



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TRABAJO DE TITULACIÓN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y  
DESARROLLO:

**“IMPORTANCIA DE LA APLICACIÓN DE MODELOS DE INTEGRACIÓN  
TECNOLÓGICA EN LAS PRACTICAS DE REDACCIÓN ACADÉMICA EN  
INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR”**

Previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación Superior

ELABORADO POR:

Lcda. Claudia Alejandra Andrade Vera

Guayaquil, febrero del 2019



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO  
CERTIFICACIÓN

Certifico que el presente trabajo de Investigación y Desarrollo fue realizado en su totalidad por la **Lcda. Claudia Alejandra Andrade Vera**, como requerimiento parcial para la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación Superior.

Guayaquil, febrero del 2019

DIRECTORA DE TESIS

---

Mgs. Irma Guzmán Calderón

REVISORES:

---

Mgs. Karina Izquierdo Zamora (Contenido)

---

Dra. Cinthya Game Varas (Metodología)

DIRECTORA DEL PROGRAMA

---

Ing. Nancy Wong Laborde, Ph.D



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

## SISTEMA DE POSGRADO

### DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **Claudia Alejandra Andrade Vera**

#### DECLARO QUE:

El Trabajo de Investigación y Desarrollo **“IMPORTANCIA DE LA APLICACIÓN DE MODELOS DE INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS PRACTICAS DE REDACCIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR”** previa a la obtención del Grado Académico de Magíster, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis del Grado Académico en mención.

Guayaquil, febrero del 2019

#### LA AUTORA

Lcda. Claudia Alejandra Andrade Vera



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

AUTORIZACIÓN

YO, **Claudia Alejandra Andrade Vera**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de la institución del Trabajo de Investigación y Desarrollo de Maestría titulada: **“IMPORTANCIA DE LA APLICACIÓN DE MODELOS DE INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS PRACTICAS DE REDACCIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR”**, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, febrero del 2019

**LA AUTORA**

Lcda. Claudia Alejandra Andrade Vera

## **Agradecimiento**

A todas las personas que han colaborado de manera incondicional y desinteresada con la realización de este trabajo de investigación e hicieron posible su culminación.

Mi eterna gratitud a mi tutora Mgs. Irma Guzmán por su valiosa guía durante la elaboración de este trabajo de investigación.

A mis profesores y compañeros de quienes aprendí de diferentes formas y cuyo conocimiento y apoyo fueron piezas importantes en mi formación de posgrado.

Claudia

## **Dedicatoria**

A Dios, por su eterna misericordia e inspiración.

A mi esposo e hijos quienes me apoyaron y supieron comprender mis momentos de dedicación a este trabajo de investigación.

A mis padres, por su incondicional apoyo y motivación a superarme siempre.

## Contenido

Resumen .....	
Abstract .....	
Introducción .....	2
Objetivos .....	8
Objetivo General .....	8
Objetivos Específicos.....	9
Antecedentes.....	9
Licenciaturas de Inglés.....	9
Fundamentación conceptual y referentes del contexto .....	10
Importancia de la redacción académica en inglés: ventajas y dificultades.....	10
Redacción académica en inglés en la era digital .....	12
La formación docente en TIC y herramientas digitales.....	14
Estándares de competencia digital para docentes de inglés .....	19
Prácticas de redacción académica mediadas por tecnología .....	24
Modelos para la integración de herramientas digitales .....	27
La importancia de integrar tecnología en la formación del profesor de inglés .....	41
Obstáculos para la integración de tecnología en educación superior .....	43
Metodología.....	45
Variables .....	46
Tipo de investigación .....	47
Etapas de la investigación cualitativa .....	47
Población y muestra.....	47
Análisis e interpretación de resultados.....	50
Procesamiento y análisis.....	50
Información básica de los docentes: años de experiencia y formación en redacción académica .....	51
Proceso de redacción académica.....	54
Planificación del uso/integración de herramientas digitales .....	58
Infraestructura.....	65
Formación en herramientas digitales y modelos de integración de tecnología .....	68
Conclusiones y recomendaciones .....	83

RECOMENDACIONES .....	84
Propuesta de una hoja de ruta para la integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica de profesores de inglés en formación .....	85
Introducción.....	85
Objetivo general .....	85
Objetivos específicos .....	86
Fundamentación teórica .....	86
Propuesta.....	90
Recomendaciones .....	97
Referencias .....	98
Apéndices .....	107

## Figuras

Figura 1 Componentes de la estrategia .....	23
Figura 2 Modelo TPACK.....	31
Figura 3 Modelo SAMR .....	33
Figura 4 Cuadrícula de actividades digitales .....	34
Figura 5 Modelo P4.....	35
Figura 6 Modelo CITE .....	36
Figura 7 Matriz TIM .....	41
Figura 8 Enfoques de redacción académica utilizados en las prácticas de redacción académica en la universidad A. ....	55
Figura 9 Enfoques de redacción académica utilizados en las prácticas de redacción académica en la universidad B.....	56
Figura 10 Enfoques de redacción académica utilizados en las prácticas de redacción académica en la universidad C.....	57
Figura 11 ¿Qué criterios le han sido enseñados para seleccionar una herramienta digital y utilizarla en las prácticas de redacción académica con sus futuros/actuales estudiantes? .....	63
Figura 12 ¿Qué dispositivos se utilizan en las prácticas de redacción académica en inglés? .....	66
Figura 13 Relación de premisas con el modelo TPACK .....	70
Figura 14 Modelo SAMR + taxonomía de Bloom.....	82
Figura 15 Ciclo de planificación de integración de tecnología para Literacy y Language Arts .....	90
Figura 16 Inclusión del modelo SAMR al ciclo de planificación de integración de tecnología .....	92
Figura 17 Proceso de redacción académica – enfoque por procesos .....	92

## Tablas

Tabla 1 información básica de los profesores – Universidad A .....	53
Tabla 2 información básica de los profesores – Universidad B .....	53
Tabla 3 desarrollo de las prácticas de redacción académica .....	54
Tabla 4 uso/integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en inglés. ....	59
Tabla 5 conocimiento sobre modelos de integración tecnológica.....	68
Tabla 6 Premisas sobre TPACK.....	70
Tabla 7 perfiles de salida de las licenciaturas de inglés .....	76
Tabla 8 prácticas de redacción académica.....	78
Tabla 9 relación respuestas –modelos de integración .....	81
Tabla 10 Google Docs alineado al modelo SAMR .....	87
Tabla 11 Hoja de ruta para la integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica.....	93

## **Apéndices**

**Apéndice A:** Oficio solicitando permiso para realizar la investigación

**Apéndice B:** Solicitud de permiso al rector de las universidades escogidas para la investigación

**Apéndice C:** Encuesta a estudiantes de la materia de Academic Writing

**Apéndice D:** Encuesta a profesores de la materia de Academic Writing

**Apéndice E:** Cuestionario online para estudiantes de la licenciatura de inglés a distancia

## **Resumen**

Las prácticas de redacción académica constituyen un elemento importante en la formación de todo profesor de inglés porque contribuye a mejorar su habilidad como investigador, y le permite a su vez enseñar a sus futuros estudiantes la creación de textos de calidad. Hoy en día las prácticas de redacción académica se pueden beneficiar de una correcta planificación del uso de herramientas digitales con el propósito de mejorar la comprensión de los conceptos y estructuras de los diferentes tipos de textos que todo profesor debe ser capaz de elaborar en la materia de Academic Writing.

Este proyecto de investigación es de carácter descriptivo no experimental, y exploratorio; los datos se analizaron utilizando un enfoque cualitativo en base a la información proporcionada por docentes y estudiantes de tres carreras de inglés en la ciudad de Guayaquil.

El principal objetivo fue describir cómo se integran herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés en tres universidades de la ciudad de Guayaquil. Luego del análisis de datos se encontró que existe desconocimiento sobre modelos de integración de herramientas digitales y que hay una escasa incorporación de recursos digitales en las prácticas de redacción académica en inglés.

**Palabras claves:** Redacción académica, inglés, herramientas digitales, Educación Superior, tecnología, innovación.

## **Abstract**

Academic writing practices are important in Higher Education because they help English student teachers to improve their language skills for future research, and they learn the main parts of different types of academic texts that will be taught along their professional experience with elementary and secondary students. Nowadays, the academic writing practices are benefited from a correct technology integration planning with the purpose of improving the comprehension of the concepts and structures of the different types of texts that every teacher must be capable of elaborating.

This research project was done with the aim of describing how teachers integrate digital tools in their students' academic writing practices. To achieve that aim, this study was designed as descriptive, not experimental, and exploratory; data was gathered through questionnaires answered by teachers and students and from class observations in three universities in Guayaquil; the information was analyzed using a qualitative approach.

After the data analysis, it was found that teachers do not know much information about technology integration frameworks and there is a scarce use of digital tools in the Academic Writing practices.

**Keywords:** Academic writing, English, digital tools, Higher Education, technology, innovation.

## **Introducción**

Este proyecto de investigación presenta una revisión bibliográfica relacionada a la integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en inglés, es un estudio cualitativo y que se apoya en fundamentaciones teóricas de investigaciones realizadas en los últimos cinco años. Esto hace posible presentar las ideas, conceptos, y teorías sobre integración de tecnología en una forma organizada y esquematizada. Se utilizó el enfoque metodológico de tipo cualitativo aplicando cuestionarios, realizando observaciones áulicas, y profundizando en los hallazgos mediante grupos focales, todo esto se llevó a cabo en dos universidades de la ciudad de Guayaquil, y mediante un cuestionario online que fue respondido por estudiantes de una universidad a distancia que son miembros de un grupo en Facebook.

Los elementos que componen este Proyecto de Investigación y Desarrollo son: problema de investigación, objetivos y alcance de la propuesta, fundamentación conceptual, enfoque metodológico, análisis de resultados, y la propuesta.

En el problema de investigación el investigador presenta la pertinencia de estudiar el tema, los antecedentes del estudio, las investigaciones en las cuales se apoya el estudio, y una breve descripción de la propuesta mediante la cual se busca resolver el problema.

Los objetivos de la investigación mantienen coherencia con el tema, son claros, medibles y pueden ser fácilmente observables, lo cual hace posible que determinar el alcance del estudio y guardan relación con el objeto de estudio y la metodología que se propone.

En la fundamentación conceptual se exponen las teorías más importantes sobre integración de tecnología y la problemática que afecta a los docentes en cuanto a formación sobre la integración de herramientas digitales y dispositivos en la enseñanza

del inglés, concretamente en las prácticas de redacción académica. Además, se describen las características más importantes de los principales modelos de integración que sirven como apoyo para el correcto uso pedagógico de la tecnología en la enseñanza del inglés escrito.

El enfoque metodológico que se aplicó en este Proyecto de Investigación y Desarrollo es cualitativo porque se busca profundizar en las experiencias de los docentes de inglés en la integración de herramientas digitales en las prácticas de la redacción académica; para esto se aplicaron cuestionarios a docentes y estudiantes, así como algunos directivos. En esta parte se explica el enfoque del estudio, las técnicas e instrumentos utilizados, la población y muestra, el tipo de estudio, la operacionalización de las variables, así como la tabulación de los resultados.

En el análisis e interpretación de los resultados se presentan la información recolectada mediante la aplicación de los cuestionarios, y se profundiza en la problemática haciendo relación con la fundamentación teórica y las respuestas dadas por docentes y estudiantes, se incluyen gráficos en las preguntas sobre enfoques de redacción y dispositivos utilizados, así como también en los criterios de selección de tecnología, el propósito aquí es ofrecer una visión ampliada de la problemática que se plantea en este estudio.

Finalmente, en la presentación y fundamentación de la propuesta se incorporan los siguientes elementos: introducción, fundamentación teórica, y la propuesta como tal que a su vez tiene como componentes: introducción, fundamentación teórica, innovación, recomendaciones, bibliografía.

### **Problema de Investigación a estudiar**

Este Proyecto de Investigación y Desarrollo tiene como propósito principal ofrecer una solución práctica para la integración pedagógica de herramientas digitales

en las prácticas de redacción académica que se llevan a cabo en la formación de futuros docentes de inglés en las universidades de la ciudad de Guayaquil. Para poder plantear la solución se parte de la descripción de la situación actual de los docentes formadores en cuanto al uso de tecnología en el aula y para ello se plantea el problema a través de la siguiente pregunta: *¿Se están aplicando modelos de integración tecnológica en las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés en la ciudad de Guayaquil?* Además, para guiar las conclusiones de esta investigación se establecen las siguientes preguntas de investigación: *¿Cómo se desarrollan las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés de la ciudad de Guayaquil? ¿Se usan o se integran herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés de la ciudad de Guayaquil? ¿Qué tan necesarios pueden ser los modelos de integración tecnológica para las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés de la ciudad de Guayaquil? ¿Qué conocen los docentes que imparten redacción académica en inglés sobre modelos de integración tecnológica? ¿Qué dificultades experimentan los docentes al momento de incluir recursos digitales en las prácticas de la redacción académica en inglés?*

Para responder a las pregunta anteriores se revisarán investigaciones relacionadas al tema de integración de tecnología en la enseñanza del inglés escrito, específicamente en educación superior. Posteriormente, se procederá a efectuar la investigación de campo mediante entrevistas a docentes, estudiantes, y directivos de las carreras de inglés existentes en la ciudad de Guayaquil, esto con el objetivo de describir si es que se integran herramientas digitales en las prácticas de redacción académica y como se llevan a cabo dichas integraciones.

El análisis de los resultados que se recolectarán permitirá conocer la situación de los docentes en relación a conocimiento de modelos de integración de tecnología y los

criterios que se utilizan al momento de seleccionar una herramienta digital para incorporarla a la planificación de las actividades prácticas en la enseñanza de la redacción académica a futuros docentes.

El uso de las herramientas web 2.0 en la enseñanza en educación superior ha tomado especial interés en los últimos años. Los docentes de hoy enseñan a jóvenes habituados a las tecnologías digitales, con un alto componente interactivo, y que están acostumbrados a compartir información (Starkey, 2012). La manipulación de información digital ha dado origen a conceptos como alfabetización digital y competencias digitales en todos los campos educativos entre ellos la enseñanza del inglés.

La alfabetización digital se define como aquellas habilidades sociales y propias del individuo que son necesarias para interpretar, administrar, compartir y crear significado mediante el uso de diversos canales de comunicación digital (Hockly, Dudeney, & Pegrum, 2014). Ligadas a la alfabetización digital está la competencia digital, la cual se conoce como la “combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, para el uso seguro y crítico de la tecnología en la sociedad de la información para el trabajo, ocio y la comunicación. (Comisión Europea, 2007; citado por Gisbert & Esteve, 2011). Ambos conceptos se consideran como características elementales que todo ciudadano debe poseer actualmente para poder desenvolverse sin problemas en el mundo digital. (Area & Guarro, 2012).

En el contexto de la formación de profesores de inglés, la alfabetización y la competencia digital son un requerimiento fundamental para la educación de los futuros docentes puesto que durante su vida profesional deberán enseñar a niños y jóvenes que crecen habituados al uso de tecnología. Más aun, la efectividad de la enseñanza con

tecnología depende justamente de la competencia digital de los profesores en formación y de sus capacidades para integrar tecnología en la enseñanza. (Mork, F & Johan, 2014)

El uso de la tecnología en la enseñanza es una forma de innovación educativa que desde los inicios de la sociedad del siglo XXI ha logrado algunos cambios positivos, ha reforzado y promovido el aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas, entre ellas el inglés, pero que no ha significado una transformación educativa a nivel global (Prats, 2016). De aquí la importancia de replantear la introducción de las tecnologías mediante el uso de diferentes modelos de integración que pueden ofrecer a los profesores de inglés, distintas perspectivas para la enseñanza del idioma con tecnología.

La redacción académica tiene especial importancia para los futuros profesores de inglés puesto que establece las bases para la elaboración de sus proyectos de investigación y para su futura práctica profesional. Sin embargo, investigadores como Hinkel (2013) explican que, aunque muchos estudiantes dominan el idioma y han estudiado la materia de redacción académica (academic writing) aún demuestran dificultades al momento de escribir en inglés.

Algunas de las dificultades encontradas en la redacción académica en inglés han sido estudiadas por Hamid (2010) quien ha demostrado que docentes en formación presentaban problemas con la coherencia y cohesión de contenidos en los ensayos académicos en inglés. Otro tipo de falencias se relaciona con las dificultades para sintetizar teorías investigadas y lograr que se enmarquen en los contenidos teóricos de sus trabajos. Por otro lado, Bair y Mader (2013) detectaron un bajo porcentaje (19%) de trabajos de redacción académica a lo largo de la carrera, ya que el 45% de los productos escritos se relacionaban con la producción de contenidos profesionales (planes de clase, desarrollo de currículos, etc.) e informales (diarios, registros, cartas).

La experiencia personal de quien suscribe en la asesoría de redacción de textos en inglés ha podido evidenciar que estudiantes de diferentes licenciaturas de inglés de la ciudad de Guayaquil presentan el tipo de dificultades mencionadas anteriormente. Sin embargo, existe una variedad de herramientas digitales que pueden ayudar a los futuros docentes a fortalecer sus habilidades de redacción.

La efectividad de las herramientas digitales en el fortalecimiento de las habilidades escritas en inglés ha sido probada por diversos investigadores. En efecto, Oguilve, Vindas & Moya (2012) demostraron que *Google docs* motiva a los estudiantes en el desarrollo de la escritura colaborativa. De manera similar, la eficacia de las herramientas digitales es reportada por Purcell, Buchanan, & Friedrich (2013) quienes presentan los resultados de una encuesta de ubicación avanzada (Advancement Placement) y del proyecto nacional de redacción (National Writing Project) que se aplicó a 2462 profesores entre Octubre del 2012 y Febrero del 2013 en Estados Unidos. La encuesta reflejó que el 96% de los profesores indicaron que las tecnologías digitales permiten compartir los trabajos con audiencias reales. También, el 79% de los docentes considera que el uso de herramientas digitales mejoran el trabajo colaborativo. Finalmente, el 78% de profesores encuestados expresó que a través del uso de herramientas digitales es posible desarrollar en los estudiantes la creatividad y la expresión personal.

Aunque la redacción académica puede beneficiarse mucho con el uso de herramientas digitales, Laura, Sosa & Almanza (2015) indican que en educación superior la introducción de tecnología no pasa más allá del simple uso para que los estudiantes se familiaricen con ella, pero que con el tiempo no se mejora la enseñanza y el aprendizaje. Los autores citan a Morton (1996) quien explica que integrar tecnología

no es solo concebirla como herramienta, por el contrario, es pensarla desde los objetivos curriculares y mediante ella guiar el aprendizaje.

Debido a la importancia que hoy en día ha cobrado la tecnología como potenciadora de los aprendizajes en todos los niveles educativos, esta investigación busca demostrar la importancia que tienen los modelos de integración de tecnología para las prácticas de redacción académica de los futuros docentes de inglés.

El perfil de egreso de las licenciaturas escogidas para esta investigación coincide en que los futuros docentes al terminar su carrera estarán en capacidad de utilizar apropiadamente herramientas para planificar y enseñar inglés. De igual forma la revisión de los objetivos estratégicos en los Planes Estratégicos de cada universidad indican que la tecnología tiene un papel importante en la formación de los estudiantes.

En esas licenciaturas se cuenta con infraestructura tecnológica como wifi, proyector, y computadoras en el aula, así como laboratorios de computación. Sin embargo, en indagaciones previas se presume que el uso que se le da a la tecnología solo llega a sustituir materiales tradicionales en lugar de generar transformaciones en el desarrollo de las prácticas de redacción académica.

De forma similar, la revisión de programas de capacitación, y testimonios obtenidos en conversaciones informales con futuros profesores de inglés, da muestras que la formación se centra en el uso instrumental de las herramientas más no en su integración a la planificación académica, esto es evaluación y selección de herramientas digitales y su armonización con los objetivos de aprendizaje.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Describir cómo se integran herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés en tres universidades de la ciudad de Guayaquil.

## **Objetivos Específicos**

- Explicar cómo se desarrollan las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés.
- Analizar el aporte que brindan los modelos de integración tecnológica para las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés.

Proponer una guía para integración de herramientas digitales en las prácticas de la redacción académica de las licenciaturas de inglés.

## **Antecedentes**

### **Licenciaturas de Inglés**

En el Ecuador, la producción de artículos científicos es un indicador de calidad importante para la evaluación de la calidad educativa a nivel superior definida por el Consejo de Evaluación, Acreditación, y Aseguramiento de la Calidad (CEAACES). De igual forma, el Reglamento de Carrera y Escalafón Docente del Profesor Investigador del Sistema de Educación Superior del Ecuador establece en el artículo 7 que los docentes deben realizar actividades de investigación, lo cual implica la redacción de artículos científicos. Además, el mismo reglamento, en el artículo 17, se establece la publicación de contenido científico como requisito para el ingreso del personal académico a las universidades.

La redacción académica tiene también importancia en las carreras de inglés, puesto que es de aplicación en la futura práctica de los docentes en formación y en sus proyectos de tesis; por esto, es necesario buscar nuevas formas de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de dicha habilidad.

Actualmente Internet ofrece un sinnúmero de recursos cuyos beneficios en la redacción académica en inglés ya han sido probados por diferentes investigaciones. Hoy en día el uso de recursos web como *blogs*, *Wikis*, o *Google drive* son de uso común para profesores y estudiantes a nivel de educación superior en diferentes países.

(Mohammad, 2012). Sin embargo, el uso efectivo de dichos recursos está ligado a un buen nivel de competencia digital que permita, tanto a profesores y estudiantes, obtener mayor provecho de los mismos (Mork & Rune, 2014).

El uso de herramientas digitales para la enseñanza del inglés no es reciente, puesto que la literatura existente refiere el uso del computador a partir de los años 60 y que ha continuado hasta el presente con la utilización del Internet en la era digital. Para hacer frente a los retos de la sociedad digital, los perfiles de salida de las licenciaturas de inglés, en la ciudad de Guayaquil, coinciden en que todo profesor de inglés debe ser formado para la enseñanza del idioma aplicando metodologías, técnicas, y herramientas innovadoras que contribuyan a mejorar la enseñanza del idioma.

Es por esto que el objeto de esta investigación lo constituyen un grupo de docentes que dictan la materia de redacción académica en inglés en instituciones de educación superior de la ciudad de Guayaquil que ofertan licenciaturas de inglés. El interés se centra en conocer como integran esos docentes la tecnología para beneficiar las prácticas de redacción académica de los futuros profesores de inglés.

### **Fundamentación conceptual y referentes del contexto**

#### **Importancia de la redacción académica en inglés: ventajas y dificultades**

La redacción académica en inglés ha sido considerada por varios autores como aquella habilidad del lenguaje en la cual los aprendices pueden demostrar la comprensión del idioma. Hyland (2012) indica que por ser el inglés el idioma que mundialmente se utiliza en los negocios y en el campo educativo, la redacción académica es de vital importancia tanto para los estudiantes como para los docentes en educación superior. Este autor considera que escribir en inglés es primordial para estudiantes y profesores porque les ayuda a comprender sus disciplinas, destacarse en sus profesiones, y mejorar su aprendizaje.

De manera similar, Manchón (2011) concibe a la redacción académica como una forma de aprender y defiende la existencia del Potencial del Aprendizaje del Idioma (PAI) que tiene la escritura, y lo propone como una intersección entre la escritura en un segundo idioma (L2) y el aprendizaje de una segunda lengua. Esta autora reporta diferentes estudios de tipo cognitivo que se han realizado sobre la redacción en L2 y que la consideran como un medio que les permite a los estudiantes identificar los problemas que van enfrentando y como resolverlos. Otro beneficio de la redacción académica en inglés, que esta autora menciona, es la interacción social que surge de la escritura colaborativa y que permite a los estudiantes ir construyendo significados, modelando su aprendizaje, y obteniendo experiencias.

Sin embargo, Hyland explica que dichas experiencias pueden ser a veces un reto para quienes estudian inglés puesto que no solo se enfrentan a las diferencias en las estructuras del lenguaje, sino también a las diversas formas de organizar las ideas y estructurar argumentos, y que muchas veces están ligadas a la forma en la que han aprendido su lengua materna y el conocimiento que poseen de ella. Según Al-Mahrooqi, Singh, & Roscoe (2015) desarrollar destrezas en redacción académica en inglés para estudiantes que están aprendiendo el idioma puede tomar tiempo, no solo para quienes viven en un país en donde no se habla el idioma, sino también para aquellos que viven en países anglosajones.

Entre las dificultades más comunes, Tang (2012) y otros investigadores han encontrado que estudiantes nativos y no nativos, a nivel universitario, presentan diversos tipos de dificultades en la redacción de textos en inglés y que no solo tienen que ver con aspectos lingüísticos, sino también con factores psicológicos como esquemas culturales y expectativas. Esta autora relata que muchos estudiantes reportan dificultades para utilizar el estilo indirecto (reported speech), estructuras para dar

cohesión al texto, evaluar fuentes, utilizar expresiones idiomáticas, generar nuevos textos a partir de una bibliografía, entre otros.

En la misma línea, Hyland (2012) señala que aunque la redacción académica en inglés tiene especial importancia para los estudiantes universitarios, no deja de representar un reto porque implica organizar las ideas y argumentos de manera diferente a como se lo hace en la lengua materna. Este autor menciona que las experiencias que los estudiantes han tenido en su lengua materna influyen mucho en las prácticas de redacción académica en inglés, ya que son habilidades que no siempre se transfieren al contexto universitario en el que se desenvuelven.

### **Redacción académica en inglés en la era digital**

La influencia de la tecnología ha obligado a redefinir el concepto de la alfabetización debido a que hoy en día ya no se lee solamente en papel sino también en digital. Al respecto Area & Guarro (2012, p. 49) dicen, “Hasta hace pocos años ser alfabeto era dominar los procedimientos de la cultura impresa...poseer las competencias de la lectoescritura”. Actualmente, además de saber leer y escribir textos es necesario demostrar ciertas habilidades en el manejo de la tecnología como son buscar, evaluar, organizar y crear contenido. Los mismos autores señalan que hoy más que nunca es importante dominar nuevas formas de expresión y ser capaces de emitir juicios críticos sobre la información que se recibe.

Las nuevas formas de expresión se realizan en diferentes formatos y representan para las personas un continuo movimiento entre lo analógico y lo digital. Acerca de esto Córdón (2015) indican que los contextos digitales han definido nuevas formas lingüísticas por el uso de las herramientas digitales, hoy en día en los chats es común la simplificación fonética y que muchas veces es trasladada a textos formales. Este autor

resalta también que la redacción ha pasado de lo puramente individual a la composición colaborativa que surge por la interacción en redes sociales.

Estas nuevas formas de redacción, según Andrews & Smith (2011), marcan una diferencia entre la redacción en el contexto educativo y en el espacio digital, ya que en este último la composición está marcada por las innovaciones tecnológicas y las relaciones sociales. En la era digital, la redacción académica en general tiene la posibilidad de ser enriquecida por diferentes tipos de medios audiovisuales, y esto hace necesario desarrollar habilidades para interpretar estos nuevos tipos de textos. Andrews & Smith agregan que los componentes audiovisuales y la posibilidad de compartir los textos de forma inmediata en la red le agregan mayor atractivo a la redacción digital. Así, ya no se hace necesario someter los textos a los tradicionales procesos de revisión por pares, comentarios y revisión de editoriales, o que sean aprobados por autoridades de orden superior.

La era digital ha dado origen al concepto de la *alfabetización remezclada* que Hockly et al (2014) definen como una combinación, muestreo, y modificación de textos ya elaborados, así como también la posibilidad de interpretar, poner en circulación y construir las remezclas de creadas por otros en el espacio de las redes digitales. Estos autores especifican que en esta época digital es necesario ir más allá de las prácticas académicas tradicionales y preparar a los estudiantes para comprender diversos tipos de puntos de vistas que surgen de una alfabetización compartida.

De igual forma, Andrews & Smith (2011) explican que en la era digital es necesario un nuevo enfoque hacia la redacción académica que se aleje de los tradicionales enfoques basados en textos que llevan a la desconexión entre el aula y el mundo real. Esto es, de acuerdo a los autores, que la redacción en el aula se convierte en

una forma de otorgar y obtener una calificación y se aleja del sentido social de la misma que es la interacción con la sociedad.

Otro concepto que ha surgido por efecto de las tecnologías es el de la redacción digital, que Johnson (2014) define como composiciones que se crean con herramientas digitales para ser leídas mediante diversos dispositivos que tengan conexión a Internet. Este cambio de la redacción tradicional, en papel, a la redacción digital es para el autor algo muy significativo y que se ve enriquecido cuando se les enseña a los estudiantes la importancia que tienen las diferentes etapas del proceso de redacción y revisión, la relevancia de comprender la audiencia, el propósito, tema y contexto de la redacción.

### **La formación docente en TIC y herramientas digitales**

La introducción de las TIC (Tecnologías de la información y las comunicaciones) en la educación ha puesto en evidencia una serie de brechas en relación al uso y apropiación de la tecnología en los procesos pedagógicos. Esto se vincula directamente a la forma en la que se planifican los programas de formación docente en relación a las TIC. Acerca de esto Lugo (2013, p. 81) dice, “(Los tomadores de decisiones) no disponen de competencias específicas para llevar adelante los desafíos de diseño, implementación y evaluación de políticas públicas que la sociedad les demanda”.

Lo anterior implica, según Lugo, que los programas de formación necesitan ser revisados para que incorporen la tecnología y contribuyan a promover la construcción de conocimiento adecuado a las necesidades de la sociedad. Para, Fainholc, Nervi, Romero, & Halal (2015) los programas de formación tienen que proporcionar a los docentes habilidades para identificar los diferentes formatos y maneras en las que la información se gestiona hoy en día. Los mismos autores expresan que se debe capacitar al docente para que pueda reconocer otros sistemas de enseñanza más flexibles que

pueden lograrse a través de la virtualidad. También, los docentes deben aprender a diseñar proyectos sinérgicos que potencien la generación de conocimiento, que fortalezcan la identidad digital de los estudiantes y que los motive a coproducir, junto al profesor, nuevos contenidos.

Es importante, según Fainholc et al., que los programas de formación docente capaciten al profesor para que pueda comunicarse utilizando diversos formatos, construir conocimiento pertinente, y saber gestionar la información y los recursos digitales. En la misma línea, Hartsell & Wang (2013) indican que la formación docente no debe enfocarse únicamente en el desarrollo de competencias digitales, sino que también deben contemplar estrategias de enseñanza, ideas de clase y actividades colaborativas para el diseño de actividades de aprendizaje con tecnología; más aún, una buena formación debe acompañarse de seguimiento uno-a-uno y acompañamiento para apoyar los procesos de integración de tecnología.

Pero la formación docente para el desarrollo de competencias digitales e integración de tecnología no debe focalizarse únicamente en los programas de capacitación, es necesario integrar las TIC a la formación inicial de los futuros profesores. Dicha formación, de acuerdo con Vaillant (2013), implica tres tipos de factores: competencia básica para el manejo de la tecnología, actitud frente a la misma, y un apropiado uso pedagógico de la tecnología; es necesario que los futuros docentes se familiaricen con el uso de las TIC pero no es suficiente. La autora explica que aunque exista una buena actitud y adecuado nivel de competencia digital muchas veces falla la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y esto está ligado directamente a la formación inicial.

En muchos países de América Latina, según SITEAL (2014, p. 152), “las tecnologías están siendo sub-utilizadas”, esto se debe a que muchos de los programas de

formación docente se enfocan en capacitar a profesores que ya están en el ejercicio de su profesión, pero se descuida la formación de los futuros docentes que aún no ingresan al mundo laboral. En Ecuador, las estadísticas de la encuesta del INEC (2016) revelan que el uso de Internet en instituciones educativas, a nivel nacional, hasta esa fecha era de tan solo del 7.7% (aumentó 0.2% desde el 2015). Además, a nivel de toda la población solo el 23.2% utilizó internet para la educación y el aprendizaje; esto indica que hubo un descenso del 2,2% con respecto al 2015.

Un estudio realizado por Jiménez & Gijón (2016) sobre la introducción de TICs en el contexto educativo Ecuatoriano revisó la documentación y programas entorno a cuatro componentes: infraestructura, innovaciones con TIC, creación y distribución de contenido educativo, desarrollo del talento humano. Los resultados mostraron que en Ecuador se ha realizado equipamiento en las instituciones educativas y que a través del programa Maestr@s.com se facilitó a los docentes la adquisición de computadores y se les brinda, hasta el momento, capacitación en el uso de los mismos.

Además, Jiménez & Gijón explican que en Ecuador existe el programa “De tal palo tal astilla”, el cual busca mejorar la calidad de la educación con TICs y para esto se aplican estrategias de apoyo y capacitación para docentes y directivos en sus lugares de trabajo. Los autores citan la investigación de Peñaherrera (2012), quien analizó la efectividad de este programa en tres escuelas públicas de la provincia de El Oro que contaban con tecnología de punta y que habían desarrollado proyectos tecnológicos con el programa Scratch, un lenguaje de programación diseñado para niños. Los resultados mostraron que un 60% de la capacitación a docentes se enfocó en el uso pedagógico de las TIC, y el 40% en el uso instrumental de la tecnología.

Sin embargo, Peñaherrera (2012) menciona que se observó una desconexión entre pedagogía y uso de las TIC; aunque los docentes seguían una planificación

curricular, las TIC solo se utilizaban de manera instrumental para reforzar el aprendizaje, pero no eran integradas al proceso de manera pedagógica, es decir, los profesores no incluían el uso de las herramientas o dispositivos digitales en sus planificaciones.

Jiménez & Gijón también hacen referencia al programa SiProfe el cual está enfocado en la formación docente para mejorar el rendimiento escolar con el apoyo de las TIC. En relación a este programa, el Ministerio de Educación (2017) describe que el SIME (Sistema de Información) proporciona desde el 2008 capacitación continua sobre diferentes temas educativos, a docentes y directivos, la cual es proporcionada a través de instructores asignados únicamente por universidades e institutos pedagógicos. En su página web el Ministerio de Educación indica que 108.000 profesores tomaron al menos un curso en el año 2010, y que dichos cursos se imparten repetidamente hasta que los profesores se nivelen en los conocimientos que las pruebas de desempeño docente indican que se deben reforzar.

A pesar que en el Ecuador se han implementado algunas iniciativas para la capacitación docente en TICs, Jiménez & Gijón mencionan que de acuerdo con el informe de SITEAL (2014), la calidad de la formación a profesores sigue siendo un obstáculo para la integración de tecnología en educación debido a que la capacitación se centra principalmente en el uso de software propietario que luego se integra de forma tradicional a la enseñanza (uso instrumental). Además, los autores, indican que las capacitaciones presenciales tienen poca acogida debido al horario de trabajo de los docentes, y que las opciones de modalidad online y semipresenciales no tienen éxito por el bajo nivel de competencia digital de los profesores.

Por otro lado, Vaillant (2013) explica que, aun cuando los estudiantes de las carreras de pedagogía sean nativos digitales, eso no implica que sepan cómo aprovechar

e integrar las TIC en sus prácticas educativas, por lo tanto es necesario formarlos. El informe de SITEAL reporta que diversas investigaciones dan cuenta que las instituciones educativas demuestran un alto interés en la formación TIC de los futuros docentes; sin embargo, carecen de planes de integración, no poseen mecanismos de evaluación para medir la calidad de la enseñanza en TIC de los estudiantes, ni se hace un seguimiento a la aplicación de conocimiento sobre TIC en las aulas.

De forma similar, sobre los retos que afronta la formación inicial de docentes sobre TIC Cabero & Marín (2014) dicen:

Muchas de las actividades y planes de formación del profesorado realizados en TIC, han sido fuertemente criticados en diferentes aspectos: por su fuerte orientación instrumental obviando el componente tecnológico, por su concepción como acciones cerradas, olvidando el seguimiento que en el aula el profesor efectuaba con los conocimientos adquiridos, por ser concebidos desde las necesidades de los técnicos y no desde los problemas con los cuales los profesores se enfrentaban en el aula (p. 17).

Vaillant (2013) coincide con Cabero & Marín en que la formación docente en las universidades muchas veces se centra más en lo teórico y deja de lado la parte práctica; además, suele ocurrir que quienes forman a los futuros docentes tienen menor nivel que sus pares de licenciatura. Otro factor que mencionan los autores y que afecta la formación docente, es la ausencia de un vínculo con las políticas educativas que implementan los ministerios, lo cual provoca un aislamiento entre lo que se enseñan a los futuros docentes y lo que deben aplicar en su campo profesional.

Para que los modelos de formación docente tengan éxito, es necesario superar algunas barreras entre las cuales SITEAL (2014) resalta tres: la infraestructura y cultura digital de las instituciones; la experiencia, actitud y percepción de los docentes sobre las TIC; y la relación entre las propuestas y las áreas y didácticas de los profesores. En

primer lugar, debe existir en las instituciones una adecuada planificación que refleje la filosofía y objetivos en relación a la incorporación de las TIC en la formación inicial docente, esto es, una cultura digital que involucre a directivos, profesores y estudiantes. En segundo lugar, la actitud y percepción de los docentes hacia las TIC está directamente relacionada con el conocimiento de las mismas, y el seguimiento y apoyo que el profesor reciba durante los procesos de integración de las TIC. Finalmente, los programas de formación inicial deben promover en los futuros docentes la reflexión sobre la pertinencia de las TIC en los campos disciplinares y alejarse de las prácticas que priorizan la innovación tecnológica por encima de la innovación pedagógica.

Para Cabero & Marín (2014) la formación inicial docente debe buscar la capacitación técnica y conceptual de los profesores, con diferentes grados de formación, que no solo comprendan las TIC y las usen, sino que entiendan y aprendan como las TIC van a modificar sus prácticas de enseñanza. De acuerdo a esto, los futuros docentes, y también los que ejercen, deben estar dispuestos a aplicar nuevos y diferentes métodos, y crear nuevos ambientes de aprendizaje, intercambio y colaboración. Estos autores resaltan que la incorporación de las TIC por parte de los docentes demanda competencias digitales que deben articularse en base a los diferentes estándares que existen actualmente.

### **Estándares de competencia digital para docentes de inglés**

El uso de estándares en la enseñanza se ha convertido en una práctica común en diferentes países de América y Europa para guiar los procesos de aprendizaje. Concretamente, Koop (2015) describe que en Estados Unidos el ISTE (International Society for Technology and Education) ha elaborado un conjunto de estándares para la enseñanza y aprendizaje en la era digital, que se utilizan a nivel mundial. El estándar para profesores comprende 5 categorías: ciudadanía de la era digital, aprendizaje en la

era digital, trabajo en la era digital, crecimiento profesional, y aprendizaje del estudiante; cada categoría tiene sus respectivos indicadores de desempeño. Los 4 estándares son: creatividad e inventiva, exploración y resolución de problemas de la vida real, reflexión con herramientas colaborativas, y construcción colaborativa de conocimiento. Todos ellos especifican de qué forma deben integrar los docentes las tecnologías para promover el aprendizaje del inglés mediado por tecnología. Además, como explica la autora, el estándar nacional de inglés hace referencia al estándar del ISTE en ciertos apartados y especifica el uso de tecnología para el tratamiento de la información digital que involucran las cuatro habilidades del lenguaje como son: lectura, escritura, comprensión auditiva y oral.

Sobre otros estándares de uso de tecnología en la enseñanza del inglés, Smith (2016) indica que, aunque son muy escasos, se puede resaltar dos: el estándar de la ACTFL (American Council on the Teaching and Foreign Languages) y el TTS (TESOL Technology Standard). El autor indica que el estándar de la ACTFL resalta el uso apropiado de la tecnología alrededor de habilidades y conocimiento de la comunicación, cultura, conexiones, comparaciones, y comunidades que se identifican en estándares individuales.

El TTS, como indica Smith, es un estándar más maduro con una fundamentación pedagógica muy sólida y que proporciona lineamientos muy específicos para la integración de TIC en la enseñanza. Este estándar especifica tanto las habilidades que deben desarrollar los estudiantes para utilizar la tecnología en el aprendizaje del idioma, así como también la forma en que los profesores deben integrar las TIC en sus prácticas para desarrollar las habilidades del lenguaje de los estudiantes. Los cuatro objetivos fundamentales del estándar TTS los presenta Torsani (2016) y son: (1) los profesores adquieren y mantienen un conocimiento fundamental y habilidades sobre tecnología

para propósitos profesionales; (2) Los profesores integran el conocimiento pedagógico y las habilidades con la tecnología para mejorar la enseñanza y aprendizaje del inglés; (3) Los profesores aplican la tecnología en el mantenimiento de registros, retroalimentación, y evaluación; (4) Los profesores usan la tecnología para mejorar la comunicación, colaboración, y eficiencia en el uso del inglés por parte de los estudiantes.

Otro estándar mencionado por Torsani (2016) es la lista de competencias técnicas que se incluyen en la documentación del ICT4LT (Information and Communication Technologies for Language Teaching) y que especifica lo que pueden hacer los profesores con la tecnología. El documento es una lista de herramientas que se pueden utilizar de forma general en la enseñanza de idiomas; además, para cada herramienta se especifican procedimientos y el nivel de logro en cada uno de ellos se define como básico, intermedio y avanzado. Las áreas que se cubren son herramientas ofimáticas, email, seguridad, aplicaciones web, edición de video, aplicaciones para análisis cuantitativo de textos, traducción, y herramientas digitales como blogs, wikis, redes sociales, entre otras.

Concretamente sobre el uso de Internet en la enseñanza del inglés, Chinnery (2014) propone un marco de referencia para guiar a los profesores en el uso pedagógico del Internet bajo tres ópticas: como recurso ilimitado, como recurso limitado, y no acceso. Como recurso ilimitado el autor manifiesta que Internet ofrece una cantidad infinita de actividades que se pueden utilizar para guiar el aprendizaje (tutoría) en el análisis de las diferentes funciones del lenguaje como la pronunciación o estructuras gramaticales, para realizar actividades de aprendizaje y refuerzo como completar oraciones y otro tipo de ejercicios. En la misma dimensión de recurso ilimitado, Chinnery explica que Internet se puede integrar como una poderosa herramienta que

profundiza el nivel de involucramiento del estudiante en el aprendizaje del inglés; puede fomentar el uso creativo del idioma y mejorar la competencia comunicativa.

En la otra óptica, de acceso limitado, Chinnery resalta que el uso de Internet se relaciona al tipo de infraestructura disponible e implica motivaciones y razones para usar o no el Internet, así como dificultad o facilidad para acceder a él. En este contexto, el marco de referencia propuesto por el autor especifica que aún con limitaciones, el profesor puede retener recursos de Internet para integrarlos en sus clases, esto es, buscar recursos en Internet y adaptarlos a la enseñanza del inglés. También detalla que se pueden seleccionar recursos de acuerdo a diversos criterios como caducidad de los derechos de autor o recursos con licencia abierta.

Bajo un contexto de no acceso a Internet, Chinnery indica que las actividades deben diseñarse con un enfoque que imiten a las actividades que existen en Internet, esto con el objetivo de no alejar al estudiante del posible entorno tecnológico en el que pudiera interactuar. Otra forma de trabajar bajo la misma óptica de no acceso, es el uso del celular. Aún sin conexión, las aplicaciones que tienen los celulares se pueden utilizar de diferentes formas en la enseñanza del inglés; por ejemplo, tomando notas de un dictado, compartiendo información por bluetooth, realizando entrevistas o videos, etc.

Un estándar un poco más general, y que se enfoca en el desarrollo de la competencia digital docente es el que desarrollo la UNESCO en el 2013. Acerca del mismo, Vaillant (2013) menciona que el estándar comprende tres enfoques que cubren nociones básicas sobre TIC, profundización del conocimiento, y generación del conocimiento. A su vez, cada enfoque se proyecta sobre otros cinco componentes como son: plan de estudios y evaluación, pedagogía, TIC, administración y organización, y la formación profesional.

A nivel de América Latina, Vaillant (2013) indica que únicamente Colombia y Chile han desarrollado estándares de competencia digital para docentes, pero en el resto de países se han diseñado orientaciones o estrategias de innovación con TICs y programas de capacitación docente. En Ecuador se ha creado, a nivel de educación primaria y secundaria, la Estrategia Nacional para el fortalecimiento y desarrollo de Experiencias Educativas innovadoras cuyo objetivo principal es, “Contribuir a una educación de calidad para todos promoviendo la identificación, revalorización, sistematización, y socialización de experiencias educativas innovadoras que se traducen en buenas prácticas en las instituciones educativas” (Ministerio de Educación, 2011; p. 11); esta estrategia abarca los siguientes componentes:



*Figura 1* Componentes de la estrategia  
Tomado de: Ministerio de Educación, 2011

El documento propuesto por el Ministerio de Educación proporciona un conjunto de pautas que han permitido el desarrollo de experiencias educativas gracias al apoyo de UNESCO y la VVOB (Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica), quienes en conjunto colaboraron en la creación del programa Escuelas Gestoras del Cambio. Este programa se concibió bajo tres aristas como son el desarrollo profesional educativo, la formación docente inicial, y la transformación de la supervisión educativa.

En el ámbito de la Educación Superior en Ecuador “no existen estándares que promuevan el desarrollo de la competencia digital docente, cada IES (Institución de Educación Superior) debe proporcionar oportunidades de capacitación a docentes y estudiantes en el uso de la tecnología y motivarlos a que la usen en clases” (M. Erazo, comunicación personal, 6 de Junio de 2017). Al respecto, Peñaherrera (2011) explica que, de acuerdo a una investigación realizada por Ramírez (2006), en el Ecuador la integración de las TIC nace de la iniciativa de los propios profesores y universidades; es decir, las políticas sobre implementación de TICs en educación surgen desde propuestas aisladas que no llegan a concretarse como iniciativas formales y de aplicación general en el sistema educativo.

Esa ausencia de proyectos formales para la integración de TICs en el contexto educativo es para Vaillant (2013) la consecuencia de no articular las acciones con estándares como el propuesto por la UNESCO.

### **Prácticas de redacción académica mediadas por tecnología**

Es indudable que la tecnología, y en particular las herramientas digitales, tienen un gran potencial en la enseñanza-aprendizaje del inglés; sobre su efectividad existen muchas y diferentes investigaciones. Una de ellas fue realizada por Gargiulo (2009) con el objetivo de mostrar el aporte de las Wikis en la redacción académica orientada al proceso, así como su ventaja como herramienta colaborativa e instrumento de desarrollo de competencia digital en estudiantes de inglés como lengua extranjera. La investigación se realizó con la participación de adultos que asistían a un curso regular de inglés en una universidad de Argentina, quienes participaron en una Wiki para realizar tres actividades: (1) redactar una biografía del autor de la obra “I robot”; (2) expresar por escrito sus posiciones en relación a las leyes de la robótica; y (3) escribir un resumen acerca de uno de los cuentos del libro.

La docente compartió con los alumnos una serie de recursos que les sirvieron de ayuda a los estudiantes en la elaboración de los textos. Esto generó en los participantes una reacción positiva y valoraron la experiencia como algo muy enriquecedor para el aprendizaje del inglés escrito.

De acuerdo con Walker & White (2013), las Wikis pueden ser de gran utilidad para los profesores como instrumento de evaluación en proyectos de grupo, ya que permiten visualizar las contribuciones que realizan los participantes. Estos autores mencionan también el uso de los blogs como una forma de proporcionar a los estudiantes de inglés una audiencia real para sus trabajos. Además, los blogs pueden servir para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico y desarrollar las habilidades de escritura y lectura.

Sobre el uso del blog, Nunuk (2015) condujo una investigación para conocer el aporte que los blogs tienen en el desarrollo de las habilidades de escritura de futuros profesores de inglés. Participaron 28 estudiantes que tuvieron que desarrollar tres tipos de actividades en tres diferentes blogs. Al final de las actividades se encontró que los participantes mejoraron sus habilidades de redacción en inglés en relación a 5 aspectos: contenido, organización, vocabulario, uso del lenguaje, y mecánica.

Otra investigación fue la realizada por Lea & Jones (2011) para analizar la influencia de las tecnologías web en las habilidades de redacción académica y de ensayos en estudiantes universitarios. En el estudio participaron estudiantes de tres universidades de Reino Unido, a los cuales se les observó y analizó la forma en que utilizaban e interactuaban con diferentes tipos de medios digitales para la producción escrita; la recolección de datos incluyó captura de ventanas de los trabajos realizados en la web y revisión de los textos.

Los investigadores hallaron que la interacción de los estudiantes con diferentes tipos de textos, tanto impresos como digitales, conllevaba un sofisticado nivel de complejidad retórica en la construcción de significados. Los estudiantes tenían ya un conjunto diverso de herramientas digitales para la búsqueda de información necesaria para elaborar sus trabajos, así como también muchos recursos para la construcción de textos digitales utilizando diversos formatos multimedia como fotos, videos, etc. A nivel institucional, las presentaciones de Power Point fueron las más utilizadas como sustento de las clases; también, los profesores proporcionaron información a los estudiantes sobre como buscar información relevante y confiable para sus trabajos.

Sobre este estudio, los investigadores concluyeron que los diferentes recursos digitales tienen un enorme aporte en la construcción de significados de los textos producidos por los estudiantes y los motivan notablemente a producir trabajos de calidad. Los estudiantes aplican sus experiencias con la tecnología en la elaboración de sus trabajos; sin embargo, la posibilidad de que su uso sea incluido en el currículo despertó cierta incredulidad. Los investigadores concluyeron que las instituciones de educación superior son las llamadas a determinar qué tipo de prácticas son las mejores para los estudiantes, y esto implica reconocer que existen nuevas formas de literatura en la era digital.

Históricamente las universidades han sido instituciones que, según Bates & Sangrá (2011), han tenido que adaptarse a diferentes tipos de cambios para suplir las necesidades educativas de la sociedad. En el siglo XXI la tecnología es un factor que puede lograr grandes y significativos cambios en la educación superior. Sin embargo, como indican los autores, son pocas las instituciones que han logrado explotar al máximo las ventajas de la tecnología para la enseñanza y aprendizaje. Estos autores afirman que al usar la tecnología para mejorar la enseñanza solo se la está adaptando a

las viejas formas de enseñar, y que es necesario integrar la tecnología en las prácticas educativas de nivel superior para desarrollar competencias digitales que permitan a los estudiantes gestionar la información de acuerdo a sus áreas de formación.

Además, como mencionan Whitehead, Jensen, & Boschee (2013), la tecnología no solo mejora la educación, sino que también proporciona información actualizada a los administradores educativos, mostrándoles nuevas formas de conceptualizar los datos y su impacto en la educación

### **Modelos para la integración de herramientas digitales**

Históricamente se ha hablado de integración de tecnología en la educación cuando se ha descubierto un propósito educativo a los diferentes inventos creados por el ser humano. Como expresan Berroso, Garrido, & Fernández (2010, p. 208), “*De hecho, la invención de la escritura, y más tarde, de la imprenta y su utilización en las aulas fueron fuente de controversias y resistencias educativos, como ocurre ahora con las TIC*”. Estos autores explican que las tecnologías tradicionales se caracterizan por su especificidad, estabilidad, y transparencia, y explican que, por ejemplo, un pizarrón sirve para realizar cosas concretas como escribir, es estable en el tiempo porque no varía significativamente, y su funcionamiento es transparente porque está relacionado con la función que cumple.

Por el contrario, según Berroso, Garrido & Fernández (2010), las TIC tienen otras características. Son versátiles porque los dispositivos sirven para realizar muchas funciones; son inestables porque cambian rápidamente con el tiempo; y son opacas porque la forma en que funcionan no es percibida por el usuario. Estos aspectos hacen que la integración de TICs se enfrente a diferentes barreras como son la preparación de los docentes y estudiantes, así como la infraestructura que proveen las instituciones educativas. Los autores indican que las buenas prácticas en el uso de las TIC implican

una reducción de distancias entre los conceptos de tecnología y pedagogía, y la utilización de modelos que guíen los procesos educativos.

En la enseñanza del inglés la integración de tecnología tiene un largo recorrido y se conoce como CALL (Computer Assisted Language Learning o Aprendizaje de idiomas asistido por computadora). De acuerdo con Fotos & Browne (2011) los primeros programas para la práctica de ejercicios y evaluación del aprendizaje de idiomas aparecieron a inicios de los 50, hasta ese momento la interacción de los estudiantes con las computadoras no era muy interactiva y solo se limitaba a la perforación de tarjetas, ejecución de programas y de sus resultados. Ya hacia los años 60 y 70 CALL mostraba una primera fase con ejercicios basados en los métodos estructurales y audio-lingüístico que se enfocaban en la práctica y la repetición.

Para los años 70 y 80 y con la aparición de los microcomputadores, Fotos & Browne (2011) relatan que el aprendizaje de idiomas se hizo más interactivo y enfocado en desarrollar la competencia lingüística, los profesores comenzaron a desarrollar programas de aprendizaje orientados a motivar y estimular el pensamiento crítico de los estudiantes. En los años 90 y con el nacimiento del internet y la interconexión de redes aparece el CALL interactivo, fundamentado en el aprendizaje social de Vygotsky que promueve las actividades en línea en tiempo real, juegos de simulación, y la alfabetización digital.

Esta relación de la tecnología con los idiomas es referenciada por Torsani (2016) como algo simbiótico porque ambas se apoyan mutuamente para evolucionar; esta relación entre ambas ayuda a comprender mejor lo que significa la integración de la tecnología en la enseñanza de un lenguaje. Según Torsani es un proceso complejo que implica un rediseño profundo del currículo, esto es, integrar tecnología no solo es hacer

actividades, sino diseñar actividades en las cuales la tecnología tenga un rol específico y que ofrezca ventajas de carácter lingüístico.

Como indica Torsani (2016), la integración de tecnología en los procesos de educación no ha sido muy homogénea debido a los diferentes puntos de vistas sobre la competencia digital docente; sin embargo han surgido algunas propuestas para guiar a los docentes como son el modelo TPACK y SAMR como los más reconocidos.

### **Modelo TPACK**

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), como describe Torsani (2016), surgió a raíz de una revisión que Mathew Koehler y Punya Mishra hicieron sobre el modelo PCK (Pedagogical Content Knowledge) de Shulman, y al cual le agregaron la tecnología como nueva dimensión. El objetivo fue explicar cómo los profesores deben integrar conocimiento, pedagogía, contenido, y tecnología en la enseñanza de cualquier materia. Este modelo contiene 7 dimensiones que se combinan y que Hunter (2015) las describe así:

- Conocimiento del contenido (CK): es el nivel de conocimiento que el profesor tiene sobre la materia que imparte.
- Conocimiento pedagógico (PK): se refiere al conocimiento sobre las prácticas, procesos, y métodos sobre enseñanza y aprendizaje que un profesor posee.
- Conocimiento pedagógico y del contenido (PCK): esta dimensión se refiere a lo que el profesor conoce sobre prácticas, procesos y métodos para enseñar la materia que imparte.
- Conocimiento tecnológico (TK): especifica el conocimiento que tiene un profesor sobre estándares de tecnología y recursos tecnológicos y las habilidades para usarlas correctamente en la enseñanza de su materia.

- Conocimiento tecnológico y del contenido (TCK): es el conocimiento sobre cómo se relaciona el contenido de una materia y la tecnología.
- Conocimiento pedagógico y tecnológico (TPK): describe cómo el profesor comprende los componentes y capacidades de la tecnología en el ámbito de la educación.
- Conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido (TPACK): es un conocimiento distinto al que posee un experto en tecnología o sobre pedagogía de un área específica.

Tanto Torsani como Hunter coinciden en que este modelo ha sido a su vez adaptado por diferentes expertos y también se lo ha aplicado para investigar cómo los profesores integran la tecnología. En el área de la enseñanza del inglés, Tseng (2014) utilizó el modelo TPACK para categorizar las variables de un estudio que realizó sobre cómo los estudiantes percibían la integración de tecnología que realizaban sus profesores de inglés.

De manera similar, Carbová & Betáková (2013) plantearon con un estudio la utilización del modelo TPACK para evaluar las habilidades en la integración de tecnología de un grupo de profesores de inglés después de recibir un curso de entrenamiento. El modelo se utilizó concretamente para analizar, con las 7 dimensiones, los cambios que experimentaron los profesores en su forma de integrar la tecnología en sus clases.

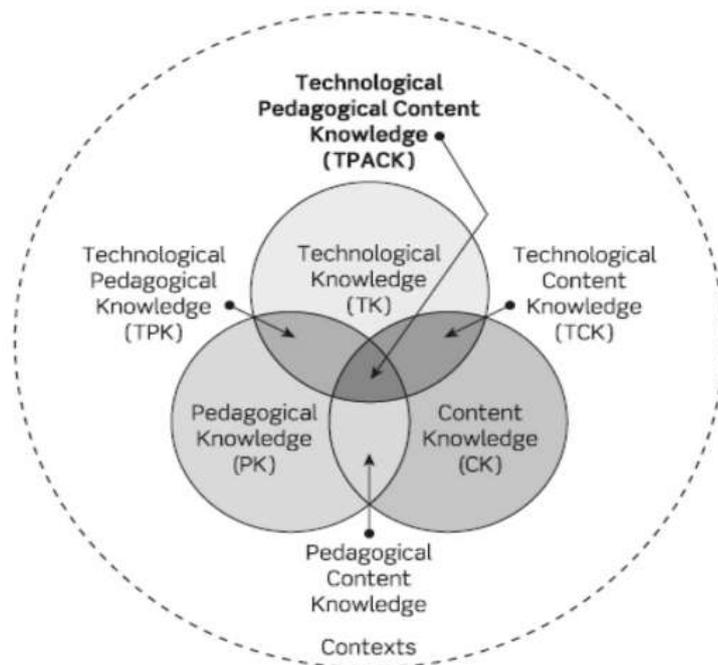


Figura 2 Modelo TPACK

Tomado de: [www.tpack.org](http://www.tpack.org)

Otras aplicaciones del modelo TPACK están orientadas a determinar cómo se integra la tecnología en la formación de futuros profesores. Koehler et al. (2013) desarrollaron dos enfoques para aplicar el modelo TPACK y proveer orientación a los docentes que forman futuros profesores, estos enfoques son *tipo de actividades y tecnología para el aprendizaje por diseño*. El primer enfoque especifica que el profesor debe definir objetivos de aprendizaje y en base a ellos seleccionar las actividades, y luego escoge el tipo de herramienta tecnológica adecuada para llevar a cabo las actividades de enseñanza.

En el segundo enfoque, los docentes formadores y sus estudiantes diseñan clases online, así como también una concepción sobre el rol de la tecnología para lograr los objetivos de aprendizaje; este enfoque motiva en los estudiantes una práctica cognitiva que se construye junto con sus profesores.

Otros autores como Niess et al. (2009) citados por Attard (2016) adaptaron el modelo TPACK para integrar el uso de iPads y definieron 5 etapas como son:

1. Reconocimiento: los profesores pueden utilizar el dispositivo y alinean su uso con el contenido.
2. Aceptación: los profesores manifiestan actitudes negativas o positivas hacia el uso del iPad.
3. Adaptación: los profesores deciden aceptar o rechazar el uso del iPad para la enseñanza de la materia.
4. Exploración: los profesores integran la herramienta para impartir la materia.
5. Avance: los profesores realizan una evaluación de la integración del iPad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de sus aplicaciones, el modelo TPACK ha tenido detractores como Brantley-Dias & Ertmer (2013) quienes hicieron una revisión de la literatura sobre el modelo y puntualizaron algunos aspectos negativos como la falta de claridad para diferenciar entre el conocimiento que el propio profesor cree poseer y las habilidades en cada una de las dimensiones. Brantley-Dias & Ertmer indican que Koehler y Mishra no exponen claramente la diferencia entre habilidad y conocimiento en las diferentes dimensiones del modelo. Además, la interrelación entre sus dimensiones es muy compleja y da lugar a muchas interpretaciones; esto, sin embargo, es también algo positivo porque se lo puede adaptar a distintos campos de enseñanza.

### **Modelo SAMR**

El modelo SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Reproduction) fue desarrollado por Rubén Puentedura en el 2006 y según Phillips (2016) es muy útil para definir qué tan eficaz es una determinada tecnología para el aprendizaje, esto se lo logra haciendo un barrido por los cuatro niveles que ofrece el modelo que son: substituir, aumentar, modificar, y redefinir.

Como describe Phillips, en el nivel más básico, substituir, cualquier tecnología puede utilizarse pero sin lograr cambios importantes en el aprendizaje, solo para reemplazar otra tecnología tradicional. En el segundo nivel, aumentar, la tecnología se utiliza para realizar un cambio funcional que no afecta las actividades que se realizan a diario. En el tercer nivel la tecnología ayuda a replantear las actividades de enseñanza. Y en el cuarto nivel se pueden diseñar nuevas e innovadoras actividades de aprendizaje con ayuda de la tecnología.

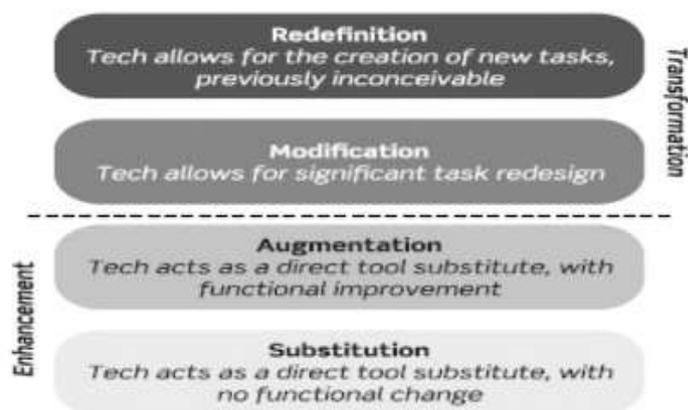


Figura 3 Modelo SAMR  
Tomado de: Puentedura (2011)

Aunque el modelo es de mucha ayuda para identificar en qué grado puede la tecnología aportar significativamente al aprendizaje de los estudiantes, Phillips (2016) menciona que por sí solo el modelo no ofrece una guía para integrar tecnología, y explica que utilizar la taxonomía de Bloom junto con el modelo SAMR puede orientar a los profesores en la selección de herramientas digitales que contribuyan a transformar la forma en que aprenden los estudiantes. Hockly, Dudeney, & Pegrum (2014) coinciden con Phillips y explican que el modelo SAMR se complementa con el modelo TPACK para determinar como el conocimiento que los docentes poseen de la tecnología puede influir en las prácticas educativas, esto es, si la tecnología se usa para reemplazar o para transformar el aprendizaje de los estudiantes.

## Otros modelos de integración

Diferentes autores han aportado otros modelos de integración de tecnología, entre ellos está el propuesto por Hockly et al.(2014) y que se denomina *Cuadrícula de actividades digitales* (digital activities grid). Este modelo propone iniciar desde un nivel simple, seleccionando pocas herramientas que sean fáciles de usar y que estén de acuerdo a las actividades que se quieren realizar.

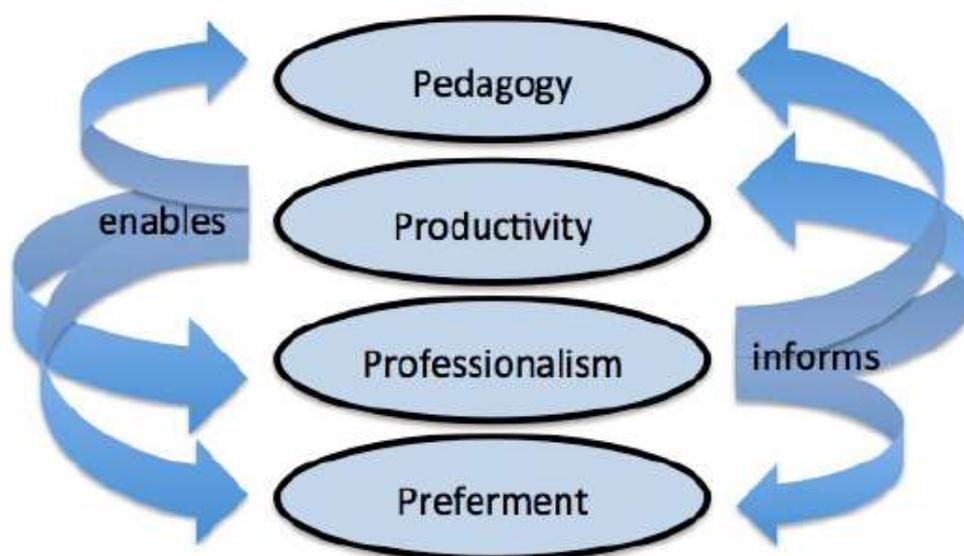
Se consideran dimensiones como niveles de alfabetización, actividad, tecnología, y tema. La alfabetización indica el tipo de habilidad que se requiere desarrollar en los estudiantes, como por ejemplo, buscar información, imprimir, etiquetado, etc. La dimensión actividad específica lo que deben realizar los estudiantes. Finalmente, la dimensión tecnología describe el nivel de complejidad de las herramientas tecnológicas de acuerdo a la infraestructura disponible.

	Literacy 1	Literacy 2	Activity	Tech	Topic
INTRO			1 Technology past & present	H L N	Common technologies
			2 Being digitally literate	H L N	Technology habits
FIRST FOCUS: LANGUAGE	print		3 Writing the news*	H L N	Odd news
		information	4 Extreme weather***	H L N	Weather, environment
	texting		5 Cryptic messages*	H N	Textspeak
		print	6 Codeswitching*	H N	Textspeak

Figura 4 Cuadrícula de actividades digitales  
Tomado de: Hockly et al (2014)

Un modelo de integración de tecnología que puede ser utilizado por docentes en el ejercicio y en formación es el propuesto por Siko (2016), quien le denominó el

modelo P4 porque considera cuatro aspectos como son: pedagogía, productividad, profesionalismo, y ascenso (preferment).



*Figura 5* Modelo P4  
Tomado de: Siko (2016)

Este modelo es descrito por Siko (2016) como holístico porque permite que los docentes evalúen el uso de la tecnología en base a los cuatro aspectos mencionados anteriormente. Esto es, durante la planificación de una materia los profesores pueden identificar el tipo de tecnología que se requiere para desarrollar y fortalecer cada uno de las cuatro dimensiones del modelo.

La relación entre los cuatro componentes, según Siko, se articula en base a la competencia que tenga el profesor para curar o evaluar información que se relacione a su campo profesional. El acceso a la información se da a través de la creación de conexiones con otros profesionales o mediante capacitación continua; esto incrementa el desarrollo profesional, la productividad, las posibilidades de ascenso laboral y fortalece el conocimiento pedagógico del docente en cualquier área o carrera.

Un último modelo explorado aquí es el que desarrolló el MIT & IIM (2015) para evaluar la implementación de tecnología en la alfabetización y enseñanza del inglés en la India. Este modelo puede utilizarse antes de hacer una integración de tecnología o

para evaluar un proceso en marcha, la evaluación se hace mediante un conjunto de preguntas que se agrupan en ocho aspectos que son: profesores, estudiantes, comunidad social o política, aprendizaje, cultura, infraestructura, sostenibilidad, y escalabilidad; cada dimensión del modelo tiene sus respectivas sub-dimensiones.

## Framework Overview

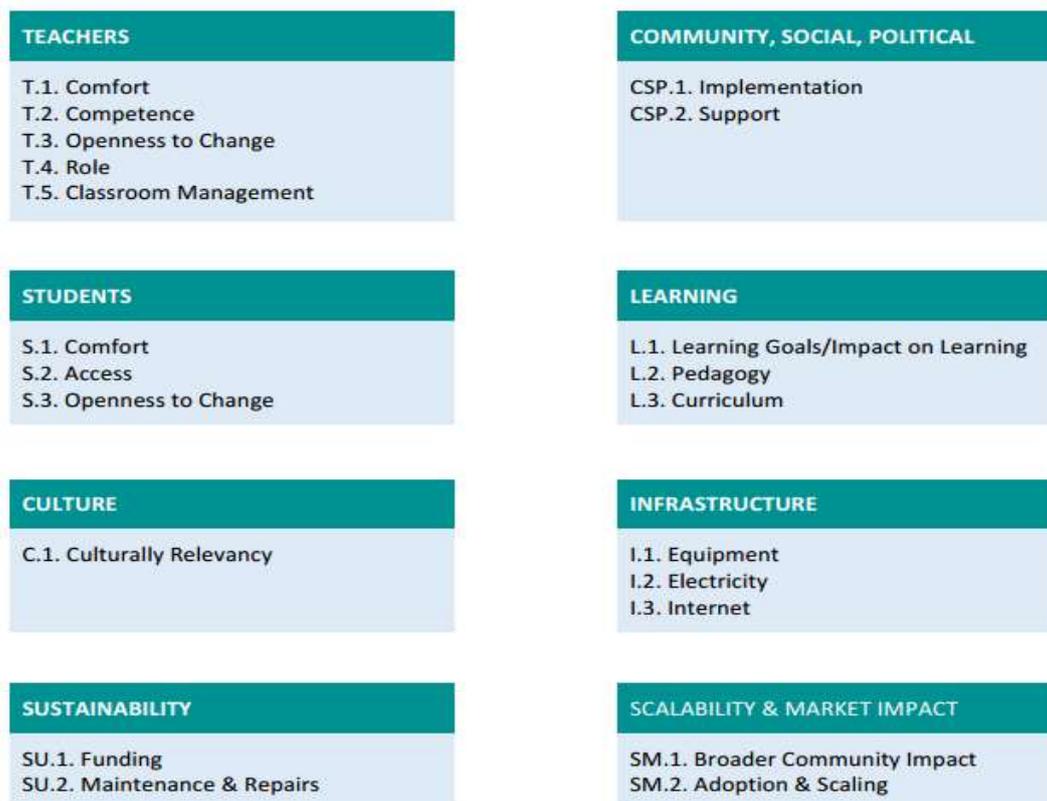


Figura 6 Modelo CITE

Tomado de: <http://cite.mit.edu/reports/educational-technologies-evaluation>

El modelo CITE del MIT & IIM puede ser aplicado por asesores externos o por directivos, desarrolladores de tecnología, o profesores de la propia institución educativa interesada en evaluar sus proyectos tecnológicos. Además, el reporte de MIT & IIM indica que este modelo no solo se puede utilizar para monitorear la integración de tecnología en el aprendizaje del inglés, sino también en otros contextos o sistemas educativos debido a la robustez que posee.

Más aún, el reporte menciona que el modelo tiene mejores resultados cuando se lo aplica como evaluación sumativa de las tecnologías educativas que se implementan

en determinados contextos, ya que el éxito de las integraciones no depende de las tecnologías en sí, sino de la interacción entre los diferentes actores involucrados y de estos con las tecnologías que se utilizan. Por lo tanto, el reporte del MIT & IIM plantea que el modelo es una guía que se enfoca en explorar en profundidad la forma en que se llevan a cabo las integraciones de tecnología y las percepciones de quienes interactúan con ellas.

### **Tipología para modelos de integración de tecnología**

Desde el punto de vista de la innovación educativa Prats (2016) hace un recorrido por diferentes tipos de modelos para integración de tecnología, y los clasifica como: auto reflexivo, transformacional, colaborativo, sistémico, de incursión tecnológica, y global de integración curricular.

El primer modelo explorado por Prats es el modelo auto reflexivo el cual fue propuesto por FutureLab y que tiene cuatro etapas:

- Auto reflexión: en esta etapa el profesor identifica un problema a partir de lo que conoce sobre el contexto.
- Invención: se proponen soluciones creativas para resolver el problema identificado en la fase de auto reflexión.
- Uso: el profesor define estrategias y estructuras para nuevos accesos. Aquí se requiere de la participación de las autoridades de la institución educativa con el objetivo de que la innovación sea sostenida.
- Reflexión y comunicación: en esta fase el profesor comparte sus experiencias para que puedan ser aplicadas por otros colegas bajo otras condiciones.

El segundo modelo fue definido por BECTA (British Educational Communications and Technology Agency) en el 2004, y se compone de dos macro fases que son sustitución y transformación las cuales se subdividen a su vez en distintas etapas.

En la primera fase se tienen las siguientes etapas:

- Familiarización: los profesores reciben capacitación sobre herramientas TIC y las utilizan para reemplazar la enseñanza tradicional.
- Utilización: la tecnología se introduce en el aula con regularidad y con funciones específicas.

En la segunda fase las etapas son:

- Integración: en esta etapa las tecnologías ya se utilizan a diario y son parte fundamental de la metodología de enseñanza.
- Reorientación: a partir de la integración constante el profesor busca nuevas estrategias y aplicaciones didácticas.
- Evolución: la integración de tecnología se vuelve invisible, variada, e involucra una alta participación de los estudiantes.

El tercer modelo presentado por Prats, el colaborativo, fue desarrollado por Apple para promover la innovación tecnológica y se lo conoce como ACOT, consta de cinco etapas:

- Entrada: el profesor adquiere conocimiento básico sobre la nueva tecnología.
- Adopción: la tecnología se utiliza para apoyar la enseñanza tradicional.
- Adaptación: la enseñanza se transforma por la integración de las herramientas tecnológicas.
- Apropiación: los profesores se vuelven expertos en el uso continuo de las herramientas tecnológicas.
- Invención: los profesores desarrollan nuevos entornos de aprendizaje a partir de la integración de tecnología.

El siguiente tipo es el modelo sistémico MUDIPA que fue presentado por Prats en las IV Jornadas Nacionales TIC y educación en el 2012 en Lorca, España. Este modelo visualiza de forma global la integración de tecnología y comprende cuatro etapas denominadas de reflexión-acción:

- Apoyo pedagógico de implementación: la innovación de una integración se visualiza desde los procesos de enseñanza aprendizaje y no desde la novedad de la tecnología en sí.
- Búsqueda permanente de fidelización de los usuarios potenciales: para las acciones de integración se considera a todos los actores del proceso educativo.
- Proyección y comunicación: se consolidan las actividades relacionadas al proyecto de integración de tecnología.
- Innovación e investigación pedagógica: los actores del proyecto de integración de tecnología asumen un rol de exploradores y reflexionan sobre las experiencias educativas de las diferentes herramientas.

El quinto modelo, el de incursión tecnológica, es del proyecto LoTI (Level of Technology Implementation), el cual tiene 8 niveles:

- 1) Nivel 0 – sin utilización: Se argumenta que no hay tiempo para integrar herramientas y dispositivos digitales, y se utilizan materiales tradicionales.
- 2) Nivel 1- conciencia: Los estudiantes usan la tecnología en ambientes configurados como laboratorios de informática o idiomas.
- 3) Nivel 2 – exploración: la tecnología se usa como complemento al programa educativo.
- 4) Nivel 3 – infusión: se hace uso de herramientas más complejas como bases de datos o multimedia para complementar la instrucción.

- 5) Nivel 4a-integración mecánica: la tecnología se utiliza para explicar contenidos a los estudiantes.
- 6) Nivel 4b-integración rutina: dado el uso habitual de la tecnología los profesores pueden diseñar nuevas experiencias de aprendizaje.
- 7) Nivel 5-expansión: la tecnología permite la interacción fuera del aula con otras instituciones educativas.
- 8) Nivel 5-refinamiento: nuevas tecnologías proveen apoyo a los estudiantes y les permiten resolver problemas reales.

El último modelo expuesto por Prats es la matriz de integración tecnológica de la universidad de Arizona o matriz TIM.

La matriz TIM relaciona ambientes y contextos de aprendizaje con diferentes niveles de integración. En la figura 6 se puede observar como se ubican los ambientes de aprendizaje en la columna izquierda los cuales son: activo, constructivo, colaborativo, reflexivo e intencional, y auténtico. En la fila superior se ubican los niveles de entrada, adopción, adaptación, infusión, y transformación; estos niveles guían al profesor en el tipo de integración de tecnología de acuerdo a los ambientes de aprendizaje que se escogen.

→ Levels of Technology Integration into the Curriculum

Characteristics of the Learning Environment	<b>Technology Integration Matrix</b>	<b>Entry</b> Teacher uses technology to deliver curriculum content to students.	<b>Adoption</b> Teacher directs students in the conventional use of tool-based software. If such software is available, this level is recommended.	<b>Adaptation</b> Teacher encourages adaptation of tool-based software by allowing students to select and modify a tool to accomplish the task at hand.	<b>Infusion</b> Teacher consistently provides the infusion of technology tools with understanding, applying, analyzing, and evaluating learning tasks.	<b>Transformation</b> Teacher cultivates a rich learning environment, where blending choice of technology tools with student-initiated investigations, discussions, compositions, or projects, across any content area, is promoted.
<b>Active</b> Students are actively engaged in educational activities where technology is a transparent tool used to generate and accomplish objectives and learning.	<b>Active: Entry</b> Students receive content through the use of technology or use technology for drill and practice type activities.	<b>Active: Adoption</b> Students occasionally use specified technology tools to plan or create end products.	<b>Active: Adaptation</b> Students choose or modify the technology-related tools most appropriate for developing learning tasks.	<b>Active: Infusion</b> Students focus on learning tasks, and purposefully combine technology tools to design desired outcomes based on their own ideas.	<b>Active: Transformation</b> Students seamlessly integrate the learning tasks and formulate products, discussions, or investigations using any appropriate technologies available.	
<b>Collaborative</b> Students use technology tools to collaborate with others.	<b>Collaborative: Entry</b> Students primarily work alone in highly structured activities, using technology.	<b>Collaborative: Adoption</b> Students are allowed the opportunities to utilize collaborative tools in conventional ways.	<b>Collaborative: Adaptation</b> Students have opportunities to select and employ technology tools to facilitate and enhance collaborative work.	<b>Collaborative: Infusion</b> Students select technology tools to facilitate and enhance collaboration in all aspects of their learning.	<b>Collaborative: Transformation</b> Students seamlessly use technology tools to globally collaborate with peers and experts.	
<b>Constructive</b> Students use technology to understand content and add meaning to their learning.	<b>Constructive: Entry</b> Technology used to deliver information to students.	<b>Constructive: Adoption</b> Students begin to use constructive technology tools to build upon prior knowledge and construct meaning.	<b>Constructive: Adaptation</b> Students have opportunities to choose and manipulate technology tools to assist them in molding their understanding.	<b>Constructive: Infusion</b> Students make connections with technology tools to construct deeper understanding across disciplines.	<b>Constructive: Transformation</b> Students use technology to construct, share, and publish new knowledge to an appropriate audience.	
<b>Authentic</b> Students use technology tools to solve real-world problems meaningful to them, such as digital citizenship.	<b>Authentic: Entry</b> Students use technology to complete assigned activities that are generally unrelated to real-world problems.	<b>Authentic: Adoption</b> Students are allowed opportunities to employ technology tools to connect content-specific activities that are based on real-world problems.	<b>Authentic: Adaptation</b> Students have opportunities to select and utilize the appropriate technology tools and digital resources to solve problems based on real-world issues.	<b>Authentic: Infusion</b> Students select appropriate technology tools to complete authentic tasks across disciplines while modeling digital etiquette and responsible social interactions.	<b>Authentic: Transformation</b> Students participate in meaningful projects that require problem-solving strategies, and facilitate global awareness, through the utilization of technology tools.	

Figura 7 Matriz TIM  
Tomado de: <https://fcit.usf.edu/matrix/matrix/>

## La importancia de integrar tecnología en la formación del profesor de inglés

Muchos de los profesores que actualmente se están formando interactúan diariamente y de alguna forma con el mundo digital. Wilkin et al (2013) explican que existe una brecha entre el uso que le dan a la tecnología habitualmente y cómo se usa para el aprendizaje, pero cuando la tecnología se integra en las actividades académicas esto incrementa la motivación en los estudiantes para utilizarlas adecuadamente. Más aún, los autores mencionan que algunos estudios han demostrado que la integración de tecnología es efectiva cuando está alineada con los objetivos de aprendizaje

especificados en las materias de los cursos que se imparten, y siempre y cuando esté acompañada de una buena pedagogía.

Estudios reportados por Berroso, Garrido & Fernández (2010) indican que el uso del modelo TPACK en la formación docente ha revelado que la integración de tecnología se vuelve efectiva cuando profesores experimentados y con conocimiento de la materia han recibido formación en el uso de TICs, estos incluso llegan a superar en las prácticas a otros docentes con amplia experiencia y que conocen de tecnología pero que no saben cómo integrarlas a la enseñanza.

La integración de tecnología para Laura, Sosa, & Almanza (2015, p. 249) significa “hacerlas enteramente parte del currículo y programas, como parte de un todo, permeándolas con los principios educativos, la didáctica y la pedagogía que conforman el lenguaje del aprender”. Sin embargo indican que en educación superior no se va más allá de hacer que los estudiantes se familiaricen con la tecnología sin que se mejoren de forma significativa los procesos de aprendizaje. Los autores explican que integrar tecnología significa considerar el contexto y las necesidades que se tienen en educación, así como también la infraestructura disponible en la institución.

La forma en que se enseña un idioma es otro factor que afecta, en cierta forma, a la integración de tecnología, Torsani (2016) señala que el método que se utilice para enseñar un lenguaje determina qué tipo de tecnología se necesita. Por ejemplo, la tecnología empleada para el Enfoque Léxico (Lexical approach) no será la misma si se aplica la enseñanza basada en actividades (Task-based approach), ya que en el segundo caso se requiere interacción entre los estudiantes. En la enseñanza de la redacción académica en inglés, Wickstrom (2013) explica que la integración de tecnología a la investigación con enfoque a diferentes géneros de redacción permite que los futuros

docentes exploren diferentes prácticas que luego pueden aplicar en la enseñanza de la escritura en inglés.

Además, Wickstrom señala que la integración de tecnología también familiariza a los futuros profesores de inglés con las herramientas digitales que utilizan las instituciones educativas donde van a trabajar, ya que hoy en día se requiere que los profesores conozcan cómo crear blogs, páginas web para las materias que imparten, creación de materiales interactivos como video y podcasts y otros tipos de tecnología que mejoran su perfil docente.

Las herramientas mencionadas previamente, herramientas web 2.0, son descritas por Isaías, Pífano, & Miranda (2014) como instrumentos que promueven el aprendizaje autónomo y eliminan las barreras de tiempo y espacio. Además, los autores señalan que las herramientas 2.0 ofrecen amplias ventajas para la escritura, edición, y crítica de textos; también, la naturaleza amigable de estas herramientas hace fácil su aprendizaje ya que no se requiere mucho tiempo de entrenamiento. No obstante, los autores aclaran que las herramientas 2.0 por sí solas no mejoran la educación, sino que deben estar relacionadas a objetivos pedagógicos y estrategias de instrucción.

### **Obstáculos para la integración de tecnología en educación superior**

A pesar de que las investigaciones antes mencionadas describen importantes efectos de la tecnología en el aprendizaje del inglés, y particularmente en la redacción académica, la integración de tecnología en el contexto educativo se enfrenta generalmente a un sinnúmero de obstáculos.

Según Gross (2016), la escasa orientación pedagógica para guiar el desarrollo de las habilidades digitales de los estudiantes es una de las dificultades a las que se enfrenta la integración de tecnología. Es necesario que las tecnologías digitales formen parte del currículo y se las deje de considerar meros instrumentos que permiten alcanzar

ciertos aprendizajes; la autora recalca que muchas veces se considera que dar acceso a la tecnología y utilizarla ya es innovación docente.

Suele suceder a nivel de formación docente, que la innovación se la relaciona con “el uso de determinados programas y no a enfoques educativos y/o metodológicos” (Gross 2016, p. 160). Dado el carácter disruptivo de las tecnologías se tiende a pensar que las herramientas de reciente aparición ya son de por sí prometedoras en el ámbito educativo, pero pueden ser desplazadas por otras de mejor desarrollo y evolución.

A todo lo anterior, Gross añade que además de integrar tecnología, esta debe alinearse al currículo, ir acompañada de un adecuado liderazgo y desarrollo profesional docente. Finalmente, la autora indica que el uso de las herramientas tecnológicas en el aula suele ser ocasional y esto limita los resultados de aprendizaje.

De manera similar, Rué (2015) menciona como otros obstáculos para la integración de tecnología, las concepciones de los profesores y de las propias instituciones sobre las herramientas digitales y sobre el aprendizaje. El autor indica que muchos profesores desconocen estrategias para alinear las herramientas digitales con las actividades o contextos de aprendizaje, ya sea porque no planifican sus clases para hacer uso de las herramientas o porque el contexto no se los permite.

Otra barrera mencionada por Rué (2015) es la falta de capacitación en el uso de herramientas digitales para la docencia, lo cual afecta enormemente la facilidad de los profesores para adaptarse a los rápidos cambios de la tecnología. Sumado a esto, el autor señala que el escaso conocimiento, por parte de los profesores, sobre metodologías para evaluar los resultados de las integraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje suele ser otro inconveniente.

Por último, Rué explica que a nivel de institución, la falta de compatibilidad de las nuevas tecnologías con la infraestructura existente suele ser otro problema, y que

sumado a la estrecha visión de las autoridades deriva en la ausencia de liderazgo pedagógico que centraliza las preferencias hacia determinadas herramientas o tecnologías y no permite una adecuada distribución del conocimiento.

### **Metodología**

En este capítulo se detalla la metodología y el enfoque que se aplicó en la presente investigación. También se describen la técnica e instrumentos utilizados para recolectar la información necesaria para realizar el análisis y responder a las preguntas y los objetivos que guían esta investigación.

Como técnica se utilizó el cuestionario semiestructurado y el grupo focal para profundizar en la información proporcionada por los participantes. De acuerdo con Valles (2014, p. 14) la entrevista es “parte fundamental de nuestra sociedad y cultura” y más allá que una simple técnica para recolectar información se trata de una forma de obtener información lo más detallada y objetivamente posible acerca del problema que afecta a los sujetos en un contexto dado.

Se aplicaron cuestionarios semi-estructurados a docentes y estudiantes de la materia de redacción académica en dos licenciaturas de inglés durante dos semestres consecutivos. Además, se realizaron grupos focales con los estudiantes para profundizar la información recolectada. También se realizaron observaciones áulicas para corroborar los datos proporcionados en las entrevistas

Para analizar la información se utilizó el enfoque cualitativo el cual es descrito por Alguacil (2011) como estructural y tiene como propósito ahondar en la razón de los comportamientos sociales. Este autor explica que cualquier tipo de investigación se compone de tres momentos importantes. En primer lugar, las unidades de análisis son seleccionadas. Luego se escogen indicadores que sean significativos para la

investigación para lo cual se emplean técnicas que permiten asignar un significado a los comportamientos observados. Finalmente se escogen los analizadores.

## Variables

- Aplicación de modelos de integración tecnológica
- Prácticas de redacción académica en inglés

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Proceso de redacción académica	Proceso Enfoque	¿Cómo se desarrolla normalmente una clase de redacción académica? ¿Cuál de los siguientes enfoques se utilizan (o utilizaron) para las prácticas de redacción académica?
Infraestructura disponible para las prácticas de redacción académica	Dispositivos tecnológicos Herramientas digitales	En las clases de redacción académica, ¿Qué dispositivos se utilizan? ¿Qué tipo de infraestructura tecnológica existe en su lugar de estudio para las prácticas de redacción académica?
Formación sobre herramientas digitales	Cursos de formación Nivel de experiencia	¿Ha recibido formación sobre el uso de herramientas digitales en la enseñanza del inglés? ¿Qué nivel cree usted poseer con respecto al uso de herramientas digitales en la enseñanza de la redacción académica en inglés con sus estudiantes? ¿Cuáles de las siguientes herramientas ha utilizado en las prácticas de la redacción académica en inglés con sus estudiantes? Si ha utilizado otras herramientas o no las ha utilizado por favor de sus razones.
Uso/integración de herramientas digitales	Tipo de herramientas Función de la herramienta	En relación a las herramientas digitales de la pregunta anterior, ¿Con que propósito o función específica las utiliza en las prácticas de redacción académica en inglés con sus estudiantes? ¿Qué criterios aplica usted al seleccionar una herramienta digital para utilizarla en las prácticas de redacción académica en inglés con sus estudiantes?
Planificación de herramientas digitales	Objetivo Formación	Describa brevemente como planifica el uso de una herramienta digital para utilizarla en las prácticas de redacción académica en inglés con sus estudiantes. ¿Qué le han enseñado sobre la planificación de herramientas digitales para utilizarlas en las prácticas de redacción académica en inglés?
Implementación de herramientas digitales Competencia digital docente	Tipo de actividades didácticas Conocimiento Formación Estándares	Describa brevemente el tipo de actividades didácticas, apoyadas en herramientas digitales, que usted aplica en las prácticas de redacción académica en inglés. ¿Qué conoce o ha escuchado sobre la competencia digital docente? ¿Ha recibido algún tipo de formación para desarrollar la competencia digital docente? ¿Qué le han enseñado sobre los estándares de competencia digital docente?

## **Tipo de investigación**

El tipo de investigación es no experimental, exploratoria, y descriptiva, puesto que no se efectuará ningún tipo de experimento y existe escasa investigación sobre integración de herramientas digitales en la práctica de la redacción académica en inglés en Guayaquil.

## **Etapas de la investigación cualitativa**

Las etapas que se siguieron en el presente trabajo de investigación fueron:

1. Diseño de la muestra y selección de los participantes.
2. Acceso al campo de investigación
3. Identificación de las técnicas de investigación cualitativa
4. Recolección de información a través de entrevistas y observaciones de aula.
5. Análisis cualitativo de los resultados de las entrevistas.

## **Población y muestra**

Con relación a la población y muestra, Hernández, Fernández, & Baptista (2010) explican que en la investigación cualitativa la indagación sobre el problema a investigar es más relevante que el número de la muestra, por esta razón el proceso de muestreo tiene especial significado. Además, Fraenkel, Wallen & Hyun (2012) explican que en la mayoría de las investigaciones cualitativas la muestra es de tipo propositiva, lo cual significa que se seleccionan los participantes de acuerdo al criterio del investigador.

## **Población**

Para escoger la población se hizo una indagación previa en varias universidades de la ciudad de Guayaquil, y al revisar las mallas curriculares se encontró que solo hay tres instituciones en las que se dicta la cátedra de academic writing o composition. De esta forma la población quedó constituida por los docentes y estudiantes de la materia

de redacción académica (Academic Writing) de tres licenciaturas de inglés en la ciudad de Guayaquil.

### **Muestra**

Acerca de la muestra, Hernández, Fernández, & Baptista (2010) dicen, “el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una población más amplia” (p. 394). Por lo tanto, la muestra seleccionada es homogénea de tipo propositiva de profesores y estudiantes en la cátedra de redacción académica en inglés en tres universidades de la ciudad de Guayaquil que ofrecen licenciatura en inglés. Además, para la selección de la muestra, se consideraron únicamente las instituciones que tenían computadora con proyector en el aula y wifi.

En la universidad A, la materia de redacción académica se imparte en el quinto ciclo; en el semestre marzo-agosto se registraron 15 estudiantes, mientras que en el semestre octubre-marzo se inscribieron 18 estudiantes.

En la universidad B, la materia de redacción académica se estudia en el cuarto ciclo; en los semestres marzo-agosto y octubre-marzo se registraron 6 estudiantes en cada ciclo.

En la universidad C, la materia de redacción académica o academic writing, como la denominan, se imparte en el quinto ciclo bajo la modalidad a distancia. Debido a que la institución no respondió a la petición para realizar la investigación, la muestra se seleccionó por Internet en un grupo conformado en una red social en donde se contactó a 30 estudiantes que residen en la ciudad de Guayaquil.

Con el propósito de visualizar apropiadamente la muestra se elaboró el cuadro que se incluye a continuación. En el mismo se puede observar el número de estudiantes y profesores que participaron en esta investigación.

<b>Universidad</b>	<b>N° de estudiantes</b>	<b>N° de profesores</b>	<b>Total</b>
A	17	3	20
B	15	4	19
C	30	0	30
<b>Total de entrevistados</b>			<b>69</b>

### **Herramientas de investigación**

Para entrevistar a los estudiantes y profesores se utilizó el cuestionario semiestructurado, el cual fue elaborado a partir de los objetivos de investigación y los temas planteados en el marco teórico. Para su validación se solicitó la revisión de 3 docentes con experiencia en investigación quienes hicieron sugerencias para mejorar el cuestionario. La confiabilidad de los instrumentos se verificó aplicando el cuestionario a un grupo de 5 profesores que se graduaron en las instituciones escogidas, así como también a estudiantes que cursan las licenciaturas; la versión final de los instrumentos mostraron que todas las preguntas eran claras y no representaron problemas al momento de ser respondidas.

En el caso de los estudiantes el instrumento contiene 5 ítems de información básica, 5 preguntas de selección, y 9 preguntas abiertas; el cuestionario se entregó impreso en algunos casos y en otros se envió por correo o se lo compartió en un enlace de Google Drive. El cuestionario tiene como propósito corroborar la información proporcionada por los profesores, y se diseñó en base a las preguntas de investigación.

De forma similar, el cuestionario utilizado en la entrevista a los profesores contiene 19 preguntas de las cuales 7 son de selección y 12 son preguntas abiertas; el propósito del cuestionario de profesores es recolectar información que contesten las preguntas de investigación. Además, utilizando el modelo diseñado por Carbová &

Betaková (2013) se incluyó una pregunta en la cual se plantean 3 afirmaciones relacionadas a las tres áreas del modelo TPACK: conocimiento pedagógico, conocimiento tecnológico, y conocimiento tecno-pedagógico relacionado a la disciplina que imparte; esto con el propósito de indagar sobre los saberes de los docentes para utilizar las TICs en las prácticas de redacción académica.

Para corroborar la información recolectada a través de los cuestionarios se elaboró una hoja de observación con el objetivo de recabar datos sobre las prácticas de redacción académica que se realizaron en el aula en las universidades A y B. En la hoja de observación se registró información básica de la clase como tema, objetivos, y número de estudiantes presentes. Además, se incluyeron 6 preguntas para registrar el tipo de enfoque aplicado, la descripción de las actividades, los dispositivos y herramientas tecnológicas que se utilizaron y como se aplicaron.

## **Análisis e interpretación de resultados**

### **Procesamiento y análisis**

Los datos analizados en esta sección corresponden a los cuestionarios respondidos por estudiantes y docentes de las universidades A y B, y que se aplicaron en los semestres Abril-Septiembre y Octubre-Marzo del año 2016. En el caso de la universidad C los cuestionarios fueron respondidos únicamente por los estudiantes quienes indicaron que estaban inscritos en el semestre Octubre-Marzo. Además, se incluye información recolectada durante las observaciones de clase que se realizaron a partir del 24 de Octubre hasta el 5 de Diciembre, lo cual da un total de 10 observaciones realizadas en las universidades A y B.

La presentación de los datos inicia con un cuadro que indica la información básica de los participantes; también, se incluye un cuadro que describe los dispositivos tecnológicos y herramientas digitales utilizadas por estudiantes y profesores en las

prácticas de redacción académica. Posteriormente se presenta el análisis cualitativo de la información recolectada durante las observaciones realizadas en las universidades A y B, así como también de los datos de los cuestionarios respondidos por estudiantes y profesores.

Siempre desde el enfoque cualitativo se incluye la interpretación de resultados que se sustenta con la información presentada en el marco teórico, estas interpretaciones constituyen la base sobre la cual se construyeron las conclusiones, recomendaciones y propuesta del presente proyecto de investigación.

### **Información básica de los docentes: años de experiencia y formación en redacción académica**

En la universidad A se entrevistaron a tres profesores, dos en la materia de academic writing y uno en la materia de CALL; los tres docentes tienen título de cuarto nivel y sus años de experiencia están entre 1 a 5 años y ninguno de ellos tiene una especialización en redacción académica. La profesora de academic writing, quien estuvo hasta el semestre abril-septiembre, indicó:

*“(Estee.) soy licenciada en periodismo y tengo una maestría en World History (Historia del mundo) creo que esto me da bases para enseñar redacción académica porque en la carrera de periodismo se enseña estructura y composición de texto (eh) usted sabe eso es esencial para un periodista. Pero así específicamente en academic writing, en inglés, no.”*

Cuando se le preguntó a la profesora de redacción académica del semestre octubre-marzo 2016 sobre su formación en redacción académica ella dijo:

*“bueno, tengo una maestría en lingüística inglesa y eso me habilita para dar redacción académica porque eso era parte del contenido, por fuera no he hecho ningún otro curso sobre academic writing..Aquí no me han capacitado en ese aspecto porque soy nueva”*

El otro docente entrevistado enseña la materia de CALL y tiene una maestría en enseñanza del inglés como idioma extranjero, su experiencia impartiendo la materia es de 4 años y el conocimiento sobre CALL lo adquirió en la maestría, no ha realizado ninguna especialización adicional sobre tecnología para la enseñanza del inglés y ante la pregunta sobre su formación en redacción académica en inglés contestó:

*“(ehhh) en la maestría que hice, ahí me enseñaron sobre CALL y academic writing.”*

En la universidad B se entrevistó a dos profesores de las materias de redacción académica y de introducción a la redacción académica. No se pudo entrevistar al profesor de CALL porque este semestre no se registró ningún estudiante; sin embargo, se pudo obtener importante información de una profesora que enseñó CALL en años anteriores y que tiene experiencia en diseño curricular.

La profesora de redacción académica tiene una maestría en educación y actualmente está estudiando una maestría en enseñanza del inglés en la misma institución; sobre si ha realizado ninguna especialización en redacción académica indicó:

*“no no, no he hecho especialización pero estoy haciendo la maestría en inglés y ahí nos enseñan.”*

La otra profesora entrevistada imparte introducción a la redacción académica y tiene una maestría en gerencia educativa y otra en tecnología educativa; su experiencia enseñando sus materias es de 3 años. Sobre su formación en redacción académica dijo:

*“Bueno..usted sabe..en la licenciatura y en la maestría nos enseñan sobre técnicas para enseñar writing y actividades.pero específicamente sobre academic writing no he hecho ninguna especialización”*

En base a la información descrita previamente se puede decir que cuatro de los seis profesores entrevistados tienen especialización en el área de conocimiento que imparten pero ninguno ha realizado algún tipo de especialización en redacción académica en inglés o en tecnología para la enseñanza de idiomas. De acuerdo a la

descripción proporcionada por Hunter (2015) sobre las dimensiones del modelo TPACK se puede decir que cuatro docentes tienen conocimiento pedagógico (PK) y del contenido (CK), esto significa que conocen sobre las prácticas, estrategias, y proceso de enseñanza del idioma y la materia; aunque no se han especializado en redacción académica, si tienen conocimiento pedagógico porque lo han adquirido en las carreras de pregrado y en los programas de maestría.

Tabla 1

*Información básica de los profesores – Universidad A*

UNIVERSIDAD A			
	Profesor 1 (CALL)	Profesor 2 (Academic writing)	Profesor 3 (Academic writing)
Nivel de instrucción	Título de cuarto nivel	Título de cuarto nivel	Título de cuarto nivel
Años de experiencia	4	Reciente	5
Especialización en el área	Maestría	Maestría	Titulación en periodismo

Elaboración propia

La siguiente tabla muestra la información básica de los docentes de la universidad B. La información del profesor de CALL no se incluye debido a que no se inscribieron estudiantes en la materia en el semestre Octubre – Marzo.

Tabla 2

*Información básica de los profesores – Universidad B*

UNIVERSIDAD B			
	Profesor 1 (CALL)	Profesor 2 (Academic writing)	Profesor 3 (Introduction to academic writing)
Nivel de instrucción	Título de cuarto nivel	Título de cuarto nivel	Título de cuarto nivel
Años de experiencia	17	No contestó	5
Especialización en el área	Diseño curricular	Maestría en Educación superior	Maestría gerencia educativa / tecnología educativa

Elaboración propia

## Proceso de redacción académica

### ¿Cómo se desarrollan las prácticas de redacción académica en las universidades A, B, C?

Tabla 3

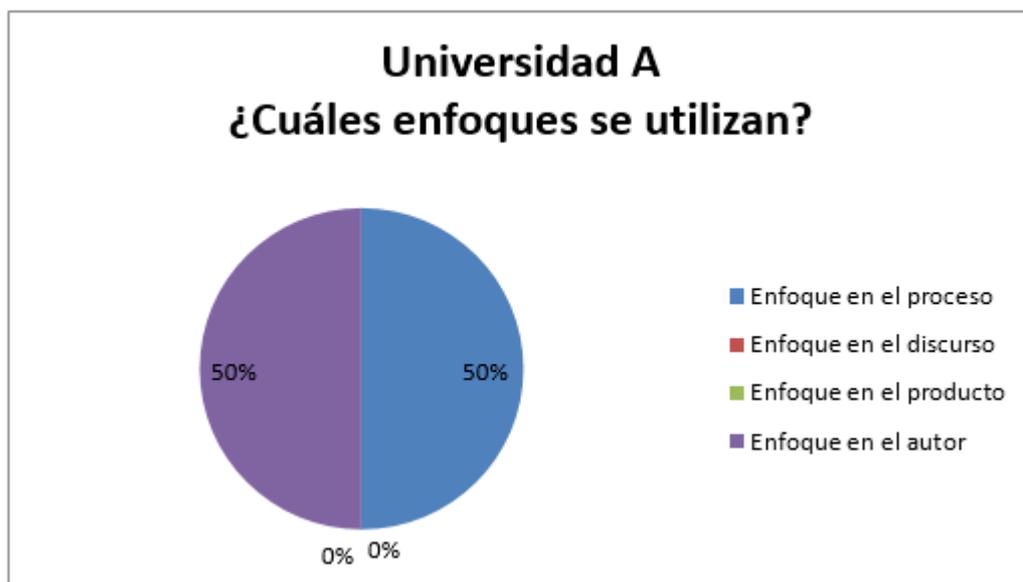
*Desarrollo de las prácticas de redacción académica*

Pregunta	Universidad A	Universidad B
<b>5. ¿Cómo se desarrolla una clase de redacción académica? Explique por favor.</b>	<p>AP1: <i>Se realiza la explicación del tema (proyector) con ejemplos se refuerza la clase. Luego, el estudiante prepara un párrafo/texto/ensayo a través de una planificación previa prepara el 1er borrador. Siempre lo conecto con algo de Gramática y Vocabulario.</i></p> <p>AP2: <i>Depende del nivel del estudiante, este año tuvieron muchos vacíos y tuve que trabajar desde la construcción de párrafos. Los estudiantes tienen muy poca cultura de lectura por eso los hice leer bastante para que aprendan a construir párrafos bajo un esquema de escritura controlada. Les enseñé a parafrasear. Me dí cuenta que no respondían a la escritura de revisión y edición. Así que les dí muchos ejemplos, les buscaba textos y se los traía impresos o se los proyectaba en el pizarrón.</i></p>	<p>BP2: <i>Los estudiantes siguen un texto que tiene composición guiada, porque se trata de estudiantes que vienen de un nivel muy elemental de composición y se les enseña los modelos base para hacer ensayos. Leen la composición modelo, se analiza el 'outline' y se desarrollan los ejercicios, especialmente para incluir 'transitions' o paralelismo estructural. Luego tienen que desarrollar un 'topic sentence' y un outline sobre un tema parecido; para finalmente, presentar un ensayo donde se observen las reglas aprendidas.</i></p> <p>BP3: <i>no contestó</i></p>

Elaboración propia

Las respuestas de los profesores a la pregunta 5 muestran que las prácticas de redacción académica se realizan de forma tradicional, es decir, siguiendo un enfoque determinado y asignando a los estudiantes actividades para que redacten. En la universidad A, los profesores indicaron que el único tipo de dispositivo tecnológico que utilizan es la computadora con proyector para presentar la información. En efecto, en las observaciones se constató que en todas las clases los profesores trabajaban con un libro

de texto, siguiendo los esquemas de enfoque en el proceso (lluvia de ideas, crear, organizar, escribir, y pulir) y en el autor (planificar, elaborar un borrador, leer, revisar, y editar). El tipo de actividades que hacían los estudiantes incluían analizar textos para identificar y subrayar la idea principal, identificar detalles, y relacionar ideas y detalles con el cuerpo de un ensayo.

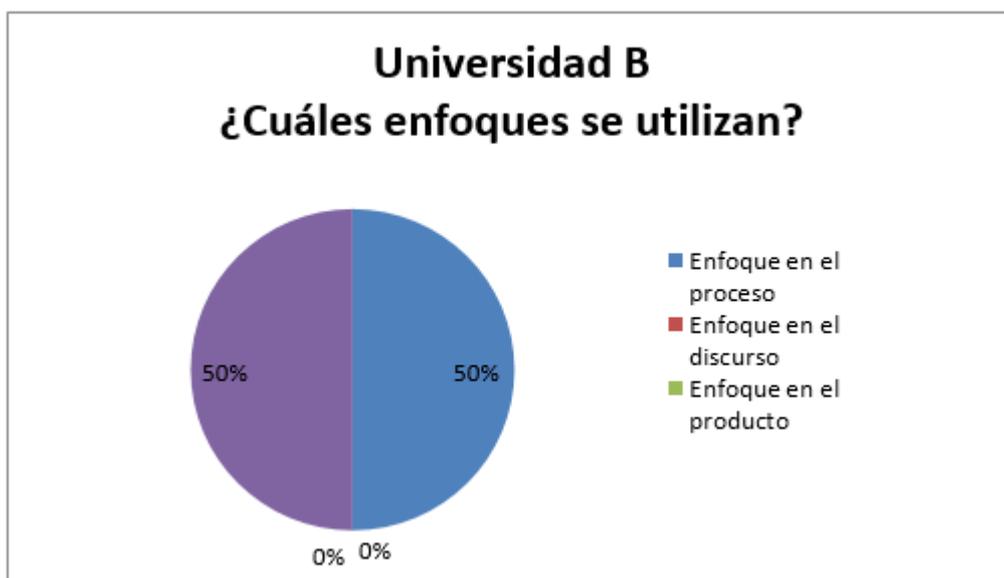


¿Cuáles enfoques se utilizan en las prácticas de redacción académica?			
Enfoque en el proceso	Enfoque en el discurso	Enfoque en el producto	Enfoque en el autor
100%	0%	0%	100%
17	0	0	17

*Figura 8* Enfoques de redacción académica utilizados en las prácticas de redacción académica en la universidad A.

Tomado de: cuestionario para estudiantes

De igual forma, en la universidad B se observó que se aplicaron los mismos enfoques, y la secuencia de las prácticas de redacción fue similar a la utilizada en la universidad A. Los contenidos abarcaron desde el concepto de idea principal, párrafo, conectores lógicos, tipos de ensayo, hasta estructura de un ensayo; en ambas universidades los estudiantes debían presentar como trabajo final un ensayo con un tema a elección.



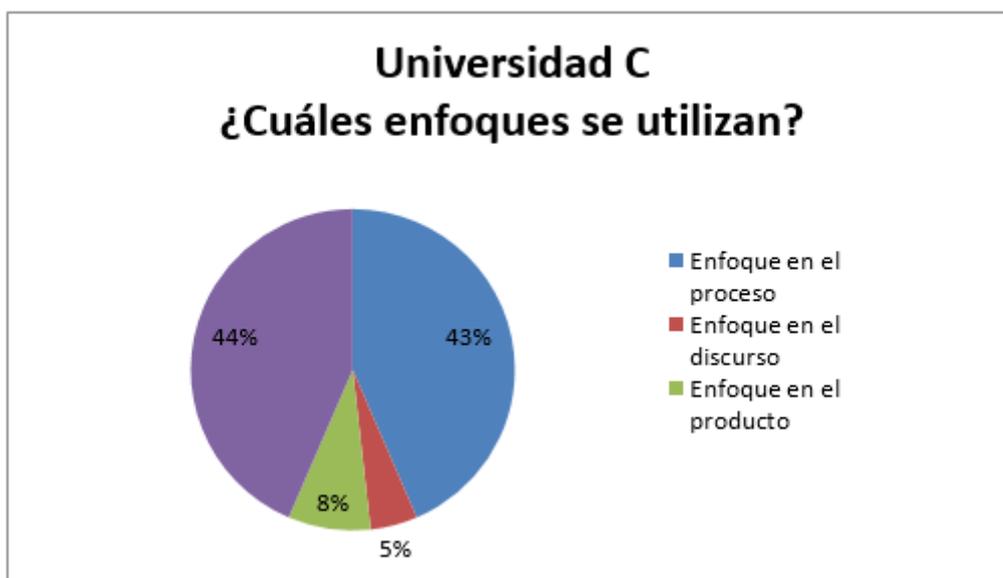
<b>¿Cuáles enfoques se utilizan en las prácticas de redacción académica?</b>			
	Enfoque en el discurso	Enfoque en el producto	Enfoque en el autor
Enfoque en el proceso	100%	0%	100%
	15	0	15

Figura 9 Enfoques de redacción académica utilizados en las prácticas de redacción académica en la universidad B

Tomado de: cuestionario para estudiantes

Aunque no se realizaron observaciones en la universidad C por ser esta a distancia, las respuestas de los estudiantes (cuadro 3) muestran que los enfoques en el proceso y en el autor son también los más utilizados en las prácticas de redacción académica. Además de dichos enfoques, algunos estudiantes indicaron que se utilizaron el enfoque en el discurso (escritura controlada, redacción libre, redacción de párrafos, gramática y sintaxis, redacción comunicativa) y en el producto (analizar productos literarios y escribir composiciones o ensayos).

Según lo reportado por los estudiantes de la universidad C, el profesor les envía las actividades a través de una plataforma, ellos las descargan y las completan, y luego las envían a través de la misma plataforma; de acuerdo con algunos estudiantes, el tipo de actividades son principalmente ensayos de diferentes tipos.



¿Cuáles enfoques se utilizan en las prácticas de redacción académica?			
Enfoque en el proceso	Enfoque en el discurso	Enfoque en el producto	Enfoque en el autor
100%	11%	19%	100%
37	4	7	37

Figura 10 Enfoques de redacción académica utilizados en las prácticas de redacción académica en la universidad C.

Tomado de: cuestionario para estudiantes

Durante las observaciones de clase en las universidades A y B se pudo escuchar a los profesores comentar a los estudiantes sobre errores detectados en las redacciones. Por ejemplo, en la universidad B la profesora indicó a los estudiantes que la idea principal en los ensayos no estaba correctamente planteada y que iban a revisar nuevamente como hacerlo de forma apropiada. Es así que la profesora volvió a proyectar la clase sobre cómo elaborar la idea principal, y los estudiantes debieron corregir los trabajos.

De igual forma, en una observación realizada en la universidad A, la profesora indicó a los estudiantes que los detalles incluidos en los textos no se relacionaban con la idea principal y que eran irrelevantes; además, les comentó que los textos tenían muchos errores gramaticales especialmente con los tiempos verbales. En esta clase, la profesora proyectó un video explicativo sobre cómo elaborar arboles de ideas para identificar la idea principal y los detalles de un ensayo.

Aunque no se revisaron los ensayos de los estudiantes, se pudo observar que el proceso de redacción les representaba un reto porque los profesores estaban constantemente haciéndoles correcciones importantes sobre el planteamiento de la idea principal, elementos de soporte, y la forma de redactar las conclusiones. Además, los profesores comentaban a los alumnos que es necesario hacer una planificación previa de los ensayos siguiendo las etapas de cada enfoque. En relación a esto, los comentarios de los profesores AP1 y BP1 dejan ver que los estudiantes presentan dificultades en el proceso de redacción académica:

*“Depende del nivel del estudiante...Me di cuenta que no respondían a la escritura de revisión y edición...los estudiantes tienen muy poca cultura de lectura”* (AP1)

*“... se trata de estudiantes que vienen de un nivel muy elemental de composición”*  
(BP2)

Esto confirma lo dicho por Hyland (2012), la forma en que se organizan las ideas y argumentos en la redacción académica en inglés es diferente a como lo hacen los estudiantes en su lengua materna, y que además se ve influenciada por las experiencias previas con el idioma nativo.

### **Planificación del uso/integración de herramientas digitales**

#### **¿Se usan o se integran herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés de la ciudad de Guayaquil?**

En el cuestionario aplicado a los docentes se plantearon dos preguntas relacionadas a la integración de tecnología, la pregunta 13 relacionada al tipo de criterios que aplican los docentes para seleccionar una herramienta digital. La pregunta 14 indaga en la forma en que los docentes planifican el uso de una herramienta digital antes de incorporarla a las prácticas de redacción académica.

Tabla 4

*Uso/integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en inglés.*

<b>Pregunta</b>	<b>Universidad A</b>	<b>Universidad B</b>
<b>13. ¿Qué criterios aplica usted al seleccionar una herramienta digital para utilizarla en las prácticas de redacción académica en inglés con sus estudiantes?</b>	<i>AP1: El estudiante realiza la redacción de algún ensayo y luego la envía a través del drive.</i>	<i>BP2: Solo como apoyo a la investigación, para la redacción en Intro to Academic Writing no uso.</i>
	<i>AP2: No aplico porque no las utilizo o las utilizo muy poco, no he aprendido.</i>	<i>BP3: que ayude a los estudiantes a comprender los conceptos. Por ejemplo, con la presentación de power point es fácil mostrar los aspectos más importantes.</i>
<b>14. Describa brevemente como planifica el uso de una herramienta digital para utilizarla en las prácticas de redacción académica en inglés con sus estudiantes.</b>	<i>AP1: al término de una unidad como evaluación.</i>	<i>BP2: Con lo poco que puedo utilizar, primero hago una investigación para saber que quiero que hagan los chicos, por ejemplo en Google Docs se ha trabajado colaborativamente y cada estudiante comenta el texto o anima a los demás a hacerlo.</i>
	<i>AP2: De las pocas que utilizo si las planifico. Los estudiantes hicieron videos educativos de la historia de Guayaquil, escribieron un texto también, pero falta mucho rigor académico.</i>	<i>BP3: cuando utilizo Power Point trato de incluir la información más relevante para los estudiantes.</i>

Cuestionario para profesores

Las respuestas dadas por los profesores indican que todos ellos planifican de alguna forma las actividades, pero el uso de herramientas digitales que ocasionalmente utilizan en sus clases no obedece a ningún tipo de planificación pensada en transformar el conocimiento de los estudiantes. Para las profesoras AP1 y AP2 la tecnología es un medio para lograr algo en los estudiantes como son la evaluación y la demostración de conocimientos con la elaboración de videos educativos sobre temas específicos.

Concretamente, el profesor de CALL de la universidad A manifestó:

*“La universidad también provee capacitación a través de la plataforma, pero es sobre el módulo de inducción para usar la plataforma. No se ha capacitado sobre tecnología educativa”.* Mientras que en la universidad B, los profesores BP2 y BP3

consideran a la tecnología como soporte y un medio para comprensión de conceptos, sobre esto la profesora BP2 agregó:

*“Aquí no está sistematizado el uso de herramientas digitales, no es requerimiento de la carrera, cada profesor decide si lo hace o no. En Research Methods (Métodos de investigación) me atrevo porque viví la experiencia”.*

Lo indicado por la profesora BP2 y el profesor de CALL de la universidad A muestra indicios de la escasa integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica y que se maneja como un asunto que queda a elección del docente que imparte la materia. Esto confirma lo dicho por Cabero & Marin (2014) y Vaillant (2013) en relación al exceso de formación teórica en los docentes y la ausencia de políticas educativas que permitan una conexión entre la teoría y la práctica.

En las observaciones aúlicas realizadas en las universidades A y B, los profesores utilizaron mayormente la computadora y proyector disponible en el aula y que tenía conexión a Internet, las presentaciones de Power Point se utilizaron para mostrar los conceptos y ejemplos relacionados a los temas de clase. De acuerdo con el modelo SAMR descrito por Phillips (2016), la forma en que se emplearon las presentaciones se ubica en el nivel 1 que es el de sustitución, esto es, el pizarrón o papelógrafo que hubieran servido también para presentar la información son reemplazados por el proyector y la presentación de Power Point, lo cual no representa ningún cambio funcional para el aprendizaje de los futuros docentes.

Atención particular merece una de las observaciones realizadas en la universidad A porque la profesora AP1 utilizó un video de Youtube con el tema “How to prepare a cluster?” (¿Cómo elaborar un árbol de ideas?) como una estrategia para la redacción de un ensayo (Ver anexo). Se evidenció en las observaciones que el uso del video aportó a mejorar la comprensión de los estudiantes sobre el uso de un árbol de ideas porque la profesora solicitó que en base a dicho video hicieran la corrección del ensayo. En la

siguiente clase se pudo observar que hubo un mejor desempeño en la estructura de los ensayos porque la profesora felicitó a los estudiantes. Les indicó que las ideas estaban más claras y tenían argumentos más concretos, aunque les recalcó que los errores gramaticales aún persistían. Al finalizar la clase se sostuvo el siguiente diálogo con la profesora:

*“Entrevistador: interesante video miss, ¿por qué lo eligió?”*

*Profesora: para que comprendieran mejor la clase y mejoren el uso de las técnicas de prewriting”*

*Entrevistador: ¿qué criterios aplicó para seleccionar el video?*

*Profesora: revisé algunos videos pero este era específico, explicaba para qué sirve la técnica y como utilizarla*

*Entrevistador: ¿le han enseñado criterios para seleccionar herramientas digitales para sus clases?*

*Profesora: si, en la otra universidad nos capacitan sobre el uso de la plataforma, exámenes internacionales como el Trinity, FCE, TKT, creación de videos para las clases...eso.”*

De acuerdo a lo expresado por la profesora AP1, el objetivo en la selección del vídeo fue aclarar el concepto sobre la definición y uso de un árbol de ideas, no obstante, al replantear la pregunta 13 del cuestionario sobre los criterios para seleccionar la herramienta digital la respuesta proporcionada no está en relación a la pregunta. La capacitación a la cual la profesora se refiere parece indicar que posee algún nivel de competencia digital, sin embargo como indican Hartsell & Wang (2013) no es suficiente el desarrollo de competencias digitales, también hay que formar docentes que puedan plantear estrategias de enseñanza y actividades colaborativas con tecnología.

Sobre la formación docente, el profesor de CALL expresó que a los estudiantes, en el octavo semestre, se les enseña a utilizar diferentes herramientas como plataformas

Schoology y Edmodo para “*crear ambientes de aprendizaje virtual*”. También se les enseña a utilizar blogs y wikis “*para “aprender a utilizarlos como herramientas para el aprendizaje*”, y foros para “*promover la reflexión y la criticidad de lo aprendido*”.

Lo anterior indica que en el último nivel de la carrera, en la institución A, los futuros docentes de inglés adquieren cierto conocimiento sobre herramientas digitales, pero alejadas de los modelos de integración, ya que en la pregunta 14 del cuestionario el docente de CALL indica que desconoce sobre el tema. Para profundizar en el tema se preguntó al mismo profesor ¿Qué se enseña a los futuros profesores de inglés sobre integración de tecnología en la redacción académica? Y la respuesta fue la siguiente:

*“Primero, se enriquecen en terminología y literatura relacionada a la enseñanza del idioma. Luego, esa información le sirve para desarrollar sus propias habilidades de lectura/escritura. Implícitamente, cuando el futuro docente tome una asignatura de “Writing,” podrá guiar a sus estudiantes en dichas habilidades.”*

Es importante mencionar que al llegar al último nivel los estudiantes ya recibieron la materia de redacción académica, esto marca una desconexión entre las prácticas de redacción académica y el uso de herramientas digitales. Por lo tanto, se hace evidente lo mencionado por Wilkin et al (2013) sobre la diferencia entre el uso que se da a la tecnología habitualmente y cómo se usa para el aprendizaje; es decir, hay una brecha en la formación docente. Es así que, la respuesta dada por el profesor de CALL a la pregunta 14 solo explica cómo se forman los docentes en la materia de redacción académica, pero no menciona nada sobre integración de tecnología.

En relación a las mismas preguntas sobre integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en inglés, los estudiantes de las tres universidades expresaron en el cuestionario que no se les enseña nada sobre criterios para seleccionar herramientas digitales y para planificar su uso en las prácticas de redacción académica.

Como se puede observar en el cuadro 4, algunas respuestas dadas fueron *nada*, *ninguno*, *no sé*, *no nos enseñan*.

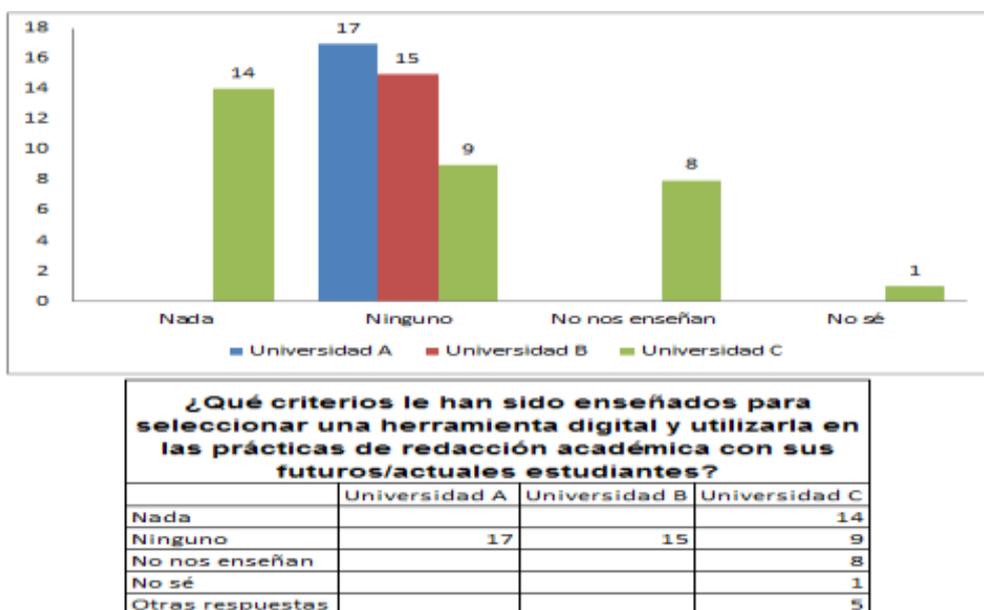


Figura 11 ¿Qué criterios le han sido enseñados para seleccionar una herramienta digital y utilizarla en las prácticas de redacción académica con sus futuros/actuales estudiantes?

Tomado de: cuestionario de estudiantes

Se incluyó una categoría *otras respuestas* porque algunos de los participantes de la universidad C dieron respuestas más ampliadas que se describen a continuación.

*“nada, he leído algo en Internet como que siempre hay que ver el objetivo de la clase para elegir la herramienta más adecuada.”*

*“Criterios no nos enseñan, yo sé que deben ser atractivos para los estudiantes por los cursos que he recibido del ministerio”*

*“En la universidad nada, en los cursos si, que debe estar de acuerdo a lo que queremos enseñar, que deben ser atractivos para que los estudiantes se motiven a hacer las actividades”*

*“En los cursos que nos dan en el colegio nos han enseñado a buscar recursos que se ajusten a lo que queremos enseñar y queremos que los estudiantes aprendan. En la universidad no nos enseñan nada sobre seleccionar herramientas digitales.”*

*“En la universidad nada, en los cursos nos han enseñado a escoger herramientas de acuerdo al objetivo de la clase”*

Estas respuestas dadas por los estudiantes de la universidad C muestran que poseen algún tipo de conocimiento en cuanto a los criterios que deben aplicar para seleccionar herramientas digitales e integrarlas a las prácticas de redacción académica en el futuro; algunos lo saben porque han encontrado información en Internet y otros porque han recibido cursos de formación en sus lugares de trabajo; además, todos coinciden que en la universidad no se les enseña nada al respecto.

Es importante mencionar que posterior a las entrevistas, los estudiantes de la universidad B recibieron un curso denominado “Innovative tools for innovative teachers” (herramientas innovadoras para profesores innovadores). En este curso se les enseñó a los futuros docentes a utilizar herramientas como Paddlet, Kahoot, Charades y otras aplicaciones digitales. Se contactó a algunos de los estudiantes que asistieron al curso, y que habían respondido a los cuestionarios de esta investigación, y se les volvió a realizar la misma pregunta a lo cual respondieron:

*“En el curso nos enseñaron a utilizar herramientas tecnológicas para el salón de clases como Kahoot o Padlet, pero sobre como seleccionarlas nada, solo que hay muchas que podemos utilizar de acuerdo a las actividades que queremos hacer con los estudiantes”*

*“Solo nos mostraron cuales eran y que las podíamos aplicar para motivar a los estudiantes, sobre criterios nada.”*

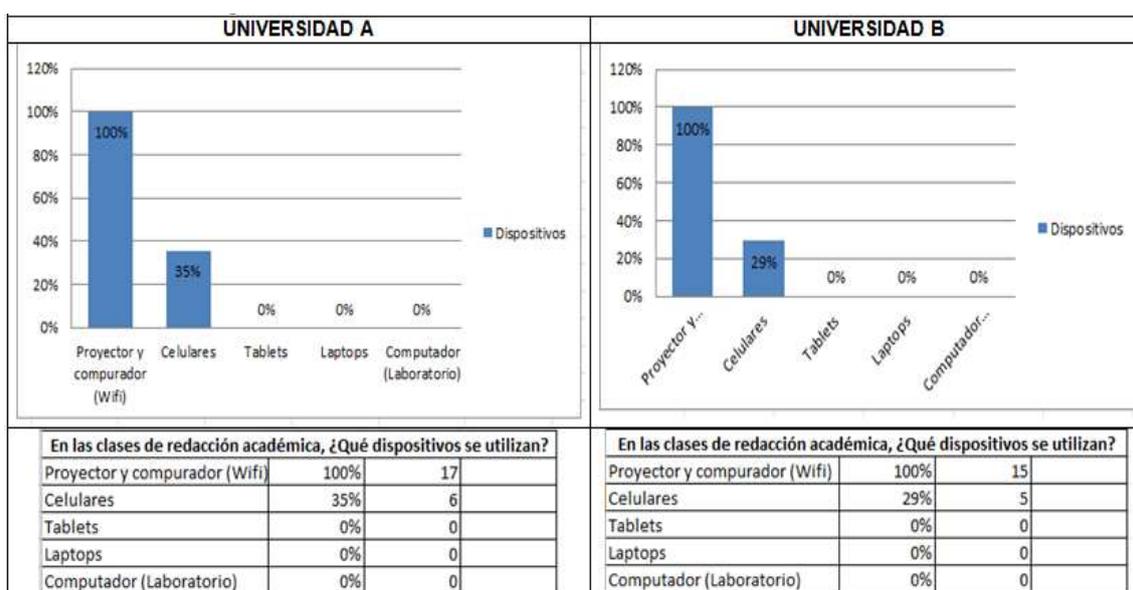
De lo anterior, se puede comprobar lo dicho por Rué (2015) sobre el rol que juega la capacitación en la facilidad de adaptación de los docentes a la evolución de la tecnología, y que la ausencia de la misma en la formación docente es una de las barreras para la integración de tecnología. Además, en los casos en que se proporciona capacitación, esta se queda en el uso instrumental de las herramientas, lo cual se refleja en los modelos de integración como niveles iniciales que no producen transformación en el aprendizaje.

## Infraestructura

### ¿Qué tipos de dispositivos se utilizan en las prácticas de redacción académica en inglés?

Las entrevistas realizadas a los estudiantes de las universidades A y B revelaron que los dispositivos más utilizados en clase son el computador con acceso a internet y el proyector. De manera similar, los estudiantes de la universidad C indicaron que el medio más utilizado para las prácticas de redacción académica era la computadora.

Se pudo comprobar lo indicado por los estudiantes en las observaciones realizadas en las universidades A y B, los profesores usaron en todas las clases observadas la computadora y el proyector para mostrar presentaciones de Power Point como soporte para la explicación de la clase, pero en ninguna ocasión se utilizó dichos dispositivos para realizar prácticas de redacción académica. En el cuadro 5 se observa que otro dispositivo utilizado en las universidades A y B fueron los celulares; sin embargo, se pudo ver que el uso que se le dio era para buscar palabras en el diccionario o navegar en Internet por otros propósitos.



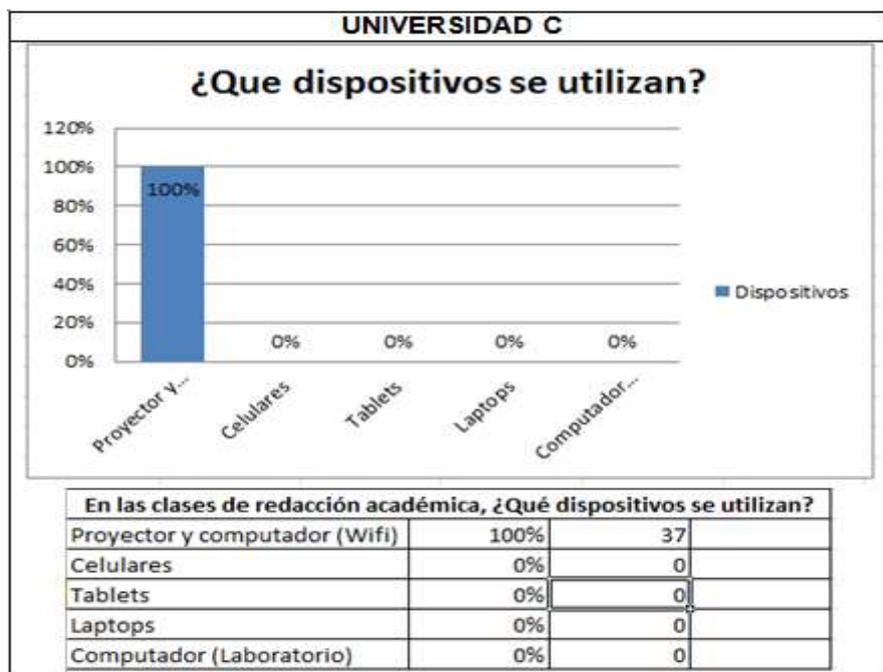


Figura 12 ¿Qué dispositivos se utilizan en las prácticas de redacción académica en inglés?  
Tomado de: cuestionario de estudiantes

En la universidad A, el edificio en donde los estudiantes reciben clases tiene internet inalámbrico (Wifi) y esto les permite utilizar el celular ocasionalmente. Durante las observaciones realizadas algunos estudiantes utilizaban su celular para ampliar conceptos indicados por la profesora. Por ejemplo, en la clase sobre elaboración de árboles de ideas, un estudiante utilizó el celular para buscar más ejemplos. Para conocer más sobre la forma en que ese estudiante utilizó el celular se le hicieron algunas preguntas y el diálogo sostenido fue:

*“Entrevistador: ¿siempre usas el celular para buscar más información?”*

*Estudiante: si, siempre lo uso, me ayuda a conocer más, busco ejemplos, conceptos.”*

*Entrevistador: ¿has hecho algún curso para aprovechar la tecnología en la educación o para la enseñanza del inglés?*

*Estudiante: no, lo hago porque me interesa aprender más, aquí nos dan la materia de CALL, (ehh...) creo que en el octavo semestre enseñan sobre tecnología, pero ahora yo lo uso así, si”*

Es importante indicar que se preguntó a otros estudiantes si habían utilizado el teléfono celular durante la misma clase para ampliar su conocimiento del tema y

respondieron que no; sin embargo, se pudo notar que ocasionalmente revisaban el celular pero era para revisar redes sociales. Una característica particular de los estudiantes entrevistados es que son personas nacidas a partir del año 1997 y que de acuerdo a Lluna & Pedreira (2017) se les conoce como nativos digitales. Son personas que nacen acostumbrados a utilizar dispositivos digitales pero más allá de manejar redes sociales y multimedia desconocen cómo gestionar información y crear contenido de valor.

En cierta forma esto confirma lo dicho por Vaillant (2013) sobre los estudiantes de las carreras de pedagogía, el ser nativos digitales no es condición estricta para conocer cómo aprovechar e integrar las TIC en sus prácticas educativas; es necesario formarlos.

Por el contrario, todos los estudiantes de la universidad B indicaron que en el edificio donde reciben clases no hay wifi, y las aulas solo tienen disponible una computadora con conexión a Internet y el proyector. El uso que hacen del celular es esporádico y consiste en buscar significado de palabras en diccionarios previamente descargados. En relación a esto la profesora BP1 indicó:

*“Ellos (los estudiantes) no quieren (utilizar los celulares) porque dicen que se consumen los megas...Los chicos ya no usan pendrive, usan drive, pero si no hay wifi no se puede hacer nada.”*

En el caso de la universidad C, no se pudo profundizar en las respuestas de los estudiantes sobre la infraestructura de la que disponen, pero las respuestas de los estudiantes indicaron que se utiliza el computador con conexión a Internet para el intercambio de información y actividades entre profesor y estudiantes. La mayoría de estudiantes explicó que las actividades se asignan a través de una plataforma virtual y ellos las suben a la misma una vez finalizadas. Esto se verificó visitando la página web de la institución en donde se indica que la enseñanza se apoya en libros digitales, un

entorno virtual de aprendizaje, biblioteca de acceso virtual, recursos educativos abiertos, y tutorías sostenidas. Además, se especifica que como requisito los estudiantes deben contar con computadora y acceso a Internet.

En base a la información descrita se puede decir que la infraestructura tecnológica, cuando existe, no se la aprovecha como se debería para mejorar las prácticas de redacción académica. Por otro lado, un contexto en el que la infraestructura no es adecuada impide que, tanto estudiantes como docentes, aprovechen los beneficios que las herramientas digitales pudieran aportar a las prácticas de redacción académica.

### **Formación en herramientas digitales y modelos de integración de tecnología**

#### **¿Qué conocen los docentes que imparten redacción académica en inglés sobre modelos de integración tecnológica?**

Sobre los modelos de integración tecnológica todos los profesores entrevistados indicaron desconocer sobre el tema.

Tabla 5

#### *Conocimiento sobre modelos de integración tecnológica*

Pregunta	Universidad A	Universidad B
<b>15. ¿Qué conoce o ha escuchado sobre modelos de integración de tecnología?</b>	<p>AP1: <i>no he escuchado</i></p> <p>AP2: <i>Muy poco, en el lugar donde trabajaba, en la secundaria tenían mucha exposición a la tecnología, entonces ahí aprendí algunas cosas, pero en sí sobre el tema no conozco.</i></p> <p>AP3: <i>desconozco</i></p>	<p>BP2: <i>No he escuchado</i></p> <p>BP3: <i>desconozco</i></p>

Cuestionario de profesores

Esto llama particularmente la atención sobre cómo se están concibiendo los programas de capacitación y formación docente en las licenciaturas de inglés escogidas para esta investigación. La situación concuerda con la problemática descrita en el informe de SITEAL, muchas veces las instituciones educativas consideran importante dar formación en TICs a los docentes pero no cuentan con planes de integración, no diseñan o desconocen mecanismos de evaluación para medir el impacto de las TIC en el

aprendizaje de los estudiantes, y ni siquiera se hace un seguimiento o acompañamiento a la aplicación de conocimiento sobre TIC en las aulas.

Por esto es importante considerar el aporte de Cabero & Marín (2014) en el tema de la formación inicial docente. Ellos indican que es necesario que la formación de los profesores abarque la capacitación técnica y conceptual con diferentes grados de formación, que no solo comprendan las TIC y las usen, sino que entiendan y aprendan como las TIC van a modificar sus prácticas de enseñanza.

Para profundizar más sobre lo que conocen los profesores sobre su materia y sobre la integración de tecnología a las prácticas de redacción académica se les solicito que indiquen como se cumplían en ellos las siguientes premisas:

Premisa 1: el conocimiento que poseo de CALL/academic writing es suficiente para enseñar la materia.

Premisa 2: Poseo habilidades digitales que me permiten desarrollar y expandir el conocimiento sobre CALL/Academic writing de mis estudiantes

Premisa 3: Puedo adaptar diferentes tipos de tecnología en la enseñanza de CALL/Academic writing

Premisa 4: Utilizo diferentes tipos de tecnología en mi vida personal y académica.

Estas premisas se adaptaron de un cuestionario elaborado por Carbová & Betáková (2013) que se basa en el modelo TPACK, y cuyo propósito era que un grupo de profesores auto evalúen su desarrollo del conocimiento. De dicha investigación se consideraron algunas premisas y se las adaptó de acuerdo a los objetivos de la presente investigación, además de relacionarlas con algunas áreas del modelo TPACK como son el conocimiento de los docentes sobre tecnología, contenido y tecnología, pedagogía y tecnología, y contenido. La relación de cada premisa con el modelo TPACK se puede observar en la figura 6.

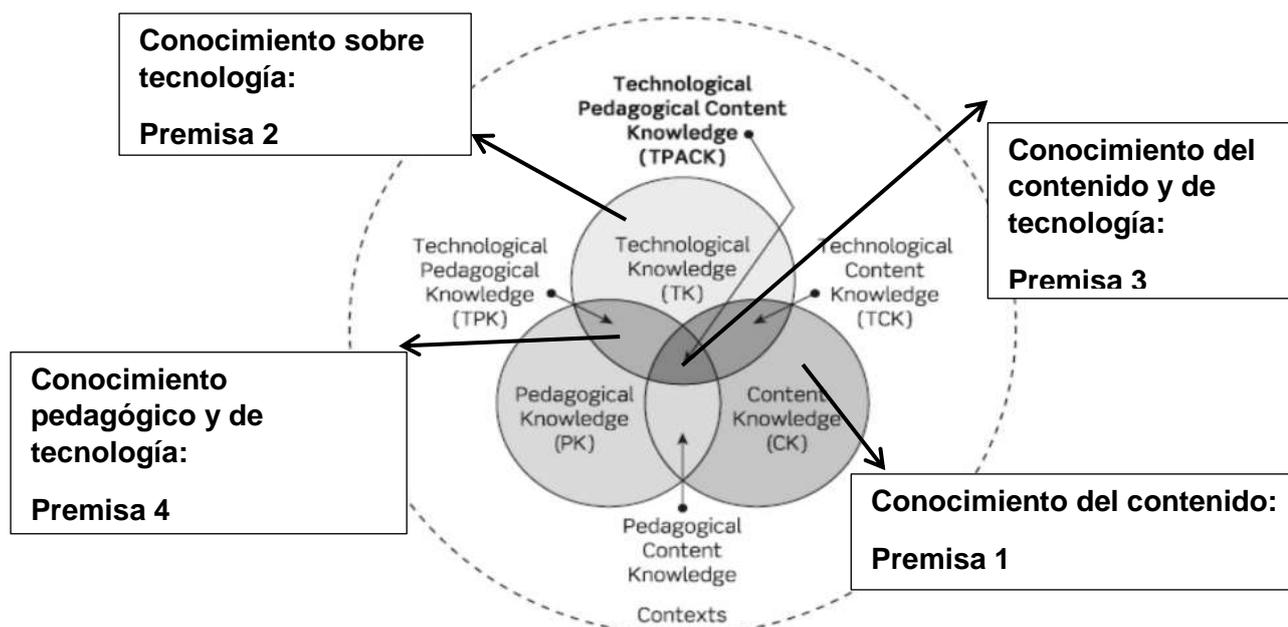


Figura 13 Relación de premisas con el modelo TPACK  
Adaptado de www.tpack.org

En la siguiente tabla se puede observar las respuestas de los profesores a las premisas planteadas:

Tabla 6

Premisas sobre TPACK

Premisas	Universidad A	Universidad B
<b>Premisa 1: el conocimiento que poseo de CALL/academic writing es suficiente para enseñar la materia.</b>	<p>AP1: siempre es importante actualizarse. El docente posee el conocimiento pero las capacitaciones siempre serán necesarias.</p> <p>AP2: no, no es suficiente, uno tiene que estar actualizado y nunca dejar de aprender, siempre estoy buscando como mejorar mi nivel, ahora mismo estoy haciendo un doctorado en España.</p> <p>AP3: para mí no es suficiente, puesto que la tecnología experimenta avances en la materia de forma vertiginosa. Nosotros debemos estar actualizados en tecnología puesto que lo que se utiliza hoy, puede ser obsoleto al día siguiente.</p>	<p>BP2: No, uno siempre tiene que seguir aprendiendo, investigando. No podemos quedarnos con lo que aprendimos en la universidad.</p> <p>BP3: no contestó</p>
<b>Premisa 2: Poseo habilidades digitales</b>	<p>AP1: Trato siempre de utilizar la tecnología en mis clases.</p>	<p>BP2: en la maestría que hice aprendí bastante porque nos obligaban a</p>

**que me permiten desarrollar y expandir el conocimiento sobre CALL/Academic writing de mis estudiantes**

AP2: *las habilidades que tengo las he adquirido por mi cuenta y gracias a ello se me facilita la búsqueda de información y herramientas. Además, por mi profesión las necesito.*

AP3: *Poseo adicionalmente "curiosidad" la que me permite desarrollar esas habilidades digitales. Sin no se explora, no se aprende.*

AP1: *Siempre se pueden adaptar diferentes tipos de tecnología cuando el docente está capacitado.*

*usar herramientas. Aquí no mucho, no tengo laboratorio para academic writing. En educational research si, ahí les hago trabajar con Google, les envío trabajos por la plataforma.*

BP3: no contestó.

BP2: *Si conozco herramientas, pero no se las puede utilizar aquí porque estas aulas no tienen wifi y los chicos no quieren usar sus celulares porque se les gastan los datos. A veces usamos el diccionario que ellos se descargan.*

BP3: no contestó

**Premisa 3: Puedo adaptar diferentes tipos de tecnología en la enseñanza de CALL/Academic writing**

AP2: *si puedo cuando lo necesito, pero lo que generalmente hago es buscar páginas para hacer que los estudiantes trabajen. No uso muchas herramientas, el wifi aquí no es muy bueno.*

AP3: *Definitivamente, Sí. La tecnología ofrece material que puede ser fácilmente adaptado de acuerdo al enfoque metodológico que utilicemos. Por ejemplo, si lo que tratamos de desarrollar en nuestros estudiantes es la escritura, hay material tecnológico que puede ser utilizado para el mismo (blogs, foros). Si deseo dar un enfoque comunicativo, también lo puedo hacer a través de Skype u otra herramienta que los facilite.*

AP1: *Si, hoy en día el docente debe estar preparado para utilizar la tecnología en clases.*

BP: *si, utilizo mi celular para revisar el correo o alguna información. Pero no en clases, bueno tengo la computadora que tiene conexión a Internet, pero no es mucho lo que se puede hacer. Puedo mostrarles páginas pero no más.*

BP3: no contestó

**Premisa 4: Utilizo diferentes tipos de tecnología en mi vida personal y académica**

AP2: *En lo personal si, pero aquí no se puede hacer mucho porque el wifi no es bueno y la conexión a Internet es lenta. Ahora mismo quiero revisar el correo y no me abre. Además, los chicos no tienen el hábito de usar la tecnología. Me cuesta hacer que entren a la plataforma a revisar las tareas, he tenido que decirles que vale nota para que lo hagan, sino no lo hacen, ni siquiera tienen la cultura de revisar sus correos.*

Ap3: *Sí, herramientas como correo electrónico, Skype, plataformas, blogs, etc.*

Las respuestas de los docentes, de ambas universidades, a la premisa 1 sobre el conocimiento que tienen sobre el contenido que imparten, muestra que para ellos no es suficiente solo con conocer y enseñar, también consideran que es importante capacitarse de forma continua.

Con respecto a la segunda premisa, los docentes de la universidad A difieren ligeramente sobre la importancia de poseer habilidades digitales para enseñar la redacción académica en inglés. El docente AP1 indica que trata de utilizar herramientas digitales en sus clases, y efectivamente, en las observaciones, se pudo comprobar que utiliza presentaciones de Power Point, y en una clase utilizó un video para explicar la utilidad de los árboles de ideas.

Sobre la misma premisa 2, los docentes AP2 y AP3 dejan ver que el desarrollo de habilidades digitales nace de su propia iniciativa y compromiso por enseñar la materia de forma diferente. En la universidad B, el docente BP1 indica que el desarrollo de habilidades digitales surgió implícitamente por requerimientos de su programa de postgrado, más no porque la carrera así lo demande.

De lo anterior se percibe que la iniciativa por desarrollar habilidades digitales para mejorar la enseñanza de la redacción académica en inglés nace de los propios docentes. Sin embargo, Vaillant (2013) explica que una buena actitud y un adecuado nivel de competencia digital no son suficientes, ya que las dificultades se presentan al momento de integrar las TIC en los procesos de enseñanza; esto, según la autora, se relaciona a la formación inicial.

Se pudo observar en las clases que los docentes hacían uso de tecnología de alguna manera, pero sin provocar cambios funcionales en las prácticas de redacción académica ya que todas las prácticas, en ambas universidades, se hacían por escrito en papel; los estudiantes no produjeron ningún tipo de texto de forma digital.

Continuando con la premisa 3, los docentes de ambas universidades reconocen que sin son capaces de adaptar herramientas digitales a las prácticas de redacción académica; sin embargo, y como se indicó previamente, ninguno de ellos realizó adaptaciones en las clases observadas. Los profesores AP2 y BP1 indicaron que la mala calidad del wifi no les permitía integrar herramientas digitales en sus clases. Esto confirma lo explicado por Laura, Sosa, & Almanza (2015), en educación superior los estudiantes solo llegan a familiarizarse con la tecnología, pero no se la integra para mejorar los procesos de aprendizaje de forma significativa.

Con respecto a la premisa 4, todos los docentes, en ambas universidades, admiten el uso regular de diferentes tipos de tecnología en su vida personal y académica; sin embargo, esa variedad no se observó durante las clases observadas ya que en las clases de redacción académica se utilizaron el computador, proyector, y presentaciones de Power Point como se puede observar en el cuadro 5. Como Cabero & Marin (2016) indican, es importante la adecuada disposición de los docentes hacia la aplicación de métodos nuevos y diferentes que les permitan crear nuevos ambientes de aprendizaje, intercambio y colaboración.

**¿Son necesarios los modelos de integración tecnológica para las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés de la ciudad de Guayaquil?**

La respuesta a esta pregunta se fundamenta en la triangulación de información entre lo observado en clases, los perfiles de salida de las licenciaturas, y las respuestas proporcionadas por los profesores de inglés en formación.

Los perfiles de salida y competencias esperadas en las tres licenciaturas de inglés se obtuvieron de las páginas web de cada institución y se presentan a continuación, sobre cada perfil se seleccionaron posteriormente los enunciados en los cuales se indica la formación con respecto a las tecnologías:

## **Universidad A**

- Desarrollar destrezas y competencias tanto de tipo lingüístico y pedagógico como de tipo administrativo que, combinadas con una preparación de base al uso de tecnologías, les permite brindar enseñanza con una gran calidad humanística, científica y técnicas en el Idioma Inglés.
- Proporcionar la preparación técnico-científica necesaria en el hablar, traducir, escribir y leer inglés a un nivel avanzado.
- Orientar en el conocimiento apropiado en la Lingüística en general para su formal aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.
- Desarrollar destrezas necesarias sobre técnicas especializadas en Didáctica de la Lengua Inglesa para enseñar a niños, adolescentes y adultos.

## **Universidad B**

- Maneja situaciones académico- administrativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.
- Diseña, planifica, implementa, evalúa y mejora programas, métodos, técnicas, herramientas tecnológicas para la enseñanza del idioma inglés basados en estudios de necesidades aplicando métodos de investigación.
- Propone la aplicación de procesos metodológicos y herramientas tecnológicas actualizadas para un mejor desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Participa en equipos multidisciplinarios para dar apoyo lingüístico, académico y administrativo.
- Propone nuevas estrategias de enseñanza - aprendizaje del idioma inglés a través de procesos de investigación.

- Administra institutos de idiomas y departamentos de inglés en centros de estudios.
- Planifica proyectos educativos basados en evaluaciones del nivel de competencia, estilos de aprendizajes, experiencias y conocimientos previos de los educandos.

### **Universidad C**

- Demostrar conocimientos lingüísticos del idioma a un nivel que le permite un buen desempeño profesional en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Aplicar los conocimientos científicos y pedagógicos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Reconocer y valorar las implicaciones culturales tanto de la lengua nativa como de la lengua inglesa.
- Utilizar información oral, escrita y audiovisual de nivel científico y académico en el campo profesional.
- Formular, diseñar y ejecutar proyectos de investigación e innovación en el campo educativo y lingüístico.
- Identificar y plantear alternativas de solución a problemas relacionados con la práctica profesional y social.
- Diferenciar las etapas del desarrollo humano en los aspectos cognitivos, emocionales y sociales

Al revisar los perfiles de salida de las tres licenciaturas, se escogieron entre todos ellos aquellos relacionados a la incorporación de tecnología en la formación docente. Los perfiles de salida de las licenciaturas en las universidades A y B mencionan de forma explícita que los futuros docentes reciben formación para incorporar tecnología en la enseñanza. Al contrario, la universidad C es más cautelosa en sus enunciados y lo

propone de manera general. En el siguiente cuadro se resumen los enunciados que se seleccionaron de acuerdo a los objetivos de esta investigación:

Tabla 7

*Perfiles de salida de las licenciaturas de inglés*

Universidad A	Universidad B	Universidad C
Desarrollar destrezas y competencias tanto de tipo lingüístico y pedagógico como de tipo administrativo que, combinadas <b>con una preparación de base al uso de tecnologías</b> , les permite brindar enseñanza con una gran calidad humanística, científica y técnicas en el Idioma Inglés.	Diseña, planifica, <b>implementa</b> , evalúa y mejora programas, métodos, técnicas, <b>herramientas tecnológicas para la enseñanza del idioma inglés</b> basados en estudios de necesidades aplicando métodos de investigación. Propone la aplicación de procesos metodológicos y herramientas tecnológicas actualizadas para un mejor desenvolvimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Formular, diseñar y ejecutar proyectos de investigación e <b>innovación</b> en el campo educativo y lingüístico.

Página web de cada institución

En el caso de la universidad A, la preparación de los docentes va enfocada al uso de las tecnologías, que es justamente lo indicado por el profesor de CALL cuando explicó que los futuros docentes aprenden a utilizar herramientas como Schoology, blogs, Paddlet, Google docs en el último año de la carrera. Sin embargo, dicha formación tiene una orientación puramente instrumental puesto que el docente formador dijo desconocer los diferentes modelos de integración.

Con respecto a la universidad B, la materia de CALL no se abrió en el semestre que se efectuó la investigación ni en el siguiente, por esto se entrevistó la profesora BP1, quien en años anteriores había impartido dicha cátedra. La docente explicó que los estudiantes reciben formación en el uso de herramientas digitales en el último nivel de la carrera, al igual que la universidad A, y que dicha instrucción se enfoca en enseñar a los estudiantes a utilizar las TIC para la enseñanza, la comunicación y la evaluación. Además, la profesora indicó:

*“Se da capacitación en CIED, aprendizaje colaborativo y aula invertida, también se da capacitación en el uso de la plataforma Moodle, pero cada docente tiene libertad de usarlas”.*

Lo expresado por la profesora BP1 coincide con lo mencionado por la profesora BP2, quien explicó que cada docente decide cómo utilizar las TIC en sus clases. Desafortunadamente, como se pudo observar, dicho uso de tecnologías en las prácticas de redacción académica se hizo a un nivel muy básico.

Además, la profesora BP1 explicó que el syllabus de la materia de CALL se diseña tomando en cuenta las nuevas tecnologías y los estándares ISTE de competencia digital que se utilizan en Estados Unidos. Sin embargo, la aplicación de dichos estándares al contexto Ecuatoriano se complica debido a que algunos de los futuros docentes de inglés se desenvuelven en ambientes que tecnológicamente son distintos y algunas veces inferiores a los del país del norte. Por lo tanto, hay aspectos de dicho estándar, como la ciudadanía digital o crecimiento profesional, que no se pueden alcanzar, el último debido a la escasa oferta de formación en integración de herramientas digitales.

En relación a la universidad C, aunque no se pudo entrevistar a ningún profesor, algunos estudiantes indicaron en el cuestionario que se utilizan herramientas como Google Docs o blogs para las prácticas de redacción académica, y que en una materia que reciben en el último nivel se les presenta algunas herramientas que pueden usar para el desarrollo de las destrezas del lenguaje en sus estudiantes; desafortunadamente ningún estudiante especificó el tipo de herramientas ni el nombre de la asignatura.

Se puede observar que de acuerdo al perfil de salida de las universidades A y B, estas buscan formar profesores de inglés que sean capaces de desarrollar programas de enseñanza del idioma en base al uso de tecnología. En efecto, los futuros docentes en

ambas universidades reciben la materia de CALL, pero en el octavo y sexto ciclo respectivamente, esto indica que los futuros profesores reciben una formación en herramientas digitales orientada al uso instrumental y no a la integración.

De acuerdo a lo indicado por los estudiantes las prácticas de redacción académica se llevan de forma tradicional, el profesor explica la clase y luego les asigna las actividades, como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 8

*Prácticas de redacción académica*

<b>Pregunta</b>	<b>Universidad A</b>	<b>Universidad B</b>	<b>Universidad C</b>
<b>2. ¿Cómo se desarrollan normalmente una clase de redacción académica? Explique por favor. (Universidades A y B)</b>	<i>“con apoyo del libro y quizás algunos ejemplos en línea del tema que se está estudiando, luego se procede a realizar ejercicios escritos”</i>	<i>“Usamos archivos de Power Point, luego nos explican la clase y finalmente ejercicios”</i>	<i>“La profesora nos pide subir contenido a su blog o también nos revisa lo que hacemos en Google Docs. Pero generalmente nos envían las actividades por la plataforma de la universidad y luego las subimos.”</i>
<b>En relación a la pregunta interior por favor describa como se han utilizado las herramientas para las prácticas de academic writing (Universidad C)</b>	<p><i>“Nos explica la clase y luego ponemos en práctica lo aprendido”</i></p> <p><i>“La profesora explica la clase, muestra ejemplos y luego asigna un tema para escribir el outline y luego el ensayo”</i></p> <p><i>“La clase es explicada con diapositivas, la profesora explica el tema y luego procedemos a realizar ejercicios”</i></p> <p><i>“Proyectando las diapositivas con información adecuada para poder explicar acerca de un tema”</i></p> <p><i>“Utilizando el proyector”</i></p> <p><i>“Con proyector, diagramas, organizadores”</i></p>	<p><i>“Normalmente, siempre nos muestran hojas donde se encuentra el contenido de las clases y diapositivas en Power Point de las cuales también podemos aprender todo lo impartido por el docente”.</i></p> <p><i>“Diapositivas, trabajos, talleres”</i></p> <p><i>“La mayoría de las veces la miss explica la clase por medio de diapositivas, en la práctica la miss nos da las actividades en clase o para la casa.”</i></p> <p><i>“Presentación de power point con la explicación de la clase, talleres individuales para aplicar los conocimientos, trabajos grupales, ejercicios en clase proyectados en la pizarra”</i></p>	<p><i>“Utilizo Word online para hacer las actividades que nos asignan en la universidad porque puedo acceder desde cualquier lado. Los blogs los usamos para subir ensayos que nos pide la profesora. La plataforma de la universidad la uso para enviar los trabajos.”</i></p> <p><i>“Utilizo google docs para hacer los trabajos que me mandan en la universidad y luego los subo a la plataforma para que la profesora los revise.”</i></p>

Fuente: cuestionario de estudiantes

Las respuestas de los estudiantes y lo observado en clase muestra que los dispositivos y herramientas digitales en las prácticas académicas no alcanzan los niveles necesarios para transformar el conocimiento de los estudiantes y cumplir con lo propuesto en los perfiles de salida de las carreras. Por lo tanto, es necesario el uso de modelos de integración de tecnología para seleccionar herramientas digitales que ayuden a mejorar las prácticas de redacción académica. Como menciona Torsani (2016), no se trata solo de hacer actividades, es necesario diseñar actividades que le den un rol específico a las tecnologías para que ofrezcan ventajas de carácter lingüístico. Es aquí que los modelos de integración de tecnología juegan un rol importante ya que, según lo describe el mismo autor, la relación entre tecnología e idiomas es algo simbiótico porque se apoyan mutuamente para evolucionar.

De igual forma, las investigaciones realizadas por Gargiulo (2009), Walker & White (2013), o Lea & Jones (2011) muestran que cuando las tecnologías se integran a las prácticas de redacción académica con un objetivo específico, estas producen grandes resultados como son valoración de las experiencias de aprendizaje, desarrollo del pensamiento crítico, construcción de significados textuales, y producción de textos de calidad. De hecho, esto último se evidenció en la clase observada en la universidad A, el uso de un video explicativo sobre árboles de ideas mejoró notablemente la organización de los ensayos redactados por los estudiantes.

Por lo tanto, la variedad de modelos de integración existentes hoy en día se constituye en elementos importantes en la integración de tecnología porque, desde sus diferentes formatos y aristas, proporcionan a los docentes una guía para que la implementación de herramientas digitales tenga el efecto esperado de acuerdo a los objetivos de aprendizaje definidos por los profesores.

## **¿Qué dificultades experimentan los docentes al momento de integrar recursos digitales en las prácticas de la redacción académica en inglés?**

Con el fin de contestar a esta pregunta de investigación es necesario regresar sobre las respuestas proporcionadas por profesores y estudiantes para comprobar la presencia de algunos de los obstáculos mencionados por Gross (2016) y como son escasa orientación pedagógica sobre herramientas digitales para la enseñanza, e infraestructura.

Los docentes entrevistados manifestaron que desconocen los modelos de integración de tecnología (ver tabla 4), y que la formación que han recibido corresponde a inducción sobre plataformas académicas de las universidades. Aunque consideran que la capacitación es muy importante, el tema de las herramientas digitales es algo que se indaga de manera personal.

*“He utilizado herramientas como Paddlet, Edmodo, Google docs, por iniciativa propia, nadie me ha capacitado o enseñado...No tengo criterios para seleccionarlas, para ir probando si” AP2*

*“Por mi maestría en tecnología educativa tuve que aportar con herramientas para construir un catálogo digital, adquirí mucha destreza en el uso de Google docs...aquí no está sistematizado el uso de herramientas digitales, me atrevo porque viví la experiencia” BP2*

Además, las observaciones mostraron que los dispositivos y herramientas digitales están limitados al uso del proyector y Power Point para presentar el contenido de la clase, lo cual fue confirmado por los estudiantes (Ver tabla 7 y Anexo). Esto indica que existe escasa orientación pedagógica sobre la integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica.

Las universidades A y C tienen una infraestructura tecnológica adecuada que podría aprovecharse para mejorar las prácticas de redacción académica, sin embargo, las herramientas digitales tienen un rol funcional muy básico lo cual resulta en una inapropiada integración en las prácticas de redacción académica.

Tabla 9

*Relación respuestas –modelos de integración*

<b>Desarrollo de la clase</b>	<b>Modelo SAMMR</b>	<b>Modelo ACOT</b>	<b>Modelo LOTI</b>
<p><i>“con apoyo del libro y quizás algunos ejemplos en línea del tema que se está estudiando, luego se procede a realizar ejercicios escritos”</i></p> <p><i>“La clase es explicada con diapositivas, la profesora explica el tema y luego procedemos a realizar ejercicios”</i></p>	<p><b>Substitución:</b> la tecnología sustituye a otro material sin provocar cambios significativos en el aprendizaje</p>	<p><b>Entrada:</b> la tecnología se utiliza a un nivel básico</p>	<p><b>Nivel 0-sin utilización:</b> el acceso a la tecnología es escaso y el uso de textos es predominante</p>

Elaboración propia

La información preliminar confirma que los profesores de las universidades A y B, y presumiblemente de la institución C, no emplean un enfoque pedagógico para integrar herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en inglés y continúan aplicando procedimientos tradicionales basados en libro y hojas de actividades. Además, en las instituciones en las cuales se dispone de una infraestructura básica, esta es ocasionalmente aprovechada para integrar herramientas digitales pero de manera aislada, sin establecer un propósito que se vincule a los objetivos de las prácticas de redacción académica.

La integración de herramientas tecnológicas en las prácticas de redacción académica no es una tarea fácil para los profesores, no solo por la escasa formación en el área, sino también porque es necesario que dichas integraciones sean consistentes con las creencias pedagógicas de los profesores (Ertmer ,2005; citado por ACCTE, 2010). Por otro lado, el uso de modelos de integración de tecnología implica el análisis de aspectos filosóficos, técnicos, y pragmáticos; esto, es las teorías y enfoques sobre

educación suelen influir notablemente a la hora de seleccionar determinado tipo de herramienta.

Además, es necesario analizar la disposición de infraestructura, accesibilidad a los recursos, tanto por parte del profesor como de los estudiantes. Una selección adecuada de tecnología representa una evaluación de contexto, creencias, así como también, la revisión de teorías científicas que avalen la efectividad de las herramientas escogidas para la instrucción (Bates, 2015). Es por esto que los modelos de integración de tecnología son de vital importancia para mejorar los aprendizajes, porque han sido contruidos en base a todos los aspectos mencionados previamente.

La mayoría de los modelos de integración presentados en esta investigación ofrecen al profesor una serie de parámetros o directrices que le indican el tipo de influencia que ejerce el uso de determinada herramienta en el proceso de formación; de esta forma, el docente puede anteponer los objetivos pedagógicos a el uso instrumental de cualquier tecnología. Una forma sencilla de empezar a familiarizarse con los diferentes modelos es empezar por uno sencillo como es el modelo SAMR, el cual puede combinarse con la taxonomía de Bloom para diseñar actividades de aprendizaje significativo (Schrock, 2017).

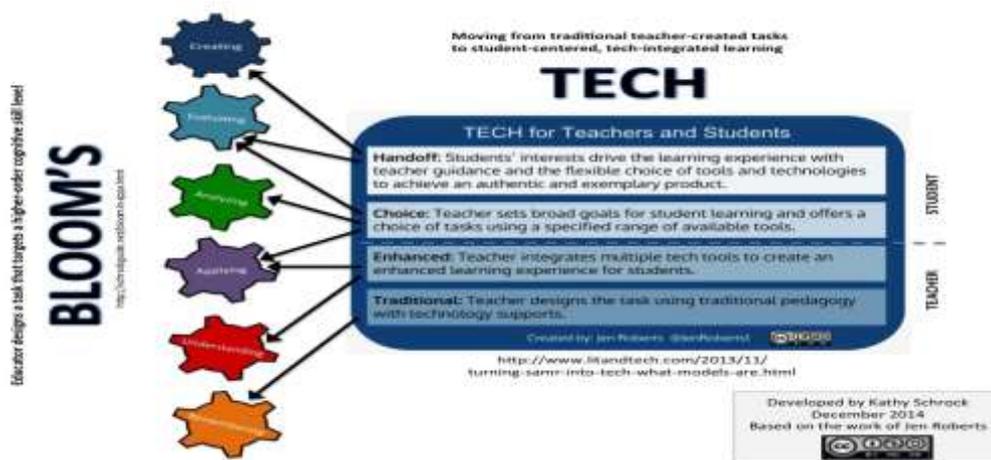


Figura 14 Modelo SAMR + taxonomía de Bloom  
Tomado de: <http://www.schrockguide.net/samr.html>

Hacia un nivel más avanzado el modelo TIM, aunque concebido para educación primaria y secundaria, proporciona una combinación de ambientes de aprendizaje con niveles de integración a través de los cuales el profesor puede diseñar actividades mediadas por tecnología e ir escalando en los niveles de integración.

## **Conclusiones y recomendaciones**

### **Conclusiones**

En base al análisis cualitativo realizado a la información recolectada en las encuestas, observaciones, y revisión de los perfiles de salida de las licenciaturas de inglés se plantean las siguientes conclusiones:

- Los profesores de las tres universidades escogidas para esta investigación no aplican modelos de integración de tecnología para seleccionar herramientas digitales que pueden mejorar las prácticas de redacción académica en inglés.
- Las prácticas de redacción académica en las tres licenciaturas de inglés se desarrollan de forma tradicional, con el uso del libro, elaboración de ensayos en papel, y el uso del proyector y computador como apoyo para presentar los contenidos.
- Los cinco profesores entrevistados usan herramientas digitales, pero no las integran correctamente a su planificación puesto que desconocen modelos de integración de tecnología.
- Los diferentes modelos de integración de tecnología pueden aportar a mejorar las prácticas de redacción académica porque permiten a los profesores hacer una evaluación previa del contexto y de las necesidades de los estudiantes para poder seleccionar las herramientas digitales más adecuadas.
- Los cinco profesores entrevistados indicaron que la capacitación por parte de las universidades se enfoca en la familiarización con las plataformas institucionales y en el uso instrumental de herramientas digitales. Los cursos que se imparten

no consideran modelos de integración ni estrategias para evaluación de recursos tecnológicos.

- De acuerdo con SITEAL (2014), los modelos de formación docente son exitosos cuando se superan obstáculos relacionados a infraestructura, cultura digital, experiencia, actitud y percepción de los docentes sobre las tecnologías. En esta investigación la cultura digital de las tres universidades seleccionadas y la poca experiencia de los docentes en la enseñanza del inglés con herramientas digitales son dos limitantes importantes para la integración de tecnología en las prácticas de redacción académica en inglés.

## **RECOMENDACIONES**

- Se recomienda que los procesos de capacitación de los profesores de inglés en las licenciaturas seleccionadas para este estudio exploren modelos de integración de tecnología, puesto que esto favorecerá el uso pedagógico de herramientas digitales que mejorarán el desarrollo de las prácticas de redacción académica de los profesores en formación.
- Los profesores de las universidades A y B deberían explorar formas creativas de integrar el proyector y el computador en las prácticas de redacción académica para que los profesores de inglés en formación tengan mejores oportunidades de comprender los contenidos.
- Se sugiere que la integración de tecnología inicie con un modelo sencillo como el SAMR combinado con la taxonomía de Bloom. Posteriormente se puede escalar hacia un modelo más completo como la matriz TIM, que en su página web ofrece ejemplos prácticos para su uso.
- Los directivos de las universidades escogidas para esta investigación deben ampliar su visión sobre el valor que las herramientas digitales aportan en las

prácticas de redacción académica; para esto, necesitan mejorar la infraestructura tecnológica en las escuelas de inglés.

## **Propuesta de una hoja de ruta para la integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica de profesores de inglés en formación**

### **Introducción**

Esta propuesta surge de la investigación realizada en tres universidades de la ciudad de Guayaquil sobre la integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica de futuros profesores de inglés. Los resultados mostraron que la integración de herramientas digitales es escasa pero necesaria, puesto que en el único momento en que se integró una herramienta digital está demostró ser de mucho beneficio para aclarar dudas en los docentes en formación.

Debido a el beneficio que la correcta integración de tecnología representaría para los docentes en formación, no solo para su aprendizaje sino también para su futura práctica profesional, se plantea esta hoja de ruta de integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica; la misma que se propone como una alternativa a la insuficiente capacitación que existe sobre el tema.

Debido a que las herramientas digitales ofrecen innovadoras formas de aprender y permiten desarrollar competencias que hoy en día son fundamentales para desenvolverse en la era digital, la hoja de ruta que se propone brinda una orientación tanto a docentes en ejercicio como los futuros docentes de inglés para que puedan seleccionar diferentes recursos digitales e incorporarlos a la planificación de sus clases y actividades de inglés.

### **Objetivo general**

Proponer una hoja de ruta para la integración de herramientas digitales en las prácticas de la redacción académica en las licenciaturas de inglés.

### **Objetivos específicos**

- Establecer un conjunto de criterios pedagógicos para la selección de herramientas digitales que sirvan para robustecer las prácticas de redacción académica.
- Definir acciones de carácter auto-aplicables que permitan a los docentes de inglés integrar herramientas digitales en las prácticas de redacción académica.

### **Fundamentación teórica**

En el Modelo para la Evaluación de las Carreras presenciales y semi-presenciales de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador se establece como uno de los criterios de calidad importantes la producción académico-científica (CEAACES, 2015). Por lo tanto, la redacción académica es una materia significativa en la formación de todo docente de inglés porque le da las bases para redactar proyectos de investigación hacia el final de su carrera o durante el ejercicio de su profesión.

Sin embargo, aprender redacción académica en inglés es un reto para quienes aprenden o conocen el idioma y ha originado una gran cantidad de estudios a nivel mundial (Manchón, 2011). Uno de esos estudios es referenciado por Andrews & Smith (2011) quienes explican que el problema con la redacción en inglés inicia en la enseñanza de esta habilidad a nivel de primaria y secundaria y se relaciona con dos aspectos: (1) la habilidad de escritura no se desarrolla correctamente; (2) no hay una exigencia formal sobre el nivel de competencia de redacción en inglés al finalizar la educación secundaria.

En esta era digital en la que la sociedad se desenvuelve actualmente, la redacción ya no se limita a un papel, la evolución de la tecnología y la creación de aplicaciones han dado origen a formas más interactivas de escribir. Redacción. Según Andrews & Smith (2011) hay un conjunto de factores que hacen necesario un nuevo enfoque en la enseñanza de la redacción en inglés como son: el tedio de la redacción en

papel, la caducidad de los sistemas de evaluación basados en objetivos y orientados al producto, la desconexión entre la redacción en el aula y el mundo real, falta de motivación en profesores y estudiantes, escaso desarrollo profesional de los profesores en el área de la redacción en inglés, digitalización de los textos, la multi-modalidad y sus desafíos para la pedagogía de la redacción.

La multi-modalidad que la tecnología ha dado a los textos en la era digital se refiere a las nuevas formas de interacción y construcción de significados de quienes crean textos, y esto enfrenta a profesores y estudiantes a nuevas prácticas académicas. De acuerdo con Zammit (2014), cuando los estudiantes aprenden a crear textos multi-modales están en capacidad de convertirse en participantes activos de su futuro social y para esto es necesario que los profesores realicen cambios en sus prácticas pedagógicas y en el currículo, y además, apoyarse en la tecnología para enseñar a los estudiantes como convertir los diferentes modos semióticos en textos simples.

Una vez que los docentes deciden apoyarse en la tecnología es importante que utilicen modelos de integración porque estos les ayudan a diseñar experiencias de aprendizaje distintas a las que tradicionalmente se realizan en las clases de redacción académica. Por ejemplo, Woodward & Babcock (2014) describen una experiencia en la integración de Google docs utilizando los diferentes niveles del modelo SAMR que se puede observar a continuación:

Tabla 10

*Google Docs alineado al modelo SAMR*

<b>Actividades y características de retroalimentación permitidas por Google Docs</b>	<b>Niveles del modelo SAMR</b>	<b>Potencial de transformación del aprendizaje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad:</b> redactar un borrador en Google Docs que también puede realizarse en papel o en Microsoft Word.</li> <li>• <b>Retroalimentación:</b> por escrito, por correo, o capturando la pantalla y enviándosela al estudiante</li> </ul>	Substitución	Se acerca al mejoramiento de la actividad
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Actividad:</b> redactar un ensayo en Google docs y aprovechar la característica de autoguardado que ofrece la herramienta.</li> </ul>	Aumentar	Mejoramiento de la actividad

- **Retroalimentación:** el profesor hace las correcciones directamente en el documento utilizando la herramienta de comentarios.
- **Actividad:** compartir el documento para que el lector pueda revisar el contenido durante el proceso de redacción. Modificar      Se acerca a la transformación
- **Retroalimentación:** otorgar permiso a un usuario (el profesor) para que comente en tiempo real y que el estudiante pueda revisar y responder a los comentarios inmediatamente.
- **Actividad:** Otorgar permisos de edición a un ensayo en Google Docs para que cualquier lector o editor haga cambios de forma colaborativa y en tiempo real. Redefinir      Transformación de la actividad
- **Retroalimentación:** Otorgar permisos a muchos usuarios para que todos puedan revisar en tiempo real y el autor del ensayo pueda responder inmediatamente.

---

Woodward & Babcock (2014, p. 4)

De acuerdo con Woodward & Babcock, en el nivel de sustitución, la integración de la herramienta no representa ningún cambio para las actividades de redacción. Por otro lado, el cambio se da realmente cuando la integración de la herramienta implica el uso de todas las características que esta ofrece, no solo la edición, sino también el trabajo colaborativo y la retroalimentación en tiempo real, características que se pueden identificar a través de un proceso de reflexión en concordancia con los objetivos de enseñanza.

El proceso de selección e integración de las herramientas digitales es para Hutchison & Woodward (2014) un conjunto de pasos sobre los cuales los docentes deberían reflexionar, por esto proponen el ciclo de planificación de integración de tecnología. Las autoras explican que la integración de tecnología modifica las rutinas y ambiente del aula, y esto es un aspecto que debe considerarse en la planificación de la clase. Por esto, diseñaron el ciclo de planificación que consiste en un proceso que el profesor debe seguir y esto implica considerar siete importantes aspectos:

1. Identificar el propósito de instrucción al momento de integrar tecnología.
2. Definir un enfoque de instrucción que esté de acuerdo a los objetivos de instrucción.

3. Saber identificar herramientas digitales y convencionales adecuadas para la instrucción.
4. Habilidad para identificar el grado en el que la herramienta digital contribuye a lograr los objetivos de instrucción.
5. Saber identificar las limitaciones que plantean las herramientas digitales y poder sobrellevarlas.
6. Comprender como el uso de la herramienta digital va a alterar el proceso de instrucción y como este debe ser impartido.
7. Poder reflexionar sobre el proceso de instrucción con tecnología, aprender y hacer los cambios necesarios.

Dado que el ciclo de planificación está orientado a un proceso de reflexión sobre el uso de tecnología en el aula, Hutchison & Woodward indican que a través de este modelo el profesor puede hacer una evaluación sobre el nivel de aporte que brinda su planificación al desarrollo de la alfabetización, ya sea esta digital o no. Según las autoras, el modelo fue concebido para que cada etapa se considere de acuerdo a un orden particular que inicia con el planteamiento de los objetivos de aprendizaje.

El modelo en sí plantea una ruta sobre la cual el profesor avanza reflexionando en torno al objetivo de aprendizaje y se apoya en el modelo TPACK para la toma de decisiones en cada etapa del ciclo de planificación, es decir, el modelo TPACK le ayuda al profesor a explorar su propio conocimiento y el ciclo de planificación establece una ruta para la integración de tecnología.

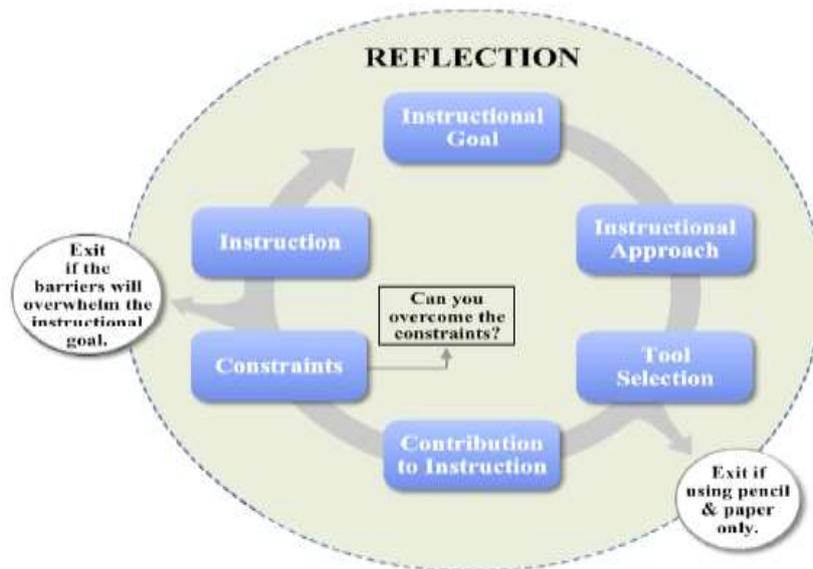


Figura 15 Ciclo de planificación de integración de tecnología para Literacy y Language Arts  
Tomado de :Hutchison & Woodward (2104)

## Propuesta

### Introducción

En el ámbito de la educación superior en el Ecuador la calidad depende de muchos factores, entre ellos del apoyo que la tecnología brinde al docente para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esos estudiantes que están habituados al uso de herramientas digitales y a interactuar en el mundo digital representan una ventaja para los profesores puesto que no requieren demasiado entrenamiento para utilizar una aplicación o ingresar a un sitio web.

Actualmente existen muchas aplicaciones y sitios web que tanto profesores como estudiantes pueden utilizar en el aula para mejorar las habilidades del idioma inglés, y en particular la redacción académica, pero el éxito de dichas herramientas digitales en las prácticas de redacción académica dependerá a su vez de la correcta planificación e integración que el docente haga sobre la tecnología que requiera utilizar en sus clases.

Es por esto que se propone una hoja de ruta para integrar herramientas digitales en las prácticas de redacción académica de los futuros docentes de inglés la cual

utilizará el ciclo de planificación de tecnología de Hutchison & Woodward (2014) y el modelo SAMR modificado por Katty Schrock que relaciona la taxonomía de Bloom a cada nivel. Se escogió el modelo SAMR por ser entre todos el más sencillo y que puede ser mejor comprendido por los docentes.

Aunque el ciclo de planificación de integración de tecnología conduce al docente a un proceso reflexivo, según el modelo de planificación de Hutchison & Woodward la selección de herramientas aún queda muy al criterio del docente y de su conocimiento técnico y pedagógico; es decir, se asume que el docente ya tiene una formación previa sobre integración de tecnología. Sin embargo, en la investigación realizada se pudo evidenciar el desconocimiento que tienen los docentes sobre modelos de integración y la escasa aplicación de criterios al momento de seleccionar las herramientas digitales para sus clases.

Con el propósito de darle más fuerza al modelo de planificación para integración de tecnología se propone incluir el modelo SAMR en dicho ciclo, de esta forma se le está dando al docente la posibilidad de determinar en el nivel en el cual se busca mejorar las prácticas de redacción académica, que obviamente debería siempre apuntar a lograr una transformación de la actividad. De esta forma, el docente profundiza en el aporte que las herramientas digitales pueden brindar a su planificación y por ende al proceso de enseñanza de la redacción académica en inglés.

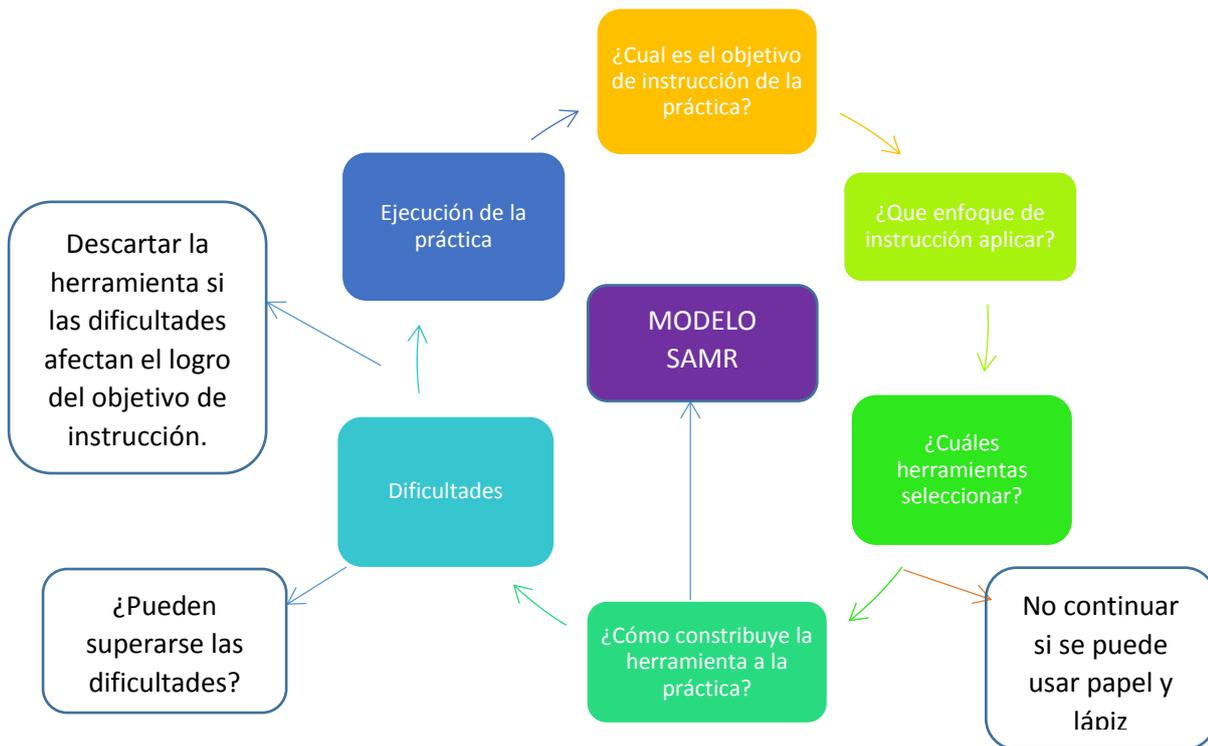


Figura 16 Inclusión del modelo SAMR al ciclo de planificación de integración de tecnología  
Adaptación del modelo de Hutchinson & Woodward (2014)

### Esquema general

Las universidades escogidas para esta investigación utilizan el enfoque de redacción por procesos, por este motivo la hoja de ruta que se propone se diseñará considerando las diferentes etapas del mismo que se presentan a continuación:

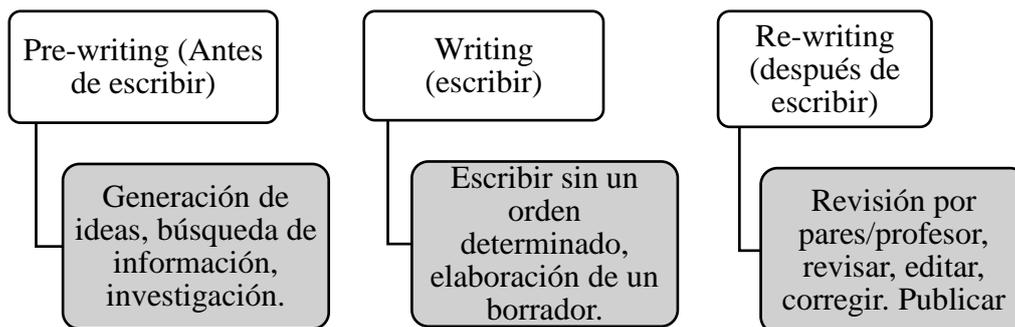


Figura 17 Proceso de redacción académica – enfoque por procesos  
Elaboración propia

El enfoque por procesos considera a la redacción académica como una serie de pasos dinámicos que inicialmente se creía debían seguir un orden establecido, pero que con el pasar del tiempo, y debido a múltiples teorías, se determinó que cada etapa está embebida en la otra (Andrews & Smith, 2011). Esto es, cuando se redacta un texto

académico, el proceso inicia con la generación de ideas propias y también las obtenidas fuentes confiables, luego con la información ya reunida se comienza la redacción del mismo y se van haciendo ajustes y correcciones a lo largo del proceso. En cualquier momento, el autor genera nuevas ideas, argumenta en base a ellas y revisa el contenido. Este proceso continua hasta obtener un texto ajustado a los requerimientos propios o de terceros.

En las prácticas de redacción académica que se observaron en las dos universidades investigadas, la integración de herramientas digitales puede contribuir a que los futuros profesores comprendan mejor las estructuras que componen un texto académico. Por esto, para cada macro etapa del proceso de redacción académica se pretende proponer una serie de consideraciones que los docentes deberían tomar en cuenta al momento de integrar una herramienta digital; dichas consideraciones están a su vez contenidas en el modelo de reflexión propuesto por Hutchison & Woodward (2104) que se mostró previamente en la figura 8.

Dicho de otro modo, al planificar el uso de una herramienta digital para integrarla al proceso de redacción académica el docente deberá seguir el proceso cíclico indicado a continuación. La idea es que el proceso de planificación se lleve a cabo en cada etapa del proceso de redacción académica cuando el docente considere que una herramienta digital puede contribuir a mejorar las prácticas de los estudiantes; el docente reflexiona en cada etapa del ciclo de planificación con miras a realizar una integración efectiva de cualquier herramienta digital.

Tabla 11

*Hoja de ruta para la integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica*

Proceso	Descripción	Reflexión durante la planificación	Contribución a la práctica	Nivel de integración
Pre-writing	Como parte de la práctica, el estudiante	¿Cuál es el objetivo/resultado de	¿Cómo contribuye la herramienta	<b>Sustitución:</b> ¿la herramienta



	inicia con la generación de ideas y búsqueda de información	aprendizaje? ¿Qué enfoque de instrucción utilizar? ¿Cuáles herramientas seleccionar?	seleccionada a la práctica de redacción?	digital sustituye a una tradicional?
<b>Writing</b>	El estudiante redacta un primer borrador			<b>Aumenta:</b> ¿Agrega valor pero no transforma la práctica?
<b>Re-writing</b>	El estudiante revisa, recibe retroalimentación, y corrige para editar y publicar.	¿Qué dificultades presentan las herramientas? ¿Se lleva a cabo la práctica?		<b>Modifica:</b> ¿Rediseña la práctica?
<b>Pre-writing</b>	Como parte de la práctica, el estudiante inicia con la generación de ideas y búsqueda de información	¿Cuál es el objetivo/resultado de aprendizaje? ¿Qué enfoque de instrucción utilizar? ¿Cuáles herramientas seleccionar?	¿Cómo contribuye la herramienta seleccionada a la práctica de redacción?  	<b>Redefine:</b> ¿La herramienta digital permite crear nuevas actividades que sin ella sería imposible?
<b>Writing</b>	El estudiante redacta un primer borrador			
<b>Re-writing</b>	El estudiante revisa y recibe feedback y corrige para editar y publicar	¿Qué dificultades presentan las herramientas? ¿Se lleva a cabo la práctica?		

Elaboración propia

### Aplicación de la hoja de ruta

Los docentes investigados aplican el enfoque por procesos en las prácticas de redacción académica, por esta razón, la aplicación de la hoja de ruta se la puede aplicar como complemento de la planificación de clase en los casos en que se requiera incorporar una herramienta digital.

La hoja de ruta se puede aplicar en los siguientes casos:

#### Generación de ideas y búsqueda de información

Actualmente existen en Internet muchas herramientas que pueden ser un apoyo para que los estudiantes generen ideas para redactar los ensayos. Por ejemplo, existen sitios como Coogle, Mindomo, Popplet, en donde los estudiantes pueden registrarse y trabajar colaborativamente para generar ideas en torno a un tema. Siguiendo el modelo

de planificación de Hutchinson & Woodward (2014), el docente debe seguir el siguiente proceso:

1. ¿Cuál es el objetivo de aprendizaje?
2. ¿Qué enfoque metodológico se va a utilizar?
3. ¿Existe una herramienta digital que contribuya a la práctica de redacción académica de los estudiantes?
  - Aquí el docente debe revisar y escoger entre las herramientas digitales existentes cual es la más idónea para la generación de ideas. Algunos aspectos a considerar pueden ser: ¿cómo acceden los estudiantes? ¿Se puede trabajar colaborativamente? ¿tiene costo? ¿Es fácil de utilizar?
4. ¿Cómo contribuye la herramienta digital a la práctica de redacción académica de los estudiantes?
  - En este paso, el docente debe revisar el modelo SAMR para determinar si la herramienta digital aporta de manera significativa a la práctica de redacción, por ejemplo:
    - Substituir: ¿los estudiantes pueden prescindir de la herramienta digital para la generación de ideas?
    - Aumentar: ¿la herramienta digital motiva a los estudiantes a generar ideas?
    - Modificar: ¿Los estudiantes pueden generar ideas de manera colaborativa?
    - Redefinir: ¿Los estudiantes pueden generar ideas de manera colaborativa, insertando diversos recursos y compartir sus mapas de ideas por Internet con la clase?
5. ¿Qué tipo de limitaciones existen para utilizar la herramienta en el aula?

6. Si no existen dificultades, ¿Se puede utilizar la herramienta en el aula?

### **Redacción del primer borrador**

Durante las clases observadas en la investigación realizada, se observó que los docentes entregaban ejemplos de ensayos a los estudiantes para que estos revisen las estructuras. Siguiendo el mismo proceso descrito en el apartado anterior, los docentes pueden planificar la integración de sitios web o herramientas digitales para que los estudiantes identifiquen la estructura de un ensayo y a partir del mismo puedan redactar el propio. Por ejemplo, Cambridge dispone de una página llamada Write & Improve en donde se plantean tópicos para la redacción de ensayos que se proponen para niveles de principiantes, intermedios, y avanzados.

Si el docente considera que una herramienta digital puede mejorar la práctica de los estudiantes, entonces a través de la hoja de ruta descrita en la tabla 1 puede planificar la integración del recurso.

### **Revisión y corrección del texto**

Utilizando la hoja de ruta el docente puede planificar la utilización de una herramienta digital para que los estudiantes revisen sus textos o para proporcionarles retroalimentación. Una forma efectiva y motivadora en la que el docente puede ofrecer ayuda a los estudiantes durante la redacción de los borradores de los ensayos es mediante la herramienta Kaizena. A través de la hoja de ruta el docente puede evaluar la pertinencia de la herramienta para determinar si esta es fácil y útil para la práctica de redacción de los estudiantes. Kaizena permite crear grupos de trabajo para proporcionar retroalimentación escrita, oral, y mediante screencast o captura de video.

En resumen, la hoja de ruta se puede incorporar a la planificación en cualquier momento del proceso de redacción académica, el propósito es que el uso de

herramientas digitales en el aula sea el producto de un proceso de reflexión mediante el cual el profesor aprenda a integrar tecnología en su práctica docente.

### **Recomendaciones**

Las instituciones de educación superior, en su búsqueda de la excelencia y calidad de la educación, deben aprovechar los beneficios que las herramientas digitales aportan a las prácticas de redacción académica en inglés. Por esta razón, se recomienda lo siguiente:

- Replantear los contenidos de las capacitaciones a docente sobre el uso de tecnología para que exista un componente pedagógico que permita a los profesores realizar una correcta integración de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica.
- Promover el uso de la hoja de ruta entre los docentes con el objetivo de que la integración de tecnología se vuelva una práctica común que beneficie las prácticas de redacción académica en inglés.
- Aprovechar las ventajas que las actuales herramientas digitales ofrecen para desarrollar las habilidades de redacción académica de los estudiantes.

## Referencias

- Al-Mahrooqi, R., Singh, V. & Roscoe, A. (2015). *Methodologies for Effective Writing Instruction in EFL and ESL Classrooms* - Google Libros. Hershey ,PA: Information Science Reference. Retrieved from [https://books.google.com.ec/books?id=\\_iSXBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=_iSXBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)
- Andrews, R. & Smith, A. (2011). *Developing Writers: Teaching and Learning in the Digital Age*. Retrieved from <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=XiRFBgAAQBAJ&pgis=1>
- Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, 46–74. <https://doi.org/10.3989>
- Attard, C. (2016). Introducing iPads into primary Mathematics classrooms. In S. L. Potter & A. J. Rockinson-Szapkiw (Eds.), *Technology integration for instructional improvement: The impact of professional development* (Vol. 51, pp. 22–27). Hershey ,PA: IGI Global. <https://doi.org/10.1002/pfi.21246>
- Bates, A.W. & Sangrá, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming ...* - A. W. Bates, Tony Bates, Albert Sangra - Google Libros. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc. Retrieved from [https://books.google.com.ec/books?id=sWnrBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=managing+technology+in+higher+education&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=managing technology in higher education&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=sWnrBgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=managing+technology+in+higher+education&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=managing technology in higher education&f=false)
- Bates, T. (2015). *Teaching in the digital age*. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd.
- Berroso, J. , Garrido, M.C., & Fernández, R. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de La Educación: Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(3), 203–

- Brantley-Dias, L. & Ertmer, P. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the Construct “Just Right? *JRTE*, 46(2), 103–128. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Peggy\\_Ertmer/publication/261331689\\_Goldilocks\\_and\\_TPACK/links/0046353760145ae4d4000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Peggy_Ertmer/publication/261331689_Goldilocks_and_TPACK/links/0046353760145ae4d4000000.pdf)
- Cabero, J. & Marín, V. (2014). Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de la información y comunicación (TIC). *Revista Venezolana de Información, Tecnología Y Conocimiento*, 11(2), 11–24.
- Carbová, A., & Betáková, L. (2013). Using tools for measuring technological pedagogical content knowledge of English language teachers. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 6(4), 203–217. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2013.060401>
- CEAACES. (2015). Modelo genérico para la evaluación de las carreras presenciales y semipresenciales. Retrieved from <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/modelo-generico-de-carreras-presenciales-y-semipresenciales/>
- Chinnery, G. (2014). CALL me...maybe: A framework for integrating the Internet into ELT. *English Teaching Forum*, 1, 2–13. Retrieved from [http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/52\\_1\\_3\\_chinnery.pdf](http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/52_1_3_chinnery.pdf)
- Cordón, J.A. & Jarvio, A. O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interoamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137–145.
- Educación, M. de. (2017). Cursos de formación continua. Retrieved from <https://educacion.gob.ec/cursos-de-formacion-continua/>
- Fainholc, B., Nervi, H., Romero, R., & Halal, C. (2015). La formación del profesorado y el uso pedagógico de las TIC. *Revista de Educación a Distancia*, (38). Retrieved from <http://www.um.es/ead/red/38/fainholc.pdf>

- Fotos, S. & Browne, C. (2011). The development of CALL and current options. In C. Fotos, S. & Browne (Ed.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms* (pp. 3–14). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Gargiulo, S. (2009). Proyecto Wiki : La escritura colaborativa digital en adultos que estudian inglés como lengua extranjera. *Puertas Abiertas*, (9).
- Gisbert, M. & Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48–59.
- Gross, B. (2016). Tecnologías digitales e innovación educativa: retos de una relación inevitable. In C. Mominó, J. & Sigalés (Ed.), *El impacto de las TIC en la educación: más allá de las promesas* (1era edici, pp. 157–175). Cataluña: Oberta UOC Publising.
- Hartsell, T. & Wang, S. (2013). Introduction to Technology Integration and Leadership. In T. Wang,S. & Hartsell (Ed.), *Technology Integration and Foundations for Effective Leadership* (pp. 1–17). Hershey: IGI Global.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). Mexico D.F.: McGraw-Hill.
- Hockly, N., Dudeney, G., & Pegrum, M. (2014). *Digital Literacies*. (M. Hockly, N., Dudeney, G., & Pegrum, Ed.). New York: Routledge. Retrieved from [https://books.google.com.ec/books?id=pMK3AwAAQBAJ&pg=PA46&dq=SAMR+model&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=SAMR model&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=pMK3AwAAQBAJ&pg=PA46&dq=SAMR+model&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=SAMR model&f=false)
- Hockly, N., Dudeney, G., & Pegrum, M. (2014). *Digital Literacies*. New York: Taylor & Francis. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=aWe4AwAAQBAJ&pgis=1>
- Hunter, J. (2015). *Technology Integration and High Possibility Classrooms: Building from TPACK*. New York: Routledge. Retrieved from

[https://books.google.com.ec/books?id=EerqBgAAQBAJ&pg=PT50&dq=technology+integration+frameworks&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjpmcudkPLOAhWIpB4KHRVIAiQQ6AEIUDAI#v=onepage&q=technology integration frameworks&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=EerqBgAAQBAJ&pg=PT50&dq=technology+integration+frameworks&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjpmcudkPLOAhWIpB4KHRVIAiQQ6AEIUDAI#v=onepage&q=technology%20integration%20frameworks&f=false)

- Hutchison, A. & Woodward, L. (2014). A planning cycle for integrating digital technology into literacy instruction. *Reading Teacher*, 67(6), 455–464.
- Hyland, K. (2012). ESP and writing. In S. Paltridge, B.; Starfield (Ed.), *The Handbook of English for Specific Purposes* (p. 592). West Sussex: John Wiley & Sons. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=hr1MUk4o-6UC&pgis=1>
- INEC. (2016). *Tecnologías de la Información y Comunicaciones (TIC'S) 2015 Contenido*. Retrieved from [http://www.ecuadorencifras.gob.ec//documentos/web-inec/Estadisticas\\_Sociales/TIC/2015/Presentacion\\_TIC\\_2015.pdf](http://www.ecuadorencifras.gob.ec//documentos/web-inec/Estadisticas_Sociales/TIC/2015/Presentacion_TIC_2015.pdf)
- Isaías, P., Pífano, S., & Miranda, P. (2014). Higher education and web 2.0. In J. E. Pelet (Ed.), *E-Learning 2.0 Technologies and Web Applications in Higher Education* (pp. 88–106). Hershey, PA: Information Science Reference. Retrieved from <https://books.google.com.ec/books?id=u0wXAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Jiménez, N. & Gijón, J. (2016). Las TIC en los países andinos: programas escolares y papel del docente. *ENSAYOS, Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 165–181. Retrieved from <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Johnson, D. (2014). *Reading, Writing, and Literacy 2.0 - Denise Johnson - Google Libros*. New York: Teachers College Press. Retrieved from [https://books.google.com.ec/books?id=eL-\\_AwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=eL-_AwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false)
- Koehler, M., Mishra, P., Akcaoglu, M., & Rosenberg, J. (2013). The Technological

- Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators. In R. Thyagarahan (Ed.), *ICt integrated teacher education: a resource book* (pp. 2–7). New Delhi: CEMCA. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Joshua\\_Rosenberg2/publication/267028784\\_The\\_Technological\\_Pedagogical\\_Content\\_Knowledge\\_Framework\\_for\\_Teachers\\_and\\_Teacher\\_Educators/links/5441d8ba0cf2a76a3cc82aa6.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joshua_Rosenberg2/publication/267028784_The_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge_Framework_for_Teachers_and_Teacher_Educators/links/5441d8ba0cf2a76a3cc82aa6.pdf)
- Koop, K. (2015). *Integrating Technology into the Curriculum 2nd Edition - Kathleen N. Kopp - Google Libros* (2nd ed.). Huntington Beach: Shell Education. Retrieved from <https://books.google.com.ec/books?id=wqTzCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Laura, C., Sosa, O., & Almanza, L. A. (2015). Formación Inicial Docente y Tecnologías: ¿Cuáles son los niveles de Integración de TIC en las prácticas Pedagógicas Universitarias? In *X Congreso de Tecnología en Educacion & Educacion en Tecnología* (p. 11). Corrientes. Retrieved from [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48726/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/48726/Documento_completo.pdf?sequence=1)
- Lea, M. & Jones, S. (2011). Digital Literacies in Higher Education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 36(4), 377–393. Retrieved from [http://oro.open.ac.uk/21165/2/Lea\\_%26\\_Jones.pdf](http://oro.open.ac.uk/21165/2/Lea_%26_Jones.pdf)
- Lluna, S. & Pedreira, J. (2017). *Los nativos digitales no existen: cómo criar a tus hijos para un mundo digital*. Madrid: Grupo Planeta.
- Lugo, M. T. (2013). Formar decisores. La formación de funcionarios: alertas y claves para diseñar propuestas de capacitación virtual. In J. M. Báez, M. & García (Ed.), *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región* (pp. 75–

- 104). Montevideo: FLACSO Uruguay. Retrieved from  
[http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro\\_educacion\\_tecnologia\\_2013/Baez\\_Garcia\\_Aportes\\_para\\_re-pensar.pdf](http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2013/Baez_Garcia_Aportes_para_re-pensar.pdf)
- Manchón, R. (2011). Writing to learn. In R. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and Writing-to-learn in an Additional Language* (p. 263). Amsterdam: John Benjamins Publishing. Retrieved from  
<https://books.google.com/books?id=AKINXPHz7OYC&pgis=1>
- Ministerio de Educación. (2011). *Estrategia Nacional para el fortalecimiento de experiencias educativas innovadoras*. Quito.
- MIT & IIM. (2015). *A framework for evaluating appropriateness of educational technology use in global development programs*. Retrieved from  
[http://cite.mit.edu/system/files/reports/Full\\_Report\\_A\\_Framework\\_for\\_Evaluating Appropriateness of Educational Technology Use in Global Development Programs\\_0.pdf](http://cite.mit.edu/system/files/reports/Full_Report_A_Framework_for_Evaluating_Appropriateness_of_Educational_Technology_Use_in_Global_Development_Programs_0.pdf)
- Mork, F & Johan, R. (2014). Development of students teachers' digital competence in teacher education - a literature review. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 3–6. Retrieved from  
[https://www.idunn.no/dk/2014/04/development\\_of\\_student\\_teachers\\_digital\\_competence\\_in\\_teach](https://www.idunn.no/dk/2014/04/development_of_student_teachers_digital_competence_in_teach)
- Niess, M.L., Ronau, R.N., Schaffer, K.G., Driskell, S.O., Harper, S.R., Johnston, C. et al. (2009). Mathematics teacher TPACK standards and development model. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 4–24.
- Nunuk, A. (2015). Improving pre-service teachers' writing compositions through weblogging. In *ICT and ELT: Research and Practices in South East Asia*. Negara: Penerbit Universiti Sains Malaysia. Retrieved from

[https://books.google.com.ec/books?id=WBulCgAAQBAJ&pg=PT110&dq=ICT+Standards+ELT&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=ICT Standards ELT&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=WBulCgAAQBAJ&pg=PT110&dq=ICT+Standards+ELT&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=ICT Standards ELT&f=false)

Peñaherrera, M. (2011). Evaluación de un programa de fortalecimiento del aprendizaje basado en el uso de las TIC en el contexto Ecuatoriano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 73–91.

Peñaherrera, M. (2012). Uso de TIC en escuelas públicas del Ecuador: análisis, reflexiones, y valoraciones. *EDUTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (40).

Phillips, M. (2016). Digital technology integration. In G. Henderson, M. & Romeo (Ed.), *Teaching and Digital Technologies: Big Issues and Critical Questions* (pp. 318–331). Port Melbourne: Cambridge University Press. Retrieved from [https://books.google.com.ec/books?id=KKGNCgAAQBAJ&pg=PA325&dq=SAMR+model&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=SAMR model&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=KKGNCgAAQBAJ&pg=PA325&dq=SAMR+model&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=SAMR model&f=false)

Prats, M. (2016). El reto de la difusión de la innovación en el sistema educativo: políticas de innovación para el uso educativo de las TIC. In C. Mominó, J. & Sigalés (Ed.), *El impacto de las TIC en la educación: más allá de las promesas*. Barcelona: Oberta UOC Publishing, SL.

Ramírez, J. L. (2006). Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación de cuatro países latinoamericanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 61–90.

Rué, J. (2015). *Entornos de aprendizaje digitales y calidad de la educación superior*. Barcelona: Oberta UOC Publishing.

Schrock, K. (2017). SAMR and Bloom's. Retrieved December 1, 2016, from <http://schrockguide.net/samr.html>

- Siko, J. (2016). The P4 Framework for Pre-service and In-service Teacher Technology Integration. *Global Learn*, 114–118. Retrieved from <http://learntechlib.org/p/172717>
- SITEAL. (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. Buenos Aires.
- Smith, B. (2016). *Technology in Language Learning: An Overview*. New York: Routledge. Retrieved from [https://books.google.com.ec/books?id=qN6PCgAAQBAJ&pg=PA17&dq=TESOL+technology+standards&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=TESOL+technology+standards&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=qN6PCgAAQBAJ&pg=PA17&dq=TESOL+technology+standards&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=TESOL+technology+standards&f=false)
- Starkey, L. (2012). *Teaching and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge. Retrieved from <https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=RtxZlo7WjEcC&pg=GBS.PT60.w.0.1.13>
- Tang, R. (2012). *Academic Writing in a Second or Foreign Language: Issues and Challenges Facing ESL/EFL Academic Writers in Higher Education Contexts*. New York: A&C Black. Retrieved from [https://books.google.com/books?id=Zqm\\_95qakxYC&pgis=1](https://books.google.com/books?id=Zqm_95qakxYC&pgis=1)
- Torsani, S. (2016). *CALL Teacher Education: Language Teachers and Technology Integration - Simone Torsani - Google Libros*. Rotterdam: Sense Publishers. Retrieved from [https://books.google.com.ec/books?id=QDWmDAAAQBAJ&pg=PA105&dq=TESOL+technology+standards&hl=es&sa=X&redir\\_esc=y#v=onepage&q=TESOL+technology+standards&f=false](https://books.google.com.ec/books?id=QDWmDAAAQBAJ&pg=PA105&dq=TESOL+technology+standards&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=TESOL+technology+standards&f=false)
- Tseng, J. J. (2014). Investigating EFL teachers' technological pedagogical content

- knowledge: students' perceptions. In S. Jager, S., Bradley, L. Meima, E.J. & Thouèsny (Ed.), *CALL Design: Principles and Practice - Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference* (pp. 379–384). Dublin: Research-publishing.net.
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la educación básica en América Latina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Walker, A. & White, G. (2013). *Technology enhanced Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Whitehead, B. M., Jensen, D. F. N., & Boschee, F. (2013). *Planning for Technology: A Guide for School Administrators, Technology Coordinators, and Curriculum Leaders*. Retrieved from <https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=6bdAAQAAQBAJ&pgis=1>
- Wickstrom, C. (2013). Developing preservice teachers for 21st century teaching: inquiry, the multigenre reseach paper, and technology. In K. E. Pytash, R. E. Ferdig, & T. V. Rasinski (Eds.), *Preparing Teachers to Teach Writing Using Technology* (p. 278). ETC press. Retrieved from <https://books.google.com/books?id=qRzwbQAAQBAJ&pgis=1>
- Wilkin, C. L., Rubino, C., Zell, D., & Shelton, L. M. (2013). Where Technologies Collide: A Technology Integration Model. *Cutting-Edge Technologies in Higher Education*, 6, 81–106.
- Woodward, R. & Babcock, A. (2014). Designing writing tasks in Google Docs that encourage conversation. In R. Anderson (Ed.), *Handbook of Research on Digital Tools for Writing Instruction in K-12 Settings*. IGI Global.
- Zammit, K. (2014). Creating multimodal texts in the classroom. In K. Ferdig, R. & Pytash (Ed.), *Exploring Multimodal Composition and Digital Writing*. IGI Global.

## Apéndices

### Apéndice A: Oficio solicitando permiso para realizar la investigación

UNIVERSIDAD CATÓLICA  
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Aprobado por Resolución  
No RCP 530 No 246.10 Oficio No. 003824  
CONESUP STA. SPFC 16 de junio del 2010

## MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

### CERTIFICADO

Por medio de la presente, certifico que la **Lcda. Claudia Alejandra Andrade Vera**, con cédula de ciudadanía No. **1304985144**, ha finalizado 18 asignaturas presenciales del Programa, y se encuentra actualmente realizando el Proyecto de Investigación y Desarrollo como Trabajo de Titulación.

El tema: **"IMPORTANCIA DE LOS MODELOS DE INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN LAS PRÁCTICAS DE REDACCIÓN ACADÉMICA EN INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR"**

Con el antecedente expuesto, solicitamos se autorice a realizar: Encuestas, grupos focales, observaciones áulicas y entrevistas.

Certificado que confiero respaldándome en los archivos de la Secretaría de la Maestría a los que me remitiré en caso necesario.

Atentamente,

  
**Ing. Nancy Wong Laborde, Ph.D.**  
**Directora de la Maestría**



Guayaquil, 28 de julio del 2016

Apartado 09-01-4671  
Edif. Principal 1er. piso  
Telf: 2206950 Ext.2643/2644  
Guayaquil - Ecuador

**Apéndice B:** Solicitud de permiso al rector de las universidades escogidas para la investigación

Guayaquil, 1 de Agosto, de 2016

Sr. Dr. Jorge Torres Prieto

Rector de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte

cc.- Dra Margarita León Decana de la Facultad de Educación; Mgs. Xavier Torres.  
Director de la Escuela de Inglés

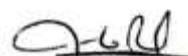
De mis consideraciones,

Yo, Claudia Alejandra Andrade Vera con CI 1304985144, alumna de la VIII promoción de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, solicito de la manera más comedida autorización para realizar la investigación de campo para mi proyecto de investigación titulado "Importancia de la aplicación de modelos de integración tecnológica en las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés de la ciudad de Guayaquil". La investigación se realizará en la Carrera de Inglés, y las actividades que debo realizar son entrevistas a profesores y estudiantes de la materia de Academic Writing y Computer Assisted Language Learning; de igual forma debo efectuar observaciones áulicas y entrevistas a unidades de capacitación existentes y que hayan dictado cursos de capacitación docente sobre TICs en educación.

Por el apoyo que usted pueda brindarme en favor del desarrollo de la investigación, quedaré muy agradecida y segura que los hallazgos y recomendaciones serán de mucho interés para la Escuela de Inglés.

Agradeciendo su atención a la presente, me despido.

Saludos cordiales



Lcda. Claudia Andrade Vera

Melba

1º AGO 2016

10:02

Guayaquil, 2 de Agosto, de 2016



Sr. Dr. Mauro Toscanini Segale

Rectór de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil

cc.- Dra. <sup>Arg. Soria Coronel</sup> Lourdes Estrada de Soria, Decana de la Facultad de Artes y Humanidades ; Mgs. John González. Director de la Carrera de Inglés

De mis consideraciones,

Yo, Claudia Alejandra Andrade Vera con CI 1304985144, alumna de la VIII promoción de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil, solicito de la manera más comedida autorización para realizar la investigación de campo para mi proyecto de investigación titulado "Importancia de la aplicación de modelos de integración tecnológica en las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés de la ciudad de Guayaquil". La investigación se realizará en la carrera de Lengua Inglesa, y las actividades que debo realizar son entrevistas a profesores y estudiantes de la materia de Academic Writing y Computer Assisted Language Learning; de igual forma debo efectuar observaciones áulicas y entrevistas a unidades de capacitación existentes y que hayan dictado cursos de capacitación docente sobre TICs en educación.

Por el apoyo que usted pueda brindarme en favor del desarrollo de la investigación, quedaré muy agradecida y segura que los hallazgos y recomendaciones serán de mucho interés para la carrera de Lengua Inglesa.

Agradeciendo su atención a la presente, me despido.

Saludos cordiales

Lcda. Claudia Andrade Vera

**Apéndice C:** Encuesta a estudiantes de la materia de Academic Writing

**CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES**

TEMA DE LA INVESTIGACIÓN: Importancia de la aplicación de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en la formación de profesores de inglés

Estimado estudiante:

El propósito de este cuestionario es recolectar información sobre las prácticas que los docentes de inglés han desarrollado en el campo de la redacción académica durante su etapa de formación, y el tipo de herramientas digitales que han utilizado y sobre las cuales han recibido instrucción. Se agradece su participación.

Información básica:

Curso/paralelo: \_\_\_\_\_

Ciclo/Nivel: \_\_\_\_\_

Actividad: Solo estudia ( )      Estudia y trabaja ( )

Si estudia y trabaja por favor indique en que niveles enseña inglés:

Educación inicial ( ) Educación básica ( )      Bachillerato ( )      Instituto de idiomas ( )

Otro ( ): \_\_\_\_\_

¿Tiene Smartphone? Si ( ) No ( ) ¿Su Smartphone tiene plan o es prepago? Plan ( ) Prepago ( )

¿Tiene computador/laptop en casa con acceso a internet? Si ( ) No( )

1. En las clases de redacción académica, ¿Qué dispositivos se utilizan? Marcar con una X

Proyector + computador (Wifi) ( )

Celulares ( )

Tablets ( )

Laptops ( )

Computador (laboratorio) ( )

2. ¿Cómo se desarrollan normalmente una clase de redacción académica? Explique por favor.

---

---

---

3. ¿Cuál de los siguientes enfoques se utilizan (o utilizaron) para las prácticas de redacción académica? Si se utilizan otros que no se describen aquí por favor detállelo a continuación

( ) Enfoque en el proceso : brainstorming, creating, organizing, writing, and polishing.

( ) Enfoque en el discurso: controlled-to-free, free writing, paragraph writing, grammar and syntax, communicative writing

( ) Enfoque en el producto: analyzing pieces of literature and writing compositions or essays

( ) Enfoque en el autor: plan, draft, read, revise, and edit

---

---

---

---

4. ¿Ha recibido formación sobre el uso de herramientas digitales en la redacción académica en inglés?

Si ( ) Explique

---

---

No ( ) ¿Motivo?

---

---

5. ¿Qué nivel cree usted poseer con respecto al uso de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en inglés?

Principiante ( ) Intermedio ( ) Avanzado ( )

¿Razones?

---

---

6. ¿Cuáles de las siguientes herramientas ha utilizado en las prácticas de la redacción académica en inglés? Si ha utilizado otras herramientas o no las ha utilizado por favor de sus razones.

Blogs ( ) Storify ( ) Facebook ( ) Google Docs ( )

Kaizena ( ) Evernote ( ) Microsoft Word Online ( )

Otras ( ) \_\_\_\_\_

---

---

7. En relación a las herramientas digitales de la pregunta anterior, ¿Con que propósito u objetivo específico se han utilizado las herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en inglés?

HERRAMIENTA

PROPÓSITO/OBJETIVO

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

8. Describa brevemente el tipo de actividades didácticas, apoyadas en herramientas digitales, que se aplican o han aplicado en las prácticas de redacción académica en inglés.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. ¿Qué tipo de infraestructura tecnológica existe en su lugar de estudio para realizar las prácticas de redacción académica en inglés?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. ¿Qué criterios le han sido enseñados para seleccionar una herramienta digital y utilizarla en las prácticas de redacción académica en inglés con sus futuros/actuales estudiantes?

---

---

11. ¿Qué le han enseñado sobre la planificación de herramientas digitales para utilizarlas en las prácticas de redacción académica en inglés con sus futuros/actuales estudiantes.

---

---

---

---

12. ¿Qué conoce o ha escuchado sobre la competencia digital docente?

---

---

13. ¿Qué le han enseñado sobre los estándares de competencia digital docente?

---

---

14. ¿Ha recibido algún tipo de formación para desarrollar la competencia digital docente?

---

---

¡Gracias por su colaboración! Por favor, proporcione su email para contacto en caso de requerir información adicional

Email: \_\_\_\_\_

**Apéndice D:** Encuesta a profesores de la materia de Academic Writing

## CUESTIONARIO PARA PROFESORES

TEMA DE LA INVESTIGACIÓN: IMPORTANCIA DE LA APLICACIÓN DE  
MODELOS DE INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA EN EL USO DE  
HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LAS PRÁCTICAS DE REDACCIÓN  
ACADÉMICA EN INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Estimado Docente:

El propósito de este cuestionario es recolectar información sobre las prácticas que los docentes de inglés llevan a cabo con sus estudiantes en el campo de la redacción académica, y conocer el tipo de integraciones tecnológicas que se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se agradece su participación.

Información básica:

Curso/paralelo: \_\_\_\_\_

Ciclo/Nivel: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuál es su nivel de instrucción? Marcar con una X

Título de tercer nivel (                    )    Título de cuarto nivel (                    )

Doctorado (    )

2. ¿Cuántos años de experiencia tiene en la enseñanza de la redacción académica en inglés? \_\_\_\_\_ años

3. ¿Tiene algún tipo de especialización en el área de redacción académica en inglés?

Si (    ) ¿Cuál?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

No (    )

4. En las clases de redacción académica, ¿Qué dispositivos se utilizan? Marcar con una X

Proyector + computador (Wifi) ( )

Celulares ( )

Tablets ( )

Laptops ( )

Computador (laboratorio) ( )

5. ¿Cómo se desarrollan normalmente una clase de redacción académica? Explique por favor.

---

---

---

---

6.Cuál de los siguientes enfoques se utilizan (o utilizaron) para las prácticas de redacción académica? Si se utilizan otros que no se describen aquí por favor detállelo a continuación

( ) Enfoque en el proceso: brainstorming, creating, organizing, writing, and polishing.

( ) Enfoque en el discurso: controlled-to-free, free writing, paragraph writing, grammar and syntax, communicative writing

( ) Enfoque en el producto: analyzing pieces of literature and writing compositions or essays

( ) Enfoque en el autor: plan, draft, read, revise, and edit

---

---

7. ¿Ha recibido formación sobre el uso de herramientas digitales en la enseñanza del inglés?

Si ( ) ¿Cuál?

---

---

No ( ) ¿Motivo?

---

---

8. ¿Qué nivel cree usted poseer con respecto al uso de herramientas digitales en la enseñanza de la redacción académica en inglés con sus estudiantes?

Principiante ( ) Intermedio ( ) Avanzado ( )

¿Razones?

---

---

9. ¿Cuáles de las siguientes herramientas ha utilizado en las prácticas de la redacción académica en inglés con sus estudiantes? Si ha utilizado otras herramientas o no las ha utilizado por favor de sus razones.

Blogs ( ) Storify ( ) Facebook ( ) Google Docs ( )

Kaizena ( ) Evernote ( ) Microsoft Word Online ( )

Otras ( ) \_\_\_\_\_

---

---

---

---

10. En relación a las herramientas digitales de la pregunta anterior, ¿Con que propósito u objetivo específico las utiliza en las prácticas de redacción académica en inglés con sus estudiantes?

HERRAMIENTA

PROPÓSITO/OBJETIVO

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

11. Describa brevemente el tipo de actividades didácticas, apoyadas en herramientas digitales, que usted aplica en las prácticas de redacción académica en inglés.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. ¿Qué tipo de infraestructura tecnológica tiene disponible para realizar las prácticas de redacción académica en inglés con sus estudiantes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. ¿Qué criterios aplica usted al seleccionar una herramienta digital para utilizarla en las prácticas de redacción académica en inglés con sus estudiantes?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

14. Describa brevemente como planifica el uso de una herramienta digital para utilizarla en las prácticas de redacción académica en inglés con sus estudiantes.

---

---

---

15. ¿Qué conoce o ha escuchado sobre la competencia digital docente?

---

---

---

16. ¿Qué conoce o ha escuchado sobre los estándares de competencia digital docente?

---

---

---

17. ¿Cuáles estándares de competencia digital docente utiliza o ha utilizado como referencia?

---

---

---

18. ¿Ha recibido algún tipo de formación para desarrollar la competencia digital docente?

---

---

---

19. Explique cómo se cumplen en usted las siguientes afirmaciones.

“El conocimiento que poseo de CALL es suficiente para enseñar la materia”

---

---

---

“Poseo habilidades digitales que me permiten desarrollar y expandir el conocimiento sobre CALL a mis estudiantes”

---

---

---

“Puedo adaptar diferentes tipos de tecnología en la enseñanza de CALL”

---

---

---

“Utilizo diferentes tipos de tecnología en mi vida personal y académica”

---

---

¡Gracias por su colaboración! En caso de requerir información adicional se le contactará por correo electrónico o personalmente.

**Apéndice E:** Cuestionario online para estudiantes de la licenciatura de inglés a distancia

# Importancia de la aplicación de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en la formación de profesores de inglés

Estimado estudiante:

El propósito de este cuestionario es recolectar información sobre las prácticas que los docentes de inglés han desarrollado en el campo de la redacción académica durante su etapa de formación, y el tipo de herramientas digitales que han utilizado y sobre las cuales han recibido instrucción. Se agradece su participación.

¿En que ciclo estudia actualmente? \*

Texto de respuesta corta

Indique el tipo de actividad que realiza \*

- Solo estudia
- Estudia y trabaja

Si estudia y trabaja por favor indique en que nivel enseña inglés.

- Educación inicial
- Educación básica
- Bachillerato
- Instituto de idiomas

En la materia de academic writing, ¿que dispositivos utiliza el profesor para las actividades? \*

- Computador
- Celular

¿Cual de los siguientes enfoques se utilizan en las prácticas de academic writing? \*

- Enfoque en el proceso: brainstorming, creating, organizing, writing and polishing
- Enfoque en el discurso: controlled-to-free, free writing, paragraph writing, grammar and syntax, communicative writing
- Enfoque en el producto: analyzing pieces of literature and writing compositions or essays
- Enfoque en el autor: plan, draft, read, revise, and edit
- Otra...

¿Ha recibido formación sobre el uso de herramientas digitales para la redacción académica en inglés? (academic writing) \*

- Sí
- No

¿Qué nivel cree usted poseer con respecto al uso de herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en inglés? \*

- Principiante
- Intermedio
- Avanzado

Sobre la pregunta anterior explique porque se identifica con el nivel elegido. \*

Texto de respuesta larga

En su formación docente, ¿Cuáles de las siguientes herramientas ha utilizado en las prácticas de academic writing? \*

- Blogs
- Kaizena
- Storify
- Evernote

- Facebook
- Microsoft word online
- Google docs
- Otra...

En relación a la pregunta interior por favor describa como se han utilizado las herramientas para las prácticas de academic writing \*

Texto de respuesta larga

---

¿Qué criterios le han enseñado para seleccionar una herramienta digital y utilizarla en las prácticas de redacción académica en inglés con sus futuros/actuales estudiantes? \*

Texto de respuesta larga

---

¿Qué le han enseñado sobre la planificación de herramientas digitales para utilizarlas en las prácticas de academic writing con sus futuros/actuales estudiantes? \*

Texto de respuesta larga

---

¿Qué conoce o ha escuchado sobre modelos de integración de tecnología? \*

Texto de respuesta larga

---

¿Qué le han enseñado sobre los estándares de competencia digital docente? \*

Texto de respuesta larga

---

¿Ha recibido algún tipo de formación para desarrollar la competencia digital docente? \*

## DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, Andrade Vera Claudia Alejandra, con C.C: # 1304985144 autor(a) del trabajo de titulación: *Importancia de la aplicación de modelos de integración tecnológica en las prácticas de redacción académica en inglés en educación superior* previo a la obtención del grado de **MAGÍSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, febrero del 2019



f. \_\_\_\_\_

Nombre: Andrade Vera Claudia Alejandra

C.C: 1304985144

## **REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

### **FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN**

<b>TÍTULO Y SUBTÍTULO:</b>	Importancia de la aplicación de modelos de integración tecnológica en las prácticas de redacción académica en inglés en educación superior.		
<b>AUTOR(ES)</b> (apellidos/nombres):	Andrade Vera, Claudia Alejandra		
<b>REVISOR(ES)/TUTOR(ES)</b> (apellidos/nombres):	Izquierdo Zamora, Karina / Game Varas, Cinthya / Guzmán Calderón, Irma		
<b>INSTITUCIÓN:</b>	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
<b>UNIDAD/FACULTAD:</b>	Sistema de Posgrado		
<b>MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:</b>	Maestría en Educación Superior		
<b>GRADO OBTENIDO:</b>	Magíster en Educación Superior		
<b>FECHA DE PUBLICACIÓN:</b>	febrero del 2019	<b>No. DE PÁGINAS:</b>	135
<b>ÁREAS TEMÁTICAS:</b>	Educación Superior, Inglés		
<b>PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:</b>	REDACCIÓN ACADÉMICA, INGLÉS, HERRAMIENTAS DIGITALES, EDUCACIÓN SUPERIOR, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN.		
<b>RESUMEN/ABSTRACT:</b>	<p>Las prácticas de redacción académica constituyen un elemento importante en la formación de todo profesor de inglés porque contribuye a mejorar su habilidad como investigador, y le permite a su vez enseñar a sus futuros estudiantes la creación de textos de calidad. Hoy en día las prácticas de redacción académica se pueden beneficiar de una correcta planificación del uso de herramientas digitales con el propósito de mejorar la comprensión de los conceptos y estructuras de los diferentes tipos de textos que todo profesor debe ser capaz de elaborar en la materia de Academic Writing. Este proyecto de investigación es de carácter descriptivo no experimental, y exploratorio; los datos se analizaron utilizando un enfoque cualitativo en base a la información proporcionada por docentes y estudiantes de tres carreras de inglés en la ciudad de Guayaquil. El principal objetivo fue describir cómo se integran herramientas digitales en las prácticas de redacción académica en las licenciaturas de inglés en tres universidades de la ciudad de Guayaquil. Luego del análisis de datos se encontró que existe desconocimiento sobre modelos de integración de herramientas digitales y que hay una escasa incorporación de recursos digitales en las prácticas de redacción académica en inglés.</p>		
<b>ADJUNTO PDF:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
<b>CONTACTO CON AUTOR/ES:</b>	<b>Teléfono:</b> +593-4-2152941 / 0984783671	<b>E-mail:</b> <a href="mailto:candrade@copol.edu.ec/">candrade@copol.edu.ec/</a> <a href="mailto:claudiaecu@yahoo.com">claudiaecu@yahoo.com</a>	
<b>CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:</b>	<b>Nombre:</b> Wong Laborde, Nancy		
	<b>Teléfono:</b> +593-4-206950 / 0994226306		
	<b>E-mail:</b> <a href="mailto:nancy.wong@cu.ucsg.edu.ec">nancy.wong@cu.ucsg.edu.ec</a> / <a href="mailto:nwong2004@yahoo.es">nwong2004@yahoo.es</a>		
<b>SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA</b>			
<b>Nº. DE REGISTRO (en base a datos):</b>			
<b>Nº. DE CLASIFICACIÓN:</b>			
<b>DIRECCIÓN URL (tesis en la web):</b>			