

Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática

Rossmery Jessica Jara Conohuilla

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC)

Lima – Perú

<https://orcid.org/0000-0002-2171-7380>

Recibido: 2/06/20 Revisado: 20/08/20 Aceptado: 18/03/21 Publicado: 30/06/21

Resumen

Introducción: Redactar textos académicos es una de las actividades más frecuentes y complejas que se realiza en la universidad. Por ello, es importante precisar cuáles son las estrategias y las herramientas pedagógicas que los docentes emplean para la enseñanza de la escritura. **Objetivo:** se realizó una revisión sistemática sobre las principales investigaciones relacionadas con las estrategias tecnopedagógicas. **Método:** se consultaron 35 artículos de investigación con respecto del tema y 17 artículos adicionales para sustentar la metodología y el contexto del artículo. **Resultados:** El análisis se centró en las estrategias pedagógicas como el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje basado en competencias. Además, las herramientas más utilizadas por los docentes fueron los entornos virtuales como *blogs*, procesadores de textos y plataformas virtuales. **Discusión:** Por otro lado, es importante que los maestros utilicen herramientas y entornos virtuales de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Palabras claves: Estrategia; pedagogía; tecnología; universidad; tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Pedagogical Strategies with Technology in the Teaching of University Academic Writing: a Systematic Review

Abstract

Introduction. Writing academic texts is one of the most frequent and complex activities carried out at the university. For this reason, it is important to specify which are the pedagogical strategies and tools that teachers use to teach writing. **Objective:** A systematic investigation was carried out on the main research related to techno-pedagogical strategies. **Method:** In this case, 35 research articles on the topic itself and 17 additional articles were consulted to support the methodology and context of the article. **Results:** The analysis focused on pedagogical strategies such as collaborative work, autonomous learning, and competency-based learning. In addition, the tools most used by teachers were virtual environments such as blogs, word processors and virtual platforms. **Discussion:** On the other hand, it is important that teachers use virtual tools and environments according to the learning needs of their students.

Keywords: Pedagogical strategies; technological tools; writing process; university; information and communication technologies (ICT).

Estratégias Pedagógicas com Tecnologia no Ensino da Escrita Acadêmica Universitária: uma Revisão Sistemática

Resumo

Introdução: A redação de textos acadêmicos é uma das atividades mais frequentes e complexas da universidade. Por esse motivo, é importante especificar quais são as estratégias e ferramentas pedagógicas que os professores utilizam para ensinar a escrita. **Objetivo:** Realizou-se uma investigação sistemática sobre as principais pesquisas relacionadas às estratégias técnico-pedagógicas. **Método:** Nesse caso, foram consultados 35 artigos de pesquisa sobre o próprio tema e 17 artigos adicionais para fundamentar a metodologia e o contexto do artigo. **Resultados:** A análise se concentrou em estratégias pedagógicas, como trabalho colaborativo, aprendizagem autônoma e aprendizagem baseada em competências. Além disso, as ferramentas mais utilizadas pelos professores foram ambientes virtuais como blogs, processadores de texto e plataformas virtuais. **Discussão:** Por outro lado, é importante que os professores utilizem ferramentas e ambientes virtuais de acordo com as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas; ferramentas tecnológicas; processo de escrita; universidade; tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Citar como:

Jara, R. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1209. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1209>

Introducción

La redacción de textos de nivel formal es una actividad habitual que realizan los alumnos de pregrado en los entornos universitarios y una gran parte de los conocimientos que aprenden en la universidad se plasma por medio de los textos escritos (Camps & Castelló, 2013). Es importante poder redactar apropiadamente y, para ello, la escritura requiere de práctica constante (Sabaj, 2009), ya que es una actividad compleja que está inmersa en los procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización, generalización e integración de la información, además de la importancia de los aspectos de su estructura y de su estilo (Aguilera & Boatto, 2013). Por dicha complejidad, el alumno, desde que inicia su actividad universitaria hasta que la finaliza, debe desarrollar la habilidad de la escritura mediante procesos sistemáticos (López-Cózar et al., 2013).

Se considera que el alumno que ingresa a un centro de estudios universitarios posee un dominio de la escritura y se espera que pueda construir

conocimientos y producir textos variados propios de la vida académica (Clereci et al., 2015; Pineteh, 2014). Sin embargo, se observa que la redacción de los trabajos que realizan los estudiantes en la universidad se convierte en una labor compleja que demanda tiempo y esfuerzo, y hasta puede impedir que se trunque su elaboración (Arnao & Gamonal, 2015; Navarro, 2013). Ante tal problema, algunas universidades de Latinoamérica han incorporado a su currícula del primer año cursos o talleres que estimulan la lectura y escritura (Álvarez, 2012a), pero aun así no ha bastado para mejorar la escritura académica, pues es un problema de mayor envergadura que se inicia en la etapa escolar (Fernández & Carlino, 2010).

En consecuencia, se ha visto la necesidad de incluir las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para que los docentes mejoren sus estrategias de enseñanza de la escritura en la universidad (Márquez & Gómez-Zermeño, 2018). La importancia que posee el uso de las TIC en la actualidad, como herramienta, proporciona autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Además, fortalece la colaboración

y la creatividad para contribuir a una formación equitativa y de calidad, pues su capacidad en el tiempo y distancia beneficia a los estudiantes y docentes (Paucar, 2019). Por tal motivo, la Unicef, Unesco y otras instituciones globales velan para mejorar la educación por medio del uso de las TIC e introducirlas de manera integral en los planes curriculares. En el contexto peruano, ha habido un avance significativo desde una de las primeras experiencias introductorias de la tecnología en la educación con la transmisión televisiva en 1961 a cargo del padre Felipe Mc. Gregor (Paucar, 2019). En la actualidad, se pretende mejorar las TIC en las universidades estatales, pues se debe tener en cuenta el cambio sustancial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los entornos virtuales de aprendizaje están muy condicionados por el uso constante de la tecnología y sus actualizaciones (Gros et al., 2009). Además, las TIC son una herramienta pedagógica con una capacidad de atracción entre los jóvenes. Por ello, puede contribuir efectivamente en la formación de una persona crítica, porque es capaz de incentivar una búsqueda, revisión y clasificación de la información en el proceso de la redacción (Salazar, 2019). Por ello, a través de algunas acciones didácticas con tecnología, los alumnos podrían producir textos de un alto nivel académico (Valverde, 2018). Esto fomenta a que exista nuevos espacios para la enseñanza de la redacción. Para la producción de cursos en línea de este tipo de enseñanza, se requiere de herramientas para la comunicación y el trabajo en grupo (Valverde, 2018).

Ahora bien, para diseñar estrategias que fomenten la redacción apoyada con TIC (Ekholm et al., 2017), se deben considerar sus características para garantizar su funcionamiento apropiado, es decir, otorgar las instrucciones claras y precisas a los alumnos y, a su vez, seleccionar las plataformas o *software* con interfaces dinámicas y con gráficos que ayuden a los alumnos en el proceso del aprendizaje de la redacción. Además, el profesor tendrá que orientar dicho proceso mediante diálogos o discusiones entre los estudiantes para que, al final, planteen temas relevantes para ellos y así incentiven su redacción (Monsalve, 2015).

Considerando lo anterior, el presente estudio tuvo como propósito la revisión sistemática de las

estrategias pedagógicas como el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje basado en competencias. Además, estas estrategias son empleadas por los docentes en la enseñanza de la escritura académica universitaria mediante el uso de herramientas tecnológicas como es el caso de plataformas virtuales, blogs, Drive, Facebook, Moodle, etc. Debido a la cantidad de investigaciones relacionadas con la enseñanza de la escritura académica y la tecnopedagogía, se seleccionaron las fuentes que fueron publicadas en los últimos diez años (2009-2019). Por tal razón, fue necesaria la utilización de la revisión sistemática porque este artículo responde a la pregunta: ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria en los últimos diez años? También, se utilizó una metodología para seleccionar y evaluar críticamente las fuentes, y así analizar su contenido.

Por otro lado, es importante resaltar que no existen réplicas de investigaciones en las que se realice una revisión de la literatura de las estrategias pedagógicas y las herramientas que se emplean para la enseñanza de la redacción escrita; sin embargo, se halló el artículo "Escritura académica con Tecnología de la Información y la Comunicación en educación superior" (Valverde, 2018). Esta investigación es una revisión crítica de la literatura sobre las herramientas de producción digital de textos académicos.

Antes de la descripción detallada, es necesario incidir en que las estrategias pedagógicas son los procedimientos y métodos que se emplean al momento de impartir la enseñanza, ya que permiten sentar las bases para un aprendizaje en corto, mediano o largo plazo. En este caso, se refiere a aquellas estrategias pedagógicas que se emplean durante la enseñanza de la redacción académica. A ello se suma la unión de las TIC como apoyo para enseñar a redactar, pues permite extender y replantear la manera como organizan, comparan ideas e información, y el tiempo para funcionar eficientemente (Márquez & Gómez-Zermeño, 2018). Asimismo, las estrategias en la enseñanza de la escritura académica están acompañadas por algunas herramientas tecnológicas que ayudan al desarrollo de la redacción, ya que el uso de las TIC como herramientas educativas atraen a los estudiantes y motivan su aprendizaje (Álvarez, 2012b).

De esta manera, la inclusión de las TIC en las estrategias pedagógicas para enseñar en la universidad ayudaría a aumentar y flexibilizar la interacción entre los docentes y los alumnos, de la cual se generan nuevas oportunidades de aprendizaje, especialmente como apoyo a la escritura académica (Márquez & Gómez-Zermeño, 2018).

Diseño

La presente investigación es un artículo de revisión sistemática; es decir, “es el resultado de un estudio realizado sobre la literatura publicada (artículos de revistas académicas)” (Suárez, 2017, p.5). Este tipo de metodología sintetiza los resultados de las investigaciones que ya han sido elaboradas con el propósito de extraer y recopilar la información relevante y necesaria para la investigación (Torres-Fonseca & López-Hernández, 2014).

Según su finalidad, esta investigación es básica, pues evidencia las estrategias pedagógicas y las herramientas tecnológicas que se emplean en la enseñanza de la escritura académica en los últimos diez años (2009-2019). En tal circunstancia, se ha realizado un análisis documental con un enfoque cualitativo porque se orienta a descubrir el sentido de las investigaciones pasadas con respecto a las últimas metodologías en la tecnopedagogía de forma interpretativa (Suárez, 2017). Además, se consideraron los lineamientos de la declaración PRISMA para las revisiones sistemáticas (Urrútia & Bonfill, 2010).

El análisis documental consistió en la búsqueda, el proceso de las lecturas e interpretación de diversas fuentes de información de estudios realizados por otros investigadores, como los que se mencionarán a continuación:

Técnica de análisis

Para realizar esta búsqueda de información se emplearon las siguientes categoría y subcategorías.

Procedimiento

Esta investigación se realizó utilizando las siguientes palabras claves en español y en inglés: tendencias pedagógicas, proceso de escritura, universidad, tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Así también, cada documento debió cumplir con los criterios que a continuación se presentarán:

1. Los documentos contaron con las palabras claves mencionadas anteriormente.
2. Tuvo un enfoque relacionado a las tendencias pedagógicas con tecnología en la escritura académica.
3. Los artículos debían tener un máximo de diez años de antigüedad (2009-2019).
4. La búsqueda de artículos fue en español y en inglés de diferentes bases de datos científicas.

Fases del estudio

La investigación se realizó considerando las siguientes fases:

Fase 1. Se realizó un rastreo bibliográfico y se seleccionaron 68 artículos en las diferentes bases de datos científicas como Scopus, Ebsco Host, Proquest, Scielo, Dialnet, Redalyc, entre otras más y el motor de búsqueda Google Académico.

Fase 2. Se revisó el material obtenido para verificar el cuartil en Scimago en el caso de las revistas y, con ello, descartar algunas fuentes que no se considerarían para la investigación como congresos, seminarios, entre otros documentos que no

Tabla 1
Categoría y Subcategorías de la Investigación

Categoría	Subcategorías
1. Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica	1. Estrategias de enseñanza en la escritura académica 2. Recursos tecnológicos para la enseñanza de la escritura académica

Fuente: *Elaboración propia*

aportaban información para esta investigación. De ello, se seleccionaron 52 documentos; es decir, 17 fuentes aportaron sustento metodológico y conceptual a todo el artículo, pero 35 artículos tienen como fundamento la investigación en estrategias pedagógicas y las herramientas tecnológicas para la enseñanza de la redacción.

Fase 3. Se procedió a leer y a elaborar resúmenes para el procesamiento de las fuentes halladas.

Fase 4. Se inició con la redacción de la investigación mediante una secuencia argumental, según el análisis planteado.

Fueron seleccionados un total de 52 artículos, en los que se tuvieron en cuenta los criterios establecidos. Es decir, se presentó la descripción de los resultados sobre los 35 documentos que cumplieron con los criterios de búsqueda de las estrategias pedagógicas y las herramientas tecnológicas que se emplearon. Además, figuran las 17 investigaciones que aportaron un sustento conceptual de dichas estrategias pedagógicas para la enseñanza de la redacción académica.

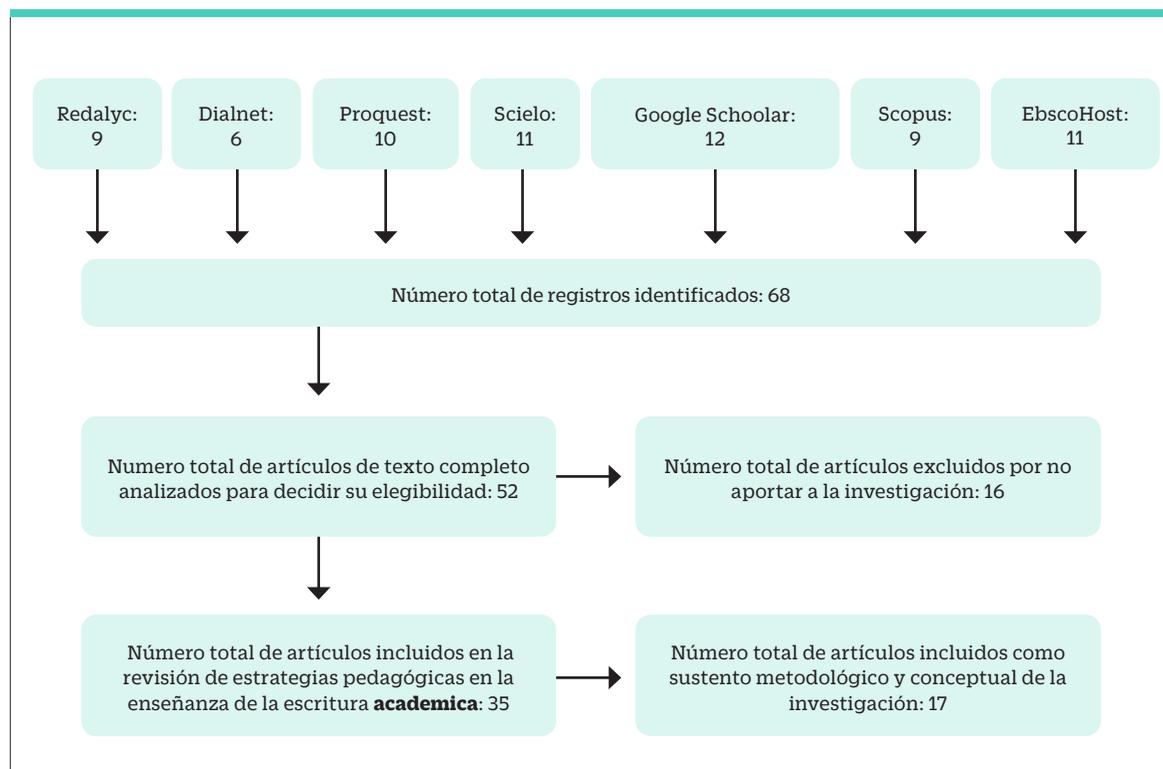
Resultados

Ahora bien, las estrategias pedagógicas y las herramientas con tecnología más empleadas en la enseñanza de la redacción académica, de acuerdo con los artículos revisados y mencionados anteriormente, son las siguientes:

En primer lugar, la estrategia del **trabajo colaborativo** es un tipo de aprendizaje que involucra la filosofía de interacción y una forma de trabajo, pues implica tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales como el desarrollo de una actitud positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones de las personas de su entorno (Estrada, 2012). El aprendizaje colaborativo como recurso didáctico posee como principio la socialización del conocimiento en la formación de los estudiantes, por medio de la ejecución de actividades en grupo con el propósito de desarrollar la solidaridad y el intercambio (Estrada, 2012). Además, involucra la participación activa

Figura 1

Fases de la revisión sistemática. según PRISMA



del alumnado para que busquen información, la analicen, la compartan, y así puedan generar sus propios procesos de aprendizaje con el acompañamiento del docente (Gutiérrez et al., 2011). Asimismo, posee una serie de características que lo diferencian del trabajo en grupo y de otras modalidades de organización grupal, ya que está basado en la interdependencia con otros compañeros de estudio, de manera que las metas interesen a todos los miembros, además de compartir la responsabilidad (Echazarreta et al., 2009).

También, es importante porque el trabajo colaborativo exige a los participantes habilidades comunicativas, relaciones recíprocas, así como un deseo de compartir la resolución de las tareas (Echazarreta et al., 2009). Además, el docente necesita una planeación creativa con base en objetivos educativos claros, en los que se involucra el manejo activo del estudiante y del grupo (Estrada, 2012).

El trabajo colaborativo se caracteriza por desarrollar la interacción con los demás y, por lo tanto, potencia el rol de las herramientas tecnológicas como elementos mediadores en el proceso de la enseñanza de la redacción académica (Gutiérrez et al., 2011). En este caso, la estrategia en mención es utilizada en la mayoría de las investigaciones analizadas. Por ejemplo, Álvarez y Bassa (2013) desarrollan la propuesta de un trabajo colaborativo mediante el uso de entornos virtuales. En dicha investigación, se propone el trabajo en grupos para la redacción mediante un gestor de contenidos (*content management*, CMS) y el uso de los blogs en WordPress propuestos por los docentes.

En otro estudio de caso, Márquez y Gómez-Zermeño (2018) presentan una propuesta de innovación educativa que logra integrar el uso de una red social para poder colaborar en el desarrollo de un artículo científico mediante un grupo virtual que redacta en nivel académico con el empleo de las TIC. En este estudio, se empleó la herramienta Webex, que es una plataforma que permite grabar videoconferencias para la participación sincrónica, además de diseñar actividades (Márquez & Gómez-Zermeño, 2018). Por otro lado, en otro estudio Ayan y Seferoğlu (2017) desarrollan la idea del uso de la plataforma Etherpad para el trabajo colaborativo. Esta es una nueva forma de enseñanza de la clase tradicional en alumnos de diferentes lenguas.

Otra investigación de trabajo colaborativo fue la propuesta en la que se analizó el progreso del aprendizaje de la escritura, mediante una revisión colaborativa entre pares y el profesor (Corcelles et al., 2013). Esta investigación obtuvo como resultado una mejora en la metodología empleada que favoreció la revisión continua del texto sobre aspectos formales, coherencia y cohesión. Además, el trabajo colaborativo aportó, en la interacción social entre grupos heterogéneos, la existencia de una interdependencia y la participación a través de habilidades comunicativas (Monzón, 2010).

En otro estudio, la realización de acciones colaborativas por medio de las potencialidades para la escritura en grupo demostró que el blog es una herramienta tecnológica útil para la producción y difusión de redacciones académicas con un lenguaje tecnológico; además, permitió la creación de redes de aprendizaje mediante la construcción colectiva del conocimiento (Valverde, 2018). Asimismo, con la finalidad de desarrollar habilidades de discusión y trabajo colaborativo se utilizó un sistema de blogs en la investigación-intervención de los estudiantes de Ética de la Universidad de México (UNAM). La aplicación de esta herramienta tuvo como finalidad la mejora de la práctica pedagógica para implementar las habilidades de redacción (Monzón, 2011). Finalmente, con las versiones en línea del procesador de fuentes como Drive o Microsoft *online*, se crean también experiencias para redactar de forma colaborativa, en la que se fomenta el conocimiento de forma conjunta o individualizada (Valverde, 2018).

En segundo lugar, se observan estrategias que fomentan el **aprendizaje autónomo** del estudiante. El trabajo autónomo es una herramienta educativa que permite un aprendizaje más reflexivo y menos memorístico (Romero & Crisol, 2012). Esta es la capacidad que tiene el alumno como característica primordial para orientar y evaluar su forma de obtener conocimientos de manera sensata e intencional (Llanos & Villayandre, 2014). Este tipo de aprendizaje promueve una autogestión del conocimiento para educarse a sí mismo, desarrollando ámbitos de actuación que apropian estrategias cognitivas y metacognitivas, las cuales favorecen el dominio de las habilidades de pensamiento de orden superior. Por otra parte, el aprendizaje autónomo requiere de una autorregulación que evalúe el aprendizaje intelectual y social como medio de

planificación, de control y de planes de mejoramiento a favor de estrategias de aprendizaje que promuevan una reflexión consciente del modo de aprender a aprender (Chica, 2010).

En ese sentido, el aprendizaje autónomo se ve reforzado si el estudiante dispone, además de las actividades de autoevaluación, de unos materiales elaborados preferiblemente por el propio profesor (Delgado & Oliver, 2009). Por más que se trate de un aprendizaje autónomo, el alumno debe estar guiado de alguna manera por el docente. Por ello, es importante el diseño de las actividades para proporcionar al estudiante los recursos necesarios. Además, se debe contar con una guía con los pasos que han de seguir los alumnos para la consecución de los objetivos propuestos (Delgado & Oliver, 2009).

El aprendizaje autónomo presenta una gran diferencia de los otros aprendizajes porque en él predomina una mayor dirección y acompañamiento por parte del profesor en la realización de las actividades durante la clase. Es el docente quien orienta y dinamiza el aprendizaje al estudiante, en la que adquiere la figura de mediador entre los estudiantes y los contenidos (Romero & Crisol, 2012).

En otras palabras, los docentes diseñan sus clases de tal manera que los estudiantes pueden detectar sus necesidades de aprendizaje de acuerdo con sus propios objetivos e identificar los recursos que requieren para redactar. Por ello, Llanos y Villavandre (2014) mencionan que, a través de la creación del Moodle institucional, se elaboraron una serie de cuestionarios de respuesta múltiple que servían al docente para guiar las explicaciones teóricas y el diseño de ejercicios prácticos de refuerzo. Además, se contaba con un test de ortografía que incluía la retroalimentación para mostrar a los estudiantes la solución con su respectiva explicación.

Figuroa y Aillón (2015) refieren también que el esquema digital de escritura, como modelo para producir textos, y el blog, como la plataforma en la que se puede interactuar, son considerados herramientas tecnológicas de gran importancia por la efectividad de la mencionada estrategia. La Universidad de Chile, por ejemplo, implementó la plataforma de autoaprendizaje de la escritura del Programa LEA UChile, denominada "LEA lab". Con este proyecto, se propuso desarrollar institu-

cionalmente las habilidades comunicativas de los estudiantes (González, 2018).

Por otro lado, miembros de la Universidad Complutense de Madrid diseñaron la plataforma Redac Text 2.0 para guiar a sus alumnos durante el proceso de la elaboración de textos académicos (Álvarez & Andueza, 2017). En este espacio se realizaron actividades docentes con la finalidad de emplear estrategias cognitivas que faciliten el proceso de redacción. Para ello, se diseñó un estudio para trabajar la redacción de textos con los alumnos. Estos estudiantes fueron divididos en dos grupos y luego fueron comparados sus trabajos mediante una serie de indicadores con el uso de la plataforma y sin la misma (Álvarez & Andueza, 2017). De este estudio, se sustenta que la plataforma es un instrumento eficaz para la mejora de la calidad de algunas características que posee el texto. Además, favorece el aprendizaje autónomo, pues supone dotar de una herramienta de interés para transformar las experiencias de leer y escribir en las aulas universitarias (Álvarez et al., 2015).

Así también, Álvarez (2012a) expuso en su proyecto "Una propuesta didáctica a través de redes de aprendizaje para mejorar las habilidades de reformulación de estudiantes preuniversitarios" dos experiencias en Facebook y Moodle. El propósito de estas experiencias fue que los estudiantes mejoren su proceso de comprender y producir textos por medio del entrenamiento y el desarrollo de sus habilidades.

En tercer y último lugar, la estrategia utilizada fue el **aprendizaje basado en competencias**, cuya propuesta pedagógica permite fortalecer la tarea del estudiante mediante los fundamentos correctos que se puedan adquirir por medio de las metas que se proponen (Cepeda, 2015). Además, se entiende como aquella capacidad de desarrollar actividades complejas y realizarlas de forma apropiada (Venegas, 2011). Este aprendizaje consiste en integrar los distintos contenidos para asegurar una aplicación efectiva y estratégica de lo aprendido, con el fin de que el estudiante alcance un nivel alto de desempeño (Villa et al., 2013). Esta metodología desarrolla actitudes que se realizan con relación a los contextos de la realidad en la que se aplica (Cepeda, 2015). Por ello, las capacidades y los valores permitirán que el alumno pueda afrontar la resolución de problemas o la intervención

en un asunto a un contexto académico, profesional o hasta social (Bermúdez et al., 2011).

A diferencia de los otros modelos de aprendizaje tradicionales, basados en contenidos y centrados en la figura del profesor, el estudiante está centrado en su propia responsabilidad y en el desarrollo de su autonomía (Bermúdez et al., 2011). Por lo tanto, el docente debe crear situaciones y problemas en los que los estudiantes puedan desarrollar las competencias. Para lograrlo, el docente debe pasar su rol hacia el acompañamiento y guiar al estudiante en su proceso de aprendizaje. Para ello, debe ver al estudiante como un principiante activo y autorregulado, que obtenga a través de su propia experiencia el significado de su aprendizaje. Los profesores competentes integran los distintos conocimientos sobre elementos como los contenidos, el currículo, la enseñanza-aprendizaje y los estudiantes (Villa et al., 2013).

En este sentido, la competencia implica la capacidad de generar aplicaciones o soluciones adaptadas a la situación, movilizando los propios recursos y regulando el proceso hasta lograr la meta pretendida como la enseñanza de la redacción (Venegas, 2011). Esta estrategia involucra la investigación realizada a los alumnos de la Uni-

versidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), en la que se sugiere la necesidad de planificar cada asignatura del currículo estructurando *macrocompetencias*. Además, con los resultados que se obtuvieron, se diseñó el Programa Formativo de Innovación de Redacción Académica "Digital Research", cuya ejecución permitió el desarrollo del aprendizaje por competencias en los primeros ciclos de dicha casa de estudios. Este trabajo estuvo establecido en la alineación del empleo de las competencias con un enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural para la redacción formal (Arnao & Gamonal, 2015). En esta investigación se utilizaron algunas herramientas como Power Point, Mindomo, Bubble.us, CmapTool, Microsoft Word, Prezi, Drive, entre otros. Así también, se empleó el procesador de textos, que se convirtió en una de las herramientas más desarrolladas para la redacción académica por sus características resaltantes para editar y estructurar los textos. Este recurso facilitó la labor de adaptar el formato de texto al tipo de género escogido, mejorar la cohesión textual, al emplear el diccionario, revisar ciertos errores ortográficos y gramaticales del texto por medio de su autocorrector, además del asesoramiento que se podía realizar en línea, etc. (Valverde, 2018).

Tabla 2

Matriz de los artículos incluidos en la revisión sistemática sobre tendencias pedagógicas con tecnología en la escritura académica en los últimos diez años

	Autor(es), Año, País	Diseño de investigación	Resultados principales
1	Aguilera y Boatto, (2013) Colombia	Diseño retrospectivo (Cabrerero y Richart, 2020)	<i>Se revisan los aportes teóricos sobre la producción de textos académicos a partir de la experiencia docente.</i>
2	Alcover, et al., (2015) Argentina	Diseño longitudinal (Cabrerero y Richart, 2020)	<i>Se analiza, a través de un proyecto de investigación, la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita. Se emplea el dispositivo tecnológico-didáctico ad-hoc para promover la producción de textos.</i>
3	Álvarez (2012a) Colombia	Diseño transversal (Cabrerero y Richart, 2020)	<i>Describe dos experiencias (en Moodle y Facebook) que se realizaron a través de entornos virtuales. En estas, se aprecia los problemas que tienen los alumnos para redactar.</i>
4	Álvarez (2012b) España	Diseño transversal (Cabrerero y Richart, 2020)	<i>El uso de los blogs es importante para desarrollar las habilidades de lectoescritura en el contexto universitario.</i>

	Autor(es), Año, País	Diseño de investigación	Resultados principales
5	Álvarez y Bassa, (2013) España	<i>Diseño longitudinal (estudios de seguimiento)</i> (Álvarez y Bassa, 2013)	<i>Se analiza un caso específico de uso de blogs para la elaboración colaborativa en la producción textual.</i>
6	Álvarez y Andueza (2017) España	Diseño de medidas repetidas (Álvarez y Andueza, 2017)	<i>Se desarrolla la enseñanza de la redacción en la plataforma RedacText 2.0 en un grupo de estudiantes. Se realiza una comparación de la redacción de dos textos.</i>
7	Álvarez, et al., (2015) España	Estudio de seguimiento (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se muestra el diseño experimental de la plataforma interactiva RedacText 2.0 para ayudar a redactar textos académicos a estudiantes universitarios.</i>
8	Arnao y Gamonal, (2015) España	Diseño de encuesta (Arnao y Gamonal, 2015)	<i>Se realizó una encuesta a 269 estudiantes egresados de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Los resultados señalan que los procesos didácticos no han incorporado las TIC.</i>
9	Ayan y Seferoğlu, (2017) Turquía	Diseño transversal (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se realiza una revisión de la plataforma EtherPad para tareas de escritura colaborativa en línea.</i>
10	Camps y Castelló (2013) España	<i>Diseño no experimental (estudio cualitativo)</i> (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se definen algunos conceptos fundamentales en la escritura académica en la universidad.</i>
11	Castelló, Iñesta y Corcelles (2013) España	Diseño transversal (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se analiza cómo la escritura interviene dentro del marco educativo. Es importante la perfección de la escritura en entornos virtuales.</i>
12	Castillo, (2017) Colombia	<i>Diseño transversal</i> (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Los estudiantes redactaron una descripción de su interés en la investigación. Esta tiene cierta similitud con sus trabajos que realizan en la universidad.</i>
13	Clerici, Monteverde y Fernández, (2015) Argentina	<i>Diseño descriptivo (perspectiva cuantitativa)</i> (Clerici, et al., 2015)	<i>Se realiza una relación entre habilidades y dificultades para la lectura y escritura en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Entre Ríos.</i>
14	Corcelles, et al., (2013) México	<i>Diseño longitudinal ex post facto</i> (Corcelles, et al., 2013)	<i>Analiza la intervención en la mejora de la calidad de la escritura. Combinó la revisión colaborativa entre pares con la revisión del docente.</i>
15	Ekholm, Zumbrunn y DeBusk-Lane, (2018) Estados Unidos	Diseño no experimental (estudio cuantitativo) (Ekholm, et al., 2018)	<i>Se revisa sistemáticamente la escritura entre los años 1990 y 2017. Se analizan las actitudes de escritura de 46 artículos.</i>
16	Fernández y Carlino, (2010) Argentina	Diseño no experimental (estudio cualitativo) (Fernández y Carlino, 2010)	<i>Se realiza un análisis de entrevistas a alumnos y docentes para revisar los problemas de lectura y escritura. Estas dificultades las enfrentan en la universidad porque no desarrollaron estas habilidades en el colegio.</i>
17	Figueroa y Aillon, (2015) Chile	Investigación de diseño (Figueroa y Aillon, 2015)	<i>Tiene como objetivo potenciar la escritura académica por medio de la producción de un ensayo científico con apoyo tecnológico.</i>

	Autor(es), Año, País	Diseño de investigación	Resultados principales
18	Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes, (2013) España	Estudio de caso (Gallego-Ortega, et al, 2013)	<i>Se presentan los resultados de una investigación sobre la expresión escrita de estudiantes universitarios españoles. Se analiza el proceso de planificación de la escritura para conocer sus habilidades e identificar sus limitaciones.</i>
19	González, (2019) Chile	Estudio prospectivo (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se presenta el modelo de diseño de una plataforma para la escritura y la enseñanza en entornos virtuales.</i>
20	Hasan y Marzuki, (2017) Indonesia	Diseño trasversal (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Analiza el desempeño en la escritura de estudiantes universitarios a través de tareas. Se revisó el uso de la gramática, vocabulario, puntuación, ortografía, coherencia y cohesión.</i>
21	Hernández, et al., (2014) México	Estrategia de investigación-acción (Hernández, et al., 2014)	<i>Se muestra el desarrollo de habilidades de escritura académica en estudiantes universitarios. Se emplea la virtualidad con contribuciones individuales y colaborativas de los alumnos.</i>
22	López-Cózar, Priede y Benito, (2013) España	Diseño trasversal (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se analiza la expresión escrita como un curso en estudiantes de varias universidades de Madrid para finalizar la carrera.</i>
23	Llanos y Villayandre, (2014) España	Diseño trasversal (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Es un proyecto de apoyo para la innovación docente de escritura académica. Surge para responder a los problemas detectados en los trabajos de los estudiantes universitarios.</i>
24	Magogwe y Nkateng, (2018) Botswana	Diseño longitudinal (Magogwe y Nkateng, 2018)	<i>Se describen desafíos de la escritura de los alumnos de la Universidad de Botswana. Se enseñan temas académicos con enfoques de enseñanza y evaluación.</i>
25	Márquez y Gómez-Zermeño, (2018)	Diseño trasversal (Cabrero y Richart, 2020)	<i>A través del grupo virtual de escritura académica, se puede contribuir al desarrollo de la redacción con TIC para la publicación de sus artículos de investigación.</i>
26	Martín, (2011) España	Diseño trasversal (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se desarrolla la reflexión sobre la lectura y la escritura como prácticas culturales y estrategias necesarias para el aprendizaje y la construcción de conocimiento.</i>
27	Monsalve, (2015) Colombia	Estudio prospectivo (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se revisan y analizan algunas investigaciones sobre la enseñanza de la escritura académica sobre textos digitales.</i>
28	Monzón, (2011) México	Diseño trasversal (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se expone la importancia de la tecnología en la enseñanza mediante el uso de un blog.</i>
29	Navarro, (2013) Argentina	Diseño trasversal (Cabrero y Richart, 2020)	<i>A partir de entrevistas, se analizan la lectura y la escritura universitarias por parte de los docentes al enseñar.</i>
30	Ortiz, (2011) Colombia	Diseño no experimental (estudio cualitativo) (Cabrero y Richart, 2020)	<i>Se proponen nuevas rutas investigativas que permiten explicar, contextualizar y comprender los problemas que presentan los alumnos con la escritura académica.</i>

	Autor(es), Año, País	Diseño de investigación	Resultados principales
31	Pineteh, (2014) Sudáfrica	Diseño longitudinal (Cabreroy Richart, 2020)	<i>Se analizan los desafíos de escritura académica como la falta de su dominio por parte de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de la Península del Cabo.</i>
32	Sabaj, (2009) Chile	Diseño longitudinal (Cabreroy Richart, 2020)	<i>Se describen y clasifican los errores en la escritura académica de artículos de investigación científica.</i>
33	Saberi y Rahimi, (2013) Irán	Diseño longitudinal (Cabreroy Richart, 2020)	<i>Se analiza el uso de tareas guiadas para mejorar la capacidad de la escritura.</i>
34	Troia y Olinghouse, (2013) Estados Unidos	Diseño longitudinal (Cabreroy Richart, 2020)	<i>Se resume el contenido teórico del análisis sobre la redacción para identificar fortalezas y limitaciones.</i>
35	Valverde, (2018) España	Análisis crítico del discurso (Valverde, 2018)	<i>Es una revisión de la literatura sobre las experiencias de investigación en la escritura académica.</i>

Fuente: Elaboración propia

Discusión

La revisión sistemática de las estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria es una investigación inédita; es decir, no existen otros estudios similares. Por un lado, es fundamental resaltar que se hallaron artículos sobre experiencias docentes con estrategias pedagógicas en la enseñanza de la redacción académica. También, se encontró un artículo sobre la revisión de herramientas tecnológicas que se emplean para redactar. Sin embargo, no se detectó ninguna investigación que englobe estrategias pedagógicas y las herramientas tecnológicas como revisión de la literatura de diferentes casos. Por otro lado, es importante destacar que la enseñanza de la redacción mediante estrategias pedagógicas con tecnología es un tema que progresivamente se está desarrollando. Esto se debe porque la redacción es una tarea compleja que implica modelos didácticos, estrategias, acompañamiento académico y herramientas tecnológicas (Figueroa & Aillón, 2015). Además, para escribir acerca de algún contenido, se requiere el

desarrollo de procesos cognitivos para planificar el texto redactado, porque se trata de un proceso que toma un tiempo (Alcover et al., 2015). Muchas veces, en la universidad, se piensa que el alumno posee estrategias de lectura y escritura para afrontar las nuevas exigencias académicas (Clerici et al., 2015). Sin embargo, la calidad de la formación recibida en la etapa escolar no siempre es la adecuada (Fernández & Carlino, 2010; Troia & Olinghouse, 2013; Ortiz, 2011). Ante tal dificultad, se plantean tres estrategias pedagógicas, las más empleadas para enseñar a redactar en un nivel académico que requiere la universidad.

También, se debe destacar la importancia que posee el uso de la tecnología en la actualidad (Martín, 2011). Además, la colaboración e interacción a través de la tecnología permiten dinamizar las lecciones aprendidas al momento de elaborar la redacción. De esta forma, se reconoce el potencial de la tecnología para la redacción académica (Figueroa & Aillón, 2015; Hernández et al., 2014).

Por otro lado, si bien es cierto que esta investigación posee una revisión sistemática sobre el uso de las estrategias pedagógicas con herramientas tecnológicas en la enseñanza de la redacción

como el trabajo colaborativo, el aprendizaje autónomo y el aprendizaje basado en competencias, es importante también señalar que muchas de las investigaciones estaban inmersas en las estrategias que se utilizan al momento de redactar. Por ejemplo, el enfoque gramatical se centra en el dominio de los aspectos gramaticales de la lengua. Las estrategias cognitivas y metacognitivas son explicadas por los docentes para abordar el proceso de escritura; estos modelos son muy utilizados en la actualidad y, a veces, se combina con otros enfoques didácticos, pues busca enseñar una serie de tipos textuales que pueden adaptarse a situaciones comunicativas que dependen de la comunidad discursiva (González, 2019). Otra estrategia importante es la planificación y luego la escritura. Además, se debe tener en cuenta otras estrategias como la efectividad, la motivación y el proceso (Gallego-Ortega et al., 2013). Por ejemplo, los alumnos del doctorado de la Universidad de Ramon Llull poseen una perspectiva que analiza la regulación de la escritura mediante la revisión de los mecanismos gramaticales como puntuación, uso de conectores, etc. (Castelló et al., 2013). Otra estrategia que también se debe considerar es la cohesión para manejar la gramática en la redacción (Hasan & Marzuki, 2017). A esta estrategia, también se le suma el estudio de lenguas extranjeras (LE). Es el caso en los alumnos de la Universidad de Bogotá: ellos generaron ideas, las organizaron, editaron y, finalmente, buscaron coherencia y cohesión en su redacción (Castillo, 2017). Así mismo, el proceso de escritura propuesto por Magogwe y Nkateng (2018) en los alumnos de la Universidad de Botswana posee casi las mismas características de la revisión de las estrategias: planificación, organización, presentación, reescritura y corrección de pruebas.

Para concluir, el estudio de revisión sistemática descrito anteriormente constituye una revisión de las estrategias y las herramientas tecnológicas que se emplean en la enseñanza de la redacción académica. En este artículo, se ha presentado la revisión sobre las estrategias pedagógicas como el aprendizaje autónomo, el aprendizaje basado en competencias y el trabajo colaborativo. Esta última estrategia fue la más utilizada para el desarrollo de la enseñanza de la redacción académica, pues se encontraron más investigaciones acerca de

su empleo. Además, algunas herramientas que se emplearon en las investigaciones revisadas fueron blogs, procesadores de textos como Microsoft, Office Online, etc. y plataformas y entornos virtuales como Moodle, Google Drive, entre otras. Sin embargo, debido a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en la actualidad, los docentes pueden acceder a otras herramientas más acordes con las estrategias que empleen para enseñar a redactar y también más direccionadas dependiendo de las características de sus estudiantes. No obstante, se debe considerar que aún falta que los docentes empleen otras estrategias y con estas el desarrollo de más herramientas tecnológicas.

Por último, debido a la envergadura de este artículo, se pretende contribuir como base a futuras investigaciones para identificar las estrategias y las herramientas tecnológicas que se emplean en el proceso de la enseñanza de la redacción académica.

Referencias

- Aguilera, S. y Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, (18), 136-145. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85328617012.pdf>
- Alcover, S., Pabago, G., Lombardo, E., Gareca, D. y Curone, G. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la universidad. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5115268>
- Álvarez, G. (2012a). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q. Educación Comunicación Tecnología*, 6(12), 1-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989798>
- Álvarez, G. (2012b). New technologies in the university context: The use of blogs for developing students' reading and writing skills [Nuevas tecnologías en el contexto universitario: el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(2), 185-198. <https://n9.cl/9k89t>
- Álvarez, G. y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborati-

- vo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 5-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78028681002>
- Álvarez, T. y Andueza, A. (2017). Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: Análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de magisterio. *Revista Complutense De Educación*, 28(1), 283-305. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49449
- Álvarez, T., Mateo, T., Serrano, P. y González, M. (2015). Diseño de la plataforma "RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense De Educación*, 26(2), 425-445. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43359
- Arnao, M. y Gamonal, C. (2015). Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior en Lambayeque. Competencia Comunicativa-Investigativa-Digital e Investigación Formativa. *Innovaciones con Tecnologías Emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Ayan, E. & Seferoğlu, S. (2017). Using etherpad for online collaborative writing activities and learners with different language learning strategies [Uso de etherpad para actividades de escritura colaborativa en línea y estudiantes con diferentes estrategias de aprendizaje de idiomas]. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 205-233. <https://n9.cl/dool>
- Bermúdez, A., García-Varea, I., López, M., Montero, F., De la Ossa, L., Puerta, J., Rojo, T. y Sánchez, J. (2011). Una definición precisa del concepto "Nivel de dominio de una competencia" en el marco del aprendizaje basado en competencias. *JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (2011), p 169-176. <https://idus.us.es/handle/11441/61501?>
- Cabrero, J. y Richart, M. (2020). Apuntes: Metodología de la investigación I. http://www.aniorte-nic.net/apunt_metod_investigac4_4.htm
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://n9.cl/p9wO>
- Castelló, M., Iñesta, A. & Corcelles, M. (2013). Learning to write a research article: Ph.D. students' transitions toward disciplinary writing regulation [Aprendiendo a escribir un artículo de investigación: Ph.D. transición de los estudiantes hacia la regulación disciplinaria de la escritura]. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 442-477. <https://search.proquest.com/docview/1350977913?accountid=43860>
- Castillo, R. (2017). Changing the course: Interpreting and structuring scientific texts aided by ICT [Cambio de rumbo: interpretación y estructuración de textos científicos con la ayuda de las TIC]. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(2), 245-270. <https://doi.org/10.5294/laclil.2017.10.2.4>
- Cepeda, J. (2015). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencia*. <https://n9.cl/scbgh>
- Chica, F. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas* 6, 167-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3709190>
- Clerici, C., Monteverde, A. C. y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 35-70. <https://n9.cl/chpd>
- Corcelles, M., Cano, M., Bañales, G. y Alicia, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(1), 79 - 104. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5593/5584>
- Delgado, A. y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria* 7(4), 1-13. <https://revistas.um.es/redu/article/view/92581>
- Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* 3(5), 1-16. <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/65>
- Echazarreta, C., Prados, F., Poch, J. y Soler, J. (2009). La competencia "El trabajo colaborativo" una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento*, 8(3), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3041332>
- Ekholm, E., Zumbrunn, S. & DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes [Aclarando una construcción eva-

- siva: una revisión sistemática de las actitudes de escritura]. *Educational Psychology Review*, 30(3), 827-856. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9423-5>
- Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/216>
- Figueroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 79-91. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173541114005.pdf>
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A. y Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599-623. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a13.pdf>
- González, P. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. *Álabe*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.7>
- Gros, B., García, I. y Lara, P. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. *RIED* 12(2), 115-138. <https://n9.cl/gvd2>
- Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S., y Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (1), 179-194. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42143>
- Hasan, J., & Marzuki, M. (2017). An analysis of student's ability in writing at Riau University Pekanbaru – Indonesia [Un análisis de la habilidad del estudiante para escribir en la Universidad Riau de Pekanbaru - Indonesia]. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(5), 380-388. <https://doi.org/10.17507/tpls.0705.08>
- Hernández, G., Sánchez, P., Rodríguez, E., Caballero, S., y Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14030110002.pdf>
- López-Cózar, C., Priede, T. y Benito, S. (2013). Análisis de la expresión escrita en las Universidades de Madrid a través de la asignatura Trabajo Fin de Grado en los estudios de ADE. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 279-299. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5529/5520>
- Llanos, L. y Villayandre, M. (2014). Nuevas tecnologías y escritura académica. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*, 1, 263-275. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181035>
- Magogwe, J. M., & Nkateng, U. M. (2018). Genre analysis of essays in the social sciences: The case of Botswana students [Análisis de género de ensayos en ciencias sociales: el caso de los estudiantes de Botswana]. *Reading & Writing*, 9(1) 1-6. <https://doi.org/10.4102/rw.v9i1.137>
- Márquez, S. y Gómez-Zermeño, M. (2018). Grupo virtual de escritura académica: Una e-innovación para impulsar la publicación científica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 203-227. <https://search.proquest.com/docview/2023954915?accountid=43860>
- Martín, M. (2011). Leer y escribir en la universidad: tarea pendiente. *Álabe*, 4, 1-21. <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/90>
- Monsalve, M. (2015). Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 215-224. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291022.pdf>
- Monzón, L. A. (2011). El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. *Perfiles Educativos*, 33(131), 80-93. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n131/v33n131a6.pdf>
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades: Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734. <https://search.proquest.com/docview/1441264364?accountid=43860>
- Ortiz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(28), 16 - 41. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-34322011000200002&script=sci_abstract&tling=es
- Paucar, Y. (2019). *Aplicación de las TIC en la Educación peruana*. Tumbes, Perú: Universidad Nacional de Tumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/868>
- Pineteh, E. (2014). The academic writing challenges of undergraduate students: a South African case study

- [Los desafíos de la escritura académica de estudiantes universitarios: un estudio de caso sudafricano]. *International Journal of Higher Education*, 3(1), 12-22. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n1p12>
- Romero, A. Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta* 15, 9-31. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7006/1/romero_ea15.pdf
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Revista Signos*, 42(69), 107-127. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v42n69/a06.pdf>
- Saberi, E. & Rahimi, R. (2013). Guided writing tasks vs production writing tasks in teaching writing: the impact on Iranian EFL learners' paragraph writing [Tareas de escritura guiada vs tareas de escritura de producción en la enseñanza de la escritura: el impacto en la escritura de párrafos de los estudiantes de EFL iraníes]. *Modern Journal of Language Teaching methods (MJLTM)*, 3(2), 129-142. <https://n9.cl/Otrmn>
- Salazar, C. (2019). Incorporación de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en la universidad. *Serie Investigación*. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1517>
- Suárez, G. (2017). *Guía didáctica: artículo de investigación*. https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/542902/mod_resource/content/2/TIC610-2017-2-GuiaD-Articulo.pdf
- Torres-Fonseca, A. y López-Hernández, D. (2014). Criterios para publicar artículos de revisión sistemática. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 19(3), 393-399. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47332498021>
- Troia, G. A., & Olinghouse, N. G. (2013). The common core state standards and evidence-based educational practices: The case of writing [Los estándares estatales comunes y las prácticas educativas basadas en evidencia: el caso de la escritura]. *School Psychology Review*, 42(3), 343-357. <https://search.proquest.com/docview/1507777638?accountid=43860>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.
- Valverde, M. (2018). Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia*, 14(58), 1-21. <https://doi.org/10.6018/red/58/14>
- Venegas, P. (2011). Gestión de la educación basada en competencias: elementos para su interpretación en el contexto de la administración de la educación. *Revista Científica Digital*, 1(1), 1-27. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/8611>
- Villa, A., Campo, L., Arranz, S., Villa, O., García, A. (2013). Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 35-55. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527003.pdf>