular con ejemplos concretos que los estudiantes ya conocen, facilitando así un aprendizaje más significativo.

2.2.1.4. Teoría del Aprendizaje Activo. - John Dewey, destacado filósofo y pedagogo estadounidense de finales del siglo XIX e inicios del XX, es considerado uno de los principales referentes del Aprendizaje Activo. Su planteamiento fundamental resalta el valor de la experiencia directa y la implicación activa del estudiante en su propio proceso formativo (Bonwell & Eison, 1991). Dewey promovía un modelo educativo centrado en el estudiante, en el cual el conocimiento se construye mediante la interacción con el entorno y la reflexión crítica sobre las vivencias educativas. Su principal aporte a la educación fue promover un enfoque educativo más centrado en el estudiante y orientado al aprendizaje activo, lo que influyó en la evolución de la educación hacia prácticas más participativas y experienciales (Freeman, et al., 2014).

Entre los autores más destacados que han contribuido al desarrollo y fundamentación de la Teoría del Aprendizaje Activo se incluyen: Jerome Bruner, psicólogo estadounidense conocido por sus trabajos sobre teorías cognitivas del aprendizaje, incluyendo el enfoque en el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento (Prince, 2004); John Dewey, filósofo y pedagogo estadounidense cuyas ideas sobre la educación progresiva y la importancia del aprendizaje experiencial han influido en el desarrollo de la teoría del aprendizaje activo (Bonwell y Eison, 1991); David Kolb, psicólogo y teórico del aprendizaje conocido por su modelo de aprendizaje experiencial, que enfatiza el ciclo de aprendizaje que incluye la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la experimentación activa (Michaelsen, et. Al., 2004);

Jean Piaget, psicólogo suizo cuya teoría del constructivismo y el desarrollo cognitivo proporciona una base conceptual para comprender cómo los estudiantes construyen activamente su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno (Freeman et al., 2014); y, Lev Vygotsky, psicólogo ruso cuya teoría sociocultural del aprendizaje destaca la importancia de la interacción social y la mediación cultural en el proceso de aprendizaje, lo cual está estrechamente relacionado con los principios del aprendizaje activo (Bonwell y Eison, 1991).

La Teoría del Aprendizaje Activo, al centrarse en la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, tiene varias implicaciones importantes para la escritura académica. Algunas de las formas en que esta teoría se relaciona con la escritura académica son:

Fomento de la reflexión: El enfoque en la participación activa del estudiante implica que este, esté constantemente reflexionando sobre lo que está aprendiendo (Bonwell y Eison, 1991). La escritura académica proporciona una plataforma para esta reflexión, ya que requiere que los estudiantes articulen sus ideas de manera clara y coherente.

Promoción del pensamiento crítico: La Teoría del Aprendizaje Activo enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas (Prince, 2004). La escritura académica, especialmente en entornos de investigación, requiere que los estudiantes evalúen y analicen información de manera crítica antes de comunicar sus hallazgos.

Incentivo de la colaboración: Muchas estrategias de aprendizaje activo, como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos, fomentan la colaboración entre los estudiantes (Barkley, et al., 2005; Johnson, et. al., 2014). La escritura académica puede ser una actividad colaborativa, donde los estudiantes trabajen juntos para generar ideas, revisar y editar el trabajo de los demás.

Oportunidades para la aplicación práctica: La Teoría del Aprendizaje Activo enfatiza la importancia de la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos

(Michaelsen & Sweet, 2008). La escritura académica permite a los estudiantes aplicar lo que han aprendido en un contexto significativo, ya sea a través de la redacción de ensayos, informes de investigación o artículos científicos.

De esta manera, la Teoría del Aprendizaje Activo se relaciona con la escritura académica al fomentar la reflexión, promover el pensamiento crítico, incentivar la colaboración y proporcionar oportunidades para la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

2.2.1.5. Teoría del Conectivismo. - La teoría del conectivismo, una de las teorías contemporáneas del aprendizaje, fue desarrollada por George Siemens y Stephen Downes en 2005 (Kop & Hill, 2008). Esta teoría surge como respuesta al auge de las tecnologías de la información y la comunicación, que han transformado radicalmente la forma en que accedemos a la información y nos relacionamos con ella.

El enunciado básico del conectivismo es que el aprendizaje ocurre a través de conexiones entre nodos de información, personas y recursos (Bell, 2011). En este sentido, el aprendizaje es entendido como un proceso distribuido en el que las redes sociales, tecnológicas y cognitivas juegan un papel fundamental. Los individuos no solo adquieren conocimiento, sino que también participan en su creación y distribución.

La evolución histórica del conectivismo se relaciona estrechamente con el desarrollo de las tecnologías digitales y la aparición de la web 2.0. Siemens y Downes propusieron esta teoría en un contexto donde las redes sociales, los entornos virtuales de aprendizaje y otras herramientas tecnológicas permiten la creación de entornos de aprendizaje abiertos y colaborativos (Siemens, 2005b). Las principales contribuciones del conectivismo a la educación son:

- Enfoque en el aprendizaje distribuido: Reconoce que el conocimiento se encuentra disperso en múltiples fuentes y que el aprendizaje implica conectar y filtrar esta información relevante.

- Aprendizaje social y colaborativo: Promueve la participación en comunidades de aprendizaje en línea, donde los individuos pueden colaborar, compartir recursos y construir conocimiento de manera colectiva.
- Desarrollo de habilidades para el aprendizaje en red: Fomenta el desarrollo de competencias digitales, habilidades de búsqueda de información y capacidad para evaluar y gestionar recursos en entornos digitales.
- Adaptabilidad y flexibilidad: Destaca la importancia de adaptarse a entornos de aprendizaje en constante cambio y de desarrollar habilidades para aprender de forma autónoma y continua.

En cuanto a la escritura académica, la teoría conectivista presenta varias implicaciones importantes:

- Colaboración y coautoría: En un entorno conectivista, los estudiantes tienen la oportunidad de colaborar con otros en la creación de conocimiento. Esto puede manifestarse en la escritura de textos académicos en coautoría, donde múltiples autores contribuyen con sus ideas y perspectivas (Siemens, 2005a).
- Acceso a recursos y redes de aprendizaje: La teoría conectivista enfatiza la importancia de las redes de aprendizaje en línea, donde los estudiantes pueden acceder a una amplia gama de recursos académicos. Estos recursos pueden incluir artículos de investigación, libros electrónicos, blogs académicos y materiales educativos abiertos. Al aprovechar estas redes, los estudiantes pueden enriquecer sus escritos académicos con una diversidad de perspectivas y evidencia.
- Retroalimentación y revisión colaborativa: En un entorno conectivista, los estudiantes pueden recibir retroalimentación y revisión de sus pares de todo el mundo (Kop y Hill, 2008). Esto les permite mejorar la calidad de sus escritos académicos al recibir comentarios y sugerencias de una variedad de fuentes. Además, la revisión colaborativa promueve el desarrollo de habilidades críticas de pensamiento y argumentación.
- Uso de herramientas digitales para la escritura: La teoría conectivista reconoce el papel fundamental de las tecnologías digitales en el proceso de escritura

académica (Bell, 2011). Los estudiantes pueden utilizar herramientas como procesadores de texto colaborativos, plataformas de gestión de referencias y software de análisis de datos para mejorar su eficiencia y precisión en la escritura.

La teoría conectivista proporciona un marco conceptual que promueve la colaboración, el acceso a recursos, la retroalimentación y el uso efectivo de herramientas digitales aplicadas a la escritura académica. Al integrar estos principios en la práctica pedagógica, se puede fomentar un enfoque más participativo, interactivo y conectado a la hora de enseñar y aprender a escribir en el ámbito académico.

2.2.1.6. Teoría del Procesamiento de la Información. - Este enfoque, desarrollado en el ámbito de la psicología cognitiva, se enfoca en comprender cómo las personas captan, organizan, almacenan y recuperan información (Miller, 1956; Neisser, 1976). Desde esta perspectiva, la mente humana es concebida como un sistema activo de procesamiento, en el que la información es codificada, interpretada y estructurada de forma similar al funcionamiento de un ordenador. El modelo resalta el papel de los procesos mentales en la adquisición y uso del conocimiento, poniendo énfasis en las etapas que median entre el estímulo y la respuesta.

Entre los pioneros de la Teoría del Procesamiento de la Información se encuentran los psicólogos George Miller y Ulric Neisser, quienes, a partir de la década de 1950, desarrollaron la analogía entre el funcionamiento de la mente humana y el de un computador, particularmente en lo referente al manejo de información. Esta teoría sostiene que las personas intervienen activamente en la gestión de los datos que reciben, mediante procesos que abarcan desde la recepción sensorial hasta la codificación, el almacenamiento, la recuperación y su aplicación en la resolución de problemas y la toma de decisiones.

La Teoría del Procesamiento de la Información surge en el contexto del desarrollo de la psicología cognitiva como una reacción al conductismo propio de la primera mitad del siglo XX. Los avances en la tecnología de la información y la

computación durante la Segunda Guerra Mundial también influyeron en el desarrollo de esta teoría.

El principal aporte de la Teoría del Procesamiento de la Información a la educación es su enfoque en el estudio de los procesos mentales involucrados en el aprendizaje. Esta teoría ha llevado al desarrollo de estrategias y métodos de enseñanza que tienen en cuenta la forma en que los estudiantes adquieren, procesan y utilizan la información. Por ejemplo, el diseño de instrucciones claras, la presentación de información en formatos significativos y la utilización de estrategias de enseñanza que fomentan la atención, la memoria y el pensamiento crítico son algunos ejemplos de la aplicación de esta teoría en la educación.

En el ámbito de la escritura académica, este enfoque destaca la importancia de proporcionar información de manera clara y facilitar la retención. Por ejemplo, estrategias como el uso de organizadores gráficos y la presentación de modelos claros de escritura pueden mejorar la capacidad de procesamiento de la información y la retención de conceptos clave.

2.2.1.7. La Teoría de la Inteligencia Artificial y el Aprendizaje Automático. - Esta teoría aborda la creación de sistemas y algoritmos capaces de llevar a cabo tareas cognitivas propias de la inteligencia humana, como el aprendizaje, la percepción, el razonamiento y la toma de decisiones. Se trata de un campo de estudio de naturaleza interdisciplinaria, que combina la informática, la estadística y las ciencias cognitivas para desarrollar tecnologías que simulan procesos mentales humanos. Uno de los precursores fundamentales de esta teoría fue Alan Turing, matemático y pionero en ciencias de la computación, quien en la década de 1930 propuso el concepto de la "Máquina de Turing", considerado como uno de los pilares conceptuales de la inteligencia artificial moderna (Bengio et al., 2021).

El postulado central de la Teoría de la Inteligencia Artificial sostiene que es posible diseñar sistemas capaces de replicar procesos cognitivos humanos, permitiéndoles ejecutar tareas complejas como el aprendizaje, el razonamiento y la resolución de problemas. En paralelo, el Aprendizaje Automático se enfoca

específicamente en el desarrollo de algoritmos que posibilitan que las máquinas optimicen su desempeño en tareas determinadas mediante la experiencia acumulada y la retroalimentación derivada de los datos.

El concepto de IA ha estado presente en la historia de la humanidad durante siglos, pero su desarrollo como campo científico formal comenzó en la década de 1950 con los trabajos de pioneros como Alan Turing, John McCarthy y Marvin Minsky. Desde entonces, la IA ha experimentado avances significativos, especialmente con el surgimiento del Aprendizaje Automático y la disponibilidad de grandes cantidades de datos y poder computacional.

El principal aporte de la Teoría de la Inteligencia Artificial y el Aprendizaje Automático a la educación es su potencial para personalizar y optimizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Esto se logra a través de la creación de sistemas educativos inteligentes que pueden adaptarse automáticamente a las necesidades individuales de los estudiantes, que faciliten los procesos de retroalimentación personalizada y ofrecer recursos de aprendizaje adaptados a estilos de aprendizaje específicos. Además, la IA y el AA pueden ser utilizados para automatizar tareas administrativas en el ámbito educativo, permitiendo a los educadores concentrarse en la enseñanza y el acompañamiento individualizado a los estudiantes.

En el contexto de la escritura académica, herramientas de IA como: Grammarly, Quillbot, Gemini, ChatGPT, Semantic Scholar, Research Rabbit, Hemingway App, Bard IA y, Trinka, entre otras, ofrecen retroalimentación instantánea sobre gramática, estilo y estructura. La aplicación de estos recursos tecnológicos puede mejorar la eficacia y la eficiencia en el aprendizaje de la escritura.

2.2.2. Teorías de la escritura

El estudio de la escritura ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas, cada una de las cuales ofrece una explicación sobre cómo se desarrolla el proceso de composición escrita y cómo se pueden mejorar las habilidades de escritura en contextos académicos. Para el Marco Teórico de este estudio, es esencial analizar tres enfoques

fundamentales: la Teoría Procesual de la Escritura, la Teoría Retórica y la Perspectiva Sociocultural. La integración de estos enfoques proporciona una visión holística del proceso de escritura y permite diseñar estrategias didácticas efectivas para el desarrollo de habilidades escriturales en estudiantes universitarios.

2.2.2.1. Teoría Procesual de la Escritura. - La Teoría Procesual de la Escritura (Flower & Hayes, 1980a) revolucionó el estudio de la escritura al enfocarse en los procesos cognitivos involucrados en la composición escrita en lugar de limitarse al producto final. Según este modelo, la escritura es un proceso recursivo y dinámico que consta de cuatro fases interconectadas:

1. **Planificación:** En esta etapa, los escritores generan ideas, organizan la información y establecen objetivos para su texto.
2. **Redacción:** Se plasman las ideas en un borrador inicial sin preocuparse excesivamente por la corrección.
3. **Revisión:** Se evalúa el contenido, la estructura y la claridad del texto, haciendo ajustes según sea necesario.
4. **Edición:** Se enfocan aspectos gramaticales, ortográficos y de estilo para mejorar la calidad del escrito.

Este modelo se apoya en la idea de que la escritura no es un proceso lineal, sino iterativo, en el que los escritores regresan constantemente a etapas previas para refinar sus textos. Estudios recientes han validado esta teoría al demostrar que los estudiantes que aplican un enfoque procesual en su escritura logran una mayor coherencia y claridad en sus textos académicos (Kellogg, 2008).

En la enseñanza de la escritura académica, este enfoque permite estructurar actividades pedagógicas que guíen a los estudiantes a través de cada etapa del proceso de escritura, promoviendo la autorregulación y la mejora continua. Estrategias como la escritura de múltiples borradores, la retroalimentación entre pares y el uso de herramientas digitales para la revisión textual refuerzan esta perspectiva.

2.2.2.2. Teoría Retórica de la Escritura. - La Teoría Retórica de la Escritura (Bitzer, 1968) enfatiza la importancia del propósito comunicativo, la audiencia y el contexto en la producción escrita. Desde esta perspectiva, la escritura es una actividad social que responde a una situación retórica específica, en la que el escritor adapta su discurso en función de:

- **El propósito:** ¿Cuál es la intención del escrito? (informar, persuadir, analizar, reflexionar).
- **La audiencia:** ¿Quiénes son los destinatarios y qué nivel de conocimiento tienen sobre el tema?
- **El contexto:** ¿Cuáles son las condiciones en las que se produce el texto y cómo afectan su significado?

Esta teoría es particularmente significativa en la enseñanza de la escritura académica, ya que ayuda a los estudiantes a desarrollar una conciencia retórica que les permite adaptar su discurso de manera efectiva según el género textual en el que estén trabajando (ensayos, artículos científicos, informes, etc.).

Estudios recientes han señalado que la enseñanza explícita de la conciencia retórica mejora la cohesión y la argumentación en la escritura de los estudiantes (Miller & Charney, 2007). En el contexto del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA), la Teoría Retórica se implementa a través de ejercicios de análisis de textos modelos, redacción de escritos con objetivos específicos y discusiones sobre la adecuación del lenguaje en distintos registros académicos.

2.2.2.3. Perspectiva Sociocultural de la Escritura. - Desde la Perspectiva Sociocultural, la escritura es vista como una actividad socialmente mediada que se desarrolla en un contexto específico y a través de la interacción con otros (Vygotsky, 1978). Según esta teoría, el aprendizaje de la escritura no ocurre de manera aislada, sino dentro de una comunidad discursiva en la que los individuos aprenden a escribir a través de la participación en prácticas de escritura auténticas.

Principales ideas de esta perspectiva:

- La escritura es una práctica situada que refleja las normas y convenciones de una comunidad académica o profesional (Bazerman, 1988/2000).
- La interacción con otros (docentes, compañeros, revisores) facilita la adquisición de habilidades escriturales mediante la retroalimentación y el andamiaje.
- La coevaluación y la colaboración entre pares son estrategias clave para el desarrollo de la escritura.

En la enseñanza de la escritura académica, este enfoque resalta la importancia de la escritura colaborativa, el uso de plataformas digitales para la coevaluación y el aprendizaje basado en proyectos. Investigaciones recientes han demostrado que los entornos de aprendizaje colaborativo fortalecen la capacidad de los estudiantes para construir textos argumentativos sólidos y estructurados (Lillis & Scott, 2007).

En el MIEA, la Perspectiva Sociocultural se materializa en estrategias como la coevaluación entre pares, la escritura en entornos digitales colaborativos (Google Docs, Moodle) y la participación en comunidades académicas donde los estudiantes aprenden a escribir mediante la interacción con textos y autores dentro de su disciplina.

2.2.2.4. Integración de las Teorías en la Enseñanza de la Escritura Académica. - La enseñanza de la escritura académica se beneficia de la integración de estas tres teorías, ya que cada una aporta una dimensión fundamental al proceso de aprendizaje, de esta manera, la Teoría Procesual permite estructurar la enseñanza de la escritura en fases iterativas y fomenta la mejora continua a través de la revisión y la retroalimentación; la Teoría Retórica ayuda a los estudiantes a desarrollar una conciencia del propósito y la audiencia, permitiéndoles adaptar sus textos a diferentes géneros y contextos académicos; y, la Perspectiva Sociocultural enfatiza el papel del entorno y la interacción social en el desarrollo de las habilidades de escritura, promoviendo la colaboración y la integración en comunidades discursivas.

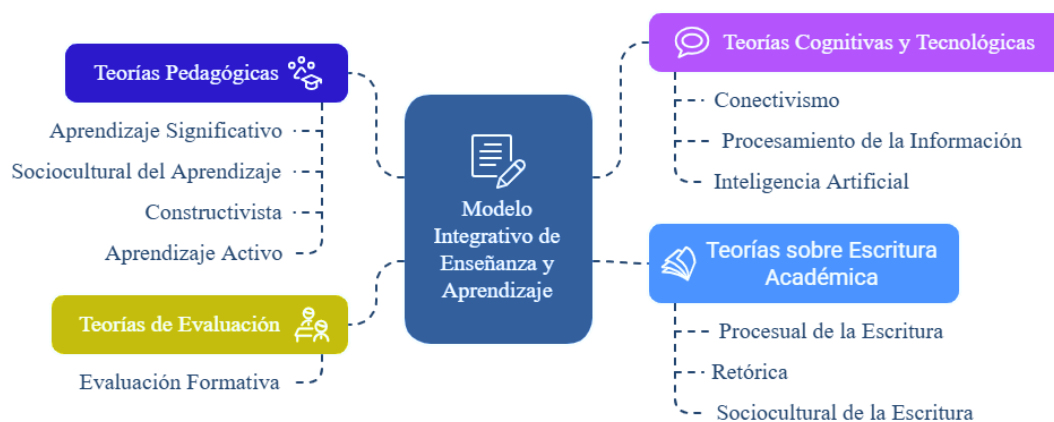
En la práctica, la combinación de estas teorías se traduce en la implementación de metodologías que incluyen escritura por etapas, análisis de géneros textuales, revisión

entre pares y uso de herramientas digitales que facilitan la producción de textos académicos de alta calidad.

El Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) incorpora estos principios teóricos al diseñar una estrategia de enseñanza de la escritura basada en autoaprendizaje, coaprendizaje y coevaluación, permitiendo que los estudiantes desarrollen sus habilidades escriturales de manera autónoma, reflexiva y socialmente mediada. En la siguiente figura se puede observar la integración de las teorías con el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).

Figura 2

Integración de las teorías fundamentales con el MIEA



Nota: Elaboración propia

2.2.3. Enfoques en la enseñanza de la escritura

Los enfoques en la enseñanza de la escritura son estrategias o métodos específicos que los educadores utilizan para aplicar las teorías en el aula. Estos enfoques se derivan de las teorías de la escritura y se centran en aspectos prácticos, como el diseño de actividades, la selección de materiales, la interacción con los estudiantes y la evaluación del aprendizaje. Los enfoques pueden variar según las preferencias del educador, el contexto educativo y las necesidades de los estudiantes. A continuación, se presenta una breve reseña de algunos de los principales enfoques con incidencia en el

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica:

2.2.3.1. Enfoque procesual. - Esta perspectiva, impulsada por Donald Graves (2003) y Janet Emig (1971), concibe la escritura como una actividad en constante evolución, compuesta por múltiples fases interrelacionadas que van desde la planificación inicial hasta la revisión final del texto. Bajo este enfoque, se reconoce que los escritores atraviesan etapas como la preescritura, la redacción y la reescritura, prestando especial atención al valor reflexivo del proceso. Se promueve que los estudiantes desarrollen estrategias específicas para cada una de estas fases, tales como la elaboración de esquemas o mapas conceptuales, la producción de borradores y la revisión crítica de sus escritos con el objetivo de perfeccionar su calidad.

En el contexto del Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica, el enfoque procesual es especialmente relevante debido a su énfasis en el proceso de escritura y la aplicación de estrategias específicas en cada etapa. Al integrar este enfoque, los estudiantes aprenderán a planificar, redactar y revisar sus textos de manera más efectiva, lo que contribuiría al desarrollo de habilidades de escritura más sólidas y consistentes.

2.2.3.2. Enfoque colaborativo. - Su proponente es Peter Elbow. En este enfoque, se promueve la colaboración entre estudiantes durante todo el proceso de escritura. Los estudiantes trabajan por parejas o pequeños grupos para compartir ideas, proporcionar retroalimentación constructiva y colaborar en la revisión de los textos. Esta colaboración fomenta el intercambio de perspectivas y la construcción colectiva de conocimiento, lo que enriquece la calidad de la escritura y fortalece las habilidades sociales y de comunicación de los estudiantes. En otras palabras, la escritura se beneficia de la colaboración entre compañeros, donde las ideas se comparten, se discuten y se enriquecen mutuamente (Elbow, 1998).

Dado que el Modelo Integrativo de E-A-propuesto busca promover un aprendizaje activo y colaborativo, el enfoque colaborativo es fundamental. La colaboración entre estudiantes durante el proceso de escritura permitirá el intercambio

de ideas, la retroalimentación constructiva y la construcción colectiva de conocimiento, lo que enriquecerá la calidad de los textos producidos y fortalecerá las habilidades sociales y de comunicación de los estudiantes.

2.2.3.3. Enfoque basado en géneros. - Sus proponentes son James Moffett y Anne Herrington. En el marco de este enfoque los estudiantes aprenden a reconocer y producir diferentes tipos de textos, como ensayos argumentativos, informes de investigación, cuentos, poemas, entre otros. Se analizan las características y estructuras de cada género para que los estudiantes puedan comprender su propósito, audiencia y contexto de uso. Los estudiantes aprenden a aplicar convenciones específicas de cada género, desarrollando así habilidades de escritura efectiva en una variedad de contextos comunicativos. A la luz de este enfoque, para ser competentes en la escritura, los estudiantes deben comprender los diferentes tipos de textos y ser capaces de producirlos de manera efectiva en diferentes contextos (Moffett & Wagner, 1992).

Este enfoque resulta especialmente pertinente para el Modelo Integrativo, en tanto que promueve la enseñanza sistemática de diversos géneros discursivos académicos —como ensayos argumentativos, informes de investigación, artículos científicos o capítulos de libros especializados—. Al familiarizar a los estudiantes con estas estructuras textuales, se les dota de herramientas clave para desenvolverse con eficacia comunicativa en contextos académicos concretos.

La integración de estos enfoques en el modelo integrativo propuesto, proporcionará un marco sólido para el desarrollo de habilidades de escritura académica en los estudiantes, al enfocarse en el proceso de escritura, fomentar la colaboración entre pares y enseñar habilidades específicas relacionadas con diferentes tipos de textos académicos.

2.2.3.4. Evaluación y retroalimentación. - En el contexto del estudio y de la propuesta del Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica, resulta fundamental implementar modelos de evaluación y retroalimentación que sean efectivos para promover el desarrollo de estas habilidades. Entre los principales se incluyen:

2.2.3.5. Modelo de evaluación formativa. - Este modelo se centra en proporcionar retroalimentación continua durante el proceso de escritura, permitiendo a los estudiantes realizar ajustes y mejoras en sus textos en función de la retroalimentación recibida. Según Sadler (1989), la evaluación formativa es un proceso mediante el cual los estudiantes reciben información sobre su desempeño actual con el propósito de mejorar su aprendizaje en el futuro.

2.2.3.6. Modelo de evaluación basada en criterios. - Este modelo se basa en criterios claros y específicos para evaluar la calidad de los textos escritos. Los criterios podrían incluirse en dimensiones generales tales como precisión gramatical, estilo académico, coherencia y estructura y, claridad en la expresión. Según Broadfoot (1991), la evaluación basada en criterios proporciona una base objetiva y transparente para la evaluación de los trabajos escritos, lo que ayuda a los estudiantes a comprender qué se espera de ellos.

2.2.3.7. Modelo de evaluación auténtica. - Este modelo se centra en la evaluación de la escritura en contextos auténticos y significativos, como la publicación de trabajos en revistas académicas o la presentación de ensayos en conferencias. Según Wiggins (1998), la evaluación auténtica permite a los estudiantes aplicar sus habilidades de escritura en situaciones reales, lo que aumenta su motivación y compromiso con el proceso de escritura.

2.2.3.8. Modelo de retroalimentación reflexiva. - Este modelo se centra en fomentar la reflexión metacognitiva sobre el proceso de escritura. Los estudiantes no solo reciben retroalimentación sobre su trabajo, sino que también se les anima a reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora, así como sobre las estrategias que pueden utilizar para abordar estas áreas. Según Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación reflexiva promueve un mayor autoconocimiento y autonomía en el proceso de escritura.

La implementación de modelos de evaluación y retroalimentación formativos, basados en criterios, auténticos y reflexivos es especialmente efectiva para mejorar las habilidades de escritura académica en el contexto del estudio, al proporcionar a los estudiantes una guía clara y apoyo para su desarrollo como escritores académicos.

2.2.4. Ética en la escritura académica

La ética en la escritura académica es un eje fundamental en la producción de conocimiento dentro de la comunidad educativa y científica. Su cumplimiento garantiza la transparencia, confiabilidad y credibilidad de los hallazgos, lo que contribuye a la construcción de un entorno académico basado en la honestidad intelectual y el respeto por las ideas de otros. Dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA), la ética en la escritura juega un papel fundamental, ya que el modelo busca fortalecer en los estudiantes la autonomía y la responsabilidad en la producción de textos académicos.

Uno de los principales desafíos éticos en la escritura académica es el plagio, definido como la apropiación de ideas, datos o expresiones de otra persona sin el debido reconocimiento (Pecorari, 2015). Este problema es particularmente relevante en el contexto universitario, donde los estudiantes en formación pueden tener dificultades para distinguir entre el uso legítimo de fuentes y la copia no atribuida. En el MIEA, este aspecto se aborda mediante un enfoque co-evaluativo y reflexivo, en el cual los estudiantes analizan críticamente su producción escrita y la de sus compañeros, identificando buenas prácticas de citación y promoviendo la construcción de un pensamiento propio fundamentado en la literatura académica.

El uso adecuado de fuentes es otro aspecto esencial en la producción de textos académicos. Bazerman et al. (2009) afirman que la correcta citación no solo evita el plagio, sino que también permite construir un diálogo académico basado en la evidencia y la argumentación rigurosa. En este sentido, el MIEA incorpora estrategias que fomentan la utilización de herramientas de gestión bibliográfica como Zotero y Mendeley, así como el seguimiento de normativas internacionales de citación (APA, MLA, Chicago, entre otras). Estas estrategias fortalecen la transparencia y rigor en la escritura académica, asegurando que los estudiantes desarrollen la capacidad de reconocer la procedencia de la información y de integrarla de manera ética en sus producciones.

La honestidad intelectual es otro principio clave, que implica la presentación precisa y veraz de datos, argumentos y hallazgos (Bretag, 2016). En la enseñanza de la escritura académica, esta honestidad se refleja en la forma en que los estudiantes elaboran sus textos sin distorsionar la información ni manipular datos para favorecer un determinado argumento. El MIEA promueve la coevaluación y la retroalimentación formativa como herramientas para detectar sesgos en la argumentación y fomentar la auto-revisión crítica, lo que permite a los estudiantes construir textos más sólidos y éticamente fundamentados.

Otro aspecto esencial en la escritura académica es la originalidad, entendida como la capacidad de generar ideas y perspectivas novedosas en un campo de estudio (Sutherland-Smith, 2008). En el MIEA, se estimula la originalidad a través del aprendizaje activo y autónomo, donde los estudiantes son guiados en la formulación de preguntas de investigación propias, en la construcción de argumentos bien fundamentados y en la elaboración de productos escritos con identidad académica. El modelo también enfatiza el desarrollo de la competencia escritural a través de fases iterativas de revisión y reescritura, asegurando que los textos finales reflejen un proceso de aprendizaje auténtico y personal.

El desarrollo de habilidades de escritura académica en la era digital plantea nuevos retos éticos, especialmente en lo que respecta al uso de herramientas de inteligencia artificial y asistentes digitales de redacción. Introna (2021) advierte que, aunque estos recursos pueden mejorar la claridad y precisión de los textos, su uso indiscriminado puede generar dependencia y afectar el desarrollo del pensamiento crítico. En el MIEA, se fomenta una utilización crítica y reflexiva de estas herramientas, asegurando que los estudiantes no solo las empleen para mejorar su redacción, sino que también comprendan sus limitaciones y evalúen las sugerencias proporcionadas por estos sistemas.

Además, en el contexto del aprendizaje basado en la interacción y la colaboración, el MIEA pone énfasis en la coevaluación ética, en la que los estudiantes aprenden a proporcionar retroalimentación constructiva y fundamentada a sus compañeros. Esta práctica no solo fortalece la calidad de la escritura, sino que también

fomenta una cultura de respeto por el trabajo ajeno y responsabilidad compartida en el aprendizaje. La transparencia en la coevaluación y la aplicación de rúbricas claras garantizan que el proceso sea justo y objetivo, evitando sesgos o valoraciones subjetivas que puedan comprometer la calidad de la evaluación.

En síntesis, la ética en la escritura académica no solo implica evitar el plagio o citar correctamente las fuentes, sino que también abarca la honestidad en la generación y presentación de ideas, la originalidad en la construcción del conocimiento y el uso responsable de las herramientas tecnológicas. El MIEA, como modelo de enseñanza y aprendizaje, integra estos principios éticos en su estructura metodológica, promoviendo en los estudiantes una escritura reflexiva, argumentativa y comprometida con los valores académicos fundamentales.

2.2.5. Tecnología y escritura académica

El uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza y práctica de la escritura académica ha transformado el proceso de aprendizaje, brindando nuevas oportunidades para la producción de textos más estructurados y mejor argumentados. Sin embargo, también ha planteado desafíos que requieren ser abordados desde una perspectiva pedagógica crítica. En el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA), la tecnología es un elemento transversal en sus tres fases (autoaprendizaje, coaprendizaje y coevaluación), facilitando el desarrollo de habilidades escriturales mediante la integración de herramientas digitales diseñadas para optimizar la planificación, redacción y revisión de los textos académicos.

Uno de los principales beneficios de la tecnología en la escritura académica es la automatización y optimización de la producción textual. Herramientas como los procesadores de texto avanzados, los correctores ortográficos y gramaticales basados en inteligencia artificial (como Grammarly y ProWritingAid), y los asistentes de escritura predictiva han demostrado mejorar la precisión y claridad de los textos (Godwin-Jones, 2018). Estas tecnologías permiten a los estudiantes recibir retroalimentación inmediata sobre errores y sugerencias de mejora, lo que potencia el proceso de autoevaluación y reescritura dentro del MIEA.

Además, la tecnología facilita el acceso a recursos académicos y fuentes de información. Plataformas como Google Scholar, ResearchGate y bases de datos indexadas (Scopus, Web of Science) han democratizado el acceso al conocimiento, proporcionando a los estudiantes insumos para respaldar sus argumentos y enriquecer su producción escrita (Leu et al., 2017). En el contexto del MIEA, se promueve el uso de gestores de referencias bibliográficas tales como Zotero y Mendeley, permitiendo a los estudiantes organizar sus fuentes de manera eficiente y aplicar correctamente normas de citación, lo que fortalece la ética y el rigor académico en la escritura.

Otro aspecto fundamental es el aprendizaje colaborativo y la coevaluación a través de herramientas digitales. En el MIEA, se han utilizado plataformas como Google Docs y OneDrive para la escritura colaborativa, en donde los estudiantes pueden redactar, revisar y corregir sus textos de manera conjunta. Asimismo, el uso de foros académicos, wikis y entornos virtuales de aprendizaje (como Moodle) facilita la interacción entre pares, permitiendo la construcción conjunta del conocimiento y la retroalimentación entre los participantes (Warschauer, 2011). Estos espacios de intercambio fomentan la construcción del pensamiento crítico y la argumentación, alineándose con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), que subraya la importancia de la interacción social en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

Sin embargo, el uso de la tecnología en la escritura académica no está exento de desafíos y limitaciones. La brecha digital es una de las principales preocupaciones, ya que el acceso desigual a dispositivos y conexión a internet puede generar disparidades en el aprendizaje (Selwyn, 2021). En el MIEA, se han implementado estrategias para mitigar este problema, promoviendo el uso de herramientas accesibles y de código abierto que no requieran altos recursos computacionales, así como la flexibilidad en la entrega de actividades para garantizar que todos los estudiantes puedan participar equitativamente.

Además, es crucial abordar la alfabetización digital como un componente esencial en la enseñanza de la escritura académica. No basta con proporcionar acceso a herramientas tecnológicas; es necesario formar a los estudiantes en el uso crítico y estratégico de estas herramientas para evitar su uso mecánico y poco reflexivo (Coiro,

2004). En el MIEA, se han desarrollado estrategias pedagógicas que incluyen el acompañamiento en el uso de inteligencia artificial aplicada a la escritura, promoviendo que los estudiantes comprendan cuándo y cómo utilizar estas herramientas sin comprometer la autenticidad y originalidad de sus producciones académicas.

Otro riesgo potencial es la dependencia excesiva de la tecnología, que puede afectar la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades cognitivas autónomas. Turkle (2015) advierte que un uso indiscriminado de herramientas digitales puede reducir la capacidad de reflexión y pensamiento crítico en los procesos de escritura. Para contrarrestar esta problemática, el MIEA fomenta la integración equilibrada entre herramientas digitales y estrategias tradicionales de escritura, combinando actividades manuales de planificación y esquematización con el uso de tecnologías de apoyo, garantizando un desarrollo integral de las competencias escriturales.

En conclusión, la tecnología ha revolucionado la enseñanza y práctica de la escritura académica, proporcionando herramientas que optimizan la producción textual, facilitan la colaboración y mejoran el acceso a recursos académicos. No obstante, su implementación debe ser planificada y crítica, evitando que el uso de estas herramientas genere dependencia o desigualdad en el aprendizaje.

En el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA), la tecnología es vista como un recurso estratégico que, utilizado de manera ética y reflexiva, fortalece la autonomía del estudiante, promueve la coevaluación formativa y facilita la construcción de textos académicos rigurosos y bien estructurados.

2.2.6. Currículo Universitario y Escritura Académica

2.2.6.1. Misión Institucional y Rol de la Escritura Académica. - La misión de la [Universidad] enfatiza la formación de profesionales de la educación con rigor científico, capacidad investigativa e innovación. Esto refleja la importancia que la producción científica tiene dentro de su oferta académica. En este contexto, la escritura académica, como herramienta esencial para comunicar los resultados de la investigación,

ocupa un lugar relevante en los planes de estudio, con cargas horarias significativas y productos académicos esperados a lo largo de las diferentes carreras.

En particular, el Modelo Pedagógico de la [Universidad] (2019) destaca la articulación entre teoría y práctica, un principio que guía a los estudiantes desde la observación en sus prácticas preprofesionales hasta la sistematización de lo aprendido mediante los denominados Proyectos Integradores de Saberes, en los cuales la escritura académica es una herramienta clave para plasmar las observaciones, análisis y resultados de investigación, promoviendo el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica en un contexto real.

2.2.6.2. Estructura Curricular y Desarrollo de las HaBEA en la carrera de Educación Básica.

A. Modelo Pedagógico y Perfil de Egreso. - El perfil del egresado de la carrera de Educación Básica [Universidad] (2014) se fundamenta en teorías contemporáneas del aprendizaje como el constructivismo, el enactivismo y el conectivismo. Estos enfoques integran la teoría con la práctica para formar docentes-investigadores capaces de diseñar experiencias de aprendizaje significativas. Este diseño incluye: la búsqueda, selección y conexión de información relevante; y, el desarrollo de aprendizajes orientados a la acción.

Sin embargo, el limitado desarrollo de las HaBEA, a pesar de las asignaturas dedicadas a ese fin, subraya la necesidad de implementar un modelo integrativo, que garantice una progresión efectiva en estas competencias.

B. Núcleos Problémicos y Campos de Formación. - La malla curricular de la carrera de Educación Básica [Universidad] (2014), está organizada en Núcleos Problémicos, que fomentan una formación integral e interdisciplinaria mediante preguntas orientadoras. Entre ellos, destacan:

- ¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje? (de quinto hasta séptimo ciclo).

- ¿Qué articulación entre la docencia, investigación y gestión escolar? (de octavo y noveno ciclo).

Estos Núcleos Problémicos integran diversos campos de formación, entre los cuales destaca el campo de formación denominado: Comunicación, lenguajes, lectura y escritura Académica. Este campo, alineado con el objetivo de formar docentes con habilidades críticas y escriturales, se extiende a lo largo de la carrera e incluye asignaturas específicas que suman un total de 672 horas (14 créditos).

2.2.6.3. Diagnóstico de HaBEA y Necesidad del MIEA. - Un diagnóstico realizado en 2023 a 105 estudiantes de sexto ciclo reveló deficiencias preocupantes en las HaBEA, entre las cuales destacan:

- Problemas gramaticales (85%).
- Dificultades con el estilo académico (87%).
- Problemas de coherencia (91%).
- Falta de integración (93%).

A pesar de la carga horaria dedicada a estas habilidades, la falta de un enfoque integrador y sistemático de la enseñanza, parece limitar su desarrollo. Este escenario justifica la implementación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, que articula métodos, técnicas y recursos innovadores para mejorar las HaBEA y resolver estas carencias.

2.2.6.4. La Asignatura de Taller de Escritura de Textos Académicos IV. - La asignatura de Taller de Escritura de Textos Académicos IV, ubicada en el sexto ciclo, es clave dentro del MIEA. Sus propósitos incluyen:

1. La elaboración de artículos de investigación basados en experiencias de prácticas preprofesionales.
2. La comprensión de la gestión de publicaciones académicas (indexación, bases de datos, Impact Factor).
3. La introducción al género libro, sus características y estrategias de publicación.

Estos objetivos, aunque relevantes, no han logrado garantizar un nivel adecuado en las HaBEA. Esto refuerza la necesidad de una estrategia que integre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en un marco colaborativo y tecnopedagógico, tal como lo propone el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).

2.2.6.5. Articulación con el MIEA. - El MIEA propone integrar estrategias pedagógicas activas, herramientas tecno pedagógicas y de inteligencia artificial y técnicas de evaluación colaborativa, aplicables a todas las asignaturas del campo de formación en un enfoque transversal, básicamente para promover la reflexión y la metacognición a través de recursos digitales y retroalimentación asistida, fomentar el aprendizaje colaborativo mediante el uso de plataformas como Google Drive y Moodle y, optimizar la evaluación de las HaBEA mediante rúbricas dinámicas y coevaluación asistida por IA.

En este sentido, el MIEA no solo aborda las deficiencias identificadas, sino que también aprovecha las fortalezas del currículo, asegurando una formación integral que prepare a los estudiantes para afrontar los desafíos propios de la comunicación académica en su vida profesional.

2.2.7. Descripción general del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA)

El Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) es una propuesta educativa que combina enfoques teóricos sólidos y prácticas pedagógicas innovadoras para el desarrollo de habilidades académicas en estudiantes universitarios, particularmente en el ámbito de la escritura académica. Este modelo se fundamenta en varias teorías de aprendizaje relevantes que aportan perspectivas complementarias para diseñar estrategias educativas integradoras.

2.2.7.1. Vinculación con las Teorías de Aprendizaje Relevantes

A. Teoría del Aprendizaje Socio-Cultural (Vygotsky, 1978). - El Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) parte del principio de que el aprendizaje se construye en escenarios de interacción social y cultural, donde el diálogo, la colaboración y el intercambio de significados entre los actores educativos juegan un

papel central en la construcción del conocimiento. Este principio se refleja en el uso de grupos colaborativos de aprendizaje, donde los estudiantes trabajan en comunidades de práctica para construir conocimientos compartidos. En la misma dirección, la implementación de actividades como la escritura colaborativa permite aprovechar la "Zona de Desarrollo Próximo" al ofrecer oportunidades para que los estudiantes aprendan con el apoyo de compañeros más avanzados.

B. Teoría Constructivista (Piaget, 1970). - En el MIEA, los estudiantes son agentes activos en su proceso de aprendizaje. Se promueven actividades que estimulan la resolución de problemas y la construcción de significado, como la escritura reflexiva y el desarrollo de portafolios digitales de escritura. Básicamente, el modelo fomenta la organización del conocimiento nuevo en relación con las experiencias previas, facilitando un aprendizaje significativo y duradero.

C. Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1968). - El MIEA subraya la importancia de conectar los nuevos conceptos de escritura académica con los conocimientos previos de los estudiantes. Por ejemplo, al enseñar estructuras gramaticales avanzadas, se utilizan ejemplos familiares para facilitar la integración cognitiva. Así mismo, las actividades de aprendizaje están diseñadas para ser relevantes y prácticas, asegurando que los estudiantes comprendan su aplicabilidad en contextos académicos y profesionales.

D. Teoría del Aprendizaje Activo (Dewey, 1938; Bonwell y Eison, 1991). - El modelo promueve la participación activa de los estudiantes mediante estrategias como el aprendizaje basado en problemas (ABP) y la escritura experiencial. En este sentido, la reflexión constante sobre el proceso de escritura permite a los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, creatividad y habilidades de autogestión.

E. Teoría del Conectivismo (Siemens, 2005a). - En respuesta a las demandas del entorno digital, el MIEA incorpora plataformas tecnológicas y herramientas de inteligencia artificial (IA) para facilitar la conexión con fuentes de conocimiento y redes de aprendizaje. Los estudiantes utilizan recursos como Moodle, Google Drive,

plataformas tecnopedagógicas y herramientas de IA para desarrollar sus habilidades de escritura de manera colaborativa y conectada con comunidades académicas globales.

F. Teoría del Procesamiento de la Información (Miller, 1956). - El modelo aplica principios de organización cognitiva y estrategias de presentación clara de la información. Por ejemplo, los organizadores gráficos y las guías estructuradas ayudan a los estudiantes a procesar y retener conceptos clave de la escritura académica. La retroalimentación personalizada, asistida por IA, optimiza la codificación y el almacenamiento de información crítica.

G. Teoría de la Inteligencia Artificial y el Aprendizaje Automático. - El MIEA aprovecha tecnologías como Grammarly, ChatGPT y Trinko para ofrecer retroalimentación inmediata y personalizada sobre gramática, estilo y estructura textual. Estas herramientas también permiten a los estudiantes mejorar sus habilidades de escritura mediante un aprendizaje iterativo y autónomo.

2.2.7.2. El MIEA como Marco de Referencia Teórico. - El Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje se presenta como un marco teórico que articula las diversas teorías de aprendizaje para abordar las complejidades del proceso de enseñanza de la escritura académica, de tal manera que, desde una perspectiva integradora:

- Sistematiza los principios de las teorías mencionadas: conectando la colaboración social (Vygotsky), el aprendizaje activo (Dewey) y la interacción con herramientas tecnológicas (Siemens) para diseñar un enfoque pedagógico innovador.
- Aborda múltiples dimensiones del aprendizaje: Cognitiva, social, cultural y tecnológica, garantizando un enfoque integral para el desarrollo de habilidades.
- Es adaptable a contextos educativos diversos: Las estrategias del MIEA pueden implementarse en entornos presenciales, virtuales o híbridos, aprovechando recursos digitales como Google Drive y plataformas colaborativas.

El Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) se sustenta en una articulación coherente entre teorías del aprendizaje tanto clásicas como contemporáneas. Este enfoque destaca el papel fundamental de la interacción social, la participación

activa del estudiante en la construcción del conocimiento y la incorporación de tecnologías emergentes como medios para renovar el proceso de enseñanza de la escritura académica. Su estructura busca no solo fortalecer las habilidades escriturales, sino también promover una actitud crítica, reflexiva y colaborativa en el estudiantado, en sintonía con las demandas formativas del siglo XXI.

2.3. Marco Conceptual

En esta sección, se precisan diversos conceptos y componentes fundamentales para el estudio. De esta manera, se definen y caracterizan las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA), a partir de sus dimensiones e indicadores. Se definen también, una serie de conceptos relacionados que permiten comprender y abordar el problema de investigación de manera adecuada.

2.3.1. Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA)

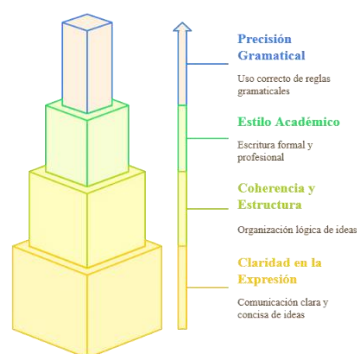
2.3.1.1. Definición. - Las habilidades básicas de escritura académica son competencias fundamentales que los estudiantes deben desarrollar para producir textos efectivos y de calidad en el ámbito académico. Según Flower y Hayes (1980a), estas habilidades incluyen la capacidad de expresar ideas de manera clara y coherente, así como de organizar la información de manera lógica y estructurada. Además, según Swales (1990), estas habilidades también abarcan el dominio de la gramática y la sintaxis, el uso adecuado del vocabulario y la capacidad de argumentar de manera persuasiva dentro de un contexto académico. Por otro lado, según Elbow (1998), las habilidades básicas de escritura académica también involucran la capacidad de revisar y editar el propio trabajo para mejorar su calidad y precisión.

Las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA) son fundamentales para el éxito académico y profesional de los estudiantes universitarios. Estas habilidades no solo les permiten comunicar sus ideas de manera efectiva, sino que también les ayudan a desarrollar pensamiento crítico, análisis y síntesis de información.

La revisión de las fuentes, ha permitido identificar las habilidades básicas de escritura académica que deberían reunir los estudiantes universitarios en general, en

cuatro grandes dimensiones: A. Precisión gramatical; B. Estilo académico; C. Coherencia y estructura; y, D. Claridad en la expresión. Estas dimensiones agrupan 15 indicadores mediante los cuales dichas habilidades pueden ser evaluadas. En el marco del presente estudio, sobre la base de los enunciados de Bailey (2011) y Strunk & White (1999), las HaBEA han de ser entendidas como las competencias fundamentales que los estudiantes deben desarrollar para producir textos efectivos y de calidad en el ámbito académico. Estas habilidades comprenden las dimensiones de: Precisión gramatical, Estilo académico, Coherencia y estructura y, Claridad en la expresión. En la siguiente figura se puede observar una caracterización general de las dimensiones HaBEA.

Figura 3
Dimensiones HaBEA



Nota: Elaboración propia

2.3.1.2. Dimensiones e indicadores de las HaBEA. - Las HaBEA se agrupan en cuatro dimensiones fundamentales: A. Precisión gramatical; B. Estilo académico; C. Coherencia y estructura; y, D. Claridad en la expresión. En la siguiente Tabla se muestran las Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores considerados clave para la evaluación objetiva de las HaBEA en estudiantes universitarios.

Tabla 1

Dimensiones, Subdimensiones e Indicadores considerados clave para la evaluación objetiva de las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA) en estudiantes universitarios

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
PRECISIÓN GRAMATICAL	Subdimensión PG1: Concordancia de número gramatical.	Indicador PG1.1. Corrección en la concordancia entre el número del sujeto y el verbo
	Subdimensión PG2: Concordancia de género gramatical.	Indicador PG2.1. Consistencia en la concordancia de género entre sustantivos y adjetivos.
	Subdimensión PG3: Uso correcto de tiempos verbales.	Indicador PG3.1. Precisión en el uso de tiempos verbales adecuados en el contexto.
	Subdimensión PG4: Uso correcto de modificadores	Indicador PG4.1: Precisión en el uso de modificadores para clarificar y enriquecer el texto.
	Subdimensión PG5: Uso correcto de la ortografía.	Indicador PG5.1. Ausencia de errores ortográficos.
	Subdimensión PG6: Uso correcto de la puntuación.	Indicador PG6.1. Adecuación en el uso de signos de puntuación para la claridad del texto.
	Subdimensión PG7: Uso adecuado de pronombres.	Indicador PG7.1. Uso coherente y preciso de pronombres.
ESTILO ACADÉMICO	Subdimensión EA1: Uso correcto de citas de autor.	Indicador EA1.1. Cumplimiento de las normas APA para citas en el texto.
	Subdimensión EA2: Uso correcto de referencias bibliográficas.	Indicador EA2.1. Adecuación de las referencias bibliográficas en estilo APA.
	Subdimensión EA3: Uso correcto de la voz pasiva.	Indicador EA3.1. Aplicación adecuada de la voz pasiva en contextos académicos.
	Subdimensión EA4: Uso correcto de la voz activa.	Indicador EA4.1. Aplicación adecuada de la voz activa para la claridad y objetividad.
COHERENCIA Y ESTRUCTURA	Subdimensión CyE1: Orden lógico de las ideas.	Indicador CyE1.1. Secuencia coherente y lógica en la presentación de ideas.
	Subdimensión CyE2: Uso correcto de conectores.	Indicador CyE2.1. Uso adecuado de conectores para una transición fluida entre ideas.
CLARIDAD EN LA EXPRESIÓN	Subdimensión CEX1: Ausencia de ambigüedades	Indicador CEX1.1. Claridad y precisión en la expresión de las ideas, de modo que no haya lugar para interpretaciones confusas o múltiples.
	Subdimensión CEX2: Ausencia de redundancias	Indicador CEX2.1. Texto sin repetición innecesaria de palabras o ideas que no agregan valor.

Nota: Elaboración propia

2.3.1.3. Descripción de las HaBEA. - A lo largo de esta sección, se explorarán las HaBEA proporcionando ejemplos prácticos para su mejor ilustración.

A. HaBEA de Precisión Gramatical (PG). - La precisión gramatical es esencial en la escritura académica, ya que garantiza la claridad y coherencia del texto. En lo principal, se refiere al uso correcto de la gramática, la ortografía y la puntuación (Real Academia Española, 2010). A continuación, se explican los indicadores considerados clave para evaluar de manera objetiva la Precisión Gramatical y se proporcionan ejemplos para cada uno de ellos:

PG1. Concordancia de número gramatical: Se refiere a la regla gramatical que asegura que los diferentes elementos de una oración (como sustantivos, verbos, adjetivos y artículos) coincidan en singular o plural. Esta concordancia es esencial para la claridad y corrección de la oración, garantizando que todos los componentes de la oración se relacionen adecuadamente en cuanto a número (Butt & Benjamin, 2013). Por ejemplo: "El profesor explicó los conceptos de matemáticas y pidió a los estudiantes que completaran los ejercicios." (correcto) vs. "El profesor explicará los conceptos de matemáticas y pidió a los estudiantes que completara los ejercicios." (incorrecto).

PG2. Concordancia de género gramatical: Se refiere a la regla que asegura que los diferentes elementos de una oración, como sustantivos, adjetivos, artículos y pronombres, coincidan en género (masculino o femenino). Esta concordancia es fundamental para la coherencia y corrección en la construcción de oraciones, garantizando que todos los componentes de la oración se relacionen adecuadamente en cuanto al género (Butt & Benjamin, 2013). Por ejemplo: "La maestra explicó la lección y luego pidió a los estudiantes que hicieran un ejercicio sobre la misma." (correcto) vs. "El maestro explicó la lección y luego pidió a los estudiantes que hicieran un ejercicio sobre el mismo." (incorrecto).

PG3. Uso correcto de tiempos verbales: Implica utilizar los tiempos verbales de manera correcta para indicar el momento en que ocurre una acción (Ellis & Barkhuizen, 2005). Por ejemplo, "Los estudiantes leen el libro ahora mismo" (correcto) vs. "Los estudiantes leerán el libro ayer" (incorrecto).

PG4. Uso correcto de modificadores: Se refiere a emplear adjetivos, adverbios u otras palabras modificadoras de manera precisa y coherente en relación con los elementos que modifican (Ellis & Barkhuizen, 2005). Por ejemplo, " Algunos expertos, provenientes del extranjero, compartieron ejemplos concretos y casos de estudio relevantes." (correcto) vs. " Algunos expertos, con una vasta experiencia en el campo, compartieron ejemplos concretos y casos de estudio relevantes." (incorrecto).

PG5. Uso correcto de la ortografía: Consiste en escribir correctamente las palabras, incluyendo la aplicación de las reglas de acentuación y la grafía de términos (Real Academia Española, 2010). Por ejemplo, "El estudiante no entendió la pregunta" (correcto) vs. "El estudiante no entendio la pregunta" (incorrecto).

PG6. Uso correcto de la puntuación: La puntuación adecuada ayuda a estructurar las ideas y facilita la comprensión del texto (Brown, 2007). Por ejemplo, "Los alumnos trabajaron en equipo; sin embargo, no completaron el proyecto" (correcto) vs. "Los alumnos trabajaron en equipo sin embargo, no completaron el proyecto" (incorrecto).

PG7. Uso adecuado de pronombres: Se trata de usar pronombres de manera coherente y que concuerden correctamente con los sustantivos a los que hacen referencia (Flower & Hayes, 1981). Por ejemplo, "Después de la reunión, los estudiantes se dirigieron a la biblioteca para estudiar para sus exámenes finales. Cada uno de ellos, tomó prestados los libros que necesitaban para repasar los contenidos." (correcto) vs. " Después de la reunión, los estudiantes se dirigieron a la biblioteca para estudiar para sus exámenes finales. Cada uno de ellos, tomó prestados sus libros que necesitaban para repasar los contenidos " (incorrecto).

B. HaBEA de Estilo Académico (EA). - El estilo académico se refiere al adecuado desarrollo de un trabajo de acuerdo con las convenciones establecidas en el ámbito académico. Esto incluye aspectos como el manejo de citas y referencias y, el estilo de escritura (APA, 2020). A continuación, se explican los indicadores considerados clave para evaluar de manera objetiva el Estilo Académico, y se proporcionan ejemplos para cada uno de ellos:

EA1. Uso correcto de citas de autor: Este indicador evalúa si se han utilizado correctamente las citas de autor según el estilo de citación requerido. Por Ejemplo, Según Smith (2018), "La escritura académica requiere el uso apropiado de citas y referencias para respaldar las ideas presentadas" (p. 45). (correcto) vs. Según Smith (2018), "la escritura académica requiere el uso apropiado de citas y referencias para respaldar las ideas presentadas (p. 45)" (incorrecto).

EA2. Uso correcto de referencias bibliográficas: Este indicador evalúa la correcta escritura de las referencias bibliográficas lo que implica seguir un formato específico y preciso para cada tipo de fuente citada, en atención a las normas de estilo establecidas (por ejemplo, APA, MLA, Chicago, etc.). Esto incluye detalles como el orden de los elementos, la puntuación, la capitalización y la cursiva adecuados. Por ejemplo (para un artículo científico en formato APA séptima edición):

Ejemplo correcto:

Pérez, J., & Gómez, M. (2020). Estrategias de enseñanza para mejorar la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior*, 45(2), 123-135. <https://doi.org/10.1234/res.123456>

Ejemplo incorrecto:

Pérez, J., & Gómez, M. (2020). Estrategias de enseñanza para mejorar la escritura académica en estudiantes universitarios. *Revista de Educación Superior*. DOI: <https://doi.org/10.1234/res.123456>

En el ejemplo incorrecto, el nombre de la revista no está escrito con letra tipo cursiva, no se utiliza la sangría francesa y, falta el volumen y el número de la revista, lo cual es esencial para identificar y acceder al artículo de manera precisa.

EA3. Uso correcto de la voz pasiva: Este indicador evalúa la capacidad del estudiante para estructurar la oración de manera que el sujeto de la acción no realice directamente la acción, sino que sea el receptor de la acción (Strunk & White, 1999). Se utiliza cuando se quiere enfatizar la acción realizada sobre el sujeto o cuando el sujeto es

desconocido o no es relevante para la oración. Por ejemplo, "El informe fue redactado por el estudiante." (correcto) vs. "El estudiante redactó el informe." (incorrecto).

EA4. Uso correcto de la voz activa: El uso de la voz activa implica que el sujeto realiza la acción del verbo, lo que proporciona claridad y concisión en la redacción. Como señalan Williams y Bizup (2016), "la voz activa suele ser más directa y enfática que la voz pasiva" (p. 56). Por ejemplo, "El equipo de investigación analizó los datos recopilados durante el experimento." (correcto) vs. "Los datos recopilados durante el experimento fueron analizados por el equipo de investigación." (incorrecto).

C. HaBEA de Coherencia y Estructura (CyE). - La coherencia y estructura se refieren a la organización lógica y la conexión fluida de ideas dentro del texto (Graff y Birkenstein, 2010). Una escritura coherente y bien estructurada facilita la comprensión del lector y mejora la efectividad comunicativa del texto académico. A continuación, se explican los indicadores considerados clave para evaluar de manera objetiva la Coherencia y Estructura, y se proporcionan ejemplos de cada uno:

CyE1. Orden Lógico de las ideas: El orden lógico se refiere a la disposición de las ideas de manera que sigan una secuencia lógica y coherente (Williams & Bizup, 2016). Por ejemplo, "Primero, se revisará la literatura relevante. Luego, se presentarán los métodos utilizados en la investigación." (correcto) vs. "Se presentarán los métodos utilizados en la investigación. Primero, se revisará la literatura relevante." (incorrecto).

CyE2. Uso correcto de Conectores: Los conectores son palabras o frases que indican la relación entre ideas dentro del texto (Hacker y Sommers, 2020). Por ejemplo, "Por lo tanto, se puede concluir que existe una relación directa entre el uso de tecnología y el rendimiento académico." (correcto) vs. "Existen muchas razones por las cuales el uso de tecnología en el aula es beneficioso, además, es importante considerar el presupuesto." (incorrecto).

D. HaBEA de Claridad en la Expresión (CEX). - La claridad en la expresión se refiere a la capacidad de comunicar ideas de manera clara y comprensible en la escritura académica. Implica la selección precisa de palabras, la estructuración adecuada de las

frases y párrafos, así como la eliminación de ambigüedades y repeticiones innecesarias (Harris, 2017). A continuación, se explican los indicadores considerados clave para evaluar de manera objetiva la Claridad en la Expresión, y se proporcionan ejemplos de cada uno:

CEX1. Ausencia de ambigüedades: La ausencia de ambigüedades se refiere a la claridad y precisión en la expresión de las ideas, de modo que no haya lugar para interpretaciones confusas o múltiples. Según Núñez (2016), la ausencia de ambigüedades es crucial para garantizar la comprensión adecuada del mensaje por parte del lector o receptor. Por ejemplo, "El plan de estudios establece que los estudiantes deberán participar en actividades prácticas como parte de su proceso de aprendizaje." (correcto) vs. "Se espera que el plan de estudios se modifique para adaptarse a las necesidades del alumnado en el futuro." (incorrecto).

CEX2. Ausencia de redundancias: Consiste en evitar la repetición de palabras o ideas que no agregan valor al texto. En lugar de repetir la misma idea con diferentes palabras, se puede reformular la frase para evitar la redundancia (Williams & Bizup, 2016). Por ejemplo, "Durante la clase de historia, el profesor explicó los eventos que condujeron a la Revolución Francesa. Posteriormente, los estudiantes debatieron sobre las causas y consecuencias de dicho acontecimiento." (correcto) vs. "Durante la clase de historia, el profesor explicó los eventos que condujeron a la Revolución Francesa. Después, los estudiantes debatieron sobre los eventos que llevaron a la Revolución Francesa y sus causas y consecuencias." (incorrecto).

2.3.2. Otros conceptos relevantes

2.3.2.1. Retroalimentación Asistida. - La retroalimentación asistida se define como el proceso mediante el cual los estudiantes reciben comentarios sobre su desempeño, apoyados por tecnologías digitales o inteligencia artificial (Boud & Molloy, 2013). Este tipo de retroalimentación puede ser:

- **Formativa:** Proporciona comentarios inmediatos que ayudan al estudiante a mejorar su desempeño durante el proceso de aprendizaje.

- Automatizada: Utiliza herramientas como Grammarly o ChatGPT para analizar y sugerir mejoras en la escritura.

La retroalimentación asistida permite personalizar la enseñanza, ofreciendo a los estudiantes una guía específica y oportuna que mejora significativamente su aprendizaje. En la escritura académica, esta retroalimentación fomenta la autonomía y la reflexión sobre el proceso de composición textual.

2.3.2.2. Evaluación Colaborativa. - La evaluación colaborativa involucra a los estudiantes en el proceso de evaluación, ya sea mediante la coevaluación (entre pares) o la autoevaluación. Según Topping (2009), esta metodología fomenta el aprendizaje crítico y la metacognición, ya que los estudiantes evalúan y reflexionan sobre su propio trabajo y aprenden de los comentarios de sus compañeros, desarrollando habilidades analíticas y críticas.

En entornos digitales, plataformas como Moodle facilitan la evaluación colaborativa al integrar rúbricas y herramientas para gestionar este proceso de manera eficiente.

2.3.2.3. Tecnologías Educativas Aplicadas. - Las tecnologías educativas aplicadas son herramientas y plataformas digitales diseñadas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre éstas se incluyen:

- Plataformas de gestión de aprendizaje (LMS): Moodle específicamente, que permite organizar cursos, evaluar tareas y facilitar la interacción entre estudiantes y docentes.
- Herramientas de escritura asistida por IA: Grammarly, ChatGPT y Turnitin, que ofrecen retroalimentación en tiempo real sobre gramática, estilo y originalidad.
- Recursos colaborativos: Google Drive y OneDrive, que facilitan el trabajo en equipo y la coautoría de documentos en tiempo real.

Estas y otras herramientas que se describen en la sección destinada a la propuesta del presente trabajo, optimizan el aprendizaje al permitir una experiencia más interactiva, personalizada y colaborativa (Kirkwood & Price, 2014).

2.3.2.4. Aprendizaje Autónomo. - Esta forma de aprendizaje se caracteriza por la capacidad del estudiante para tomar control de su propio proceso formativo, estableciendo objetivos personales, organizando recursos disponibles y monitoreando su avance. Según Candy (1991), esta competencia resulta esencial para el aprendizaje permanente, especialmente en entornos mediados por tecnologías digitales que favorecen la autorregulación y la gestión independiente del conocimiento.

En el MIEA, el aprendizaje autónomo se fomenta mediante actividades de autoevaluación, acceso a recursos digitales y la personalización del proceso educativo a través de herramientas de Inteligencia Artificial.

2.3.2.5. Aprendizaje Colaborativo. - Este enfoque pedagógico se centra en la realización de tareas conjuntas entre estudiantes, quienes cooperan activamente para alcanzar metas compartidas, intercambiando saberes, estrategias y perspectivas. Dillenbourg (1999) sostiene que esta modalidad favorece la construcción colectiva del conocimiento, al tiempo que fortalece competencias interpersonales y promueve la resolución colaborativa de problemas en entornos educativos.

En el MIEA, el aprendizaje colaborativo se implementa a través de proyectos grupales, discusión en foros y el uso de plataformas como Google Drive para la coautoría.

2.4. Marco Histórico

El contexto histórico proporciona el telón de fondo para cualquier investigación, ya que influye en la percepción, el enfoque y la relevancia de los problemas. Para el presente estudio, el contexto histórico es significativo en aspectos tales como: el cambio en los paradigmas educativos, los avances tecnológicos y acceso a la información, los cambios en la pedagogía y la teoría educativa, la evolución de la enseñanza de la escritura académica, el desarrollo de políticas educativas, y los ventos de carácter socioeconómico y cultural.

2.4.1. Cambio en los paradigmas educativos

A lo largo de la historia, los paradigmas educativos han experimentado transformaciones significativas como respuesta a las transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas. Desde modelos centrados en la enseñanza magistral hasta enfoques basados en el aprendizaje activo y la personalización, la evolución de la educación ha estado marcada por una creciente comprensión de cómo aprenden los estudiantes y cómo puede optimizarse el proceso educativo (Coll et al., 2008).

En el contexto ecuatoriano, la educación ha transitado de un modelo tradicionalista, basado en la transmisión de conocimientos, hacia un enfoque constructivista y sociocultural, en el que se prioriza la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje (Cuesta & Chamorro, 2022). Esta evolución ha sido impulsada por múltiples factores, como las reformas educativas, la globalización del conocimiento y la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza (United Nations & UNESCO, 2022).

Estos cambios han impactado directamente en la implementación de modelos innovadores, como el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) propuesto en este estudio, el cual responde a la necesidad de una educación que fomente la autonomía del estudiante, el aprendizaje colaborativo y la utilización de las herramientas digitales para el desarrollo de la escritura académica.

2.4.2. Enfoques tradicionales vs. innovadores

Durante gran parte del siglo XX, la educación en Ecuador estuvo dominada por un enfoque tradicional centrado en el modelo conductista, donde el docente tenía un rol predominante como transmisor del conocimiento y los estudiantes eran receptores pasivos de información (Espinoza & LeyLyva, 2020). La enseñanza se basaba en la memorización de contenidos y en la evaluación mediante pruebas escritas que medían la capacidad de repetición de información, sin priorizar el desarrollo de habilidades críticas o aplicadas (Díaz Barriga, 2003).

En las últimas dos décadas, con la influencia de paradigmas como el constructivismo (Piaget, 1970) y el aprendizaje sociocultural (Vygotsky, 1978), han emergido enfoques innovadores que buscan un aprendizaje más significativo, en el que los estudiantes construyen su conocimiento a través de la experiencia, la colaboración y el análisis crítico (Coll et al., 2008).

Estos enfoques innovadores han dado lugar a metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Cooperativo, el Aula Invertida y la incorporación de tecnologías digitales para la enseñanza, promoviendo una educación más dinámica y adaptada a las necesidades del siglo XXI (Mishra & Koehler, 2006).

En este contexto, el MIEA responde a la necesidad de un modelo que integre estrategias de enseñanza centradas en la autonomía del estudiante, la colaboración entre pares y la retroalimentación continua, combinando principios del aprendizaje activo con herramientas digitales aplicadas a la escritura académica.

2.4.3. Adopción de nuevas metodologías

El sistema educativo ecuatoriano ha evolucionado progresivamente hacia la adopción de metodologías innovadoras que favorecen el aprendizaje significativo. La implementación de enfoques como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Cooperativo, la Gamificación y el Aula Invertida ha sido gradual, pero con avances notables en ciertas áreas y niveles educativos (Flores, 2020).

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) fomenta la resolución de problemas reales mediante la indagación, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes (Hmelo-Silver, 2004). Por otro lado, el Aprendizaje Cooperativo se centra en el trabajo en equipo y la construcción del conocimiento de manera conjunta, lo que ha demostrado mejorar el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes (Johnson et al., 2014).

Además, la implementación del Aula Invertida (Flipped Classroom) permite que los estudiantes estudien los contenidos teóricos en casa y utilicen el tiempo en el aula

para actividades prácticas y colaborativas (Bergmann & Sams, 2012). Este enfoque ha cobrado relevancia en entornos de educación superior, donde la autonomía y la capacidad de autogestión son esenciales.

En línea con estas metodologías, el MIEA se fundamenta en la combinación de estrategias de autoaprendizaje, coaprendizaje y coevaluación, incorporando elementos del aprendizaje colaborativo y la retroalimentación estructurada, lo que favorece las habilidades de escritura académica en los universitarios.

2.4.4. Énfasis en la educación inclusiva y personalizada

En las últimas décadas, la educación ecuatoriana ha experimentado un cambio hacia un modelo más inclusivo y personalizado, en el que se reconoce la diversidad de los estudiantes y se promueve una enseñanza adaptada a sus necesidades individuales (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021). Este enfoque responde a los principios de la educación inclusiva, impulsados por organismos internacionales como la UNESCO (2023), que abogan por garantizar la equidad y la accesibilidad en la educación.

La personalización del aprendizaje implica diseñar estrategias que se ajusten a las particularidades cognitivas, emocionales y sociales de cada estudiante, permitiendo que todos puedan alcanzar su máximo potencial (Tomlinson, 2017). En este sentido, el MIEA incorpora la autoevaluación y la coevaluación como mecanismos que permiten a los estudiantes identificar sus propias fortalezas y áreas de mejora, adaptando su proceso de aprendizaje a sus necesidades específicas.

Además, la combinación de enseñanza presencial y digital ha facilitado la implementación de estrategias más inclusivas, permitiendo a los estudiantes acceder a recursos adaptados a su propio ritmo y estilo de aprendizaje (Argüello Rodríguez, 2022).

2.4.5. Enfoque en competencias

Uno de los cambios más relevantes en la educación ecuatoriana ha sido la transición de un modelo basado en la transmisión de contenidos a un enfoque basado en competencias, donde se busca desarrollar habilidades prácticas y transversales que

preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral y la vida cotidiana (Zabalza, 2003).

El Marco de Cualificaciones para la Educación Superior en Ecuador (CES, 2016) establece la importancia de integrar en los programas educativos competencias como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la colaboración, promoviendo una educación centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Dentro de este enfoque, la enseñanza de la escritura académica se ha convertido en un eje fundamental, ya que permite desarrollar habilidades de argumentación, síntesis y análisis, esenciales para el desempeño profesional y académico (Cassany, 1994). En este sentido, el MIEA responde a esta necesidad al estructurar su metodología en torno a la mejora de las habilidades básicas de escritura académica (HaBEA), combinando estrategias de aprendizaje autónomo, colaboración y retroalimentación para fortalecer la producción de textos académicos en los estudiantes universitarios.

2.4.6. Avances tecnológicos y acceso a la información

La transformación digital ha redefinido profundamente los modos de acceso, gestión y utilización de la información. En este contexto, la disponibilidad de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como de entornos virtuales de aprendizaje, constituye un soporte clave para viabilizar la aplicación efectiva de la metodología integrativa planteada.

En Ecuador, al igual que en muchas partes del mundo, los avances tecnológicos y el acceso a la información han experimentado un crecimiento significativo en las últimas décadas, impactando directamente en la educación (We Are Social & Meltwater, 2023). Algunos eventos y desarrollos relevantes incluyen: Expansión de la conectividad, adopción de dispositivos móviles y tecnología, programas gubernamentales, uso de plataformas y recursos digitales y, estrategias de aprendizaje en línea.

En cuanto a la expansión de la conectividad, a lo largo del tiempo, se ha evidenciado una mejora importante en la infraestructura de telecomunicaciones y la

expansión de la conectividad en áreas urbanas y rurales. El aumento del acceso a Internet y la disponibilidad de servicios móviles han facilitado el acceso a la información en todo el país.

La adopción de dispositivos móviles y tecnología se ha generalizado. El uso de dispositivos móviles es común y ha permitido que cada vez más personas accedan a la información en línea y a recursos educativos desde cualquier lugar.

Por su parte, el gobierno ecuatoriano ha implementado programas para fomentar el acceso a la tecnología en la educación, como la iniciativa "Conectar Igualdad", que busca proporcionar a los estudiantes acceso a dispositivos tecnológicos en entornos educativos.

La incorporación de plataformas educativas, aplicaciones educativas y recursos digitales en las instituciones educativas ha sido un avance significativo. El acceso a bases de datos, bibliotecas virtuales y herramientas de aprendizaje en línea ha ampliado las oportunidades de aprendizaje y la disponibilidad de información para estudiantes y docentes.

La pandemia de COVID-19 aceleró la adopción de estrategias de aprendizaje en línea en Ecuador y en todo el mundo. Esto condujo a la implementación generalizada de plataformas de educación en línea, videoconferencias para clases remotas y la creación de recursos educativos digitales.

Estos avances tecnológicos han proporcionado oportunidades sin precedentes para la educación, pero también han generado desafíos en términos de acceso equitativo y capacitación de docentes. En el contexto de la metodología integrativa propuesta, el acceso a la tecnología y la capacidad para utilizarla efectivamente son factores clave para su implementación exitosa.

2.4.7. Cambios en la pedagogía y la teoría educativa

En las últimas décadas, el avance de las teorías educativas ha tenido un impacto significativo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La evolución de los marcos

teóricos del aprendizaje, junto con una mayor comprensión de la heterogeneidad presente en los contextos educativos, ha facilitado el diseño e implementación de metodologías pedagógicas más inclusivas, participativas y centradas en las necesidades del estudiante.

En este sentido, diversos eventos y desarrollos específicos han marcado este ámbito de manera notable. Uno de los hitos más significativos ha sido el auge de la educación en línea, impulsado por los avances tecnológicos que han permitido el desarrollo de plataformas educativas, cursos en línea y recursos digitales (Prendes & Gutiérrez, 2018). Esta transformación ha modificado sustancialmente la dinámica de enseñanza y aprendizaje, abriendo nuevas posibilidades de acceso al conocimiento. Además, la diversificación de enfoques pedagógicos ha contribuido a enriquecer el panorama educativo. Enfoques como el aprendizaje basado en problemas, el Aula Invertida, y el aprendizaje cooperativo han ganado popularidad, ofreciendo alternativas innovadoras para la enseñanza y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

La educación personalizada ha cobrado también una relevancia notable, reconociendo la importancia de adaptar el proceso educativo al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante (Pane et al., 2015). Esto ha llevado al desarrollo de estrategias y herramientas que buscan brindar una experiencia educativa más individualizada y efectiva para cada alumno.

Por otro lado, los cambios en la evaluación educativa han sido significativos, con la propuesta de nuevas formas de evaluar el aprendizaje. Se ha priorizado la evaluación formativa y la coevaluación, así como el enfoque en el desarrollo de habilidades blandas junto con los conocimientos adquiridos, reconociendo la importancia integral del proceso educativo (Black y Wiliam, 2009).

La inclusión y la diversidad en la educación también han sido aspectos centrales de estos cambios. Se ha puesto un mayor énfasis en la inclusión educativa, abordando las necesidades de estudiantes con discapacidades y promoviendo la diversidad cultural en las aulas, con el objetivo de crear entornos educativos más equitativos y enriquecedores para todos los estudiantes (Liu & Potmesil, 2025).

Finalmente, se ha reconocido la importancia de enseñar habilidades del siglo XXI, que van más allá de las habilidades académicas tradicionales (Trilling & Fadel, 2009). El desarrollo del pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas, así como la alfabetización digital se ha convertido en un objetivo fundamental en la educación contemporánea, preparando a los estudiantes para enfrentar el mundo actual de manera efectiva.

2.4.8. Evolución de la enseñanza de la escritura académica

Históricamente, la enseñanza de la escritura académica ha experimentado cambios significativos, reflejando los avances en la comprensión de cómo se adquieren y desarrollan las habilidades de escritura. Inicialmente, enfoques más tradicionales se centraban en la transmisión de reglas gramaticales y la práctica repetitiva de ejercicios de redacción. Esta perspectiva se basaba en una concepción estática de la escritura, donde el énfasis recaía en la corrección gramatical y la producción de textos finalizados.

Sin embargo, a medida que se desarrollaron teorías más complejas sobre el proceso de escritura, surgieron enfoques más dinámicos que reconocían la naturaleza multifacética de este proceso. Por ejemplo, según Flower y Hayes (1981), la teoría del proceso de escritura resalta que escribir es un proceso cognitivo complejo que implica la generación y organización de ideas, la toma de decisiones sobre la estructura y el estilo del texto, y la revisión continua para mejorar la claridad y la coherencia.

Este cambio de enfoque hacia el proceso de escritura llevó a la adopción de estrategias pedagógicas que promovían una participación más activa de los estudiantes en su propio aprendizaje. Por ejemplo, el enfoque de la escritura centrada en el estudiante, propuesto por Emig (1971), destaca la importancia de involucrar a los estudiantes en actividades de escritura significativas y auténticas que reflejen sus intereses y experiencias personales.

Además, con la llegada de nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos, como el aprendizaje en línea y el enfoque por competencias, se han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y práctica de la escritura académica. Por ejemplo, según Warschauer y

Ware (2008), el uso de herramientas tecnológicas, como los procesadores de texto y las plataformas de aprendizaje en línea, puede facilitar la retroalimentación y la colaboración entre estudiantes, así como proporcionar acceso a una variedad de recursos y modelos de escritura.

De esta manera, la evolución de la enseñanza de la escritura académica ha sido impulsada por avances teóricos, pedagógicos y tecnológicos que han enriquecido nuestra comprensión de cómo se desarrollan las habilidades de escritura. Esta evolución ha llevado a un cambio de paradigma, pasando de enfoques tradicionales centrados en la corrección gramatical a modelos más contemporáneos y centrados en el estudiante, que valoran el proceso de escritura, la autenticidad y la participación activa de los estudiantes en su propio aprendizaje.

2.4.9. Desarrollo de políticas educativas

En Ecuador, la formulación de políticas educativas ha seguido una trayectoria dinámica, marcada por transformaciones sustanciales derivadas de factores sociales, políticos y económicos. Estas modificaciones han influido de manera directa en los enfoques adoptados para la enseñanza de la escritura académica, así como en la valoración y tratamiento de esta competencia dentro del sistema educativo nacional.

Durante gran parte del siglo XX, la enseñanza de la escritura académica en Ecuador estuvo influenciada por enfoques tradicionales que se centraban en la memorización y la repetición. De esta manera, los estudiantes eran evaluados principalmente en función de su capacidad para reproducir conocimientos de manera pasiva, lo que limitaba su desarrollo de habilidades de escritura crítica y analítica.

Sin embargo, a medida que el país avanzaba hacia una sociedad más democrática y globalizada, surgieron nuevas demandas en el ámbito educativo que requerían un enfoque más centrado en el desarrollo de habilidades de comunicación y pensamiento crítico. En respuesta a estas demandas, se comenzaron a implementar políticas educativas orientadas a promover una educación más inclusiva y orientada al desarrollo integral de los estudiantes.

Una de las reformas más importantes en este sentido es el Plan Nacional de Educación 2025 - 2040, que señala como uno de sus principales propósitos el fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes. Este plan reconoce la importancia de la escritura académica como una habilidad fundamental para el éxito académico y profesional en el siglo XXI, y promueve iniciativas para mejorar su enseñanza en todos los niveles educativos.

Además, se observó un aumento en la inversión en programas de capacitación docente y desarrollo profesional destinados a mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura académica. Estos programas han incluido la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje colaborativo y el uso de tecnología educativa, para promover un enfoque más activo y participativo en el aprendizaje de la escritura (Pérez, 2018).

En el ámbito institucional, las universidades ecuatorianas también han desempeñado un papel fundamental en la promoción de la enseñanza de la escritura académica. Muchas universidades han establecido centros de escritura o servicios de tutoría especializados en apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de escritura y comunicación (Boillos Pereira & Rodríguez Torres, 2022). Estos centros ofrecen recursos y apoyo individualizado a los estudiantes, lo que les permite mejorar sus habilidades de escritura de manera efectiva.

El desarrollo de políticas educativas en Ecuador ha contribuido significativamente a la promoción de la enseñanza de la escritura académica como parte integral del currículo educativo. Estas políticas han buscado mejorar la calidad educativa y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos y profesionales del siglo XXI, mediante la implementación de enfoques pedagógicos innovadores y el fortalecimiento de la colaboración entre instituciones educativas.

2.4.10. Aspecto Socioeconómico y Cultural

Los eventos socioeconómicos y culturales tienen un impacto significativo en la educación, ya que afectan la disponibilidad de recursos, la accesibilidad a la educación y

las expectativas de aprendizaje de los estudiantes. Factores como la situación económica del país, el avance tecnológico, la diversidad cultural y las reformas educativas han moldeado el panorama educativo ecuatoriano, influyendo en la adopción de nuevas metodologías como el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).

En este sentido, comprender el contexto en el que se desarrolla la educación permite identificar los desafíos y oportunidades que enfrentan los estudiantes y docentes, promoviendo estrategias pedagógicas más inclusivas y efectivas.

2.4.10.1. Situación Socioeconómica de Ecuador. - Ecuador ha atravesado importantes transformaciones económicas, políticas y sociales en las últimas décadas, que han impactado directamente en su sistema educativo. Durante la crisis financiera de finales de la década de 1990, el país experimentó un periodo de inestabilidad económica y devaluación monetaria, lo que afectó la inversión en educación y redujo el acceso de las familias a recursos educativos (Andrade et al., 2023).

La adopción del dólar estadounidense como moneda oficial en el año 2000 permitió cierta estabilidad económica, pero también generó desigualdades en la distribución del ingreso y el acceso a la educación de calidad (Banco Central del Ecuador, 2023, marzo). En la actualidad, Ecuador enfrenta desafíos como la brecha educativa entre zonas urbanas y rurales, la deserción escolar debido a factores económicos y la necesidad de mayor inversión en infraestructura y tecnología educativa (INEC, 2023).

Estos factores han impulsado la necesidad de metodologías innovadoras que maximicen los recursos disponibles y promuevan el aprendizaje autónomo y colaborativo, como lo propone el MIEA, que se adapta a contextos con limitaciones de acceso a materiales educativos tradicionales mediante el uso de herramientas digitales y estrategias de aprendizaje activo.

2.4.10.2. Creciente Uso de Tecnología. - El acceso a la tecnología ha cambiado drásticamente la forma en que se imparte y recibe educación en Ecuador. Según datos recientes, el uso de Internet y dispositivos tecnológicos ha crecido exponencialmente,

facilitando nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (Altamirano-Pazmiño et al., 2022).

La implementación de plataformas de aprendizaje en línea, la digitalización de los materiales educativos y el uso de herramientas de inteligencia artificial han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje autónomo (Argüello Rodríguez, 2022). No obstante, persisten brechas digitales en sectores rurales y comunidades con menor acceso a conectividad, lo que plantea el reto de garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes (Stinson, 2022).

El MIEA responde a esta realidad al integrar herramientas digitales en su metodología, combinando estrategias de autoaprendizaje, coaprendizaje y coevaluación a través de plataformas virtuales que permiten mejorar las habilidades de escritura académica y fomentar la colaboración entre los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica.

2.4.10.3. Diversidad Cultural. - Ecuador es un país multicultural y plurinacional, con una gran riqueza de tradiciones, lenguas y cosmovisiones provenientes de sus pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos (Espinoza & LeyLyva, 2020). Esta diversidad cultural representa tanto un desafío como una oportunidad en el ámbito educativo, ya que implica la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para atender las distintas realidades y contextos de los estudiantes.

El reconocimiento de la diversidad en el aula requiere metodologías flexibles e inclusivas que consideren los diferentes estilos de aprendizaje y fomenten el respeto por las distintas identidades culturales. Según estudios recientes, la educación intercultural ha demostrado ser una herramienta clave para mejorar la calidad educativa en entornos diversos, promoviendo la equidad y la valoración de la identidad cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2023).

El MIEA incorpora estos principios al fomentar la colaboración entre pares, el diálogo intercultural y el aprendizaje basado en la experiencia, permitiendo que los

estudiantes construyan conocimiento de manera colectiva y significativa dentro de su propio contexto sociocultural.

2.4.10.4. Reformas Educativas. - A lo largo del tiempo, Ecuador ha impulsado varias reformas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación y adaptar el sistema educativo a las demandas del siglo XXI. Entre las principales reformas destacan:

- Actualización de planes de estudio: Se han incorporado enfoques basados en competencias, promoviendo una enseñanza más aplicada y contextualizada (Herrera & Cochancela, 2020).
- Formación y profesionalización docente: Se ha fortalecido la capacitación de los docentes mediante programas de formación continua, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje (Ministerio de Educación de Ecuador, 2022).
- Integración de metodologías innovadoras: Se ha fomentado la incorporación de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, la gamificación y el aprendizaje colaborativo, promoviendo una mayor participación y autonomía de los estudiantes (Zabalza, 2003).
- Incorporación de tecnología en la educación: La implementación de recursos digitales y plataformas virtuales ha permitido ampliar las oportunidades de aprendizaje, aunque persisten desafíos en términos de equidad digital (Argüello Rodríguez, 2022).

El MIEA se enmarca dentro de esta tendencia de innovación educativa, alineándose con los esfuerzos del país por mejorar la calidad de la enseñanza mediante metodologías centradas en el estudiante, el uso de tecnología educativa y el aprendizaje basado en la práctica.

2.5. Marco contextual o actual

El marco contextual o actual del estudio se relaciona con el contexto político y económico tanto a nivel nacional como internacional. A nivel nacional, se consideran las políticas educativas vigentes en Ecuador que pueden influir en la enseñanza de la

escritura académica, así como las condiciones económicas y sociales que pueden afectar el acceso a recursos educativos y tecnológicos. Por otro lado, a nivel internacional, se exploran tendencias y prácticas emergentes en la enseñanza de la escritura académica, identificando experiencias exitosas que puedan servir de referencia para el contexto ecuatoriano.

Además, se examinan los desafíos actuales en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la [Universidad], considerando posibles barreras como la brecha digital, la falta de recursos y la necesidad de formación docente continua. Al mismo tiempo, se identifican las oportunidades que este entorno brinda para la innovación educativa, incluyendo la integración de enfoques interdisciplinarios, el uso de metodologías activas y el aprovechamiento de recursos tecnológicos. Este análisis del contexto actual proporciona un marco de referencia para comprender los factores que influyen en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica y para identificar áreas de mejora y oportunidades de innovación en nuestro estudio.

2.5.1. Contexto político y económico

En el escenario actual, al año 2023, el panorama económico y político global continúa siendo influenciado por la pandemia de COVID-19. En términos económicos, se ha observado una contracción significativa en varios países debido a restricciones comerciales, cierres de negocios y una disminución en la actividad económica (Merchán et al., 2022). Aunque se han implementado medidas de estímulo económico y programas de apoyo, muchas naciones han enfrentado desafíos en términos de crecimiento económico, empleo y bienestar financiero.

A lo anterior se suman las guerras entre Ucrania y Rusia y entre Israel y Palestina. En este escenario, según pronósticos, el crecimiento descenderá de 3,4% en 2022 a 2,8% en 2023, antes de estabilizarse en 3,0% en 2024; así, se prevé que las economías avanzadas experimenten una desaceleración del crecimiento especialmente pronunciada, desde 2,7% en 2022 a 1,3% en 2023. (Fondo Monetario Internacional, 2023)

En América del Sur, y específicamente en Ecuador, la situación económica y política también fue afectada por la pandemia. La economía ecuatoriana experimentó contracciones debido a la caída en los precios del petróleo (una fuente importante de ingresos) y las restricciones implementadas para controlar la propagación del virus. Esto afectó a varios sectores, incluido el educativo, con limitaciones en la enseñanza presencial y un mayor enfoque en la educación a distancia y virtual.

No obstante, de acuerdo con las cifras del Banco Central del Ecuador, en el segundo trimestre de 2023, la economía en Ecuador, registró una variación positiva de 3,3% en comparación con el mismo período del año anterior, explicándose este crecimiento principalmente por el incremento del gasto del gobierno en 6,4%; el consumo de los hogares en 4,3%; y, la formación bruta de capital fijo (FBKF) en 3,8% (Banco Central del Ecuador, 2023, septiembre).

En el ámbito político, la pandemia también ha desencadenado debates y desafíos. Ha generado discusiones sobre políticas educativas, la implementación de nuevas estrategias pedagógicas y la necesidad de adaptarse a nuevas formas de enseñanza. Además, ha habido presiones para mejorar la calidad educativa y garantizar el acceso equitativo.

En este contexto, la investigación sobre el " Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025)" se desarrolla en un entorno desafiante, con cambios significativos en la educación y la necesidad de adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza. Estos desafíos podrían enfatizar la importancia de estrategias innovadoras para mejorar las habilidades escriturales en el ámbito académico.

2.5.2. Contexto sociocultural y lingüístico

En el contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes de la IES, varios factores contextuales pueden influir en el desarrollo de habilidades de escritura académica. A continuación, algunas consideraciones importantes:

Ecuador se caracteriza por una notable pluralidad lingüística, albergando diversas lenguas originarias además del español. Esta heterogeneidad puede incidir en el desarrollo de competencias escriturales, especialmente en el caso de estudiantes cuya lengua materna no es el castellano. Aunque los estudiantes de la carrera de Educación Básica —y en particular los del sexto ciclo involucrados en este estudio— son hispanohablantes, resulta fundamental incorporar estrategias de acompañamiento lingüístico que aseguren condiciones equitativas para la adquisición y fortalecimiento de habilidades de escritura académica.

Contexto educativo: El contexto educativo en Ecuador, incluyendo el sistema educativo y las políticas educativas, puede tener un impacto significativo en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Según Cummins (2010), el contexto educativo juega un papel crucial en la forma en que los estudiantes desarrollan habilidades lingüísticas y académicas. Afortunadamente, en Ecuador, las políticas y el sistema educativa, promueven el desarrollo de la investigación y la escritura académica.

Cultura académica: La cultura académica en la IES, incluyendo las expectativas y normas académicas, puede influir en el desarrollo de habilidades de escritura académica. Según Bazerman (2009), la cultura académica afecta la forma en que se producen y evalúan los textos escritos en el ámbito universitario. Dado el Modelo Pedagógico de la IES, su estructura y propósitos curriculares, la escritura académica es parte de la cultura académica institucional.

Recursos disponibles: Los recursos disponibles para apoyar el desarrollo de habilidades de escritura, como bibliotecas, materiales de estudio y tecnología educativa, pueden variar según el contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes. Según Cummins (2009), el acceso a recursos adecuados es fundamental para el desarrollo de habilidades de escritura efectivas. La IES cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo óptimo de la escritura académica.

El contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes de la IES puede tener un impacto significativo en el desarrollo de habilidades de escritura académica. Es importante tener en cuenta estos factores al diseñar estrategias de enseñanza y apoyo

para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar todo su potencial como escritores académicos.

2.5.3. Tendencias internacionales y desafíos actuales

En el contexto internacional, la enseñanza de la escritura académica ha experimentado una serie de tendencias y prácticas emergentes que han transformado la manera en que se aborda esta habilidad en diferentes países. Estas tendencias reflejan la creciente importancia de la comunicación escrita en un mundo globalizado y digitalizado, así como la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos académicos y profesionales del siglo XXI.

Una de las tendencias más significativas es el enfoque en la escritura digital y multimodal, que reconoce la importancia de enseñar a los estudiantes a comunicarse de manera efectiva en entornos digitales y a través de diferentes medios y formatos. Esto incluye el uso de herramientas tecnológicas y plataformas en línea para la creación, edición y publicación de textos, así como la integración de elementos visuales, sonoros y audiovisuales en la escritura académica (Anderson, 2018).

Otra tendencia importante es el enfoque en la escritura disciplinaria, que reconoce la especificidad de la escritura en diferentes áreas del conocimiento y promueve el desarrollo de habilidades de escritura adaptadas a las demandas de cada disciplina. Esto implica el análisis de géneros discursivos específicos y la práctica de estrategias de escritura disciplinaria en contextos académicos y profesionales (Russell, 2002).

Además, se observa un creciente interés en la enseñanza de la escritura como proceso, que enfatiza la importancia de las etapas de planificación, redacción, revisión y edición en el desarrollo de textos académicos de calidad. Este enfoque reconoce la naturaleza dinámica y reflexiva de la escritura y promueve estrategias de aprendizaje metacognitivo que ayudan a los estudiantes a monitorear y mejorar su propio proceso de escritura (Flower & Hayes, 1981).

En cuanto a las experiencias exitosas que pueden servir de referencia para el contexto ecuatoriano, se destacan iniciativas como el Programa Nacional de Escritura de Australia, que ha implementado estrategias efectivas para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la escritura en todos los niveles educativos. Este programa se centra en el desarrollo profesional docente, el diseño de recursos didácticos innovadores y la colaboración entre instituciones educativas para promover una cultura de escritura efectiva en las aulas (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority [ACARA], 2010).

No obstante los avances alcanzados, persisten retos significativos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en las instituciones de educación superior. Uno de los más relevantes es la persistencia de una brecha digital que puede limitar el acceso equitativo de los estudiantes a recursos tecnológicos y plataformas virtuales, dificultando así el desarrollo de competencias en escritura digital y multimodal. A ello se suma la necesidad urgente de fortalecer la formación continua del profesorado, lo cual representa un obstáculo para la adopción e implementación efectiva de enfoques pedagógicos innovadores en este campo.

En conclusión, las tendencias internacionales en la enseñanza de la escritura académica ofrecen importantes ideas y experiencias que pueden ser útiles para mejorar la práctica educativa en la IES. No obstante, resulta importante abordar los desafíos existentes, como la brecha digital y la falta de recursos, para garantizar que todos los estudiantes desarrollen habilidades de escritura efectivas y relevantes en el contexto actual.

2.5.4. Oportunidades para la innovación

En el ámbito de la enseñanza de la escritura académica, existen diversas oportunidades para la innovación que pueden enriquecer la práctica educativa y mejorar el desarrollo de habilidades de escritura en los estudiantes. Una de estas oportunidades radica en la integración de enfoques interdisciplinarios, que permiten a los estudiantes explorar la escritura desde múltiples perspectivas y aplicar estrategias y técnicas provenientes de diversas disciplinas.

Según Williams (2018), la integración de enfoques interdisciplinarios en la enseñanza de la escritura puede fomentar la creatividad y la originalidad en la producción de textos académicos, alentando a los estudiantes a explorar nuevas formas de expresión y a conectar conceptos y conocimientos de diferentes áreas del conocimiento. Esto enriquece la experiencia de aprendizaje y prepara a los estudiantes para enfrentar interdisciplinariedad propia de los ámbitos académicos y profesionales.

Además, las metodologías activas ofrecen otra oportunidad importante para la innovación en la enseñanza de la escritura académica. Estas metodologías, como el trabajo colaborativo y el aprendizaje experiencial, involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y les proporcionan oportunidades para aplicar y practicar habilidades de escritura en contextos auténticos y significativos (Brown, 2007).

Según Buzón y Romero (2021), el uso de metodologías activas en la enseñanza de la escritura académica puede aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos, mejorar la retención de conocimientos y promover un aprendizaje más profundo y significativo. Además, estas metodologías pueden fomentar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creatividad y colaboración, que son fundamentales para el éxito en la escritura académica y en la vida profesional.

Por último, el aprovechamiento de recursos tecnológicos ofrece otra oportunidad clave para la innovación en la enseñanza de la escritura académica. La tecnología ofrece una amplia gama de herramientas y plataformas que pueden facilitar el proceso de escritura, proporcionar retroalimentación instantánea y personalizada, y ofrecer oportunidades para la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes (Reid, 2020).

Según Li (2017), el uso de recursos tecnológicos, como editores de texto en línea, herramientas de revisión gramatical y plataformas de escritura colaborativa, puede aumentar la eficiencia y la efectividad del proceso de escritura, así como mejorar la calidad y la claridad de los textos producidos por los estudiantes. Además, la tecnología puede ayudar a superar barreras de acceso y proporcionar oportunidades de aprendizaje más inclusivas y equitativas.

De esta manera, las oportunidades para la innovación en la enseñanza de la escritura académica, como la integración de enfoques interdisciplinarios, el uso de metodologías activas y el aprovechamiento de recursos tecnológicos, ofrecen un potencial significativo para mejorar el desarrollo de habilidades de escritura en los estudiantes y prepararlos para enfrentar los desafíos del mundo académico y profesional.

2.6. Marco Normativo Legal

En el contexto de la investigación Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025), es fundamental comprender el Marco Normativo Legal que regula las prácticas educativas en el ámbito universitario. Este marco proporciona las bases legales y normativas que orientan las políticas, procedimientos y prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. En esta sección, se explora las leyes, regulaciones y normativas que influyen en el estudio, con el objetivo de comprender cómo el entorno legal y normativo afecta la implementación de la metodología integrativa propuesta y las posibles implicaciones para mejorar las habilidades escriturales en estudiantes universitarios.

2.6.1. Normativa que rige el desarrollo del tema investigado

En el marco del programa de Doctorado en Educación e Innovación Educativa, ofertado por la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), se propuso el tema de Investigación: “Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas orientadas de Escritura Académica en Estudiantes de la [Universidad].” El tema y el protocolo de investigación respectivo, fue aprobado por la Unidad de Investigación de Postgrado de UIIX, mediante Circuito de Comunicación Interna UIP - UIIX 001/23 de fecha 16/06/2023 con asunto: Aprobación del tema de investigación.

El Programa Doctoral se inscribe en el marco de la normativa ecuatoriana para el caso de estudios doctorales, específicamente en el Reglamento sobre Títulos y Grados

Académicos obtenidos en instituciones extranjeras, expedido por el Consejo de Educación Superior mediante Resolución RPC-SO-06-No.103-2016 del 7 de febrero de 2016 (Consejo de Educación Superior, 2016, 17 de febrero).

2.6.2. Marco legal de la investigación

Según lo establecido en la Constitución de la República del Ecuador (2008, art. 350), el Sistema de Educación Superior tiene como propósito la formación académica y profesional con enfoque científico y humanista, el desarrollo de la investigación, la innovación y la difusión de los saberes y culturas, así como la generación de soluciones a los problemas nacionales en función de los objetivos del régimen de desarrollo. Este marco normativo contenido en la Carta Magna, constituye un sustento legal macro en el cual se sustenta el estudio, toda vez que como colofón de la investigación, se presenta una propuesta sistemáticamente diseñada sobre la base de una sólida fundamentación teórica y metodológica y orientada a solucionar un problema relevante para el país, en cuanto a la formación de los futuros docentes se refiere.

Por otro lado, en Ecuador, la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) establece los principios, normas y disposiciones generales para la educación superior, incluyendo aspectos relacionados con la calidad educativa, la investigación, la autonomía universitaria, entre otros. Para el caso del estudio en desarrollo, el Artículo 3 de este cuerpo legal establece que las universidades y escuelas politécnicas promoverán la investigación científica, humanística, tecnológica y de innovación como parte de su función sustantiva. El Artículo 61 se refiere a la función de la universidad para promover la investigación y la producción de conocimiento, así como la transferencia y difusión de los resultados de la misma. El Artículo 66 estipula la autonomía de las instituciones de educación superior para desarrollar su investigación, docencia y proyección social y, el Artículo 81 establece la obligación de las universidades y escuelas politécnicas de implementar políticas y mecanismos para promover la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación (LOES, 2010).

Estos artículos, entre otros de la LOES, proporcionan el marco legal para la promoción, desarrollo y regulación de la investigación en el ámbito de la educación

superior en Ecuador, lo cual se constituye en el marco legal dentro del cual se inscribe el estudio propuesto, toda vez que se genera desde el ambiente y las aulas universitarias promoviendo la investigación científica misma que es función sustantiva de la docencia en las instituciones de educación superior, en tanto que sus resultados connotan la proyección social que es obligación de las universidades en el Ecuador.

El Reglamento de Régimen Académico, expedido por el Consejo de Educación Superior (CES) en 2017, constituye una normativa clave en el ámbito de la educación superior, al establecer directrices sobre políticas académicas, modalidades de investigación y criterios para la formulación de planes de estudio y programas académicos. En su artículo 3, literal c, este reglamento destaca entre los objetivos del régimen académico la necesidad de promover la diversidad, la integralidad, la flexibilidad y la permeabilidad en los diseños curriculares y en los itinerarios formativos, entendidos como la progresión ordenada de niveles, contenidos y experiencias de aprendizaje e investigación (Consejo de Educación Superior [CES], 2017, art. 3, literal c). Este artículo resulta adecuado como sustento normativo de la investigación propuesta dado que la misma está enfocada precisamente en generar cambios sustanciales en los planes curriculares al proveer una metodología de enseñanza alternativa que influye en las habilidades escriturales de los estudiantes.

Por su parte, la [Universidad] (2023), en su Reglamento de investigación, innovación educativa y Emprendimiento, en el artículo referido a las políticas, establece la promoción del desarrollo de actividades de investigación, innovación educativa y emprendimiento, que contribuyan a la misión y visión de la universidad, al Plan Nacional de Desarrollo, a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a la Agenda de Investigación Educativa del Ministerio de Educación y a otras políticas de interés local y global. En el caso específico de la investigación en curso, sus objetivos contribuyen de manera inobjetable a cada uno de los cuerpos legales mencionados en el articulado. La metodología integrativa propuesta cuyo propósito es mejorar las competencias escriturales de los estudiantes atendiendo a su perfil de salida como docentes investigadores, contribuye a la Misión de la [Universidad] en particular en lo tocante a la formación de profesionales de la educación que transformen el Sistema Nacional de

Educación caracterizados por el rigor científico, la investigación e innovación y a su Visión especialmente en lo relacionado con la producción de investigaciones de impacto nacional e internacional y una activa vinculación con la sociedad.

El Consejo Nacional de Planificación (2017), en el Plan Nacional de Desarrollo “Toda una Vida”, Objetivo 5 establece: Impulsar la productividad y competitividad para el crecimiento económico sostenible de manera redistributiva y solidaria, se menciona que, “... para lograr los objetivos de incrementar la productividad, agregar valor, innovar y ser más competitivo, se requiere investigación e innovación para la producción, transferencia tecnológica; vinculación del sector educativo y académico con los procesos de desarrollo...”. El estudio en desarrollo promueve la investigación de calidad al mejorar las habilidades escrituras básicas de los estudiantes para la producción de textos académicos, con lo cual se promoverá la relación de la educación superior con el desarrollo nacional.

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS (Naciones Unidas, 2018) destaca el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Al mejorar las habilidades escriturales orientadas a la producción de textos académicos, se mejora en consecuencia, la calidad de la educación y de la investigación científica, la transferencia del conocimiento y la productividad.

Por su parte, en la Agenda de Investigación Educativa 2022-2026 (Ministerio de Educación, 2022), se establece como área de interés, dentro del denominado Eje de Excelencia, la Innovación y Prácticas Escolares (enseñanza-aprendizaje). El estudio propuesto es innovador toda vez que presenta una metodología integrativa sin antecedente en el medio ecuatoriano especialmente en su propósito de mejorar las habilidades básicas de escritural académica en estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica de la [Universidad], mismos que en su momento serán sin duda, los encargados de desarrollar los estudios de investigación que el Sistema Nacional de Educación requiere y que están incluidos en la Agenda antes mencionada.

En cuanto a los aspectos éticos, el estudio responde fielmente a lo estipulado por la [Universidad] (2023) en su Reglamento de investigación, innovación educativa y Emprendimiento, en el Capítulo XI Artículo 71 De la Ética, se establece que para el cumplimiento de la ética en la Investigación, Innovación Educativa y Emprendimiento se aplicarán las disposiciones legales contempladas en el Código de Ética de la [Universidad] (2015), cuerpo normativo que en su Artículo 3.- Principios éticos, define las pautas de conducta que los miembros de la comunidad educativa han de seguir en el ejercicio de sus funciones, en términos de valores tales como: honestidad, lealtad, respeto, solidaridad y justicia.

2.6.3. Leyes y normativas educativas específicas a nivel nacional

En el contexto educativo ecuatoriano, existen varias leyes y normativas que establecen los lineamientos para la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, así como las competencias que los estudiantes deben desarrollar en este campo. Una de las leyes más relevantes en este sentido es la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), que establece los principios, fines y políticas del sistema educativo ecuatoriano.

Según la LOEI (2011), la enseñanza de la escritura académica se considera fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y se promueve como parte de un currículo intercultural que reconoce y valora la diversidad cultural y lingüística del país. Además, la LOEI establece la importancia de desarrollar competencias comunicativas en los estudiantes, incluyendo la capacidad de expresarse de manera clara y coherente en diferentes contextos y situaciones.

Por otro lado, el Ministerio de Educación del Ecuador ha emitido varias normativas y lineamientos específicos relacionados con la enseñanza de la escritura académica. Por ejemplo, el Currículo Nacional de Educación Básica, establece los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las diferentes áreas curriculares, incluyendo la lengua y literatura, donde se aborda la enseñanza de la escritura académica.

Según el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), los estudiantes deben desarrollar habilidades de escritura que les permitan producir textos coherentes, bien estructurados y gramaticalmente correctos en diferentes géneros y registros discursivos. Además, se enfatiza la importancia de enseñar estrategias de planificación, revisión y edición de textos, así como el uso adecuado de fuentes y referencias bibliográficas en el contexto académico.

Las leyes y normativas educativas en el ámbito ecuatoriano establecen los lineamientos y competencias clave para enseñar y aprender de la escritura académica, y reconocen su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes así como su papel fundamental en el currículo educativo del país. El estudio se relaciona estrechamente con estas leyes y reglamentos educativos al centrarse en la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, una competencia fundamental que se promueve y regula en el contexto educativo ecuatoriano. Al abordar esta temática, la investigación contribuye al cumplimiento de los objetivos y lineamientos establecidos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y en el Currículo Nacional de Educación Básica.

En primer lugar, se busca comprender y mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura académica, lo cual está alineado con el principio fundamental de la LOEI que propugna una educación de calidad orientada al desarrollo integral de los estudiantes. Al proponer estrategias innovadoras y efectivas para enseñar escritura académica, nuestro estudio contribuye a la mejora de la calidad educativa en Ecuador.

Además, la investigación se relaciona con el Currículo de Educación Básica al enfocarse en el desarrollo de competencias comunicativas, al promover el desarrollo de habilidades de escritura coherentes, estructuradas y gramaticalmente correctas en los estudiantes, para contribuir al logro de los objetivos curriculares.

De esta manera, el estudio se encuentra en sintonía con las leyes y reglamentos educativos de Ecuador al abordar una competencia clave como es la escritura académica, y al proponer estrategias que buscan mejorar la enseñanza y aprendizaje de esta habilidad, contribuyendo así al cumplimiento de los objetivos y lineamientos establecidos en la LOEI y en el Currículo Nacional de Educación Básica.

2.6.4. Normativa relativa al Consentimiento informado y Confidencialidad

El marco legal regulatorio para el caso del consentimiento informado, establece: “Consentimiento. - Se podrán tratar y comunicar datos personales cuando se cuente con la manifestación de la voluntad del titular para hacerlo.” La Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (2021, Art. 8). En este marco, para el presente estudio se ha tomado las medidas necesarias para obtener la anuencia escrita de los estudiantes que participan en la investigación, garantizando de esta manera sus legítimos derechos en cuanto a la protección de la información personal que se genere.

En el Artículo 10, literal g., de la misma Ley, se define la Confidencialidad como uno de los Principios que rigen el cuerpo legal, en los siguientes términos:

Confidencialidad. - El tratamiento de datos personales debe concebirse sobre la base del debido sigilo y secreto, es decir, no debe tratarse o comunicarse para un fin distinto para el cual fueron recogidos, a menos que concurra una de las causales que habiliten un nuevo tratamiento conforme los supuestos de tratamiento legítimo señalados en esta ley. Ley de Protección de Datos Personales (2021, Art. 10).

La Confidencialidad es un precepto incluido en el consentimiento informado suscrito por los sujetos de investigación y se constituyen en la base legal para la protección de los datos que arroje la investigación y que pertenezcan a los estudiantes sujetos de estudio.

2.6.5. Normativa relativa a la Protección de los derechos humanos

La Constitución de la República del Ecuador (2008) dispone que:

El contenido de los derechos y garantías establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos, no excluirá los demás derechos derivados de la dignidad de las personas, comunidades, pueblos y nacionalidades, que sean necesarios para su pleno desenvolvimiento. Será inconstitucional cualquier acción u omisión de

carácter regresivo que disminuya, menoscabe o anule injustificadamente el ejercicio de los derechos (Art. 11, numeral 8).

En este marco, el estudio en desarrollo asegura el respeto de los derechos fundamentales de los participantes al evitar cualquier daño físico, emocional o social durante la investigación.

2.6.6. Normativa relativa a la Integridad Científica

Para garantizar la integridad científica, el Consejo de Educación Superior (2017) en el Reglamento de régimen académico, establece:

Fraude o deshonestidad académica. - Es toda acción que, inobservando el principio de transparencia académica, viola los derechos de autor o incumple las normas éticas establecidas por la IES o por el profesor, para los procesos de evaluación y/o de presentación de resultados de aprendizaje, investigación o sistematización (Artículo 68).

Dentro de los límites de este marco legal, el estudio se desarrolló en atención a criterios de integridad, honestidad académica y cualquier otra forma de conducta científica inapropiada.

2.6.7. Normativa relativa a la Propiedad intelectual

El marco constitucional ecuatoriano reconoce la propiedad intelectual conforme a lo dispuesto por la ley y establece una prohibición explícita frente a cualquier forma de apropiación de los conocimientos colectivos vinculados con las ciencias, las tecnologías, los saberes tradicionales y los recursos genéticos asociados a la biodiversidad y la agrobiodiversidad. Esta disposición se encuentra establecida en el artículo 322 de la Constitución de la República del Ecuador (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008).

El Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos (2016) plantea que los derechos de propiedad intelectual deben entenderse como instrumentos para gestionar de manera equilibrada el conocimiento. En su artículo 4, numeral 2, se establece que el ejercicio de estos derechos debe garantizar una relación justa entre

quienes detentan la titularidad de los saberes y quienes los utilizan (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016, art. 4, núm. 2).

En coherencia con este enfoque, el Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos (2016) garantiza la protección de los derechos intelectuales en todas sus manifestaciones, señalando que su reconocimiento y adquisición deben regirse por lo dispuesto en la Constitución, los tratados internacionales suscritos por el Ecuador y las disposiciones del propio cuerpo normativo (Asamblea Nacional del Ecuador, 2016, art. 85).

En este marco, el estudio en desarrollo respeta de manera irrestricta la propiedad intelectual de los derechos de autor relativos a los contenidos teóricos, instrumentos, metodologías, procesos y procedimientos que puedan ser utilizados en el marco del ejercicio investigativo y se sujeta a las normas y sanciones establecidas en caso de su contravención.

En cuanto a los derechos de propiedad intelectual del documento final resultante del estudio, el autor se sujeta a las regulaciones que la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX) estipule para el efecto.

2.6.8. Normativa relativa a la Publicación de resultados

Para la publicación de los resultados del estudio se cumplirán los estándares éticos de las revistas científicas y se asegurará que los resultados sean precisos, relevantes y originales. La publicación de resultados es una parte fundamental del proceso de investigación, por lo que se considerarán aspectos éticos y legales que se han descrito anteriormente, es particular evitando el plagio, la manipulación de datos y asegurando la autoría apropiada. Esto implica otorgar crédito a quienes han contribuido de manera significativa al estudio.

De igual manera se propenderá a la transparencia de la divulgación, proporcionando información detallada sobre la metodología utilizada, los análisis estadísticos y cualquier limitación o sesgo que pueda haber influido en los resultados.

En cuanto al impacto y alcance de la publicación de los resultados, se considerará el impacto de la publicación y el tipo de audiencia a la cual estará dirigida. La adecuada elección de la revista científica más apropiada, también será crucial para alcanzar el público objetivo y maximizar el impacto de los resultados.

La aplicación de las directrices éticas y legales al preparar y publicar los resultados de la investigación, garantizará la credibilidad y el valor del estudio en la comunidad científica y educativa.

CAPÍTULO 3.

Fundamentos metodológicos y resultados de investigación

Este capítulo presenta los fundamentos metodológicos y los resultados del estudio desarrollado en el marco del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA), cuyo propósito fue mejorar las habilidades básicas de escritura académica en estudiantes de educación superior. La organización de este capítulo responde a la necesidad de ofrecer una descripción clara, sistemática y argumentada del enfoque metodológico adoptado, así como de las técnicas e instrumentos empleados para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos.

En lo principal, se operacionalizan las variables en estudio, se exponen los fundamentos epistemológicos que sustentan la elección de un enfoque mixto, con predominancia de lo cuantitativo, y se justifica el uso del diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes (dos grupos experimentales y un grupo control), en función de los objetivos y naturaleza de la propuesta pedagógica. Se detallan, además, las características de los participantes, los criterios de selección y el contexto institucional en el que se llevó a cabo la intervención educativa.

A continuación, se describe el proceso de implementación del MIEA, estructurado en seis talleres secuenciales articulados a través de tres fases pedagógicas: autoaprendizaje, coaprendizaje y coevaluación. En este marco, se especifican los procedimientos seguidos, los materiales utilizados, las plataformas digitales y tecnológicas empleadas, y las estrategias metodológicas orientadas a fomentar la escritura académica crítica, colaborativa y reflexiva.

En las secciones subsiguientes, se expone con detalle la estructura, validez y confiabilidad de los instrumentos aplicados (rúbricas de evaluación, pruebas diagnósticas y formularios de auto y coevaluación), así como las técnicas estadísticas utilizadas para el tratamiento de los datos: pruebas de normalidad, análisis descriptivos, pruebas no paramétricas y triangulación metodológica. Finalmente, se presentan los resultados más relevantes del estudio, tanto desde el análisis cuantitativo como

cualitativo, destacando la evolución del desempeño escriturario de los estudiantes, así como sus percepciones, valoraciones y reflexiones en torno a la experiencia formativa vivida con el modelo.

De este modo, el capítulo constituye un eje central en el desarrollo de la investigación, pues permite sustentar, con base empírica, la pertinencia, factibilidad e impacto del MIEA como propuesta didáctica innovadora, situada y transferible a contextos diversos de educación superior.

3.1. Operacionalización de variables y elaboración de matriz de consistencia científica metodológica

Para el desarrollo de la investigación, es fundamental contar con una estructura metodológica que asegure la coherencia y la validez de los resultados obtenidos. Para ello, se ha diseñado la matriz de consistencia científica metodológica correspondiente, que sirve como guía para alinear los distintos componentes del estudio, desde la formulación del problema hasta la operacionalización de variables.

La matriz de consistencia no solo permite visualizar la relación entre las preguntas de investigación, los objetivos y las hipótesis, sino que también facilita la identificación de las variables y sus correspondientes indicadores. Esta herramienta es esencial para garantizar que cada fase del estudio esté intrínsecamente ligada a los fundamentos teóricos y a la metodología empleada, asegurando así la validez interna y externa de la investigación.

La matriz busca proporcionar una visión clara y detallada de cómo se han conceptualizado y definido las variables de estudio, así como los indicadores que se utilizarán para su medición y análisis. La matriz incluye nueve columnas, a saber: problema y preguntas de investigación; objetivo general y específicos; hipótesis; variables; conceptualización; dimensiones; y, subdimensiones / indicadores.

De esta manera, la matriz se construye a partir del problema del limitado desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica en los estudiantes universitarios de la carrera de Educación Básica de la [Universidad], transita por la

pregunta principal de Investigación, que plantea la interrogante: ¿Qué enfoque, técnicas y recursos pedagógicos y tecno pedagógicos, debe combinar un modelo integrativo para proporcionar una experiencia de aprendizaje más activa, completa y efectiva orientada al mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica?.

En consecuencia, el objetivo general del estudio propone un Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje para el Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023–2025) y en correspondencia, la hipótesis general de la investigación sostiene que la aplicación del Modelo Integrativo mejorará significativamente las Habilidades Básicas de Escritura Académica.

En la matriz también se pueden observar las dimensiones e indicadores de las variables involucradas en el estudio, así como su definición conceptual. En la siguiente tabla, se presenta la Matriz de Consistencia Científica Metodológica y la Operacionalización de las Variables.

Tabla 2
Matriz de Consistencia Científica Metodológica y Operacionalización de Variables

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
<p>Problema de Investigación:</p> <p>Limitado desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica en los estudiantes universitarios.</p>	<p>Pregunta Principal de Investigación:</p> <p>¿Cómo se pueden mejorar las Habilidades Básicas de Escritura Académica en los Estudiantes Universitarios de una Universidad Pública de la Zona Austral del Ecuador (2023-2025)??</p> <p>Pregunta específica 1: ¿Cuáles son las dificultades y necesidades específicas de los estudiantes universitarios en relación con las habilidades básicas de Escritura Académica?</p> <p>Pregunta específica 2: ¿Cuál es la fundamentación teórica más pertinente para sustentar un modelo Integrativo de enseñanza y aprendizaje orientado al mejoramiento de las habilidades básicas de Escritura Académica?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p>Proponer un Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje basado en enfoques, técnicas y recursos pedagógicos y tecnó pedagógicos que combinados proporcionen una experiencia de aprendizaje más activa, completa y efectiva orientada al mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en los estudiantes universitarios.</p>	<p>Identificar las dificultades y necesidades específicas de los estudiantes, mediante la aplicación de un instrumento de diagnóstico, a fin de medir el nivel de desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica.</p> <p>Fundamentar un modelo Integrativo de enseñanza y aprendizaje, mediante el análisis de la teoría pertinente orientada al mejoramiento de las habilidades básicas de escritura académica.</p> <p>Operativizar el Modelo Integrativo de Enseñanza-Aprendizaje mediante una planificación microcurricular que combine e integre modelos, técnicas y recursos tecnó pedagógicos experienciales, activos, innovadores y pertinentes, con el fin de mejorar las Habilidades Básicas de Escritura Académica en los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación.</p> <p>Medir las HaBEA antes y después del tratamiento experimental (pretest y Postest) mediante el uso de estadígrafos descriptivos e inferenciales, a fin de establecer la significatividad de las diferencias encontradas.</p> <p>Aplicar el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje mediante un diseño cuasiexperimental, a fin de analizar el desarrollo de las HaBEA.</p> <p>Evaluar el impacto del Modelo Integrativo de EyA propuesto, mediante el análisis de la percepción de los estudiantes universitarios en torno a su eficacia para el desarrollo de sus HaBEA.</p>	<p>Hi: La aplicación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, mejora significativamente las Habilidades Básicas de Escritura Académica en los estudiantes universitarios.</p> <p>HO: La aplicación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, no provoca el mejoramiento significativo de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en los estudiantes universitarios.</p>	<p>MODELO INTEGRATIVO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE</p>	<p>MODELO INTEGRATIVO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE:</p> <p>El Modelo Integrativo de enseñanza y aprendizaje es una representación a escala, simplificada y estructurada de los procesos pedagógicos destinados a mejorar las habilidades básicas de escritura académica en estudiantes universitarios. Este modelo abstrae y organiza los elementos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, integrando estrategias de autoaprendizaje, coaprendizaje, y coevaluación, y apoyándose en la utilización de tecnologías educativas y herramientas de inteligencia artificial. En esencia, el modelo representa una estructura metodológica que captura las dinámicas clave que intervienen en el desarrollo de habilidades escriturales, permitiendo su aplicación y adaptación en el contexto de la educación superior.</p> <p>En tanto representación a escala, el Modelo Integrativo simplifica y focaliza los aspectos más relevantes de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica, proporcionando a docentes y estudiantes una guía clara y accesible para el desarrollo de competencias en escritura, con lo cual se facilita la implementación de procesos pedagógicos complejos en un formato más manejable y efectivo, optimizando el aprendizaje y promoviendo la sostenibilidad y escalabilidad del modelo en el tiempo.</p>	<p>AUTO APRENDIZAJE</p>	<p>Subdimensión AU1: Acceso y uso de recursos tecnológicos</p> <p>Subdimensión AU2: Preparación individual y responsabilidad</p> <p>Subdimensión AU3: Reflexión sobre el aprendizaje</p> <p>CO APRENDIZAJE</p> <p>Subdimensión CO1: Interacción y colaboración</p> <p>Subdimensión CO2: Desarrollo de habilidades de comunicación y retroalimentación</p>

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
	<p>Pregunta específica 3: ¿Cómo se puede operacionalizar el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje?</p> <p>Pregunta específica 4: ¿Cómo medir las Ha BEA antes y después del tratamiento experimental (pretest y Postest) y cómo establecer la significatividad de las diferencias encontradas?</p> <p>Pregunta específica 5: ¿Cómo aplicar una planificación microcurricular integrativa orientada al mejoramiento de las Ha BEA?</p> <p>Pregunta específica 6: ¿Cómo evaluar el impacto del Modelo Integrativo de Eya propuesto, en torno a su eficacia para el desarrollo de sus Habilidades Básicas de Escritura Académica?</p>						<p>CO APRENDIZAJE</p>	<p>Subdimensión CO3: Aplicación práctica de conocimientos</p>	<p>Indicador CO3.1. Integración de conocimientos adquiridos en el autoaprendizaje en las actividades colaborativas. Indicador</p> <p>Indicador CO3.2. Aplicación adecuada de Ha BEA en los productos grupales. Indicador</p> <p>Indicador CO3.3. Aplicación efectiva de recursos tecnológicos e IA en las actividades colaborativas</p>
							<p>CO EVALUACIÓN</p>	<p>Subdimensión CE1: Evaluación entre pares</p>	<p>Indicador CE1.1. Calidad de las evaluaciones realizadas a los trabajos de otros estudiantes. Indicador</p> <p>Indicador CE1.2. Conformidad con los criterios de evaluación establecidos en la rúbrica.</p>
								<p>Subdimensión CE2: Retroalimentación y reflexión. Indicador</p>	<p>Indicador CE2.1. Capacidad para proporcionar retroalimentación constructiva y específica. Indicador</p> <p>Indicador CE2.2. Nivel de aceptación y aplicación de la retroalimentación recibida en sus propias producciones</p>
								<p>Subdimensión CE3: Uso de la plataforma tecnológica (Moodle). Indicador</p>	<p>Indicador CE3.1. Grado de familiarización y eficiencia en el uso del recurso "Taller" de Moodle.</p> <p>Indicador CE3.2. Tasa de participación en actividades de coevaluación en la plataforma.</p>
							<p>IMPACTO Y SATISFACCIÓN DEL MODELO</p>	<p>Subdimensión ISM1: Percepción de efectividad</p>	<p>Indicador ISM1.1. Opinión sobre la mejora en sus habilidades de escritura académica tras aplicar el modelo.</p> <p>Indicador ISM1.2. Percepción del valor del modelo en su formación académica y profesional</p>
								<p>Subdimensión ISM2: Satisfacción con el proceso</p>	<p>Indicador ISM2.1. Grado de satisfacción con las actividades de autoaprendizaje, coevaluación</p> <p>Indicador ISM2.2. Nivel de comodidad y aceptación con el uso de herramientas tecnológicas y de inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje.</p>

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INDICADORES
					HABILIDADES BÁSICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA	HABILIDADES BÁSICAS DE ESCRITURA ACADÉMICA: Conjunto de capacidades fundamentales que un estudiante universitario debe poseer para crear y comunicar eficazmente ideas y conocimientos a través de la escritura en el contexto académico. En el estudio, estas capacidades se incluyen en las dimensiones de: Precisión Gramatical; Estilo Académico; Coherencia y Estructura; y, Claridad en la Expresión.	PRECISIÓN GRAMATICAL	Subdimensión PG1: Concordanza de número gramatical.	Indicador PG1.1. Corrección en la concordanza entre el número del sujeto y el verbo
								Subdimensión PG2: Concordanza de género gramatical.	Indicador PG2.1. Consistencia en la concordanza de género entre sustantivos y adjetivos.
								Subdimensión PG3: Uso correcto de tiempos verbales.	Indicador PG3.1. Precisión en el uso de tiempos verbales adecuados en el contexto.
								Subdimensión PG4: Uso correcto de modificadores.	Indicador PG4.1. Precisión en el uso de modificadores para clarificar y enriquecer el texto.
								Subdimensión PG5: Uso correcto de la ortografía.	Indicador PG5.1. Ausencia de errores ortográficos.
								Subdimensión PG6: Uso correcto de la puntuación.	Indicador PG6.1. Adecuación en el uso de signos de puntuación para la claridad del texto.
								Subdimensión PG7: Uso adecuado de pronombres.	Indicador PG7.1. Uso coherente y preciso de pronombres.
							ESTILO ACADÉMICO	Subdimensión EA1: Uso correcto de citas de autor.	Indicador EA1.1. Cumplimiento de las normas APA para citas en el texto.
								Subdimensión EA2: Uso correcto de referencias bibliográficas.	Indicador EA2.1. Adecuación de las referencias bibliográficas en estilo APA.
								Subdimensión EA3: Uso correcto de la voz pasiva.	Indicador EA3.1. Aplicación adecuada de la voz pasiva en contextos académicos.
								Subdimensión EA4: Uso correcto de la voz activa.	Indicador EA4.1. Aplicación adecuada de la voz activa para la claridad y objetividad.
							COHERENCIA Y ESTRUCTURA	Subdimensión CyE1: Orden lógico de las ideas.	Indicador CyE1.1. Secuencia coherente y lógica en la presentación de ideas.
								Subdimensión CyE2: Uso correcto de conectores.	Indicador CyE2.1. Uso adecuado de conectores para una transición fluida entre ideas.
							CLARIDAD EN LA EXPRESIÓN	Subdimensión CBX1: Ausencia de ambigüedades.	Indicador CBX1.1. Ideas claras y precisas sin lugar a interpretaciones confusas o múltiples.
								Subdimensión CBX2: Ausencia de redundancias.	Indicador CBX2.1. Textos sin repetición innecesaria de palabras o ideas que no agregan valor.

Nota: Elaboración propia

3.2. Diseño metodológico

3.2.1. Definición y fundamentación del enfoque, tipo y diseño de investigación

El enfoque del estudio es mixto. A la luz de este enfoque se combinan métodos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una comprensión más completa y profunda del fenómeno de estudio. Según Creswell y Plano Clark (2017), el enfoque mixto integra la recopilación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio o una serie de estudios relacionados. Este enfoque es especialmente útil cuando se busca explorar tanto la magnitud de un fenómeno (datos cuantitativos) como las percepciones y experiencias de los participantes (datos cualitativos).

En el presente estudio, este enfoque mixto se aplica, en lo cuantitativo, mediante la utilización del Cuestionario de Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA) para obtener datos cuantitativos antes y después del tratamiento experimental. Este cuestionario permite medir objetivamente el nivel de las habilidades escriturales de los estudiantes en dos momentos distintos: antes de aplicar el Modelo Integrativo de Enseñanza-Aprendizaje y después de la intervención. Los resultados cuantitativos obtenidos permiten comparar y analizar si hubo mejoras significativas en las habilidades escriturales de los estudiantes. Adicionalmente, se utilizan tres cuestionarios para monitorear, evaluar y retroalimentar de manera continua, el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje propuesto, mismo que, en el presente estudio, se constituye en el tratamiento experimental.

En lo cualitativo, se utilizan grupos focales los mismos que se realizan al final del experimento con el objetivo de conocer las percepciones de los estudiantes respecto a la metodología integrativa aplicada y su propio progreso en cuanto a las habilidades básicas de escritura académica. A través de las discusiones en el grupo focal, se exploran en profundidad las experiencias, opiniones y sentimientos de los estudiantes, proporcionando un contexto y una comprensión más rica sobre los resultados cuantitativos.

En cuanto al tipo de estudio, se trata de una investigación experimental, donde opera la manipulación de una variable independiente para observar su efecto sobre una variable dependiente, estableciendo relaciones de causalidad. Hernández-Sampieri et al. (2010) explican el estudio experimental como aquel en el que el investigador manipula intencionalmente una o más variables independientes para analizar las consecuencias que esta manipulación tiene sobre una o más variables dependientes.

En el caso del presente estudio, la variable independiente es el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) y, la variable dependiente son las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA) de los estudiantes. La manipulación de la variable independiente consiste en implementar este modelo educativo en un grupo de estudiantes y observar cómo esta intervención influye en sus habilidades de escritura académica. Este enfoque experimental permitirá determinar si existe una relación causal entre la aplicación del modelo integrativo y la mejora en las habilidades de escritura de los estudiantes.

En cuanto al diseño metodológico del estudio, se ha optó por el diseño cuasiexperimental con dos grupos experimentales y un Grupo de Control, debido a que este enfoque permite evaluar con mayor robustez la relación causal entre las variables. El diseño cuasiexperimental se caracteriza por la manipulación de la variable independiente y la presencia de grupos de comparación, pero sin la asignación aleatoria de los participantes a los grupos (Hernández-Sampieri et al., 2010). En este caso, dos grupos experimentales recibirán la intervención del MIEA, en tanto que, un Grupo de Control seguirá su formación habitual, sin intervención. Este diseño es particularmente útil en contextos educativos donde no es posible asignar aleatoriamente a los estudiantes debido a restricciones éticas o prácticas (Campbell & Stanley, 1963).

De esta manera, el diseño cuasiexperimental permite observar diferencias en los resultados de los grupos experimentales que reciben la intervención frente al grupo control; estas comparaciones ofrecen una base sólida para evaluar la efectividad del MIEA. Aunque no hay asignación aleatoria, la inclusión de un grupo control ayuda a mitigar el impacto de factores externos que puedan influir en las HaBEA.

En el ámbito educativo, los grupos ya suelen estar preestablecidos, lo que hace del diseño cuasiexperimental una opción viable y ética (Hernández-Sampieri et al., 2010). La asignación aleatoria no es factible en un entorno educativo donde los grupos ya están definidos y administrados por diferentes docentes. Sin embargo, el cuasiexperimental permite trabajar con grupos existentes sin alterar la dinámica normal del aula (Campbell & Stanley, 1963).

3.2.2. Definición y fundamentación de los métodos, técnicas e instrumentos de obtención de datos.

3.2.2.1. Métodos. - En el marco de la presente investigación, los métodos de obtención de datos se dividen en dos grandes categorías: métodos teóricos y métodos empíricos.

A. Métodos Teóricos. - Los métodos teóricos son aquellos que permiten la comprensión de los fenómenos de estudio desde un nivel abstracto y conceptual, reflejando las relaciones y leyes esenciales del objeto de estudio (Hernández-Sampieri et al., 2010). Estos métodos son fundamentales para la construcción del marco teórico y conceptual del estudio. Los métodos teóricos que se utilizaron fueron:

- **Método Histórico-Lógico.** - Este método permitió analizar la evolución histórica del problema de investigación y su contexto actual, estableciendo una relación lógica entre los acontecimientos pasados y presentes. En este estudio, se aplicó este método para rastrear cómo ha evolucionado la enseñanza de la escritura académica en la educación, identificando hitos clave, enfoques pedagógicos y cambios normativos que han influido en la práctica actual. Según Lissabet Rivero (2017), el método histórico-lógico permite comprender el desarrollo del objeto de estudio en su dimensión temporal, identificando sus transformaciones y continuidades.
- **Método Analítico-Sintético.** - Este método facilita la descomposición del problema en sus componentes esenciales (análisis) y la posterior integración de estos componentes en una visión holística (síntesis). En el estudio, se utilizó el método analítico para desglosar las diferentes habilidades básicas de escritura académica que se espera que los estudiantes desarrollen. Posteriormente, se

aplicó el método sintético para integrar estos componentes en un modelo de enseñanza integral que se utiliza en el tratamiento experimental. Hernández-Sampieri et al. (2010) afirman que el método analítico-sintético es fundamental para descomponer y reconstruir el objeto de estudio, permitiendo una comprensión profunda y completa.

- **Enfoque de Sistema.** - Este enfoque permitió entender el objeto de estudio como un sistema compuesto por múltiples elementos interrelacionados, considerando sus interacciones y dinámicas. En el estudio, se aplicó el enfoque de sistema para analizar cómo diferentes factores (tecnologías educativas, metodologías de enseñanza, características de los estudiantes) interactúan entre sí para influir en el desarrollo de las habilidades de escritura académica. De acuerdo con Bertalanffy (1968), el enfoque de sistema es esencial para analizar los fenómenos complejos en su totalidad, comprendiendo las relaciones entre sus partes.

B. Métodos Empíricos. - Los métodos empíricos se centran en la obtención de datos a partir de la experiencia y la observación directa de la realidad. Estos métodos son esenciales para la recolección de datos primarios que permitan validar las hipótesis. Los métodos empíricos se concretaron mediante las técnicas e instrumentos.

3.2.2.2. Técnicas. - Las técnicas son operaciones que permiten la obtención, procesamiento y análisis de datos científicos (Creswell, 2014); en tanto que, los instrumentos constituyen la manera concreta de aplicar los métodos y técnicas para la obtención de datos (Hernández-Sampieri et al., 2010). En el presente estudio, se utilizaron dos técnicas y cinco instrumentos que posibilitaron la recolección de datos.

En lo cuantitativo se utilizaron: Cuestionario HaBEA; Cuestionario de Autoevaluación de las actividades de Autoaprendizaje (Fo_auto); Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col); y, Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe). En el marco del enfoque cualitativo de la investigación, se utilizó una Guía de Grupo Focal. En la siguiente tabla, se puede visualizar la descripción general de estas técnicas e instrumentos.

Tabla 3
Técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados en el estudio

Técnica	Instrumento	Descripción General
Encuesta	Cuestionario de Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA)	Instrumento estructurado para medir las habilidades básicas de escritura académica de los estudiantes. Este cuestionario incluye preguntas con opciones de respuestas en forma de párrafos, donde los estudiantes deberán escoger la opción correcta.
Encuesta	Cuestionario de Autoevaluación de las actividades de Autoaprendizaje (Fo_auto)	Cuestionario diseñado para recoger información relevante sobre el desempeño individual y autónomo de los estudiantes durante la fase de Autoaprendizaje del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).
Encuesta	Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col)	Cuestionario diseñado para recoger la percepción de los estudiantes sobre el desempeño durante la fase de Coaprendizaje en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA). Este instrumento permite valorar aspectos como la participación individual y grupal, la calidad de la interacción y retroalimentación entre compañeros, así como las recomendaciones para mejorar el trabajo colaborativo.
Encuesta	Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe)	Cuestionario diseñado para recoger la percepción de los estudiantes sobre la eficacia y el impacto del proceso de Coevaluación en el contexto del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA). El instrumento permite valorar aspectos relacionados con la conformidad respecto a los criterios de evaluación, la retroalimentación recibida y otorgada, y la familiarización con el uso de herramientas tecnológicas como el recurso “Taller” de Moodle.
Grupo Focal	Guía de Grupo Focal	Instrumento que incluye un conjunto de preguntas abiertas diseñadas para explorar en profundidad las percepciones y opiniones de los estudiantes en relación con el Modelo Integrativo de EyA y, con el desarrollo de sus habilidades básicas de escritura académica.

Nota: Elaboración propia

3.2.2.3. Instrumentos para la obtención de datos

En el contexto del presente estudio, se desarrollaron varios instrumentos para la recolección de datos, los mismos que fueron diseñados cuidadosamente para abordar las dimensiones específicas del objeto de estudio y para satisfacer los objetivos de la investigación. A continuación, se describen las características de cada uno de ellos y se enuncia su propósito:

A. Cuestionario HaBEA (Habilidades Básicas de Escritura Académica)

Objetivo del Cuestionario HaBEA. - El Cuestionario HaBEA (Habilidades Básicas de Escritura Académica) es un instrumento diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica en estudiantes universitarios. En este

sentido, el HaBEA no es una prueba sumativa, sino un instrumento formativo que busca identificar fortalezas y áreas de mejora en las habilidades escriturales de los estudiantes. Los resultados del cuestionario orientan el diseño de metodologías de enseñanza y aprendizaje más efectivas. (ver cuestionario en el anexo 1).

Organización. - El instrumento se organiza en cuatro categorías clave:

1. **Precisión Gramatical:** Evalúa aspectos relacionados con el uso adecuado de la concordancia gramatical, los tiempos verbales, los modificadores, la ortografía, la puntuación y los pronombres.
2. **Estilo Académico:** Mide el uso correcto de citas y referencias según normas APA, el empleo adecuado de la voz activa y pasiva, y el cumplimiento de estándares estilísticos en la escritura académica.
3. **Coherencia y Estructura:** Examina la capacidad de los estudiantes para organizar ideas de manera lógica, utilizar conectores de forma adecuada y estructurar párrafos coherentes.
4. **Claridad en la Expresión:** Valora la capacidad para evitar ambigüedades y redundancias en la escritura, asegurando mensajes claros y precisos.

Descripción del Cuestionario HaBEA. – Se describen a continuación los principales rasgos del Cuestionario HaBEA.

- **Instrucciones y Contexto.** - El cuestionario inicia con una explicación clara del propósito, las instrucciones de uso y una solicitud de consentimiento informado, garantizando la participación voluntaria y el uso confidencial de los resultados con fines de investigación científica.
- **Sección de Datos Generales.** - Dentro de la sección de Datos Generales, antes de responder las preguntas, los estudiantes deben consignar información básica, que incluye básicamente: paralelo y consentimiento Informado.
- **Número de Ítems.** - El cuestionario consta de 15 preguntas, divididas entre las cuatro categorías mencionadas.
- **Formato de Respuesta.** - Cada pregunta presenta un conjunto de párrafos, antes los cuales los estudiantes deben seleccionar aquel que consideren mejor escrito

de acuerdo con la habilidad evaluada en la pregunta. También incluye una opción para indicar desconocimiento de la habilidad evaluada (por ejemplo: "No sé identificar la concordancia sujeto-verbo").

- **Duración.** -Se estima que los estudiantes puedan completar el cuestionario en aproximadamente 40 minutos.

B. Cuestionario de Autoevaluación de las actividades de Autoaprendizaje (Fo_auto)

Objetivo del Cuestionario. - El Cuestionario de Autoevaluación de las Actividades de Autoaprendizaje (Fo_auto) tiene como objetivo principal recoger la percepción de los estudiantes sobre su desempeño individual y autónomo durante la fase de Autoaprendizaje dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA). Este cuestionario permite valorar el nivel de cumplimiento de las actividades, la accesibilidad a los recursos tecnológicos, la autonomía en el uso de herramientas, la preparación individual y la comprensión de los contenidos (Ver cuestionario en el anexo 2).

Descripción del Cuestionario. - El instrumento incluye dos secciones: Datos generales y, Preguntas sobre Autoevaluación del aprendizaje autónomo:

- **Datos Generales.** - Ciclo y paralelo; Número del taller al que corresponde la autoevaluación.
- **Preguntas sobre Autoevaluación del Aprendizaje Autónomo.** - Cumplimiento de actividades de autoaprendizaje; Acceso a recursos tecnopedagógicos (Moodle, software, plataformas digitales); Nivel de autonomía en el uso de herramientas de inteligencia artificial.; Preparación individual y responsabilidad en la realización de las actividades; Grado de comprensión de los contenidos estudiados; Importancia percibida de la autoevaluación en el seguimiento del aprendizaje; Reflexión sobre los contenidos aprendidos y los desafíos enfrentados.; y, Reflexión sobre el producto académico elaborado en la fase de autoaprendizaje.

- **Tipo de preguntas.** - El cuestionario combina preguntas cerradas con opciones de respuestas dicotómicas (Sí/No), escalares (0-2 puntos) y abiertas para permitir un análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas.

C. Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col)

Objetivo del Cuestionario. - El Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col) tiene como objetivo principal recoger la percepción de los estudiantes sobre el desempeño durante la fase de Coaprendizaje en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) (ver cuestionario en el anexo 3).

Específicamente, el cuestionario Fo_col tiene como propósitos:

- Evaluar la participación y compromiso individual y grupal en las actividades colaborativas.
- Valorar la calidad de la interacción grupal, incluyendo la retroalimentación entre compañeros.
- Fomentar la reflexión grupal sobre las dinámicas y procesos del trabajo colaborativo.
- Obtener datos clave que permitan ajustar y optimizar las estrategias de coaprendizaje en el MIEA.
- Identificar áreas de mejora a través de las recomendaciones proporcionadas por los estudiantes.

Descripción del Cuestionario. - El Fo_col está estructurado en dos secciones principales:

- **Datos Generales.** - Ciclo y paralelo al que pertenece el estudiante, y Número del taller que corresponde a la coevaluación.
- **Preguntas sobre la Coevaluación del Trabajo Colaborativo.** - Participación en actividades colaborativas; Nivel de participación en actividades colaborativas; Importancia del aporte individual al producto grupal; Desarrollo de la capacidad de expresar ideas claras y constructivas; Percepción de equilibrio en la retroalimentación entre compañeros; Evaluación del aporte de los compañeros; y,

Recomendaciones para mejorar la participación, comunicación y calidad de los productos académicos.

- **Tipo de preguntas.** - El cuestionario combina preguntas cerradas con opciones de respuesta dicotómicas, escalares y una pregunta abierta, permitiendo un análisis tanto cuantitativo como cualitativo.

D. Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe)

Objetivo del Cuestionario. - El Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe) tiene como objetivo principal recoger la percepción de los estudiantes sobre la eficacia y el impacto del proceso de Coevaluación en el contexto del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) (ver cuestionario en el anexo 4). En ste sentido, el Fo_coe pretende:

- Evaluar el nivel de participación y experiencia de los estudiantes en el proceso de coevaluación.
- Identificar el grado de satisfacción con los criterios de evaluación y el impacto de la rúbrica en la valoración del trabajo colaborativo.
- Medir la evolución en la capacidad de los estudiantes para proporcionar y aceptar retroalimentación.
- Valorar el nivel de aplicación de las retroalimentaciones en la mejora de los trabajos académicos.
- Obtener datos clave sobre la familiarización y el uso del recurso "Taller" de Moodle en el proceso de coevaluación.

Descripción del Cuestionario. - El cuestionario está estructurado en dos secciones:

- **Datos Generales.** - Ciclo y paralelo del estudiante y, Número del taller correspondiente a la evaluación del proceso de coevaluación.
- **Preguntas sobre la Evaluación del Proceso de Coevaluación.** - Realización de la coevaluación mediante el recurso Taller de Moodle; Nivel de conformidad con los criterios de evaluación establecidos en la rúbrica del trabajo colaborativo; Desarrollo de la capacidad para proporcionar retroalimentación constructiva y

específica; Nivel de aceptación de las retroalimentaciones recibidas; Aplicación de las retroalimentaciones recibidas en los trabajos académicos; y, Grado de familiarización y eficiencia en el uso del recurso “Taller” de Moodle.

- **Tipo de preguntas.** - El cuestionario combina preguntas dicotómicas y escalares, lo que permite un análisis cuantitativo para identificar tendencias y patrones en el proceso de coevaluación.

E. Guía de Grupo Focal

Objetivo de la Guía del Grupo Focal. - La Guía del Grupo Focal tuvo como objetivo explorar y comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes sobre la Metodología Integrativa de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) implementada para mejorar las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA). A través de un diálogo estructurado, se busca recoger datos cualitativos que complementen los hallazgos cuantitativos del estudio, ofreciendo un contexto más profundo sobre los cambios percibidos y las áreas de mejora de la metodología (ver instrumento en el anexo 5). En este sentido la Guía pretendió:

- Facilitar un diálogo estructurado para recopilar información cualitativa sobre la efectividad de la metodología MIEA.
- Identificar fortalezas y debilidades percibidas en la metodología aplicada.
- Profundizar en el impacto del MIEA en el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica.
- Recoger sugerencias prácticas que puedan servir para ajustar y optimizar la metodología en futuras implementaciones.

Descripción de la Guía. - La guía está organizada en tres secciones principales:

- **Introducción y Contexto (5 minutos):**
 - Creación de un ambiente cómodo para los participantes.
 - Explicación del propósito del grupo focal, su relación con el estudio y las reglas básicas (confidencialidad y anonimato).

- **Discusión Principal (50 minutos):**
 - Incluye siete preguntas clave, cada una con un tiempo estimado de 6-8 minutos, que abordan temas como: Percepción general de la metodología; Aspectos positivos y áreas de mejora; Cambios en las habilidades de escritura académica; Opinión sobre los componentes clave (precisión gramatical, coherencia, estilo, claridad); Uso de herramientas tecnológicas como Moodle y Grammarly; Experiencia con la retroalimentación y coevaluación; y, Recomendaciones finales para mejorar la metodología.

- **Cierre y Agradecimientos (5 minutos):**
 - Resumen de los temas tratados.
 - Agradecimiento a los participantes por su tiempo y aportaciones.
 - Explicación breve de los próximos pasos del estudio y reafirmación de la confidencialidad.

3.2.3. Determinación de la población, muestra y criterios de selección

Se presenta a continuación, la determinación de la población y la muestra, así como una justificación de los criterios de selección utilizados.

3.2.3.1. Población. - La población del estudio está constituida por todos los estudiantes matriculados en la carrera de Educación Básica de la [Universidad] sumando aproximadamente 700 estudiantes. Esta población incluye a estudiantes desde el primer hasta el noveno ciclo de la carrera.

3.2.3.2. Muestra. - La muestra seleccionada para este estudio está conformada por 90 estudiantes de sexto ciclo de la carrera de Educación Básica, pertenecientes a tres paralelos de los cuales (dos grupos experimentales y uno de control). La muestra fue elegida utilizando el método de muestreo no probabilístico intencional, basado en criterios específicos que justifican dicha elección y que se explican a continuación.

- **Experiencia Académica Previa.** - Los estudiantes de sexto ciclo han cursado previamente la asignatura de Taller de Escritura Académica, lo que les proporciona una base inicial en las habilidades de escritura académica. Esta experiencia previa es fundamental para que puedan beneficiarse plenamente del tratamiento experimental propuesto, que se enfoca en el mejoramiento de estas habilidades.
- **Nivel de Conocimientos.** - Los estudiantes de sexto ciclo se encuentran en una etapa intermedia de su formación académica, lo que significa que han adquirido suficientes conocimientos y habilidades en sus estudios previos para participar activamente en el modelo integrativo de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, aún tienen margen para mejorar y perfeccionar sus habilidades escriturales, lo que hace que la intervención sea relevante y necesaria.
- **Homogeneidad del Grupo.** - Seleccionar estudiantes de un mismo ciclo académico asegura una mayor homogeneidad en términos de conocimientos y competencias previas. Esto facilita la implementación del tratamiento experimental y la comparación de resultados, ya que se minimizan las variaciones debidas a diferencias en el nivel académico y la experiencia previa de los participantes.
- **Viabilidad y Logística.** - Trabajar con un grupo específico de estudiantes de sexto ciclo permite una gestión más eficiente del tiempo y los recursos disponibles para el estudio. Los estudiantes de sexto ciclo, son parte de la asignación horaria del autor de la presente tesis doctoral, lo cual facilita la integración de la metodología integrativa en el programa de estudios vigente.

Por otro lado, la exclusión de estudiantes de otros ciclos se justifica por las siguientes razones:

- **Variabilidad en el Nivel de Habilidades.** - Incluir estudiantes de diferentes ciclos académicos podría introducir una variabilidad significativa en el nivel de habilidades escriturales, lo que complicaría la evaluación del impacto del tratamiento experimental. Los estudiantes de ciclos iniciales pueden carecer de la base necesaria, mientras que los de ciclos avanzados pueden haber desarrollado habilidades más sofisticadas.

- **Coherencia Metodológica.** - Mantener la coherencia metodológica es esencial para garantizar la validez y la fiabilidad de los resultados. Trabajar con un grupo homogéneo en términos de ciclo académico asegura que el tratamiento experimental sea aplicado de manera consistente y que los resultados sean atribuibles al mismo.

En resumen, la selección de la muestra de 90 estudiantes de sexto ciclo de la carrera de Educación Básica, basada en criterios específicos de experiencia académica previa, nivel de conocimientos, homogeneidad del grupo y viabilidad logística, asegura una implementación efectiva del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje y una evaluación rigurosa de su impacto en las habilidades básicas de escritura académica.

3.2.4. Trabajo de campo

El trabajo de campo constituyó una fase esencial en el desarrollo del estudio. A continuación, se detalla el procedimiento para la organización y realización del trabajo de campo, en términos de las acciones necesarias, sus responsables, participantes y recursos.

Acción 1: Aplicación del Cuestionario HaBEA (Pre-Test)

- Descripción: Administración del Cuestionario HaBEA a los 90 estudiantes de sexto ciclo antes del inicio del tratamiento experimental.
- Responsable: Investigador principal.
- Participantes: Estudiantes de sexto ciclo de todos los grupos (experimentales y de control).
- Recursos: Cuestionario HaBEA, plataforma y dispositivos electrónicos.

Acción 2: Implementación del Tratamiento Experimental (Modelo Integrativo)

- Descripción: Aplicación del Modelo Integrativo de enseñanza y aprendizaje durante un semestre académico a 60 estudiantes de los dos grupos experimentales.
- Responsable: Investigador principal.
- Participantes: Estudiantes de sexto ciclo de los dos grupos experimentales.
- Recursos: Microplanificaciones integrativas.

Acción 3: Evaluación continua del tratamiento experimental

- Descripción: Aplicar instrumentos de monitoreo, control, evaluación y retroalimentación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, a lo largo de su aplicación.
- Responsable: Investigador principal.
- Participantes: Estudiantes de sexto ciclo de los dos grupos experimentales.
- Recursos: Cuestionario de Autoevaluación de las actividades de Autoaprendizaje (Fo_auto); Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col); Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe), plataforma y dispositivos electrónicos para respuestas digitales

Acción 4: Aplicación del Cuestionario HaBEA (Post-Test)

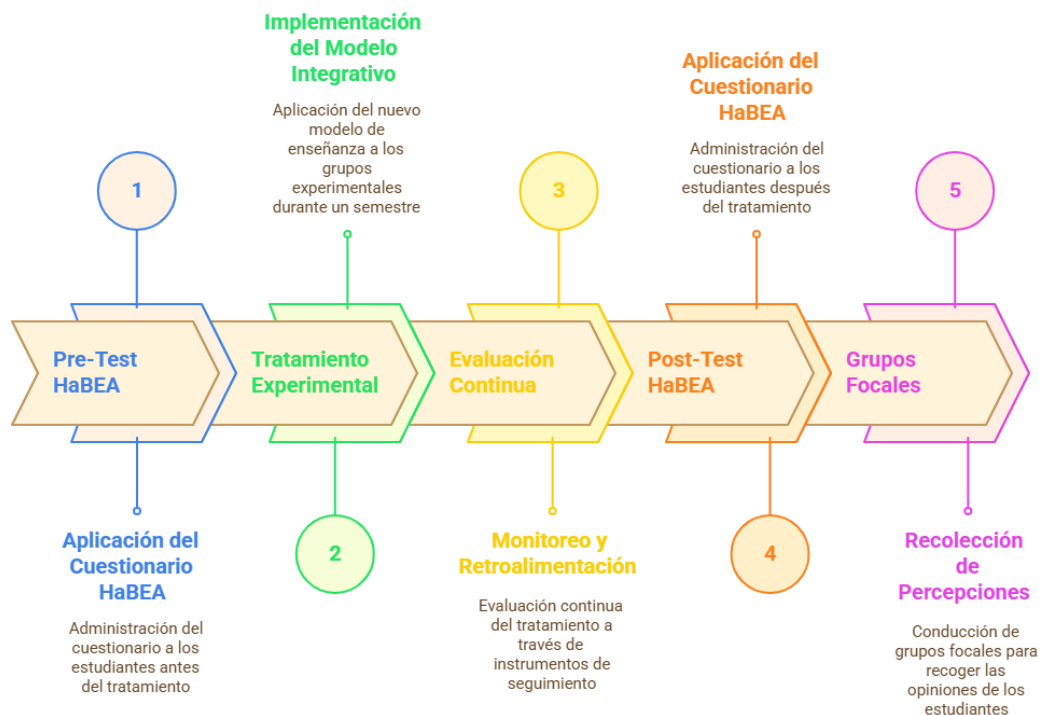
- Descripción: Administración del Cuestionario HaBEA a los 90 estudiantes de sexto ciclo después del tratamiento experimental.
- Responsables: Investigador principal.
- Participantes: Estudiantes de sexto ciclo.
- Recursos: Cuestionario HaBEA, plataforma y dispositivos electrónicos para respuestas digitales.

Acción 5: Realización de Grupos Focales

- Descripción: Conducción de grupos focales para recoger las percepciones de los estudiantes acerca del Modelo Integrativo y el mejoramiento de sus habilidades escriturales.
- Responsables: Investigador principal y ayudante de cátedra.
- Participantes: Grupos focales de estudiantes de los dos grupos experimentales (seis estudiantes por cada grupo experimental).
- Recursos: Guía de grupo focal, grabadoras de audio-video, software de transcripción.

Una visión gráfica del trabajo de campo, se ofrece en la siguiente figura.

Figura 4
Trabajo de campo



Nota: Elaboración propia

El cronograma detallado de la fase de trabajo de campo, se puede observar en el Anexo 29.

3.2.5. Aplicación de instrumentos

A continuación, se realiza una relatoría de las implicaciones relacionadas con la aplicación, la validez y la confiabilidad de cada uno de los instrumentos diseñados para la obtención de los datos. Dentro de las acciones ejecutadas para garantizar su pertinencia y viabilidad se incluyeron -según el caso- pruebas piloto, cálculo de fiabilidad mediante Alfa Cronbach y valoración a través del juicio de expertos.

3.2.5.1. Cuestionario HaBEA (Habilidades Básicas de Escritura Académica)

Aplicación. - El Cuestionario HaBEA², diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica, se aplicó a todos los estudiantes participantes en el estudio (60 estudiantes de los dos grupos experimentales y 30 estudiantes del Grupo de Control) al inicio y al final del período experimental (semestre académico septiembre 2024 – febrero 2025). Para la aplicación se preparó un formulario electrónico en la plataforma Google Forms para ser completado por los estudiantes de manera presencial en el aula de clases con la supervisión y control del profesor, a fin de asegurar la autenticidad de las respuestas, así como el tiempo establecido para el completamiento del cuestionario.

Validez del instrumento. - La validación del HaBEA se llevó a cabo mediante juicio de expertos, quienes lo analizaron integralmente con el Instrumento de Validación por Expertos para el Cuestionario HaBEA (Ver anexo 6). Los tres expertos seleccionados tienen doctorado en educación y han sido o son actualmente docentes investigadores en una Institución de Educación Superior. Para la validación, se utilizaron los criterios de pertinencia, claridad y relevancia de los ítems, asegurando que cada pregunta estuviera alineada con los objetivos del estudio y que permitiera evaluar adecuadamente las habilidades básicas de escritura académica.

Además, se incorporó la evaluación de la validez de contenido, verificando si el conjunto de ítems cubría de manera suficiente y equilibrada las dimensiones de precisión gramatical, estilo académico, coherencia y estructura, y claridad en la expresión. Los expertos también realizaron observaciones cualitativas sobre la adecuación del cuestionario y sugirieron ajustes, los cuales fueron considerados en la versión final del instrumento. En la siguiente tabla se presenta un consolidado de observaciones realizadas por los expertos durante la validación del cuestionario HaBEA, junto con las explicaciones de los ajustes implementados para mejorar el instrumento:

² La descripción completa del Cuestionario HaBEA se incluye en el apartado 3.2.3. Desarrollo de instrumentos de obtención de datos.

Tabla 4

Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados al Cuestionario HaBEA

Ítem	Observación del Experto	Ajuste Realizado
1	Claridad: La opción D ("No sé identificar la concordancia de número gramatical...") puede generar confusión en los estudiantes que tienen conocimientos parciales.	Se reformuló la opción D para que sea más específica y facilite su interpretación, quedando como: "Si no comprendes lo que implica la concordancia de número gramatical, selecciona esta opción."
3	Relevancia: Los ejemplos de los tiempos verbales no muestran suficiente diversidad en el uso de verbos en pasado, presente y futuro.	Se añadieron verbos representativos de diferentes tiempos verbales en las opciones de respuesta, asegurando que las diferencias sean más claras y fáciles de identificar para los estudiantes.
8	Claridad: No se incluye una instrucción específica para guiar a los estudiantes en la identificación de la cita correctamente escrita según la norma APA.	Se agregó la instrucción: "¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un correcto uso de citas de autor según la norma APA?" Esto ayuda a los estudiantes a comprender el propósito de la pregunta.
10	Claridad: La diferencia entre la voz activa y pasiva no está suficientemente marcada en las opciones.	Se ajustaron las opciones para que los párrafos presenten ejemplos más claros de voz pasiva, asegurando que las características de esta construcción sean fácilmente identificables.
General	Claridad y Consistencia: Algunas preguntas tienen un lenguaje más técnico que podría no ser comprensible para todos los estudiantes universitarios.	Se revisó todo el cuestionario para simplificar el lenguaje, manteniendo la precisión técnica, pero asegurando que sea accesible para estudiantes de diferentes niveles de escritura académica.
General	Tiempo de Respuesta: Se observó que responder las 15 preguntas podría tomar más de 40 minutos debido a la complejidad de algunos ítems y el análisis requerido en cada uno.	Se ajustaron los ejemplos para que sean más concisos sin perder su propósito evaluativo, garantizando que el cuestionario pueda completarse dentro del tiempo estimado.

Nota: Elaboración propia

Las observaciones y ajustes dieron como resultado un Cuestionario HaBEA más claro, preciso y enfocado en evaluar de manera eficaz las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA), respetando el tiempo y nivel de los estudiantes.

Confiabilidad del instrumento. - Se calculó el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach para el cuestionario HaBEA en su totalidad, obteniendo un valor de 0,738, lo

que indica una confiabilidad aceptable (George & Mallery, 2003). Antes de su aplicación final, el instrumento fue sometido al proceso de validación por expertos (descrito en el numeral anterior), quienes analizaron la pertinencia, claridad, relevancia y validez de contenido de los ítems, proporcionando observaciones que permitieron ajustar y optimizar el cuestionario. Posteriormente, se realizó una prueba piloto, cuyos resultados facilitaron la identificación de ajustes adicionales para mejorar la precisión y coherencia del instrumento.

Adicionalmente, se exploró la fiabilidad de cada dimensión del cuestionario. En algunos casos, los valores de Alfa de Cronbach no fueron interpretables debido a la baja variabilidad de las respuestas o a la independencia estadística de ciertos ítems, lo cual es esperable en constructos con componentes diversos (Tavakol & Dennick, 2011). En el Anexo 7 se presentan los Reportes de Confiabilidad SPSS Alfa Cronbach para el Cuestionario HaBEA.

3.2.5.2. Cuestionario de Autoevaluación de las actividades de Autoaprendizaje (Fo_auto)

Aplicación. - Este instrumento se aplicó individualmente a los estudiantes de los dos grupos experimentales al finalizar cada uno de los talleres del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) dentro de la fase de Autoaprendizaje. La autoevaluación se realizó mediante un formulario de Google Forms, el cual fue completado en el aula bajo la supervisión y control del profesor. Para garantizar la confiabilidad de las respuestas, los estudiantes contaron con aproximadamente 5 minutos para completar el formulario en un entorno controlado. El acceso a la plataforma estuvo asegurado gracias a la disponibilidad de internet en el aula, así como al uso de dispositivos electrónicos personales por parte de los estudiantes. No hubo restricciones en la aplicación, ya que todos los participantes pudieron acceder al cuestionario en el momento indicado sin inconvenientes técnicos. Los estudiantes respondieron de manera autónoma y no influenciada por el docente o sus compañeros.

Validez del instrumento. - La validación del Cuestionario de Autoevaluación del Autoaprendizaje (Fo_auto) se llevó a cabo mediante juicio de expertos, quienes lo

analizaron integralmente con el Instrumento de Validación por Expertos para el Cuestionario Fo_auto (Ver Anexo 8). Los tres expertos seleccionados cuentan con doctorado en educación y han sido o son actualmente docentes investigadores en una Institución de Educación Superior.

El análisis realizado por los expertos se centró en criterios como claridad en la redacción de los ítems, coherencia con el propósito del cuestionario, relevancia para evaluar el autoaprendizaje, adecuación del lenguaje al nivel educativo de los estudiantes y viabilidad de aplicación en formato digital. Con base en sus observaciones, se realizaron ajustes en la formulación de ciertos ítems para mejorar su precisión y comprensión.

Dado que el propósito del cuestionario no es medir un constructo teórico complejo, sino monitorear la implementación del MIEA en su fase de autoaprendizaje, no se consideró necesario realizar un análisis factorial. No obstante, la coherencia interna y funcionalidad del instrumento fueron evaluadas mediante la retroalimentación de los expertos y una prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes. Esta prueba permitió verificar la claridad de los ítems, el tiempo de respuesta y la pertinencia del instrumento en un entorno real, confirmando su adecuación dentro del contexto del MIEA. En la siguiente tabla se presenta un consolidado de observaciones realizadas por los expertos durante la validación del cuestionario Fo_auto, junto con las explicaciones de los ajustes implementados para mejorar el instrumento:

Tabla 5

Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados al Fo_auto

Ítem	Observación del Experto	Ajuste Realizado
1	Claridad: La redacción de la pregunta es muy general y puede ser interpretada de diversas maneras por los estudiantes.	Se reformuló la pregunta para especificar claramente el contexto de la autoevaluación, quedando como: "¿Realizaste las actividades y actividades asignadas a la fase de autoaprendizaje?"
3	Relevancia: La escala de respuesta no es suficientemente detallada para capturar diferencias significativas en la percepción de los estudiantes.	La escala fue ampliada a tres niveles: Totalmente autónomo (no necesito ayuda); Medianamente autónomo (a veces necesito ayuda); y, Nada autónomo (siempre necesito ayuda)

Ítem	Observación del Experto	Ajuste Realizado
5	Claridad: La opción "No estoy seguro" puede ser ambigua, ya que no especifica si el estudiante no comprendió la pregunta o no tiene una opinión clara.	La opción "No estoy seguro" fue eliminada quedando en la escala únicamente las opciones: Alto grado de comprensión; Mediano grado de comprensión; y, Bajo grado de comprensión
General	Orden de las Preguntas: El cuestionario podría ser más fluido si las preguntas relacionadas con la planificación y organización del tiempo aparecen al principio del formulario.	Se reorganizó el orden de las preguntas para que sigan un flujo lógico, comenzando con la planificación, continuando con la ejecución de las actividades y finalizando con la evaluación de la experiencia general del autoaprendizaje.
General	Tiempo de Respuesta: Algunos expertos consideraron que el cuestionario era demasiado extenso y podría generar fatiga en los estudiantes.	Se fusionaron preguntas similares para reducir la extensión del cuestionario, quedando con 8 preguntas en lugar de 10. Esto no afectó la cobertura de los aspectos clave del autoaprendizaje.

Nota: Elaboración propia

Gracias a las observaciones realizadas por los expertos, el Cuestionario Fo_auto se ajustó para garantizar la claridad en la redacción de las preguntas y escalas de respuesta, la relevancia y precisión en los términos utilizados, una mayor fluidez y organización lógica en el instrumento y la reducción del tiempo estimado de respuesta para evitar la fatiga en los estudiantes.

3.2.5.3. Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col)

Aplicación. - El Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col) se aplicó de forma individual a los estudiantes al finalizar la fase de Coaprendizaje de cada uno de los talleres del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA). La aplicación se realizó a través de un formulario en Google Forms, permitiendo que cada estudiante completara la evaluación en un entorno controlado y bajo la supervisión del docente.

Para garantizar la privacidad y anonimato, el formulario fue configurado de manera que no registrara nombres ni correos electrónicos, asegurando que las respuestas

fueran completamente anónimas. Además, se informó a los participantes que su evaluación del trabajo colaborativo se utilizaría exclusivamente con fines de investigación y mejora del proceso educativo, evitando así sesgos en las respuestas. Esta metodología favoreció una retroalimentación honesta y objetiva sobre la dinámica de trabajo en equipo dentro de la fase de Coaprendizaje.

Validez del instrumento. - La validación del Cuestionario Fo_col se realizó mediante juicio de expertos, utilizando el Instrumento de Validación por Expertos para el Cuestionario Fo_col (Ver Anexo 9). Los tres expertos seleccionados cuentan con doctorado en educación y experiencia en investigación educativa, metodologías de evaluación formativa y aprendizaje colaborativo.

El análisis de los expertos se basó en criterios fundamentales, tales como la claridad en la redacción de las preguntas, coherencia entre los ítems y el propósito del cuestionario, relevancia de los ítems para evaluar el trabajo colaborativo, adecuación del lenguaje al nivel educativo de los estudiantes, y la cobertura de aspectos clave del trabajo colaborativo, incluyendo participación, retroalimentación y aportes individuales. También se evaluó la capacidad de las escalas de respuesta para recoger datos significativos, el equilibrio entre preguntas cerradas, escalares y abiertas, la viabilidad de su aplicación en formato digital, y el tiempo estimado para su resolución.

A partir de la retroalimentación proporcionada por los expertos, se realizaron ajustes en la redacción de ciertos ítems para mejorar su precisión y evitar ambigüedades en la interpretación. Además, se verificó que el instrumento cumpliera con los criterios necesarios para medir de manera efectiva la coevaluación del trabajo colaborativo en el MIEA.

No se realizó un análisis factorial exploratorio, esta decisión se fundamentó en la naturaleza del cuestionario. Dado que el Cuestionario Fo_col fue diseñado para recoger percepciones cualitativas y cuantitativas sobre un proceso específico de coevaluación en el trabajo colaborativo, sus ítems evalúan aspectos complementarios del fenómeno en lugar de medir un único constructo latente. En este sentido, la estructura del cuestionario no busca establecer dimensiones subyacentes a través de correlaciones entre ítems, sino

evaluar categorías previamente definidas en la coevaluación. Esta característica hace que un análisis factorial no sea el método más adecuado para su validación (Boateng et al., 2018). En su lugar, se llevó a cabo una prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes, lo que permitió evaluar la funcionalidad del cuestionario en condiciones reales y realizar ajustes finales en la redacción de ciertos ítems. Este procedimiento garantizó que el cuestionario fuera comprensible, aplicable y adecuado para su propósito dentro del MIEA, asegurando así su validez y confiabilidad en la evaluación del trabajo colaborativo. En la siguiente tabla se presenta un consolidado de observaciones realizadas por los expertos durante la validación del cuestionario Fo_col, junto con las explicaciones de los ajustes implementados para mejorar el instrumento:

Tabla 6

Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados al Fo_col

Ítem	Observación del Experto	Ajuste Realizado
2	Claridad: La redacción de la pregunta es ambigua, ya que no especifica qué aspectos del "trabajo en equipo" deben evaluarse.	La pregunta fue reformulada para especificar los aspectos evaluados, quedando como: "¿Cuál consideras que fue tu nivel de participación en las actividades colaborativas, tanto en el aula como fuera de ella?"
5	Relevancia: Las opciones de respuesta actuales (Sí, No) no permiten evaluar matices en el nivel de contribución percibido por los estudiantes.	Se amplió la escala de respuesta a tres niveles: "Sí", "No", "Parcialmente", lo que permite captar percepciones más detalladas.
6	Relevancia: Las opciones de respuesta actuales no permiten evaluar matices en el nivel de contribución percibido por los estudiantes.	Se amplió la escala de respuesta a cinco niveles: Muy buen aporte, Buen aporte, Mediano aporte, Mal aporte, Muy mal aporte
General	Orden de las Preguntas: Las preguntas relacionadas con la coordinación y contribución individual aparecen dispersas, dificultando la fluidez del cuestionario.	Las preguntas fueron reorganizadas para agruparlas en categorías temáticas, iniciando con las relacionadas con la comunicación, seguidas de las de contribución individual y finalizando con las de impacto general del trabajo colaborativo.
General	Tiempo de Respuesta: Los expertos consideraron que el tiempo estimado para completar el cuestionario era elevado debido a la extensión de las preguntas y la falta de concisión en algunos ítems.	Se revisó cada pregunta para simplificar la redacción y se eliminó ítems redundantes ya abordados en otras preguntas, reduciendo el tiempo estimado de respuesta sin perder calidad en la información recolectada.

Nota: Elaboración propia

Gracias a las observaciones de los expertos, las preguntas del Cuestionario Fo_col adquirieron mayor claridad, pertinencia y especificidad. Las escalas de respuesta permiten captar matices en las percepciones de los estudiantes y la organización lógica y el tiempo estimado de respuesta mejoraron, optimizando la experiencia del estudiante.

3.2.5.4. Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe)

Aplicación. - El Cuestionario Fo_coe se aplicó de manera individual a los estudiantes de los dos grupos experimentales luego de completar las actividades de coevaluación, al finalizar cada uno de los seis talleres del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).

Para facilitar su aplicación, el cuestionario se administró en formato digital a través de Google Forms y fue completado por los estudiantes en el aula, bajo la supervisión del docente. Se estableció un control de tiempo, otorgando a los participantes entre 5 y 7 minutos para completar el instrumento, asegurando así un proceso ágil sin interferencias en el desarrollo de las sesiones académicas.

En términos de privacidad y anonimato, el cuestionario no solicitó nombres ni información personal. Antes de la aplicación, el docente recordó a los participantes que sus respuestas serían utilizadas exclusivamente con fines de investigación y mejora pedagógica, con el propósito de fomentar un ambiente de confianza y recolección de datos genuinos.

Las condiciones tecnológicas del aula favorecieron la administración del cuestionario, ya que todos los estudiantes contaban con acceso a dispositivos electrónicos personales y a una conexión estable a internet. De este modo, el proceso de aplicación se llevó a cabo sin interrupciones, garantizando la calidad y confiabilidad de las respuestas obtenidas.

Validez del instrumento. - La validación del Cuestionario Fo_coe se llevó a cabo mediante juicio de expertos, utilizando el Instrumento de Validación por Expertos para el Cuestionario Fo_coe (Ver Anexo 10). En este proceso participaron tres expertos con

doctorado en educación, quienes han sido o son actualmente docentes investigadores en una Institución de Educación Superior.

El análisis realizado por los expertos se centró en aspectos fundamentales como la claridad en la redacción de las preguntas, la pertinencia de los ítems para evaluar el proceso de coevaluación, la coherencia del cuestionario con sus objetivos, la adecuación del lenguaje al nivel educativo de los participantes y la viabilidad de su aplicación en formato digital. Además, se evaluó la capacidad de las escalas de respuesta para captar información significativa y la cobertura de aspectos clave del proceso de coevaluación, incluyendo criterios, retroalimentación y uso de tecnología.

Con base en las observaciones y sugerencias de los expertos, se realizaron ajustes en la redacción de algunos ítems para mejorar su precisión y evitar ambigüedades. Asimismo, la prueba piloto con un grupo reducido de estudiantes permitió evaluar la funcionalidad del cuestionario en un entorno real, lo que llevó a la optimización de la estructura y tiempo estimado de respuesta.

En este caso, no se realizó un análisis factorial exploratorio, ya que el cuestionario no está diseñado para medir un constructo latente único, sino para recolectar información sobre diversas dimensiones del proceso de coevaluación. En cambio, la validez de contenido y la claridad de los ítems fueron garantizadas a través del juicio de expertos y la revisión iterativa del instrumento.

Como resultado de este proceso, el Cuestionario Fo_coe se consolidó como un instrumento confiable y pertinente para evaluar la percepción de los estudiantes sobre el proceso de coevaluación dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).

En la siguiente tabla se presenta un consolidado de observaciones realizadas por los expertos durante la validación del cuestionario Fo_coe, junto con las explicaciones de los ajustes implementados para mejorar el instrumento:

Tabla 7*Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados al Fo_coe*

Ítem	Observación del Experto	Ajuste Realizado
1	Claridad: La pregunta presenta ambigüedades que pueden confundir al estudiante.	Se modificó la pregunta haciéndola más clara y directa: ¿Realizaste de Coevaluación mediante el recurso Taller Moodle?
3	Relevancia: La pregunta no incluye varios niveles de alternativas para evaluar los matices.	Se ampliaron los niveles de respuestas, quedando: Mucho, Medianamente, Poco, Nada
5	Redacción: La opción de respuesta "No estoy seguro" puede inducir a respuestas ambiguas y no aporta información útil para el análisis.	La opción "No estoy seguro" fue eliminada.
General	Orden de las Preguntas: Las preguntas relacionadas con la utilidad de la coevaluación y la retroalimentación aparecen en diferentes partes del cuestionario, lo que afecta la fluidez del instrumento.	Las preguntas fueron reorganizadas para agruparlas en bloques temáticos, comenzando con la imparcialidad, seguido por la utilidad del proceso y finalizando con la evaluación de la interacción y la retroalimentación.
General	Tiempo de Respuesta: Los expertos consideraron que algunas preguntas eran redundantes y podían generar fatiga en los estudiantes.	Se eliminaron preguntas redundantes relacionadas con aspectos ya evaluados en otros ítems, reduciendo el tiempo estimado de respuesta sin comprometer la profundidad de la evaluación.

Nota: Elaboración propia

Gracias a estas observaciones, el Cuestionario Fo_coe fue mejorado significativamente logrando clarificar la redacción de las preguntas y hacerlas más específicas y relevantes para los estudiantes. También, se ampliaron las escalas de respuesta, permitiendo capturar matices en las percepciones de los participantes y se redujeron las redundancias y reorganizaron las preguntas en bloques temáticos, mejorando la fluidez del cuestionario. Se incorporaron, además, instrucciones claras, facilitando la comprensión y uso del instrumento.

3.2.5.5. Guía de Grupo Focal

Aplicación. - Se llevaron a cabo dos sesiones de grupo focal con estudiantes de los dos grupos experimentales (seis estudiantes en cada sesión), quienes participaron de manera libre y voluntaria tras ser informados sobre los objetivos del estudio y firmar su consentimiento informado. Para garantizar la exactitud en la recopilación de los datos,

las sesiones fueron grabadas en audio, previa autorización de los participantes, y posteriormente transcritas de manera literal para su análisis. Además, se tomaron notas de observación durante la discusión para registrar matices no verbales relevantes en la interacción grupal.

Las sesiones se realizaron en un ambiente controlado y sin interrupciones, asegurando la privacidad de los participantes y promoviendo un clima de confianza para que expresaran sus experiencias y percepciones de manera abierta. La duración de cada sesión fue de aproximadamente 60 minutos, tiempo en el cual se abordaron todas las preguntas de la Guía del Grupo Focal, siguiendo una estructura previamente establecida. La conversación fue moderada por un facilitador (ayudante de cátedra), en modalidad presencial. Las sesiones focales tuvieron una aplicación única al final del proceso de implementación del MIEA.

Validez del instrumento. - La Guía del Grupo Focal fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos (ver Anexo 11), con el propósito de asegurar su pertinencia y adecuación en la exploración de las percepciones de los estudiantes sobre la aplicación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA). Para ello, se contó con la evaluación de tres expertos con doctorado en educación y experiencia en investigación cualitativa.

El análisis de los expertos se centró en criterios clave como la claridad y relevancia de las preguntas, la cobertura suficiente de los temas, la coherencia con los objetivos del estudio, y la adecuación de las estrategias propuestas para la moderación del grupo focal. Se realizaron observaciones detalladas sobre la secuencia y progresión lógica de las preguntas, la capacidad de estas para estimular discusiones ricas y variadas, y la viabilidad de aplicación en un entorno académico.

Con base en sus observaciones, se ajustaron ciertos enunciados para mejorar la claridad y precisión de las preguntas, así como el tiempo asignado a cada sección para garantizar la cobertura completa de los temas dentro del límite de la sesión.

Dado que la Guía del Grupo Focal es un instrumento cualitativo, no se realizó un análisis de fiabilidad estadística, sino que su validez se fundamentó en la coherencia teórica, la pertinencia de los contenidos y la revisión crítica de los expertos, asegurando así su utilidad para la recolección de datos en el contexto del MIEA. En la siguiente tabla se presenta un consolidado de observaciones realizadas por los expertos durante la validación de la Guía del Grupo Focal, junto con las explicaciones de los ajustes implementados para mejorar el instrumento:

Tabla 8

Consolidado de observaciones de los expertos y ajustes implementados a la Guía del Grupo Focal

Item	Observación del Experto	Ajuste Realizado
Introducción y Contexto	Claridad: La descripción del propósito del grupo focal es muy técnica, lo que podría dificultar su comprensión por parte de los participantes.	Se simplificó la explicación del propósito para hacerlo más accesible.
Pregunta 1	Relevancia: La pregunta inicial es demasiado general y podría generar respuestas vagas.	Se reformuló para guiar mejor las respuestas: "¿Qué opina sobre la Metodología Integrativa implementada para mejorar sus habilidades de escritura académica?"
Pregunta 3	Claridad: La pregunta sobre los cambios percibidos en las habilidades no especifica qué habilidades concretas se deben considerar.	Se ajustó para incluir las habilidades evaluadas: ¿Qué conjunto de habilidades (precisión gramatical, coherencia y estructura, estilo académico, claridad en la expresión) considera más valiosa y por qué?
Pregunta 4	Redacción: El término "herramientas tecnológicas" es demasiado amplio y puede llevar a respuestas dispersas.	Se incluyeron ejemplos específicos: "¿Qué herramientas tecnológicas (por ejemplo, Moodle, Google Drive, Grammarly) te resultaron útiles y cómo influyeron en tu aprendizaje?"
Pregunta 6	Pertinencia: La pregunta sobre retroalimentación no aborda específicamente la coevaluación como parte del proceso.	Se reformuló para incluir la coevaluación: "¿Cómo percibiste el proceso de retroalimentación y coevaluación?"
Duración del Grupo Focal	Tiempo: Los expertos consideran que la guía puede extenderse más allá de los 60 minutos estimados si cada pregunta toma 6-8 minutos.	Se redujo el tiempo estimado para cada pregunta a 5-6 minutos, priorizando las preguntas clave, y se eliminó una pregunta redundante sobre el impacto general de la metodología (ya abordada en otras preguntas).

Nota: Elaboración propia

Gracias a estas observaciones, la Guía del Grupo Focal fue optimizada logrando mayor claridad en las preguntas, incluyendo ejemplos específicos y guías para los participantes. También, se redujo el tiempo estimado de la sesión, priorizando las preguntas clave y eliminando redundancias y se fortalecieron las recomendaciones para el moderador, garantizando una conducción efectiva y participativa de la sesión.

3.2.6. Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se llevó a cabo a través de un meticuloso proceso de recopilación, transformación y análisis de datos. Este proceso fue esencial para convertir los datos crudos en información útil e inteligible.

3.2.6.1. Recopilación de Datos. - La recopilación de datos se llevó a cabo mediante diversos instrumentos: el Cuestionario de Habilidades Escriturales Básicas (HaBEA), los Cuestionarios de Evaluación Continua durante el Tratamiento Experimental (incluyendo el Cuestionario de Autoevaluación de las actividades de Autoaprendizaje (Fo_auto), el Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col), y el Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe), así como la Guía de Grupo Focal.

El Cuestionario HaBEA se aplicó en dos momentos distintos: antes del tratamiento experimental (pre-test) y después de su finalización (post-test). Este instrumento permitió obtener datos cuantitativos sobre el nivel de habilidades escriturales de los estudiantes de sexto ciclo de la carrera de Educación Básica.

Durante el tratamiento experimental, se aplicaron los cuestionarios Fo_auto, Fo_col y Fo_coe, con el propósito de evaluar la eficiencia y efectividad del modelo, tomando las medidas de ajuste correspondientes.

Finalmente, se llevaron a cabo sesiones de grupo focal al finalizar el tratamiento experimental. Estas sesiones permitieron recolectar datos cualitativos sobre las percepciones de los estudiantes respecto al Modelo Integrativo y su impacto en el mejoramiento de sus habilidades escriturales. Las sesiones focales fueron registradas en archivos de audio y video, para su transcripción y análisis posterior.

3.2.6.2. Transformación de datos en Información

Análisis Cuantitativo. - Los datos del Cuestionario HaBEA fueron procesados mediante el software estadístico SPSS, aplicando estadígrafos descriptivos y de dispersión para obtener una visión general del rendimiento en habilidades de escritura académica, antes y después del tratamiento. Estos cálculos se realizaron para cada uno de los dos grupos experimentales, comparándolos entre sí, y contrastándolos con los resultados obtenidos por el Grupo de Control.

Tras realizar el cálculo de normalidad y observar que varias distribuciones presentaban valores $p \leq 0,05$ (ver anexo 12), se decidió aplicar pruebas no paramétricas para evaluar la significancia de las diferencias. Los datos obtenidos de los cuestionarios de evaluación continua (Fo_auto, Fo_col y Fo_coe) fueron analizados mediante estadígrafos descriptivos y de dispersión durante el tratamiento experimental. Este análisis permitió identificar dificultades y realizar ajustes oportunos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la siguiente tabla se presentan las pruebas estadísticas aplicadas en el proceso de transformación de datos en información:

Tabla 9
Pruebas estadísticas aplicadas

No.	Prueba Estadística	Propósito
1	Prueba de confiabilidad Alfa de Cronbach	Determinar la fiabilidad del cuestionario HaBEA y evaluar la consistencia interna de sus ítems.
2	Estadística descriptiva (media, mediana, desviación estándar)	Describir la distribución de los datos y evaluar tendencias en los grupos.
3	Prueba de normalidad Shapiro-Wilk	Evaluar si los datos siguen una distribución normal para determinar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas.
4	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	Equivalencia de grupos. Para asegurar que los grupos sean equivalentes antes de la intervención
5	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	Determinar si hubo mejoras significativas entre la preprueba y posprueba en los grupos experimentales.
6	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	Comparar si existen diferencias significativas entre los tres grupos (Grupo Experimental 1, Grupo Experimental 2, Grupo de Control) antes y después de la intervención.

No.	Prueba Estadística	Propósito
7	Prueba de Mann-Whitney U	Comparar diferencias específicas entre pares de grupos (Grupo Experimental 1 vs. Grupo de Control, Grupo Experimental 2 vs. Grupo de Control, Grupo Experimental 1 vs. Grupo Experimental 2) tras la intervención.

Nota: Elaboración propia

Análisis Cualitativo. - Las sesiones de grupo focal fueron grabadas en archivos de audio y video, los cuales fueron transcritos y posteriormente analizados utilizando herramientas de inteligencia artificial generativa. Este análisis permitió identificar respuestas recurrentes, categorías emergentes y realizar un análisis temático sobre las percepciones de los estudiantes sobre el modelo integrativo y el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica. El análisis cualitativo complementó y contextualizó los hallazgos cuantitativos, proporcionando una visión más integral del impacto del modelo en la experiencia de los estudiantes.

En general, el proceso de acopio, procesamiento y transformación de la información fue altamente efectivo, gracias a la utilización de herramientas tecnológicas avanzadas y a la metodología rigurosa aplicada en cada fase del estudio. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos permitió la triangulación de datos para fortalecer la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

3.3. Análisis de los resultados

Esta sección se compone de tres apartados: análisis cuantitativo, análisis cualitativo y, triangulación de datos. El análisis cuantitativo inicia con una prueba de equivalencia de grupos para garantizar su homogeneidad antes del tratamiento experimental; posteriormente se aplican estadígrafos descriptivos y de significación a los resultados alcanzados por los grupos experimentales y de control en relación con el cuestionario de habilidades básicas de escritura académica (HaBEA). Finalmente, se analizan a nivel descriptivo, los resultados de los cuestionarios de control y seguimiento del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje -MIEA (tratamiento experimental).

El análisis cualitativo incluye la información recabada con los grupos focales aplicados a los grupos experimentales a la finalización del experimento; y, mediante la triangulación de datos se establecieron relaciones y contrastes entre los resultados obtenidos en los análisis cuantitativo y cualitativo, con el fin de ofrecer una visión integral sobre el impacto del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje en el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica.

3.3.1. Análisis Cuantitativo

3.3.1.1. Prueba de equivalencia de grupos. - Para el análisis cuantitativo, se llevaron a cabo una serie de pruebas estadísticas a nivel descriptivo e inferencial. En primer lugar, para asegurar que los grupos sean equivalentes antes de la intervención (Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje) se aplicó la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes. Los resultados se exhiben en la siguiente tabla.

Tabla 10

Prueba de equivalencia de grupos Kruskal-Wallis

Prueba	P	Resultado
Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	0,535	NO existen diferencias significativas

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

Los promedios alcanzados por los sujetos de los dos grupos experimentales y el Grupo de Control, en el Cuestionario de Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA) en la preprueba (antes del tratamiento experimental) fueron: Grupo Experimental 1, 5,39/10 puntos; Grupo Experimental 2, 5,81/10 puntos; y, Grupo de Control, 5,31/10 puntos, con Medianas de 5,33; 6,67 y 5,33 y, Puntajes Mínimos y Máximos de 2 - 8,67; 2,67 - 10 y 2 - 8, respectivamente.

Al ser sometidas las distribuciones completas a la prueba Kruskal-Wallis, el valor resultante $p=0,535$ ($>0,05$) determinó que no hay diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los sujetos de los tres grupos, con lo cual se asegura que los sujetos estaban en similares condiciones (eran equivalentes) en cuanto a sus HaBEA

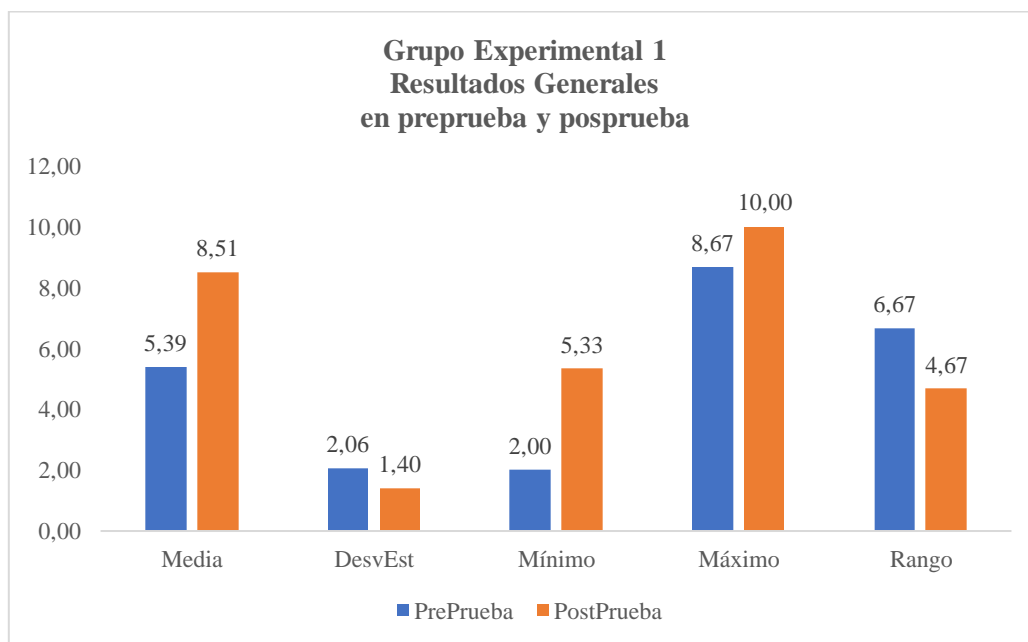
antes del tratamiento experimental, en consecuencia, las diferencias que pudieran encontrarse en la posprueba podrán ser atribuidas a la estrategia aplicada (Modelo Integrativo de EyA) y no a diferencias previas entre los grupos.

3.3.1.2. Análisis descriptivo e inferencial

A. Grupo Experimental 1. - En el siguiente gráfico se pueden observar los resultados generales alcanzados por el Grupo Experimental 1, tanto en preprueba como en posprueba.

Gráfico 1

Resultados del Grupo Experimental 1 en preprueba y posprueba



Nota. Elaboración propia

En el gráfico se observa un aumento en la media de 5,39 en la PrePrueba a 8,51 en la Posprueba, lo que indica una mejora general en los puntajes obtenidos. La desviación estándar disminuye de 2,06 a 1,40, lo que sugiere que en la Posprueba las puntuaciones fueron más homogéneas y menos dispersas en comparación con la PrePrueba.

En cuanto a los valores extremos, el puntaje mínimo incrementó de 2,00 en la PrePrueba a 5,33 en la Posprueba, lo que sugiere que los participantes con menor desempeño inicial lograron mejores resultados tras la intervención. De manera similar, el

puntaje máximo también aumentó de 8,67 a 10,00, lo que indica que los participantes con mejores resultados iniciales también lograron mejorar su rendimiento.

Finalmente, el rango de los datos disminuyó de 6,67 a 4,67, lo que reafirma la reducción en la dispersión de los puntajes tras la intervención, evidenciando una menor variabilidad en los resultados obtenidos en la Posprueba.

Para confirmar si esta diferencia es estadísticamente significativa, se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 11
Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas Grupo Experimental 1

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Resultado
La mediana de diferencias entre PrePrueba y Posprueba es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	<,001	Rechace la hipótesis nula.

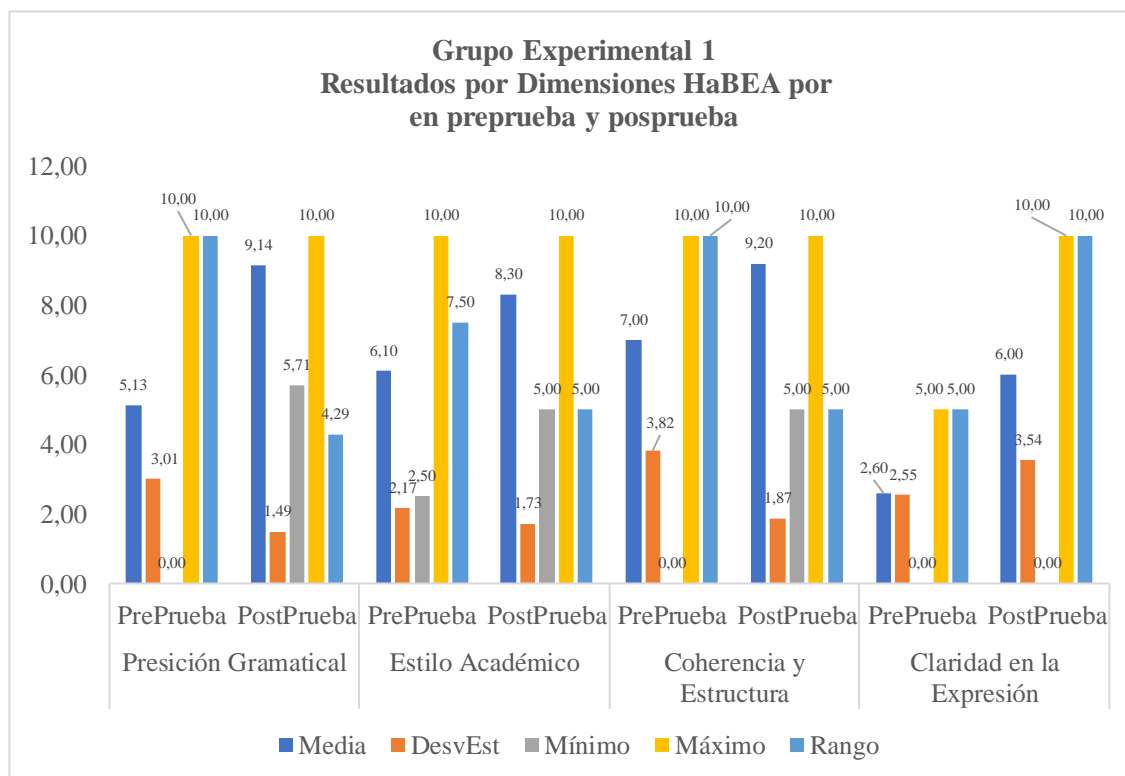
Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla muestra los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, utilizada para evaluar el efecto de la intervención basada en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje en el desarrollo de las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA). El valor de significancia obtenido (<,001) indica una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes de la preprueba y la posprueba, lo que sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo en la mejora de las HaBEA en los estudiantes del Grupo Experimental 1.

En el análisis también se consideró la comparación de los resultados obtenidos por el Grupo Experimental 1 en cada una de las dimensiones HaBEA (Precisión Gramatical, Estilo Académico; Coherencia y Estructura y, Claridad en la Expresión), tanto en la preprueba como en la posprueba. La representación de estos datos se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 2

Resultados del Grupo Experimental 1 por dimensiones HaBEA en preprueba y posprueba



Nota. Elaboración propia

En el gráfico se observa un incremento en las medias de todas las dimensiones tras la intervención basada en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, lo que sugiere una mejora en las HaBEA de los estudiantes. Destaca el aumento en Precisión Gramatical (de 5,13 a 9,14) y Claridad en la Expresión (de 2,60 a 6,00), así como una reducción en la dispersión de los datos en la mayoría de las dimensiones, reflejada en la disminución de la desviación estándar y el rango en la posprueba. Esto indica una mayor homogeneidad en el desempeño de los participantes tras la intervención.

Para confirmar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 12*Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas (Grupo Experimental 1)*

Hipótesis	Prueba	Dimensiones HaBEA	Significación	Resultado
La mediana de diferencias entre PrePrueba y Posprueba es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	Precisión Gramatical	<0,001	Rechace la hipótesis nula
		Estilo Académico	0,003	
		Coherencia y Estructura	0,022	
		Claridad en la Expresión	0,001	

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, aplicada a las dimensiones de las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA) en el Grupo Experimental 1.

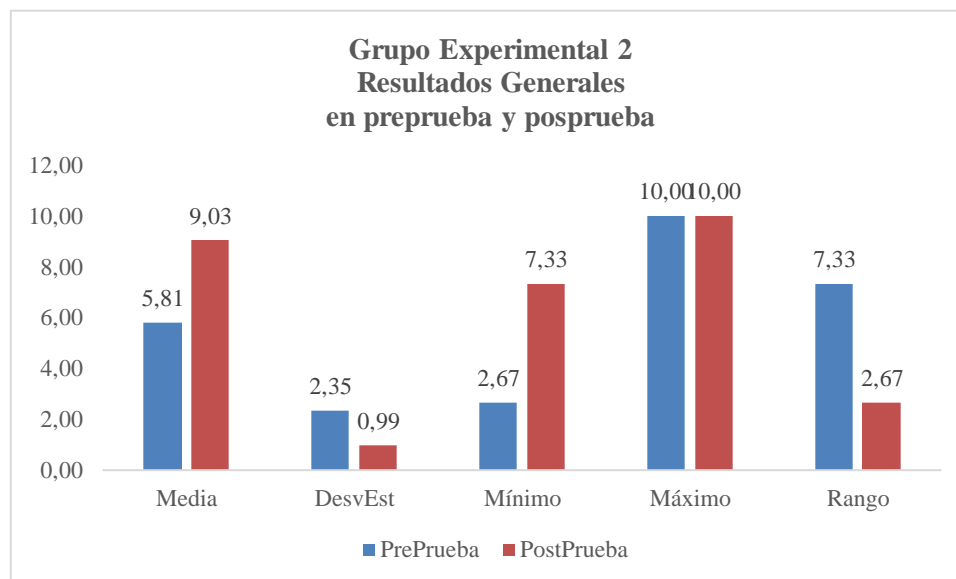
Los valores de significación indican diferencias estadísticamente significativas entre la preprueba y la posprueba en todas las dimensiones evaluadas: Precisión Gramatical (<0,001), Estilo Académico (0,003), Coherencia y Estructura (0,022) y Claridad en la Expresión (0,001).

Estos resultados respaldan el impacto positivo de la intervención basada en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, evidenciando mejoras significativas en las HaBEA de los participantes tras la implementación de la estrategia pedagógica.

B. Grupo Experimental 2. - En el siguiente gráfico se pueden observar los resultados generales alcanzados por el Grupo Experimental 2, tanto en preprueba como en posprueba.

Gráfico 3

Resultados Generales del Grupo Experimental 2 en preprueba y posprueba



Nota. Elaboración propia

En el gráfico se observa un aumento en la media de 5,81 en la PrePrueba a 9,03 en la Posprueba, lo que indica una mejora general en los puntajes obtenidos. La desviación estándar disminuye de 2,35 a 0,99, lo que sugiere que en la Posprueba las puntuaciones fueron más homogéneas y menos dispersas en comparación con la PrePrueba.

En cuanto a los valores extremos, el puntaje mínimo incrementó de 2,67 en la PrePrueba a 7,33 en la Posprueba, lo que sugiere que los participantes con menor desempeño inicial lograron mejores resultados tras la intervención. El puntaje máximo se mantuvo en 10,00 tanto en la preprueba como en la posprueba, lo que indica que los participantes con mejores resultados iniciales conservaron su rendimiento.

Finalmente, el rango de los datos disminuyó de 7,33 a 2,67, lo que reafirma la reducción en la dispersión de los puntajes tras la intervención, evidenciando una menor variabilidad en los resultados obtenidos en la Posprueba.

Para confirmar si esta diferencia es estadísticamente significativa, se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 13

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas para el Grupo Experimental 2

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Resultado
La mediana de diferencias entre PrePrueba y Posprueba es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	<0,001	Rechace la hipótesis nula.

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

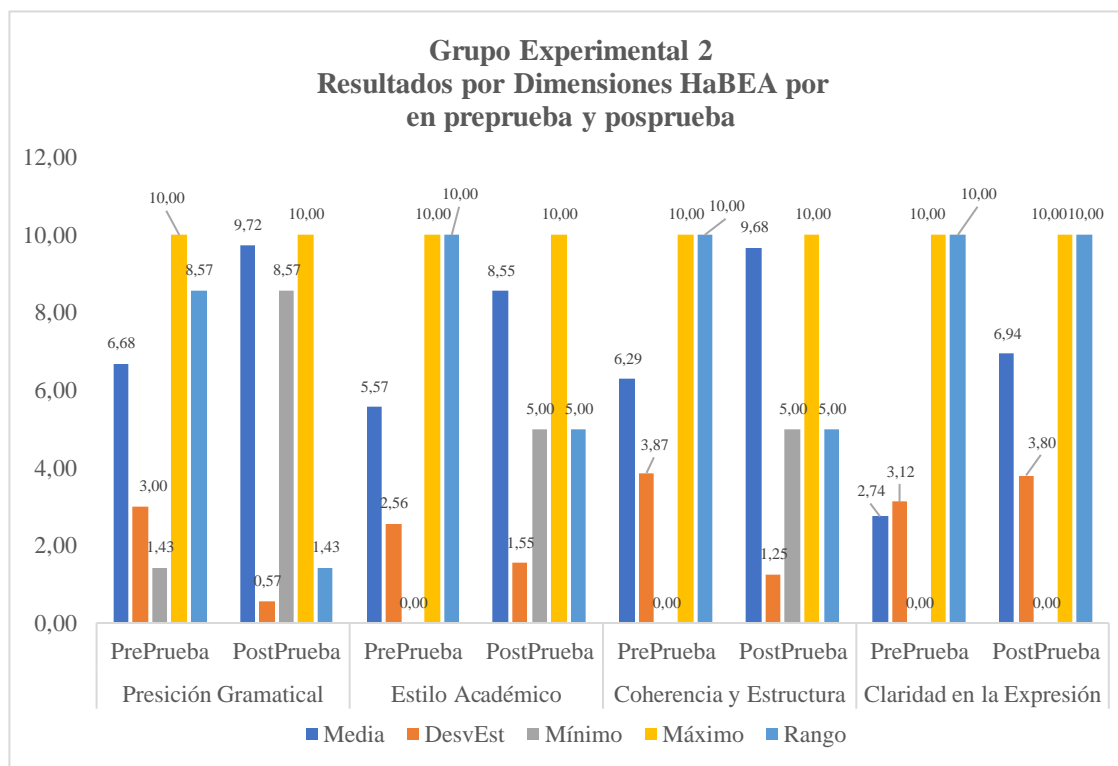
La tabla muestra los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, utilizada para evaluar el efecto de la intervención basada en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje en el desarrollo de las Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA). El valor de significancia obtenido (<0,001) indica una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes de la preprueba y la posprueba, lo que sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo en la mejora de las HaBEA en los estudiantes del Grupo Experimental 2.

En el análisis también se consideró la comparación de los resultados obtenidos por el Grupo Experimental 2 en cada una de las dimensiones HaBEA (Precisión Gramatical, Estilo Académico; Coherencia y Estructura y, Claridad en la Expresión), tanto en la preprueba como en la posprueba.

La representación de estos datos se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 4

Resultados del Grupo Experimental 2 por dimensiones HaBEA en preprueba y posprueba



Nota. Elaboración propia

El gráfico muestra los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba para el Grupo Experimental 2 en las dimensiones de escritura académica del modelo HaBEA: Precisión Gramatical, Estilo Académico, Coherencia y Estructura, y Claridad en la Expresión. Los resultados evidencian una mejora significativa en todas las dimensiones tras la intervención educativa, reflejada en un aumento de la media en la posprueba y una reducción en la variabilidad de los puntajes. En particular, la desviación estándar disminuye en la mayoría de los casos, indicando una mayor homogeneidad en los desempeños. Además, mientras que en la preprueba algunos valores mínimos eran cercanos a cero, en la posprueba se observa un incremento en estos valores, lo que sugiere una mejora general en las habilidades de escritura. El valor máximo se mantiene en 10 en todas las dimensiones, tanto en la preprueba como en la posprueba. Finalmente, el rango de puntuaciones es más amplio en la preprueba y se reduce en la posprueba, lo

que indica una menor dispersión en los resultados finales. Estos hallazgos sugieren un impacto positivo de la intervención educativa en el desarrollo de la escritura académica.

Para confirmar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se realizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, cuyos resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 14

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas (Grupo Experimental 2)

Hipótesis	Prueba	Dimensiones HaBEA	Significación	Resultado
La mediana de diferencias entre PrePrueba y Posprueba es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas	Precisión Gramatical	<0,001	Rechaza la hipótesis nula
		Estilo Académico	<0,001	
		Coherencia y Estructura	<0,001	
		Claridad en la Expresión	<0,001	

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

Los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas muestran que, para todas las dimensiones evaluadas en el modelo HaBEA (Precisión Gramatical, Estilo Académico, Coherencia y Estructura, y Claridad en la Expresión), el valor de significación es menor a 0,001. Esto indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de la preprueba y la posprueba, por lo que se concluye que la intervención educativa basada en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje tuvo un impacto positivo y significativo en las HaBEA de los estudiantes.

C. Comparación entre grupos. – En la siguiente tabla se resume las estadísticas descriptivas fundamentales de los puntajes obtenidos en la posprueba para cada grupo. En la tabla se incluyen la media, la mediana y la desviación estándar, lo que permite evidenciar tanto el rendimiento central como la dispersión de los datos. Este análisis descriptivo es un paso esencial para proporcionar una visión preliminar del desempeño de cada grupo.

Tabla 15

Comparativo de estadígrafos descriptivos obtenidos en la posprueba por los grupos experimentales y el Grupo de Control

	GExp1	GExp2	Grupo de Control
Media	8,51	9,03	5,31
Mediana	8,67	9,33	5,33
DesvEst	1,39	0,99	1,67
Mínimo	5,33	7,33	2,00
Máximo	10,00	10,00	8,00

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

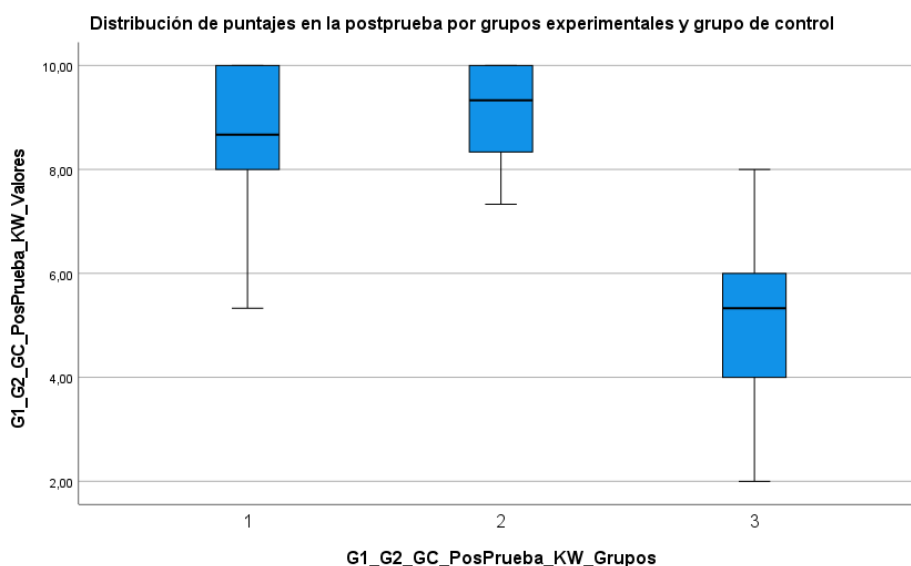
La tabla muestra los resultados obtenidos en la posprueba por los grupos experimental 1, experimental 2 y de control en la evaluación de las habilidades básicas de escritura académica, tras la aplicación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje. Se observa que los grupos que participaron en la intervención educativa obtuvieron puntajes significativamente más altos en comparación con el Grupo de Control. En particular, el Grupo Experimental 2 alcanzó la media más alta (9,03) y la menor dispersión (desviación estándar de 0,99), lo que sugiere un desempeño más consistente. El Grupo Experimental 1 también presentó un rendimiento elevado (media de 8,51 y mediana de 8,67), aunque con una variabilidad ligeramente mayor (desviación estándar de 1,39). En contraste, el Grupo de Control, que no recibió el tratamiento basado en el Modelo Integrativo, obtuvo los valores más bajos (media de 5,31 y mediana de 5,33), además de una mayor dispersión en los puntajes (desviación estándar de 1,67). Estos resultados respaldan la eficacia del modelo aplicado, evidenciando mejoras significativas en las habilidades de escritura académica en los grupos que participaron en la intervención.

A continuación, se presenta el gráfico de cajas, que complementa la información mostrada en la tabla anterior y permite visualizar la distribución de los puntajes obtenidos en la posprueba por los tres grupos. Este gráfico facilita la identificación de la mediana, la dispersión de los datos y posibles valores atípicos en cada grupo, y permite una comparación clara entre los grupos experimental 1, experimental 2 y el Grupo de

Control, evidenciando las diferencias en el impacto del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje sobre las habilidades básicas de escritura académica

Gráfico 5

Distribución de puntajes en la posprueba por grupos experimentales y Grupo de Control



Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

El gráfico de cajas ilustra la distribución de los puntajes obtenidos en la posprueba por los tres grupos (experimental 1, experimental 2 y control). Este gráfico resalta las diferencias en la dispersión y la tendencia central de los datos. Se observa que los grupos experimentales, que participaron en la intervención basada en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, presentan medianas más altas en comparación con el Grupo de Control.

El Grupo Experimental 2 presenta la mediana más alta y una menor dispersión, lo que sugiere un desempeño más homogéneo en el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica. El Grupo Experimental 1 también muestra una mediana elevada, pero con una mayor variabilidad en los puntajes. En contraste, el Grupo de Control exhibe la mediana más baja y una dispersión más amplia, lo que evidencia un desempeño inferior y más heterogéneo en comparación con los grupos que participaron en la intervención.

Estos resultados refuerzan la efectividad del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje, ya que los grupos experimentales muestran un rendimiento superior y más estable en la posprueba, en comparación con aquellos que no recibieron la metodología.

Tras el análisis descriptivo de los resultados de la posprueba en los tres grupos (dos experimentales y uno de control), se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, estadígrafo no paramétrico que permite comparar tres o más grupos independientes, permitiendo determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las distribuciones de los puntajes obtenidos en la posprueba de los grupos analizados y su propósito es evaluar el impacto del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje en el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica. En la siguiente tabla se presentan los resultados obtenidos en la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 16

Resultados de la prueba Kruskal-Wallis para muestras independientes (Grupo Experimental 1, Grupo Experimental 2, Grupo de Control)

Hipótesis	Prueba	Significación	Resultado
La distribución del Grupo Experimental 1_Grupo Experimental 2_Grupo de Control en la PosPrueba es la misma entre categorías del Grupo Experimental 1_Grupo Experimental 2_Grupo de Control en la PosPrueba.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	<0,001	Rechace la hipótesis nula

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes reveló un valor de $p < 0.001$, indicando que existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos en los puntajes obtenidos en la posprueba. Esto significa que al menos uno de los grupos presenta un desempeño diferente en comparación con los demás, lo que sugiere que la intervención basada en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje tuvo un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica.

Sin embargo, la prueba de Kruskal-Wallis no especifica entre qué grupos se encuentran las diferencias, por lo que es necesario realizar comparaciones por pares mediante la prueba de Mann-Whitney U para identificar con precisión qué grupos difieren significativamente entre sí. Este análisis permitirá determinar si los grupos experimentales que participaron en la intervención basada en el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje lograron un desempeño significativamente superior en el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica en comparación con el Grupo de Control. Para ello, se realizaron tres comparaciones:

- Grupo Experimental 1 vs. Grupo de Control, para evaluar el impacto del modelo en el primer grupo experimental en relación con quienes no recibieron la intervención.
- Grupo Experimental 2 vs. Grupo de Control, para verificar si el segundo grupo experimental obtuvo resultados significativamente superiores al Grupo de Control.
- Grupo Experimental 1 vs. Grupo Experimental 2, con el fin de analizar si existen diferencias significativas entre ambos grupos que participaron en la metodología integrativa.

Los resultados de estas comparaciones permitirán corroborar si las diferencias observadas en los puntajes de la posprueba son estadísticamente significativas y en qué medida la intervención contribuyó a la mejora de las habilidades de escritura académica. En la siguiente tabla se presentan los valores obtenidos para cada comparación.

Tabla 17
Prueba Mann-Whitney U para la determinación de significación de diferencias

Grupos en comparación	Estadístico de prueba	Significación	Corrección de Bonferroni
Grupo experimental 1 – Grupo de control	33,060	<0,001	0,000
Grupo experimental 2 – Grupo de control	39,863	<0,001	0,000
Grupo experimental 1 – Grupo experimental 2	-6,803	0,276	0,829

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La prueba de Mann-Whitney U, con corrección de Bonferroni para comparaciones múltiples, mostró diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimentales y el Grupo de Control en los puntajes de la posprueba (p ajustada = 0.000 en ambas comparaciones). Esto indica que los participantes que fueron parte de la intervención con el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje obtuvieron puntajes significativamente superiores en comparación con aquellos que no recibieron el tratamiento.

Por otro lado, la comparación entre los dos grupos experimentales (p ajustada = 0.829) no revela diferencias significativas, lo que sugiere que la intervención tuvo un efecto similar en ambos grupos. Este resultado refuerza la eficacia y consistencia del modelo aplicado, evidenciando su impacto positivo en el desarrollo de la escritura académica sin que existan variaciones sustanciales entre los grupos que recibieron la metodología.

D. Modelo Experiencial de Enseñanza y Aprendizaje (tratamiento experimental)

Con el fin de realizar un seguimiento detallado del impacto del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje durante el tratamiento experimental, se diseñaron y aplicaron tres cuestionarios a los estudiantes de los grupos experimentales en diferentes momentos del proceso. Estos instrumentos permitieron evaluar la evolución de la percepción de los participantes en relación con tres dimensiones fundamentales del modelo: autoaprendizaje, trabajo colaborativo y coevaluación asistida por Moodle.

El análisis de estos cuestionarios proporciona información valiosa sobre cómo los estudiantes experimentaron cada una de las fases del modelo, permitiendo identificar fortalezas, áreas de mejora y el grado de apropiación de las estrategias didácticas implementadas. A través de un enfoque descriptivo, se presentan los principales hallazgos obtenidos en:

1. Autoevaluación de las actividades de autoaprendizaje: Explora el nivel de autonomía, responsabilidad y comprensión de los contenidos abordados por los estudiantes en la fase inicial del proceso.
2. Coevaluación del trabajo colaborativo: Analiza la percepción de los estudiantes sobre la dinámica de aprendizaje en equipo y su impacto en la construcción del conocimiento.
3. Evaluación del proceso de coevaluación asistida por Moodle: Examina la efectividad de la plataforma para facilitar el aprendizaje entre pares, así como la percepción de los estudiantes sobre las evaluaciones y retroalimentaciones recibidas.

Este análisis permitió comprender en qué medida el modelo contribuyó al desarrollo de las competencias esperadas y puede servir como insumo para futuras optimizaciones del enfoque metodológico aplicado en el experimento.

D.1. Resultados del Cuestionario de Autoevaluación de las Actividades de Autoaprendizaje

Para evaluar la percepción de los estudiantes sobre su desempeño en la fase de autoaprendizaje, se aplicó el cuestionario (Fo_auto) que recoge información sobre el acceso a recursos tecnopedagógicos, el nivel de autonomía en el uso de herramientas de inteligencia artificial, la preparación individual y responsabilidad, el grado de comprensión de los contenidos y la importancia de las actividades de autoevaluación. A continuación, se presentan las tablas con los resultados obtenidos en cada dimensión.

Tabla 18

Acceso a recursos tecnopedagógicos necesarios para el aprendizaje autónomo

	N	%
Con algo de problemas	54	19,6%
Sin ningún problema	222	80,4%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla muestra la distribución de 276 respuestas proporcionadas por los estudiantes de los dos grupos experimentales a lo largo de los cinco talleres, en relación con su acceso a recursos tecnopedagógicos. Se observa que en la mayoría de las respuestas (80,4%, n=222), los estudiantes indicaron que no tuvieron problemas de acceso, lo que sugiere que contaban con las herramientas necesarias para desarrollar su aprendizaje autónomo. Sin embargo, en el 19,6% de los casos (n=54), los estudiantes reportaron dificultades en el acceso, lo que resalta la necesidad de solucionar estos desafíos para garantizar un acceso equitativo y óptimo a los recursos en futuras implementaciones del modelo.

Tabla 19

Nivel de Autonomía en el Uso de Herramientas de IA

	N	%
Nada autónomo (siempre necesito ayuda)	1	0,4%
Medianamente autónomo (a veces necesito ayuda)	115	41,7%
Totalmente autónomo (no necesito ayuda)	160	58,0%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla muestra la distribución de 276 respuestas recopiladas en los cinco talleres, en las que los estudiantes valoraron su nivel de autonomía en el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA). En el 58,0% de las respuestas (n=160), los estudiantes se identificaron como totalmente autónomos, indicando que no necesitan ayuda para utilizar estas herramientas. Un 41,7% de los casos (n=115) manifestó un nivel de autonomía intermedio, requiriendo asistencia ocasional. Solo el 0,4% (n=1) indicó que siempre necesita ayuda. Esto sugiere que, aunque la mayoría de los estudiantes logran desenvolverse de manera independiente, un porcentaje significativo aún depende de apoyo, lo que justifica la implementación de estrategias adicionales para fomentar la autonomía plena en el uso de la IA.

Tabla 20
Preparación individual y responsabilidad

	N	%
Me preparo algo y soy medianamente responsable	38	13,8%
Me preparo mucho y soy muy responsable	238	86,2%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla muestra la distribución de 276 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con la preparación individual y responsabilidad de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Se observa que en el 86,2% de las respuestas (n=238), los estudiantes manifestaron un alto nivel de responsabilidad, indicando que se preparan mucho y asumen su aprendizaje con compromiso. En contraste, el 13,8% de los casos (n=38) señalaron que su preparación es moderada y se consideran medianamente responsables. Estos resultados reflejan que, en su mayoría, los estudiantes asumieron un rol activo en su aprendizaje, lo que sugiere que el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje favoreció la consolidación de hábitos de estudio autónomos y una actitud responsable.

Tabla 21
Grado de comprensión de los contenidos estudiados de manera autónoma

	N	%
Mediano grado de comprensión	69	25,0%
Alto grado de comprensión	207	75,0%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta la distribución de 276 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres respecto al grado de comprensión de los contenidos estudiados. Se observa que en el 75,0% de las respuestas (n=207), los estudiantes manifestaron haber alcanzado un alto grado de comprensión, lo que sugiere que la metodología aplicada favoreció un aprendizaje autónomo y sólido. En contraste, en el 25,0% de los casos (n=69), los

estudiantes indicaron haber alcanzado solo un grado medio de comprensión, lo que subraya la necesidad de reforzar las estrategias para asegurar que todos los estudiantes logren una comprensión profunda de los contenidos.

Tabla 22
Importancia de las actividades de autoaprendizaje

	N	%
Medianamente importantes	12	4,3%
Muy importantes	264	95,7%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla muestra la distribución de 276 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con la importancia percibida de las actividades de autoaprendizaje dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje. Se observa que el 95,7% de las respuestas (n=264) calificaron estas actividades como muy importantes, lo que evidencia un alto reconocimiento de su valor. Solo el 4,3% (n=12) las consideraron medianamente importantes, lo que subraya el potencial del autoaprendizaje para potenciar el desarrollo académico de los estudiantes, convirtiéndolo en una estrategia esencial para el aprendizaje autónomo.

D.2. Resultados del Cuestionario de Coevaluación del trabajo colaborativo. - Para conocer la percepción de los estudiantes sobre la dinámica y la calidad del trabajo colaborativo realizado durante la fase de Coaprendizaje dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA), se aplicó el cuestionario Fo_Col. A través de las respuestas proporcionadas, se evaluó la participación de los miembros del equipo, la calidad de la interacción grupal y las oportunidades de mejora en los procesos colaborativos. A continuación, se presentan las tablas con los resultados obtenidos.

Tabla 23

¿Cuál consideras que fue tu nivel de participación en las actividades colaborativas, tanto en el aula como fuera de ella?

	N	%
Tuve un nivel medio de participación	22	8,0
Tuve un alto nivel de participación	247	89,5

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta la distribución de 269 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con el nivel de participación en las actividades colaborativas, tanto en el aula como fuera de ella. Se observa que en el 89,5% de las respuestas (n=247), los estudiantes reportaron haber tenido un alto nivel de participación, lo que sugiere un alto grado de involucramiento en las dinámicas de trabajo en equipo. En contraste, el 8,0% de los casos (n=22) indicaron haber participado de manera moderada, lo que evidencia que un pequeño grupo de estudiantes tuvo una menor interacción en las actividades colaborativas. Estos resultados reflejan que el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje promovió activamente la cooperación y el compromiso grupal, consolidando el aprendizaje colaborativo como un pilar fundamental en el proceso formativo.

Tabla 24

¿Qué tan importante, consideras que fue tu aporte individual para el desarrollo del producto académico grupal?

	N	%
Medianamente importante	12	4,3%
Muy importante	257	93,1%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta la distribución de 269 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con la percepción de los estudiantes sobre la importancia de su aporte individual en el desarrollo del producto académico grupal. Se observa que el 93,1% de las respuestas (n=257) indican que su contribución fue muy importante, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes reconocen su papel activo y significativo en la

construcción del trabajo colectivo. En contraste, el 4,3% de los casos (n=12) señalaron que su aporte fue medianamente importante, lo que indica que percibieron su participación con menor impacto en el resultado final. Estos resultados evidencian que el MIEA promovió una alta valoración del esfuerzo individual dentro del trabajo colaborativo, fortaleciendo el sentido de responsabilidad y compromiso en el proceso de aprendizaje grupal.

Tabla 25

Tu capacidad para expresar ideas de manera clara y constructiva durante el trabajo en grupo, se desarrolló:

	N	%
Medianamente	53	19,2%
Mucho	216	78,3%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla muestra la distribución de 269 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de su capacidad para expresar ideas de manera clara y constructiva durante el trabajo en grupo. Se observa que el 78,3% de las respuestas (n=216) indican que esta habilidad se desarrolló mucho, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes experimentaron una mejora significativa en su comunicación dentro del entorno colaborativo. En contraste, el 19,2% de los casos (n=53) señalaron que su desarrollo fue medianamente, lo que indica que, si bien mejoraron, perciben que aún hay margen para fortalecer esta competencia. Estos resultados evidencian que el MIEA facilitó la interacción efectiva entre los participantes, promoviendo el intercambio de ideas y el desarrollo de la expresión oral y escrita en contextos de trabajo en equipo.

Tabla 26

¿Crees que hubo un intercambio mutuo y equilibrado en la retroalimentación entre compañeros durante el trabajo grupal?

	N	%
NO	6	2,2%
SI	263	95,3%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla muestra la distribución de 269 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con la percepción de los estudiantes sobre el intercambio de retroalimentación entre compañeros durante el trabajo grupal. Se observa que el 95,3% de las respuestas (n=263) indican que sí hubo un intercambio mutuo y equilibrado en la retroalimentación, lo que sugiere que la gran mayoría de los estudiantes percibieron un proceso colaborativo en el que todos los miembros del grupo participaron activamente en la evaluación y mejora de los productos académicos. En contraste, el 2,2% de los casos (n=6) señalaron que no percibieron un equilibrio en la retroalimentación, lo que indica que, aunque en general el proceso fue exitoso, hubo algunas experiencias en las que la dinámica grupal no fue totalmente equitativa. Estos resultados reflejan que el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje promovió una cultura de evaluación entre pares, favoreciendo la cooperación y el aprendizaje conjunto.

Tabla 27

¿Cómo calificarías, en general, el aporte de tus compañeros a lo largo de la actividad grupal?

	N	%
Muy mal aporte	1	0,4%
Mal aporte	1	0,4%
Mediano aporte	12	4,3%
Buen aporte	52	18,8%
Muy buen aporte	203	73,6%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta la distribución de 269 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con la percepción de los estudiantes sobre el aporte de sus compañeros durante la actividad grupal. Se observa que el 73,6% de las respuestas (n=203) calificaron el aporte de sus compañeros como muy bueno, mientras que el 18,8% (n=52) lo consideraron bueno, lo que indica que la gran mayoría de los participantes valoraron positivamente la contribución de sus pares en el desarrollo de las tareas colaborativas. En contraste, el 4,3% (n=12) calificaron el aporte como mediano, y solo el 0,4% de los casos (n=2) indicaron que la participación de sus compañeros fue mala o muy mala. Estos resultados reflejan que el Modelo Integrativo de Enseñanza y

Aprendizaje fomentó una dinámica de trabajo en la que los estudiantes percibieron un alto nivel de compromiso y colaboración por parte de sus compañeros, fortaleciendo así la construcción colectiva del conocimiento.

D.3. Resultados del Cuestionario de Evaluación de la coevaluación asistida por Moodle. - Con el propósito de recoger la percepción de los estudiantes sobre el proceso de coevaluación realizado durante las actividades del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA), se aplicó el Cuestionario Fo_Coe. A través de las respuestas, se evaluó en lo principal, la calidad de los criterios de evaluación utilizados para evaluar los productos académicos desarrollados colaborativamente, la utilidad de la retroalimentación recibida y otorgada durante la coevaluación, y la experiencia del estudiante con el recurso "Taller" de Moodle. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 28

¿Qué tan conforme estás con los criterios de evaluación establecidos en la rúbrica del trabajo colaborativo?

	N	%
Inconforme	3	1,1%
Ni conforme, ni inconforme	1	0,4%
Conforme	78	27,9%
Muy conforme	198	70,7%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta la distribución de 280 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con el nivel de conformidad de los estudiantes respecto a los criterios de evaluación establecidos en las rúbricas del trabajo colaborativo. Se observa que el 70,7% de las respuestas (n=198) indican que los estudiantes estuvieron muy conformes, mientras que el 27,9% (n=78) señalaron estar conformes, lo que sugiere una alta aceptación de los criterios de evaluación utilizados. En contraste, un porcentaje mínimo de respuestas refleja cierta neutralidad o desacuerdo, con el 1,1% (n=3) manifestando inconformidad y el 0,4% (n=1) reportando una postura neutra. Estos resultados evidencian que la rúbrica empleada para la coevaluación fue percibida de manera positiva por la mayoría de los estudiantes, lo que sugiere que los criterios fueron

claros, pertinentes y adecuados para valorar el trabajo colaborativo de manera justa y estructurada.

Tabla 29

Tu capacidad para proporcionar retroalimentación constructiva y específica, se ha desarrollado:

	N	%
Medianamente	48	17,1%
Mucho	232	82,9%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta la distribución de 280 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con la percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de su capacidad para proporcionar retroalimentación constructiva y específica. Se observa que el 82,9% de las respuestas (n=232) indican que esta habilidad se ha desarrollado mucho, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes experimentaron una mejora significativa en su capacidad de evaluar y ofrecer observaciones precisas a sus compañeros. En contraste, el 17,1% de los casos (n=48) señalaron que su desarrollo fue medianamente, lo que indica que, si bien mejoraron en esta competencia, perciben que aún hay margen para fortalecerla. Estos resultados reflejan que el proceso de coevaluación dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje contribuyó a fortalecer la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes en la valoración del desempeño académico de sus pares.

Tabla 30

¿Cuál es tu nivel de aceptación de las retroalimentaciones que recibiste?

	N	%
Bajo nivel de aceptación	3	1,1%
Mediano nivel de aceptación	52	18,6%
Alto nivel de aceptación	225	80,4%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta la distribución de 280 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con el nivel de aceptación de los estudiantes respecto a las

retroalimentaciones recibidas en el proceso de coevaluación. Se observa que el 80,4% de las respuestas (n=225) indican un alto nivel de aceptación, lo que sugiere que la mayoría de los estudiantes valoraron y recibieron de manera positiva los comentarios de sus compañeros. En contraste, el 18,6% (n=52) reportó un nivel medio de aceptación, lo que indica que, aunque consideraron la retroalimentación, pudieron tener reservas sobre su utilidad o precisión. Solo el 1,1% (n=3) manifestó un bajo nivel de aceptación, lo que sugiere que en pocos casos la coevaluación no fue completamente bien recibida. Estos resultados reflejan que el Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje logró generar una cultura de evaluación entre pares en la que los estudiantes, en su mayoría, reconocieron el valor de la retroalimentación como un mecanismo de mejora en su proceso de aprendizaje.

Tabla 31

¿Qué tanto aplicas las retroalimentaciones que has recibido, en tus trabajos académicos?

	N	%
No las aplico	1	0,4%
Las aplico poco	27	9,6%
Las aplico mucho	252	90,0%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta la distribución de 280 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con la aplicación de las retroalimentaciones recibidas en los trabajos académicos. Se observa que el 90,0% de las respuestas (n=252) indican que los estudiantes aplican mucho las sugerencias recibidas, lo que sugiere un alto nivel de aprovechamiento de la coevaluación para mejorar su desempeño académico. En contraste, el 9,6% (n=27) señaló que las aplica poco, lo que indica que, aunque consideran la retroalimentación, no siempre la integran plenamente en sus revisiones. Solo el 0,4% (n=1) manifestó que no las aplica en absoluto. Estos resultados reflejan que el proceso de coevaluación dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje ha sido efectivo para fomentar la mejora continua en la producción académica, permitiendo que la mayoría de los estudiantes incorporen las observaciones de sus pares en sus trabajos.

Tabla 32

¿Cuál es tu grado de familiarización y eficiencia en el uso del recurso “Taller” de Moodle?

	N	%
Medianamente familiarizado y eficiente	8	2,9%
Familiarizado y eficiente	102	36,4%
Muy familiarizado y eficiente	170	60,7%

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

La tabla presenta la distribución de 280 respuestas recopiladas a lo largo de los cinco talleres en relación con el grado de familiarización y eficiencia de los estudiantes en el uso del recurso “Taller” de Moodle. Se observa que el 60,7% de las respuestas (n=170) indican que los estudiantes se consideran muy familiarizados y eficientes en su uso, mientras que el 36,4% (n=102) reportó estar familiarizado y eficiente, lo que sugiere que la gran mayoría de los participantes logró desenvolverse con comodidad en esta herramienta. En contraste, solo el 2,9% (n=8) manifestó estar medianamente familiarizado y eficiente, lo que indica que un pequeño grupo de estudiantes podría haber encontrado dificultades en su manejo. Estos resultados reflejan que la integración del recurso “Taller” de Moodle dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje fue efectiva, logrando que la mayoría de los estudiantes adquiriera fluidez en su uso y lo empleara con confianza en el proceso de coevaluación.

3.3.2. Análisis Cualitativo

Con el objetivo de complementar los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo y profundizar en las percepciones de los estudiantes respecto a la implementación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA), se llevaron a cabo dos grupos focales con los participantes de los Grupos Experimentales 1 y 2. A través de esta metodología, se exploraron las experiencias, valoraciones y sugerencias de los estudiantes en relación con la mejora de sus habilidades básicas de escritura académica.

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo a partir de las transcripciones de los grupos focales, sobre las cuales se construyeron diferentes insumos analíticos

clave. En primer lugar, se elaboró una matriz de categorías emergentes, que permitió organizar la información en torno a los principales ejes temáticos identificados (ver Anexo 13). Además, se realizó un análisis de respuestas recurrentes, con el propósito de identificar patrones en los discursos de los participantes (ver Anexo 14). Para identificar las conexiones entre las principales ideas, conceptos y categorías emergentes surgidas de las respuestas de los participantes, se generó una red semántica (ver Anexo 15). Finalmente, con el propósito de estructurar los hallazgos de manera clara y organizada, integrando los aspectos positivos, las oportunidades de mejora, la relación con el marco conceptual y facilitar la redacción del informe y la articulación con las conclusiones y recomendaciones, se realizó una síntesis del análisis temático (ver Anexo 16).

Estos insumos permitieron estructurar de manera sólida y fundamentada el análisis cualitativo, proporcionando una visión detallada de la percepción de los estudiantes sobre el impacto del modelo en el desarrollo de sus habilidades escriturales.

3.3.2.1. Percepción General de la Metodología Integrativa. - Los estudiantes de ambos grupos manifestaron una valoración positiva del modelo, destacando su capacidad para fomentar el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento. En el Grupo Experimental 1, se resaltó la efectividad del modelo para fortalecer habilidades previamente débiles y promover una mayor autonomía en el aprendizaje. Los participantes del Grupo Experimental 2, por su parte, valoraron la claridad de la metodología y la oportunidad de interactuar de manera dinámica con sus compañeros y el docente, así como el enfoque de evaluación colaborativa y aprendizaje basado en la práctica. En síntesis, los estudiantes perciben la metodología como una herramienta efectiva que impulsa la autonomía y el desarrollo progresivo de la escritura académica.

3.3.2.2. Aspectos Positivos y Áreas de Mejora. – Los aspectos positivos identificados fueron: el uso de herramientas tecnológicas innovadoras; el desarrollo del pensamiento crítico y la autoevaluación; la aplicación progresiva de los indicadores de escritura académica en cada actividad; y, el fortalecimiento de la autonomía del aprendizaje y la coevaluación entre pares.

En cuanto a las áreas de mejora, se sugiere que el docente intervenga con mayor frecuencia y profundidad en la retroalimentación, proporcionando comentarios más detallados sobre el desempeño de los estudiantes. Así mismo, algunos estudiantes indicaron que las calificaciones no siempre se asignaban con criterios objetivos, lo que generaba inconsistencias en el proceso y, se propone una mayor explicación de los criterios utilizados en la evaluación para garantizar una aplicación más precisa y justa.

3.3.2.3. Impacto en las Habilidades de Escritura Académica. - Los estudiantes indicaron mejoras significativas en diversos aspectos de la escritura académica, entre ellos:

- Estructuración de textos: Se evidenció una mayor organización de ideas y una mejor construcción de párrafos.
- Uso de conectores y precisión gramatical: Hubo un aumento en la capacidad para identificar y corregir errores gramaticales y de puntuación.
- Claridad en la expresión: Los estudiantes desarrollaron mayor conciencia sobre la necesidad de expresar ideas de manera concisa y precisa.
- Aplicación de normas académicas: Se reforzó el uso correcto de las normas APA y otros estándares de escritura académica.

Los testimonios reflejan que el modelo integrativo no solo mejoró la calidad de los textos, sino que también fortaleció la capacidad de análisis y revisión crítica de la escritura.

3.3.2.4. Componentes Clave del Modelo Integrativo. - Los estudiantes identificaron como fundamentales los siguientes componentes:

- Coherencia y estructura: Facilita la construcción lógica de textos académicos.
- Precisión gramatical: Permite mejorar la corrección en la redacción.
- Claridad en la expresión: Evita ambigüedades y mejora la comprensión de los textos.
- Estilo académico: Permite adecuar un trabajo con las convenciones establecidas en el ámbito académico.

Se concluye que la metodología integrativa facilitó la aplicación práctica de estos elementos en la escritura académica de los participantes.

3.3.2.5. Uso de Herramientas Tecnológicas. - Los estudiantes destacaron el uso de diversas herramientas tecnológicas y plataformas de escritura académica que facilitaron el desarrollo de sus habilidades escriturales dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA). Entre las más mencionadas se incluyen:

- Miro y MindMeister: utilizadas para la creación de mapas conceptuales y esquemas organizadores, lo que facilitó la planificación estructurada de los textos académicos.
- Plataformas de inteligencia artificial (ChatGPT, Grammarly, Quillbot): empleadas para revisión y análisis de textos, con especial énfasis en la detección de errores gramaticales y mejoras en la coherencia y estilo académico.
- Excel y Google Sheets: utilizadas para organizar y analizar datos, particularmente en la fase de redacción de resultados y presentación de evidencias en documentos académicos.
- Moodle: como entorno virtual para la gestión de tareas, el acceso a materiales complementarios, coevaluación y retroalimentación.
- Zotero y Mendeley: para la gestión de referencias bibliográficas, permitiendo a los estudiantes organizar y citar fuentes de manera adecuada conforme a las normas APA.
- Hemingway Editor y ProWritingAid: utilizadas para evaluar la claridad y legibilidad de los textos, ayudando a mejorar la precisión y evitar redundancias.
- Google Docs y OneDrive: empleados para la redacción colaborativa en tiempo real, lo que facilitó la coevaluación entre pares y la integración de múltiples aportes en la fase de escritura.

Además de mencionar las ventajas de estas herramientas, los estudiantes enfatizaron la importancia de utilizar la inteligencia artificial y plataformas digitales de manera ética y responsable. Se discutió la necesidad de evitar un uso mecánico y

automatizado de estas herramientas, promoviendo en su lugar un análisis crítico y reflexivo de las sugerencias proporcionadas por los sistemas de IA.

Asimismo, se reconoció que, si bien estas plataformas pueden mejorar la calidad de la escritura, no deben reemplazar el proceso de aprendizaje individual ni la creatividad del estudiante. Se resaltó la importancia de combinar el uso de herramientas digitales con estrategias pedagógicas que fomenten la autonomía y el pensamiento crítico en la escritura académica.

3.3.2.6. Experiencia con la Retroalimentación y la Coevaluación. - Los estudiantes valoraron la coevaluación como un mecanismo útil para aprender de los errores de sus compañeros. Sin embargo, algunos indicaron que no siempre se evaluaba con criterios objetivos, lo que generaba ciertas inconsistencias en la calificación, en este sentido realizaron sugerencias de mejora tales como: mayor claridad en los criterios de evaluación; mayor supervisión docente para garantizar la equidad y calidad de la coevaluación; y, espacios de retroalimentación más estructurados donde el docente pueda intervenir de manera más efectiva.

3.3.2.7. Conclusión general de los grupos focales. - El análisis cualitativo confirma la efectividad del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje en el desarrollo de habilidades básicas de escritura académica. Sin embargo, se identificaron oportunidades de mejora, especialmente en la retroalimentación del docente y la objetividad de la coevaluación, por lo que, a luz de las percepciones recogidas a través de los grupos focales, es recomendable realizar ajustes en la implementación del modelo para fortalecer el acompañamiento del docente y garantizar una evaluación más equitativa y efectiva.

Los hallazgos cualitativos complementan los resultados cuantitativos, evidenciando que el MIEA no solo ha mejorado las habilidades escriturales de los estudiantes, sino que también ha favorecido su autonomía y capacidad de autoevaluación. Sin embargo, al igual que en los análisis estadísticos, se identificaron desafíos en la objetividad de la coevaluación y la necesidad de mayor intervención docente en la retroalimentación.

3.3.3. Triangulación de Datos

La triangulación de datos en esta investigación permite establecer relaciones y contrastes entre los resultados obtenidos en los análisis cuantitativo y cualitativo, con el fin de ofrecer una visión integral sobre el impacto del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje en el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica.

3.3.3.1. Convergencia entre el Análisis Cuantitativo y Cualitativo. - Los resultados cuantitativos evidencian un incremento significativo en los puntajes obtenidos en la posprueba por parte de los grupos experimentales, mientras que los estudiantes del Grupo de Control no presentaron mejoras considerables. Este hallazgo se ve respaldado por las percepciones expresadas en los grupos focales, donde los participantes de los grupos experimentales manifestaron que el modelo aplicado fortaleció sus competencias en escritura académica, en particular en la estructuración de textos, claridad en la expresión y uso de normas académicas.

Además, la disminución en la desviación estándar en los grupos experimentales indica una menor dispersión en los resultados, lo que sugiere una mayor homogeneidad en la adquisición de habilidades. Esta uniformidad también se refleja en los testimonios de los estudiantes, quienes resaltaron la utilidad de la metodología para consolidar su aprendizaje y mejorar la calidad de sus escritos de manera progresiva.

3.3.3.2. Divergencias y Complementariedades. - Si bien los resultados cuantitativos muestran un efecto positivo del modelo, el análisis cualitativo aporta una comprensión más detallada de los procesos subyacentes, revelando tanto fortalezas como oportunidades de mejora. Los estudiantes coincidieron en que el aprendizaje autónomo y la coevaluación fueron elementos clave del modelo, pero también expresaron la necesidad de una mayor intervención docente en la retroalimentación para garantizar una evaluación más precisa y justa.

Mientras que las pruebas cuantitativas confirman el impacto significativo del modelo en el desarrollo de las habilidades de escritura académica, los datos cualitativos revelan aspectos no captados por los indicadores numéricos, como las percepciones de

los estudiantes sobre la claridad de los criterios de evaluación y la calidad de la coevaluación. Esta información es clave para optimizar futuras implementaciones del modelo.

3.3.3.3. Validación de la Intervención y Recomendaciones. - La convergencia entre los datos cuantitativos y cualitativos valida la efectividad del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje en la mejora de las habilidades básicas de escritura académica. Los resultados indican que los estudiantes que participaron en la intervención obtuvieron mejoras significativas en sus desempeños, tanto en el nivel individual como en la comparación entre grupos.

Sin embargo, las observaciones cualitativas permiten sugerir ajustes para maximizar la aplicabilidad del modelo. Entre las recomendaciones destacan:

- Aumentar la participación del docente en la retroalimentación para fortalecer el proceso de aprendizaje.
- Mejorar la precisión de los criterios de coevaluación para garantizar una aplicación justa y equitativa.
- Continuar promoviendo el uso de herramientas tecnológicas para facilitar la organización y revisión de textos.
- Favorecer el desarrollo de estrategias para un uso ético y reflexivo de la inteligencia artificial en la escritura académica.

3.3.3.4. Conclusión general de la triangulación de datos. - La triangulación de datos confirma la efectividad del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje en la mejora de las habilidades básicas de escritura académica. La complementariedad entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos proporciona una visión integral del impacto del modelo, permitiendo no solo evidenciar mejoras significativas en el desempeño de los estudiantes, sino también identificar aspectos clave para su optimización.

Este análisis respalda la aplicabilidad del modelo en futuros contextos educativos y subraya la importancia de integrar estrategias que equilibren el autoaprendizaje con una retroalimentación docente efectiva para maximizar sus beneficios pedagógicos.

3.4. Redacción de Resultados y Discusión

El análisis de los datos obtenidos en la presente investigación permite identificar tendencias claras en la efectividad del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) en el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica. Asimismo, los resultados de los cuestionarios aplicados en cada una de las fases del MIEA evidencian su impacto en el seguimiento del tratamiento experimental y en la percepción de los estudiantes respecto a su autonomía en el aprendizaje, la colaboración en el trabajo en equipo y el proceso de coevaluación.

Los hallazgos cuantitativos y cualitativos reflejan mejoras significativas en los grupos experimentales, en contraste con el Grupo de Control, lo que confirma la influencia positiva de la metodología aplicada en el desarrollo de habilidades escriturales y en la regulación del aprendizaje.

3.4.1. Tendencias y Regularidades en los Datos

Los resultados cuantitativos evidenciaron un incremento sustancial en los puntajes de la posprueba en los grupos experimentales. En particular, el Grupo Experimental 2 alcanzó la media más alta (9,03), seguido por el Grupo Experimental 1 (8,51), mientras que el Grupo de Control mantuvo valores considerablemente inferiores (5,31). La reducción de la desviación estándar en los grupos experimentales también indica una mayor homogeneidad en la adquisición de habilidades, lo que sugiere que los estudiantes de estos grupos lograron un desarrollo más uniforme en su capacidad para escribir académicamente.

Desde la perspectiva cualitativa, los estudiantes destacaron la utilidad del modelo en el fortalecimiento de la coherencia, claridad y precisión gramatical en sus textos. No obstante, señalaron la necesidad de una mayor intervención docente en la retroalimentación, sugiriendo que esta podría mejorar la calidad de la evaluación entre pares y contribuir a un aprendizaje más efectivo.

Los resultados de los cuestionarios aplicados dentro del Modelo Experiencial de Enseñanza y Aprendizaje también refuerzan estas tendencias. En cuanto a la autoevaluación del aprendizaje autónomo, la mayoría de los estudiantes reportaron contar con acceso a los recursos necesarios, un alto grado de responsabilidad y una alta comprensión de los contenidos. La percepción del aprendizaje colaborativo fue igualmente positiva, con más del 89% de los estudiantes manifestando un alto nivel de participación en el trabajo en equipo y valorando la contribución de sus compañeros. Finalmente, en cuanto a la coevaluación, la mayoría de los estudiantes indicaron estar conformes con los criterios de evaluación, desarrollar su capacidad para proporcionar retroalimentación y aplicar las observaciones recibidas en su desempeño académico.

3.4.2. Corroboración de la Hipótesis de Investigación

Los hallazgos obtenidos corroboran la hipótesis de trabajo formulada: H_i : La aplicación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje mejora significativamente las habilidades básicas de escritura académica en los estudiantes universitarios.

Desde el enfoque cuantitativo, los análisis estadísticos evidenciaron diferencias significativas entre los grupos experimentales y el Grupo de Control en la posprueba, con valores de $p < 0.05$ en la prueba de Kruskal-Wallis y las comparaciones por pares con Mann-Whitney U. Estos resultados indican que los estudiantes que participaron en la intervención con el modelo lograron mejoras sustanciales en sus habilidades de escritura académica.

Desde la perspectiva cualitativa, los grupos focales confirmaron estas tendencias, pues los estudiantes expresaron que la implementación del modelo contribuyó significativamente al desarrollo de la coherencia, claridad y precisión gramatical en sus textos. Además, identificaron la coevaluación y el uso de herramientas tecnológicas como factores clave en la mejora de su escritura.

3.4.3. Contrastación con Referencias Teóricas

El análisis de los resultados obtenidos en el estudio permite contrastarlos con el Marco Teórico previamente establecido, estableciendo nexos lógicos entre los hallazgos y los fundamentos conceptuales que sustentan la investigación.

3.4.3.1. Teorías del Aprendizaje y su Relación con los Hallazgos. - Los resultados evidenciaron que la interacción entre pares en la fase de Coaprendizaje y en la Coevaluación facilitó la mejora de las habilidades de escritura académica. Esto coincide con la premisa de Vygotsky (1978), quien argumenta que el conocimiento se construye a través de la interacción social en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En este estudio, la coevaluación funcionó como una forma de andamiaje -un apoyo estructurado- en la que los estudiantes recibieron retroalimentación de sus pares, lo que refuerza la importancia del aprendizaje colaborativo en el desarrollo de la escritura académica.

Los hallazgos también revelan que los estudiantes construyeron activamente su conocimiento sobre la escritura académica a través de la autoevaluación y la interacción con sus pares. Esto concuerda con la Teoría Constructivista de Piaget (1970), que enfatiza que el aprendizaje es un proceso activo en el que los estudiantes reestructuran sus conocimientos previos al enfrentarse con nuevos desafíos. La metodología implementada propició un entorno de aprendizaje donde los estudiantes pudieron reflexionar y mejorar sus habilidades a partir de su propia práctica y la interacción con otros.

Se encontró que los estudiantes mostraron una mejora significativa en la organización y estructuración de sus textos académicos cuando lograban conectar la nueva información con sus conocimientos previos. Esto se alinea con la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968), según la cual el aprendizaje ocurre de manera más efectiva cuando los nuevos conocimientos pueden integrarse de manera sustancial y no arbitraria a la estructura cognitiva del estudiante.

El estudio también confirmó que la participación activa en actividades de autoaprendizaje y coevaluación condujo a una mejora en la autonomía de los estudiantes

en el proceso de escritura académica. Esto es consistente con la Teoría del Aprendizaje Activo de Dewey (1938), quien sostiene que el aprendizaje ocurre a través de la experiencia y la participación directa del estudiante en su propio proceso formativo.

El uso de plataformas como Moodle y herramientas de inteligencia artificial para la coevaluación y retroalimentación automatizada refleja principios del Conectivismo (Siemens, 2005b), que destaca la importancia del aprendizaje en red y el uso de tecnologías digitales para la construcción del conocimiento. Los resultados demostraron que el acceso a recursos digitales facilitó la autonomía y la autoeficacia en la escritura académica.

Los hallazgos mostraron que los estudiantes mejoraron la organización de sus ideas y la claridad en la expresión escrita cuando recibieron estructuras guía para la redacción. Esto se relaciona con la Teoría del Procesamiento de la Información (Neisser, 1976), la cual postula que el aprendizaje implica procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de información. La instrucción estructurada proporcionada en el estudio facilitó este procesamiento cognitivo.

El impacto positivo del uso de herramientas de inteligencia artificial en la corrección de textos y retroalimentación automatizada se fundamenta en los principios de la IA y el Aprendizaje Automático de Turing (1950). La capacidad de estos sistemas para analizar y mejorar textos en tiempo real proporcionó a los estudiantes un soporte continuo en su desarrollo escritural.

El estudio confirmó que los estudiantes avanzaban en sus habilidades de escritura al seguir un proceso recursivo de planificación, redacción y revisión. Esto concuerda con la Teoría Procesual de la Escritura de (Flower & Hayes, 1980b), que describe la escritura como un proceso no lineal donde los escritores revisan y reestructuran sus textos constantemente.

Los resultados muestran que los estudiantes mejoraron la adecuación de sus textos a distintos propósitos comunicativos y audiencias, lo que se relaciona con la

Teoría Retórica de Bitzer (1968), que enfatiza la escritura como un acto comunicativo situado dentro de un contexto específico.

Finalmente, la mejora en la calidad de los textos a partir del trabajo en equipo y la coevaluación puede explicarse desde el Enfoque Colaborativo (Elbow, 1998), que enfatiza la escritura como un proceso dialógico, y el Enfoque Basado en Géneros (Moffett & Herrington, 1987), que destaca la importancia de la comprensión de los géneros discursivos en la producción escrita.

La comparación de los hallazgos con las referencias teóricas permite confirmar la validez del MIEA como un enfoque integrador que favorece el desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica. Además, los resultados sugieren la necesidad de continuar explorando el impacto de la coevaluación mediada por tecnología y su relación con la mejora en la escritura académica.

3.4.3.2. Evidencia Empírica Reciente sobre Escritura Académica. - Los resultados del presente estudio se alinean con investigaciones recientes que han explorado la efectividad de la coevaluación y la autoevaluación en la mejora de las habilidades de escritura académica. Por ejemplo, Buitrago et. al., (2022) analizaron el impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación en docentes en formación. Sus hallazgos revelaron que estas estrategias no solo mejoran el desempeño escritural, sino que también fortalecen la percepción del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. En el presente estudio, se encontraron resultados similares, ya que la coevaluación permitió a los participantes reflexionar sobre sus propios escritos y mejorar sus habilidades en base a la retroalimentación recibida.

Por otro lado, Chocobar-Reyes (2023) realizó un estudio con estudiantes de la Institución Educativa Zegel Ipae en Lima, donde se implementó la coevaluación como herramienta de evaluación. Los resultados mostraron que la coevaluación no solo optimizó la organización del trabajo colaborativo, sino que también mejoró la calidad de la revisión de textos y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. De manera similar, en el presente estudio se observó que los estudiantes que

participaron en la fase de Coaprendizaje mostraron un mayor compromiso con la evaluación y revisión de textos académicos.

Asimismo, Castelló, González e Iñesta (2010) exploraron el impacto de la revisión colaborativa en la regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. Sus hallazgos evidenciaron que el proceso de revisión entre pares favorece la autorregulación de la escritura, permitiendo a los estudiantes mejorar sus textos de manera progresiva. En el presente estudio, esta idea se ve reforzada por el hecho de que los participantes que recibieron retroalimentación por parte de sus pares lograron desarrollar estrategias metacognitivas para perfeccionar su escritura.

Los hallazgos del presente estudio también encuentran resonancia en investigaciones recientes sobre la enseñanza y evaluación de la escritura académica. En este sentido, el trabajo de Navarro (2023) examina la relación entre la enseñanza de la escritura académica y las desigualdades sociales, destacando que un enfoque basado en el andamiaje y la agencia del estudiante puede contribuir a mitigar dichas desigualdades. Este planteamiento coincide con los resultados del presente estudio, en el que se observó que la coevaluación y el uso de herramientas tecnológicas permitieron que los estudiantes asumieran un rol más activo en su aprendizaje, mejorando no solo su desempeño escritural, sino también su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, Hyland (2004) sostiene que la enseñanza de la escritura académica requiere la provisión de andamiajes adecuados para que los estudiantes puedan desarrollar progresivamente sus habilidades. En el presente estudio, la aplicación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) proporcionó dicho andamiaje, permitiendo que los participantes estructuraran mejor sus textos y aplicaran las normas académicas con mayor precisión. Además, la incorporación de estrategias de autoevaluación y coevaluación reforzó la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus producciones escritas y realizar ajustes en función de los comentarios recibidos.

Estos estudios recientes refuerzan la importancia de diseñar metodologías de enseñanza que combinen la instrucción explícita con estrategias de evaluación

formativa, como la autoevaluación y la coevaluación, asegurando que los estudiantes no solo mejoren en términos de precisión gramatical y coherencia textual, sino también en el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva hacia su propio aprendizaje.

Es importante destacar que, el presente estudio, añade una perspectiva innovadora al integrar herramientas de inteligencia artificial y plataformas tecnopedagógicas, las cuales han demostrado ser claves para facilitar el proceso de evaluación y retroalimentación en entornos de educación superior.

3.4.3.3. Implicaciones para la Práctica Docente. – Entre las implicaciones de los hallazgos para la práctica docente se tienen:

- Refuerzo de la retroalimentación docente: Diseñar estrategias para garantizar que la orientación del docente sea frecuente, detallada y específica para cada estudiante.
- Precisión en los criterios de coevaluación: Implementar rúbricas más claras y sesiones de calibración para mejorar la objetividad de las evaluaciones entre pares.
- Ampliación del uso de herramientas tecnológicas: Promover el uso de plataformas digitales para facilitar la organización y revisión de textos, lo que permitirá mejorar la calidad de la escritura.
- Promoción del uso ético de la inteligencia artificial: Instruir a los estudiantes sobre el uso ético y reflexivo de la inteligencia artificial, evitando su uso mecánico y fomentando un análisis crítico en su aplicación.

Capítulo 4

Propuesta de transformación

Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) para el fortalecimiento de las habilidades básicas de escritura académica en estudiantes universitarios.

4.1. Fundamentación de la propuesta de transformación

La presente propuesta se centra en el desarrollo, aplicación y evaluación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA), diseñado como una estrategia metodológica que responde a la necesidad de mejorar las habilidades básicas de escritura académica en contextos de educación superior. El MIEA se concibe como un modelo teórico-práctico de significación práctica, cuya estructura se apoya en una perspectiva integradora y multifactorial que articula diversas dimensiones del proceso formativo. Su diseño incorpora tres fases pedagógicas fundamentales:

- Autoaprendizaje, orientado al desarrollo de la autonomía del estudiante.
- Coaprendizaje, que promueve la construcción colaborativa del conocimiento.
- Coevaluación, centrada en la retroalimentación entre pares y la autorregulación.

En el marco de estas fases, se integran los contenidos programáticos de la asignatura, así como diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje y herramientas tecnopedagógicas y de Inteligencia Artificial, entre las cuales destacan:

- Técnica de Grupos Colaborativos de Aprendizaje, que organiza a los estudiantes en equipos de trabajo con roles definidos para facilitar el diálogo, la discusión y la co-construcción del conocimiento.
- Recurso Taller de Moodle, que permite un sistema de coevaluación asistida por inteligencia artificial, que facilita el registro, análisis y retroalimentación estructurada de los desempeños estudiantiles.
- Instrumentos de evaluación continua del modelo: formulario de autoevaluación (Fo_Auto), formulario de coevaluación del trabajo colaborativo (Fo_Col) y

formulario de evaluación del proceso de coevaluación (Fo_Coe), aplicados al cierre de cada taller.

- Acompañamiento docente permanente, como elemento transversal a las tres fases del modelo, que garantiza la mediación pedagógica, la orientación oportuna y la retroalimentación significativa.
- Herramientas tecnopedagógicas y de inteligencia artificial cuidadosamente seleccionadas para acompañar las distintas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Su incorporación responde a criterios de funcionalidad pedagógica, accesibilidad y pertinencia para el desarrollo de habilidades específicas. Entre ellas se incluyen:
 - Padlet, Jamboard y Miro, utilizadas principalmente durante la fase de coaprendizaje, facilitan la organización visual de ideas, la lluvia de ideas colaborativa y la estructuración conjunta de textos. Estas herramientas fomentan la creatividad, la interacción entre pares y el pensamiento visual.
 - ChatGPT y Grammarly se emplean en la fase de autoaprendizaje y redacción individual, apoyando la generación de ideas, la revisión gramatical, la coherencia textual y la mejora del estilo. Su uso se promueve de manera crítica y reflexiva, como complemento del pensamiento del estudiante, no como sustituto.
 - Turnitin se aplica como herramienta de control de originalidad durante la fase de coevaluación y revisión final, promoviendo la ética académica, la autonomía autoral y el uso responsable de fuentes.
 - Peergrade y el recurso Taller de Moodle con rúbricas automatizadas fueron empleados para organizar la coevaluación estructurada entre pares, permitiendo que los estudiantes emitan y reciban retroalimentación formativa de manera sistemática, bajo criterios explícitos previamente establecidos.
 - Easelly, Canva y otras plataformas de diseño visual se integran como recursos para la presentación gráfica de ideas complejas y la construcción de infografías académicas, mejorando la capacidad de síntesis y comunicación escrita en diversos formatos.

- Zotero, Mendeley y otros gestores bibliográficos son recomendados para la gestión automatizada de referencias y la correcta citación académica, facilitando la formación en buenas prácticas investigativas desde los primeros ciclos.

La integración estratégica de estas herramientas fortalece el desarrollo de habilidades técnicas y cognitivas vinculadas con la escritura académica. Al mismo tiempo, potencia la autonomía, la autorregulación, la colaboración significativa y la metacognición, pilares fundamentales del enfoque metodológico propuesto en el MIEA. El conjunto de estos elementos convierte al MIEA en una propuesta metodológica integral, centrada en el estudiante, basada en la colaboración, potenciada por la tecnología, y validada empíricamente. Su propósito es ofrecer una alternativa efectiva, flexible y contextualizada para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la [universidad]. En la siguiente figura se puede observar el MIEA con sus fases y componentes:

Figura 5

Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA)



Nota: Elaboración propia

El MIEA se sustenta en un enfoque teórico robusto en el que se establece una articulación clara entre los principios pedagógicos contemporáneos y los procesos asociados al desarrollo de habilidades básicas de escritura académica. Esta fundamentación teórica no solo orienta la construcción del modelo, sino que también proporciona el marco conceptual desde el cual se diseñan sus fases y estrategias metodológicas.

Desde la perspectiva pedagógica, el modelo incorpora principios de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968), especialmente en la fase de autoaprendizaje, donde se facilita la activación de conocimientos previos como base para nuevos aprendizajes, favoreciendo la asimilación sustantiva de contenidos.

Asimismo, el MIEA se apoya en la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky (1978), que reconoce la mediación social y la interacción como ejes del aprendizaje significativo. En la fase de coaprendizaje del modelo, esta teoría se traduce en la promoción del diálogo entre pares y la construcción colaborativa del conocimiento a través de la coevaluación.

En complemento, la fase de coevaluación del MIEA se fundamenta en los principios de la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978) y en los enfoques de evaluación formativa propuestos por autores contemporáneos como Sadler (1989). Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje se potencia mediante la interacción social, y la coevaluación entre pares permite a los estudiantes situarse tanto en el rol de evaluador como de evaluado, promoviendo procesos de reflexión crítica y metacognición. La coevaluación es concebida no solo como un mecanismo de valoración, sino como una instancia de aprendizaje activo, donde el análisis de los trabajos de los compañeros favorece la interiorización de criterios de calidad y el desarrollo del juicio académico. En este marco, Sadler (1989) sostiene que, para mejorar, los estudiantes deben ser capaces de reconocer la brecha entre su desempeño actual y el desempeño esperado, y que la evaluación entre pares, guiada por criterios claros, es un medio efectivo para lograrlo. Así, en el MIEA, la coevaluación cumple una

doble función: fortalecer la capacidad crítica del estudiante y consolidar el aprendizaje colaborativo a través de la retroalimentación constructiva.

Desde una perspectiva pedagógica integral, el MIEA se fundamenta en la Teoría Constructivista (Piaget, 1970), que concibe el aprendizaje como un proceso activo de construcción del conocimiento, en el cual el estudiante interpreta, transforma y organiza la información de acuerdo con su experiencia previa y su interacción con el entorno. Esta perspectiva se refleja en cada fase del modelo: en el autoaprendizaje, al activar esquemas cognitivos existentes y construir nuevos significados; en el coaprendizaje, mediante la interacción social que favorece el conflicto cognitivo y la reorganización del conocimiento; y en la coevaluación, al fomentar la reflexión crítica y la evaluación de los propios procesos de aprendizaje.

En la misma perspectiva, el MIEA se fundamenta en la Teoría del Aprendizaje Activo (Dewey, 1938), la cual sostiene que los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en su propio proceso de aprendizaje, a través de experiencias significativas, interacción social y reflexión crítica. Esta concepción respalda la estructura misma del modelo, en el que los estudiantes no son sólo receptores de información, sino más bien, actores activos que construyen conocimiento mediante la autoevaluación, el coaprendizaje colaborativo y la coevaluación crítica entre pares.

El MIEA, al fomentar la participación activa, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo, el uso de tecnologías digitales y la reflexión metacognitiva, articula un escenario de aprendizaje dinámico que se alinea con los principios esenciales del aprendizaje activo, promoviendo así un desarrollo integral de las habilidades de escritura académica y del pensamiento crítico en contextos reales de educación superior. Desde esta visión, el MIEA promueve un aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo, en el que el estudiante es protagonista de su formación, construyendo activamente sus habilidades de escritura académica en un entorno dinámico y socialmente mediado.

De esta manera, el MIEA articula en su estructura teórico-práctica tres principios esenciales: el fortalecimiento de la autonomía intelectual mediante el autoaprendizaje (Ausubel, 1968), la construcción social del conocimiento a través del coaprendizaje

(Vygotsky, 1978) y el desarrollo del juicio crítico mediante la coevaluación formativa (Sadler, 1989). Cada fase, sustentada en sólidos fundamentos teóricos, converge para potenciar las habilidades básicas de escritura académica, promoviendo un aprendizaje profundo, reflexivo y colaborativo, en consonancia con los desafíos de la educación superior contemporánea.

Desde una perspectiva tecnológica y cognitiva, el MIEA se sustenta en varias teorías contemporáneas que fortalecen su dimensión innovadora. En primer lugar, se alinea con el Conectivismo (Siemens, 2005a), al integrar herramientas digitales que permiten a los estudiantes construir redes de conocimiento, gestionando información de manera dinámica mediante el uso ético y reflexivo de plataformas virtuales, inteligencia artificial y gestores bibliográficos.

Asimismo, la Teoría del Procesamiento de la Información (Miller, 1956; Neisser, 1967) aporta fundamentos esenciales para entender cómo los estudiantes codifican, almacenan, recuperan y organizan información durante el proceso de escritura académica. Esta perspectiva justifica la estructuración del MIEA en fases que estimulan tanto la atención, como la memoria de trabajo y la autorregulación metacognitiva en tareas de redacción compleja.

Finalmente, el modelo incorpora principios de la Teoría de la Inteligencia Artificial y el Aprendizaje Automático (Turing, 1950), al emplear tecnologías inteligentes que asisten la autoevaluación y la coevaluación. La incorporación de plataformas de IA para la retroalimentación de textos y la coevaluación asistida refleja el reconocimiento de la IA como mediadora en los procesos de aprendizaje, en tanto amplía las capacidades de revisión, análisis crítico y mejora continua en el desarrollo de habilidades escriturales.

En el ámbito de la escritura académica, el modelo se fundamenta en la Teoría Procesual de la Escritura (Flower & Hayes, 1981), que enfatiza la naturaleza recursiva del acto de escribir a través de las etapas de planificación, redacción, revisión y edición. El MIEA incorpora estos momentos de manera estructurada a lo largo de sus tres fases.

También se retoman los aportes de la Teoría Retórica (Bitzer, 1968), en la que se destaca la importancia del propósito comunicativo, la audiencia y el contexto. En este sentido, el modelo promueve el desarrollo de una conciencia retórica en los estudiantes, ayudándolos a ajustar sus textos a los requerimientos académicos.

Finalmente, el MIEA recoge la perspectiva sociocultural de la escritura (Langer, 1987), reconociendo que escribir es una práctica situada social y culturalmente, en la que los estudiantes participan en comunidades discursivas específicas. Esta mirada se concreta en la coevaluación, que no solo funciona como un instrumento de valoración, sino también como una experiencia de aprendizaje compartido.

En síntesis, el MIEA integra dimensiones teóricas que convergen en una propuesta metodológica coherente con los desafíos actuales de la educación universitaria, buscando no solo el fortalecimiento de competencias escriturales, sino también el fomento de la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico, tal como se evidenció en los resultados empíricos de este estudio.

4.2. Estructura de la propuesta

4.2.1. Objetivo General de la Propuesta

Fortalecer las habilidades básicas de escritura académica en estudiantes universitarios mediante la aplicación del MIEA, promoviendo la autonomía en el aprendizaje, la colaboración entre pares y la retroalimentación formativa.

4.2.2. Objetivos Específicos de la Propuesta

1. Diseñar estrategias didácticas basadas en el MIEA para desarrollar habilidades de escritura académica.
2. Fomentar la reflexión crítica y la autoevaluación en los procesos de escritura.
3. Desarrollar comunidades de aprendizaje a través de la colaboración entre estudiantes.
4. Incorporar herramientas tecnológicas para optimizar la escritura académica y su evaluación.

4.2.3. Descripción del Modelo MIEA

El MIEA se organiza en tres fases interrelacionadas: Autoaprendizaje, Coaprendizaje y Coevaluación. Cada una responde a un principio pedagógico clave y contribuye al desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica.

Fase 1: Autoaprendizaje

- **Propósito:** Desarrollar la autonomía del estudiante en la adquisición y aplicación de conocimientos sobre escritura académica.

Estrategias preferentes:

- Lectura de materiales teóricos y ejemplos de textos académicos.
- Uso de plataformas digitales con recursos interactivos y tutoriales.
- Uso de herramientas de IA aplicadas a la escritura académica.
- Aplicación de técnicas de planificación y organización de ideas.
- Reflexión metacognitiva sobre las propias prácticas de escritura.

- **Rol del docente:**

- Proporcionar materiales de referencia y diseñar actividades individuales.
- Guiar la autorregulación del aprendizaje mediante orientaciones claras y ejercicios progresivos.
- Brindar retroalimentación inicial sobre los avances individuales.

- **Rol del estudiante:**

- Explorar y analizar los recursos disponibles.
- Gestionar su propio aprendizaje estableciendo metas y tiempos de estudio.
- Reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora en la escritura académica.

En la siguiente figura se puede observar la Fase de Autoaprendizaje con sus principales propósitos, técnicas, actividades y recursos.

Figura 6

Fase de Autoaprendizaje



Nota: Elaboración propia

Fase 2: Coaprendizaje

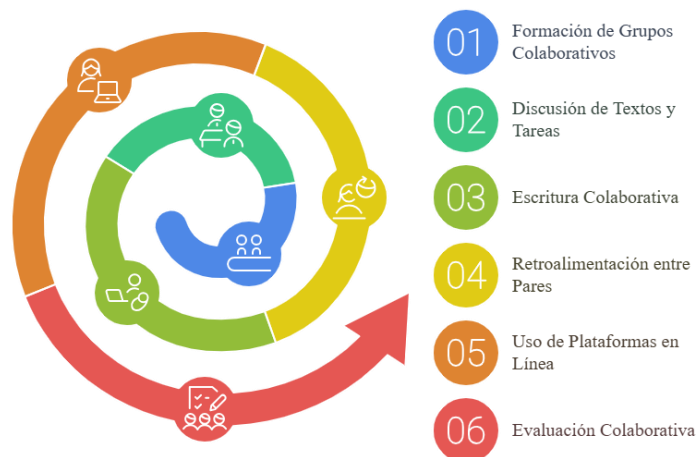
- **Propósito:** Promover la construcción colectiva del conocimiento a través del intercambio de ideas y la interacción entre pares.
- **Estrategias:**
 - Trabajo en grupos para la discusión de textos y estrategias de escritura.
 - Análisis colaborativo de ejemplos y contraejemplos de textos académicos.
 - Aplicación de estrategias de escritura conjunta, como la escritura compartida o la co-construcción de textos.
 - Uso de foros de discusión y espacios virtuales de colaboración (Padlet, Google Docs, foros en Moodle).
 - Uso de IA aplicada a la escritura académica.

- **Rol del docente:**
 - Fomentar la interacción significativa entre los estudiantes.
 - Diseñar actividades de aprendizaje cooperativo que favorezcan la construcción del conocimiento.
 - Brindar orientaciones estratégicas y moderar la participación en discusiones académicas.

- **Rol del estudiante:**
 - Participar activamente en los debates y actividades grupales.
 - Contribuir con ideas, ejemplos y sugerencias en la co-construcción del conocimiento.
 - Asumir una actitud de colaboración y aprendizaje mutuo.

En la siguiente figura se puede observar la Fase de Coaprendizaje con sus principales propósitos, técnicas, actividades y recursos.

Figura 7
Fase de Coaprendizaje



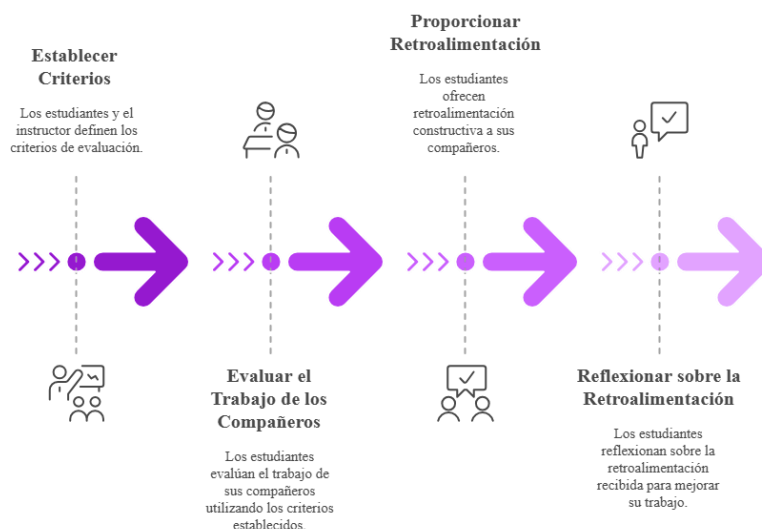
Nota: Elaboración propia

Fase 3: Coevaluación

- **Propósito:** Desarrollar habilidades de revisión, análisis crítico y retroalimentación formativa entre pares.
- **Estrategias:**
 - Evaluación entre pares utilizando rúbricas estructuradas.
 - Revisión y comentarios sobre los textos de compañeros para mejorar aspectos formales y de contenido.
 - Aplicación de estrategias de retroalimentación constructiva y reflexiva.
 - Implementación de la herramienta digital de coevaluación Recurso Taller de Moodle basada en IA no generativa.
- **Rol del docente:**
 - Diseñar rúbricas claras y orientadas a la mejora progresiva de la escritura.
 - Moderar y modelar estrategias efectivas de evaluación formativa.
 - Verificar la calidad de la retroalimentación proporcionada entre pares.
- **Rol del estudiante**
 - Revisar y evaluar de manera objetiva los trabajos de sus compañeros.
 - Proporcionar retroalimentación detallada y fundamentada.
 - Incorporar los comentarios recibidos para mejorar su propio proceso de escritura.

En la siguiente figura se puede observar la Fase de Coevaluación con sus principales propósitos, técnicas, actividades y recursos.

Figura 8
Fase de Coevaluación



Nota: Elaboración propia

En la siguiente tabla se puede observar un resumen de la estructura del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) por objetivo, estrategia principal, herramienta asociada y fundamento teórico por fases.

Tabla 33
Resumen de la estructura del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA)

Fase	Objetivo	Estrategia principal	Herramienta asociada	Fundamento teórico
Autoaprendizaje	Desarrollar la autonomía del estudiante en la adquisición y aplicación de conocimientos sobre escritura académica.	Estudio individual de recursos, reflexión metacognitiva y uso de herramientas de IA.	Tutoriales interactivos, organizadores gráficos, ChatGPT, plataformas con recursos autoformativos.	Enfoque constructivista (Piaget), metacognición (Flavell), aprendizaje autorregulado (Zimmerman).
Coaprendizaje	Promover la construcción colectiva del conocimiento a través del intercambio de ideas y la interacción entre pares.	Trabajo colaborativo, análisis conjunto y escritura compartida.	Padlet, Google Docs, foros de Moodle, asistentes de IA colaborativa.	Aprendizaje sociocultural (Vygotsky), aprendizaje colaborativo (Johnson & Johnson).

Fase	Objetivo	Estrategia principal	Herramienta asociada	Fundamento teórico
Coevaluación	Desarrollar habilidades de revisión, análisis crítico y retroalimentación formativa entre pares.	Evaluación entre pares con rúbricas y retroalimentación estructurada.	Recurso “Taller” de Moodle con rúbrica, herramientas de IA no generativa.	Evaluación formativa (Black & Wiliam), evaluación auténtica (Mueller), comunidad de práctica (Wenger).

Nota: Elaboración propia

4.2.4. Planificación Microcurricular de los Talleres del MIEA

Los resultados del diagnóstico aplicado evidenciaron debilidades en aspectos clave como la planificación del texto, el uso de conectores discursivos, la organización de ideas, la argumentación, y el uso adecuado de normas formales. Estas dificultades justifican la necesidad de una intervención estructurada que combine momentos de autoaprendizaje, coaprendizaje y coevaluación, en concordancia con los principios del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).

Se aplicó el MIEA a lo largo de seis talleres; en su planificación se incluyen, en lo principal, los resultados de aprendizaje, los contenidos mínimos de la asignatura relacionados con el taller, objetivos, actividades, recursos, temporización, entregables, recomendaciones metodológicas para el docente (enseñanza), recomendaciones metodológicas para el estudiante (aprendizaje), Actividades de hetero, auto y coevaluación por fase, bibliografía de apoyo para el estudiante y, a nivel de anexos, todos los instrumentos de evaluación necesarios para la correcta y completa aplicación del MIEA. La planificación de los talleres distribuidos en tres fases responde a una secuencia didáctica diseñada a partir del diagnóstico preliminar de necesidades formativas detectadas en los estudiantes, así como a las recomendaciones de la literatura especializada sobre el desarrollo de habilidades de escritura académica en la educación superior (Carlino, 2013; Cassany, 2012; Flower & Hayes, 1981). El número de talleres responde a una planificación equilibrada que permite abordar cada una de las habilidades básicas de la escritura académica sin sobrecargar al estudiante, garantizando tiempo suficiente para la reflexión, la práctica y la retroalimentación. Además, esta cantidad facilita su implementación en el marco de un semestre académico.

La secuencia de los talleres se establece en función del principio de progresión cognitiva, iniciando por el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la escritura (fase de autoaprendizaje), avanzando hacia la construcción social del conocimiento (fase de coaprendizaje) y culminando con procesos de evaluación formativa entre pares (fase de coevaluación). Esta organización permite un andamiaje gradual que respeta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y fomenta su participación activa en cada etapa del proceso.

En cuanto a la duración estimada de cada taller, se ha establecido una media de 13 horas académicas por taller, considerando tanto las horas en contacto con el docente como las horas de aprendizaje autónomo. Esta duración es coherente con las recomendaciones metodológicas para procesos de intervención formativa efectiva en contextos universitarios (Salinas, 2020), y permite integrar el uso de herramientas digitales, momentos de reflexión individual y actividades colaborativas.

Las planificaciones microcurriculares integrativas correspondientes a los seis talleres que componen el MIEA para el mejoramiento de las habilidades básicas de escritura académica se pueden observar en el Anexo 30.

4.2.5. Fases de implementación del MIEA

La validación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) se sustentó en un diseño cuasiexperimental, seleccionado por su pertinencia para contextos educativos reales en los que no es posible la asignación aleatoria de participantes. Este tipo de diseño permite establecer relaciones causales entre la intervención pedagógica y los resultados observados, mediante la comparación entre un grupo de control y grupos experimentales equivalentes (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). La estructura del diseño aplicado se alinea con los lineamientos de la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), los cuales establecen que, en investigaciones educativas con intervención pedagógica, la validación empírica de una propuesta puede realizarse directamente a través de su implementación práctica, sin requerir necesariamente la validación por juicio de expertos (UIIX, 2024).

En correspondencia con este enfoque metodológico, el proceso de implementación del MIEA se organizó en cuatro fases secuenciales: planificación, preparación, ejecución e integración/reflexión. Esta estructura permite articular de manera lógica los momentos clave del diseño, asegurando tanto la fidelidad en la aplicación del modelo como la sistematicidad en la recolección y análisis de datos. La progresión de las fases responde a modelos de intervención educativa sugeridos por autores como Álvarez Méndez (2011) y Salinas (2020), quienes proponen estructuras cíclicas y flexibles que integren el diseño, la práctica y la evaluación de los procesos formativos.

Durante la fase de planificación, se diseñó el Cuestionario de Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA) como instrumento diagnóstico y de evaluación final. Este cuestionario fue seleccionado por su capacidad para medir dimensiones clave de la escritura académica, tales como coherencia, estructura textual, uso de conectores y precisión gramatical. Fue validado mediante juicio de expertos y alcanzó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.738, lo cual indica una confiabilidad aceptable. Su aplicación se realizó en dos momentos: al inicio del proceso (pretest) y al final del semestre académico (postest), permitiendo comparar los resultados y determinar el impacto del modelo.

Asimismo, se diseñaron tres formularios para el seguimiento y evaluación continua del proceso: el Formulario de Autoevaluación (Fo_Auto), el Formulario de Evaluación Colaborativa (Fo_Col) y el Formulario de Coevaluación (Fo_Coe). Estos instrumentos se aplicaron de forma diferenciada durante la fase de ejecución:

- El Fo_Auto fue aplicado al término de cada actividad de autoaprendizaje, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño y autorregular su proceso formativo.
- El Fo_Col se utilizó en los espacios de trabajo grupal, especialmente en actividades de coaprendizaje, con el propósito de evaluar el grado de participación, colaboración y construcción conjunta del conocimiento.

- El Fo_Coe fue aplicado durante las actividades de coevaluación, en las cuales los estudiantes revisaron y retroalimentaron los textos de sus compañeros con base en rúbricas previamente establecidas. Este formulario permitió evaluar tanto la calidad de la retroalimentación como el impacto de la coevaluación en la mejora de los escritos.

Los formularios Fo_Auto, Fo_Col y Fo_Coe fueron validados por juicio de expertos como se detalla en la sección Diseño Metodológico del presente estudio. La combinación de estos instrumentos permitió triangular la información obtenida desde diferentes fuentes y momentos del proceso: diagnóstico inicial (HaBEA), monitoreo continuo (Fo_Auto y Fo_Col) y evaluación final (HaBEA y Fo_Coe), fortaleciendo así la validez interna del estudio y ofreciendo una visión integral del impacto del MIEA en el desarrollo de habilidades de escritura académica.

4.2.5.1. Fase de planificación

Propósito: Diseñar la intervención pedagógica desde un enfoque metodológico integrativo, estructurando los componentes esenciales del modelo y definiendo los instrumentos de evaluación.

Actividades específicas:

- Definición del diseño general de la intervención cuasiexperimental.
- Formulación de los objetivos generales y específicos de la propuesta.
- Diseño de seis talleres distribuidos según las fases del MIEA (Autoaprendizaje, Coaprendizaje y Coevaluación).
- Selección de contenidos, estrategias didácticas, herramientas tecnológicas y recursos de evaluación para cada taller.
- Elaboración de instrumentos de recogida de datos: pretest y postest (Cuestionario HaBEA), formularios de autoevaluación (Fo_Auto), coevaluación (Fo_Coe) y evaluación colaborativa (Fo_Col).
- Planificación detallada del cronograma de implementación.

Resultados esperados:

- Diseño completo y coherente de la propuesta didáctica.
- Instrumentos validados conceptualmente y listos para su pilotaje.
- Secuencia metodológica alineada a los objetivos de investigación.

4.2.5.2. Fase de preparación

Propósito: Generar condiciones adecuadas para la aplicación efectiva del MIEA, tanto a nivel técnico como pedagógico, asegurando la comprensión del modelo por parte de los estudiantes participantes.

Actividades específicas:

- Socialización del MIEA con los dos grupos experimentales mediante sesiones explicativas.
- Aplicación de pruebas piloto a los instrumentos (HaBEA, Fo_Auto, Fo_Col, Fo_Coe) para verificar su comprensión y funcionalidad.
- Ajustes técnicos y pedagógicos a los instrumentos según resultados del pilotaje.
- Adecuación del entorno virtual de aprendizaje (Moodle), configurando espacios para cada fase del modelo.
- Habilitación de herramientas colaborativas (Google Drive, foros, Padlet) y recursos de coevaluación automatizada.

Resultados esperados:

- Estudiantes informados y motivados para participar en la propuesta.
- Instrumentos validados y afinados para su aplicación formal.
- Entorno virtual funcional y adaptado a las necesidades del modelo.

4.2.5.3. Fase de ejecución

Propósito: Aplicar el MIEA de manera secuencial a través de seis talleres, garantizando el desarrollo progresivo de habilidades de escritura académica mediante la integración de las tres fases del modelo.

Actividades específicas:

- Aplicación de la preprueba del cuestionario HaBEA a los tres grupos (control y experimentales).
- Implementación de los talleres en los grupos experimentales, de acuerdo con la siguiente secuencia:
 - **Autoaprendizaje:** lectura crítica, uso autónomo de herramientas digitales, reflexión individual, autoevaluación (Fo_Auto).
 - **Coaprendizaje:** trabajo colaborativo, coescritura, discusión en foros, uso de recursos compartidos, evaluación colaborativa (Fo_Col).
 - **Coevaluación:** revisión entre pares mediante rúbricas, retroalimentación formativa, registro de coevaluación (Fo_Coe).
- Aplicación de la posprueba del cuestionario HaBEA.
- Recolección de productos escritos generados por los estudiantes.
- Desarrollo de grupos focales con los participantes de los grupos experimentales.

Resultados esperados:

- Evidencias de aplicación real del MIEA en contextos universitarios.
- Recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos.
- Progresiva mejora en los productos escritos generados por los estudiantes.

4.2.5.4. Fase de integración y reflexión

Propósito: Analizar los datos recolectados para valorar la eficacia del modelo, generar aprendizajes para su mejora y establecer criterios para su futura escalabilidad.

Actividades específicas:

- Procesamiento estadístico de los resultados obtenidos con el cuestionario HaBEA.
- Análisis cualitativo de los datos provenientes de grupos focales y producciones escritas.
- Triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos.
- Identificación de fortalezas, limitaciones y oportunidades de mejora del modelo.
- Redacción de conclusiones y recomendaciones para futuras implementaciones.

Resultados esperados:

- Validación empírica del MIEA.
- Identificación de evidencias de impacto en la mejora de la escritura académica.
- Sugerencias para replicabilidad y adaptación del modelo en otros contextos.

4.3. Validación de la propuesta**4.3.1. Validación por experimentación**

La validación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) se realizó mediante un diseño cuasiexperimental con grupo de control y dos grupos experimentales, lo cual constituye un procedimiento metodológicamente robusto que permite evaluar su eficacia práctica en contextos reales. A diferencia de los modelos puramente teóricos que requieren validación a través del juicio de expertos, el MIEA fue sometido a prueba directa mediante su aplicación en el desarrollo de un semestre académico en la asignatura Taller de Escritura de Textos Académicos IV.

Este procedimiento responde a los lineamientos propuestos por la Universidad de Investigación e Innovación de México (UIIX), que señala que, en investigaciones con diseño experimental o cuasiexperimental, la validación de una propuesta se garantiza por su aplicación directa y evaluación empírica (UIIX, 2024). En este sentido, la validez del modelo se basa en la evidencia de su impacto en el rendimiento y en las percepciones de los estudiantes.

Durante el proceso de validación, se aplicaron instrumentos tales como el Cuestionario de Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA), que alcanzó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.738, lo que indica una confiabilidad aceptable. Asimismo, se utilizaron formularios diseñados para evaluar de forma continua las distintas fases del MIEA: autoevaluación (Fo_Auto), coevaluación del trabajo colaborativo (Fo_Col) y evaluación del proceso de coevaluación (Fo_Coe).

Desde el enfoque cuantitativo, los resultados del estudio demostraron mejoras significativas en el Grupo Experimental 1 y el Grupo Experimental 2, en comparación con el Grupo de Control. Las pruebas estadísticas no paramétricas (Mann-Whitney U) revelaron diferencias con significancia estadística ($p < 0.05$) en las puntuaciones de posprueba en indicadores clave como: coherencia y estructura textual, claridad en la expresión escrita, uso correcto de conectores y precisión gramatical. Además, al comparar ambos grupos experimentales, se observó estabilidad en los resultados, lo que sugiere que el modelo es replicable bajo condiciones similares. Esta información puede observarse a detalle en la sección de resultados del estudio.

Desde el enfoque cualitativo, el análisis de los grupos focales permitió captar con mayor profundidad las percepciones de los estudiantes. Los participantes de ambos grupos experimentales valoraron positivamente las tres fases del modelo, destacando el fortalecimiento de la autonomía en el autoaprendizaje, el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo durante el coaprendizaje, y la utilidad de la coevaluación como estrategia de mejora continua. También se resaltó el uso de herramientas tecnológicas y de inteligencia artificial como elementos que contribuyeron a una escritura más crítica, reflexiva y precisa. La coevaluación fue especialmente valorada como una oportunidad para aprender mediante la revisión y retroalimentación entre pares, lo cual fomentó la metacognición y el pensamiento crítico.

La combinación de los enfoques cuantitativo y cualitativo permitió realizar una triangulación metodológica que fortaleció la validez de los hallazgos. Mientras los datos estadísticos evidenciaron mejoras significativas en el rendimiento de los estudiantes, los datos cualitativos ofrecieron una comprensión más profunda de cómo y por qué esas

mejoras ocurrieron. Esta triangulación permitió contrastar y complementar los resultados, revelando no solo el impacto del MIEA en términos de productos evaluables, sino también en aspectos formativos, como la autonomía, la colaboración y la percepción del propio proceso de aprendizaje. De esta manera, se obtuvo una visión integral del impacto del modelo, aumentando la robustez de las conclusiones y la legitimidad de su validación empírica.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la propuesta fue válidamente implementada y eficaz en el mejoramiento de las habilidades básicas de escritura académica, cumpliendo con los objetivos planteados. De esta manera, el MIEA no solo cuenta con una base teórica sólida, sino que ha sido sometido a una validación empírica rigurosa a través del diseño cuasiexperimental, lo que exime la necesidad de validación por juicio de expertos sin menoscabar su rigor ni su relevancia científica.

4.3.2. Posibilidades de escalabilidad y aplicación del modelo en otros contextos

El MIEA posee un alto potencial de aplicación más allá del entorno específico donde fue validado, debido a su estructura modular, la integración gradual de fases y el uso de herramientas tecnológicas adaptables. En particular, sus fases de autoaprendizaje, coaprendizaje y coevaluación responden a principios pedagógicos ampliamente reconocidos y transferibles a diversos niveles educativos y asignaturas.

Sin embargo, aunque las posibilidades de escalabilidad son promisorias, su implementación en otros contextos requiere considerar ciertas condiciones mínimas:

Fortalezas y posibilidades reales:

- Puede ser aplicado en asignaturas que demanden producción textual, investigación académica o pensamiento crítico.
- Es especialmente pertinente en carreras universitarias de Ciencias de la Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, donde el desarrollo de la escritura académica es transversal.
- Su implementación virtual lo hace viable en modalidades a distancia o híbridas.

- El uso de herramientas de IA y plataformas colaborativas es transferible a otros entornos con conectividad básica.

Límites identificados:

- Requiere formación docente específica en evaluación formativa, estrategias colaborativas y uso pedagógico de la IA.
- En contextos con brechas digitales significativas, el acceso desigual a plataformas y recursos puede limitar su efectividad.
- La coevaluación requiere un acompañamiento docente cuidadoso para garantizar que la retroalimentación entre pares sea de calidad.

Sugerencias de mejora para su escalabilidad:

- Diseñar un programa de capacitación docente específico sobre el MIEA, que incluya módulos sobre coevaluación, metacognición y herramientas digitales.
- Incluir versiones adaptadas del modelo para entornos de baja conectividad o modalidad presencial sincrónica.
- Proporcionar materiales de autoformación para estudiantes sobre cómo dar y recibir retroalimentación efectiva.
- Incorporar mecanismos de seguimiento y ajustes contextuales durante la implementación en otros programas o niveles.

4.3.3. Consideraciones para futuras implementaciones

El MIEA ha demostrado ser una propuesta metodológica sólida y eficaz en el fortalecimiento de habilidades básicas de escritura académica. No obstante, su implementación en otros escenarios debe realizarse con criterio contextual, visión adaptativa y apertura a la mejora continua.

Replicabilidad y transferibilidad del modelo

El modelo es potencialmente replicable en asignaturas y programas que aborden la producción textual, el pensamiento crítico o la formación investigativa. Su estructura

por fases permite adaptarlo a diferentes niveles educativos, desde bachillerato hasta posgrado, siempre que se consideren ciertos ajustes. En contextos con menor madurez académica (como secundaria o primeros ciclos universitarios), puede ser necesario simplificar la carga teórica inicial y reforzar el acompañamiento docente durante la fase de coevaluación. En áreas técnicas o ciencias exactas, las actividades podrían enfocarse en la redacción de informes, protocolos o ensayos argumentativos aplicados a su campo.

Ajustes metodológicos sugeridos

Durante la fase de integración y reflexión se identificaron mejoras metodológicas valiosas para futuras aplicaciones. Por un lado, se sugiere extender ligeramente la fase de autoaprendizaje, permitiendo un mayor dominio de conceptos previos antes de avanzar al trabajo colaborativo. Por otro, se observó la necesidad de refinar las rúbricas utilizadas en la coevaluación, incorporando descriptores más ajustados a los niveles reales de desempeño de los estudiantes y evitando ambigüedades interpretativas. En cuanto a las herramientas, resultó especialmente eficaz el uso del recurso “Taller” de Moodle para la coevaluación, aunque se recomienda fortalecer la capacitación previa en su uso para maximizar su aprovechamiento. También se advierte que no todos los estudiantes se sintieron cómodos usando herramientas de IA generativa, por lo que se sugiere ofrecer opciones diversas (tecnológicas y analógicas) durante el autoaprendizaje.

Recomendaciones para futuras aplicaciones

- Ajustar los contenidos temáticos y ejemplos textuales a las características específicas de cada disciplina.
- Mantener la secuencia metodológica de las tres fases, pero flexibilizar el número y duración de los talleres según la carga académica del curso.
- Garantizar procesos de capacitación docente previos, con énfasis en estrategias de mediación, trabajo colaborativo y uso de rúbricas.
- Asegurar condiciones mínimas de infraestructura tecnológica y acceso digital, especialmente en contextos rurales o de escasos recursos.
- Implementar un sistema de monitoreo y mejora continua, basado en evidencia recogida durante la implementación.

Límites y desafíos a considerar

Entre las principales limitaciones detectadas se encuentran: el tiempo restringido del semestre para aplicar las tres fases sin afectar otras asignaturas; la resistencia inicial de algunos estudiantes a la coevaluación o autorregulación; y la complejidad para implementar plenamente el modelo en materias con alta carga práctica o técnica. También se reconoce que el tamaño y las características homogéneas de la muestra limitan la generalización de los hallazgos.

Líneas futuras de investigación

A partir de los hallazgos obtenidos, se identifican al menos tres líneas relevantes para futuras investigaciones:

1. Estudios longitudinales que evalúen la sostenibilidad de las habilidades adquiridas a lo largo del tiempo y en distintos niveles formativos.
2. Investigaciones comparativas en diversas disciplinas para explorar la adaptabilidad del modelo en contextos distintos al educativo.
3. Análisis sobre la dimensión socioemocional de la escritura académica, considerando el impacto de la coevaluación, la autonomía y la exposición pública del texto en la motivación, ansiedad o autoconfianza del estudiante.

En síntesis, el MIEA es replicable y flexible, pero su aplicación exitosa depende de una adaptación cuidadosa a las particularidades institucionales, disciplinares y culturales del contexto. Su potencia radica no solo en la mejora de los productos escritos, sino en la transformación de la escritura académica en una práctica colaborativa, reflexiva y situada.

Conclusiones

El presente apartado recoge las principales conclusiones derivadas del proceso investigativo centrado en la aplicación del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) para el fortalecimiento de las habilidades básicas de escritura académica en estudiantes universitarios de una universidad pública de la zona austral del Ecuador en el periodo 2023–2025. Estas conclusiones se construyen a partir de un análisis reflexivo y sistemático de los datos recolectados mediante un enfoque metodológico mixto, que integró tanto técnicas cuantitativas como cualitativas, en correspondencia con el diseño cuasiexperimental adoptado.

El proceso de validación del modelo, basado en la intervención pedagógica a través de seis talleres organizados en tres fases secuenciales (autoaprendizaje, coaprendizaje y coevaluación), permitió identificar de manera objetiva los logros alcanzados por los estudiantes, así como comprender de forma profunda las transformaciones experimentadas en su desempeño, sus actitudes y sus procesos de autorregulación en el contexto de la escritura académica. La aplicación de instrumentos como el cuestionario HaBEA, las rúbricas de evaluación, los formularios de coevaluación y los grupos focales aportó una visión holística del impacto del modelo, fortalecida por la triangulación metodológica. En este sentido, las conclusiones del estudio constituyen una síntesis argumentada de los principales hallazgos del estudio, organizadas de forma que dan cuenta tanto de la eficacia del MIEA en términos de resultados medibles, como de su valor pedagógico, formativo y contextual. Estas conclusiones, además, ofrecen una base sólida para la discusión de futuras líneas de investigación e implementación, así como para la mejora continua de propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de la escritura académica en educación superior.

1. La aplicación del MIEA demostró ser efectiva para mejorar significativamente las habilidades básicas de escritura académica en estudiantes universitarios, como se evidenció en los resultados estadísticos obtenidos mediante el cuestionario HaBEA y los instrumentos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación aplicados durante las fases del modelo.

2. El enfoque metodológico mixto permitió una comprensión integral del proceso de transformación en los estudiantes, combinando datos objetivos (pretest y posttest) con percepciones subjetivas recogidas a través de grupos focales. Esta triangulación fortaleció la validez de las conclusiones y permitió identificar logros, dificultades y sentidos construidos por los estudiantes.
3. Las fases progresivas del MIEA, fundamentadas en principios del aprendizaje activo, el constructivismo y el conectivismo, propiciaron un entorno participativo, colaborativo y autorregulado, lo cual favoreció tanto el desarrollo de habilidades técnicas como la apropiación crítica del proceso de escritura académica.
4. Se observó una mejora en la autonomía de los estudiantes en relación con la planificación, redacción, evaluación y reescritura de sus textos académicos. Esto se atribuye al uso pedagógico de la coevaluación (Fo-col y Fo-coe), así como a la reflexión individual promovida por la autoevaluación (Fo-auto).
5. Las percepciones recogidas en los grupos focales evidencian que el modelo no solo impactó en la calidad de los productos escritos, sino también en la motivación, la confianza y el sentido de pertenencia al proceso de aprendizaje. Esto sugiere que el MIEA aporta no solo desde una dimensión técnica, sino también formativa y socioemocional.
6. La incorporación de herramientas tecnopedagógicas y recursos de inteligencia artificial contribuyó al fortalecimiento de las prácticas de revisión y mejora de los textos, facilitando una experiencia de aprendizaje mediada, contextualizada y actualizada tecnológicamente.
7. El diseño e implementación del modelo revelaron la necesidad de articular de manera más efectiva los espacios curriculares que promueven la escritura académica con las experiencias prácticas y profesionales de los estudiantes, lo que refuerza la importancia de una formación auténtica, situada y continua.
8. Finalmente, el modelo desarrollado representa una contribución original al campo de la didáctica de la escritura en educación superior, al integrar dimensiones pedagógicas, tecnológicas y evaluativas en una propuesta coherente y replicable, cuya efectividad ha sido evidenciada desde múltiples fuentes de información.

Recomendaciones

A partir del análisis crítico de los resultados obtenidos y de las conclusiones derivadas del estudio, se formulan a continuación un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer el impacto y la proyección del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA) en el ámbito de la educación superior. Estas recomendaciones han sido organizadas en función de cuatro dimensiones clave: académica, metodológica, práctica y de investigación, con el propósito de responder a los distintos niveles de acción implicados en la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica.

En primer lugar, las recomendaciones académicas apuntan a la necesidad de incorporar el MIEA como una estrategia formal en la formación docente universitaria, promoviendo la integración auténtica entre teoría y práctica. En segundo lugar, las recomendaciones metodológicas sugieren la posibilidad de replicar y adaptar el modelo en diversos contextos institucionales, validando sus fases y herramientas desde una lógica formativa. A nivel práctico, se propone fortalecer el uso pedagógico de recursos digitales e inteligencia artificial como mediadores del proceso de escritura y de evaluación colaborativa. Finalmente, se plantean líneas de investigación futuras que permitan profundizar en los efectos del modelo desde una perspectiva longitudinal y explorar su dimensión socioemocional.

Estas recomendaciones buscan ofrecer una guía útil para instituciones, docentes, investigadores y formadores interesados en transformar las prácticas de enseñanza de la escritura académica mediante propuestas innovadoras, contextualizadas y pedagógicamente fundamentadas.

1. Recomendaciones académicas

- Incorporar el MIEA como estrategia formal dentro de los planes de estudio de formación docente universitaria.
- Fomentar la articulación de la escritura académica con espacios de práctica profesional.

2. Recomendaciones metodológicas

- Replicar el modelo en otros contextos universitarios para verificar su aplicabilidad y ajustes.
- Potenciar el uso de instrumentos de autoevaluación y coevaluación como parte de la evaluación formativa.

3. Recomendaciones prácticas

- Promover el uso pedagógico de herramientas digitales y de inteligencia artificial en el proceso de escritura.
- Fortalecer programas de capacitación docente sobre estrategias integrativas como el MIEA.

4. Recomendaciones para futuras investigaciones

- Realizar estudios longitudinales sobre los efectos del MIEA en el rendimiento académico.
- Profundizar en las dimensiones socioemocionales del aprendizaje de la escritura académica.

Bibliografía

- Altamirano-Pazmiño, M., Guaña-Moya, J., Arteaga-Alcívar, Y., Patiño-Hernández, L., Chipuxi-Fajardo, L., & Flores-Cabrera, P. (2022). Uso de las herramientas digitales en la educación virtual en Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información, (E54)*, 194–202.
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para aprender: los retos de la evaluación formativa*. Morata.
- American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. American Psychological Association.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications (4.ª ed.)*. W. H. Freeman and Company.
- Anderson, R. C., & Meyer, R. (2018). Digital writing and multimodality. In *The A–Z of digital language learning*. Routledge.
- Andrade Palacios, J. C. A., Andrade Palacios, E. W., & Chandi Yépez, A. J. (2023). La educación ecuatoriana y su relación con el desarrollo económico enfocado en la pobreza y la desigualdad. *Tierra Infinita, 9(1)*, 185–203.
<https://doi.org/10.32645/26028131.1251>
- Argüello Rodríguez, J. D. (2022). Tecnología educativa y la educación superior. *Ciencia Latina, 6(6)*, 105–122. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4149
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view (4.ª ed.)*. Holt, Rinehart and Winston.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2010). *The Australian Curriculum: English for Foundation to Year 10 [Currículo nacional]*. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
<https://www.acara.edu.au/curriculum/foundation-year-10/learning-areas-subjects/english-foundation-to-year-12>

- Bacha, N. N. (2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: A study for educational reform. *Language and Education*, 16(3), 161–177.
<https://doi.org/10.1080/09500780208666826>
- Baddeley, A. D. (1997). *Human memory: Theory and practice* (2.^a ed.). Psychology Press.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing: A handbook for international students* (3.^a ed.). Routledge.
- Banco Central del Ecuador. (2023, 29 de septiembre). *Boletín: La economía ecuatoriana registró un crecimiento interanual de 3,3 % en el segundo trimestre de 2023*. Banco Central del Ecuador. <https://www.bce.fin.ec/la-economia-ecuatoriana-registro-un-crecimiento-interanual-de-3-3-en-el-segundo-trimestre-de-2023/>
- Banco Central del Ecuador. (2023, marzo). *Informe de la evolución de la economía ecuatoriana: resultados 2022* [Informe trimestral]. Banco Central del Ecuador.
URL correspondiente
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvinada, N., Reyna Valladares, A., & Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879–910.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300009
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty* (1.^a ed.). Jossey-Bass.
- Bautista-Díaz, M. L., Hickman Rodríguez, H., Cepeda Islas, M. L., & Bernardino Miranda, D. J. (2024). Lectura, escritura y oralidad en la educación superior. *Emergentes – Revista Científica*, 4(1), 218–240.
<https://doi.org/10.60112/erc.v4i1.105>

- Bazerman, C., Bonini, A., & Figueiredo, D. de C. (Eds.). (2009). *Genre in a Changing World*. WAC Clearinghouse; Parlor Press.
- Bazerman, C. (2009). *Genre and cognitive development: Beyond writing to learn*. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What Writing Does and How It Does It* (pp. 271–282). Routledge.
- Bazerman, C. (1988/2000). *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science* (1.^a ed.; versión digital de 2000). University of Wisconsin Press. <https://wac.colostate.edu/books/landmarks/bazerman-shaping/>
- Becker, H. S. (2007). *Writing for social scientists: How to start and finish your thesis, book, or article* (2.^a ed.). Chicago Guides to Writing, Editing, and Publishing. University of Chicago Press.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98–118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.902>
- Bengio, Y., LeCun, Y., & Hinton, G. (2021). Deep learning for AI. *Communications of the ACM*, 64(7), 58–65. <https://doi.org/10.1145/3448250>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education. https://www.rcboe.org/cms/lib/ga01903614/centricity/domain/15451/flip_your_classroom.pdf
- Bertalanffy, L. von (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller.
- Bitzer, L. F. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1–14.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Blunden, A. (s. f.). *Vygotsky's sociocultural theory of cognitive development*. En *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford University Press.
<https://oxfordre.com/communication/>
- Bretag, T. (Ed.). (2016). *Handbook of Academic Integrity*. Springer Singapore.
<https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8>
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, Article 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Boillos Pereira, M. M., & Rodríguez Torres, Á. F. (2022). La escritura académica en las carreras de Educación en Ecuador: representaciones del alumnado. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 312–331.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a02>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). School of Education and Human Development, George Washington University.
<https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Booth, W. C., Colomb, G. G., Williams, J. M., Bizup, J., & FitzGerald, W. T. (2016). *The Craft of Research* (4.^a ed.). University of Chicago Press.
- Boud, D., & Molloy, E. (Eds.). (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Broadfoot, P. (1991). *Assessment and the inspection of schools*. En T. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Teachers' professional development in a climate of educational reform* (pp. 62–78). Teachers College Press.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5.^a ed.). Pearson Education ESL.

- Buitrago Ortiz, A. M., Camargo Uribe, Á., & Rincón Camacho, L. J. (2022). Impacto del uso de rúbricas de autoevaluación y coevaluación sobre el desempeño escritural de docentes en formación. *Folios* (55), 117–136.
<https://doi.org/10.17227/folios.55-14163>
- Butt, J., & Benjamin, C. (2013). *A New Reference Grammar of Modern Spanish* (5.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203783474>
- Buzón-García, M. C., & Romero García, C. (Coords.). (2021). *Metodologías activas con TIC en la educación del siglo XXI: INNTED 2021*. Dykinson.
- Cabero-Almenara, J. (1999). *Tecnología educativa* (1.^a ed.). Síntesis.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice* (Jossey-Bass Higher & Adult Education Series). Jossey-Bass.
- Carlino, P. (2013). Enseñar a escribir en todas las materias: El lugar de la didáctica de la escritura en la enseñanza de nivel superior. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13(2), 371–394. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000006>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica* (1.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2012). *Enseñar lengua*. Graó.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua* (17.^a reimpresión, 2014). Graó.
- Castelló, M., González, D., & Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: El impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 521–537.
<http://www.jstor.org/stable/23766358>

- Chocobar-Reyes, E. J. (2023). Coevaluación y aprendizajes en los estudiantes de la Institución Educativa Zegel Ipae, Lima 2023: Valoración de una experiencia. *INNOVA Research Journal*, 8(3.1), 1–25.
<https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.1.2023.2305>
- Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación (Suplemento del Registro Oficial No. 899, 9 de diciembre de 2016). Registro Oficial, República del Ecuador. <https://www.ambiente.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/Codigo-Organico-Economia-Social-de-los-Conosimientos.pdf>
- Coiro, J. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. En R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5.^a ed., pp. 1570–1613). International Reading Association.
- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en los contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(2), 125–154.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513009>
- Consejo de Educación Superior. (2017, 25 de enero). *Reglamento de régimen académico* (Resolución 51-2013) [PDF]. Registro Oficial, Edición Especial 854.
<https://www.ces.gob.ec/lotaip/2017/Diciembre/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Consejo Nacional de Planificación. (2017, 22 de septiembre). *Plan Nacional de Desarrollo “Toda una Vida” 2017-2021* (Resolución N.º CNP-003-2017) [PDF]. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/EcuadorPlanNacionalTodaUnaVida20172021.pdf>
- Consejo de Educación Superior. (2016, 17 de febrero). Reglamento sobre títulos y grados académicos obtenidos en instituciones extranjeras (Resolución RPC-SO-06-No. 103-2016). Registro Oficial, Suplemento 156. Quito, Ecuador

- Constitución de la República del Ecuador (Registro Oficial No. 449, 20 de octubre de 2008). Asamblea Nacional del Ecuador.
https://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cruz-García, D. (2020). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades formativas en investigación: Cómo mitigar la ausencia de lectura de los estudiantes en Ciencias Sociales. *Revista Innova Educación*, 2(3), 491–505.
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.008>
- Cuesta Ormaza, G. H., & Chamorro Benavides, N. C. (2022). La educación en Ecuador, retos y perspectivas. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 7(8), 2030–2045. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9042819.pdf>
- Cummins, J. (2010). Bilingual and immersion programs. En J. Cummins & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (vol. 5, pp. 1483–1498). Springer.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105–117.
<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Pergamon/Elsevier Science Ltd.

- Domingos, P. (2012). A few useful things to know about machine learning. *Communications of the ACM*, 55(10), 78–87.
<https://doi.org/10.1145/2347736.2347755>
- Elbow, P. (1998). *Writing with Power: Techniques for Mastering the Writing Process* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. National Council of Teachers of English.
- Espinoza Freire, E. E., & Ley Leyva, N. V. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: una revisión sistemática. *Revista De Ciencias Sociales*, 26, 275–288.
<https://doi.org/10.31876/rsc.v26i0.34127>
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980a). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21–32.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En J. Gregg & L. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 31–50). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fondo Monetario Internacional. (2023, abril). *Perspectivas de la economía mundial: Abril de 2023*.
<https://www.imf.org/es/Publications/WEO/Issues/2023/04/11/world-economic-outlook-april-2023>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of*

Sciences of the United States of America, 111(23), 8410–8415.

<https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (11.0 update, 4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online: An update. *Language Learning & Technology*, 22(1), 1–15.
- Graff, G., & Birkenstein, C. (2010). *They say/I say: The moves that matter in academic writing* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.
- Graves, D. H. (2003). *Writing: teachers & children at work* (20th anniversary ed.). Heinemann Educational Books.
- Gredler, M. E. (2009). *Learning and instruction: Theory into practice* (6th ed.). Pearson Education.
- Hacker, D., & Sommers, N. (2020). *A writer's reference* (9th ed.). Bedford/St. Martin's.
- Harris, R. A. (2017). *Writing with clarity and style: A guide to rhetorical devices for contemporary writers* (2nd ed.). Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Herrera Pavo, M. A., & Cochancela Patiño, M. G. (2020). Aportes de las reformas curriculares a la educación obligatoria en el Ecuador. *Scientific*, 5(15), 362–383. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.15.19.362-383>

- Hoz, S. de la. (2017). La coevaluación en la escritura académica. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (76), 28–33.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing* (2nd ed.). University of Michigan Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Cuentas satélite de educación, 2021–2022*. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/anda/index.php/catalog/1008>
- Introna, L. (2021). Digital writing and the ethics of artificial intelligence. *Journal of Academic Ethics*, 19(3), 211–228. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09409-4>
- Ivie, S. (1998). Ausubel’s learning theory: An approach to teaching higher order thinking skills. *The High School Journal*, 82(1), 35–42. <http://www.jstor.org/stable/40364708>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). *Aprender juntos y solos*. Aique Grupo Editor.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3 & 4), 85–118.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is “enhanced” and how do we know? A critical review of the literature. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3), 1–13. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523>

- Langer, J. A. (1987). A sociocognitive perspective on literacy. In J. A. Langer (Ed.), *Language, literacy, and culture: Issues of society and schooling* (pp. 1–20). Ablex Publishing.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, Registro Oficial Suplemento 417 de 31 de marzo de 2011 (Ecuador). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- Ley Orgánica de Educación Superior, Registro Oficial Suplemento 298 de 12 de octubre de 2010 (Ecuador). <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Ley Orgánica de Protección de Datos Personales, Registro Oficial Suplemento 459 de 26 de mayo de 2021 (Ecuador). https://www.finanzaspopulares.gob.ec/wp-content/uploads/2021/07/ley_organica_de_proteccion_de_datos_personales.pdf
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2017). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 333–358. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Li, L. (2017). *New technologies and language learning*. Bloomsbury Publishing.
- Lillis, T., & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 5–32. <https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>
- Lissabet Rivero, J. L. (2017). Experiencia de la aplicación del método “histórico-lógico” y la técnica cualitativa “análisis de contenido” en una investigación educativa. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, V(1), Artículo 23. ISSN 2007-7890. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/305>

- Liu, X., & Potmesil, M. (2025). A review of research on the development of inclusive education in children with special educational needs. *Frontiers in Education*, 9, 1475876. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1475876>
- López-Gil, K. S., & Molina Natera, V. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1477>
- Marín-Cano, M. L. (2018). La escritura académica en contexto: posibilidad de desarrollo profesional de los profesores universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32, 61–83.
- Merchán Montaleza, P. E., Vargas Moreno, M. E., Noroña Moreno, F. X., Merino Garnica, A. E., & Rosero Yugsi, M. F. (2025). Impacto de la Pandemia del COVID-19 en la Economía Ecuatoriana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 3523-3538. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16098
- Michaelsen, L. K., & Sweet, M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (116), 7–27. <https://doi.org/10.1002/tl.3308>
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B., & Fink, L. D. (Eds.). (2004). *Team-based learning: A transformative use of small groups in college teaching*. Greenwood Publishing Group.
- Miller, C. R., & Charney, D. (2007). Persuasion, audience, and argument. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp. 1–17). Routledge.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). *Políticas y estrategias para la innovación educativa en el Ecuador*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2021). *Currículo priorizado*. <https://educacion.gob.ec/se-emitio-el-curriculo-priorizado-con-enfasis-en-competencias-comunicacionales-matematicas-digitales-y-socioemocionales/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Moffett, J., & Wagner, B. J. (1992). *Student-centered language arts, K–12* (4th ed.). Boynton/Cook Publishers.
- Moya Méndez, M. (2019). La escritura académica en Ecuador: observaciones teóricas y estratégicas para un plan director. *ISLAS*, 61(194), 173–185. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1107>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Navarro, F. (2023). *La enseñanza de la escritura académica en tramas de desigualdad social*. En *Desigualdades en el siglo XXI. Aportes para la reflexión en clave latinoamericana* (pp. 333–359). UNPAZ. https://www.researchgate.net/publication/375372877_La_ensenanza_de_la_escritura_academica_en_tramas_de_desigualdad_social
- Navarro, F. (2021). Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38–56. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/4>
- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. W. H. Freeman.

- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Núñez Cortés, J. A. (Coord.). (2016). *Escritura académica: de la teoría a la práctica*. Ediciones Pirámide.
- Pane, J. D., Steiner, E. D., Baird, M. D., & Hamilton, L. S. (2015). *Continued progress: Promising evidence on personalized learning* (Research Report). RAND Corporation. <https://studentsatthecenterhub.org/resource/continued-progress-promising-evidence-on-personalize-learning/>
- Pecorari, D. (2015). *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. Bloomsbury Academic.
- Pérez, M. (2018). Políticas educativas y enseñanza de la escritura académica en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 45–62.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética* (A. Redondo, Trans.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1950)
- Piaget, J. (1947). *La psicología de la inteligencia*. Planeta.
- Ponce Carrillo, R., & Alarcón Pérez, L. M. (2020). Entornos virtuales para la escritura académica. Un modelo en Minecraft. *Alteridad*, 15(1), 76–87. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.06>
- Prendes, M., & Gutiérrez, I. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(7). <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

- Reid, S. (2020). Second language writing in the digital era. *Journal of Second Language Writing*, 49, 100758. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100758>
- Rey-Castillo, M., & Gómez-Zermeño, M. G. (2021). Dificultades en la escritura académica de estudiantes de maestría. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 71–89. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.4>
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the academic disciplines: A curricular history* (2.^a ed.). Southern Illinois University Press.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2009). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (3.^a ed.). Pearson Education (Prentice Hall).
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Salinas, J. (2020). *Innovación educativa y uso de las TIC: El desafío de transformar los modelos de enseñanza y aprendizaje*. Ediciones Octaedro.
- Savio, A. K. (2020). La plataforma Moodle en la alfabetización académica: uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura. *Páginas de Educación*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1923>
- Selwyn, N. (2021). *Education and technology: Key issues and debates* (3.^a ed.). Bloomsbury Academic.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1–5. http://www.astd.org/LC/2005/1105_Siemens.htm
- Siemens, G. (2005b). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Stinson, K. (2022). Social distancing highlighted the digital divide in Ecuador: *Current Issues in Comparative Education*, 24(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1374212.pdf>

- Strunk, W. Jr., & White, E. B. (1999). *The Elements of Style* (4.^a ed.). Pearson Education.
- Subramanian, A. (2017). The role of technology in higher education: Exploring current trends and challenges in life sciences teaching and learning. *International Journal Online of Humanities*, 3(3), 1–13.
<https://doi.org/10.24113/ijohmn.v3i3.27>
- Sutherland-Smith, W. (2008). *Plagiarism, the Internet and student learning: Improving academic integrity*. Routledge.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* (3.^a ed.). University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.2173936>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27.
<https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460.
<https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. Penguin Press.
- UNESCO. (2023). *Una mirada sobre la educación inclusiva*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>

United Nations & UNESCO. (2022). *Transforming education: An urgent political imperative for our collective future* [Reporte de la Cumbre de Transformación de la Educación]. Naciones Unidas.

https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf

[Universidad]. (2023). *Reglamento de investigación, innovación educativa y emprendimiento* (Resolución SE-034-No. 085-2023-CSU) [PDF].

https://mcusercontent.com/8548ccf7b684055d29d5c7bfd/files/73ea7b85-e398-9ef4-1616-29eedb75870/resoluci%C3%93n_se_034_no._085_2023_csu_signed_signed.pdf

[Universidad]. (2019). Modelo Pedagógico UNAE. Comisión Gestora.

http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1180/1/M_B73-73-98.pdf

[Universidad]. (2015). Código de Ética. Resolución SO-004-No. 017-CG-UNAE-R-2015. Comisión Gestora. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/01/C%C3%93DIGO-DE-%C3%89TICA-DE-LA-UNAE.pdf>

[Universidad]. (2014). Educación Básica. <https://unae.edu.ec/oferta/educacion-basica/?portfolioCats=12>

Universidad de Investigación e Innovación de México. (2024). *Guía de estudio 4: Lineamientos metodológicos para la validación de propuestas pedagógicas*. UIIX.

Vanegas Quizhpi, O. S., & Calzolari, A. (2025). Evaluación de la escritura académica en una universidad de Ecuador. *Revista Brasileira de Educação*, 30, e300001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300001>

Vicente-Yagüe-Jara, M. I., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V., & Cuéllar-Santiago, F. (2023). Writing, creativity, and artificial intelligence.

- ChatGPT in the university context [Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario]. *Comunicar*, 77, 47–57.
<https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>
- Villavicencio Quinde, M. G. (Coord.). (2018). *La escritura académica y sus vínculos con la docencia, la investigación y el posgrado: experiencias y reflexiones desde la Universidad de Cuenca*. Universidad de Cuenca.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Harvard University Press.
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the cloud: How (and why) to transform schools with digital media*. Teachers College Press.
- Warschauer, M., & Ware, P. (2008). *Learning, change, and power: Competing discourses of technology and literacy*. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (Eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 215–240). Routledge.
- We Are Social & Meltwater. (2023). *Digital 2023: Ecuador*. DataReportal.
<https://datareportal.com/reports/digital-2023-ecuador>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass.
- Williams, B. T. (2018). Rhetorical know-how: Reflections on interdisciplinary writing pedagogy. *College Composition and Communication*, 70(1), 31–54.
- Williams, J. M., & Bizup, J. (2016). *Style: Lessons in clarity and grace* (12th ed.). Pearson Education.
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario de Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA)

OBJETIVO:

Estimado/a estudiante,

El propósito de este cuestionario es evaluar tus **Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA)** en cuatro áreas clave: **Precisión Gramatical, Estilo Académico, Coherencia y Estructura, y Claridad en la Expresión**. Este instrumento tiene como objetivo identificar tus fortalezas y áreas de mejora en escritura académica, con el fin de orientarte hacia el desarrollo de habilidades que contribuyan a tu formación profesional y académica. Tu participación es fundamental para el estudio del **Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA)**, y los resultados de este cuestionario serán utilizados exclusivamente con fines de diagnóstico y mejora. Por favor, responde con sinceridad y atención.

INSTRUCCIONES:

El Cuestionario HaBEA ha sido diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de las Habilidades Básicas de Escritura Académica, en estudiantes universitarios. El HaBEA consta de 15 preguntas con opciones de respuesta en forma de párrafos. Lee cada párrafo cuidadosamente y selecciona aquel que consideres que está correctamente escrito. Las preguntas están agrupadas en cuatro categorías: Precisión Gramatical; Estilo Académico; Coherencia y Estructura; y Claridad en la Expresión. El HaBEA no es una prueba de evaluación sumativa, sino más bien un instrumento formativo y diagnóstico. Sus resultados orientarán el diseño de metodologías alternativas de enseñanza y aprendizaje para mejorar tus habilidades escriturales. Se estima que la resolución de este cuestionario puede tomar alrededor de 40 minutos. Lo más importante es que lo completes con atención y compromiso.

¡Gracias por tu participación!

APELLIDOS Y NOMBRES (EN MAYÚSCULAS)

PARALELO (Marca solo una sola opción)

- P2-EB-6 - P3-EB-6 - P4-EB-6

Consentimiento: Al completar y enviar este cuestionario, afirmo mi consentimiento para completar el presente instrumento y dejo constancia que he sido informado(a) acerca de los objetivos del estudio de investigación al que corresponde y que, los resultados del mismo, serán confidenciales y utilizados exclusivamente para fines de investigación científica. (Marca solo una opción).

- Consiento - No consiento

PRECISIÓN GRAMATICAL

1. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra una correcta concordancia de número gramatical?
Marca solo una opción.

- a) El estudiantado se inscriben en cursos en línea ofrecidos por universidades prestigiosas; esta modalidad les permite estudiar a su propio ritmo.
- b) Los maestros trabajan arduamente para proporcionar un ambiente de aprendizaje enriquecedor para todos los estudiantes.

- c) Estudios recientes demuestran que las personas con educación universitaria mejora sus oportunidades laborales.
- d) Si no comprendes lo que implica la concordancia de número gramatical, selecciona esta opción

2. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra una correcta concordancia de género? Marca solo una opción.

- a) En la escuela, los alumnos y alumnas participan en diversas actividades deportivas. El profesor de educación física siempre está atento a los necesidades de cada uno y cada una, asegurando que todos puedan disfrutar del deporte de una manera segura y divertida.
- b) Las maestras de jardín de infantes preparan sus aulas con mucho esmero. Ellas decoran las paredes con dibujos coloridos y colocan los juguetes en lugares accesibles para los niños y las niñas. Sin embargo, algunos juegos están más allá del alcance de las pequeños y pequeñas.
- c) Los estudiantes de secundaria muestran un gran interés por las ciencias naturales. Sus profesores y profesoras organizan talleres y experimentos que fomentan la curiosidad y el pensamiento crítico. Cada uno de ellos y ellas tiene la oportunidad de participar activamente en las clases.
- d) Si no comprendes lo que implica la concordancia de género, selecciona esta opción.

3. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un uso correcto de los tiempos verbales? Marca solo una opción.

- a) Carlos, actualmente en sexto grado de escuela primaria, durante su primer año estudia matemáticas y ciencias con entusiasmo. Él aprende sobre los números y los planetas, y disfruta de cada clase.
- b) El semestre pasado, investigamos sobre la historia antigua de América. También leímos libros y artículos académicos, y discutimos en grupo sobre las civilizaciones precolombinas.
- c) Después de terminar la secundaria, Laura decide inscribirse en un curso de idiomas en el extranjero. Ella viaja a Francia y pasa seis meses estudiando francés intensivamente.
- d) Si no comprendes lo que implica el uso correcto de los tiempos verbales, selecciona esta opción.

4. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un correcto uso de modificadores? Marca solo una opción.

- a) Durante la clase de literatura, el profesor presentó a los estudiantes una extensa lista de lecturas recomendadas. Muchos libros, escritos por reconocidos autores contemporáneos, abordaban temas relevantes para la sociedad actual. Los alumnos, interesados en ampliar su conocimiento, tomaron notas detalladas y buscaron más información.
- b) Después de la conferencia, los asistentes participaron en una animada discusión sobre el tema presentado. Algunos expertos, con una vasta experiencia en el campo, compartieron ejemplos concretos y casos de estudio relevantes. Los participantes, conscientes de la importancia del debate académico, escucharon atentamente las opiniones divergentes y plantearon preguntas pertinentes.
- c) En el laboratorio de química, los estudiantes llevaron a cabo experimentos para investigar los efectos de diferentes reacciones químicas. Varios materiales, como ácidos corrosivos y compuestos inflamables, se utilizaron con precaución y bajo la supervisión del profesor. Los resultados obtenidos, sorprendentes y prometedores, serán presentados en una conferencia científica el próximo mes.
- d) Si no comprendes lo que significa un modificador, selecciona esta opción.

5. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un correcto uso de la ortografía? Marca solo una opción.

- a) Durante el semestre pasado, los estudiantes organizaron un evento cultural en el campus universitario. Hubo presentaciones de música, danza y teatro, así como una exposición de arte. El evento fue un éxito y atrajo a una gran cantidad de personas.
- b) Después de la conferencia, los participantes disfrutaron de un descanso en el salón del edificio. Hubo una gran variedad de bebidas y voadillos para elegir. Algunos participantes aprovecharon para conversar con otros profesionales.

- c) En el laboratorio de biología, los estudiantes llevaron a cabo experimentos para investigar las propiedades de las células. Utilizaron microscopios para observar las muestras. Los resultados serán presentados próximamente en un congreso de ciencia.
- d) Creo que no hay faltas de ortografía en ninguno de los párrafos.

6. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un correcto uso de la puntuación? Marca solo una opción.

- a) Durante la sesión de tutoría, los estudiantes recibieron consejos sobre cómo mejorar sus habilidades de estudio, cómo gestionar su tiempo de manera efectiva y cómo prepararse para los exámenes finales.
- b) En el laboratorio de química los estudiantes realizaron experimentos para estudiar las propiedades de los elementos químicos, analizaron los datos obtenidos y escribieron informes de resultados; después, discutieron los hallazgos y prepararon presentaciones electrónicas.
- c) Después de la conferencia, los asistentes tuvieron la oportunidad de hacer preguntas a los ponentes expresar sus opiniones y compartir experiencias. Al finalizar la sesión, se les invitó a participar en un debate abierto sobre el tema.
- d) Creo que todos los párrafos usan correctamente la puntuación.

7. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un uso adecuado de pronombres? Marca solo una opción.

- a) Durante la conferencia, el profesor presentó su investigación sobre el cambio climático. Explicó cómo sus estudios pueden ayudar a comprender mejor el problema.
- b) Después de la reunión, los estudiantes se dirigieron a la biblioteca con el fin de estudiar para sus exámenes. Cada uno de ellos, tomó prestados sus libros que necesitaban para repasar.
- c) En el laboratorio, los investigadores llevaron a cabo experimentos para examinar el comportamiento de las células cancerosas. Ellos utilizaron técnicas avanzadas para observarlas.
- d) Si no comprendes lo que es un pronombre, selecciona esta opción.

ESTILO ACADÉMICO

8. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un correcto uso de citas de autor según la norma APA? Marca solo una opción.

- a) En la investigación histórica de la educación, se utiliza una variedad de fuentes para respaldar los argumentos y conclusiones. Como señaló Smith (2019), comprender la evolución histórica de la educación es fundamental para informar con objetividad las políticas educativas actuales.
- b) Durante la conferencia, los profesores recibieron una base sólida para la implementación de prácticas inclusivas en el aula. Por ejemplo, en el estudio de Johnson, se encontró que "la pedagogía inclusiva es importante para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico" (2020, p. 123).
- c) En el taller de escritura académica, es importante que los estudiantes aprendan a citar correctamente las fuentes en sus trabajos. Se les debe enseñar a utilizar estilos de citas como APA y MLA, y proporcionarles ejemplos de citas y referencias (García, p.201).
- d) Encuentro que, en los tres párrafos, las citas están escritas correctamente.

9. ¿Cuál de las siguientes referencias bibliográficas está correctamente escrita, de acuerdo con la Norma APA? Marca solo una opción.

- a. Smith, (2019). Historia, Investigación y Educación. Las consecuencias de los procesos investigativos en el desarrollo del estado del arte. Editorial Esparza.
- b. Johnson, M. (2000). Pedagogía inclusiva. Desarrollo de habilidades críticas, creativas y reflexivas. Revista de Investigación Educativa, 25(3), 120-135.

c. García J. (2018). Cómo citar correctamente de acuerdo con las normas de estilo internacionales APA y Chicago. Planeta. Madrid.

d. Me parece que las tres referencias están bien escritas.

10. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un mejor uso de la voz pasiva? Marca solo una opción.

- a) En un estudio de investigación se analizó el impacto de las estrategias de enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes.
- b) Los niveles de comprensión lectora aumentaron en un 20%, como resultado de la implementación del nuevo programa de lectura.
- c) En la conferencia, se presentaron varios proyectos en los que se destacaron los beneficios de la educación virtual en tiempos de pandemia.
- d) Si no comprendes lo que implica la voz pasiva, selecciona esta opción.

11. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un mejor uso de la voz activa? Marca solo una opción.

- a) Los estudiantes participaron en un proyecto de investigación para examinar el impacto de la tecnología en el rendimiento académico.
- b) Como resultado de la implementación del programa de tutoría, los estudiantes lograron mejoras significativas en sus calificaciones.
- c) Se presentaron varios estudios sobre los beneficios de la retroalimentación formativa, en la conferencia sobre desarrollo profesional docente.
- d) Si no comprendes lo que implica la voz activa, selecciona esta opción.

COHERENCIA Y ESTRUCTURA

12. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un mejor orden lógico de las ideas? Marca solo una opción.

- a) La educación inclusiva se ha convertido en un tema de interés creciente. El enfoque inclusivo no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que enriquece la experiencia educativa de todo el grupo, promoviendo un entorno de aprendizaje diverso y respetuoso. Como conclusión, se reconoce la importancia de garantizar que todos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas y adecuadas.
- b) La educación inclusiva se ha convertido en un tema de interés creciente. Por lo que, se puede concluir que en la actualidad se reconoce la importancia de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas y adecuadas. El enfoque inclusivo no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje diverso y respetuoso.
- c) Se concluye que, en la actualidad, se reconoce la importancia de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas y adecuadas. El enfoque inclusivo no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes, promoviendo un entorno de aprendizaje diverso y respetuoso.
- d) Si no comprendes lo que implica el orden lógico de un párrafo, selecciona esta opción

13. ¿Cuál de los siguientes párrafos muestra un correcto uso de conectores? Marca solo una opción.

- a) El desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes es fundamental para su éxito académico y personal. Por lo tanto, los programas educativos deben incluir actividades que promuevan la empatía y el trabajo en equipo.

- b) La alfabetización digital se ha convertido en una competencia esencial en el siglo XXI. A pesar de esto, los educadores pueden implementar estrategias para cerrar la brecha digital en el aula. Por ejemplo, pueden incorporar actividades en línea y recursos multimedia en el plan de estudios.
- c) La evaluación formativa es una herramienta importante para monitorear el progreso de los estudiantes. Por lo tanto, los educadores pueden utilizar diversas técnicas de evaluación, y por lo tanto, mejorar el aprendizaje y la enseñanza de manera efectiva.
- d) Si no comprendes lo que son los conectores, selecciona esta opción.

CLARIDAD EN LA EXPRESIÓN

14. ¿Cuál de los siguientes párrafos se presenta sin ambigüedades? Marca solo una opción.

- a) En la conferencia sobre educación, se discutieron diversos enfoques pedagógicos para mejorar la calidad del aprendizaje en el aula. Algunos profesores expresaron su interés en adoptar nuevas estrategias, mientras que el resto se mostró escéptico y prefirió seguir con los métodos tradicionales.
- b) Después de la presentación del informe, surgieron preguntas sobre los datos presentados. Cinco miembros del comité solicitaron aclaraciones adicionales, mientras que otros cinco manifestaron su acuerdo con las conclusiones del informe.
- c) Durante la reunión, el director anunció que se implementarán una medida para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Esto generó la preocupación generalizada de los padres, quienes cuestionaron la efectividad de la medida propuesta.
- d) Si no comprendes lo que implica una ambigüedad, selecciona esta opción.

15. ¿En cuál de los siguientes párrafos no hay presencia de redundancias? Marca solo una opción.

- a) Durante la conferencia sobre educación inclusiva, los profesores discutieron sobre la importancia de adaptar el currículo para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades y capacidades. Además, enfatizaron la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa.
- b) En la reunión del consejo estudiantil, los representantes expresaron sus opiniones sobre la necesidad de mejorar las instalaciones deportivas de la escuela, así como de aumentar el presupuesto destinado a actividades extracurriculares. También plantearon la posibilidad de organizar eventos fuera del programa regular para fomentar el espíritu de equipo de los estudiantes.
- c) Después de la presentación del nuevo plan de estudios, los docentes debatieron sobre la conveniencia de incluir más material de lectura en el programa académico. Sin embargo, algunos docentes expresaron sus reservas sobre la cantidad de tareas asignadas a los estudiantes, argumentando que podría afectar negativamente el desempeño académico.
- d) Si no comprendes lo que implica una redundancia, selecciona esta opción.

ANEXO 2

Cuestionario de Autoevaluación de las actividades de Autoaprendizaje (Fo_auto)

1. Objetivo:

Estimado/a estudiante,

Este formulario tiene como propósito ayudarte a reflexionar sobre tu trabajo individual y autónomo durante la fase de Autoaprendizaje dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA). A través de esta autoevaluación, podrás valorar tu nivel de cumplimiento de actividades, el uso de recursos tecnológicos, tu autonomía en el aprendizaje y la comprensión de los contenidos trabajados. Tus respuestas son fundamentales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Responde con sinceridad y objetividad. ¡Gracias por tu participación!

2. Ciclo y Paralelo (Marca solo una opción)

P2-EB-6

P3-EB-6

3. Número del taller (Marca solo una opción)

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

4. PREGUNTAS

1. **¿Realizaste las actividades y actividades asignadas a la fase de autoaprendizaje?** (Marca solo una opción)

SI=1

NO=0

2. **El acceso que tuviste a los recursos tecnopedagógicos (Moodle, otras plataformas, software de aplicación, etc.) necesarios para realizar la actividad individual de autoaprendizaje, fue:** (Marca solo una opción)

2 = Sin ningún problema

1 = Con algo de problemas

0 = Con muchos problemas

2.1. Describe brevemente cuál fue el mayor problema que tuviste al acceder a los recursos tecnopedagógicos necesarios para realizar la actividad individual de autoaprendizaje

3. ¿Cuál es el nivel de autonomía en el uso de herramientas de inteligencia artificial? (Marca solo una opción)

2 = Totalmente autónomo (no necesito ayuda)

1 = Medianamente autónomo (a veces necesito ayuda)

0 = Nada autónomo (siempre necesito ayuda)

4. ¿Cómo calificarías tu preparación individual y responsabilidad para la realización de la(s) actividades individuales de Aprendizaje Autónomo? (Marca solo una opción)

2 = Me preparo mucho y soy muy responsable

1 = Me preparo algo y soy medianamente responsable

0 = No me preparo y no soy responsable

5. ¿Cómo calificarías tu grado de comprensión de los contenidos que estudiaste en la fase de Autoaprendizaje? (Marca solo una opción)

2 = Alto grado de comprensión

1 = Mediano grado de comprensión

0 = Bajo grado de comprensión

6. ¿Qué tan importantes son las actividades de autoevaluación como está, para medir el nivel de avance de tus propios objetivos académicos? (Marca solo una opción)

2 = Muy importantes

1 = Medianamente importantes

0 = Nada importantes

7. Realiza una breve reflexión sobre los contenidos que estudiaste en la actividad autónoma. Incluye los mayores desafíos y los mayores aprendizajes. _____

8. Realiza una breve reflexión sobre el producto académico que realizaste en la fase de Autoaprendizaje. ¿Qué estuvo bien? ¿Qué se puede mejorar? ¿Qué se pudo haber hecho diferente?

ANEXO 3

Cuestionario de Coevaluación del trabajo colaborativo (Fo_col)

1. OBJETIVO:

Estimado/a estudiante,

El propósito de este cuestionario es recoger tu percepción sobre la dinámica y la calidad del trabajo colaborativo realizado durante la fase de Coaprendizaje dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA). A través de tus respuestas, buscamos evaluar la participación de los miembros del equipo, la calidad de la interacción grupal y las oportunidades de mejora en los procesos colaborativos.

Tu opinión es clave para identificar fortalezas y áreas de mejora que nos permitan optimizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por favor, responde con sinceridad y objetividad. ¡Gracias por tu valiosa colaboración!

2. Ciclo y Paralelo (Marca solo una opción)

P2- EB-6

P3-EB-6

3. Número del taller

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

4. PREGUNTAS

1. ¿Participaste en la realización de las actividades colaborativas? (Marca solo una opción)

1 = SI

0 = NO

2. ¿Cuál consideras que fue tu nivel de participación en las actividades colaborativas, tanto en el aula como fuera de ella? (Marca solo una opción)

2 = Tuve un alto nivel de participación

1 = Tuve un nivel medio de participación

0 = Tuve un bajo nivel de participación

3. ¿Qué tan importante, consideras que fue tu aporte individual para el desarrollo del producto académico grupal? (Marca solo una opción)

2 = Muy importante

1 = Medianamente importante

0 = Nada importante

4. Tu capacidad para expresar ideas de manera clara y constructiva durante el trabajo en grupo, se desarrolló: (Marca solo una opción)

3 = Mucho

2 = Medianamente

1 = Poco

0 = Nada

5. ¿Crees que hubo un intercambio mutuo y equilibrado en la retroalimentación entre compañeros durante el trabajo grupal? (Marca solo una opción)

1 = SI

0 = NO

5.1. Explica brevemente por qué crees que no hubo un intercambio mutuo y equilibrado en la retroalimentación entre tus compañeros durante el trabajo grupal.

6. ¿Cómo calificarías, en general, el aporte de tus compañeros a lo largo de la actividad grupal? (Marca solo una opción)

5 = Muy buen aporte

4 = Buen aporte

3 = Mediano aporte

2 = Mal aporte

1 = Muy mal aporte

7. Qué recomendación(es) darías a tu grupo en temas de participación comunicación, calidad de los productos académicos, etc.?

ANEXO 4

Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe)

1. OBJETIVO

Estimado(a) estudiante,

Este cuestionario tiene como propósito recoger tu percepción sobre el proceso de coevaluación realizado durante las actividades del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA). A través de tus respuestas, buscamos evaluar la calidad de los criterios de evaluación, la utilidad de la retroalimentación recibida y otorgada, y tu experiencia con el uso de herramientas tecnológicas como el recurso "Taller" de Moodle.

Tu opinión es fundamental para mejorar las estrategias de coevaluación y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por favor, responde con sinceridad y objetividad. ¡Gracias por tu valiosa participación!

2. Ciclo y Paralelo (Marca solo una opción)

P2- EB-6

P3-EB-6

3. Número del taller (Marca solo una opción)

0	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

4. PREGUNTAS

1. ¿Realizaste de Coevaluación mediante el recurso Taller Moodle? (Marca solo una opción)

1 = SI

0 = NO

2. ¿Qué tan conforme estás con los criterios de evaluación establecidos en la rúbrica del trabajo colaborativo? (Marca solo una opción)

5 = Muy conforme

4 = Conforme

3 = Ni conforme, ni inconforme

2 = Inconforme

1 = Muy inconforme

3. Tu capacidad para proporcionar retroalimentación constructiva y específica, se ha desarrollado:

(Marca solo una opción)

3 = Mucho

2 = Medianamente

1 = Poco

0 = Nada

4. ¿Cuál es tu nivel de aceptación de las retroalimentaciones que recibiste? (Marca solo una opción)

2 = Alto nivel de aceptación

1 = Mediano nivel de aceptación

0 = Bajo nivel de aceptación

5. ¿Qué tanto aplicas las retroalimentaciones que has recibido, en tus trabajos académicos? (Marca solo una opción)

2 = Las aplico mucho

1 = Las aplico poco

0 = No las aplico

6. ¿Cuál es tu grado de familiarización y eficiencia en el uso del recurso “Taller” de Moodle? (Marca solo una opción)

5 = Muy familiarizado y eficiente

4 = Familiarizado y eficiente

3 = Medianamente familiarizado y eficiente

2 = Poco familiarizado y eficiente

1 = Nada Familiarizado y eficiente

ANEXO 5

Guía del Grupo Focal para el Estudio del Mejoramiento de las Habilidades Básicas de Escritura Académica

Objetivo del Grupo Focal:

El objetivo de este grupo focal es explorar y comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes con respecto a la Metodología Integrativa de Enseñanza y Aprendizaje implementada para mejorar las habilidades básicas de escritura académica.

Moderador: Ayudante de cátedra

Duración Total: 60 minutos

1. Introducción y Contexto (5 minutos)

Objetivo: Crear un ambiente cómodo, explicar el propósito y establecer reglas básicas.

Actividades:

- Presentación del moderador y agradecimiento.
- Presentación de los participantes
- Explicación del propósito del grupo focal y su relación con el estudio.
- Descripción del formato y duración de la sesión
- Aclaración sobre la confidencialidad de las respuestas y el anonimato.

2. Discusión Principal (50 minutos)

Estrategia: Dedicar **6-7 minutos** por pregunta. Este tiempo incluye:

- Plantear la pregunta.
- Dar tiempo para respuestas individuales breves.
- Facilitar discusiones espontáneas entre los participantes.

Preguntas y Tiempos:

1. **Percepción General (6 minutos):**
 - ¿Qué opina sobre la Metodología Integrativa implementada para mejorar sus habilidades de escritura académica?
 - **Estrategia del moderador:** Invitar a compartir impresiones iniciales sin profundizar demasiado en este punto.
2. **Aspectos Positivos y Áreas de Mejora (6 minutos):**
 - ¿Qué aspectos positivos destaca de la metodología y qué mejoraría?
 - **Estrategia del moderador:** Pedir ejemplos concretos de experiencias positivas y luego explorar desafíos específicos.
3. **Impacto en sus Habilidades (6 minutos):**
 - ¿Qué cambios ha notado en sus habilidades de escritura académica desde que se implementó la metodología?
 - **Estrategia del moderador:** Fomentar que compartan ejemplos antes y después del uso de la metodología.
4. **Componentes Clave (6 minutos):**
 - ¿Qué conjunto de habilidades (precisión gramatical, coherencia y estructura, estilo académico, claridad en la expresión) considera más valiosa y por qué?

- **Estrategia del moderador:** Aclarar cada componente si es necesario y guiar hacia el impacto personal.
5. **Uso de Herramientas Tecnológicas (6 minutos):**
 - ¿Qué herramientas tecnológicas (por ejemplo, Moodle, Google Drive, Grammarly) le resultaron útiles y cómo influyeron en su aprendizaje?
 - **Estrategia del moderador:** Preguntar por herramientas específicas como Moodle, Google Drive, Grammarly, etc.
 6. **Experiencia con la Retroalimentación (6 minutos):**
 - ¿Cómo percibió el proceso de retroalimentación y coevaluación?
 - **Estrategia del moderador:** Explorar cómo los comentarios recibidos ayudaron en su escritura.
 7. **Sugerencias Finales (6 minutos):**
 - ¿Qué recomendaría para mejorar la metodología en futuras aplicaciones?
 - **Estrategia del moderador:** Enfocar en ideas prácticas y concretas que puedan implementarse.

3. Cierre y Agradecimientos (5 minutos)

Objetivo: Finalizar el grupo focal con una breve conclusión y agradecimiento por las aportaciones.

Actividades:

- Resumir los puntos principales discutidos (sin emitir juicios).
- Agradecer nuevamente a los participantes por su tiempo y contribuciones.
- Explicar brevemente los siguientes pasos de la investigación y asegurar que se mantendrá la confidencialidad de las respuestas.

Recomendaciones para Moderar el Grupo Focal

1. **Gestión del Tiempo:**
 - Use un cronómetro o temporizador discreto para asegurarse de que cada pregunta no exceda su tiempo asignado.
 - Si una pregunta genera mucho debate, cierre la discusión amablemente para avanzar a la siguiente.
2. **Fomentar la Participación:**
 - Involucre a todos los participantes, pero evite que alguno monopolice la conversación.
 - Use preguntas de seguimiento breves si alguien necesita clarificar o expandir su respuesta.

ANEXO 6

Instrumento de Validación por Expertos para el Cuestionario HaBEA

Instrucciones para los Expertos:

Estimado(a) experto(a),

Agradezco su valiosa colaboración en la validación del Cuestionario HaBEA (Cuestionario de Habilidades Básicas de Escritura Académica). Este instrumento ha sido diseñado para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades básicas de escritura académica en estudiantes universitarios. Solicitamos su análisis y retroalimentación sobre la pertinencia, claridad, y relevancia de las preguntas y las opciones de respuesta.

A continuación, se presentan los ítems del cuestionario junto con un formato de evaluación para que pueda registrar sus observaciones. Por favor, evalúe cada ítem considerando los siguientes criterios:

- 1. Pertinencia:** Evalúe si la pregunta es relevante y adecuada para medir la habilidad específica de escritura académica.
- 2. Claridad:** Evalúe si la pregunta y las opciones de respuesta son claras y comprensibles para los estudiantes.
- 3. Relevancia:** Evalúe si las opciones de respuesta están adecuadamente diseñadas para permitir una correcta evaluación de la habilidad específica.

Para cada criterio, utilice la siguiente escala:

1 = Muy Deficiente, 2 = Deficiente, 3 = Aceptable, 4 = Bueno, 5 = Muy Bueno

Además, por favor, incluya comentarios y sugerencias específicas para cada ítem.

Formato de Evaluación:

Nombre del experto: _____ Grado académico: _____ Área de especialización: _____

Item	Pertinencia (1-5)	Claridad (1-5)	Relevancia (1-5)	Validez de contenido (1-5)	Comentarios y Sugerencias
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

Instrucciones Adicionales:

1. Revisión General: ¿Considera que el cuestionario HaBEA cubre de manera suficiente todas las dimensiones esenciales de las habilidades básicas de escritura académica? ¿Sugiere agregar o modificar algún aspecto?"

2. Retroalimentación General: Proporcione cualquier sugerencia o comentario adicional que considere útil para la mejora del cuestionario.

Fecha de evaluación: _____

Agradezco sinceramente su tiempo y esfuerzo en la validación de este instrumento. Su retroalimentación será invaluable para asegurar la calidad y efectividad del Cuestionario HaBEA.

Atentamente,

Iván Pazmiño Cruzatti

ANEXO 7

Reportes de Confiabilidad SPSS Alfa Cronbach para el Cuestionario HaBEA

**Resumen de procesamiento
de casos Alfa Cronbach**

		N	%
Casos	Válido	20	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	20	100,0

Estadísticas de Confiabilidad

Reporte General

Alfa de Cronbach	N de elementos
,738	15

**Estadísticas de confiabilidad
Reporte por elemento**

Dimensiones	Elementos	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Precision Gramatical	Número Gram	0,550	0,701
	Género Gram	0,355	0,723
	Tiempos Verbales	0,668	0,690
	Modificadores	0,370	0,721
	Ortografía	0,481	0,711
	Puntuación	0,521	0,703
	Pronombres	0,665	0,685
Estilo Académico	Citas	0,045	0,755
	Referencias	-0,177	0,754
	Voz Pasiva	-0,371	0,795
	Voz Activa	0,786	0,670
Coherencia y Estructura	Orden Lógico	0,425	0,715
	Conectores	0,434	0,715
Claridad en la Expresión	Ambigüedades	0,424	0,718
	Redundancias	-0,007	0,762

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

ANEXO 8

Instrumento de Validación por Expertos para el Cuestionario de Autoevaluación de las actividades de Autoaprendizaje (Fo_auto)

Instrucciones para los Expertos:

Estimado/a experto/a,

El siguiente instrumento tiene como propósito validar el Cuestionario de Autoevaluación del Autoaprendizaje (Fo_auto), el cual ha sido diseñado para que los estudiantes autoevalúen su trabajo individual y autónomo durante la fase de Autoaprendizaje dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).

Le pedimos que evalúe cada criterio según la escala de valoración y proporcione sus observaciones y sugerencias en los espacios correspondientes. Su retroalimentación es fundamental para garantizar la claridad, pertinencia y validez del instrumento.

Agradecemos su tiempo y colaboración.

1. Datos Generales del Experto

Nombre: _____ **Área de especialización:** _____

Experiencia en evaluación de instrumentos de investigación:

1-3 años 4-7 años Más de 7 años

Experiencia en metodologías de enseñanza y aprendizaje:

1-3 años 4-7 años Más de 7 años

Correo electrónico: _____ **Fecha de evaluación:** __/__/____

2. Criterios de Evaluación. Por favor, califique cada criterio en la siguiente escala:

1 = Muy inadecuado | 2 = Inadecuado | 3 = Aceptable | 4 = Adecuado | 5 = Muy adecuado

Criterio	Calificación (1-5)	Observaciones/Sugerencias
Claridad en la redacción de las preguntas		
Coherencia entre los ítems y el propósito del cuestionario		
Relevancia de los ítems para evaluar el autoaprendizaje		
Adecuación del lenguaje según el nivel educativo de los estudiantes		
Equilibrio entre preguntas cerradas y abiertas		
Adecuación de la escala de respuesta para obtener datos significativos		
Viabilidad de aplicación del cuestionario en formato digital (Google Forms)		
Tiempo estimado de respuesta (es apropiado para los estudiantes)		
Suficiencia del cuestionario para evaluar el autoaprendizaje en la fase correspondiente del MIEA		

3. Observaciones Generales

Indique cualquier sugerencia general para mejorar la claridad, estructura o contenido del cuestionario.

4. Recomendaciones Específicas para Ítems del Cuestionario

Si considera que algún ítem necesita ajustes o reformulación, por favor indíquelo aquí.

Número de Pregunta	Sugerencia de Modificación	Justificación
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

5. Evaluación Global del Cuestionario

Teniendo en cuenta los aspectos evaluados, califique la calidad general del instrumento:

Muy deficiente Deficiente Aceptable Buena Excelente

Comentarios finales:

6. Firma del Experto

Firma: _____

Fecha: __/__/____

ANEXO 9

Instrumento de Validación por Juicio de Expertos para el Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col)

Instrucciones para los Expertos:

Estimado/a experto/a,

Este instrumento tiene como propósito validar el Cuestionario de Coevaluación del Trabajo Colaborativo (Fo_col), diseñado para que los estudiantes evalúen las dinámicas grupales y la calidad del trabajo colaborativo realizado durante la fase de Coaprendizaje dentro del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).

Le pedimos que evalúe los criterios de calidad y pertinencia del cuestionario según la escala proporcionada. Asimismo, proporcione observaciones y sugerencias que permitan realizar mejoras en la estructura, redacción y contenido del instrumento.

1. Datos Generales del Experto

Nombre: _____ **Área de especialización:** _____

Experiencia en evaluación de instrumentos: 1-3 años 4-7 años Más de 7 años

Correo electrónico: _____ **Fecha de evaluación:** __/__/____

2. Criterios de Evaluación. Por favor, califique cada criterio utilizando la siguiente escala:

1 = Muy inadecuado | 2 = Inadecuado | 3 = Aceptable | 4 = Adecuado | 5 = Muy adecuado

Criterio	Calificación (1-5)	Observaciones/ Sugerencias
Claridad en la redacción de las preguntas		
Coherencia entre los ítems y el propósito del cuestionario		
Relevancia de los ítems para evaluar el trabajo colaborativo		
Adecuación del lenguaje al nivel educativo de los estudiantes		
Equilibrio entre preguntas cerradas, escalares y abiertas		
Capacidad de las escalas de respuesta para recoger datos significativos		
Cobertura de todos los aspectos clave del trabajo colaborativo (participación, retroalimentación, aportes)		
Viabilidad de aplicación del cuestionario en formato digital		
Tiempo estimado para completar el cuestionario (es apropiado para los estudiantes)		

3. Observaciones Generales

Por favor, indique cualquier observación o sugerencia general sobre la claridad, estructura o contenido del cuestionario.

4. Recomendaciones Específicas para Ítems del Cuestionario

Si considera necesario modificar algún ítem, indíquelo en la tabla a continuación:

Número de Pregunta	Sugerencia de Modificación	Justificación
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

5. Evaluación Global del Cuestionario

Teniendo en cuenta los aspectos evaluados, califique la calidad general del instrumento:

Muy deficiente Deficiente Aceptable Buena Excelente

Comentarios finales:

6. Firma del Experto

Firma: _____

Fecha: __/__/____

ANEXO 10

Instrumento de Validación por Juicio de Expertos para el Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe)

Instrucciones para los Expertos:

Estimado/a experto/a,

El siguiente instrumento tiene como propósito validar el Cuestionario de Evaluación de la Coevaluación (Fo_coe), diseñado para recoger la percepción de los estudiantes sobre el proceso de coevaluación en el contexto del Modelo Integrativo de Enseñanza y Aprendizaje (MIEA).

Le solicitamos que evalúe cada criterio utilizando la escala proporcionada y brinde sus observaciones y sugerencias en los espacios correspondientes. Su retroalimentación es fundamental para garantizar la claridad, pertinencia y validez del cuestionario.

Agradecemos su colaboración y tiempo.

1. Datos Generales del Experto

Nombre: _____ **Área de especialización:** _____

Experiencia en diseño o evaluación de instrumentos: 1-3 años 4-7 años Más de 7 años

Correo electrónico: _____ **Fecha de evaluación:** __/__/____

2. Criterios de Evaluación. Por favor, califique cada criterio utilizando la siguiente escala:

1 = Muy inadecuado | 2 = Inadecuado | 3 = Aceptable | 4 = Adecuado | 5 = Muy adecuado

Criterio	Calificación (1-5)	Observaciones/ Sugerencias
Claridad en la redacción de las preguntas		
Pertinencia de las preguntas para evaluar el proceso de coevaluación		
Coherencia entre los ítems y el propósito del cuestionario		
Relevancia de las preguntas para evaluar criterios de evaluación y retroalimentación		
Capacidad de las escalas de respuesta para captar información significativa		
Adecuación del lenguaje al nivel educativo de los estudiantes		
Cobertura de aspectos clave del proceso de coevaluación (criterios, retroalimentación, tecnología)		
Viabilidad de aplicación del cuestionario en formato digital (Google Forms, Moodle)		
Tiempo estimado para completar el cuestionario (es apropiado para los estudiantes)		

3. Observaciones Generales

Por favor, indique cualquier sugerencia general para mejorar la claridad, estructura o contenido del cuestionario.

4. Recomendaciones Específicas para Ítems del Cuestionario

Si considera necesario modificar algún ítem, indíquelo a continuación:

Número de Pregunta	Sugerencia de Modificación	Justificación
1		
2		
3		
4		
5		
6		

5. Evaluación Global del Cuestionario

Con base en los aspectos evaluados, califique la calidad general del cuestionario:

Muy deficiente Deficiente Aceptable Buena Excelente

Comentarios finales:

Firma del Experto

Firma: _____

Fecha: __/__/____

ANEXO 11

Instrumento de Validación por Expertos para la Guía del Grupo Focal

1. Datos Generales del Experto

Nombre del experto: _____ Área de especialización: _____
 Experiencia en investigación cualitativa (años): ____ Experiencia en diseño de instrumentos (años): ____
 Correo electrónico: _____ Fecha de evaluación: __/__/____

2. Criterios de Evaluación. *Por favor, evalúe los siguientes aspectos según la escala proporcionada:*

1 = Muy inadecuado | 2 = Inadecuado | 3 = Aceptable | 4 = Adecuado | 5 = Muy adecuado

Criterio	Calificación (1 – 5)	Observaciones y comentarios
Relevancia del objetivo general del grupo focal		
Claridad en la redacción de las preguntas		
Pertinencia de las preguntas para explorar las percepciones sobre el MIEA		
Cobertura suficiente de los temas clave relacionados con las HaBEA		
Orden lógico y progresión de las preguntas		
Tiempo asignado para cada sección y pregunta		
Indicaciones y estrategias propuestas para el moderador		
Adecuación de las recomendaciones para moderar el grupo focal (gestión de tiempo, flexibilidad)		
Concordancia entre los objetivos y las actividades del grupo focal		
Generalidad de las preguntas para estimular discusiones ricas y variadas		

3. Observaciones Generales

Por favor, indique cualquier sugerencia general para mejorar la Guía del Grupo Focal.

4. Recomendaciones Específicas

Si corresponde, indique mejoras concretas para las preguntas o estrategias planteadas en la Guía del Grupo Focal.

Pregunta 1: (Percepción General):

Pregunta 2: (Aspectos Positivos y Áreas de Mejora):

Pregunta 3: (Impacto en sus Habilidades):

Pregunta 4: (Componentes Clave):

Pregunta 5: (Uso de Herramientas Tecnológicas):

Pregunta 6: (Experiencia con la Retroalimentación):

Pregunta 7: (Sugerencias Finales):

5. Escala Global

Por favor, evalúe la Guía del Grupo Focal de manera global:

1 = Muy deficiente | 2 = Deficiente | 3 = Aceptable | 4 = Buena | 5 = Excelente

6. Firma del Experto

Fecha: _____

ANEXO 12

Prueba de normalidad de las distribuciones

Shapiro-Wilk

	Estadístico	gl	Sig.
Pretest_Grupo Experimental 1	,904	25	,022
Pretest_Grupo Experimental 2	,866	25	,004
Pretest_Grupo de Control	,960	25	,420
PosTest_Grupo Experimental 1	,888	25	,010
PosTest_Grupo Experimental 2	,867	25	,004
PostTest_Grupo de Control	,960	25	,420

Nota. Elaboración propia a partir del procesamiento de datos en SPSS.

ANEXO 13

Matriz de Categorías Emergentes

Categoría Emergente	Descripción	Ejemplo de Respuesta
Percepción General del MIEA	Valoración del modelo en términos de aprendizaje y autonomía	"El modelo nos ayudó a organizarnos mejor y aprender de forma autónoma."
Aspectos Positivos	Elementos destacados de la metodología según los estudiantes	"Me gustó que trabajamos en equipo y aprendimos a evaluar mejor nuestros escritos."
Áreas de Mejora	Aspectos que requieren optimización en la implementación del MIEA	"Sería bueno que el docente nos diera más retroalimentación sobre los errores."
Impacto en la Escritura Académica	Mejoras identificadas en habilidades de escritura académica	"Antes no tenía claro cómo estructurar un texto académico, ahora lo hago mejor."
Uso de Herramientas Tecnológicas	Herramientas digitales empleadas y su impacto en el aprendizaje	"El uso de IA y herramientas digitales nos ayudó a mejorar nuestra escritura."
Experiencia con la Retroalimentación	Percepción sobre la coevaluación y retroalimentación	"Algunos compañeros no calificaban bien en la coevaluación, hacía falta más claridad."
Sugerencias Finales	Recomendaciones de los estudiantes para optimizar el modelo	"Podría haber más explicaciones sobre cómo aplicar los criterios de evaluación."

Nota: Elaboración propia

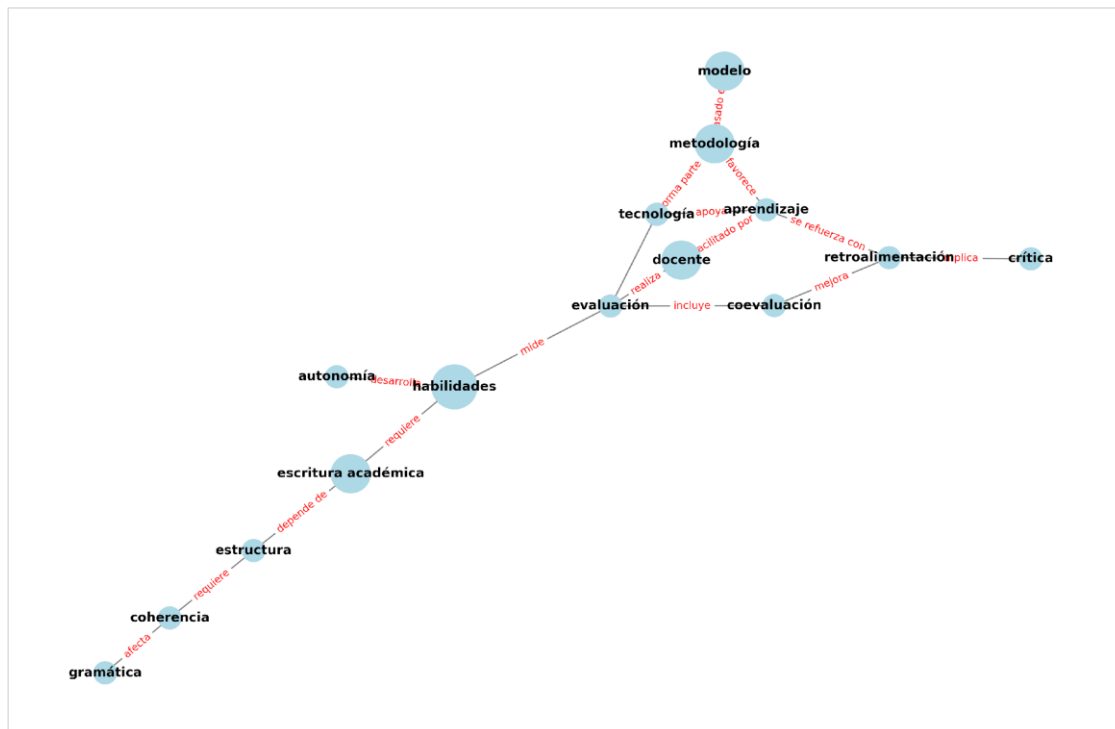
ANEXO 14
Tabla de Respuestas Recurrentes

Categoría	Frecuencia de Mención	Ejemplo de Respuesta Frecuente
Percepción General del MIEA	Alta	"El modelo nos permitió aprender de manera más estructurada y autónoma."
Aspectos Positivos	Alta	"El trabajo colaborativo y la coevaluación me ayudaron mucho."
Áreas de Mejora	Media	"Faltó más retroalimentación del docente sobre nuestros escritos."
Impacto en la Escritura Académica	Alta	"Aprendí a usar mejor los conectores y a organizar mis ideas en los textos."
Uso de Herramientas Tecnológicas	Alta	"Las herramientas digitales facilitaron la escritura y revisión de textos."
Experiencia con la Retroalimentación	Media	"Hubo inconsistencias en la coevaluación, no siempre fue justa."
Sugerencias Finales	Media	"Sería útil recibir más ejemplos y guías detalladas sobre cómo escribir mejor."

Nota: Elaboración propia

ANEXO 15

Red Semántica representativa de las relaciones entre los conceptos clave identificados en los grupos focales.



Nota: Elaboración propia

ANEXO 16

Síntesis del Análisis Temático

Categoría Temática	Hallazgos Clave
Percepción General del MIEA	Los estudiantes perciben el modelo como una estrategia efectiva para fortalecer el autoaprendizaje y la coevaluación.
Aspectos Positivos	Uso de herramientas tecnológicas innovadoras, desarrollo del pensamiento crítico, y fortalecimiento de la autonomía en el aprendizaje.
Oportunidades de Mejora	Necesidad de mayor intervención docente en la retroalimentación y supervisión en la coevaluación para garantizar objetividad.
Impacto en Habilidades Escriturales	Mejoras en la estructuración de textos, uso adecuado de conectores, claridad en la expresión y aplicación de normas académicas.
Uso de Herramientas Tecnológicas	Los estudiantes usaron plataformas digitales para la gestión de referencias, redacción colaborativa y revisión gramatical, destacando su utilidad.
Experiencia con la Retroalimentación y Coevaluación	La coevaluación fue percibida como útil, pero con oportunidades de mejora en cuanto a objetividad y aplicación de criterios de evaluación.
Sugerencias Finales	Se recomienda mayor supervisión docente, revisión de la coevaluación, y fomento del uso ético de herramientas digitales.

Nota: Elaboración propia

ANEXO 17:

Matriz Ponderada de Criterios para la heteroevaluación del producto académico elaborado por el estudiante en la fase de Autoaprendizaje de la Unidad I – Taller 1:
Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA)

No.	Criterio de Evaluación	Puntaje
1	La corrección del Cuestionario HaBEA incluye la transcribiendo de cada una de las 15 preguntas con sus opciones de respuestas.	2
2	Sobre la base de la investigación en fuentes confiables, al pie de cada ítem, se justifica la razón por la que la opción correcta es tal y la razón por la cual cada una de las opciones incorrectas lo son.	4
3	Como colofón del documento, se incluye una reflexión personal acerca de la importancia de las habilidades básicas de escritura académica para la producción científica.	2
4	A lo largo del documento, se incluyen las citas de autor correspondientes y éstas, están correctamente escritas de acuerdo con la Norma APA Séptima edición.	1
5	Al final del documento se incluyen las Referencias Bibliográficas respectivas, y éstas, están correctamente escritas de acuerdo con la Norma APA Séptima edición.	1
TOTAL		10

Nota: Elaboración propia

ANEXO 18

**Rúbrica de Coevaluación del producto académico elaborado en la fase de
Coaprendizaje de la Unidad I – Taller 1: Habilidades Básicas de Escritura
Académica (HaBEA)**

No.	CRITERIOS	NIVELES		
		NO (0 PUNTOS)	PARCIALMENTE (1 PUNTO)	SI (2 PUNTOS)
1	Las 15 HaBEA han sido definidas y se incluye las citas que respaldan dichas definiciones.			
2	Existen 15 párrafos para ejemplificar el uso correcto de cada una de las HaBEA			
3	Los ejemplos del uso CORRECTO de las 15 HaBEA son pertinentes y están orientados al campo de la Educación.			
4	Existen 15 párrafos para ejemplificar el uso incorrecto de cada una de las HaBEA			
5	Los ejemplos del uso INCORRECTO de las 15 HaBEA son pertinentes y están orientados al campo de la Educación.			
6	Las citas incluidas en el documento están correctamente escritas según la Norma APA séptima edición.			
7	Las referencias incluidas al final del documento están correctamente escritas según la Norma APA séptima edición.			
8	El documento en general es comprensible y está libre de faltas ortográficas y tipográficas.			

Nota: Elaboración propia

ANEXO 19

Matriz Ponderada de Criterios para la heteroevaluación del producto académico elaborado por el estudiante en la fase de Autoaprendizaje de la Unidad 2 – Taller 2

No.	Criterio de Evaluación	Puntaje
1	El video es innovador y creativo.	1
2	El video tiene una excelente calidad de imagen y audio.	1
3	El video contiene información precisa, relevante y cubre los conceptos principales.	2
4	El video incluye las 5 preguntas de comprensión realizadas a la IA y sus correspondientes respuestas, ubicadas de manera pertinente.	2
5	La información del video incluye citas de autor y las referencias correspondientes.	2
6	El video debe tener una duración de entre 5 a 10 minutos.	1
7	El video ha sido subido al canal de YouTube del estudiante. (10%)	1
TOTAL		10

Nota: Elaboración propia

ANEXO 20

**Rúbrica de Coevaluación del producto académico elaborado en la fase de Coaprendizaje
de la Unidad 2 – Taller 2**

No.	CRITERIOS	NIVELES		
		NO (0 PUNTOS)	PARCIALMENTE (1 PUNTO)	SI (2 PUNTOS)
1	El informe tiene la siguiente estructura: Portada, Objetivo(s), Desarrollo, Conclusiones, Referencias (incluyendo Herramientas de IA utilizadas).			
2	En la sección "Desarrollo" del informe de investigación se ha incluido: definición, funciones, estructura, formato, componente pedagógico, proceso de publicación y proceso de distribución de libros académicos, con orientación a la Educación Básica).			
3	En uno de los párrafos de la sección "Desarrollo" se observa la aplicación correcta del indicador HaBEA A.1. (al inicio del párrafo se ha incluido un subtítulo en negrilla para identificar que en ese párrafo se aplica la HaBEA). En el párrafo se debe subrayar, la parte del texto donde se aplica el HaBEA.			
4	En uno de los párrafos de la sección "Desarrollo" se observa la aplicación correcta del indicador HaBEA A.2. (al inicio del párrafo se ha incluido un subtítulo en negrilla para identificar que en ese párrafo se aplica la HaBEA). En el párrafo se debe subrayar, la parte del texto donde se aplica el HaBEA.			
5	En uno de los párrafos de la sección "Desarrollo" se observa la aplicación correcta del indicador HaBEA A.3. (al inicio del párrafo se ha incluido un subtítulo en negrilla para identificar que en ese párrafo se aplica la HaBEA). En el párrafo se debe subrayar, la parte del texto donde se aplica el HaBEA.			
6	En uno de los párrafos de la sección "Desarrollo" se observa la aplicación correcta del indicador HaBEA A.4. (al inicio del párrafo se ha incluido un subtítulo en negrilla para identificar que en ese párrafo se aplica la HaBEA). En el párrafo se debe subrayar, la parte del texto donde se aplica el HaBEA.			
7	En uno de los párrafos de la sección "Desarrollo" se observa la aplicación correcta del indicador HaBEA A.5. (al inicio del párrafo se ha incluido un subtítulo en negrilla para identificar que en ese párrafo se aplica la HaBEA). En el párrafo se debe subrayar, la parte del texto donde se aplica el HaBEA.			
8	Existen citas de autor para sustentar los contenidos incluidos en el informe.			
9	Las referencias bibliográficas están relacionadas con las citas de autor incluidas en el cuerpo del informe.			
10	El documento en general es comprensible y está libre de faltas ortográficas y tipográficas.			

Nota: Elaboración propia

ANEXO 21

Matriz Ponderada de Criterios para la heteroevaluación del producto académico elaborado por el estudiante en la fase de Autoaprendizaje de la Unidad III – Taller 3

No.	Criterio de Evaluación	Puntaje
1	El Mapa Mental contiene los procesos, componentes y elementos de la Gestión de Publicación Académica.	2,5
2	El Mapa Mental incluye las relaciones lógicas entre los procesos, componentes y elementos de la Gestión de Publicación Académica.	4,0
3	El Mapa Mental está organizado de tal manera que es de fácil lectura y comprensión.	2,5
4	El diseño del Mapa Mental es creativo y novedoso.	1,0
TOTAL		10,0

Nota: Elaboración propia

ANEXO 22

**Rúbrica de Coevaluación del producto académico elaborado en la fase de
Coaprendizaje de la Unidad III – Taller 3**

No.	CRITERIOS	NIVELES		
		NO (0 PUNTOS)	PARCIALMENTE (1 PUNTO)	SI (2 PUNTOS)
1	El ensayo crítico tiene la siguiente estructura: Portada, Introducción, Desarrollo, Conclusiones, Referencias.			
2	En la sección "Desarrollo" del informe de investigación se ha incluido: Identificadores (ISBN., ISSN., DOI., y ORCID); Métricas (Impact Factor, Índice h, índice i10); Proceso de publicación de Artículos Científicos; y, Proceso de indexación de una revista científica.			
3	Existen suficientes citas de autor para sustentar los contenidos incluidos en el ensayo.			
4	Las referencias bibliográficas están relacionadas con las citas de autor incluidas en el cuerpo del ensayo e incluyen las herramientas de IA utilizadas.			
5	En diez párrafos diferentes de la sección "Desarrollo" se ha subrayado el texto específico en el cual se ha aplicado una HaBEA de Precisión Gramatical y se la ha identificado entre paréntesis y con negrilla, inmediatamente después de su aplicación. Ej. (A.1. Precisión Gramatical)			
6	Revisadas cinco HaBEA, se puede observar su correcta aplicación (las HaBEA a revisar se podrán observar una vez activada la fase de evaluación).			
7	Revisados tres párrafos al azar, se puede observar la reflexión crítica de los autores.			

Nota: Elaboración propia

ANEXO 23

**Matriz Ponderada de Criterios para la heteroevaluación del producto académico
elaborado por el estudiante en la fase de Autoaprendizaje de la
Unidad IV – Taller 4**

No.	Criterio de Evaluación	Puntaje
1	El flujograma refleja la estructura del Artículo Científico de acuerdo con el documento ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO.pdf (sección Materiales y Recursos Complementarios, carpeta Artículo Científico).	3,5
2	El flujograma utiliza símbolos estándar generalmente utilizados en los diagramas de flujo tales como: óvalos, rectángulos y rombos, para representar actividades de inicio, fin, procesos y decisiones propias del proceso de escritura d un Artículo Científico.	3,5
3	El flujograma está organizado de tal manera que es de fácil lectura y comprensión.	2,0
4	El diseño del flujograma es creativo y novedoso.	1,0
TOTAL		10,0

Nota: Elaboración propia

ANEXO 24

**Rúbrica de Coevaluación del producto académico elaborado en la fase de
Coaprendizaje de la Unidad IV – Taller 4**

No	CRITERIOS	NIVELES		
		NO (0 PUNTOS)	PARCIALMEN TE (1 PUNTO)	SI (2 PUNTOS)
1	La sección Introducción no supera las 4 páginas de extensión a 1,5 de espaciado interlineal y márgenes 2,5 a todos los lados.			
2	La sección Introducción incluye los siguientes apartados: - Descripción del Contexto; Identificación del problema (variable dependiente); Descripción de la propuesta (Variable Independiente); Tema de la investigación; Objetivo del estudio; Fundamentación Teórica; Teorías de enseñanza que fundamentan la propuesta; Estudios previos que avalan la propuesta			
3	La Descripción del contexto es suficiente para comprender las características del entorno dentro del cual se inscribe el estudio, mínimamente: institución (ubicación, sostenimiento, sector geográfico, infraestructura) estudiantes (número, nivel socio-económico), ambiente de aprendizaje (metodologías de E-A, relaciones, recursos didácticos).			
4	La Identificación del problema (variable dependiente) incluye la definición, indicadores, índices, causas y consecuencias del problema.			
5	La Descripción de la propuesta (Variable Independiente) explica en términos generales, la intervención prevista para mitigar el problema.			
6	El Tema de la investigación refleja la relación causa efecto principal del estudio con la delimitación correspondiente.			
7	El Objetivo del estudio refleja la relación causa efecto principal del estudio con la delimitación correspondiente.			
8	En la Fundamentación Teórica se presentan dos (2) Teorías de enseñanza que fundamentan la propuesta de intervención.			
9	En la Fundamentación Teórica se presentan dos (2) Estudios previos que avalan la propuesta de intervención.			
10	En ocho párrafos diferentes del documento se ha subrayado el texto específico en el cual se ha aplicado una de las HaBEA de Estilo académico (B1; B2; B3; B4) Coherencia y estructura (C1; C2) Claridad en la expresión (D1; D2) y se ha identificado entre paréntesis y con negrilla, inmediatamente después de su aplicación. Ej. (C.2. Uso correcto de conectores) .			
11	Revisadas cuatro (4) HaBEA, se puede observar su correcta aplicación (las HaBEA a revisar se podrán observar una vez activada la fase de coevaluación).			
12	En general, el documento es claro (comprensible y coherente)			
13	El documento está libre de errores ortográficos y tipográficos.			
14	Las citas están escritas correctamente de acuerdo con la norma APA séptima edición.			
15	Las referencias están escritas correctamente de acuerdo con la norma APA séptima edición.			
16	Existe coherencia en el aparato crítico (citas y referencias).			

ANEXO 25

Matriz Ponderada de Criterios para la heteroevaluación del producto académico elaborado por el estudiante en la fase de Autoaprendizaje de la Unidad IV – Taller

5

No.	Criterio de Evaluación	Puntaje
1	El estudiante ha participado en el foro respondiendo a la pregunta: ¿De qué maneras contribuye la sección Metodología a mi estudio de investigación mixta? (30%)	3,0
2	El estudiante ha comentado la participación de al menos 2 de sus compañeros en el foro, integrantes de grupos de investigación diferentes al suyo (30%).	3,0
3	El contenido de las tres participaciones es inteligible (coherente y comprensible) (40%)	4,0
TOTAL		10,0

Nota: Elaboración propia

ANEXO 26

**Rúbrica de Coevaluación del producto académico elaborado en la fase de
Coaprendizaje de la Unidad IV – Taller 5**

No .	CRITERIOS	NIVELES		
		NO (0 PUNTOS)	PARCIALMEN TE (1 PUNTO)	SI (2 PUNTOS)
1	La sección Metodología incluye los apartados: Paradigma y enfoque; Participantes; Tipo de investigación; Diseño del estudio y descripción detallada de las actividades de implementación; Técnicas e instrumentos; Procesamiento de datos; Análisis de datos.			
2	La sección Metodología no supera las dos páginas de extensión a espaciado interlineal 1,5; tamaño de letra 12 cpi; tipo de fuente times new roman; y, justificación de márgenes a la izquierda.			
3	En el apartado Paradigma y Enfoque, se explica de manera clara (inteligible) y fundamentada (con cita(s) de autor pertinente(s)) el paradigma a la luz del cual se ha realizado el estudio.			
4	En el apartado Paradigma y Enfoque, se explica de manera clara (inteligible) y fundamentada (con cita(s) de autor pertinente(s)) el enfoque del estudio.			
5	En el apartado Participantes, se describe de manera clara (inteligible) y suficiente las características de los participantes en el estudio.			
6	En el apartado Tipo de Investigación, se explica de manera clara (inteligible) y fundamentada (con cita(s) de autor pertinente(s)), el tipo de investigación en el que se inscribe el estudio.			
7	En el apartado Diseño del Estudio y descripción detallada de las actividades de implementación, se explica de manera clara (inteligible) y fundamentada (con cita(s) de autor pertinente(s)), el tipo de diseño mixto del estudio y describe con detalle las actividades llevadas a cabo en la etapa de implementación del tratamiento experimental.			
8	En el apartado Técnicas e instrumentos, se explica de manera clara (inteligible) y fundamentada (con cita(s) de autor pertinente(s)) las técnicas de recolección de datos utilizadas en el estudio y, se detalla la estructura de cada uno de los instrumentos utilizados.			
9	En el apartado Procesamiento de datos, se explica de manera clara (inteligible) las actividades realizadas para procesar los datos (diseño de matrices, organización, limpieza), así como el software y herramientas de IA utilizados para el procesamiento de los datos cuantitativos y cualitativos.			
10	En el apartado Análisis de datos, se explica de manera clara (inteligible) las pruebas estadísticas y los procedimientos aplicados para analizar los datos cuantitativos y cualitativos.			
11	En nueve diferentes oraciones del documento se ha subrayado el texto específico en el cual se han aplicado las siguientes HaBEA, y se las ha identificado entre paréntesis y con negrilla, inmediatamente después de su aplicación. Ej. (A.2. Uso correcto de conectores): - Precisión Gramatical (A2; A3; A4; A6; A7) - Estilo académico (B1; B4) - Coherencia y estructura (C2) - Claridad en la expresión (D2)			
12	Revisadas cuatro (4) HaBEA, se puede observar su correcta aplicación (las HaBEA a revisar se podrán observar una vez activada la fase de coevaluación).			
13	En general, el documento es claro (comprensible y coherente)			
14	El documento está libre de errores ortográficos y tipográficos.			
15	Las citas están escritas correctamente de acuerdo con la norma APA séptima edición.			
16	Las referencias están escritas correctamente de acuerdo con la norma APA séptima edición.			
17	Existe coherencia en el aparato crítico (citas y referencias).			

Nota: Elaboración propia

ANEXO 27

Matriz Ponderada de Criterios para la heteroevaluación del producto académico elaborado por el estudiante en la fase de Autoaprendizaje de la Unidad IV – Taller 6

No.	Criterio de Evaluación	Puntaje
1	El estudiante ha participado en el Muro Compartido Virtual, respondiendo a la pregunta: ¿Cuál es la importancia de los Resultados, la Discusión y las Conclusiones en mi estudio de investigación mixta? (30%)	3,0
2	El estudiante ha comentado la participación de al menos uno de sus compañeros en el foro, integrante de un grupo de investigación diferente al suyo (30%).	3,0
3	El contenido de las dos participaciones es inteligible (coherente y comprensible) (40%)	4,0
TOTAL		10,0

Nota: Elaboración propia

ANEXO 28

**Rúbrica de Coevaluación del producto académico elaborado en la fase de
Coaprendizaje en la Unidad IV – Taller 6**

No.	CRITERIOS	NIVELES		
		NO (0 PUNTOS)	PARCIALMEN TE (1 PUNTO)	SI (2 PUNTOS)
1	La sección Resultados incluye los apartados: Resultados Cuantitativos; Resultados Cualitativos; Resultados Integrados de la Triangulación de Datos; Discusión			
2	En el apartado Resultados Cuantitativos se presenta: - La gráfica de los estadígrafos descriptivos en la preprueba - La gráfica de los estadígrafos descriptivos en la postprueba - La gráfica integrada de la media aritmética, desviación estándar, puntaje mínimo y puntaje máximo en la preprueba y en la postprueba			
3	Cada uno de los gráficos del apartado Resultados Cuantitativos, está precedido de un breve párrafo introductorio y, seguido de la descripción correspondiente.			
4	En el apartado Resultados Cualitativos se presenta: - Las categorías emergentes resultantes del análisis cualitativo - El análisis temático resultantes del análisis cualitativo			
5	En el apartado Resultados Integrados de la Triangulación de Datos, se presenta: - La Matriz de Triangulación de Datos que incluye 4 columnas: Categorías Emergentes; Resultados Cuantitativos (Pretest y Postest); Resultados Cualitativos (Grupo Focal o Entrevista); Interpretación Combinada.			
6	En el apartado Discusión, se presenta: - La comparación entre los resultados del estudio mixto realizado frente a los resultados de dos estudios desarrollados en tomo al problema de investigación y a la intervención propuesta. - Las bondades del estudio mixto realizado frente a los dos estudios en comparación. - Las limitaciones del estudio mixto realizado.			
7	En la sección Conclusiones, se presentan al menos: - Una conclusión relacionada con el objetivo general del estudio mixto. - Una conclusión donde se interpretan (se explica el significado) los resultados cuantitativos del estudio - Una conclusión donde se interpretan (se explica el significado) los resultados cualitativos del estudio			

	- Una conclusión donde se interpretan (se explica el significado) los resultados combinados del estudio.			
8	En nueve diferentes oraciones de las secciones Resultados y Conclusiones se ha subrayado el texto específico en el cual se han aplicado las siguientes HaBEA, y se las ha identificado entre paréntesis y con negrilla, inmediatamente después de su aplicación. Ej. (A.2. Uso correcto de conectores): - Precisión Gramatical (A2; A3; A4; A5; A10) - Estilo académico (B3; B4) - Coherencia y estructura (C2) - Claridad en la expresión (D2)			
9	Revisadas cuatro (4) HaBEA, se puede observar su correcta aplicación (las HaBEA a revisar se podrán observar una vez activada la fase de coevaluación).			
10	En general, el contenido de las secciones Resultados y Conclusiones es claro (comprensible y coherente)			
11	Las secciones Resultados y Conclusiones están libres de errores ortográficos y tipográficos.			
12	El Resumen/Abstract del Artículo explica en un máximo de 200 palabras (español e inglés): el enfoque, objetivo, metodología, principales resultados y conclusiones del estudio.			
13	El Artículo completo está escrito a espaciado interlineal 1,5; tamaño de letra 12 cpi; tipo de fuente times new roman; y, justificación de márgenes a la izquierda.			
14	Las referencias están escritas correctamente de acuerdo con la norma APA séptima edición.			

Anexo 30

Planificaciones Microcurriculares Integrativas del MIEA para el mejoramiento de las HaBEA

PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR INTEGRATIVA Unidad I – Taller 1: Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA)
--

A. INFORMACIÓN GENERAL:

ASIGNATURA: Taller de Escritura de Textos Académicos IV

CICLO Y PARALELO: P2_EB_6 (Sexto Ciclo)

PERÍODO ACADÉMICO: septiembre – febrero - IIS2024

NÚCLEO PROBLÉMICO: ¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?

CAMPO DE FORMACIÓN: Comunicación, lenguajes, lectura y escritura académica

EJE INTEGRADOR: Proyectos de integración de saberes 3: ambientes de aprendizaje y didácticas para atender la diversidad de los sujetos educativos.

RESULTADOS DE APREDIZAJE DE LA ASIGNATURA:

Conoce y comprende las estrategias y recursos disponibles para gestionar la publicación de sus escritos académicos

UNIDAD I: Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA) **TALLER:** 1

CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA ASIGNATURA RELACIONADOS CON LA UNIDAD:

Introducción al género libro

Artículo de investigación: características, elementos, estructura, tipos.

Gestión de publicaciones académicas (web, indexación, bases de datos, Impact Factor, Orcid...)

EJE TRANSVERSAL EN DESARROLLO: Habilidades básicas de escritura académica

B. CARGA HORARIA DE LA ASIGNATURA:

Horas totales: 80.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 32.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 48.0	Cantidad unidades: 4
-------------------------------	--	---	--------------------------------

C. CARGA HORARIA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA I – TALLER 1

Horas totales: 11.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 4.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 7.0
-------------------------------	---	--

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad I – Taller 1: Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA)

D. PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

Fase	Objetivo de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
AUTOAPRENDIZAJE	Fortalecer las habilidades básicas de escritura académica, mediante el diagnóstico de las mismas (Cuestionario HaBEA), a fin de consolidar sus características y reflexionar acerca de su importancia para la producción científica.	<p>Completar el Cuestionario de Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA).</p> <p>Una vez cerrado el Cuestionario HaBEA, analizar los resultados obtenidos en cada una de las 15 preguntas.</p> <p>Realizar la corrección del Cuestionario HaBEA sobre la base de la investigación en fuentes confiables.</p>	<p>Cuestionario HaBEA</p> <p>Resultados obtenidos en el Cuestionario HaBEA</p> <p>Entorno Virtual de Aprendizaje (EVEA) Moodle.</p>	1	3	<p>Corrección de los resultados del Cuestionario HaBEA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Corrección del Cuestionario HaBEA, en documento pdf <p>Indicadores a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La corrección del Cuestionario HaBEA incluye la transcribiendo de cada una de las 15 preguntas con sus opciones de respuestas. - Sobre la base de la investigación en fuentes confiables, al pie de cada ítem, se justifica la razón por la que la opción correcta es tal y la razón por la cual cada una de las opciones incorrectas lo son. - Como colofón del documento, se incluye una reflexión personal acerca de la importancia de las habilidades básicas de escritura académica para la producción científica. - A lo largo del documento, se incluyen las citas de autor correspondientes y éstas, están correctamente escritas de acuerdo con la Norma APA Séptima edición. - Al final del documento se incluyen las Referencias Bibliográficas respectivas, y éstas, están correctamente escritas de acuerdo con la Norma APA Séptima edición.

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad I – Taller 1: Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA)

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
COAPRENDIZAJE	<p>Analizar las HaBEA mediante a investigación de su definición y la construcción de ejemplos aplicados a la escritura académica en el campo educativo, con la finalidad de valorar su importancia en el proceso de generación del conocimiento científico.</p>	<p>Actividad Inicial:</p> <p>La sesión de coaprendizaje iniciará con la revisión aleatoria de algunas de las correcciones a los resultados obtenidos en el Cuestionario HaBEA, realizadas en la fase de Autoaprendizaje y contará con la retroalimentación del docente, el diálogo simultáneo y la participación crítica-constructiva de los estudiantes.</p> <p>Actividad de Autoevaluación:</p> <p>Acto seguido, cada estudiante completará el formulario de Autoevaluación del Aprendizaje Autónomo (Fo_Auto) sobre la corrección realizada, respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué estuvo bien? - ¿Qué puedo mejorar? - ¿Qué pude haber hecho de forma diferente? - ¿Cuál fue el mayor aprendizaje que obtuve al realizar esta actividad de autoaprendizaje? <p>Finalmente, de manera aleatoria y voluntaria, compartirán con el grupo, las respuestas consignadas en el formulario.</p> <p>Actividad Colaborativa:</p> <p>En Grupos Colaborativos de Aprendizaje, los estudiantes realizarán una investigación sobre la definición de cada una de las HaBEA, e incorporarán ejemplos prácticos de cada una de ellas.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_Auto: https://forms.gle/PrE9sEj1eoW9dTYo7</p> <p>Recursos bibliográficos (bases de datos académicas)</p> <p>Herramienta de colaboración en línea (OneDrive)</p> <p>Herramientas de inteligencia artificial.</p>	2	3	<p>Definición y aplicación de las HaBEA</p> <p>Documento PDF con la definición y ejemplos de aplicación de cada una de las HaBEA.</p> <p>El trabajo deberá realizarse en atención a la rúbrica especialmente diseñada para el efecto.</p> <p>Adicionalmente, previa la subida al EVEA, el documento deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ser revisado grupalmente ● Ser sometido a análisis de calidad de escritura mediante una herramienta de IA de libre elección (Language Tool, Grammarly, Quillbot o, similares). <p>Para la evaluación y retroalimentación continua de la efectividad del trabajo grupal, los grupos compartirán con el profesor, el enlace a la herramienta de colaboración en línea (OneDrive o Google Drive) en la que hayan decidido realizar el documento.</p>

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad I – Taller 1: Habilidades Básicas de Escritura Académica (HaBEA)

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
COEVALUACIÓN	<p>Coevaluar los productos académicos de los pares, mediante IA no generativa, Herramientas tecnopedagógicas y rúbricas específicas de evaluación, a fin de desarrollar la capacidad de proporcionar retroalimentación objetiva y consolidar los conocimientos propios.</p> <p>Coevaluar el trabajo colaborativo mediante herramientas tecnológicas a fin de valorar el aporte individual y colectivo.</p> <p>Evaluar el proceso general de coevaluación, mediante herramientas tecnológicas, a fin de reconocer la importancia de la retroalimentación, la pertinencia de los criterios de evaluación y la eficiencia del recurso tecnológico.</p>	<p>Actividad de Coevaluación del trabajo colaborativo</p> <p>En el Formulario electrónico Fo_Col, registrar la percepción de desempeño individual y grupal dentro de las actividades propuestas en la etapa de Coaprendizaje.</p> <p>Actividad de Coevaluación de productos académicos asistida por IA</p> <p>Evaluar los informes elaborados por sus pares mediante el recurso Taller de Moodle, utilizando una rúbrica especialmente diseñada para el efecto.</p> <p>Evaluación de la coevaluación</p> <p>En el formulario electrónico Fo_Coe , registrar de manera individual, la evaluación del proceso de Coevaluación.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_Col para la Coevaluación del trabajo colaborativo: https://forms.gle/JAXrvXw7ds8sLxia8</p> <p>Rúbrica de coevaluación</p> <p>Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA)</p> <p>Recurso Taller de Moodle para coevaluación asistida con IA.</p> <p>Formulario Google Forms Fo_Coe para la Evaluación de la coevaluación: https://forms.gle/1ZN6SnYiLjVREJkp 2</p>	1	1	<p>Coevaluación del trabajo colaborativo finalizada.</p> <p>Coevaluación de los informes de sus pares finalizada.</p> <p>Evaluación de la coevaluación finalizada.</p>

E. RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

FASE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DOCENTE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIANTE
AUTOAPRENDIZAJE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de actividades claras y accesibles: <ul style="list-style-type: none"> - Proporcione una guía detallada para cada actividad, incluyendo objetivos, pasos a seguir, y criterios de calidad. - Asegúrese de que los recursos sean fácilmente accesibles en el entorno virtual de aprendizaje. 2. Orientación inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Incluya una breve explicación sobre cómo utilizar las herramientas tecnológicas necesarias. - Envíe recordatorios sobre la importancia de seguir las normas éticas de uso de inteligencia artificial. 3. Monitoreo proactivo: <ul style="list-style-type: none"> - Supervise el progreso de los estudiantes a través documentos compartidos en línea. - Cree un espacio en Moodle o un chat grupal donde los estudiantes puedan resolver dudas rápidamente. 4. Retroalimentación inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Revise los avances y las preguntas formuladas para asegurar la calidad de los productos académicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del tiempo: <ul style="list-style-type: none"> - Asigne un horario fijo semanal para trabajar en las actividades de autoaprendizaje. - Divida las tareas en partes más pequeñas y cúmplalas progresivamente. 2. Lectura crítica: <ul style="list-style-type: none"> - Analice los resultados del Cuestionario HaBEA con atención, identificando sus aciertos y errores. 3. Uso responsable de herramientas tecnológicas: <ul style="list-style-type: none"> - Asegúrese de que las herramientas de inteligencia artificial utilizadas complementen su comprensión y no reemplacen su propio análisis. - Verifique la información obtenida de estas herramientas con otras fuentes confiables.
COAPRENDIZAJE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitación del diálogo crítico: <ul style="list-style-type: none"> - Inicie la sesión con preguntas motivadoras para reflexionar sobre las correcciones realizadas. - Fomente un ambiente respetuoso y constructivo durante la revisión grupal, promoviendo comentarios específicos y útiles. 2. Estructuración del trabajo grupal: <ul style="list-style-type: none"> - Fomente la organización de los equipos mediante la asignación de roles (líder, escriba, investigador, editor) para garantizar la participación equitativa. - Fomente el desarrollo de un cronograma claro con metas orientadas a la elaboración del informe colaborativo (especificando fechas de consecución intermedias). 3. Uso efectivo de herramientas colaborativas: <ul style="list-style-type: none"> - Capacite brevemente a los estudiantes en el uso de OneDrive, Google Drive u otras plataformas de colaboración en línea. - Realice revisiones periódicas de los documentos en línea para observar avances y resolver problemas técnicos o conceptuales. 4. Modelado de habilidades críticas: <ul style="list-style-type: none"> - Presente ejemplos de productos académicos bien estructurados y explique qué hace que sean efectivos. - Discuta cómo utilizar las herramientas de IA de manera responsable como complemento, no sustituto, del pensamiento crítico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación para la interacción: <ul style="list-style-type: none"> - Revise su propia corrección antes de la sesión y reflexione sobre lo aprendido. - Prepare preguntas o comentarios constructivos para sus compañeros. 2. Trabajo en equipo: <ul style="list-style-type: none"> - Participe activamente en las discusiones grupales y respete las opiniones de los demás. - Cumpla con las responsabilidades asignadas en su grupo y colabore de manera equitativa. 3. Uso de herramientas colaborativas: <ul style="list-style-type: none"> - Familiarícese con las plataformas designadas (OneDrive, Google Drive u otras) y mantenga actualizado el trabajo grupal. - Comunique sus aportes claramente y esté abierto a recibir retroalimentación. 4. Reflexión personal: <ul style="list-style-type: none"> - Complete el formulario individual de evaluación con honestidad, destacando lo que aprendió y cómo podría mejorar.

.../ RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

FASE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DOCENTE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIANTE
COEVALUACIÓN	<p>1. Definición clara de criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proporcione una rúbrica detallada que incluya descriptores claros para cada nivel de desempeño. -Explique cómo usar la rúbrica y destaque la importancia de evaluar objetivamente. <p>2. Preparación para la coevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realice una actividad inicial de práctica donde los estudiantes evalúen un producto ficticio con la rúbrica. -Ofrezca ejemplos de retroalimentación objetiva y específica para modelar buenas prácticas. <p>3. Supervisión del proceso de coevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revise las evaluaciones realizadas por los estudiantes para detectar posibles inconsistencias. -Proporcione retroalimentación sobre las evaluaciones mismas para mejorar la calidad del proceso. <p>4. Evaluación del proceso general:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analice los resultados de las coevaluaciones junto con los estudiantes para identificar patrones comunes y áreas de mejora. -Facilite una evaluación individual y grupal para reflexionar sobre cómo la coevaluación ayudó al aprendizaje individual y colectivo. 	<p>1. Compromiso con la rúbrica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lea y comprenda completamente los criterios de la rúbrica antes de evaluar el trabajo de sus compañeros. - Aplique los criterios de manera objetiva y detallada. <p>2. Retroalimentación constructiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcione observaciones específicas y sugerencias claras para mejorar los trabajos revisados. - Evite comentarios vagos como “está bien”; en su lugar, detalle fortalezas y áreas de mejora. <p>3. Autocrítica constructiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analice su propio trabajo frente a las evaluaciones recibidas y busque implementar las recomendaciones útiles. - Reflexione sobre lo aprendido al evaluar a otros y cómo puede aplicarlo en su propio desarrollo. <p>4. Responsabilidad colectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumpla con los plazos establecidos para la coevaluación. - Participe en la evaluación final sobre el proceso de coevaluación y cómo este contribuyó a su aprendizaje.

F. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

FASES	MODALIDAD DE EVALUACIÓN		
	HETEROEVALUACIÓN	AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN
AUTOAPRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Evaluación de los trabajos de corrección de los resultados obtenidos en el Cuestionario HaBEA. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Matriz ponderada de criterios de evaluación que mide investigación en fuentes confiables, transcripción completa, reflexión sobre el proceso, citas y referencias, entre otros (ver anexo 17). 		
COAPRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Revisión y retroalimentación continua de los avances grupales, a fin de proveer observaciones cualitativas, garantizar el progreso y resolver dudas durante la elaboración del informe. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Documento compartido de colaboración en línea con tecnología OneDrive, Google Drive o similares. - Grupo Académico de WhatsApp 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Reflexión individual y grupal sobre el producto académico elaborado en la fase de Autoaprendizaje. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de autoevaluación Fo_Auto, con preguntas que inviten a reflexionar sobre aspectos positivos, áreas de mejora y aprendizajes logrados (ver anexo 2) - Actividad: Cada grupo evalúa su producto académico, antes de entregarlo, utilizando herramientas de IA para verificar la calidad de escritura. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de IA (Language Tool, Grammarly, Quillbot, etc.) para identificar problemas de gramática, cohesión y claridad. 	
COEVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Análisis global de las coevaluaciones y retroalimentación sobre el proceso. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Observaciones cualitativas de las evaluaciones realizadas por los estudiantes y análisis de patrones comunes en las rúbricas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Valoración individual sobre el proceso de coevaluación. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario Google Forms Fo_Coe, con preguntas sobre su experiencia al evaluar y ser evaluado, y cómo la retroalimentación recibió les ayudó, entre otros aspectos (ver anexo 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Los estudiantes evalúan los productos académicos de sus pares utilizando el recurso "Taller" de Moodle. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de coevaluación con indicadores sobre la definición y aplicación de las HaBEA, uso correcto de citas y referencias e inteligibilidad del documento, entre otros. (ver anexo 18) - Actividad: Coevaluación sobre el trabajo colaborativo. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario Google Forms Fo_Col, con preguntas sobre su aporte individual y el de sus compañeros en el trabajo colaborativo (ver anexo 3).

G. FUENTES DE APOYO PARA EL ESTUDIANTE:

Chartier, R. (1994). *El orden de los libros: Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.

Eco, U. (2010). *Cómo se hace una tesis*. Gedisa.

Genette, G. (1989). *Paratextos: Umbrales del texto*. Siglo XXI Editores.

Sartori, G. (1997). *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Taurus.

Herramientas tecnopedagógicas y de inteligencia artificial

- **Grammarly** (<https://www.grammarly.com>) – Corrección gramatical y estilo.
- **Quillbot** (<https://www.quillbot.com>) – Reformulación de textos.
- **Zotero** (<https://www.zotero.org>) – Gestión de referencias bibliográficas.
- **Mendeley** (<https://www.mendeley.com>) – Organización de literatura académica.

MODELO INTEGRATIVO DE E-A PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS HaBEA
PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR
Unidad II – Taller 2: El libro académico

A. INFORMACIÓN GENERAL:**ASIGNATURA:** Taller de Escritura de Textos Académicos IV**CICLO Y PARALELO:** P2_EB_6 (Sexto Ciclo)**PERÍODO ACADÉMICO:** septiembre – febrero - IIS2024**NÚCLEO PROBLÉMICO:** ¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?**CAMPO DE FORMACIÓN:** Comunicación, lenguajes, lectura y escritura académica**EJE INTEGRADOR:**

Proyectos de integración de saberes 3: ambientes de aprendizaje y didácticas para atender la diversidad de los sujetos educativos.

RESULTADOS DE APREDIZAJE DE LA ASIGNATURA:

Conoce y comprende las estrategias y recursos disponibles para gestionar la publicación de sus escritos académicos

UNIDAD II: El libro académico**TALLER:** 2**CONTENIDO MÍNIMO DE LA ASIGNATURA RELACIONADO CON LA UNIDAD:**

Introducción al género libro

EJE TRANSVERSAL EN DESARROLLO:

Habilidades básicas de escritura académica

B. CARGA HORARIA DE LA ASIGNATURA:

Horas totales: 80.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 32.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 48.0	Cantidad unidades: 4
-------------------------------	--	---	--------------------------------

C. CARGA HORARIA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA II – TALLER 2:

Horas totales: 12.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 5.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 7.0
-------------------------------	---	--

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad II – Taller 2: El libro académico

D. PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

Fase	Objetivo de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HC D	HA A	
AUTOAPRENDIZAJE	<p>Comprender el concepto y evolución del libro y su proceso de escritura, mediante la lectura comprensiva, la investigación de fuentes confiables y el uso de herramientas tecnopedagógicas, con la finalidad de valorar la importancia del libro académico para la producción del conocimiento científico.</p>	<p>Leer de manera comprensiva el artículo intitolado: “La fascinante evolución del libro a través de la historia” y realizar una línea de tiempo sobre este tema.</p> <p>Realizar 5 preguntas de comprensión sobre los contenidos del artículo que le presenten mayor dificultad, con ayuda de la IA de su preferencia.</p> <p>Investigar en fuentes confiables, acerca del proceso de escritura de un libro en general y de un libro académico.</p>	<p>Artículo: La fascinante evolución del libro a través de la historia, disponible en la sección Materiales y recursos complementarios.</p> <p>Herramienta de inteligencia artificial.</p> <p>Recursos bibliográficos (bases de datos académicas)</p>	2	3	<p align="center">Video Educativo (Storytellig) conteniendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Línea de tiempo sobre la historia del libro - Comparación del proceso de escritura de un libro en general y un libro académico - 5 preguntas de comprensión sobre el contenido del video. <p>Indicadores a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● El video debe ser innovador y creativo con base a los componentes pedagógicos. ● El video debe contener información precisa, relevante y cubrir los conceptos principales. ● El video debe incluir las 5 preguntas de comprensión y sus respuestas, ubicadas de manera pertinente. ● La información del video debe incluir citas de autor. ● Al final del video se debe incluir las referencias correspondientes. ● El video debe durar mínimo 5 min y máximo 10 minutos. ● El video debe ser subido al canal de YouTube del estudiante. ● El video debe ser de excelente calidad tanto en imagen y audio y estar libre de problemas técnicos.

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad II – Taller 2: El libro académico

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
COAPRENDIZAJE	Comprender la definición, funciones, estructura, formato, componente pedagógico, proceso de publicación y distribución de libros académicos aplicados a la Educación Básica, mediante la autoevaluación, la investigación científica, herramientas tecnopedagógicas, herramientas IA y la aplicación de habilidades básicas de escritura académica, con la finalidad de valorar el libro académico como instrumento pedagógico y científico válido y confiable para la EB.	<p align="center">Actividad Inicial:</p> <p>La sesión de coaprendizaje iniciará con la revisión aleatoria de varios videos realizados en la fase de Autoaprendizaje y contará con la retroalimentación del docente, el diálogo simultáneo y la participación crítica-constructiva de los estudiantes.</p> <p align="center">Actividad de Autoevaluación:</p> <p>Acto seguido, cada estudiante completará el formulario de Autoevaluación del Aprendizaje Autónomo (Fo_Auto) sobre el video educativo creado, respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué estuvo bien? - ¿Qué puedo mejorar? - ¿Qué pude haber hecho de forma diferente? - ¿Cuál fue el mayor aprendizaje que obtuve al realizar esta actividad de autoaprendizaje? <p>Finalmente, de manera aleatoria y voluntaria, compartirán con el grupo, las respuestas consignadas en el formulario.</p> <p align="center">Actividad Colaborativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizarán una investigación sobre la definición, funciones, estructura, formato, componente pedagógico, proceso de publicación y distribución de libros académicos aplicados a la Educación Básica. La investigación puede apoyarse con herramientas IA, pero éstas no han de ser la única fuente. 2. Elaborarán un informe en conjunto (con herramienta colaborativa en línea), de acuerdo con la estructura definida por el profesor. 	<p>Formulario Google Forms</p> <p>Fo_Auto: https://forms.gle/PrE9sEj1eoW9dTYo7</p> <p>Recursos bibliográficos (bases de datos académicas)</p> <p>Herramienta de colaboración en línea (OneDrive)</p> <p>Herramienta de inteligencia artificial.</p>	2	3	<p>Informe elaborado en conjunto por el grupo, cuyo título será: “El Libro Académico en E.B.”</p> <p>La estructura del informe será la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Portada - Objetivo - Desarrollo - Conclusiones - Referencias (incluyendo Herramientas de IA utilizadas). <p>La extensión mínima del informe en la sección de “Desarrollo” será de 5 (cinco) párrafos.</p> <p>En cinco párrafos de la sección “Desarrollo” se deberá incluir, con claridad uno de los indicadores HaBEA de la categoría Precisión Gramatical: A.1., A.2., A.3., A.4., A.5.</p> <p>Previa la subida al EVEA, el informe deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ser revisado grupalmente ● Ser sometido a análisis de calidad de escritura mediante una herramienta de IA de libre elección (Language Tool, Grammarly, Quillbot o, similares). <p>Para evaluar la efectividad del trabajo grupal, los grupos compartirán con el profesor, el enlace a la herramienta de colaboración en línea (OneDrive).</p>

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad II – Taller 2: El libro académico

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
COEVALUACIÓN	<p>Coevaluar los productos académicos de los pares, mediante IA no generativa, Herramientas tecnopedagógicas y rúbricas específicas de evaluación, a fin de desarrollar la capacidad de proporcionar retroalimentación objetiva y consolidar los conocimientos propios.</p> <p>Coevaluar el trabajo colaborativo mediante herramientas tecnológicas a fin de valorar el aporte individual y colectivo.</p> <p>Evaluar el proceso general de coevaluación, mediante herramientas tecnológicas, a fin de reconocer la importancia de la retroalimentación, la pertinencia de los criterios de evaluación y la eficiencia del recurso tecnológico.</p>	<p>Actividad de Coevaluación del trabajo colaborativo</p> <p>En el Formulario electrónico Fo_Col, registrar la percepción de desempeño individual y grupal dentro de las actividades propuestas en la etapa de Coaprendizaje.</p> <p>Actividad de Coevaluación de productos académicos asistida por IA</p> <p>Evaluar los informes elaborados por sus pares mediante el recurso Taller de Moodle, utilizando una rúbrica predefinida, que incluirá indicadores relacionados con pertinencia, suficiencia explicativa e inteligibilidad, además de los indicadores de Precisión Gramatical: A.1., A.2., A.3., A.4., A.5.</p> <p>Evaluación de la coevaluación</p> <p>En el formulario electrónico Fo_Coe , registrar de manera individual, la evaluación del proceso de Coevaluación.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_Col para la Coevaluación del trabajo colaborativo: https://forms.gle/JAXrvXw7ds8sLxia8</p> <p>Rúbrica de coevaluación</p> <p>Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA)</p> <p>Recurso Taller de Moodle para coevaluación asistida con IA.</p> <p>Formulario Google Forms Fo_Coe para la Evaluación de la coevaluación: https://forms.gle/1ZN6SnYiLiVR EJkp9</p>	1	1	<p>Coevaluación del trabajo colaborativo finalizada.</p> <p>Coevaluación de los informes de sus pares finalizada.</p> <p>Evaluación de la coevaluación finalizada.</p>

E. RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

FASE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DOCENTE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIANTE
AUTOAPRENDIZAJE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseño de actividades claras y accesibles: <ul style="list-style-type: none"> - Proporcione una guía detallada para cada actividad, incluyendo objetivos, pasos a seguir, y criterios de calidad. - Asegúrese de que los recursos (artículo, videos, herramientas tecnológicas) sean fácilmente accesibles en el entorno virtual de aprendizaje. 2. Orientación inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Realice una sesión introductoria breve para explicar cómo utilizar las herramientas tecnológicas necesarias. - Envíe recordatorios sobre la importancia de seguir las pautas de lectura comprensiva y las normas éticas de uso de inteligencia artificial. 3. Monitoreo proactivo: <ul style="list-style-type: none"> - Supervise el progreso de los estudiantes a través documentos compartidos en línea, foros de discusión o mensajes directos en la plataforma. - Cree un espacio en Moodle o un chat grupal donde los estudiantes puedan resolver dudas rápidamente. 4. Retroalimentación inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Revise un borrador o versión preliminar de las líneas de tiempo y las preguntas formuladas para asegurar comprensión. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del tiempo: <ul style="list-style-type: none"> - Asigne un horario fijo semanal para trabajar en las actividades de autoaprendizaje. - Divida las tareas en partes más pequeñas y cúmplalas progresivamente. 2. Lectura crítica: <ul style="list-style-type: none"> - Lea el artículo propuesto con atención, identificando ideas clave y reflexionando sobre ellas. - Subraye conceptos importantes y tome notas que le ayuden a construir su línea de tiempo. 3. Uso responsable de herramientas tecnológicas: <ul style="list-style-type: none"> - Asegúrese de que las herramientas de inteligencia artificial utilizadas complementen su comprensión y no reemplacen su propio análisis. - Verifique la información obtenida de estas herramientas con otras fuentes confiables. 4. Creatividad e innovación: <ul style="list-style-type: none"> - Al diseñar su video educativo, piense en maneras de hacerlo atractivo y relevante, utilizando ejemplos y un lenguaje claro. - Pruebe herramientas de edición básicas para mejorar la calidad del video.
COAPRENDIZAJE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitación del diálogo crítico: <ul style="list-style-type: none"> - Inicie la sesión con preguntas motivadoras para reflexionar sobre los videos creados. - Fomente un ambiente respetuoso y constructivo durante la revisión grupal, promoviendo comentarios específicos y útiles. 2. Estructuración del trabajo grupal: <ul style="list-style-type: none"> - Fomente la organización de los equipos mediante la asignación de roles (líder, escriba, investigador, editor) para garantizar la participación equitativa. - Fomente el desarrollo de un cronograma claro con metas orientadas a elaboración del informe colaborativo (especificando fechas de consecución intermedias). 3. Uso efectivo de herramientas colaborativas: <ul style="list-style-type: none"> - Capacite brevemente a los estudiantes en el uso de OneDrive, Google Drive u otras plataformas de colaboración en línea. - Realice revisiones periódicas de los documentos en línea para observar avances y resolver problemas técnicos o conceptuales. 4. Modelado de habilidades críticas: <ul style="list-style-type: none"> - Presente ejemplos de informes bien estructurados y explique qué hace que sean efectivos. - Discuta cómo utilizar las herramientas de IA de manera responsable como complemento, no sustituto, del pensamiento crítico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Preparación para la interacción: <ul style="list-style-type: none"> - Revise su propio producto académico antes de la sesión y reflexione sobre lo aprendido. - Prepare preguntas o comentarios constructivos para sus compañeros. 2. Trabajo en equipo: <ul style="list-style-type: none"> - Participe activamente en las discusiones grupales y respete las opiniones de los demás. - Cumpla con las responsabilidades asignadas en su grupo y colabore de manera equitativa. 3. Uso de herramientas colaborativas: <ul style="list-style-type: none"> - Familiarícese con las plataformas designadas (OneDrive, Google Drive u otras) y mantenga actualizado el trabajo grupal. - Comunique sus aportes claramente y esté abierto a recibir retroalimentación. 4. Reflexión personal: <ul style="list-style-type: none"> - Complete el formulario individual de evaluación con honestidad, destacando lo que aprendió y cómo podría mejorar.

... / RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

FASE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DOCENTE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIANTE
COEVALUACIÓN	<p>1. Definición clara de criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Proporcione una rúbrica detallada que incluya descriptores claros para cada nivel de desempeño. -Explique cómo usar la rúbrica y destaque la importancia de evaluar objetivamente. <p>2. Preparación para la coevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Realice una actividad inicial de práctica donde los estudiantes evalúen un producto ficticio con la rúbrica. -Ofrezca ejemplos de retroalimentación objetiva y específica para modelar buenas prácticas. <p>3. Supervisión del proceso de coevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Revise las evaluaciones realizadas por los estudiantes para detectar posibles inconsistencias. -Proporcione retroalimentación sobre las evaluaciones mismas para mejorar la calidad del proceso. <p>5. Evaluación del proceso general:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Analice los resultados de las coevaluaciones junto con los estudiantes para identificar patrones comunes y áreas de mejora. -Facilite una evaluación individual y grupal para reflexionar sobre cómo la coevaluación ayudó al aprendizaje individual y colectivo. 	<p>1. Compromiso con la rúbrica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lea y comprenda completamente los criterios de la rúbrica antes de evaluar el trabajo de sus compañeros. - Aplique los criterios de manera objetiva y detallada. <p>2. Retroalimentación constructiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcione observaciones específicas y sugerencias claras para mejorar los trabajos revisados. - Evite comentarios vagos como “está bien”; en su lugar, detalle fortalezas y áreas de mejora. <p>3. Autocrítica constructiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analice su propio trabajo frente a las evaluaciones recibidas y busque implementar las recomendaciones útiles. - Reflexione sobre lo aprendido al evaluar a otros y cómo puede aplicarlo en su propio desarrollo. <p>4. Responsabilidad colectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cumpla con los plazos establecidos para la coevaluación. - Participe en la evaluación final sobre el proceso de coevaluación y cómo este contribuyó a su aprendizaje.

F. EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

FASES	MODALIDAD DE EVALUACIÓN		
	HETEROEVALUACIÓN	AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN
AUTOAPRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Evaluación del video educativo realizado por el estudiante sobre la evolución del libro y el proceso de escritura. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Matriz ponderada de criterios de evaluación que mide creatividad, relevancia de la información, calidad técnica, inclusión de preguntas de comprensión, línea de tiempo, entre otros (ver anexo 19). 		
COAPRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Revisión y retroalimentación continua de los avances grupales, a fin de proveer observaciones cualitativas, garantizar el progreso y resolver dudas durante la elaboración del informe. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Documento compartido de colaboración en línea con tecnología OneDrive, Google Drive o similares. - Grupo Académico de WhatsApp 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Reflexión individual y grupal sobre el proceso de creación y el contenido del video educativo elaborado en la fase de Autoaprendizaje. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de autoevaluación Fo_Auto, con preguntas que inviten a reflexionar sobre aspectos positivos, áreas de mejora y aprendizajes logrados (ver anexo 2) - Actividad: Cada grupo evalúa su informe titulado "El Libro Académico en E.B.", antes de entregarlo, utilizando herramientas de IA para verificar la calidad de escritura. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de IA (Language Tool, Grammarly, Quillbot, etc.) para identificar problemas de gramática, cohesión y claridad. 	
COEVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Análisis global de las coevaluaciones y retroalimentación sobre el proceso. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Observaciones cualitativas de las evaluaciones realizadas por los estudiantes y análisis de patrones comunes en las rúbricas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Valoración individual sobre el proceso de coevaluación. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario Google Forms Fo_Coe, con preguntas sobre su experiencia al evaluar y ser evaluado, y cómo la retroalimentación recibió les ayudó, entre otros aspectos (ver anexo 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Los estudiantes evalúan los informes de otros grupos utilizando la herramienta "Taller" de Moodle. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de coevaluación con indicadores sobre el contenido del informe y sobre la aplicación de las HaBEA de Precisión Gramatical (ver anexo 20) - Actividad: Coevaluación sobre el trabajo colaborativo. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario Google Forms Fo_Col, con preguntas sobre su aporte individual y el de sus compañeros en el trabajo colaborativo (ver anexo 3).

G. FUENTES DE APOYO PARA EL ESTUDIANTE:

- Comunidad Baratz. (2019, 25 de abril). *El libro a través del tiempo: desde la Antigüedad hasta la actualidad*. <https://www.comunidadbaratz.com/blog/el-libro-a-traves-del-tiempo-desde-la-antigüedad-hasta-la-actualidad/>
- Pazmiño, I. (2023). *Cuestionario HaBEA clave de respuestas*. Taller de Escritura Académica IV.
- Lastra, R. (2024, 23 de abril). *Del papiro a la pantalla: La evolución del libro a través de los siglos*. <https://www.rosariolastra.com/2024/04/23/del-papiro-a-la-pantalla-la-evolucion-del-libro-a-traves-de-los-siglos/>
- TeseoPress. (2024). *Evolución del libro y de las prácticas de lectura*. En *La lectura en la era digital*. <https://www.teseopress.com/hipertexto/chapter/evolucion-del-libro-y-de-las-practicas-de-lectura/>
- Universidad Adolfo Ibáñez. (2024). *Manual de escritura académica: Pautas esenciales para la producción de textos*. <https://ceo.uai.cl/wp-content/uploads/2024/03/MANUAL-DE-ESCRITURA-ACADEMICA-UAI-2024-interactivo.pdf>
- Universidad de Concepción. (2019). *Manual de escritura académica: Pasos para la escritura*. https://www.cap.ucm.cl/wp-content/uploads/2019/05/Pasos_para_la_escritura.pdf

MODELO INTEGRATIVO DE E-A PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS HaBEA
PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR
Unidad III - Taller 3: Gestión de la Publicación Académica

A. INFORMACIÓN GENERAL**ASIGNATURA:** Taller de Escritura de Textos Académicos IV**CICLO Y PARALELO:** P2_EB_6 (Sexto Ciclo)**PERÍODO ACADÉMICO:** septiembre – febrero - IIS2024**NÚCLEO PROBLÉMICO:** ¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?**CAMPO DE FORMACIÓN:** Comunicación, lenguajes, lectura y escritura académica**EJE INTEGRADOR:**

Proyectos de integración de saberes 3: ambientes de aprendizaje y didácticas para atender la diversidad de los sujetos educativos.

RESULTADOS DE APREDIZAJE DE LA ASIGNATURA:

Conoce y comprende las estrategias y recursos disponibles para gestionar la publicación de sus escritos académicos

UNIDAD III: Gestión de la publicación académica.**TALLER:** 3**CONTENIDO MÍNIMO DE LA ASIGNATURA RELACIONADO CON LA UNIDAD:**

Gestión de publicaciones académicas (web, indexación, bases de datos, Impact Factor, Orcid...)

EJE TRANSVERSAL EN DESARROLLO:

Habilidades básicas de escritura académica

B. CARGA HORARIA TOTAL DEL PROGRAMA ACADÉMICO

Horas totales: 80.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 32.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 48.0	Cantidad unidades: 4
-------------------------------	--	---	--------------------------------

C. CARGA HORARIA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA III – TALLER 3

Horas totales: 12.0	Horas contacto con el docente: 5.0	Horas aprendizaje autónomo: 7.0
-------------------------------	--	---

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad III - Taller 3: Gestión de la Publicación Académica

D. PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
AUTOAPRENDIZAJE	<p>Explorar los procesos, componentes y elementos de la Gestión de Publicación académica, utilizando herramientas tecnopedagógicas e inteligencia artificial para adquirir una base conceptual sólida de conocimientos previos al trabajo colaborativo.</p>	<p>Investigación asistida con IA: El estudiante investigará los procesos, componentes y elementos de la Gestión de Publicación Académica, utilizando herramientas de IA.</p> <p>Creación de contenido digital: El estudiante creará un mapa mental, que integre los procesos, componentes y elementos de la Gestión de Publicación Académica y sus relaciones, utilizando herramienta tecnopedagógica y/o de IA.</p>	<p>Herramientas para investigación ChatGPT o similares</p> <p>Herramienta para creación de contenido digital: Mapify o similares.</p>	2	3	<p>Mapa mental: Mapa mental, que integre los procesos, componentes y elementos de la Gestión de Publicación Académica y sus relaciones.</p>

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad III - Taller 3: Gestión de la Publicación Académica

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HC D	HA A	
COAPRENDIZAJE	<p>Comprender la importancia de los identificadores y métricas en la gestión de la publicación académica, así como el proceso de publicación de artículos y de indexación de revistas científicas, mediante la investigación y construcción participativa de un ensayo crítico, a fin de desarrollar capacidades para la gestión y difusión de publicaciones académicas.</p> <p>Desarrollar habilidades básicas de escritura académica, mediante su aplicación en un ensayo crítico acerca de la Gestión de la Publicación Académica.</p>	<p>Actividad Inicial:</p> <p>La sesión de interaprendizaje iniciará con la revisión aleatoria de varios mapas mentales realizados en la fase de Autoaprendizaje y contará con la retroalimentación del docente, el diálogo simultáneo y la participación crítica-constructiva de los estudiantes.</p> <p>Actividad de Autoevaluación:</p> <p>Acto seguido, cada estudiante completará el formulario de Autoevaluación del Aprendizaje Autónomo (Fo_Auto) sobre el mapa mental creado, respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué estuvo bien? - ¿Qué puedo mejorar? - ¿Qué pude haber hecho de forma diferente? - ¿Cuál fue el mayor aprendizaje que obtuvo al realizar esta actividad de autoaprendizaje? <p>Finalmente, de manera aleatoria y voluntaria, compartirán con el grupo, las respuestas consignadas en el formulario.</p> <p>Actividad Colaborativa:</p> <p>En grupos colaborativos, Los estudiantes realizarán una investigación utilizando herramientas de IA como ChatGPT o Elicit sobre: Identificadores (ISBN., ISSN., DOI., y ORCID); Métricas (Impact Factor, Índice H, índice h10); Proceso de publicación de Artículos Científicos; y, Proceso de indexación de una revista científica.</p>	<p>Formulario Google Forms (Fo_auto): https://forms.gle/PrE9sEj1eoW9dTYo7</p> <p>Documentos Colaborativos con IA Integrada: Google Docs o Microsoft Word con herramientas de IA integrada para trabajar en el ensayo de forma conjunta, recibiendo sugerencias automáticas de escritura y estilo que fomenten la precisión y cohesión en el grupo.</p> <p>Revisión y Retroalimentación Automatizada: Herramienta de IA como LanguageTool o similares, para la revisión automatizada de calidad, incluyendo gramática y estructura del ensayo, así como el análisis de coherencia y estilo, para facilitar la autoevaluación y recibir retroalimentación detallada.</p>	2	3	<p>Ensayo crítico:</p> <p>Ensayo crítico elaborado en grupos colaborativos, cuyo título será: “La Gestión de la Publicación Académica”</p> <p>La estructura del ensayo será la siguiente:</p> <p>Portada; Introducción; Desarrollo; Conclusiones; Referencias (incluyendo Herramientas de IA utilizadas).</p> <p>La extensión mínima en la sección de “Desarrollo”: será de 7 (siete) párrafos.</p> <p>En siete párrafos de la sección “Desarrollo” se deberá aplicar, uno de los indicadores HaBEA de la categoría Precisión Gramatical: A.1., A.2., A.3., A.4., A.5., A.6., A.7.</p> <p>Prevía la subida al EVEA, el ensayo deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser revisado grupalmente - Ser sometido a análisis de calidad de escritura mediante una herramienta de IA tal como Language Tool, Grammarly, Quillbot o, similares. - Para garantizar la participación del trabajo grupal, los grupos compartirán con el profesor, el enlace a la herramienta de colaboración en línea (OneDrive o Google Drive).

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad III - Taller 3: Gestión de la Publicación Académica

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
COEVALUACIÓN	<p>-Coevaluar el trabajo colaborativo mediante herramientas tecnológicas a fin de valorar el aporte individual y colectivo.</p> <p>-Coevaluar los productos académicos de los pares, mediante IA no generativa, Herramientas tecnopedagógicas y rúbricas específicas de evaluación, a fin de desarrollar la capacidad de proporcionar retroalimentación objetiva y consolidar los conocimientos propios.</p> <p>-Evaluar el proceso general de coevaluación, mediante herramientas tecnológicas, a fin de reconocer la importancia de la retroalimentación, la pertinencia de los criterios de evaluación y la eficiencia del recurso tecnológico.</p>	<p>Actividad de Coevaluación del trabajo colaborativo:</p> <p>En el formulario electrónico Fo_col, cada estudiante coevaluará su aporte individual y el desempeño grupal de sus compañeros en la etapa de coaprendizaje.</p> <p>Actividad de Coevaluación de productos académicos asistida por IA</p> <p>De manera individual, cada estudiante coevaluará los trabajos generados por sus pares en la fase de Coaprendizaje, en función de la rúbrica diseñada para el efecto, en la que se incluyen indicadores relacionados con el contenido científico investigado, así como, con la correcta aplicación de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en la dimensión Precisión Gramatical.</p> <p>Actividad de Evaluación de la coevaluación</p> <p>En el formulario electrónico Fo_coe, cada estudiante evaluará el proceso de coevaluación.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_col para la Coevaluación del trabajo colaborativo: https://forms.gle/JAXrvXw7ds8sLxia8</p> <p>Rúbrica de coevaluación (Adjunta)</p> <p>Entorno Virtual de Aprendizaje Recurso Taller de Moodle para coevaluación asistida con IA.</p> <p>Formulario Google Forms Fo_coe para la evaluación de la coevaluación: https://forms.gle/1ZN6SnYjLjVREJkp9</p>	1	1	<p>Coevaluación del trabajo colaborativo finalizada.</p> <p>Coevaluación de los informes de sus pares finalizada.</p> <p>Evaluación de la coevaluación finalizada.</p>

E. RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

FASE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DOCENTE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIANTE
AUTOAPRENDIZAJE	<p>1.Preparación de recursos: -Proporcione ejemplos visuales de mapas mentales bien estructurados. -Ofrezca un listado de herramientas tecnológicas (Mapify, Miro, etc.) y tutoriales sobre cómo utilizarlas.</p> <p>2.Supervisión del progreso: -Establezca un foro en el EVEA o un chat grupal en WhasApp donde los estudiantes puedan compartir dudas durante su proceso. -Revise los mapas mentales preliminares y proporcione retroalimentación antes de su entrega final.</p>	<p>1.Investigación activa: -Utilice IA para buscar información, evaluando siempre la calidad y fiabilidad de las fuentes. -Asegúrese de que el mapa mental sea claro, visualmente atractivo y refleje los principales componentes investigados.</p> <p>2.Planificación del tiempo: -Dedique tiempo suficiente para explorar las herramientas tecnológicas antes de usarlas.</p>
COAPRENDIZAJE	<p>1.Facilitación de la colaboración: -Organice los grupos y fomente la asignación de roles específicos para asegurar la participación equitativa. -Proporcione ejemplos de ensayos críticos y discuta los componentes esenciales de este tipo de texto.</p> <p>2.Uso de IA: -Capacite a los estudiantes en el uso de herramientas como Grammarly para revisar aspectos de precisión gramatical.</p>	<p>1.Trabajo en equipo: -Colabore activamente en el ensayo, utilizando herramientas de IA para mejorar la claridad y cohesión del texto. -Realice revisiones grupales para garantizar que todos los integrantes aporten de manera significativa.</p> <p>2.Gestión de recursos: -Utilice documentos colaborativos en línea y comparta avances periódicos con el docente.</p>
COEVALUACIÓN	<p>1.Definición de criterios claros: -Diseñe una rúbrica detallada que incluya elementos específicos sobre la calidad del contenido y precisión gramatical.</p> <p>2.Supervisión del proceso: -Monitoree las evaluaciones entre pares y proporcione retroalimentación adicional cuando sea necesario.</p>	<p>1.Evaluación objetiva: -Aplique los criterios de la rúbrica de manera justa y detalla observaciones claras.</p> <p>2.Reflexión sobre el proceso: -Complete el formulario de evaluación del proceso de coevaluación reflexionando sobre la calidad de las retroalimentaciones.</p>

F. EVALUACIÓN DEL PROCESO

FASES	MODALIDAD DE EVALUACIÓN		
	HETEROEVALUACIÓN	AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN
AUTOAPRENDIZAJE	<p>- Actividad: Evaluación del mapa mental realizado por el estudiante sobre los componentes, procesos y elementos de la Gestión de Publicación Académica y sus relaciones</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matriz ponderada de criterios de evaluación que mide contenido, creatividad y lógica de las relaciones entre los componentes, procesos y elementos. (ver anexo 21). 		
COAPRENDIZAJE	<p>- Actividad: Revisión y retroalimentación continua de los avances grupales, a fin de proveer observaciones cualitativas, garantizar el progreso y resolver dudas durante la elaboración del informe.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento compartido de colaboración en línea con tecnología OneDrive, Google Drive o similares. - Grupo Académico de WhatsApp 	<p>- Actividad: Reflexión individual y grupal sobre el proceso de creación y el contenido del mapa mental elaborado en la fase de Autoaprendizaje.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de autoevaluación Fo_auto, con preguntas que inviten a reflexionar sobre aspectos positivos, áreas de mejora y aprendizajes logrados (ver anexo 2) - Actividad: Cada grupo evalúa su ensayo crítico titulado "La Gestión de la Publicación Académica" antes de entregarlo, utilizando herramientas de IA para verificar la calidad de escritura. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de IA (Language Tool, Grammarly, Quillbot, etc.) para identificar problemas de gramática, cohesión y claridad. 	
COEVALUACIÓN	<p>- Actividad: Análisis global de las coevaluaciones y retroalimentación sobre el proceso.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observaciones cualitativas de las evaluaciones realizadas por los estudiantes y análisis de patrones comunes en las rúbricas. 	<p>- Actividad: Valoración individual sobre el proceso de coevaluación.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulario Google Forms Fo_coe, con preguntas sobre su experiencia al evaluar y ser evaluado, y cómo la retroalimentación recibió les ayudó, entre otros aspectos (ver anexo 4). 	<p>- Actividad: Los estudiantes evalúan los ensayos críticos de otros grupos utilizando la herramienta "Taller" de Moodle.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de coevaluación con indicadores sobre el contenido del ensayo crítico y sobre la aplicación de las HaBEA de Precisión Gramatical (ver anexo 22) <p>- Actividad: Coevaluación sobre el trabajo colaborativo.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulario Google Forms Fo_col, con preguntas sobre su aporte individual y el de sus compañeros en el trabajo colaborativo (ver anexo 3).

G. FUENTES DE APOYO PARA EL ESTUDIANTE

Biblioteca Universitaria de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (2024).

Clarivate publica la actualización 2024 de Journal Citation Reports.

<https://biblioteca.ulpGrupo de Control.es/blogs/acceso-abierto/2024/06/clarivate-publica-la-actualizacion-2024-de-journal-citation-reports>

empowerTIC. (2024). *El ORCID: guía completa para investigadores.*

<https://empowertic.com/2024/04/29/el-orcid-guia-completa-para-investigadores/>

Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología. (s.f.). *Índices de impacto.*

<https://www.rekursocientificos.fecyt.es/servicios/indices-de-impacto>

ORCID. (s.f.). *ORCID para investigadores.* <https://info.orcid.org/es/investigadores/>

Universo Escrito. (2018). *Métricas para la evaluación de revistas científicas.*

<https://universoescrito.com/metricas-para-la-evaluacion-de-revistas-cientificas/>

MODELO INTEGRATIVO DE E-A PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS HaBEA
PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR
Unidad IV-Taller 4: Artículo de Investigación (sección Introducción)

A. INFORMACIÓN GENERAL**ASIGNATURA:** Taller de Escritura de Textos Académicos IV**CICLO Y PARALELO:** P2_EB_6 (Sexto Ciclo)**PERÍODO ACADÉMICO:** septiembre – febrero - IIS2024**NÚCLEO PROBLÉMICO:** ¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?**CAMPO DE FORMACIÓN:** Comunicación, lenguajes, lectura y escritura académica**EJE INTEGRADOR:**

Proyectos de integración de saberes 3: ambientes de aprendizaje y didácticas para atender la diversidad de los sujetos educativos.

RESULTADOS DE APREDIZAJE DE LA ASIGNATURA:

Profundiza su comprensión del artículo de investigación y elabora artículo de investigación con base en experiencias y/o resultados de investigación en el aula de Educación General Básica en el contexto de su práctica pre profesional (enfoque en modelos pedagógicos, curriculares, ambientes de aprendizaje, didácticas)

UNIDAD IV: Artículo de investigación (sección Introducción)**TALLER:** 4**CONTENIDO MÍNIMO DE LA ASIGNATURA RELACIONADO CON LA UNIDAD:**

Artículo de investigación: características, elementos, estructura, tipos.

EJE TRANSVERSAL EN DESARROLLO:

Habilidades básicas de escritura académica

B. CARGA HORARIA TOTAL DEL PROGRAMA ACADÉMICO

Horas totales: 80.0	Horas contacto con el docente (HCD): 32.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 48.0	Cantidad unidades: 4
-------------------------------	---	---	--------------------------------

C. CARGA HORARIA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA IV – TALLER 4

Horas totales: 15.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 6.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 9.0
-------------------------------	---	--

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad IV-Taller 4: Artículo de Investigación (sección Introducción)

D. PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
AUTOAPRENDIZAJE	<p>Analiza la estructura de un Artículo de Investigación, mediante el estudio de sus componentes y procesos inherentes, con la finalidad de adquirir los conocimientos generales mínimos necesarios para el trabajo colaborativo.</p>	<p>Lectura comprensiva: El estudiante analizará con detenimiento y detalle la estructura del Artículo Científico incluida en el material de estudio proporcionado.</p> <p>Creación de contenido digital: El estudiante elaborará un flujograma que refleje la estructura del Artículo Científico utilizando una herramienta tecnopedagógica y/o de IA.</p>	<p>Material de estudio: Documento ESTRUCTURA DEL ARTÍCULO CIENTÍFICO.pdf (sección Materiales y Recursos Complementarios, carpeta Artículo Científico).</p> <p>Herramienta IA para creación de contenido digital: Lucidchart, Miro, o Creately</p>	2	3	<p>Flujograma: Flujograma que refleje la estructura del Artículo Científico, usando símbolos estándar generalmente utilizados en los diagramas de flujo tales como: óvalos, rectángulos y rombos, según corresponda.</p>

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad IV-Taller 4: Artículo de Investigación (sección Introducción)

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
COAPRENDIZAJE	<p>Escribir la sección Introducción en atención a la estructura y elementos de fondo y forma establecidos, a fin de valorar su importancia en el marco de la construcción del Artículo de Investigación.</p> <p>Desarrollar habilidades básicas de escritura académica, mediante su aplicación en la sección Introducción del Artículo de Investigación.</p>	<p>Actividad Inicial:</p> <p>La sesión de interaprendizaje iniciará con la revisión aleatoria de varios flujogramas realizados en la fase de Autoaprendizaje y contará con la retroalimentación del docente, el diálogo simultáneo y la participación crítica-constructiva de los estudiantes.</p> <p>Actividad de Autoevaluación:</p> <p>Acto seguido, cada estudiante completará el formulario de Autoevaluación del Aprendizaje Autónomo (Fo_Auto) sobre el flujograma creado, respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué estuvo bien?; ¿Qué puedo mejorar?; ¿Qué pude haber hecho de forma diferente?; ¿Cuál fue el mayor aprendizaje que obtuve al realizar esta actividad de autoaprendizaje?</p> <p>Finalmente, de manera aleatoria y voluntaria, compartirán con el grupo, las respuestas consignadas en el formulario.</p> <p>Actividad Colaborativa:</p> <p>En parejas o triadas pedagógicas, los estudiantes escribirán la sección Introducción de su Artículo de Investigación, de acuerdo con la estructura y elementos de fondo y forma establecidos e incluyendo las HaBEA de Estilo Académico, Coherencia y estructura y, Claridad en la expresión.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_Auto para la Autoevaluación del producto académico generado en la fase de Autoaprendizaje:</p> <p>https://forms.gle/PrE9sEj1eoW9dTYo7</p> <p>Documentos Colaborativos con IA Integrada:</p> <p>Herramienta de colaboración en línea (Google Docs o Microsoft Word) para escribir la sección Introducción del Artículo de Investigación de forma colaborativa, recibiendo y proporcionando sugerencias de escritura y estilo que fomenten la cohesión del grupo y el logro de un producto académico de alta calidad.</p> <p>Revisión y Retroalimentación Automatizadoa:</p> <p>Herramienta de IA como LanguageTool o similares, para la revisión automatizada de calidad, incluyendo gramática y estructura de la sección Introducción del Artículo de Investigación, así como el análisis de coherencia y estilo, para facilitar la autoevaluación y recibir retroalimentación detallada.</p>	2	4	<p>Sección Introducción del Artículo de Investigación:</p> <p>Sección Introducción de su Artículo de Investigación de acuerdo con la estructura y elementos de fondo y forma establecidos.</p> <p>En ocho párrafos de la sección Introducción se deberá aplicar, uno de los indicadores HaBEA de las dimensiones:</p> <p>Estilo académico (B1; B2; B3; B4) Coherencia y estructura (C1; C2) Claridad en l expresión (D1; D2)</p> <p>Previa la subida al EVEA, el documento deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser revisado grupalmente - Ser sometido a análisis de calidad de escritura mediante una herramienta de IA tal como Language Tool, Grammarly, Quillbot o, similares. - Para garantizar la participación del trabajo grupal, los grupos compartirán con el profesor, el enlace a la herramienta de colaboración en línea (OneDrive o Google Drive).

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad IV-Taller 4: Artículo de Investigación (sección Introducción)

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
COEVALUACIÓN	<p>-Coevaluar el trabajo colaborativo mediante herramientas tecnológicas a fin de valorar el aporte individual y colectivo.</p> <p>-Coevaluar los productos académicos de los pares, mediante IA no generativa, Herramientas tecnopedagógicas y rúbricas específicas de evaluación, a fin de desarrollar la capacidad de proporcionar retroalimentación objetiva y consolidar los conocimientos propios.</p> <p>Evaluar el proceso general de coevaluación, mediante herramientas tecnológicas, a fin de reconocer la importancia de la retroalimentación, la pertinencia de los criterios de evaluación y la eficiencia del recurso tecnológico.</p>	<p>Actividad de Coevaluación del trabajo colaborativo: En el formulario electrónico Fo_col, cada estudiante coevaluará su aporte individual y el desempeño grupal de sus compañeros en la etapa de coaprendizaje.</p> <p>Actividad de Coevaluación de productos académicos asistida por IA De manera individual, cada estudiante coevaluará los trabajos generados por sus pares en la fase de Coaprendizaje, en función de la rúbrica diseñada para el efecto, en la que se incluyen indicadores relacionados con el contenido científico investigado, así como, con la correcta aplicación de las Habilidades Básicas de Escritura Académica en las dimensiones de Estilo académico, Coherencia y estructura y Claridad en la expresión.</p> <p>Actividad de Evaluación de la coevaluación En el formulario electrónico Fo_coe, cada estudiante evaluará el proceso de coevaluación.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_col para la Coevaluación del trabajo colaborativo: https://forms.gle/JAXrvXw7ds8sLxia8</p> <p>Rúbrica de coevaluación (Adjunta)</p> <p>Entorno Virtual de Aprendizaje Recurso Taller de Moodle para coevaluación asistida con IA.</p> <p>Formulario Google Forms Fo_coe para la evaluación de la coevaluación: https://forms.gle/IZN6SnYjLjVREJkp9</p>	2	2	<p>Coevaluación del trabajo colaborativo finalizada.</p> <p>Coevaluación de los informes de sus pares finalizada.</p> <p>Evaluación de la coevaluación finalizada.</p>

E. RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS:

FASE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DOCENTE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIANTE
AUTOAPRENDIZAJE	<p>Preparación de materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asegúrese de que el documento "Estructura del Artículo Científico.pdf" esté completo, claro y accesible en el entorno virtual. - Proporcione ejemplos de flujogramas bien elaborados para guiar a los estudiantes. <p>Supervisión y apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revise los flujogramas preliminares y ofrezca retroalimentación constructiva. - Organice una breve sesión virtual para resolver dudas técnicas sobre el uso de herramientas como Lucidchart o Miro. 	<p>Análisis crítico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Examine el documento proporcionado, identificando los componentes clave del artículo científico. - Elabore el flujograma utilizando símbolos estándar para garantizar la claridad. <p>Uso adecuado de herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explore tutoriales de Lucidchart o Miro para optimizar la representación visual.
COAPRENDIZAJE	<p>Orientación para la introducción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presente una guía práctica sobre cómo escribir introducciones académicas efectivas. - Organice sesiones de retroalimentación para revisar los primeros borradores en tiempo real. <p>Fomento del trabajo colaborativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promueva la asignación de roles dentro de las parejas o triadas para garantizar una contribución equitativa. - Ofrezca retroalimentación personalizada utilizando comentarios en línea en los documentos compartidos. 	<p>Redacción colaborativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distribuya tareas entre los miembros para asegurar una construcción eficiente de la sección introducción. - Revise el trabajo en grupo utilizando herramientas de IA como Grammarly para mejorar gramática y estilo. <p>Revisión y ajuste:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realice una revisión grupal final para garantizar que todos los elementos estructurales estén completos y correctos.
COEVALUACIÓN	<p>Rúbricas claras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prepare una rúbrica que evalúe el estilo académico, coherencia y claridad de la sección Introducción. - Explique a los estudiantes cómo utilizarla durante la coevaluación. <p>Seguimiento del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Monitoree las coevaluaciones para asegurar que se realicen de manera justa y constructiva. - Proporcione retroalimentación adicional si detecta inconsistencias. 	<p>Evaluación crítica y objetiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilice la rúbrica para proporcionar retroalimentación específica y detallada. - Reflexione sobre los aprendizajes obtenidos al evaluar el trabajo de sus compañeros. <p>Autoevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifique fortalezas y áreas de mejora de su trabajo a partir de las observaciones recibidas.

F. EVALUACIÓN DEL PROCESO:

FASES	MODALIDAD DE EVALUACIÓN		
	HETEROEVALUACIÓN	AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN
AUTOAPRENDIZAJE	<p>- Actividad: Evaluación del flujograma realizado por los estudiantes sobre los componentes y procesos del Artículo de Investigación.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matriz ponderada de criterios de evaluación (ver anexo 23). 		
COAPRENDIZAJE	<p>- Actividad: Revisión y retroalimentación continua de los avances grupales, a fin de proveer observaciones cualitativas, garantizar el progreso y resolver dudas durante la elaboración del informe.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento compartido de colaboración en línea con tecnología OneDrive, Google Drive o similares. - Grupo Académico de WhatsApp 	<p>- Actividad: Reflexión individual y grupal sobre el proceso de creación y el contenido del flujograma elaborado en la fase de Autoaprendizaje.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de autoevaluación Fo_auto, con preguntas que inviten a reflexionar sobre aspectos positivos, áreas de mejora y aprendizajes logrados (ver anexo 2) - Actividad: Cada grupo evalúa su sección Introducción, antes de entregarla, utilizando herramientas de IA para verificar la calidad de escritura. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de IA (Language Tool, Grammarly, Quillbot, etc.) para identificar problemas de gramática, cohesión y claridad. 	
COEVALUACIÓN	<p>- Actividad: Análisis global de las coevaluaciones y retroalimentación sobre el proceso.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observaciones cualitativas de las evaluaciones realizadas por los estudiantes y análisis de patrones comunes en las rúbricas. 	<p>- Actividad: Valoración individual sobre el proceso de coevaluación.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formulario Google Forms Fo_coe, con preguntas sobre su experiencia al evaluar y ser evaluado, y cómo la retroalimentación recibió les ayudó, entre otros aspectos (ver anexo 4). 	<p>- Actividad: Los estudiantes evalúan la sección Introducción elaborada por sus pares utilizando la herramienta "Taller" de Moodle.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de coevaluación con indicadores sobre el contenido de la sección Introducción y sobre la aplicación de las HaBEA (ver anexo 24) - Actividad: Coevaluación sobre el trabajo colaborativo. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Formulario Google Forms Fo_col, con preguntas sobre su aporte individual y el de sus compañeros en el trabajo colaborativo (ver anexo 3).

G. FUENTES DE APOYO PARA EL ESTUDIANTE:

Creately. (2024). *Cómo crear diagramas de flujo efectivos*. <https://creately.com/es>

Elsevier. (2024). *Cómo estructurar un artículo científico*. <https://www.elsevier.com/es-es/authors/tools-and-resources>

Grammarly. (2024). *Guía para escribir textos académicos con IA*.
<https://www.grammarly.com/blog/academic-writing>

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills* (3.^a ed.). University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.3998/mpub.2173936>

MODELO INTEGRATIVO DE E-A PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS HaBEA
PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR
Unidad IV – Taller 5: Artículo de Investigación (sección Metodología)

A. INFORMACIÓN GENERAL**ASIGNATURA:** Taller de Escritura de Textos Académicos IV**CICLO Y PARALELO:** P2_EB_6 (Sexto Ciclo)**PERÍODO ACADÉMICO:** septiembre 2023 – febrero - IIS2024**NÚCLEO PROBLÉMICO:** ¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?**CAMPO DE FORMACIÓN:** Comunicación, lenguajes, lectura y escritura académica**EJE INTEGRADOR:**

Proyectos de integración de saberes 3: ambientes de aprendizaje y didácticas para atender la diversidad de los sujetos educativos.

RESULTADOS DE APREDIZAJE DE LA ASIGNATURA:

Profundiza su comprensión del artículo de investigación y elabora artículo de investigación con base en experiencias y/o resultados de investigación en el aula de Educación General Básica en el contexto de su práctica pre profesional (enfoque en modelos pedagógicos, curriculares, ambientes de aprendizaje, didácticas)

UNIDAD IV: Artículo de investigación (sección Metodología)**TALLER:** 5**CONTENIDO MÍNIMO DE LA ASIGNATURA RELACIONADO CON LA UNIDAD:**

Artículo de investigación: características, elementos, estructura, tipos.

EJE TRANSVERSAL EN DESARROLLO:

Habilidades básicas de escritura académica

B. CARGA HORARIA TOTAL DEL PROGRAMA ACADÉMICO

Horas totales: 80.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 32.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 48.0	Cantidad unidades: 4
-------------------------------	--	---	--------------------------------

C. CARGA HORARIA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA IV – TALLER 5

Horas totales: 15.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 6.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 9.0
-------------------------------	---	--

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad IV – Taller 5: Artículo de Investigación (sección Metodología)

D. PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
AUTOAPRENDIZAJE	<p>Analizar los componentes y características de la sección Metodología, mediante la participación en un foro de discusión virtual, con la finalidad de valorar la importancia de esta sección para su artículo de investigación y consolidar los conocimientos generales mínimos necesarios para el trabajo colaborativo.</p>	<p align="center">Estudio individual:</p> <ol style="list-style-type: none"> Analizar los tres artículos científicos de referencia disponibles en el Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje (EVEA) (sección Materiales y Recursos Complementarios), con énfasis particular en la sección Metodología. Estudiar las anotaciones de la conferencia realizada por el profesor en clase acerca del tema. <p align="center">Participación en el Foro de Discusión Virtual:</p> <p>El estudiante participará en el Foro de Discusión Virtual, “Valorando la importancia de la sección Metodología” incluido en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVEA), considerando los siguientes parámetros:</p> <ol style="list-style-type: none"> Iniciar el foro respondiendo a la siguiente pregunta: ¿De qué maneras contribuye la sección Metodología a mi estudio de investigación mixta? Comentar la participación de al menos dos de sus compañeros en el foro, integrantes de grupos de investigación diferentes al suyo. 	<p align="center">Material de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tres artículos científicos de referencia disponibles en la sección Materiales y Recursos Complementarios del EVEA. Anotaciones del estudiante, acerca de la conferencia realizada por el profesor. <p align="center">Recurso Virtual:</p> <p>Foro de discusión virtual “Valorando la importancia de la sección Metodología”, incluido en el EVEA</p>	2	3	<p align="center">Foro de Discusión:</p> <p>Tres participaciones en el foro de discusión virtual: “Valorando la importancia de la sección Metodología”.</p>

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad IV – Taller 5: Artículo de Investigación (sección Metodología)

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
COAPRENDIZAJE	<p>Escribir la sección Metodología en atención a la estructura y elementos de fondo y forma establecidos, a fin de valorar su importancia en el marco de la construcción del Artículo de Investigación.</p> <p>Desarrollar habilidades básicas de escritura académica, mediante su aplicación en la sección Introducción del Artículo de Investigación.</p>	<p>Actividad Inicial:</p> <p>La sesión de interaprendizaje iniciará con la revisión aleatoria y anónima de varias participaciones en el foro realizadas en la fase de Autoaprendizaje y contará con la retroalimentación del docente, el diálogo simultáneo y la participación crítica-constructiva de los estudiantes.</p> <p>Actividad de Autoevaluación:</p> <p>Acto seguido, cada estudiante completará el formulario de Autoevaluación del Aprendizaje Autónomo (Fo_Auto) sobre su participación en el foro, respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué estuvo bien?; ¿Qué puedo mejorar?; ¿Qué pude haber hecho de forma diferente?; ¿Cuál fue el mayor aprendizaje que obtuve al realizar esta actividad de autoaprendizaje?</p> <p>Finalmente, de manera aleatoria y voluntaria, compartirán con el grupo, las respuestas consignadas en el formulario.</p> <p>Actividad Colaborativa:</p> <p>En parejas o triadas pedagógicas, los estudiantes escribirán la sección Metodología de su Artículo de Investigación, de acuerdo con la estructura y elementos de fondo y forma establecidos e incluyendo determinadas HaBEA de Precisión Gramatical, Estilo Académico, Coherencia y Estructura y, Claridad en la expresión.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_auto para la Autoevaluación del producto académico generado en la fase de Autoaprendizaje: https://forms.gle/PrE9sEj1eoW9dTYo7</p> <p>Documentos Colaborativos con IA Integrada:</p> <p>Herramienta de colaboración en línea (Google Docs o Microsoft Word) para escribir la sección Metodología del Artículo de Investigación de forma colaborativa, recibiendo y proporcionando sugerencias de escritura y estilo que fomenten la cohesión del grupo y el logro de un producto académico de alta calidad.</p> <p>Revisión y Retroalimentación Automatizada:</p> <p>Herramienta de IA como LanguageTool o similares, para la revisión automatizada de calidad, incluyendo gramática y estructura de la sección Metodología del Artículo de Investigación, así como el análisis de coherencia y estilo, para facilitar la autoevaluación y recibir retroalimentación detallada.</p>	2	4	<p>Sección Metodología del Artículo de Investigación:</p> <p>Sección Metodología del Artículo de Investigación de acuerdo con la estructura y elementos de fondo y forma establecidos.</p> <p>En nueve oraciones de la sección Metodología se deberán aplicar, las siguientes HaBEA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precisión Gramatical (A2; A3; A4; A6; A7) - Estilo académico (B1; B4) - Coherencia y estructura (C2) - Claridad en la expresión (D2) <p>Previa la subida al EVEA, el documento deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser revisado grupalmente - Ser sometido a análisis de calidad de escritura mediante una herramienta de IA tal como Language Tool, Grammarly, Quillbot o, similares. - Para garantizar la participación del trabajo grupal, los grupos compartirán con el profesor, el enlace a la herramienta de colaboración en línea (OneDrive o Google Drive).

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad IV – Taller 5: Artículo de Investigación (sección Metodología)

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HC D	HA A	
COEVALUACIÓN	<p>-Coevaluar el trabajo colaborativo mediante herramientas tecnológicas a fin de valorar el aporte individual y colectivo.</p> <p>-Coevaluar los productos académicos de los pares, mediante IA no generativa, Herramientas tecnopedagógicas y rúbricas específicas de evaluación, a fin de desarrollar la capacidad de proporcionar retroalimentación objetiva y consolidar los conocimientos propios.</p> <p>-Evaluar el proceso general de coevaluación, mediante herramientas tecnológicas, a fin de reconocer la importancia de la retroalimentación, la pertinencia de los criterios de evaluación y la eficiencia del recurso tecnológico.</p>	<p>Actividad de Coevaluación del trabajo colaborativo:</p> <p>En el formulario electrónico Fo_col, cada estudiante coevaluará su aporte individual y el desempeño grupal de sus compañeros en la etapa de coaprendizaje.</p> <p>Actividad de Coevaluación de productos académicos asistida por IA</p> <p>De manera individual, cada estudiante coevaluará los trabajos generados por sus pares en la fase de Coaprendizaje, en función de la rúbrica diseñada para el efecto, en la que se incluyen indicadores relacionados con el contenido científico investigado, así como, con la correcta aplicación de las Habilidades Básicas de Escritura Académica.</p> <p>Actividad de Evaluación de la coevaluación</p> <p>En el formulario electrónico Fo_coe, cada estudiante evaluará el proceso de coevaluación.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_col para la Coevaluación del trabajo colaborativo: https://forms.gle/JAXrvXw7ds8sLxia8</p> <p>Rúbrica de coevaluación (Adjunta)</p> <p>Entorno Virtual de Aprendizaje Recurso Taller de Moodle para coevaluación asistida con IA.</p> <p>Formulario Google Forms Fo_coe para la evaluación de la coevaluación: https://forms.gle/1ZN6SnYjLjVREJkp9</p>	2	2	<p>Coevaluación del trabajo colaborativo finalizada.</p> <p>Coevaluación de los informes de sus pares finalizada.</p> <p>Evaluación de la coevaluación finalizada.</p>

E. RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS:

FASE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DOCENTE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIANTE
AUTOAPRENDIZAJE	<p>Provisión de recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asegúrese de que los artículos de referencia y el foro de discusión estén disponibles y bien organizados en el EVEA. - Proporcione una guía para el análisis de la sección metodología de los artículos seleccionados. <p>Facilitación del foro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modere el foro para incentivar la participación activa de los estudiantes y asegurar discusiones significativas. - Ofrezca retroalimentación breve y precisa en el foro. 	<p>Preparación previa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lea con atención los artículos científicos asignados, enfocándose en la estructura y componentes de la sección metodología. - Tome notas detalladas de las observaciones realizadas. <p>Participación en el foro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuya con respuestas bien fundamentadas y realice comentarios constructivos sobre las participaciones de sus compañeros.
COAPRENDIZAJE	<p>Orientación inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcione un esquema detallado sobre cómo escribir la sección metodología, con ejemplos de diferentes enfoques de investigación. - Explique los indicadores HaBEA que deben aplicarse en esta sección. <p>Seguimiento continuo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revise los avances del trabajo en Google Docs o Microsoft Word, proporcionando comentarios directamente en los documentos colaborativos. 	<p>Trabajo colaborativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asuma roles claros dentro del grupo para garantizar una distribución equitativa de tareas. - Use herramientas de IA para revisar la gramática y coherencia del texto. <p>Revisión grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realice una revisión final grupal para verificar que todos los indicadores HaBEA se han aplicado correctamente.
COEVALUACIÓN	<p>Preparación de rúbricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñe una rúbrica específica para evaluar la sección metodología, incluyendo las HaBEA. - Explique a los estudiantes cómo aplicar la rúbrica durante la coevaluación. <p>Supervisión del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revise las coevaluaciones para garantizar que sean objetivas y constructivas. 	<p>Coevaluación objetiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evalúe el trabajo de sus pares utilizando la rúbrica proporcionada, ofreciendo observaciones específicas. <p>Reflexión final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Complete el formulario de evaluación del proceso de coevaluación, reflexionando sobre las lecciones aprendidas.

F. EVALUACIÓN DEL PROCESO

FASES	MODALIDAD DE EVALUACIÓN		
	HETEROEVALUACIÓN	AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN
AUTOAPRENDIZAJE	<p>- Actividad: Evaluación de la participación de los estudiantes en el foro de discusión virtual.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matriz ponderada de criterios de evaluación (ver anexo 25). 		
COAPRENDIZAJE	<p>- Actividad: Revisión y retroalimentación continua de los avances grupales, a fin de proveer observaciones cualitativas, garantizar el progreso y resolver dudas durante la elaboración del informe.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento compartido de colaboración en línea con tecnología OneDrive, Google Drive o similares. - Grupo Académico de WhatsApp 	<p>- Actividad: Reflexión individual y grupal sobre la participación en el foro de discusión virtual, realizado en la fase de Autoaprendizaje.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de autoevaluación Fo_auto, con preguntas que inviten a reflexionar sobre aspectos positivos, áreas de mejora y aprendizajes logrados (ver anexo 2) <p>- Actividad: Cada grupo evalúa su sección Metodología, antes de entregarla, utilizando herramientas de IA para verificar la calidad de escritura.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de IA (Language Tool, Grammarly, Quillbot, etc.) para identificar problemas de gramática, cohesión y claridad. 	
COEVALUACIÓN	<p>- Actividad: Análisis global de las coevaluaciones y retroalimentación sobre el proceso.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observaciones cualitativas de las evaluaciones realizadas por los estudiantes y análisis de patrones comunes en las rúbricas. 	<p>- Actividad: Valoración individual sobre el proceso de coevaluación.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario Google Forms Fo_coe, con preguntas sobre su experiencia al evaluar y ser evaluado, y cómo la retroalimentación recibió les ayudó, entre otros aspectos (ver anexo 4). 	<p>- Actividad: Los estudiantes evalúan la sección Metodología elaborada por sus pares utilizando la herramienta "Taller" de Moodle.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de coevaluación con indicadores sobre el contenido de la sección Metodología y sobre la aplicación de las HaBEA (ver anexo 26) <p>- Actividad: Coevaluación sobre el trabajo colaborativo.</p> <p>- Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario Google Forms Fo_col, con preguntas sobre su aporte individual y el de sus compañeros en el trabajo colaborativo (ver anexo 3).

G. FUENTES DE APOYO PARA EL ESTUDIANTE:

Day, R. A., & Gastel, B. (2011). *How to Write and Publish a Scientific Paper*.

Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org>

Edutopia. (2023). *Cómo fomentar la participación significativa en foros de discusión*.

<https://www.edutopia.org>

Elsevier. (2024). *Cómo redactar la sección metodología de un artículo científico*.

<https://www.elsevier.com/es-es/authors/tools-and-resources>

Grammarly. (2024). *Guía para mejorar la escritura académica con IA*.

<https://www.grammarly.com/blog/academic-writing>

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students*.

University of Michigan Press. <https://www.press.umich.edu>

**MODELO INTEGRATIVO DE E-A PARA EL MEJORAMIENTO DE LAS HaBEA
PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR**

Unidad IV – Taller 6: Artículo de Investigación (secciones de Resultados y Conclusiones)

A. INFORMACIÓN GENERAL

ASIGNATURA: Taller de Escritura de Textos Académicos IV

CICLO Y PARALELO: P2_EB_6 (Sexto Ciclo)

PERÍODO ACADÉMICO: septiembre 2023 – febrero - IIS2024

NÚCLEO PROBLÉMICO: ¿Qué ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?

CAMPO DE FORMACIÓN: Comunicación, lenguajes, lectura y escritura académica

EJE INTEGRADOR:

Proyectos de integración de saberes 3: ambientes de aprendizaje y didácticas para atender la diversidad de los sujetos educativos.

RESULTADOS DE APREDIZAJE DE LA ASIGNATURA:

Profundiza su comprensión del artículo de investigación y elabora artículo de investigación con base en experiencias y/o resultados de investigación en el aula de Educación General Básica en el contexto de su práctica pre profesional (enfoque en modelos pedagógicos, curriculares, ambientes de aprendizaje, didácticas)

UNIDAD IV: Artículo de investigación (secciones de Resultados y Conclusiones)

TALLER: 6

CONTENIDO MÍNIMO DE LA ASIGNATURA RELACIONADO CON LA UNIDAD:

Artículo de investigación: características, elementos, estructura, tipos.

EJE TRANSVERSAL EN DESARROLLO:

Habilidades básicas de escritura académica

B. CARGA HORARIA TOTAL DEL PROGRAMA ACADÉMICO

Horas totales: 80.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 32.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 48.0	Cantidad unidades: 4
-------------------------------	--	---	--------------------------------

C. CARGA HORARIA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA IV – TALLER 6

Horas totales: 15.0	Horas en contacto con el docente (HCD): 6.0	Horas de aprendizaje autónomo (HAA): 9.0
-------------------------------	---	--

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad IV – Taller 6: Artículo de Investigación (secciones de Resultados y Conclusiones)

D. PLANIFICACIÓN MICROCURRICULAR

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
AUTOAPRENDIZAJE	<p>Analizar las características de las secciones Resultados y Conclusiones, mediante el estudio de videos explicativos de referencia, las notas de aula y, la reflexión crítica, a fin de valorar la importancia de dichas secciones para su artículo de investigación y consolidar los conocimientos generales mínimos necesarios para el trabajo colaborativo.</p>	<p>Estudio individual:</p> <p>3. Estudiar los tres videos explicativos de referencia acerca de Los Resultados, la Discusión y las Conclusiones en el Artículo Científico.</p> <p>4. Estudiar las anotaciones de la conferencia realizada por el profesor en clase acerca del tema.</p> <p>Participación en el Mural Colaborativo Virtual:</p> <p>El estudiante participará en el Mural Colaborativo Virtual, “Valorando la importancia de las Secciones Resultados y Conclusiones” creado para el efecto, en atención a los siguientes parámetros:</p> <p>3. Realizar su publicación en el Mural respondiendo a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la importancia de los Resultados, la Discusión y las Conclusiones en mi estudio de investigación mixta?</p> <p>4. Comentar la participación de al menos uno de sus compañeros en el Mural, integrante de un grupo de investigación diferente al suyo.</p>	<p>Material de estudio:</p> <p>- Tres videos explicativos de referencia disponibles en la YouTube sobre los temas:</p> <p>Resultados https://www.youtube.com/watch?v=kdn_JOOuMa0</p> <p>Discusión https://www.youtube.com/watch?v=ngO9mXG0ql4</p> <p>Conclusiones https://www.youtube.com/watch?v=DVg-ijfl3nM</p> <p>- Anotaciones del estudiante, acerca de la conferencia realizada por el profesor.</p> <p>Recurso Virtual: Mural Colaborativo Virtual, “Valorando la importancia de las Secciones Resultados y Conclusiones”. Enlace disponible en la Sección Materiales y Recursos Complementarios.</p>	2	3	<p>Mural Colaborativo Virtual:</p> <p>Dos participaciones en el Muro Colaborativo Virtual: “Valorando la importancia de las Secciones Resultados y Conclusiones”.</p>

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad IV – Taller 6: Artículo de Investigación (secciones de Resultados y Conclusiones)

Fase	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HCD	HAA	
FASE DE COAPRENDIZAJE	<p>Escribir las Secciones de Resultados y Conclusiones en atención a la estructura y elementos de fondo y forma establecidos, a fin de consolidar el Artículo de Investigación.</p> <p>Desarrollar habilidades básicas de escritura académica, mediante su aplicación en las Secciones Resultados y Conclusiones del Artículo de Investigación.</p>	<p>Actividad Inicial:</p> <p>La sesión de interaprendizaje iniciará con la revisión aleatoria y anónima de varias participaciones en el muro colaborativo, realizadas en la fase de Autoaprendizaje y contará con la retroalimentación del docente, el diálogo simultáneo y la participación crítica-constructiva de los estudiantes.</p> <p>Actividad de Autoevaluación:</p> <p>Acto seguido, cada estudiante completará el Cuestionario de Autoevaluación del Aprendizaje Autónomo (Fo_Auto) sobre su participación en el muro colaborativo, respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué estuvo bien?; ¿Qué puedo mejorar?; ¿Qué pude haber hecho de forma diferente?; ¿Cuál fue el mayor aprendizaje que obtuve al realizar esta actividad de autoaprendizaje? Finalmente, de manera aleatoria y voluntaria, compartirán con el grupo, las respuestas consignadas en el cuestionario.</p> <p>Actividad Colaborativa:</p> <p>En parejas o triadas pedagógicas, los estudiantes escribirán las secciones Resultados y Conclusiones de su Artículo de Investigación, de acuerdo con la estructura y elementos de fondo y forma establecidos e incluyendo HaBEA's de Precisión Gramatical, Estilo Académico, Coherencia y Estructura y, Claridad en la expresión.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_auto para la Autoevaluación del producto académico generado en la fase de Autoaprendizaje: https://forms.gle/PrE9sEj1eoW9dT_Yo7</p> <p>Documentos Colaborativos con IA Integrada:</p> <p>Herramienta de colaboración en línea (Google Docs o Microsoft Word) para escribir las secciones de Resultados y Conclusiones del Artículo de Investigación de forma colaborativa, recibiendo y proporcionando sugerencias de escritura y estilo que fomenten la cohesión del grupo y el logro de un producto académico de alta calidad.</p> <p>Revisión y Retroalimentación Automatizada:</p> <p>Herramienta de IA como LanguageTool o similares, para la revisión automatizada de calidad, incluyendo gramática y estructura de la sección Metodología del Artículo de Investigación, así como el análisis de coherencia y estilo, para facilitar la autoevaluación y recibir retroalimentación detallada.</p>	2	4	<p>Artículo Científico completo incluyendo las Secciones Resultados y Conclusiones:</p> <p>El Artículo de Investigación completo incluyendo las secciones Resultados y Conclusiones de acuerdo con la estructura y elementos de fondo y forma.</p> <p>En nueve oraciones de las secciones Resultados y Conclusiones se deberán aplicar las siguientes HaBEA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precisión Gramatical (A1; A2; A3; A4; A5); - Estilo académico (B2; B3); - Coherencia y estructura (C1); - Claridad en la expresión (D1) <p>Previa la subida al EVEA, el documento deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser revisado grupalmente - Ser sometido a análisis de calidad de escritura mediante una herramienta de IA tal como Language Tool, Grammarly, Quillbot o, similares. - Para garantizar la participación del trabajo grupal, los grupos compartirán con el profesor, el enlace a la herramienta de colaboración en línea.

Modelo Integrativo de E-A para el mejoramiento de las HaBEA
Unidad IV – Taller 6: Artículo de Investigación (secciones de Resultados y Conclusiones)

	Objetivos de Aprendizaje	Actividades	Recursos	Tiempo		Entregables
				HC D	HA A	
COEVALUACIÓN	<p>-Coevaluar el trabajo colaborativo mediante herramientas tecnológicas a fin de valorar el aporte individual y colectivo.</p> <p>-Coevaluar los productos académicos de los pares, mediante IA no generativa, Herramientas tecnopedagógicas y rúbricas específicas de evaluación, a fin de desarrollar la capacidad de proporcionar retroalimentación objetiva y consolidar los conocimientos propios.</p> <p>Evaluar el proceso general de coevaluación, mediante herramientas tecnológicas, a fin de reconocer la importancia de la retroalimentación, la pertinencia de los criterios de evaluación y la eficiencia del recurso tecnológico.</p>	<p>Actividad de Coevaluación del trabajo colaborativo: En el cuestionario electrónico Fo_col, cada estudiante coevaluará su aporte individual y el desempeño grupal de sus compañeros en la etapa de coaprendizaje.</p> <p>Actividad de Coevaluación de productos académicos asistida por IA De manera individual, cada estudiante coevaluará los trabajos generados por sus pares en la fase de Coaprendizaje, en función de la rúbrica diseñada para el efecto, en la que se incluyen indicadores relacionados con el contenido científico investigado, así como, con la correcta aplicación de las Habilidades Básicas de Escritura Académica.</p> <p>Actividad de Evaluación de la coevaluación En el cuestionario electrónico Fo_coe, cada estudiante evaluará el proceso de coevaluación.</p>	<p>Formulario Google Forms Fo_col para la Coevaluación del trabajo colaborativo: https://forms.gle/JAXrvXw7ds8sLxia8</p> <p>Rúbrica de coevaluación (Adjunta)</p> <p>Entorno Virtual de Aprendizaje Recurso Taller de Moodle para coevaluación asistida con IA.</p> <p>Formulario Google Forms Fo_coe para la evaluación de la coevaluación: https://forms.gle/IZN6SnYjLjVREJkp9</p>	2	2	<p>Coevaluación del trabajo colaborativo finalizada.</p> <p>Coevaluación de los informes de sus pares finalizada.</p> <p>Evaluación de la coevaluación finalizada.</p>

E. RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS:

FASE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DOCENTE	RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIANTE
AUTOAPRENDIZAJE	<p>Provisión de materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verifique que los videos de referencia y el mural colaborativo virtual estén accesibles en el entorno virtual. - Prepare preguntas orientadoras para estimular la participación crítica en el mural. <p>Monitoreo del mural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revise y comente las participaciones de los estudiantes para promover una discusión significativa. 	<p>Preparación previa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualice los videos explicativos y tome notas sobre los aspectos más relevantes de las secciones resultados y conclusiones. - Reflexione sobre cómo estas secciones impactan su propio estudio. <p>Participación activa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Publique respuestas bien fundamentadas en el mural y realice comentarios constructivos en las publicaciones de sus compañeros.
COAPRENDIZAJE	<p>Orientación práctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcione un esquema estructurado para redactar las secciones resultados y conclusiones. - Realice una sesión de retroalimentación en tiempo real para revisar los avances de los estudiantes. <p>Uso de herramientas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacite brevemente a los estudiantes en el uso de herramientas como Grammarly para asegurar la calidad de las redacciones. 	<p>Redacción colaborativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabaje en parejas o grupos pequeños para garantizar una producción colaborativa eficiente. - Use herramientas de IA para revisar errores gramaticales y de estilo en el documento. <p>Revisión grupal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asegúrese de que las secciones redactadas cumplan con los indicadores HaBEA establecidos.
COEVALUACIÓN	<p>Definición de criterios claros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseñe una rúbrica detallada para evaluar las secciones resultados y conclusiones, incluyendo indicadores como precisión gramatical y claridad. - Explique a los estudiantes cómo utilizarla correctamente. <p>Seguimiento del proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Supervise las evaluaciones entre pares y ofrezca retroalimentación adicional cuando sea necesario. - 	<p>Evaluación entre pares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilice la rúbrica para evaluar objetivamente las secciones resultados y conclusiones de sus compañeros. - Proporcione observaciones claras y sugerencias para mejorar. <p>Reflexión final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Complete el formulario de evaluación del proceso de coevaluación, reflexionando sobre las lecciones aprendidas.

F. EVALUACIÓN DEL PROCESO

FASES	MODALIDAD DE EVALUACIÓN		
	HETEROEVALUACIÓN	AUTOEVALUACIÓN	COEVALUACIÓN
AUTOAPRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Evaluación de la participación de los estudiantes en el Muro Colaborativo Virtual. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Matriz ponderada de criterios de evaluación (ver anexo 27). 		
COAPRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Revisión y retroalimentación continua de los avances grupales, a fin de proveer observaciones cualitativas, garantizar el progreso y resolver dudas durante la elaboración del informe. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Documento compartido de colaboración en línea con tecnología OneDrive, Google Drive o similares. - Grupo Académico de WhatsApp 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Reflexión individual y grupal sobre la participación en el Muro Virtual Colaborativo, realizado en la fase de Autoaprendizaje. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de autoevaluación Fo_auto, con preguntas que inviten a reflexionar sobre aspectos positivos, áreas de mejora y aprendizajes logrados (ver anexo 2) - Actividad: Cada grupo evalúa su Artículo completo y en particular, las secciones Resultados y Conclusiones, antes de entregarlas, utilizando herramientas de IA para verificar la calidad de escritura. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Herramientas de IA (Language Tool, Grammarly, Quillbot, etc.) para identificar problemas de gramática, cohesión y claridad. 	
COEVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Análisis global de las coevaluaciones y retroalimentación sobre el proceso. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Observaciones cualitativas de las evaluaciones realizadas por los estudiantes y análisis de patrones comunes en las rúbricas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Valoración individual sobre el proceso de coevaluación. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario Google Forms Fo_coe, con preguntas sobre su experiencia al evaluar y ser evaluado, y cómo la retroalimentación recibió les ayudó, entre otros aspectos (ver anexo 4). 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad: Los estudiantes evalúan el Artículo completo y en particular las secciones Resultados y Conclusiones elaborados por sus pares utilizando la herramienta "Taller" de Moodle. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica de coevaluación con indicadores sobre a estructura formal del Artículo completo (en particular sobre el contenido de las secciones Resultados y Conclusiones) y sobre la aplicación de las HaBEA (ver anexo 28) - Actividad: Coevaluación sobre el trabajo colaborativo. - Instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> - Formulario Google Forms Fo_col, con preguntas sobre su aporte individual y el de sus compañeros en el trabajo colaborativo (ver anexo 3).

G. FUENTES DE APOYO PARA EL ESTUDIANTE:

Day, R. A., & Gastel, B. (2011). *How to Write and Publish a Scientific Paper*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org>

Elsevier. (2024). *Cómo redactar la sección de resultados y conclusiones en un artículo científico*. <https://www.elsevier.com/es-es/authors/tools-and-resources>

Grammarly. (2024). *Guía para mejorar la escritura académica con IA*. <https://www.grammarly.com/blog/academic-writing>

Padlet. (2023). *Cómo usar Padlet para la colaboración académica*. <https://padlet.com>

Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic Writing for Graduate Students*. University of Michigan Press. <https://www.press.umich.edu>