

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE EL USO DE LAS HERRAMIENTAS
DE LA WEB 2.0 EN LA LITERACIDAD ACADÉMICA EN UNA UNIVERSIDAD
PRIVADA DE LIMA

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICA DE MAGISTRA EN INTEGRACIÓN E
INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN

AUTORA

Milagros Janette Lucero Quispe

ASESORA

Edith Soria Valencia

Agosto, 2019

RESUMEN

Actualmente, las universidades se encuentran frente a dos retos vinculados con el desarrollo de la literacidad académica de sus estudiantes: la complejidad que existe en este proceso y la incorporación del uso de herramientas de la Web 2.0. Ante ello, se planteó esta investigación con el objetivo de analizar las creencias de los docentes sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 para la literacidad académica en una universidad privada de Lima. En esta investigación, se reconoce que la literacidad académica refiere a un conjunto de prácticas discursivas (formulación e interpretación de textos) definidas (consciente o inconscientemente) por una comunidad que facilita o dificulta la inserción de los nuevos miembros de la comunidad). Esta visión se inserta en los nuevos estudios de literacidad y su vínculo con las herramientas tecnológicas.

Esta investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, de tipo empírico y de nivel descriptivo. Este estudio consistió en analizar un caso centrado en una institución, cuya preocupación por la integración de sus estudiantes en el ámbito académico se evidencia en la existencia de cursos propedéuticos para el desarrollo del estudiante en la literacidad académica. El estudio propuesto se centró en el análisis de las creencias de los docentes que conducen estos cursos, con el objetivo de identificar en ellos los posibles puntos críticos para viabilizar una integración formal de estas herramientas de la Web 2.0 en los procesos formativos de los estudiantes que atienden.

Para el análisis de este caso, se acopió información y se diseñó un guion de entrevista semiestructurada que recogiese las creencias de los docentes sobre la relación de las herramientas de producción y autoría, así como, de comunicación; lo que permitió identificar aspectos cruciales en el uso de las herramientas de la Web 2.0 y su relación en los distintos aspectos por considerar en la Literacidad académica.

Finalmente, se reconoció que los docentes eran conscientes de que el uso de las herramientas de la Web 2.0, en espacios formativos universitarios, se ha constituido como la continuidad de una práctica, estructurada o no, del uso de estas herramientas. Una práctica en la que el docente tendrá un rol de monitor, acompañante del estudiante en su desarrollo de la literacidad académica, pues también se corre el riesgo de fortalecer una brecha en el uso de estas herramientas en los procesos formativos. Las comunidades académicas se ven fortalecidas y las relaciones entre sus miembros se extienden a través de las redes sociales.

Los textos académicos adquieren matices nuevos como la multidimensionalidad y la intertextualidad.

Palabras clave: Herramientas de la Web 2.0, creencias, Literacidad académica

ÍNDICE

RESUMEN	i
ÍNDICE	ii
INTRODUCCIÓN	7
PRIMERA PARTE MARCO TEÓRICO	9
CAPÍTULO 1 LA LITERACIDAD ACADÉMICA	9
1.1. Entre la alfabetización y la literacidad académica	9
1.2. El desarrollo de la literacidad académica	15
1.2.1. Literacidad como habilidades de estudio	15
1.2.2. Literacidad como socialización académica	16
1.2.3. Literacidad como literacidades académicas o alfabetizaciones	16
1.3. Comunidades académicas	18
1.4. Nuevos lectores y escritores en la comunidad académica	20
1.5. El texto académico	22
CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS DE LA WEB 2.0 Y SU INCORPORACIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR	26
2.1. Las características propias de la Web 2.0	26
2.2. Las categorías de herramientas de la Web 2.0	28
2.3. Las herramientas de la Web 2.0 y su vínculo con el espacio universitario	30
2.3.1. Herramientas de autoría y producción	30
2.3.1.1. Google docs	31
2.3.1.2. Wiki	32
2.3.1.3. Blogs	34
2.3.2. Herramientas para la comunicación	36
2.3.2.1. Facebook	37
2.3.2.2. Skype	38
CAPÍTULO 3 LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES Y LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	39
3.1. Las creencias docentes en la cultura docente	39
3.2. Los usos y creencias de los docentes sobre el empleo de las herramientas tecnológicas en los procesos formativos	43
SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN	46
CAPÍTULO 1 DISEÑO METODOLÓGICO	46
1.1. La problemática, objetivos y categorías de la investigación	47

1.2.	Enfoque metodológico, tipo y nivel	49
1.3.	Método de investigación	51
1.4.	Técnicas, diseño y validación del instrumento	53
1.5.	Procedimientos para organizar y analizar la información recogida	58
1.6.	Consideraciones éticas de la investigación	59
CAPÍTULO 2	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	60
2.1.	Las herramientas Web 2.0 de autoría y producción y su relación con la literacidad académica	60
2.1.1.	Las herramientas Web 2.0 de autoría y producción y las dimensiones del desarrollo de la literacidad académica	60
2.1.1.1.	Las herramientas de la Web 2.0 de producción y autoría y el desarrollo de habilidades básicas de estudio	61
2.1.1.2.	Las herramientas de la Web 2.0 de producción y autoría, y la literacidad como socialización académica	63
2.1.1.3.	Las herramientas Web 2.0. de autoría y producción vinculadas a la literacidad entendidas como alfabetizaciones	66
2.1.2.	Las herramientas Web 2.0 de autoría y producción y la caracterización del perfil de los miembros de la comunidad académica	67
2.1.3.	Las herramientas Web 2.0 de producción y autoría y la conformación de la comunidad tras la colaboración	71
2.1.4.	Las herramientas Web 2.0 de autoría y producción y los textos académicos	73
2.2.	Las herramientas Web 2.0 de comunicación y su relación con la literacidad académica	75
2.2.1.	Las herramientas Web 2.0 de comunicación y su relación con el desarrollo de la literacidad académica	75
2.2.1.1.	Las herramientas Web 2.0 de comunicación y el desarrollo habilidades básicas de estudio	76
2.2.1.2.	Las herramientas Web 2.0 de comunicación y la literacidad como socialización académica	78
2.2.1.3.	Las herramientas Web 2.0 de comunicación y la literacidad como literacidades o alfabetizaciones	79
2.2.2.	Las herramientas de comunicación y su relación con el perfil de los miembros de la comunidad académica	80
2.2.3.	Las herramientas de comunicación en las características de las comunidades académicas	81
2.2.4.	La relación entre el uso de las herramientas Web 2.0 de comunicación y la configuración de los textos académicos	83
2.3.	El carácter positivo de la continuidad de una práctica	85

CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLA 1. Diferencias en la lectura y escritura entre el nivel de educación básica y el nivel superior (universitaria)

TABLA 2: Categorías de la web 2.0

TABLA 3: Categoría y subcategorías de análisis

TABLA 4: Número de profesores participante

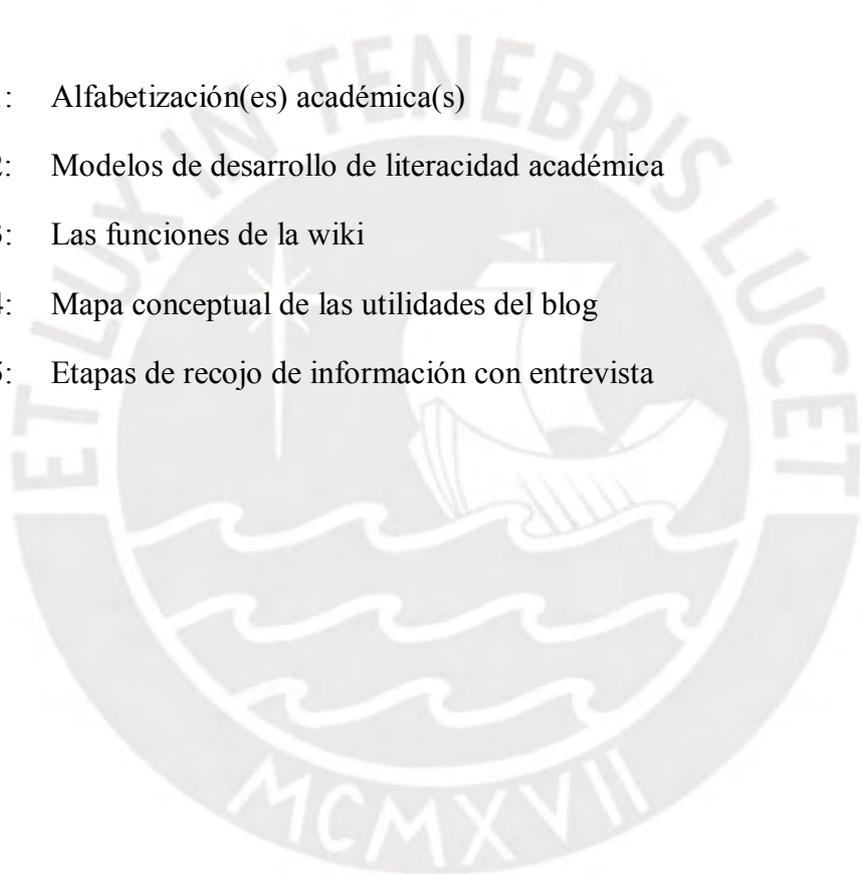
FIGURA 1: Alfabetización(es) académica(s)

FIGURA 2: Modelos de desarrollo de literacidad académica

FIGURA 3: Las funciones de la wiki

FIGURA 4: Mapa conceptual de las utilidades del blog

FIGURA 5: Etapas de recojo de información con entrevista



INTRODUCCIÓN

Al examinar la realidad de las universidades, se observa que las actuales investigaciones sobre el perfil de los estudiantes que se incorporan a estas instituciones reconocen que una de las primeras dificultades por afrontar es el manejo de las prácticas discursivas académicas, es decir, la literacidad académica. Ante ello, se vuelve necesaria la atención de los docentes (Cassany y Morales, 2009), pues sus acciones encaminarán la definición de estas prácticas. Esta es una tarea compleja y su desarrollo debe darse dentro de las mismas comunidades universitarias (Carlino, 2005; Cassany y Morales, 2009).

Asimismo, en el ámbito internacional, se observa una tendencia a incorporar el uso de herramientas de la Web 2.0 en el desarrollo de habilidades discursivas académicas en la educación superior. Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez (2014) reconocen que en espacios formativos universitarios se ha planteado la integración de actividades virtuales que complementen la formación cara a cara, apelando al uso de las herramientas tecnológicas. En esa misma línea, Shin (2014) plantea que estas herramientas se vinculan al desarrollo de la literacidad y el lenguaje. En las comunicaciones basadas en internet, los estudiantes han accedido a expandir oportunidades de producción de textos, de lectura y relaciones sociales basadas en cambio semióticas de recursos en cuanto a tiempo, espacio, género, modalidad y audiencia.

De la misma manera, Linne (2015) reconoce que el uso de herramientas de la Web 2.0 “plantean un nuevo desafío a la relación docente - estudiante: cómo comunicarse y qué límites espacio/temporales establecer en un momento de auge de la comunicación digital” (p. 211). Esta es una evidencia de cómo la integración de las herramientas tecnológicas en los ámbitos formativos en el nivel superior ha implicado ciertos cambios, cómo ha creado ciertas incertidumbres por parte del estudiante y del profesorado, así como, por parte de los directivos e incluso de los sistemas educativos (Salinas, 2004). En esa línea, Goodfellow (2011) resalta la necesidad de investigar una concepción ampliada de literacidad sobre la base de lo digital, para él examinar las conceptualizaciones sobre una nueva literacidad con apoyo de herramientas digitales constituye un objeto de estudio. Entonces, se cuenta con un doble reto: la formación de los universitarios noveles en cuanto a la literacidad académica y la integración de herramientas de la Web 2.0 en su formación.

Ante lo descrito, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 en la literacidad académica en una universidad privada de Lima?

El presente trabajo se inserta en la Línea de Investigación de Integración Curricular y Didáctica con tecnologías de información y comunicación. La indagación sobre el objeto de estudio de esta investigación será un punto de partida para la formulación de espacios de concreción de los planes de estudio en una institución universitaria. Como bien describe Sánchez (2003), en la integración curricular, se reconoce que el propósito es la actividad de aprendizaje, la acción pedagógica, el aprender y el rol de las herramientas tecnológicas es ese, ser herramientas para estimular el aprendizaje. Asimismo, Sánchez (2003) lista una serie de requerimientos para que la integración de estas se produzca. Entre ellos, se encuentra el desarrollo de una filosofía de partida: asumir el nuevo rol del docente y un cambio en la concepción de las herramientas tecnológicas, entre otros. De este modo, el objetivo general de esta investigación es analizar las creencias de los docentes sobre el uso de herramientas de la Web 2.0 para la literacidad académica de los estudiantes en una universidad privada de Lima.

Para lograr el objetivo, el presente documento se ha organizado sobre la base de dos secciones. La primera presenta el marco teórico en el cual se circunscribe la investigación. En él se encuentran tres capítulos. El primero está destinado a presentar el concepto de literacidad académica. El segundo plantea un análisis sobre las herramientas de la Web 2.0 y su vínculo con los procesos formativos del nivel superior. Finalmente, el último capítulo de esta sección presenta dos conceptos clave: cultura docente y creencias docentes.

En la segunda sección, se presentan el diseño metodológico y los resultados de la investigación. En el primer capítulo de esta sección, se describen y fundamentan los procedimientos metodológicos empleados en el desarrollo de la investigación. De este modo, se describe la problemática de la investigación y se plantean la fundamentación del enfoque cualitativo, el nivel y tipo de investigación seleccionados. Asimismo, se describen las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección, el procesamiento y el análisis de datos. En el segundo capítulo se presentan los resultados obtenidos y su respectivo análisis ordenados a partir de los objetivos propuestos.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LA LITERACIDAD ACADÉMICA

El presente capítulo está orientado a definir cómo se conceptualiza en esta investigación la literacidad académica. Asimismo, se examinan y definen conceptos asociados a esta como: comunidades académicas, el perfil del lector y escritores de textos académicos, y la naturaleza misma del texto académico.

1.1. Entre la alfabetización y la literacidad académica

Como primera premisa en esta sección, se reconoce que el contexto universitario supone un reto académico a los estudiantes que inician sus estudios profesionales. Como expresan Cisneros, Olave-Arias, y Rojas-García (2013a), “los ingresantes a la educación superior han de enfrentar discrepancias entre los textos de los que disponen en la educación básica y media y los que deben abordar en sus estudios universitarios” (p.459). Con el fin de esta investigación, dentro de las posibles discrepancias, se resaltan dos dimensiones: la naturaleza y características de los textos empleados y las prácticas de lectura y producción de textos de los docentes.

En relación con la primera dimensión, distintos estudios describen una brecha significativa entre los tipos de textos empleados en los procesos formativos en una educación básica y los empleados en una educación superior universitaria. De una manera puntual, Narvaja de Arnoux (2006) formula un cuadro comparativo entre la lectura y escritura en el nivel de formación básica y el nivel superior universitario sobre la base de los siguientes criterios: tipo de conocimiento al que apelan los textos, el enunciatario, el estilo básico, la extensión, la secuencia textual, el género discursivo, las fuentes y finalidad de lectura. En esa misma línea, Carlino y Fernández (2010) realizan un estudio sobre la perspectiva de estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y complementan lo propuesto por Narvaja de Arnoux (2006).

Tabla 1.
Diferencias en la lectura y escritura entre el nivel de educación básica y el nivel superior (universitaria)

	Nivel escolar (educación básica)	Nivel superior (universitario)
Conocimiento	General	Particular
Enunciatario	Estudiante	Especializado
Estilo	Cotidiano	Técnico
Extensión	Corto	Largo

Secuencia textual	Narrativa (predominante)	Expositivo - científico
Género discursivo	Académico – instruccional Se busca afianzar conocimientos, precisar términos, clasificaciones, caracterizaciones. Son materiales instructivos graduados.	Académico – científico Los textos presentan posturas diversas, distintos acercamientos a los eventos, incluso llegan a ser veces, contradictorios. Se busca la inserción de los lectores en una comunidad con conocimientos específicos.
Fuentes	Libro de texto, que sintetizan la información pertinente, soporte en otros medios (imágenes, gráficos, etc.), son seleccionados específicamente para los estudiantes El texto está acabado, de carácter universal	Libros y artículos especializados, destinados a miembros de la comunidad académica y cuya lectura implica saberes previos sobre la discusión académica. Se evidencia apelación a distintas fuentes en la formulación del discurso.
Finalidad de lectura	Formación de hábito y apoyo al desarrollo de conceptos y definición de constructos teóricos.	Análisis y relaciones intra e intertextuales
Tareas de escritura	Las tareas demandan una lectura literal y poco inferencial de los textos	Las tareas implican síntesis, procesos integración de ideas y derivación de afirmaciones desde las teorías, de categorías para el análisis de problemas relevantes dentro de un área formativa. Si se trabaja a partir de fotocopias, que implican lectura fragmentada, es más difícil reconstruir un contenido.
Cómo es presentado el texto		El uso de fotocopias presenta de manera descontextualizada los textos.

Nota: Elaboración propia desde Narvaja de Arnoux, (2006); Vásquez, (2005); Carlino y Fernández (2010)

A estas diferencias, se suma lo propuesto por Molina y Salazar – Sierra (2015) sobre la naturaleza de los textos y las prácticas letradas existentes. En primer lugar, estos autores reconocen que los textos leídos por los estudiantes universitarios son en su mayoría digitales e incluso algunos se encuentran en bases de datos, publicaciones electrónicas, textos digitalizados de origen impreso, blogs académicos, páginas Web especializadas, entre otros. Tras analizar las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de doce universidades colombianas, Molina y Salazar - Sierra afirman que “nos encontramos en una transición de formato impreso al formato digital” (2015, p. 229). En segundo lugar, a la luz de lo propuesto por Marciales, Cabra Torres, Castañeda-Peña y Peña-Borrero, Mancipe y Gualteros (2013), Molina y Salazar-Sierra afirman que hoy se exige una transición, pues “no se reportan desde la Educación Media prácticas de lectura relacionadas con alfabetización informacional, entendida como [...] la capacidad de acceder, leer, interpretar y producir información valorada en el contexto académico” (Molina y Salazar-Sierra, 2015, p. 229).

Así, como se observa, estas discrepancias no solo se ubican en la caracterización de los textos y prácticas de lectura y producción, sino también en las concepciones y prácticas en cuanto a la escritura y lectura académica. Esta es la segunda dimensión de análisis propuesta por Cisneros et al (2013a). En esta misma línea, Carlino, Iglesia y Laxalt (2013)

plantearon una investigación con docentes de formación profesional de instituciones argentinas. En ella, los autores examinaron cómo los docentes medían los procesos de lectura y escritura en clase y reconocieron dos modalidades en cuanto a estas prácticas:

- a) Modalidad periférica: Se reconoce la dificultad en el estudiante, al inicio o al final de la lectura y/o escritura que requieren, por medio de tareas que solicita, pautan, corrigen o enseñan técnicas generales de lectura. En este caso, no se realizan acciones que acompañan la actividad lectora o la referente a la formulación de textos del estudiante.
- b) Modalidad entrelazada: Se producen actividades de lectura y escritura de manera integrada a los contenidos disciplinares. Así, parte de la labor realizada en las distintas asignaturas implicaba retomar, volver sobre las lecturas. Se examina cómo interpretan los estudiantes los textos, se valora la confrontación de las interpretaciones, se promueve la transformación de sus ideas iniciales a través de la discusión sobre los textos.

Para concluir el análisis de esta primera premisa, la lectura y escritura en el nivel de estudios superiores universitarios se producen sobre la base de un proceso complejo de comprensión e interpretación. Esta idea es sostenida también por Vásquez (2005), quien reconoce que la alfabetización inicial y general, adquirida en la formación básica, no logra responder a las exigencias propias de una formación superior. Para el autor, “[s]e trata ahora de adquirir una nueva alfabetización, que ha sido denominada alfabetización académica, la propia y particular de cada ámbito disciplinario y de la que deberán apropiarse los alumnos en su nuevo trayecto de formación como estudiantes universitarios” (Vásquez, 2005, p. 5).

Como segunda premisa a este análisis sobre el paso de una alfabetización a una literacidad académica, se examina la práctica docente, pues se reconoce que esta ha cambiado. Ante el nuevo reto en la formación, se inicia una nueva práctica en las aulas de educación superior: trabajar el desarrollo de la lectura y escritura desde las disciplinas. Aunque es aún de manera minoritaria, los docentes del nivel superior universitario están incorporando una práctica de entamar o tejer el desarrollo de estas habilidades discursivas al desarrollo de sus propias disciplinas.

Por otro lado, Castronovo, Zamudio y Picotto (s/f) describen el perfil de los docentes universitarios y, a partir de este, nos plantean un cuestionamiento sobre su aproximación al desarrollo de una escritura académica en los estudiantes. Para estos autores, los docentes universitarios son profesionales formados en sus disciplinas, pero cuestionan si esta

formación es suficiente para garantizar la apropiación de los estudiantes de las prácticas de lectura y escritura propias del quehacer académico.

[Los docentes] Son profesionales y como tales han transitado diferentes espacios de formación en diferentes momentos de sus vidas como estudiantes, tienen experiencia en el mundo de la producción, del trabajo, de la gestión pública en determinadas áreas que les otorga legitimidad para incorporarse al ejercicio de la docencia en la universidad en el campo al que pertenecen. Sin embargo, ¿garantiza esto que sus prácticas de lectura y escritura actuales resulten “adecuadas”, atendiendo a los códigos y criterios de las prácticas académicas? (Castronovo, Zamudio y Picoto, s/f, p.7).

Entonces, una primera premisa nos indicaba que la formación universitaria suponía un reto para los estudiantes que se incorporan en los espacios universitarios. Una segunda premisa nos invita a examinar cómo están preparados los docentes para incorporar a sus estudiantes en las prácticas de lectura y escritura académicas. Con estos dos puntos de reflexión, se vuelve necesario examinar con mayor detenimiento cuál es el reto en la formación: ¿alfabetizar académicamente?

Para responder a la anterior pregunta, se debe realizar un primer paso: dar cuenta del vocablo: ¿alfabetización o literacidad académica? Estos dos términos son los más empleados en la literatura propia de esta temática. Zavala, Niño-Murcia y Ames (2004) cuestionan el uso del término *alfabetización*. Para las autoras, este término se suele restringir a un aprendizaje técnico y descontextualizado en el ámbito educativo. Asimismo, resaltan las asociaciones cargadas de ideología oficial como analfabeto o analfabetismo que se vinculan a la falta de recursos o de capacidades cognitivas. Por ello, ellas han planteado el uso de un término similar a la propuesta inglesa: *literacidad*. Con este término, no se designa lo técnico sino más bien se reconoce que la adquisición de esta tecnología se inserta en procesos sociales y discursivos: es una práctica cultural.

En esa misma línea, Cassany y Morales (2009) plantean que es preferible no emplear el término “alfabetización” por las connotaciones negativas y limitantes que se asocian a él. Los autores plantean que, bajo una concepción sociocultural de la lectura y escritura, es preferible emplear la expresión: Literacidad(es) haciendo referencia al conjunto de conocimientos, valores y comportamientos implicados en las prácticas letradas académicas.

En esta investigación, de manera general, se utilizará el término “literacidad académica” por ser mucho más amplio que la referencia realizada con el término alfabetización; sin embargo, se utilizarán los términos formulados por los distintos autores citados, con el fin de respetar la selección léxica de cada uno de ellos.

El segundo paso por realizar es la conceptualización de la literacidad académica. En 1998, Lea y Street inician sus estudios sobre la escritura en la universidad y el contraste entre

las interpretaciones y expectativas de los cuerpos docentes y de la institución. En ese contexto, estos autores formulan un modelo de escritura en los estudiantes en tres perspectivas. En la tercera de ellas, se plantea el término “literacidades académicas” (academic literacies). De este modo, se reconoce la existencia de prácticas de escritura y de uso de determinados géneros que no están simplemente preocupados por cuestiones técnicas o superficiales de los discursos. Estos aspectos deben ser trabajados por los estudiantes a fin de ser considerados como miembros de la comunidad académica a la cual desean insertarse.

Carlino (2013), una de las primeras investigadoras hispanas en relación con la alfabetización académica, reconoce que este término refiere al proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios a lo largo de su formación. Para la autora, ellos aprenden a exponer y entran en contacto con distintas culturas escritas de las diversas disciplinas de formación. El estudiante se apropia de una serie de capacidades: aprenden a exponer, a argumentar, a resumir, buscar información, jerarquizarla, valorar razonamientos, debatir. Cada una de estas capacidades debe ser apropiada en su espacio profesional y académico. Para Carlino, la incorporación de los estudiantes a estas nuevas prácticas tiene doble objetivo:

Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (Carlino, 2013, p. 370).

De esta manera, el concepto de alfabetización académica se configura en dos dimensiones: la sincrónica y la diacrónica. A continuación, se evidencia una gráfica que sintetiza estas dos dimensiones.

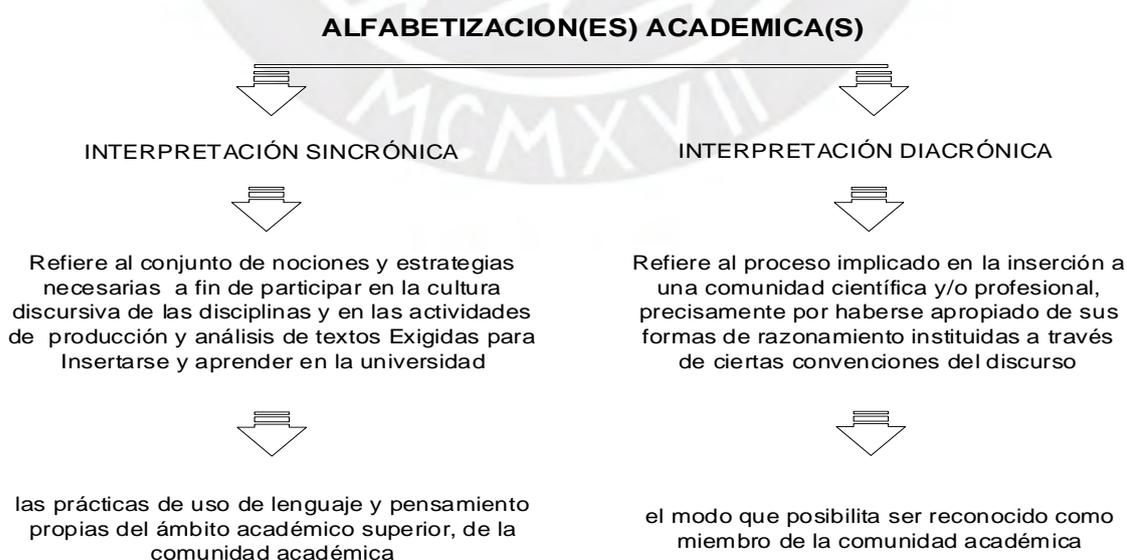


Figura 1. Alfabetización(es) académica(s). Elaboración propia a partir de Carlino, 2005, p. 15.

Cada una de estas dimensiones apuntan a aspectos diferentes: una, se vincula a las prácticas discursivas propias de la comunidad académica (universitaria); y la otra, se asocia al proceso de inserción en estas prácticas discursivas. Esta nueva concepción no solo plantea a la comunidad como una suerte de meta a la cual el estudiante se debe acercar (compartir prácticas letradas) sino también como un agente en la inserción del estudiante: se debe preocupar por cómo se desarrolla esta literacidad.

Sin embargo, antes de examinar cómo se desarrolla la literacidad académica, es necesario esclarecer algunos puntos que se infieren de este nuevo concepto. En este punto, Cassany y Morales (2009) plantean lo siguiente:

- a) No es suficiente el nivel de lectura y escritura alcanzado en la escuela para responder a las prácticas letradas propias de los espacios universitarios. Desde una visión sociocultural, la lectura y escritura son prácticas culturales, imbricadas en un contexto social (la comunidad académica).
- b) Cada comunidad idiomática o cultural, cada disciplina del saber desarrolla prácticas propias, con rasgos que distinguen y definen sus géneros discursivos. Se diferencian en cómo establecen sus relaciones a través de sus textos.
- c) La inserción a una comunidad específica implica reconocer que el nuevo miembro (estudiante) debe saber procesar los discursos propios de la disciplina. Así el aprendizaje de las formas particulares de formular textos propios de cada disciplina ocupa un aparte central de la disciplina misma.
- d) Las funciones con relevancia de los géneros discursivos en cada disciplina son amplias: elaboran el conocimiento, construyen identidad de los autores y de los lectores, asimismo, facilitan que los profesionales ejerzan el poder en de su comunidad (o disciplina).

Las ideas expuestas anteriormente configuran, de una manera más clara, lo que se entiende por literacidad académica. Este término refiere al conjunto de prácticas discursivas (formulación e interpretación de textos) definidas (consciente o inconscientemente) por una comunidad que facilita o dificulta la inserción de los nuevos miembros (los estudiantes). En el presente estudio, se trabaja sobre una visión sociocultural de la lectura y escritura en la universidad.

1.2. El desarrollo de la literacidad académica

La inserción de este nuevo miembro ha de pasar por todo un proceso de aprender a procesar información y formular discursos acordes con las particularidades de la comunidad. A continuación, se precisan algunas ideas sobre cómo se concibe la literacidad académica y a partir de esta concepción se puede plantear cómo se desarrolla o cómo el nuevo miembro de la comunidad académica se apropia de ella.

Desde el análisis de Cassany y Morales (2009), se reconoce que adquirir esta práctica letrada y ser parte de una comunidad académica requieren de “esfuerzo, tiempo y práctica pues no ocurre de manera natural” (p.110). Asimismo, se reconoce que el lugar donde se inicia este aprendizaje es la universidad. El autor reconoce que este aprendizaje no se produce de manera explícita y organizada, asimismo, reconoce que “no todos los docentes – ni los propios estudiantes- son conscientes de la necesidad de iniciar, formalmente, la enseñanza – aprendizaje del discurso propio de cada disciplina” (p.110).

Lea y Street (2006) plantean tres modelos desde los cuales se puede observar el desarrollo de esta literacidad en contextos académicos por parte de los estudiantes. A continuación, se examinará cada uno de estos modelos y cómo se plantea el desarrollo de las prácticas de lectura y escritura académica en los estudiantes.

1.2.1. Literacidad como habilidades de estudio

Desde este modelo, se conceptualizan primariamente la escritura y lectura académica como una habilidad cognitiva e individual. Esta perspectiva se centra en las características superficiales del discurso académico. De este modo, lo aprendido en cuanto al desarrollo de la lectura y escritura en general puede ser trasladado a un nuevo contexto de uso.

Bajo este modelo, la alfabetización académica es promovida a través de la enseñanza de aspectos formales del lenguaje (estructura oracional, puntuación, etc.), se enfatiza poco en el contexto y se trabaja bajo presupuestos de teorías del aprendizaje vinculadas a la transmisión del conocimiento (Lea y Street, 2006). La instrucción está diseñada para “arreglar” los problemas específicos identificados; el énfasis se ubica en el desempeño no satisfactorio como problema del individuo (Hernández, 2013).

Desde esta perspectiva, “los estudiantes pueden transferir su conocimiento de la lectura y la escritura sin ningún problema de un contexto a otro. Se puede concebir como un nivel básico de alfabetización” (Molina y Salazar - Sierra, 2015, p. 352).

1.2.2. Literacidad como socialización académica

En este segundo modelo, se plantea que el estudiante adquiere las formas de hablar, escribir de acuerdo con los usos de alfabetización que tipifican la comunidad disciplinaria a la que se desean insertar. En palabras de Carlino, el trabajo del docente y de la comunidad académica en sí se describe de la siguiente manera:

Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. (2013, p. 370)

En este caso, el estudiante requiere aprender las características específicas del discurso académico y de la cultura disciplinar en la cual se va a insertar (Ivanič, 2004). Esta afirmación se complementa con lo propuesto por Guzmán-Simón y García- Jiménez (2015), quienes afirman que el concepto de socialización académica considera el proceso de aprendizaje de los géneros y los discursos prototípicos en una disciplina o campo de estudio concreto.

Lo limitante en este modelo se encuentra en que observa el desarrollo de estas prácticas desde una posición alejada de las perspectivas interculturales y de las relaciones sociales e institucionales en las diversas realidades y áreas de conocimiento (Hernández, 2013). Este es un aspecto por considerar en el presente estudio: el rol de la comunidad académica, pues se reconoce que esta tiene implicancias sobre la caracterización y el desarrollo de las prácticas letradas. Se valora la concepción de una práctica discursiva contextualizada a una disciplina y al quehacer, pero cómo intervienen los actores involucrados: estudiantes, docentes, autoridades y las relaciones de poder e interacción entre ellos. Ese aspecto sí es resaltado en el siguiente modelo.

1.2.3. Literacidad como literacidades académicas o alfabetizaciones

En este modelo, se plantean conceptos como identidad, poder, autoridad y ubica, en primer plano, la naturaleza institucional de lo que cuenta como conocimiento en cualquier contexto particular académico (Lea y Street, 1998). Al respecto, Cassany (2012), de manera general, reconoce que leer y escribir son armas para ejercer el poder, para entender los discursos que gobiernan los distintos espacios, para acceder a los recursos de las comunidades y obtener derechos y cumplir deberes como miembros de una comunidad. Esta misma interpretación se puede aplicar al espacio académico. Leer y escribir textos

académicos proporciona a los miembros de la comunidad académica un poder de unos frente a otros.

En esta misma línea, Carlino (2013) plantea que las prácticas letradas se aprenden *in situ*. La autora se basa en las teorías del aprendizaje situado, formuladas por Brown, Collins y Duguid (1989). Además, examina la concepción de la escritura y lectura como actividades o prácticas sociales. Desde esta perspectiva y siguiendo lo propuesto por Artemeva (2008), Lea y Street (1998) y Russell (1990), la autora reconoce el valor del contexto en el aprendizaje de estas habilidades. Para ella, “Ningún espacio curricular único y delimitado permite desarrollar una competencia general, abstracta, que luego por su cuenta los alumnos podrían aplicar al resto de las asignaturas” (Carlino, 2013, pp. 370-371).

De este modo, se evidencia que desde este modelo se confiere un énfasis a lo institucional, entendido como parte del conocimiento. En palabras de Hernández (2013), este modelo “enfatisa las prácticas de escritura en el nivel epistemológico y de la construcción de significados e identidad mediante la variedad de modalidades comunicativas, géneros textuales, contextos, repertorios lingüísticos, situaciones y dominios comunicativos” (p.15).

A manera de síntesis de estos tres modelos, se ha formulado la siguiente figura



Figura 2. Modelos de desarrollo de literacidad académica. Elaboración propia a partir de Lea y Street (2006)

En suma, según Lea y Street (2006), los tres modelos no son excluyentes; sin embargo, los dos últimos sí están más asociados. En ambos, se pone atención en la relación entre epistemología y actos de escritura. En esta investigación, se plantea al análisis de las tres, pero con cierto énfasis en las dos últimas. En este punto, se coincide con lo propuesto por Hirst y Henderson (2007), quienes proponen examinar críticamente una visión de la literacidad académica, pues de lo contrario se tendrán penosos resultados en la formación de los estudiantes. Desde su propuesta, el análisis sobre la literacidad académica debe ubicarse dentro de una teoría del aprendizaje que ofrece un campo más amplio: lo social, lo cognitivo y lo lingüístico (Hirst y Henderson, 2007). Así, se trabajará sobre la base de una literacidad entendida como una práctica cultural inserta en una comunidad académica (en la que los distintos agentes tienen roles y relaciones de poder académico entre unos y otros).

En esta línea, en este estudio se reconoce lo propuesto por Molina y Salazar-Sierra (2015): “los estudiantes desarrollan caminos de pensamiento, escriturales, orales y lectores, que les permiten hacer parte de determinada comunidad académica” (p.225). Sobre la base de esto, en esta investigación, se examina cómo estos modelos se encuentran presentes en los docentes de nivel universitario, pues debemos preguntarnos cómo se logrará “implementar y desarrollar estrategias y tareas eficaces que permitan que el docente se apropie del uso de herramientas tecnológicas en pro de las herramientas que necesita desarrollar el estudiante universitario para hacer parte activa de determinada cultura académica” (Molina y Salazar - Sierra, 2015, p. 225).

1.3. Comunidades académicas

Después de una descripción de los tres modelos de desarrollo de la literacidad académica, surgió un concepto clave para nuestro estudio: comunidad académica. Desde un enfoque sociocultural de la lectura y escritura, se reconoce la existencia de una comunidad a la cual se vincula una práctica social (Cassany, 2005). La comunidad académica está conformada tanto por estudiantes como por docentes. Comúnmente, su existencia se vincula a una institución, pero puede ser vista de manera más global. Se pueden encontrar comunidades académicas en distintas instituciones, cuyos miembros se encuentran vinculados por intereses temáticos o investigativos.

En esa línea, Domínguez y Álvarez, (2012, p. 59) reconocen que las instituciones orientadas a la educación superior “constituyen redes sociales (aunque no estén necesariamente estructuradas reticularmente) que agrupan a una serie de actores con los que

comparten intereses comunes en los ámbitos de la formación para inserción profesional y de la investigación.” Estas redes sociales no quedan adscritas a espacios físicos geográficos establecidos. Gracias a distintas herramientas tecnológicas, en especial las colaborativas, se permite la creación de nuevos espacios de discusión. Wenger (2007) reconoce en las herramientas tecnológicas la posibilidad de “un intercambio dinámico entre estudiantes, docentes y pares en contextos de complejidad” (p.41). De esta forma, se reconoce un contexto abierto y en construcción permanente que involucra a grupos que se identifican con requerimientos similares y que organizan sus aprendizajes (López y Juan, 2008, en Zambrano, 2012).

Hoy, surgen las comunidades virtuales de trabajo y de aprendizaje, las mismas que han experimentado un notable desarrollo en el ámbito de la formación y desarrollo de profesionales en general. Como plantean Barberá, Antoni Badia, Coll, Espasa, de Gispert, Lafuente, Mayordomo, Mauri, Naranjo, Onrubia, Remesal, Rocheram, Segués y Sigalés (2012), las comunidades de aprendizaje constituyen experiencias educativas y formativas con cierto éxito. Su expansión puede ser por responder a aspectos relevantes de la construcción del conocimiento como: las oportunidades que ofrecen de contrastar y enriquecer puntos de vista y experiencias, de explicar a otros el conocimiento adquirido, de planificar, revisar y seguir el proceso seguido, etc.

Sin embargo, sigue siendo en buena medida un enigma qué aportan los recursos electrónicos a las comunidades de aprendizaje que no disponen de este tipo de recursos. En definitiva, no sabemos todavía con precisión qué tiene de específico y qué tiene de común con otras experiencias similares el hecho de que una comunidad de aprendices se organice en torno al uso de las TIC. (Barberá et al. 2012, p. 16)

Por otro lado, actuales estudios demuestran que se están incorporando nuevas prácticas y espacios para la interacción discursiva académica. En esta línea, en distintas universidades alemanas, Bräuer examina las acciones realizadas con el fin de desarrollar la alfabetización académica. Tras identificar diez tendencias actuales, expresa que se han empezado a usar herramientas de la Web 2.0 en los procesos de formulación de textos académicos.

A very special tendency can be seen in the use of WebQuests, an HTML structure which provides a compact framework for digital writing/learning arrangements. The writing center at the University of Freiburg (...) and the University of Flensburg (...) provide insight into the pedagogical possibilities of focusing and contextualizing self-learning material online. Another Web2.0 tools, wikis, have developed growing impact in academic text production and, therefore, receives more and more attention within the teaching of academic writing¹ (Bräuer, 2012, p. 478).

¹ Traducción de la autora: Una tendencia muy especial se puede ver en el uso de la Web Quest, una estructura HTML que proporciona un marco compacto para arreglos de escritura/digitales de aprendizaje. El centro

Como consecuencia de lo anterior, investigaciones como las de Leu y Forzani (2012) resaltan nuevas literacidades en Web 2.0, 2.03, ... Como expresan estos autores, hay una secuencia de acciones por realizar.

As a first step, they suggest that teachers become better acquainted with the online literacies and lives of their students. This would enable them to develop effective strategies to connect these online literacies with the more academic, and online, literacies of school life. As a second step, the authors encourage us to engage in research and inquiry to identify the factors and strategies affecting successful integration of digital literacy practices. They call for thoughtful classroom action based on that self-inquiry² (Leu y Forzani, 2012, p. 75).

En suma, el concepto de comunidad académica tradicional, agrupaciones de docentes y estudiantes con intereses comunes en los espacios de formación para la inserción profesional y de investigación, se está adaptando a nuevas herramientas de interacción y comunicación: las redes sociales. Este es un reto sobre el cual trabaja el presente estudio: cómo las herramientas tecnológicas configuran y reconfiguran las comunidades académicas.

1.4. Nuevos lectores y escritores en la comunidad académica

Una vez establecido cómo conceptualizamos la comunidad académica a través de sus principales actores: docentes y estudiantes, conviene detenernos en dos perfiles vinculados al quehacer de la formación superior. Por ello, en esta sección, la reflexión se centrará en examinar cómo estos miembros de la comunidad académica leen y producen textos académicos. Así, las siguientes líneas se centrarán en el análisis de las características propias de dos de sus miembros: los generadores de nuevos textos, es decir, escritores, y como lectores críticos de los mismos.

En el espacio universitario, los lectores (sean estudiantes o docentes) deben contar con determinadas características al enfrentarse a textos académicos.

La exigencia académica y de investigación científica que demanda la universidad, requiere que los estudiantes gestionen, analicen e integren la información de diversas fuentes, en la construcción de conocimientos de manera significativa. Así, las prácticas lectoras universitarias cumplen una función vertebradora para el desarrollo de aprendizajes y de conocimiento disciplinar (Gaeta, 2015, p.17).

de escritura de Flensburg arroja luces sobre las posibilidades pedagógicas de enfocar y contextualizar el material de autoaprendizaje en línea. Otras herramientas de la Web 2.0: wikis han desarrollado un creciente impacto en la producción de textos escritos y por tanto reciben más atención en la enseñanza de la escritura académica.

² Traducción de la autora: Como primer paso, sugieren que los docentes se familiaricen mejor con las alfabetizaciones en línea y la vida de sus alumnos. Esto les permitiría desarrollar estrategias efectivas para conectar estas alfabetizaciones en línea con las alfabetizaciones académicas y en línea de la vida escolar. Como segundo paso, los autores nos alientan a investigar y a identificar los factores y estrategias que afectan la integración exitosa de las prácticas de alfabetización digital. Exigen una acción reflexiva en el aula basada en esa auto-indagación.

Como expresa la autora, en el ámbito académico, los lectores constantemente deben buscar fuentes de información y procesar la información, no solo retenerla sino más bien construir conocimiento con ella. La comprensión de estos conocimientos es compleja y exige ciertas características por parte del lector. Cassany (2008) plantea rasgos como criticidad, flexibilidad y una capacidad reflexiva constante en el momento de interrogar y hacer dialogar los textos.

Por otro lado, con la inserción de las herramientas de la Web 2.0, se ha observado una serie de caracterizaciones particulares de los lectores. En este punto, se distingue al lector tradicional del lector con acceso y uso de herramientas tecnológicas. Andrade (2007) reconoce ciertas diferencias. La autora enfatiza la necesidad de no solo ser receptor de la información, sino que debe ser *recemisor*, es decir, recibe y produce información; debe cuestionar e indagar los textos que recibe. Trabaja con lógicas fragmentadas, lo que lo obliga a atender varias lecturas al mismo tiempo.

Por otro lado, al tener los textos nuevas modalidades, Bonilla plantea que el lector de textos impresos es un lector; sin embargo, el lector de documentos virtuales tiene otras características:

El lector web [...] es un lector... armado. Armado con un puntero virtual que, a modo de avatar, se introduce en el interior del propio texto, que es, en realidad, un hipertexto multimedia explorable. Si un escritor de textos impresos no usa estrategias de escritor web, su enfrentamiento con el hiperactivo lector web armado con su puntero navegacional se convertirá en una lucha muy desigual: los lectores web manifiestan un comportamiento esquivo similar al de los espectadores televisivos empoderados con un mando a distancia para hacer zapping (Bonilla, 2014, p. 322).

En esa medida, este autor resalta cómo los estudiantes hoy en día leen lo que les interesa leer y estos detectan rápidamente si el texto cumple con sus expectativas. (Bonilla, 2014, p. 323) Esto no quiere decir que la identificación sea correcta. En los estudiantes universitarios, se evidencia cómo cortan y pegan información, y en ocasiones por esa lectura fragmentada descontextualizan la información brindada. La lectura de solo artículos o fotocopias de estos tampoco ayuda en una lectura contextualizada.

Asimismo, Pasadas (2010) observa que hoy se trabaja con un lector definido como multialfabetizado. Este se caracteriza por disponer de habilidades para el acceso a la información y para el uso de distintos recursos tecnológicos (impresos, audiovisuales o digitales); asimismo, cuenta con capacidades cognitivas para transformar la información en conocimiento; utilizar distintos lenguajes y formas expresivas para relacionar y difundir información a través de distintos medios y hacia diversos sujetos; finalmente, tiene

interiorizados criterios y valores para el uso democrático de la información y el conocimiento.

Por otro lado, como escritor, los miembros de la comunidad académica cuentan hoy con distintas herramientas aplicables a los distintos momentos de la producción de sus escritos. Se reconoce que la producción de un texto académico exige un trabajo procesal (Cassany 2005). En los distintos momentos, en la planificación, en la textualización y en la edición, es necesario que quien produce textos académicos realice determinadas tareas y cuente con determinadas características. Como bien expresan Escorcia, Moreno, Campos y Palacio (2014), se exige cierta reflexión por parte de quien formula un texto en torno a las fuentes teóricas y experiencias analizadas. Los autores observan que se evalúa en la producción de textos académicos “tanto la habilidad para expresar el conocimiento como la destreza para utilizar saberes teóricos y experienciales son tenidas en cuenta en la evaluación de los escritos de manera variable de acuerdo con el tipo de trabajo” (Escorcia, Moreno, Campos y Palacio, 2014, p.103).

Hasta este punto, se ha observado que tanto los lectores como escritores de textos académicos están reconfigurando su perfil como tales en el momento de insertarse en una comunidad académica. Ahora, se examinarán cuáles son las características de los textos académicos: qué se lee y qué se escribe en los espacios de formación superior e investigación.

1.5. El texto académico

En una primera sección de este capítulo, se presentaron las diferencias implicadas en la lectura y escritura entre el nivel de educación básica (inicial y media) y la educación superior (universitario) formuladas por Narvaja de Arnoux (2006), Vásquez (2005), Carlino y Fernández (2010). En esta sección, se profundizará en las características de los textos académicos propios de los espacios de formación profesional y científica, en la universidad.

En el contexto peruano, se realizaron estudios para examinar qué tipo de textos se leían y exigían en el espacio universitario. Una investigación al respecto fue la propuesta por el Grupo de investigación Textus de la Pontificia Universidad Católica. Según los autores, en los primeros años de formación de esta universidad peruana, estudiantes escriben ensayos expositivos y argumentativos, informes, monografías, reseñas, resúmenes, entre otros. (Carneiro, Céspedes y Tavera, 2010). Sobre la base de esta primera identificación de géneros discursivos académicos examinemos qué implica el interpretarlos y producirlos.

De manera general, los textos académicos son identificados por su carácter expositivo y del discurso académico, por presentar una unidad temática y elementos de coherencia entre sus distintas secciones y originalidad, pues cada autor proporciona una interpretación, un enfoque un método de análisis, entre otros al discurso académico (Alayza, Cortés, Hurtado, Mory & Tarnawiecki, 2010). Asimismo, Castelló, Corcelles, Iñesta, Bañales y Vega (2011) reconocen que en la producción de un texto académico se recurre al diálogo intencional con los discursos existentes y se construye un discurso sobre la base de otros. Reyes – Angona y Fernández – Cárdenas (2015) señalan que los procesos de formulación de textos académicos son por naturaleza dialógicas y sociales y que se debe entender que los textos académicos son reconocidos como constructos cognitivos.

Fuster (2016) indica, a la luz de lo expresado por Parodi (2009), que el texto académico, como constructo cognitivo, refleja la multidimensionalidad del concepto de género discursivo. Para Fuster (2016), “Esta complejidad está dada en el hecho de que los textos académicos son los encargados de expresar el quehacer científico de determinada disciplina” (p. 2).

Asimismo, Frydrychova (2012) plantea que se han generado ciertos cambios en las características de la literacidad académica: en cuanto a sus características gramaticales, el discurso académico experimenta diferencias significativas frente al registro oral. En esa misma línea, se reconoce que es compleja, elaborada y explícita; sin embargo, este autor reconoce, a partir de lo propuesto por Molle y Prior (2008), que es necesario una reconceptualización del discurso académico en torno a los géneros académicos. Para estos autores, los géneros discursivos académicos se han vuelto multimodales en sus características. Esto significa en su formulación del contenido de los textos se emplean diferentes medios y modos. Así, los textos académicos son híbridos en su naturaleza, pues ellos no contemplan un único tipo de estilo o discurso.

Desde el análisis de Molle y Prior (2008) y Frydrychova (2012), se reconoce que el lenguaje formal escrito se está convirtiendo cada vez más heterogéneo y mezclado. Para Frydrychova (2012) esto se puede deber a querer llegar a más audiencias. Sin embargo, esto también implica ciertas consecuencias, como plantearon Molle y Prior (2008): “The specific character of such discursive hybridity in particular texts complicates the unity and integrity

of broad generic labels, like research paper. Multimodal and hybrid genre systems, in fact, represent a serious challenge to needs analysis”³ (p. 361).

Area propone un replanteamiento integral en la práctica educativa que contempla. Para el autor hoy en día no solo se trata de una revisión del texto a nivel secuencia de palabras escritas; sino que, por el contrario, hoy el proceso de lectura y escritura de un texto implica “competencias audiovisuales, digitales e informacionales, para servirse de y contribuir a la gama de recursos de información y conocimiento disponibles en el entorno educativo y fuera de él, de forma inteligente, crítica y ética” (Area, citado por Pasadas, 2010, p.22).

Bonilla (2014) identifica seis características que distingue la escritura web.

- a) Se carece de una estructura lineal o secuencial, más bien se plantea una estructura hipertextual multimedia. Con ello se requiere el desarrollo de nuevas habilidades de escritura como el uso de enlaces hipertextuales, y del diseño de menús de navegación eficaces
- b) La lectura web se caracteriza por ser navegacional, mientras que la escritura web, además de ser navegacional, debe crear entornos amigables de navegación de la información a fin de captar la actitud exploratoria de los lectores (internautas).
- c) El texto web ha de ser especialmente atractivo y ha de contener valores persuasivos. De lo contrario, será abandonado en poco tiempo por posibles lectores.
- d) Los académicos y profesionales utilizan la web para encontrar información que responda a una pregunta o ayude a resolver una tarea, sea fácil de encontrar y de comprender, y sea rigurosa, esté actualizada y tenga credibilidad.

En suma, este primer capítulo ha planteado una discusión de términos clave para el estudio en curso. El primer reto establecido en esta sección es el concepto de literacidad académica, que desde los distintos modelos de desarrollo propuestos por Lea y Street (1998), ha sido definida como el conjunto de prácticas discursivas en relación con la formulación e interpretación de textos. Estas prácticas son definidas consciente o inconscientemente por una comunidad académica que facilita o dificulta la inserción de los nuevos miembros, lectores y escritores, docentes y estudiantes (Carlino, 2005; Cassany y Morales, 2009). Este

³ El carácter específico de esta hibridez discursiva en determinados textos complica la unidad y la integridad de las etiquetas genéricas, por ejemplo, los *papers* o ensayos de investigación. Los sistemas de géneros multimodales e híbridos, de hecho, representan un serio desafío para el análisis de necesidades.

es el primer concepto clave de este estudio y, a lo largo de las distintas secciones de este capítulo se han visto examinadas, las subcategorías de análisis en nuestra investigación: comunidades académicas, perfil de sus miembros, los textos académicos (como productos del trabajo académico que constituye un constructo cognitivo). A continuación, se examinará la otra gran categoría de análisis: las herramientas de la Web 2.0.

CAPÍTULO 2

HERRAMIENTAS DE LA WEB 2.0 Y SU INCORPORACIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En el capítulo anterior, al presentar el concepto de *literacidad académica* y cómo esta se ha ido configurando en los espacios formativos universitarios, se fue presentando la convivencia entre los espacios tradicionales y los modernos al encontrar que hay ciertas prácticas de lectura digital, lectura de textos académicos electrónicos, herramientas digitales para la configuración de las comunidades académicas, entre otros aspectos. En este capítulo, la discusión se centrará en observar cómo las tecnologías de la información y comunicación han ejercido cierta influencia en la configuración de los espacios formativos en el nivel superior. En esta línea, Duart y Mengual-Andres (2014) afirman que la tecnología, en general, y el Internet, en particular, han sido el motor de diversos cambios en la formación superior.

Las transformaciones se han acontecido de forma rápida y a menudo con escasa planificación. De igual forma las innovaciones en tecnología son constantes y el incremento en la accesibilidad a la red ha ido incrementando de forma exponencial de tal forma que hemos modificado el concepto de brecha digital pasando de si se tiene o no acceso a la red a si se es competente o no en su uso (p.2).

Bajo esta caracterización de la educación superior, en este capítulo, se identifican las características de lo que hemos denominado herramientas de la Web 2.0, como se han configurado y cómo su uso se ha ido incorporando al quehacer universitario.

2.1. Las características propias de la Web 2.0

La Web 2.0 o, como se denominó originalmente, la Web social (Posada, 2012) recibe esa denominación como producto de una evolución. Esta es una versión mejorada de lo reconocido como la Web 1.0 o la web en general. Básicamente, el caso de la Web 2.0, las nuevas herramientas permiten una mayor interacción, colaboración entre los usuarios, ofrece la co-construcción de las fuentes de información, como es el caso de las wikis y blogs, a diferencia de la Web 1.0 en las que los usuarios obtienen información (textos, imágenes, etc.). Como expresan Cordon, Alonso, Gómez y López (2012), es el factor humano cuya mayor participación resalta en esta nueva versión de la Web. Así, las tecnologías no son un fin en sí mismo, sino más bien un medio que permite que las personas interactúen con otras en una suerte de conversación global.

En primer lugar, la Web 2.0 ha sido descrita por los diez últimos años desde Ribes (2007) hasta Pitre, Moscote, Curiel, Archila y Amaya (2017), como una base de datos que puede ser modificada a través de la interacción los diferentes usuarios. Esto permite tanto la integración de acciones, como innovación y creatividad (Pitre et al., 2017).

Por otro lado, la estructura de la Web 2.0 es caracterizada como “robusta y compleja” por Pitre et al., (2017), pues logra integrar la tecnología con la comunidad. Distintos autores participan en su constante creación y expansión. El usuario se configura de una manera particular, pues, por medio de estas herramientas de la Web 2.0, se posibilita el desarrollo de una actitud más proactiva que se concreta fundamentalmente en la creación de documentos, publicarlos, descubrirlos, votarlos (expresar agrado o desagrado) y comentarlos (Cordón et al., 2012).

Sumada a estas características de la Web 2.0, se debe rescatar el “carácter atractivo” propuesto por Brodahl, Hadjerrouit y Hansen (2011), quienes señalaron que las herramientas son atractivas a los usuarios por aspectos como: bajo costo, ubicuidad, fácil acceso y facilidad de uso. Estas herramientas, en la mayoría de los casos, se encuentran de manera gratuita sobre todo si es de uso personal o educativo. Asimismo, estas herramientas tienen la capacidad de estar presente en todas partes al mismo tiempo, da libertad a sus usuarios para movilizarse en el espacio. Permiten una gestión ágil y precisa de la información en distintos contextos y con diversos propósitos.

Otras características son presentadas por Posada (2012): Perpetua Beta (constante revisión), personalización (donde los usuarios realizan los cambios a sus perfiles), integración y conexión (los contenidos se integran fácilmente en las páginas de los CMS (embed) y son enlazables); propaganda viral (por la difusión casi inmediata de cambios y mejoras), etiquetado social (usuarios asignan las etiquetas y categorías), entre otras. Por ello, a efectos del presente estudio, se definirán las herramientas 2.0 como Herramientas tecnológicas que permiten a sus usuarios acceder, compartir, generar contenidos de manera colaborativa o no.

Finalmente, la presencia de las herramientas de la Web 2.0 se encuentra transfigurando la realidad, tal como expresan Area y Pessoa (2012): “Internet, y especialmente la denominada Web 2.0, ha trastocado las reglas de juego tradicionales de elaboración, distribución y consumo de cultura” (p.14). Para los autores, se ha pasado de la cultura sólida a la información líquida (jugando con la metáfora de Bauman, 2006). Esto se explica al comparar la Web 2.0 con una biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle

de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación. Todo esto ocurre de manera simultánea.

López y Domínguez (2011) plantean que, dentro de las herramientas tecnológicas Web 2.0, se pueden identificar los mecanismos y los recursos necesarios para “ayudar al estudiante a convertirse en el verdadero protagonista de los procesos de aprendizaje. Asimismo, promover y generalizar diferentes principios metodológicos” (p.63). Los autores reconocen que estas herramientas ayudan a buscar la participación activa del estudiante; asimismo, promueven la colaboración entre iguales, establecen dinámicas de debate, argumentación y negociación (habilidades exigidas en las prácticas discursivas académicas); colaboran para el aprendizaje; emplean múltiples fuentes de información; promueven procesos de autoevaluación y heteroevaluación: así como, se introducen nuevas herramientas de evaluación, tanto cualitativas como cuantitativas basadas en la reflexión y en la valoración práctica.

Así pues, como bien expresa Fernández (2014) no se trata solo de adherir las nuevas herramientas tecnológicas a diseños curriculares de los antiguos planes de estudio. Como expresa el autor, se debe buscar un diseño conjunto e integral de modelos pedagógicos de innovación que cree las condiciones para el mejor desarrollo de las capacidades de los estudiantes y así lograr las competencias necesarias para su desenvolvimiento efectivo.

2.2. Las categorías de herramientas de la Web 2.0

Para algunos investigadores, catalogar las herramientas de la Web 2.0 es una tarea infinita, puesto que surgen nuevas herramientas día a día y con más sofisticadas posibilidades. Sin embargo, se reconoce el esfuerzo de Peñalosa (2013), quien ha planteado una clasificación basada en el reconocimiento de familias de herramientas tecnológicas.

Tabla 3
Categorías de la Web 2.0

Categoría	Descripción	Ejemplos
Ambientes de aprendizaje	Constituyen sistemas de administración de contenidos para el aprendizaje: programación de cursos	Moodle Dokeos WebCT Blackboard Sakai
	Sistemas de administración de contenidos desde los aprendices	Colección personal Igoogle Netvibes
	Colección grupal o institucional	Joomla Drupal
	Generación de audios	Audacity (libre)

Autoría y producción	Generación de videos e imágenes	Flickr Photobucket Mobuzztv.com Pikeo.com
	Creación y edición colaborativa de documentos	Google docs Wiki Foro
	Almacenamiento en la nube	Dropbox Google drive
	Marcadores sociales web,	Delicious Diigo
	Lenguajes educativos: permiten resolver retos intelectuales mediante el desarrollo de programas	Logo micromundos Scratch
Comunicación	Chats, audio, video conferencia: los usuarios ingresan, convocan a una reunión y pueden conversar en tiempo real entre ellos, con base de textos, audio y/o videos	Skype Google Msm
	Las redes sociales permiten una comunicación asincrónica	Facebook
Estrategias de aprendizaje	Programas que permiten formular mapas conceptuales, representaciones gráficas de redes de conceptos	Cmap
	Programas que permiten crear mapas mentales Tomar notas	Mindmaps Evernote
Herramientas cognitivas	Cálculos presentación, textos, gráficos	Microsoft office open office

Nota: Elaboración propia a partir de Peñalosa (2013, pp. 29-33).

En esta investigación, se consideran solo algunas de las categorías examinadas. Esta selección se basa en lo propuesto por Dunaway (2011): “Web 2.0 tools such as blogs, media sharing applications, wikis, social bookmarking, and social networking sites can certainly harness the interactive nature of Web 2.0 to engage students in active learning of information literacy concepts⁴” (2011, p. 152). De esta manera, se trabaja solo con las herramientas vinculadas a la autoría y producción, y a las de comunicación. El primer grupo se ubican aquellas empleadas para formular textos académicos como wikis, blogs, google docs, y en los de la segunda categoría, se centra el estudio en las redes sociales y aquellas herramientas que permiten la interacción de miembros: Skype, redes sociales, entre otras.

A continuación, se precisa cómo se configuran estas dos categorías y se utilizan en espacios formativos a nivel superior.

⁴ Traducción propia: Las herramientas de la Web 2.0 como blogs, aplicaciones de intercambio de medios de comunicación, los wikis, social bookmarking y redes sociales, sitios Web pueden aprovechar, ciertamente, la naturaleza interactiva de la Web 2.0 para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje activo de conceptos de literacidad informacional.

2.3. Las herramientas de la Web 2.0. y su vínculo con el espacio universitario

La presencia de las herramientas de la Web 2.0 en el espacio universitario es un hecho. Collins y Moonen (2008) plantean lo siguiente:

Thus the potential for the application of Web 2.0 tools and philosophy to lead to innovation in higher education clearly exists. And the students are ready for it. Without higher education institutions promoting it, students are making extensive use of Web 2.0 tools and processes to support their studies as well as for activities outside the range of higher education⁵ (p. 95).

Así, se afirma que estas herramientas no son desconocidas para las estudiantes, incluso aún si la institución universitaria no promueva su uso en el espacio formativo, los estudiantes tienen acceso a ella, no requieren la motivación. En esa misma línea, Boza y Conde (2015) reconocen que la presencia de las herramientas de la Web 2.0 promueve cambios significativos.

For Web 2.0 tools and processes to become embedded in mainstream practice in higher education, they must be SEEN as bringing added quality to instructional processes. This in turn involves several aspects, including pedagogical approach, instructional integration and support, and assessment. Underlying all of these are the philosophies of teaching and learning that instructors and students bring with them to the instructional setting (p.87)

La revisión de la investigación sobre el uso de herramientas de la Web 2.0 empleadas en espacios formativos destacó el uso de wikis, blogs, foros, podcasts, Moodle y Webquest como herramientas que promueven el aprendizaje colaborativo, así como en la innovación y el cambio (Garay, Luján y Etzzcebarria, en Boza y Conde, 2015). A continuación, se describen las características de estas herramientas por analizar en esta investigación.

2.3.1. Herramientas de autoría y producción

Las herramientas de autoría y producción, como denomina Peñalosa (2013) y Gómez (2014), están destinadas a generar distintos tipos de productos. En esta categoría, se encuentran las herramientas que generan y editan audios, videos, textos. En ella también se encuentran marcadores sociales, así como lenguajes educativos que permiten crear actividades de aprendizaje en los que el estudiante crea, genera, resuelve retos intelectuales. En este estudio nos centraremos en tres de ellas: Google docs, wiki y foro. A continuación, se examina cada una de ellas.

⁵ Traducción propia: Así, el potencial para la implementación de herramientas de la Web 2.0 y la filosofía que conduce a la innovación en la educación superior existen evidentemente. Los estudiantes están preparados para ello. Sin la promoción por parte de las Instituciones de Educación Superior, los estudiantes están haciendo un amplio uso de las herramientas y procesos de la Web 2.0 para apoyar sus estudios, así como para las actividades fuera de las filas de la Educación Superior.

2.3.1.1 Google Docs

En términos de Thomas (2009), Google docs constituye una herramienta en línea que permite la formulación de documentos de forma individual y colaborativa. En ella pueden participar docentes y estudiantes, uno puede observar el trabajo del otro en el texto. Esta herramienta permite contar con un historial de cambios, almacenar comentarios y sugerencias que pudiera formular un lector crítico o coautor del texto. Asimismo, se permite la creación continua de borradores de un documento, la edición del mismo es continua. El intercambio de ideas sobre el texto se puede realizar, incluso, en tiempo real.

Esta herramienta ha sido incorporada en espacios formativos universitarios como los descritos en el Primer Foro regional universitario de innovación educativa, realizado en el 2012 en la Universidad de Veracruz. En este foro, se presentaron trabajos desde distintas líneas profesionales. Destaca, la investigación formulada por Chávez (2012), docente de la especialidad de Neurología. En ella se plantea el uso del Google docs como herramienta para la comunicación entre sus estudiantes a fin de formular historias clínicas. El investigador afirma que los estudiantes realizaron sus tareas (presentaciones, mapas) y las compartieron en google docs.

Por otro lado, Pérez y Arriaga (2012) utilizaron las herramientas google docs en su investigación sobre la formulación de entornos personales de aprendizaje y el desarrollo de habilidades de argumentación, resolución de problemas, así como, estrategias metacognitivas y de autorregulación. Los autores reconocieron el carácter creativo, de edición y publicación de contenidos en línea desde el google docs. Finalmente, Valdivia (2012), docente de la carrera de sociología, reconoce que la Web 2.0 “contiene infinidad de contenidos de aplicabilidad educativa que hacen atractiva e interesante la tarea” (p.841). Entre las bondades de las herramientas de la Web 2.0, se encuentra google docs que le permitió compartir, crear y editar documentos con sus estudiantes.

En cuanto al desarrollo de la literacidad académica, específicamente en relación con la producción de textos, investigaciones como las de Casanova y Campos (2014) recomiendan el uso de herramientas como google docs para el desarrollo de producción colaborativa entre estudiantes y docentes. Al igual que la herramienta Pbworks, los autores consideran que se puede presentar en las guías de los docentes el uso de estas herramientas para la elaboración de trabajos grupales y solicitar que inviten a sus docentes en la edición y revisión de los mismos durante su elaboración. Como expresan los autores, estas

herramientas facilitan la supervisión del progreso del trabajo y la evaluación al permitir revisar el historial de los cambios realizados en el documento.

Como se observa, esta herramienta permite la interacción entre docentes y estudiantes; ayuda en la formulación de textos de manera colaborativa, cuenta con herramientas de edición e historial para observar cuáles son los cambios generados por los distintos autores. Dentro de las posibilidades de google docs, se encuentra la generación de documentos en distintos formatos: hojas de cálculo, procesador de textos, programa de presentación entre otros.

2.3.1.2. Wiki

La palabra Wiki es más familiar a razón de la existencia de Wikipedia. Las wikis han despertado el interés de la comunidad educativa. Esta permite la formulación de un documento de manera colaborativa. Esta herramienta es descrita por Bottentuit y Pereira de la siguiente manera:

Um wiki é um sítio (site) na Web para o trabalho colectivo de um grupo de autores, a sua estrutura lógica é muito semelhante à de um blog, mas com a funcionalidade acrescida de que qualquer um pode juntar, editar e apagar conteúdos ainda que estes tenham sido criados por outros autores. O wiki possibilita o desafio do que é pode ser a comunicação online. Na prática é um sítio Web que pode ser editado directamente desde um navegador como Internet Explorer ou qualquer outro. Permite a criação de novas páginas bastando para tal um clicar em determinados botões para se digitar um texto como se de um Procesador de texto se tratasse. Os wikis permitem publicar e partilhar conteúdos na Web de forma muito fácil. ⁶ (Bottentuit y Pereira, 2007, p.201)

Como bien mencionan los autores, esta herramienta difiere a un blog en tanto que permite contar con una estructura lógica que sea editable por los participantes. Además, hoy se cuenta con wikis con posibilidades de comunicación de forma paralela a la producción del texto. Para autores como Barberà (2009, p.3), esta es una “quizá una de las herramientas más académicas entre las herramientas 2.0 allí donde las haya”. Para esta autora, es reconocible que las comunidades educativas que utilizan esta herramienta se insertaran en construir un verdadero espacio de “democratización en el aprendizaje”.

Daniel Cassany (2011a) reconoce varios usos de esta herramienta en los espacios formativos:

⁶ Un wiki es un sitio web (sitio web) en la Web para el trabajo colectivo de un grupo de autores, su estructura lógica es muy similar a un blog, pero con la característica añadida de que cualquiera puede añadir, editar y borrar el contenido, aunque estos han sido creados por otros autores. El wiki permite reto que puede ser la comunicación en línea. En la práctica es un sitio Web que puede ser editado directamente desde un navegador como Internet explorer o cualquier otro. Permite la creación de nuevas páginas bastando para ello un clic en determinados botones para digitar un texto en el procesador de texto. Los wikis permiten publicar y compartir contenidos en la Web de forma muy fácil. Traducción libre.

- a) Gestor de actividades: se emplea como un espacio común en línea para todos los participantes de la clase. En él es posible, de manera conjunta, repartir temas, anotar datos personales, etc.
- b) Banco de contenidos: permite contar con un repositorio de contenidos o sitio para sistematizar contenidos asociados a un tema a modo de lección autogestionada.
- c) Trabajo en equipo entre dos o tres estudiantes para escribir o desarrollar un documento académico, monografía, compartir recursos y fuentes de información
- d) Espacio para la narración de varios autores; es un recurso para elaborar una historia de manera multimodal

En esa línea, esta herramienta es reconocida como útil en el ámbito de la educación superior. Examinemos el caso de la Universidad de Extremadura que en el 2009 expuso su compromiso con la formulación de entornos virtuales de aprendizaje; concretamente, trabajó con wikis. Presentó tres experiencias:

- a. La formación de los docentes universitarios en el uso de los wikis
- b. El uso del wiki como un diario o portafolio personal de los estudiantes
- c. La creación de proyectos de carácter colaborativo por parte de los estudiantes

De una manera similar, se experimentó el uso del wiki en el trabajo entre los docentes, entre el docente y el estudiante en la Universidad de Barcelona. El wiki fue empleado en la docencia, con la posibilidad de mejorar la relación estudiante –docente, la semipresencialidad y el trabajo colaborativo como lo expresaron los autores Robles, Borrell, Fernández-Córdoba, Freixas, Pelachs, Pons y Sebastián (2009) en la siguiente figura.

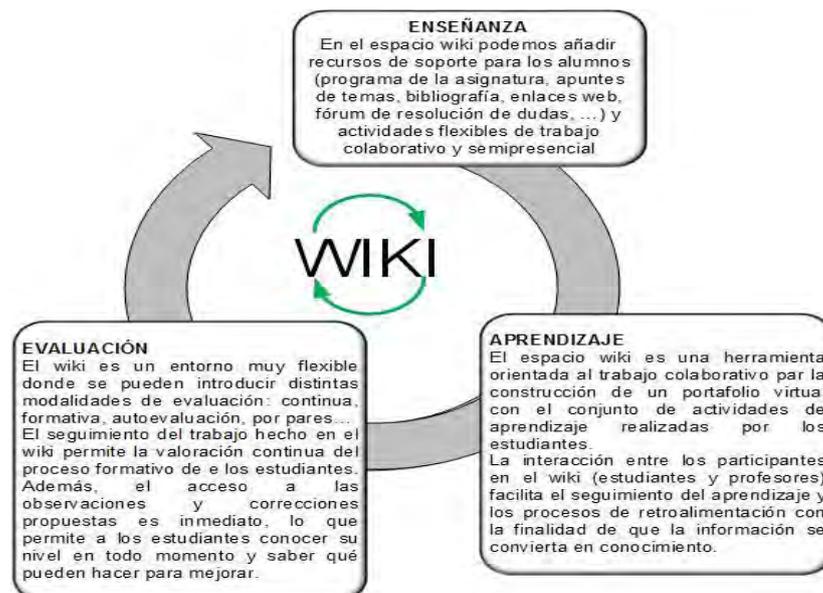


Figura 3. Las funciones de la wiki. Extraída de Robles, Borrell, Fernández-Córdoba, Freixas, Pelachs, Pons y Sebastián (2009, p. 9)

Así, el wiki es empleado como página inicial con accesibilidad a todos los grupos y estudiantes. Sirve como elemento de comunicación. Se le asigna una estructura que puede guiar la contribución de los participantes. Se formulan documentos como actas, resúmenes de clase, resolución de problemas, propuestas de problemas, ampliaciones del temario, debate virtual, Informe de trabajo de campo, glosarios de términos, materiales complementarios y enlaces de interés

Por otro lado, se debe resaltar un wiki muy particular: Wikipedia. Como expresan Casanova y Campos (2014), los estudiantes universitarios tienden a emplear los primeros resultados de búsqueda para incorporar fuentes a sus trabajos académicos y, en muchos casos, es Wikipedia la primera opción. Selwyn y Gorard (2015) examinan cómo los estudiantes de dos universidades australianas emplean Wikipedia. Ellos observan que esta es una primera fuente de información. Los estudiantes nóveles son quienes más emplean esta fuente, pero también se observa que a lo largo de la formación el carácter de fuente académica inicial se va desestimando y, poco a poco, los estudiantes de mayores años limitan su uso a aspectos muy puntuales.

2.3.1.3. Blogs

De manera general, dentro de las herramientas de la Web 2.0, los blogs son sistemas de gestión de contenidos que permiten publicar una serie de mensajes denominados *post*, sobre los cuales los lectores pueden añadir comentarios (Cordón, Alonso, Gómez y López, 2012). En esa línea, Sánchez, Lluch y Del Río describen a los blogs como “espacios de comunicación interpersonal entre el lector de blog y su creador” (p.78). De esta forma para las autoras esta herramienta se ha convertido en un excelente espacio de promoción de la lectura.

En el espacio académico, estos sistemas permiten a sus usuarios la formulación de textos para resumir ideas provenientes de lecturas académicas, así como de publicar contenidos generados por ellos mismos. Para Peñalosa (2013) esta herramienta se origina en la concepción de un diario personal en línea; implica la construcción gradual de ideas por parte de un usuario. El trabajo con esta herramienta es accesible. El mismo estudiante puede crear su blog o en grupo pueden formular el intercambio de ideas y opiniones en él.

Reyes, Fernández – Cárdenas y Martínez (2013) reconocen que el blog ha sido usado en aulas más como un repositorio de textos que como una comunidad de aprendizaje. Para los autores, este es empleado como plataforma de difusión de actividades y materiales

curriculares más que como espacio de interacción entre los miembros. Asimismo, estos autores demostraron en su investigación que, desde un enfoque sociocultural del desarrollo de la literacidad académica, que las percepciones de los estudiantes sobre las bondades de esta herramienta son dispares. En el siguiente gráfico, los autores sintetizan las utilidades de esta herramienta reconocidas por estudiantes.



Figura 4. Mapa conceptual de las utilidades del blog. Adaptación de Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez, 2013, p. 520

Como se observa en la figura, son cinco aspectos que se vinculan con el uso de los blogs: por un lado, es un espacio para trabajar habilidades específicas de lectura, en el nivel de retórica, de características de normativa (textuales) y macrotextuales. Asimismo, este

funciona como espacio para la identidad disciplinar (conciencia de escribir desde la profesión), conocimiento disciplinar, el desarrollo del pensamiento crítico en cuanto a su capacidad de argumentar y contraargumentar ante un debate, y la formulación de información con los puntos de búsqueda de información evaluación de la misma y formulación de texto.

Autores como Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez (2013), reconocen que, a pesar de la naturaleza social de los blogs, estos vienen siendo utilizados más como portafolios electrónicos que como verdaderos espacios para la generación de aprendizaje. Los autores resaltan que si no se integran de una manera institucionalizada se pueden crear situaciones no deseadas como una fuerte dependencia de la guía del profesor, o una interacción superficial y no a la construcción de conocimiento compartida.

2.3.2. Herramientas para la comunicación

La principal herramienta de la Web 2.0 para la comunicación son las redes sociales. Estas son definidas por Prato (2010, en Valenzuela 2013) de la siguiente manera:

- Sistemas que permiten establecer relaciones con otros usuarios.
- Espacios de intercambio de información, generación de relaciones e interacción entre distintas personas.
- Estructuras que se pueden representar en forma de grafos, en los cuales los nodos representan individuos y las aristas las relaciones entre los mismos. Dichas relaciones pueden ser de muy diversos tipos.
- (Valenzuela, 2013, p.7)

De manera complementaria a lo anterior, Cabero – Almenara (2011) reconoce que las redes sociales son herramientas telemáticas de comunicación organizadas alrededor de perfiles específicos creados por personas con el fin de comunicarse. Asimismo, el autor afirma que estas se encuentran estructuradas sobre la base de nodos o puntos de conexión, que comúnmente son individuos u organizaciones.

Por otro lado, Peñalosa (2013) resalta sus principales características en torno al trabajo con los estudiantes:

- Crean un espacio informal para estudiantes y profesores que permite el acceso a perfiles personales, blogs y repositorios de recursos.
- Permiten el trabajo en grupo en espacios de comunicación y el acceso a herramientas de generación de contenido electrónico entre otros

- Propician comunidades de aprendizaje continuo y espacios para compartir conocimientos, además de que ofrecen una conexión permanente para el uso compartido de bases de conocimiento.

A estas características se unen las descritas por Gómez (2012, en Valenzuela 2013):

Las redes favorecen la publicación de información, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo, la comunicación, la realimentación, el acceso a otras redes afines y el contacto con otros expertos, entre otros elementos. Todo ello, tanto entre estudiantes en general, como entre el binomio estudiante y profesor; lo cual facilita el aprendizaje constructivista y el aprendizaje colaborativo (Valenzuela, 2013, p.9).

2.3.2.1. Facebook

Facebook es la red social con la que mayor familiaridad se encuentra en los espacios formativos. Gómez y López (2010) lo definen como un sitio web de redes sociales. Las autoras reconocen que una de sus mayores fortalezas es su alta tasa de penetración en la población mundial. Otra de sus fortalezas son la gratuidad de sus servicios; la posibilidad de permitir a sus usuarios compartir fotos, videos, enlaces, mensajes, entre otros. No conforme con ello, esta red social permite a sus usuarios crear sus propias aplicaciones: muros, páginas, entre otros. Sin embargo, las autoras reconocen también los riesgos y limitaciones: la privacidad de información que suministra el usuario, los problemas de la propiedad intelectual, la distractibilidad a la que se exponen sus usuarios.

Estas características también son observadas por Zurita, García, Vences, Segura y Gómez (2012) quienes llegan a reconocer que el uso de la red social Facebook permite, por sus características, contar con un espacio dinamizado y facilita la conexión con los estudiantes para comunicar información sobre la asignatura, eventos, entre otra.

El estudio del uso de una herramienta como esta en los espacios del desarrollo de la literacidad académica ya se ha iniciado. Vargas (2016) realiza una investigación cualitativa entre usuarios de Facebook y observa que las poblaciones con un grado significativo de formación académica universitaria se presentan como usuarios críticos frente al poder político que pudiera generarse con esta herramienta:

Estos leen y escriben una variedad de textos multimodales y defiende una actitud ante la vida a través de estos [...] Sus prácticas letradas se mueven entre lo serio y lo informal, entre lo académico y lo vernáculo, entre la declaración de principios o ética frente a la vida y sus posicionamientos políticos y el humor y el sarcasmo (Vargas, 2016, p.21).

Este autor nos abre puertas al estudio del uso del Facebook en espacios formativos. Así, plantea “Una de las líneas de investigación que se derivan de este estudio es la indagación sobre las confluencias entre las prácticas letradas vernáculas y las prácticas académicas” (Vargas, 2016, p.21).

2.3.2.2. Skype

Brevemente, se reconocen cuáles son las características de esta herramienta en el espacio formativo. Esta es una herramienta para comunicar usuarios ubicados en todo el mundo que tenga acceso a Internet. Es un software que permite conversaciones a través de videoconferencias y llamadas de voz. Con el pasar de los años se ha ido modificando y hoy en día permite a sus usuarios compartir la pantalla de sus computadoras con el fin de realizar trabajos de manera conjunta.

Arnau (2009) identificó algunos usos para espacios formativos: permitir la mejora de las competencias comunicativas, de las capacidades investigativas, en el desarrollo y validación de modelos pedagógicos innovadores para un estudio social que ayuda a los estudiantes a obtener sus objetivos y establecer redes sociales. Asimismo, según Arnau (2009) esta herramienta permite crear un grupo de diálogo e interacción con otros alumnos que los acerca a otras culturas, tradiciones, países; crear situaciones educativas reales. Estas herramientas facilitan un aprendizaje en situaciones reales; trabajar en colaboración con otros institutos, otros profesores, padres.

Como se observa son múltiples los usos que se le puede dar a estas herramientas en los procesos formativos. Estos son mecanismos que pueden ayudar en el intercambio de conocimiento y vuelve a sus participantes / usuarios en parte de una comunidad para la formulación de nuevo conocimiento. Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez (2013) plantean un primer punto de discusión sobre cómo se vincula el uso de las herramientas tecnológicas y el desarrollo de la literacidad académica. Para los autores, “las generaciones de jóvenes universitarios mexicanos son asiduos lectores y escritores en medios digitales, particularmente en redes sociales, pues uno de cada cuatro usuarios de las mismas tiene de 18 a 24 años” (Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez, 2013, p. 508). Se suele pensar que este uso intensivo de Internet y de las distintas herramientas digitales aleja al usuario de las prácticas de lectura y escritura crítica exigidas por la universidad. Pero, ¿debe asumirse sin más que la comunicación digital es una distracción o un obstáculo para la literacidad académica de los alumnos?

Habiendo examinado hasta punto las dos categorías de análisis de esta investigación, en el siguiente capítulo se examinará el concepto que acerca estas dos categorías: las creencias de los docentes y su rol en el encuentro entre la literacidad académica y las herramientas tecnológicas de la Web 2.0.

CAPÍTULO 3

LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES Y LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

3.1. Las creencias docentes en la cultura docente

A inicios de los años ochenta, Schavelson y Stern plantean que en la investigación educativa no se puede examinar solo el comportamiento de los docentes. Desde estos autores, se reconoce que los docentes son “rational professionals who, like other professionals such as physicians, make judgments and carry out decisions in an uncertain, complex environment” (Schavelson y Stern, 1981, p.456). Así, se afirma que el comportamiento de un docente se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones; por ello, es necesario realizar estudios sobre la relación entre pensamiento y acción de los docentes en los procesos formativos. Estos autores recomiendan que “Research on teaching should focus on teachers' thoughts, decisions and behaviors in studying how students [...], classroom context [...] and organizational context [...] influence these decisions and behaviors”⁷ (Schavelson y Stern, 1981, p.491). De esta manera, se inicia una dimensión para la investigación educativa, denominada por Akbari & Dadvand (2011) como la “dimensión cognitiva de la enseñanza”: qué creen, piensan y saben los docentes; para Jiménez y Feliciano (2006), el término que describe esto es “el paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del docente”; y para Solar y Díaz (2007), el término empleado es “cultura docente”.

Nos centraremos, por el momento, en el concepto de *Cultura docente*. Solar y Díaz (2007) la definen como “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que este grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse en sí” (p.36). Asimismo, para los autores esta cultura docente se evidencia en las estrategias didácticas empleadas, la calidad, el sentido y la relación de las interacciones entre los docentes, los docentes y sus estudiantes, los modos de gestión, el cómo se estructuran la participación y los procesos de toma de decisiones. Para los mismos autores, en la actualidad, esta cultura se encuentra viviendo una situación particular:

⁷ Traducción de la autora. La investigación sobre la enseñanza debe centrarse en los pensamientos, decisiones y comportamientos de los docentes al estudiar cómo los estudiantes, el contexto del aula y el contexto organizacional influyen en estas decisiones y comportamientos.

una tensión inevitable y preocupante ante la exigencia de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial, por un lado, y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático, por otro (Solar y Díaz, 2007, p.36).

En este estudio, el análisis se centra en el primer elemento que constituye esta cultura docente: las creencias. Su conceptualización es compleja y ha pasado por distintos acercamientos. Un punto de inicio en torno a la reflexión de este concepto es el planteado por Garrido (2010) como la relación entre creencia y conocimiento (razón). Para Garrido, la discusión se inicia en el pensamiento filosófico europeo. Así, reconoce los aportes de Locke y Hume, quienes plantean que las creencias son “un sustrato del pensamiento que influye en la interpretación que hace el sujeto a la realidad. Lo que revalora y coloca a las creencias como un elemento que influye en la manera en que el sujeto construye su conocimiento” (Garrido, 2010, p.62).

Con el objetivo de formalizar esta distinción entre conocimiento y creencia, Nisbett y Ross (1980, en Pajares, 1992) plantean que “the conceptualized generic knowledge as a structure composed of a cognitive component, schematically organized, and a belief component, possessing elements of evaluation and judgment”⁸ (Pajares, 1992, p.310). Sobre la base de esta afirmación, Pajares (1992) propone la siguiente distinción: “belief systems, unlike knowledge systems, do not require general or group consensus regarding the validity and appropriateness of their beliefs. Individual beliefs do not even require internal consistency within the belief system”⁹ (p.311). De este modo, para el interés de la definición de esta investigación, se logra deslindar la dimensión vinculada al pensamiento.

El centro en esta investigación no es examinar qué conoce el docente sobre el uso de las TIC, pues en el discurso en esta línea puede llevarnos a encontrar que desde su conocimiento el docente acepta y valora la inserción de las herramientas tecnológicas por una presión externa: todos reconocen las ventajas de las TIC, se han utilizado distintas herramientas para la formación profesional e incluso para la consecución en la mejora de la alfabetización académica de los estudiantes. Es la dimensión subjetiva y no la objetiva la que determina el alcance de determinadas afirmaciones en el quehacer del docente.

⁸ Traducción de la autora: “conocimiento genérico conceptualizado como una estructura compuesta de un componente cognitivo, organizado de forma esquemática, y un componente de creencias, poseen elementos de evaluación y juicio”

⁹ Traducción de la autora: “los sistemas de creencias, a diferencia de los sistemas de conocimiento, no requieren consenso general o del grupo con respecto a la validez y pertinencia de sus creencias. Las creencias individuales ni siquiera se requiere la coherencia interna del sistema de creencias “

Una vez delimitada la naturaleza distinta entre las creencias y el conocimiento, es necesario puntualizar cómo van a ser entendidas las creencias en este estudio.

Las creencias implican “any simple proposición, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does”¹⁰ (Rokeach, en Pajares, 1992, p.312). Presentan componentes afectivos que son capaces de activar emociones, componentes cognitivos vinculados al conocimiento y componentes conductuales que podrían activar la acción (Rokeach, en Pajares, 1992). La definición propuesta por Pajares y lo que este rescata de Rokeach han sido utilizados en múltiples investigaciones en torno a la dimensión cognitiva de las creencias. Sin embargo, en esta investigación hay una dimensión a la cual nos estamos acercando: el mundo de las ideologías.

En esta última línea, las creencias pueden ser agrupadas (como sistema de creencias) bajo la denominación de *ideologías* (Van Dijk, 1999). Estas son vistas como categorías de pensamiento que no solo están referidas al pensamiento metódico, sino a la dimensión de uso corriente: lo que las transforma en un bien de uso social y que contribuye a la construcción de la cultura. Las ideologías son vistas como sistemas de creencias socialmente compartidos por los miembros de una colectividad de actores sociales. Estas creencias son más fundamentales o axiomáticas, pues controlan y organizan otras creencias socialmente compartidas. Su adquisición es gradual y, a veces, cambian a través de la vida o de un periodo de la vida, por ello se reconoce que son relativamente estables (Van Dijk, 2005).

Las creencias, desde la propuesta de Van Dijk (1999) pueden ser expresadas por las personas, puede ser transmitidas y compartidas a otros y por toda una colectividad. “Una vez compartidas, las ideas pueden entonces convertirse en parte del dominio público y por ello adquirir una dimensión de carácter más social o cultural” (Van Dijk, 1999, p.32-33).

Las creencias pueden ser vistas a través del discurso. Este es un punto importante para esta investigación, pues como expresa Valencia (2011):

el discurso posibilita que las personas socialicen sus experiencias particulares al narrarlas a otros y, además, que compartan entre sí modelos de acontecimientos y creencias colectivas que moldean la forma como cada una representa las situaciones sociales y sus experiencias propias (p.149).

Desde esta posición, se reconoce como posible el acceso a las creencias de los docentes a través de su discurso, a través de sus palabras.

Por otro lado, en relación con las creencias de los docentes, Kember (1997, en Peña 2010) advierte que existe una incongruencia entre las concepciones de enseñanza de los

¹⁰ Traducción de la autora “Cualquier proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de los que una persona dice o hace”.

docentes y las nuevas demandas educativas. Para el autor, los cambios requeridos hoy en día serán difíciles de llevar a la práctica. Por tanto, “el conocimiento de las concepciones de los docentes puede ayudar a mejorar la calidad y práctica de la enseñanza e influenciar el aprendizaje del estudiante” (Kember, 1997, en Peña 2010, p.38). Este es un punto decisivo en el presente estudio, pues como el autor señala, la incorporación de cambios e innovaciones dentro de los espacios formativos se ven afectados por las creencias de los docentes.

Ante lo anterior, debemos precisar que las creencias de los docentes se relacionan con situaciones específicas, orientadas a la actuación. Estas incluyen las creencias que ellos tienen sobre su labor como formadores, así como aquellas sobre el contexto socioeducativo que los rodea (Solar y Díaz, 2007). La mayoría de los docentes cuenta con creencias referentes a la naturaleza del aprendizaje y sobre cómo los estudiantes aprenden. Estas creencias se reflejan en sus decisiones sobre los currículos, sus prácticas en aula y los juicios acerca de los estudiantes (Purdie, 1994, en Peña, 2010). En cuanto a la incorporación de aspectos innovadores como lo puede ser el uso de herramientas tecnológicas, en palabras de Errington (2004), las creencias de los docentes pueden constituir “a ‘professional set of guidelines for teaching’ [...]; a blueprint for what is or is not possible; an open or closed door to promote, inhibit or resist change, and a collective climate that can foster or inhibit innovation”¹¹ (p.41).

En suma, para finalizar esta sección, en la cultura docente, las creencias juegan un papel importante en la configuración de las acciones, de la toma de decisión de los docentes; son puertas abiertas o cerradas para la innovación. Las creencias son vistas, en esta investigación, como proposiciones, conscientes o inconscientes, inferidas de los que una persona dice o hace. Presentan componentes afectivos, cognitivos y conductuales que podrían activar la acción y que pueden reconocerse en el discurso de la persona. Se configuran como un bien social y contribuyen a la configuración de una cultura.

A continuación, se examinará qué relación se reconoce entre el uso y las creencias de los docentes en cuanto a la inserción de las herramientas que proporcionan las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

¹¹ Traducción de la autora: “un conjunto profesional de directrices para la enseñanza, [...] un modelo para lo que es o no posible; una puerta abierta o cerrada para promover, inhibir o resistirse al cambio y un clima colectivo que puede promover o inhibir la innovación”.

3.2. Los usos y creencias de los docentes sobre el empleo de las herramientas tecnológicas en los procesos formativos

En el escenario peruano, Mateus (2013) reconoce la existencia de ciertos imaginarios en torno al empleo de las herramientas tecnológicas en los procesos formativos. El autor plantea la existencia de un valor simbólico de estas herramientas en los contextos urbanos y rurales. Para el autor, en los espacios urbanos la facilidad de acceso a la gestión de información en el ámbito educativo las convierte en una necesidad. En cambio, en las áreas rurales, los beneficios tecnológicos son más escasos y provienen, sobre todo, de eventos puntuales generados por los organismos oficiales responsables de la implementación de los proyectos, las nuevas herramientas tecnológicas son concebidas como una esperanza (Mateus, 2013). Así, el autor nos lleva a una interrogante: cuál es el contexto del docente y cómo estos imaginarios sociales configuran su acercamiento y aceptación del empleo de las herramientas tecnológicas en su quehacer. Si se proviene de un contexto rural o si se proviene de un contexto urbano, se configura el sistema de creencias de los docentes de una distinta manera.

En esa línea, para la educación básica de escuelas estadounidenses, Hew y Brush (2007) identifican barreras para la inserción de las TIC en ámbito educativo: en un primer orden, se reconocen recursos, institución, temas culturales y evaluación; y en un segundo orden estos autores ubican a las actitudes y creencias de docentes, conocimientos y habilidades. Esto nos lleva a preguntarnos, qué sucede cuando el acceso ya se encuentra cubierto, qué impide o favorece el uso de las herramientas virtuales en el desarrollo de habilidades tan transversales como la alfabetización académica. Ramírez plantea “la necesidad de conocer las creencias y actitudes que los profesores mantienen sobre las TIC como uno de los factores que explican el uso de estos recursos en las prácticas de aula” (2012, p.5). Ramírez recomienda estudiar en profundidad “cuáles son las creencias que explican de forma específica la adopción o no de estas innovaciones, cómo se conforman y qué elementos las definen” (Ramírez, 2012, p.5). Así, la pregunta de esta investigación se va configurando.

En el espacio de educación superior, espacio formativo propio de este estudio, investigadores como Andrade, Bozo y Cendrós (2011) reconocen que, en las últimas décadas, los estudiantes son quienes se han acercado a las herramientas tecnológicas por sí mismos a fin de identificar herramientas que faciliten sus procesos de aprendizaje. Según estos autores, los estudiantes “han desarrollado las competencias que les permiten el fácil

acceso a las nuevas tecnologías y, con ello, han obligado al docente a su actualización continua” (Andrade, Bozo y Cendrós, 2011, p.110). Para estos autores, los estudiantes y, aunque menos, los docentes cuentan con las competencias necesarias para realizar algunas actividades mediante la tecnología (iniciar chats, uso de aulas virtuales, mensajería instantánea, uso de correo, algunas herramientas de Internet). El reto a los docentes está planteado: los estudiantes pueden contar con un mayor acercamiento al uso de las herramientas tecnológicas.

Así, son los estudiantes quienes proporcionan una mayor apertura y disposición hacia lo nuevo, lo reciente y lo práctico. Por ello, lo expresado por Rienties, Brouwer y Lygo-Baker para el espacio de educación superior europeo y norteamericano, es pertinente:

several researchers [...] have suggested that higher education institutions should provide adequate professional development, training and staff support for academics in order to increase their awareness of the complex interplay between technology, pedagogy and the cognitive content in their disciplines¹² (Rienties, Brouwer y Lygo-Baker, 2013, p.121).

Por otro lado, el estudio de Hsu (2011) encontró que existe una relación positiva entre el uso de las TIC por el profesor y las asignaciones de las TIC de los estudiantes. La correlación, regresión y análisis de los patrones de frecuencia revelan que, a medida que el uso de las más difíciles tareas de TIC aumenta, los maestros formulan en su asignación actividades más complejas que implican las TIC. Al mismo tiempo, los profesores que no utilizan herramientas simples de TIC, tales como procesadores de texto, no suelen asignar las actividades relacionadas con las TIC a los estudiantes. En otras palabras, los profesores tienen que ser expertos en determinadas herramientas TIC con el fin de utilizarlas para mejorar el aprendizaje del estudiante.

Una mayor comprensión de los docentes de la utilización de las TIC por los estudiantes facilitará el proceso de enseñanza y aprendizaje con la tecnología. La mejora, más allá de la infraestructura de las TIC, puede haber facilitado a que los docentes tengan acceso a diversas herramientas de las TIC, pero los profesores tienen que aprender mucho más para alcanzar la competencia con las nuevas TIC. Si los profesores son competentes con las TIC, la posibilidad de que utilicen estas herramientas en su enseñanza es mayor, y la oportunidad para que utilicen estas herramientas para involucrar a los estudiantes en las actividades de aprendizaje se incrementa.

¹² Traducción propia: “varios investigadores [...] han sugerido que las instituciones de educación superior deben proporcionar un adecuado desarrollo profesional, la formación y el apoyo del personal para los académicos con el fin de aumentar su conocimiento de la compleja interacción entre la tecnología, la pedagogía y el contenido cognitivo en sus disciplinas

Orozco (2013) reconoce que la mayoría de los estudios coinciden en la importancia de factores como el nivel de dominio que los profesores tienen de las TIC, la formación técnica y pedagógica que han recibido sobre ellas, así como las concepciones previas que poseen sobre la utilidad educativa de estas tecnologías.

De todo lo expuesto hasta el momento, se reconoce que en esta investigación se acerca a una concepción de las creencias vistas como reflejo del pensar en un contexto. Las creencias permiten la retroacción entre el sujeto y el contexto. El entorno configura el sistema de creencias, pero también el sistema de creencias configura el entorno. Nuevas prácticas de uso de la tecnología pueden ser reincorporadas si se observa en las creencias de los docentes cierta aceptación o apertura hacia ellas.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1 DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. La problemática, objetivos y categorías de la investigación

Por un lado, las actuales investigaciones en torno al perfil de los estudiantes que se incorporan a la universidad reconocen que una de las primeras dificultades que afrontan estos estudiantes son sus habilidades para la formulación y comprensión de textos académicos. En un análisis sobre el vínculo entre la deserción universitaria y la alfabetización académica, Cisneros, Olave y Rojas (2013a) reconocen que las tareas de lectura y escritura académica en la universidad “presentan sus particularidades discursivas para las cuales el estudiante novato no está ejercitado porque se trata de una inmersión en una cultura lectora y escritora que apenas inicia en su proceso de aprendizaje” (p. 462).

Asimismo, se plantea que son necesarias prácticas de lectura y escritura académica distintas a las impartidas por la educación básica. Al estudiante universitario se le exige una lectura de mayor nivel: lectura crítica y estratégica. Se le exige procesar la información para la formulación de sus textos. (Cisneros, Olave y Rojas, 2013^a). Se requiere de una nueva alfabetización: *alfabetización académica* (Vásquez, 2005).

Al igual que Cassany y Morales (2009), Cisneros, Olave y Rojas (2013a) reconocen que el docente es responsable de formar el hábito lector que permite al estudiante emplear distintas estrategias para una óptima comprensión textual según sus necesidades. Esta es una tarea compleja y su desarrollo debe darse dentro de las mismas comunidades universitarias (Carlino, 2005; Cassany y Morales, 2009).

En suma, la literacidad académica se ha convertido en un reto para los docentes e instituciones universitarias en tanto que las habilidades de los estudiantes se encuentran distantes de ella. Estos deben formular o repensar sus estrategias de enseñanza. En esa medida, observamos otra tendencia: la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas en el ámbito universitario.

En el ámbito internacional, se observa una tendencia a incorporar el uso de herramientas tecnológicas web 2.0. Como bien formulan Illanas y Llorens (2011), se ha planteado una rápida penetración de los avances tecnológicos: “el entorno docente no es ajeno a esta realidad y, en la versión actual del mundo en que vivimos, nos encontramos con que los estudiantes, en algunos aspectos, son más aventajados que los propios maestros”

(p.18). En esta línea, la realidad del docente universitario peruano no es la excepción. Chumpitaz y Rivero (2012) reconocen que, a la luz de lo expresado por los docentes de una universidad privada limeña, “las TIC apoyan el proceso de enseñanza aprendizaje ya que enriquecen de forma muy significativa la experiencia educativa y no pueden estar ajenos a los tiempos actuales donde los alumnos son ‘expertos’ en el uso de las tecnologías” (p. 95). El uso de herramientas de la Web 2.0 se ha ido incrementando en las aulas de formación profesional. Hernández, Sánchez, Rodríguez, Caballero y Martínez (2014) reconocen que “Desde hace algunos años en la educación presencial universitaria se ha planteado la posibilidad de complementar las actividades de formación cara a cara con experiencias de trabajo virtual usando tecnologías de la información y la comunicación” (p. 351).

Así, se evidencia cómo la integración de las herramientas tecnológicas en los ámbitos formativos en el nivel superior ha implicado ciertos cambios, cómo ha creado ciertas incertidumbres por parte del estudiante y del profesorado, así como, por parte de los directivos e incluso los sistemas educativos (Salinas, 2004). Continuando con lo afirmado, Goodfellow (2011) reconoce la necesidad de investigar en torno de una concepción ampliada de literacidad sobre la base de lo digital, para este autor examinar las conceptualizaciones sobre una nueva literacidad con apoyo de herramientas digitales constituye un objeto de estudio.

Entonces, se cuenta con un doble reto: la formación de los universitarios noveles en cuanto a la literacidad académica y la integración de herramientas tecnológicas en los procesos formativos hacia el desarrollo de la literacidad académica.

De esa manera, a fin de que la integración sea realizada de la manera pertinente y con óptimos resultados, es necesario cumplir con ciertas condiciones. La integración “solo será efectiv(a) si el profesorado está convencido de que presenta más ventajas que inconveniente, si percibe claramente lo que se pretende, cuáles son los criterios y valores que lo definen, a qué le compromete, qué le exige” (Quintero y Hernández, 2011, p.6). Así, las creencias de los docentes respecto al uso de nuevas herramientas tecnológicas constituyen un factor motivador o no en el uso de estos recursos en las prácticas docentes (Ramírez, 2012). “Sería preciso estudiar en profundidad cuáles son las creencias que explican de forma específica la adopción o no de estas innovaciones, cómo se conforman y qué elementos las definen.” (Ramírez, 2012, p.154-155)

El docente cuenta con creencias referentes a la naturaleza del aprendizaje y sobre cómo los estudiantes aprenden. Estas creencias se reflejan en sus decisiones sobre los

currículos, sus prácticas en aula y los juicios acerca de los estudiantes (Purdie, en Peña, 2010). En esa línea, “According to this reasoning, if teachers believe that technology should be integrated and that they can integrate technology, then technology integration will happen”¹³ (Belland, 2009, p. 354). Reconociendo lo anteriormente expuesto, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre el uso de las herramientas de la web 2.0 en la literacidad académica en una universidad privada de Lima?

En ese sentido, se reconocen antecedentes que se vinculan a la observación de las creencias de docentes y estudiantes en cuanto a la inserción de las TIC y antecedentes de cómo se han usado algunas herramientas para el desarrollo de la escritura académica, pero aún no se reconocen las creencias de los docentes y estudiantes sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de la literacidad académica.

OBJETIVOS DE LA TESIS

OBJETIVO GENERAL

Analizar las creencias de los docentes sobre el uso de las herramientas de la web 2.0 en la literacidad académica en una universidad privada de Lima

OBJETIVO ESPECÍFICO

- Caracterizar las creencias de los docentes sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 para la autoría y producción en la literacidad académica en una universidad privada de Lima
- Caracterizar las creencias de los docentes sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 para la comunicación en la literacidad académica en una universidad privada de Lima

En la presente investigación, se proponen dos categorías de estudio cuyas definiciones se presentan en la siguiente tabla, así como, sus respectivas subcategorías

¹³ Traducción propia: De acuerdo con este razonamiento, si un docente cree que la tecnología puede ser integrada y que ellos pueden integrarla entonces la integración de la tecnología se producirá.

Tabla 3.

Categoría y subcategorías de análisis

Categorías	Definición propia	Subcategorías	
Herramientas de la Web 2.0 para la autoría y producción en la literacidad académica	Herramientas tecnológicas que permiten a los usuarios generar productos de distinta naturaleza de manera colaborativa o no. (Peñalosa,2013; Gómez,2014) hacia la generación de prácticas discursivas académicas	Dimensiones del desarrollo de la literacidad académica	Desarrollo de habilidades básicas de estudio
			Proceso de socialización académica
			Literacidades académicas
		Perfiles de los miembros de comunidad académica	
		Comunidades académicas	
		Textos académicos	
Herramientas de la Web 2.0 para la comunicación en la literacidad académica	Herramientas tecnológicas que permiten la interacción entre los miembros de la comunidad académica generando espacios de intercambio, construcción de comunidades, (Valenzuela, 2013; Peñalosa, 2013; Gómez, 2012) para el desarrollo de prácticas discursivas académicas	Dimensiones del desarrollo de la literacidad académica	Desarrollo de habilidades básicas de estudio
			Proceso de socialización académica
			Literacidades académicas
		Perfiles de los miembros de comunidad académica	
		Comunidades académicas	
		Textos académicos	

Elaboración propia

1.2. Enfoque metodológico, tipo y nivel

De acuerdo con los propósitos y la naturaleza de la investigación planteada, se optó por un enfoque cualitativo. Esta selección obedeció a lo formulado por Pajares, quien afirma que este enfoque es el idóneo para la investigación sobre creencias.

Some researchers claim that qualitative research methodology is relevant, appropriate, and promising in this regard. For example, Schunk (1991) suggested that, although quantitative methods typically have been used in studying efficacy beliefs, qualitative methods, such as case studies or oral histories, are needed to gain additional insights, a recommendation echoed by Brookhart and Freeman (1992) [...] Munby (1982, 1984) suggested that qualitative research methodology is especially appropriate to the study of beliefs¹⁴ (Pajares, 1992, p.327).

En esa misma línea, veinte años después, Erkmer (2012) reconoce que distintos investigadores han empleado diferentes métodos para poder acceder a los pensamientos y creencias de los docentes y, entre los métodos empleados, los enfoques cualitativos han sido favorecidos, ya que estos métodos permiten a los investigadores obtener una explicación hermenéutica y en profundidad, así como, la comprensión de los procesos mentales de los

¹⁴ Traducción de la autora. Algunos investigadores afirman que la metodología de la investigación cualitativa es pertinente, apropiada y prometedora. Por ejemplo, Schunk (1991) sugirió que, si bien los métodos cuantitativos normalmente se han utilizado en el estudio sobre las creencias de eficacia, los métodos cualitativos, tales como estudios de caso o las historias orales, son necesarios para obtener conocimientos adicionales, una recomendación repetida por Brookhart y Freeman (1992). Munby (1982, 1984) sugirió que la metodología de la investigación cualitativa es especialmente apropiada para el estudio de las creencias.

docentes. En las investigaciones cualitativas se enfatiza el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se examina cómo se producen los procesos de pensamientos de los actores acerca de las acciones, interacciones y transacciones en las que se involucran (Ruiz, 2011). En esa misma línea, en estas investigaciones se genera un intento de comprender a profundidad los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas.

Asimismo, se desestima la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta (Salgado, 2007). Por ello, se descarta un enfoque cuantitativo bajo lo planteado por Rubio (2015): el enfoque cuantitativo resulta limitado si se busca comprender cuál es el sentido detrás de la estructuración de las creencias dado que estas son construcciones personales explicativas formuladas desde el individuo y su contexto. En este sentido, según Rubio (2015) el estudio de las creencias se encuentra en lo subjetivo e individual; por ello, una aproximación cuantitativa peligra en centrarse en los aspectos comunes entre sujetos.

En síntesis, dada la naturaleza del objeto de la investigación: las creencias de los docentes, un enfoque cualitativo permite acceder a profundidad en los procesos mentales de los docentes, permite observar de manera natural los elementos que ayudan en su configuración.

En relación con el tipo de investigación, esta es reconocida como básica, pues, como expresa Bunge, esta busca obtener información independientemente de su posible uso práctico. Así, se alimenta a la técnica sin ser técnica misma (Bunge, 2009). En ese sentido, el estudio planteado está orientado a la comprensión de la realidad por analizar: las creencias de los docentes. No pretende cambiar los sistemas de creencias de los docentes. Asimismo, bajo otra clasificación de tipo de investigación, esta se ubica en el tipo empírico – analítico, pues, como afirma Cifuentes (2011), busca conocer de manera objetiva, externa y fáctica los hechos de la realidad, sus respectivas causas, los efectos que se generan, los síntomas. Estas investigaciones “aspiran a manejar criterios semejantes o equivalentes de validez y confiabilidad. De allí la necesidad de un diseño objetivo, previo, de instrumentos y de atender a su validación anticipada” (Cifuentes, 2011, p.30). En ese marco, se ubica nuestro estudio, para el cual se diseñaron y validaron los instrumentos de recojo de información.

En cuanto al nivel de la investigación, este es descriptivo. Como plantean Hernández, Fernández y Baptista (2010), la meta de este tipo de estudios es describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos, es decir, detallar cómo estos son y se manifiestan. Los

autores “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 80). En esa línea, se encuentra la investigación planteada, que busca profundizar en los rasgos diferenciadores de cuáles son y cómo se manifiestan las creencias sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 en el proceso de desarrollo de la literacidad académica en una población definida. Su valor yace en el análisis preciso de las dimensiones de las variables involucradas.

1.3. Método de investigación

En esta investigación, se trabajó sobre la base de un estudio de caso dado que este facilita la investigación de determinados fenómenos educativos. Como expresan Ary, Cheser, Razavier y Sorensen (2006), este tipo de investigación tiene como mayor ventaja la posibilidad de la profundidad, al parecer, se estudia al individuo en su totalidad examinando su entorno, emociones y pensamientos. “However, case studies need not be limited to the study of individuals. Case studies are made of communities, institutions, and groups of individuals. [...] Case studies are anchored in real life and can provide rich detailed accounts of phenomena”¹⁵ (2006, p.457).

Por otro lado, desde el objetivo de esta investigación, se reconoce que los métodos centrados en la cognición de los docentes y que intentan acceder a datos sobre los procesos mentales utilizan instrumentos más o menos directos de los pensamientos de los profesores y de sus juicios (Solar y Díaz, 2007). Entre estos métodos, se ubican el estudio de caso, la etnografía, el rastreo del proceso y estimación del recuerdo, entre otros.

Asimismo, los estudios desarrollados, con un planteamiento particularista, descriptivo, inductivo, permiten ofrecer soluciones a problemas planteados a partir de la discusión y el análisis de un caso particular, en una situación real (Pérez, Galán y Quintanal, 2012).

Con el fin de contextualizar el caso propio de este estudio, se debe precisar que los docentes cuyas creencias serán examinadas conforman parte del cuerpo docente responsable del desarrollo de habilidades discursivas académicas de los estudiantes de los dos primeros años de formación de los distintos programas de pregrado ofrecidos por la institución. Estos docentes, en particular, tienen como tarea principal insertar a los estudiantes en la práctica

¹⁵ Traducción de la autora. El investigador trata de determinar por qué una persona se comporta como él o ella lo hace, y no sólo para registrar el comportamiento. [...] Sin embargo, los estudios de caso no tienen por qué limitarse al estudio de los individuos. Los estudios de casos se realizan a partir de comunidades, instituciones y grupos de individuos. [...] Estos estudios se anclan en la vida real y pueden proporcionar descripciones ricas en detalles sobre los fenómenos por estudiar.

de interpretación y producción de textos académicos. Son ellos, como parte de la comunidad académica, quienes guían e introducen a los nuevos miembros de la comunidad en el mundo de literacidad académica. Son quienes de una forma más directa examinan cómo se produce el proceso de apropiación de las prácticas académicas en el discurso por parte de los estudiantes.

En total esta institución cuenta con 25 docentes vinculados a los cursos propedéuticos, los mismos que pertenecen a distintos campos disciplinares: lingüística, literatura, psicología, educación, historiadores, antropólogos, entre otros. Estos docentes no solo están a cargo de los cursos propedéuticos, sino que también son responsables de cursos como Historia, Antropología, Literatura, Análisis lingüístico, Redacción avanzada, entre otros.

De los veinticinco docentes, se seleccionaron cinco docentes. Todos ellos cumplen con los criterios propuestos:

- Tiempo de servicio: Se cree conveniente que el entrevistado sea un docente con un mínimo de cinco años de vínculo laboral con la institución y con el programa de formación humanística mismo, esto le ha permitido ser parte de los diseños de los cursos y la definición de las orientaciones de la institución en torno a la inserción de la literacidad académica de los estudiantes.
- La carga lectiva de los docentes: Todos ellos han dictado por lo menos un curso propedéutico.

La siguiente tabla describe el detalle de los informantes. Cada docente recibió un código “DOC” más un número.

Tabla 4
Número de profesores participante

Código del Docente	Curso propedéutico que dicta	Uso de TIC	Años de dictado	Edad	Género	Formación profesional
DOC 01	Lengua 1 – Lengua 2	En su práctica como docente y como estudiante	5	34	F	Lingüista – Psicóloga
DOC 02	Lengua 1 – Lengua 2 – Metodología trabajo intelectual	En su práctica como docente y como estudiante	5	28	M	Lingüista
DOC 03	Lengua 1 – lengua 2	En su práctica como docente y como estudiante	5	35	F	Literatura – Psicóloga
DOC 04	Lengua 1 – lengua 2	En su práctica como docente y como estudiante	6	28	F	Pedagoga
DOC 05	Lengua 1 - Lengua 2	En algunos espacios como docente	5	31	F	Lingüista

Nota: Elaboración propia

Al provenir de distintos campos disciplinares propios de las Humanidades, son, a su vez, quienes al dictar otros cursos y estar dentro de otros círculos de conocimiento y disciplinas, pueden irradiar creencias y actitudes hacia la incorporación de espacios mediatizados por las herramientas tecnológicas. En relación con su experiencia en el uso de las herramientas tecnológicas de la Web 2.0, durante la entrevista, todos los docentes informaron que emplean estas herramientas en la conducción de sus clases. Desde la institución en el estudio no se cuenta con un programa específico de capacitación sobre herramientas para los cursos que dictan. Estos usos han surgido por iniciativas de ellos. Asimismo, cuatro de ellos expresan que cuentan con la experticia de estas herramientas en cuanto a su rol de estudiantes. Al ser docentes con estudios de maestría o segundas licenciaturas, han experimentado, en sus procesos de formación y de dictado, el uso de herramientas como Google docs., Skype, wiki, entre otros.

1.4. **Técnicas, diseño y validación del instrumento**

A partir del objetivo general formulado en este estudio: analizar las creencias de docentes sobre el uso de herramientas de la Web 2.0 para la literacidad académica en una universidad privada de Lima, se optó por la técnica de la entrevista semiestructurada debido a que, como expresa Ruiz (2012), la entrevista está orientada a comprender más que explicar. Bajo un formato de estímulo respuesta se busca obtener una respuesta subjetivamente sincera, más que una respuesta objetivamente verdadera. Se parte del reconocimiento de que no existe respuesta buena o mala. Todas ellas expresan lo subjetivo más que lo racional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se reconocen dos participantes, cada uno con distintos roles: el entrevistador tiene la iniciativa en la interacción, es quien define su formato, los temas por desarrollar y su intención o funcionalidad y el entrevistado cuyo rol es relevante dado que es la fuente de información que el entrevistador necesita (Guasch y Ribas, 2013).

Asimismo, los distintos investigadores concuerdan en que las entrevistas semiestructuradas se usan cuando los objetos de estudios no son accesibles ni observables (Monje, 2011; Creswell, 2014; Cardona, 2002) como lo son las creencias. En esa línea, Ary, Cheser, Razavich y Sorensen (2006) puntualmente expresan que la técnica de la entrevista es una de las más usadas en el acopio de las creencias:

The interview is one of the most widely used methods for obtaining qualitative data. Interviews are used to gather data on subjects' opinion, beliefs, and feelings about the

situation in their own words. Interviews provide information that cannot be obtained through observation, or they can be used to verify the observation¹⁶ (Ary et al, 2006, p. 480).

A la luz de lo anterior, y siguiendo lo expresado por Cifuentes (2011), las entrevistas son las más utilizadas en estudios cualitativos. El autor identifica las principales características de los dos tipos: semiestructuradas y abiertas. Para las primeras, Cifuentes afirma que estas “parten de un guion de temas a tratar, como carta de navegación que permite abordar puntos esenciales relativos al tema central de investigación” (Cifuentes, 2011, p. 85), a diferencia de las abiertas, que carecen de un guion y se organizan según el conocimiento del entrevistado sobre el tema por analizar. Por otro lado, una ventaja de realizar una entrevista de tipo semiestructurada es que esta permite cierta uniformidad en el tipo de información obtenida, pero a la vez es posible contar con cierta flexibilidad en el momento de formular las preguntas, su contenido y el orden, a fin de profundizar en los temas que van surgiendo en la interacción con el entrevistado (Ianfrancesco, 2003). De este modo, se realizó el siguiente paso: el diseño del guion de la entrevista con el fin de contar con una suerte de ruta para el análisis de las creencias de los docentes. Una ruta que permitiera dirigir la conversación, pero que también cuente con flexibilidad para acoger las creencias de los participantes.

En este estudio se optó por diseñar el guion de la entrevista, pues, dentro de las investigaciones con similares objetivos y temáticas, no se encontró un instrumento que vinculara las categorías de análisis de nuestro estudio: creencias de docentes universitarios y herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de la literacidad académica. Se identificaron algunos estudios vinculados a las creencias de los docentes universitarios de instituciones de educación superior de Lima como es el caso de la investigación titulada “Percepciones de los docentes y estudiantes del empleo de TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje de dos universidades privadas de Lima Metropolitana” de Ann Torres (2016), tesis para optar al título de licenciada en Ciencias de la comunicación de la Universidad Peruana de Las Américas. En esta tesis, se aplicó una encuesta sobre las percepciones de docentes, pero la categoría de análisis es muy amplia “el empleo de TIC”. Por otro lado, se ubicó un estudio también centrado en el análisis de las creencias sobre escritura y enseñanza en maestros peruanos formulado por Villegas (2016), pero los sujetos de estudio fueron docentes de primaria. Los casos anteriores emplearon instrumentos cuantitativos. Un tercer estudio

¹⁶ Traducción propia "La entrevista es uno de los métodos más utilizados para obtener datos cualitativos. Las entrevistas se utilizan para recopilar datos sobre la opinión de los sujetos, creencias y sentimientos sobre la situación en sus propias palabras. Las entrevistas proporcionan información que no se puede obtener mediante la observación, o pueden utilizarse para verificar la observación”.

aplicado en espacios peruano es el de López (2016) que se centra en el análisis de las percepciones de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos en el curso de inglés en un centro de idiomas de la región Piura. Sin embargo, este estudio solo toma una herramienta Web 2.0: las wikis, y no las distintas herramientas de producción y comunicación vistas en nuestro estudio. Estos son estudios cuyos objetivos de investigación se asemejan tangencialmente a nuestro estudio, en ningún caso se evidencia un instrumento como el propuesto en nuestra investigación. Mientras que Torres (2016) utilizó una encuesta sobre las percepciones de docentes y Villegas (2016) diseñó y empleó un cuestionario, López (2016) empleó bajo un enfoque cualitativo la entrevista semiestructurada. Esta última investigación sí coincide con la técnica en el presente estudio; sin embargo, las categorías por observar no fueron las mismas. Es así como se decidió diseñar un guion de entrevista que acoja las categorías-por estudiar. El diseño de este será descrito a continuación.

- **El diseño del instrumento**

La guía de la entrevista se diseñó sobre la base de las subcategorías de análisis de las categorías propuestas en la investigación, como indica Robles (2011). Para este autor, el guion de la entrevista se estructura sobre los objetivos de la investigación. La expresión de estos objetivos debe ser clara y presentada a los informantes. Asimismo, debe incluir todas las temáticas (categorías y subcategorías de análisis). Por ello, se formuló una matriz de la entrevista en el que se evidencia la relación entre los objetivos, las categorías y subcategorías del estudio. Así, se formuló una guía de entrevista con preguntas abiertas que permiten expresarse a los informantes.

- **La validación del instrumento**

Para determinar la validez del instrumento, se procedió a formular el proceso de validación a través de jueces, a partir del cual se realizaron algunos ajustes. La evaluación de expertos se realizó sobre tres aspectos:

- a. Claridad. - Las preguntas están presentadas en un lenguaje preciso y claro. La expresión no impide la comprensión de lo formulado
- b. Coherencia. - La pregunta tiene coherencia con el objetivo que pretende examinar
- c. Suficiencia. - Las preguntas son suficientes para recoger información sobre las categorías y subcategorías del estudio.

Para la validación del instrumento, se diseñó una Ficha de evaluación de juez experto. Tras el análisis del guion de entrevista, los jueces emitieron sus observaciones sobre cada uno de los ítems en la Ficha de evaluación de juez experto. Luego, se reformularon algunas preguntas y se pasó a una segunda validación del instrumento: aplicación de un piloto a dos docentes cuyas características eran similares a los docentes que constituyeron la muestra final.

La realización de esta prueba piloto permitió ajustar algunos cambios de las preguntas, los mismos que se centraron en precisar los términos y conceptos empleados en las preguntas. Asimismo, sugirió un parafraseo de algunas preguntas. Uno de los aspectos que se resaltó luego de la aplicación piloto de la entrevista es que conviene contar con preguntas alternas que ayuden en la comprensión de los contenidos de las preguntas. Por ello, se formularon preguntas de soporte que pudiesen formularse en el momento de la aplicación final con los sujetos de estudio.

▪ **La aplicación del instrumento**

Durante la realización de las entrevistas, se tomaron en cuenta las advertencias sobre la participación del investigador en el recojo de información formuladas por Ary et al (2006). Para estos autores, todo investigador debe estar abierto a respuestas que sean contrarias a sus propios conocimientos, creencias o perspectivas. Se debe tener cuidado en el acopio de la información a fin de no manipular los datos y no desestimar aquello que sea contrario a sus propias ideas.

Asimismo, se reconoce que el investigador debe ser consciente de su rol en todo el proceso de la investigación, pues es quien dirige la entrevista. Como expresan Taylor y Bodan, “el entrevistador es un instrumento más de análisis” (1990, citado por Robles, 2011, p.40), pues es el investigador quien explora, detalla y rastrea, a través de distintas preguntas, la información relevante para los intereses de la investigación y no del investigador en sí. Por ello, el aspecto ético es un aspecto por considerar no solo en el diseño, sino también en la aplicación del instrumento, como bien lo afirma Klave (2011).

De esta forma, desde la concepción de esta investigación, se consideró el Reglamento del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica (2017), sobre todo en relación con el respeto por las personas. Como se describió anteriormente, la participación de los docentes, tanto en el piloto del instrumento como en la aplicación de estos, fue de manera voluntaria e informada, como lo exige la Norma ética de la Investigación (PUCP, 2015).

Durante la realización de las entrevistas, se evitaron formas de coerción, persuasión o manejo tendencioso de influencias por parte del investigado. Los entrevistados fueron informados sobre el objetivo de la investigación y el rol que ellos tienen en esta a través de la Guía de entrevista. Así como el carácter confidencial de la información recogida.

Asimismo, se informó a cada docente participante por qué han sido elegidos para esta investigación. Con el fin de conservar el anonimato de los informantes, las intervenciones de los docentes fueron codificadas con iniciales DOC y luego un número para identificarlas: DOC-01, DOC-02, DOC-03, DOC-04, DOC-05. Con estos códigos se puede identificar la fuente de los comentarios, mas no la identidad de quien los genera.

Además, en el momento de iniciar la entrevista, se presentó el formato de consentimiento informado. Se indicó a cada entrevistado las características del instrumento, se aseguró el anonimato de su participación y se reafirmó el derecho a la participación voluntaria (con la libre decisión de retirarse en cualquier momento de la entrevista)

La realización de las entrevistas se realizó de manera individual en una sala acondicionada. La sesión de cada entrevista fue registrada con una grabadora Olympia y una tableta. El tiempo promedio de las entrevistas fue de 44 minutos.

▪ **Transcripción del contenido de las entrevistas**

En la transcripción de las entrevistas se consideraron los siguientes aspectos:

- Respeto a las normas ortográficas y uso de signos de puntuación tradicionales. Estas se siguieron de acuerdo con las necesidades propias del vaciado de textos orales en un documento escrito. Sin embargo, no constituye un documento escrito con la estructura corriente, puesto que la sintaxis oral, la prosodia y las vacilaciones propias del habla (frases inacabadas, lapsus, solapamientos, anacolutos, etc.) imposibilitan en la práctica la construcción de un texto en el sentido más ortodoxo del término.
- En la transcripción no se han realizado correcciones sobre las estructuras gramaticales del discurso de los informantes, de acuerdo con las prescripciones de la normativa de la lengua estándar. Estas se colocaron entre corchetes. En todos los casos se ha mantenido el sentido del discurso de cada informante.
- Por el objetivo de la investigación y no tratarse de un análisis de la conversación, no se procedió a consignar elementos suprasegmentales o las cuestiones fonéticas.

1.5. Procedimiento para organizar y analizar la información recogida

A la luz de las etapas propuesta por Kvale (2011), se realizó la organización de la información proveniente de las entrevistas realizadas. En siguiente gráfico, se visualiza en qué consiste cada uno de estos pasos.

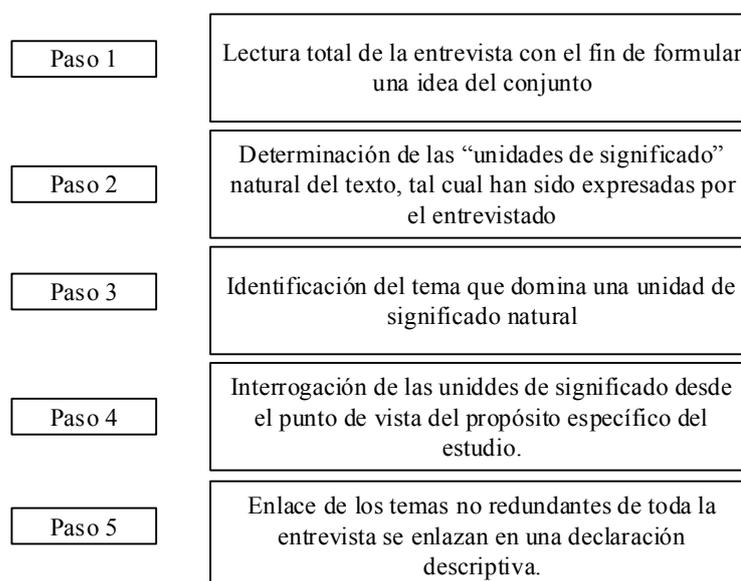


Figura 5. Etapas de recojo de información con entrevista. Elaboración propia a partir de Kvale (2011, p.140-141)

En el presente estudio, como primer paso, se realizó una lectura total de todas las transcripciones con el fin de identificar una visión general sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 seleccionadas y su relación con el desarrollo de la literacidad académica. Si bien cada una de las preguntas del instrumento estaba dirigida a las categorías específicas del estudio, se reconoce que por momentos los entrevistados fueron comentando sobre algunas categorías cuyas preguntas fueron anteriores o incluso algunos docentes adelantaban contenido de preguntas que se producirían luego.

En un segundo paso, tras formular una primera matriz en la que se ubicaron las respuestas de los docentes en función a las preguntas del instrumento. Como tercer paso, se segmentó la participación de cada docente en unidades de significado. Se le asignó una palabra clave a cada unidad de significado y se indicó en una segunda columna la subcategoría a la cual se vincula la intervención del docente.

Como cuarto paso, se reorganizó la información en relación con los objetivos de la investigación. Finalmente, se enlazaron los temas (subcategorías) identificados a fin de contar con una descripción sobre las creencias de los docentes en las categorías y subcategorías definidos en la investigación.

1.6. Consideraciones éticas de la investigación

Los problemas éticos se presentan a lo largo de todo el proceso de investigación (Klave, 2011). En el caso particular de investigaciones con entrevistas semiestructuradas, se identifican potenciales preocupaciones éticas a lo largo del proceso. En el caso particular de esta investigación, se siguieron las pautas del Reglamento del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica (2017), sobre todo en relación con el respeto por las personas. Como se describió anteriormente, la participación de los docentes, tanto en el piloto del instrumento como en la aplicación del mismo, fue de manera voluntaria e informada, como lo exige la Norma ética de la Investigación (PUCP, 2015).

Durante la realización de las entrevistas se evitó formas de coerción, persuasión o manejo tendencioso de influencias por parte del investigado. Los entrevistados fueron informados sobre el objetivo de la investigación y el rol que ellos tienen en esta. Se les informa por qué han sido elegidos para esta investigación. Asimismo, se le indicó que se mantendría en anonimato la información brindada por ellos. Así, su intervención fue presentada con los códigos: DOC-01, DOC-02, DOC-03, DOC-04 y DOC-05, con el fin de luego ser expresadas sus intervenciones en el análisis de la información.

Por último, desde el diseño y ejecución de esta investigación no implicó ningún riesgo de daño mental o físico de los docentes participantes, sujetos de estudio.

Finalmente, en la formulación del documento que presenta esta investigación, se utilizaron sistemas de verificación que cercioran la originalidad del documento.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados del análisis del contenido de las entrevistas aplicadas a cinco docentes de los cursos propedéuticos de un centro universitario de la ciudad de Lima. El análisis se organizó en relación con los dos objetivos de la investigación y las categorías propuestas en el diseño metodológico.

2.1. Las herramientas Web 2.0 de autoría y producción en la literacidad académica

El primer objetivo de esta investigación está orientado a la caracterización de las creencias de los docentes sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 de autoría y producción en la literacidad académica en una universidad privada de Lima. El análisis de estas creencias ha sido organizado en relación con las cuatro subcategorías: el desarrollo de la literacidad en sus tres dimensiones, el perfil de los miembros de la comunidad académica, la constitución de la comunidad en sí y las características de los textos académicos.

2.1.1. Las herramientas Web 2.0 de autoría y producción y las dimensiones del desarrollo de la literacidad académica

En este punto, se debe afirmar que los docentes reconocen que las herramientas de autoría y producción Web 2.0 asociadas a la revisión, generación y edición de documentos y producción de textos, sea de manera colaborativa o no, están insertándose en el espacio de las prácticas discursivas de los estudiantes. Así, lo expresa el docente 01, quien reconoce que el no uso de estas herramientas puede desvincular a uno de sus miembros:

Bueno ahora, quien no tiene, quien no utiliza herramientas virtuales, desaparece dentro del ámbito académico. Hubo una época en los que los Blogs estaban muy en boga, yo creo que ahora más bien se está generando otras formas que seguramente han partido de un blog, pero son manifestaciones del uso de la tecnología donde también se puede emplear literacidad académica (DOC01)

A continuación, se examinará cómo, desde la posición de los docentes, se reconoce la relación entre las herramientas web 2.0 de autoría y producción con cada las distintas perspectivas de observar el desarrollo de la literacidad académica en los nuevos miembros de la comunidad académica.

2.1.1.1. Las herramientas de la Web 2.0 de producción y autoría y el desarrollo de habilidades básicas de estudio

En la primera parte de esta investigación, se planteó que en primera instancia la literacidad puede ser vista como la adquisición de ciertas habilidades de carácter cognitivo e individual. En ese sentido, su apropiación se vincula con habilidades básicas. Sobre este punto, los docentes reconocieron la influencia del uso de estas herramientas en los siguientes aspectos: la revisión constante y la producción colaborativa crítica.

En este punto, se evidencia que las posiciones entre los docentes se complementan. El docente 01, 02 y 04 reconocen la influencia de las herramientas de la Web 2.0 de autoría y producción en la adquisición y fortalecimiento de habilidades básicas como la corrección en cuanto a aspectos normativos y formales de un discurso académico.

Puede ser que estas herramientas se utilicen de manera individual, pero cuando tienen la característica de ser grupal, creo que, favorecen mucho, la revisión crítica, por ejemplo, de fuentes. (...) para cuestiones de normativa, este, siempre como hay una revisión constante del texto para la presentación final. Eso los obliga a que estén pendientes de lo que coloca el compañero, o sea pensando un poquito en el trabajo colaborativo, y eso genera el que, no solo revisen el texto, sino también busquen bibliografía, sino que busquen un recurso que les permita saber si eso está bien. (DOC-01)

Yo creo, que hablar de dominio de la corrección, domino del manejo de estructuras textuales, evidentemente sí, o sea sí tiene una influencia. (DOC-02)

[...] Sí puede haber una incidencia para sobre todo la parte de corrección y el manejo de estructuras textuales [...] pienso en google docs puedes corregir inmediatamente [...] ya no ves manchones, sino que vas visualizando cómo va quedando el texto. (DOC-04)

Asimismo, se reconoce el valor de estas herramientas en cuanto a revisión constante por el estudiante. El docente 03 reconoce en la capacidad de evidenciar cambios le proporciona al estudiante la capacidad de analizar su trabajo y mejorarlo en cuanto a aspectos básicos de la producción de textos

Existen herramientas de control de cambios, entonces, [...] permite(n) ver el original y la revisión. Entonces, ahí nos podemos dar cuenta de cómo van los procesos justamente y también la opción de dejar comentarios o el uso de recursos bien concretos como, por ejemplo, el cambio de tipo de letra, el cambio de color. Todos esos recursos tecnológicos ayudan a que el estudiante pueda tener un antes y un después, y en ese sentido pueda comprender el proceso, pero eso acompañado de comentarios, y creo que estas herramientas tecnológicas, por los menos las que yo he usado, las wikis, y, por ejemplo, el correo electrónico utilizando Word y todas las herramientas, sí facilitan que el estudiante pueda ser consciente de la corrección ya sea en normativa, ortográfica y gramatical, como en estructura de texto en la organización, sí permite. (DOC-03)

En esa medida, las habilidades básicas del estudiante de autorregular su discurso en su práctica académica cuentan con una herramienta que le permite visualizar cuáles son las mejoras, le permite identificar cómo se va realizando el proceso en sí de escritura y reescritura. Esta autorregulación permite la mejora de los discursos académicos de los

estudiantes. Este aspecto positivo se refuerza con otros beneficios reconocidos de las herramientas web 2.0. Estos han sido descritos por Gómez-Hurtado, García y Delgado-Gómez (2018) como herramientas que posibilitan el trabajo de “habilidades y competencias en el alumnado relacionadas con el análisis, la búsqueda, a reelaboración de la información compartida en la red, la construcción de nuevas producciones y desarrollo del trabajo autónomo, colaborativa y autorregulado” (p.102). En este punto, se reconoce por parte de los docentes cierto estímulo por la búsqueda y procesamiento de la información para la formulación de textos académicos.

Si creo que dependerá mucho de si el alumno tiene esa capacidad de investigar más allá si lo hace con un texto físico o virtual, creo que la virtualidad sí te estimula, como te decía hace un rato, te estimula a ser autónomos, que comiencen a ver más allá de lo que se les puede proporcionar con una bibliografía básica y se les hace mucho más sencillo. Si no comprenden un término o no comprenden un conjunto de conceptos, tienen la facilidad de, a través de la base de datos, busco también estos conceptos y encuentro otro artículo o puedo de repente incluso identificar las lecturas que están en las referencias bibliográficas (DOC-01)

Si bien se reconoce que el trabajo con estas herramientas ayuda en la producción de textos y mejoras de los productos académicos, este también permite un elemento vital para el desarrollo de la variedad académica: el acompañamiento del docente, lo denominado como monitoreo. De las características identificadas en estas herramientas, resalta el compartir el espacio de producción. De manera explícita, los docentes 01, 04 y 05 enfatizaron el rol del docente en su uso:

[...] es importante que haga un buen monitoreo, o sea que el profesor ahí. (DOC-01)

Claro en cuanto a dominio de la corrección, cuando uno se va iniciando requiere de una voz externa para poder alcanzar dicho dominio, creo que solamente la herramienta en sí misma solamente no, en todo caso para alguien que se inicia en la literacidad académica, de repente no en tanto que tenga el soporte del docente, pero sin eso creo sería más complicado (DOC-04)

Ahora, el impacto directo en las habilidades en la producción y comprensión no lo tengo muy claro. Creo que facilita la labor del docente para que estas habilidades, eh, se produzcan. (DOC-05)

De manera puntual, el docente 01 plantea que estas herramientas permiten un monitoreo oportuno, pero además añade que este debe ser pertinente. La presencia del docente se puede hacer más visible a través de comentarios o participación en los chats, pero esta debe ser de calidad.

Creo que la herramienta es el pretexto para hacer otra cosa, pero, tiene que haber un buen manejo del docente en cuanto, no sólo al uso de las herramientas para maximizar, sino también en que los comentarios sean pertinentes. Si tienes una presentación en una fecha determinada, los comentarios deben haberse hecho con una anticipación (para) que le permita al estudiante hacer la corrección. (DOC-01)

Estas ideas coinciden con lo propuesto por Vargas (2015) quien reconoce que, ante la introducción del uso de las herramientas digitales, el trabajo del docente se orienta hacia la

enseñanza y guía en el uso de la tecnología para el aprendizaje eficaz. Como el autor plantea, el desplazamiento del lugar central en la educación superior hacia el estudiante y ya no en el docente exige una pedagogía del acompañamiento y en cuanto al espacio de uso de herramientas digitales esta también es requerida y es exigente para el mismo docente.

Por otro lado, en el análisis de qué habilidades se fortalecen con el uso de las herramientas de la Web 2.0, surgió desde algunos docentes el reconocimiento del desarrollo de habilidades propias del estudiante como el de la autonomía (el docente 01), la reflexión sobre el trabajo académico (el docente 03) y el trabajo en equipo (el docente 05).

La virtualidad ayuda mucho a un alumno a que, por ejemplo, tenga un trabajo más autónomo, se hace mucho más responsable de lo que está presentando. (DOC-01).

Uso blogs más para investigar que para producir, entonces, de hecho, sí me parece importante porque le permite al estudiante darse cuenta de que su vida académica no está alejada de su vida cotidiana. De que las herramientas tecnológicas que utiliza en otros espacios también pueden tener una utilidad en la vida académica y esto les permite aceptarse cada vez mejor a la vida académica no verla como un fantasma o un monstruo que va (a) romper con su vida cotidiana. (DOC-03)

Además, fomenta mucho el trabajo en equipo. Es una cosa que muchos chicos no manejan. Por ejemplo, yo tenía en estos años que dicto este curso de lengua, tengo alumnos que se me acercan eh por ejemplo, si se trata por ejemplo de algún tipo de trabajo grupal o presentación grupal, me dicen, yo prefiero trabajar solo porque efectivamente, compartir ideas y negociar y llegar a algo, y estar satisfecho con lo que la otra persona pone, no, También hay un poco de confiar en el criterio del otro, entonces, yo creo que estos espacios sí fomentan mucho desarrollar las habilidades de trabajo en equipo, qué métodos más tradicionales probablemente. (DOC-05)

A mí me parece bien, que los estudiantes estén aprendiendo a trabajar colaborativamente, es una cosa que no se tiene mucho. (DOC-05)

En conclusión, en relación con el desarrollo de las habilidades básicas de estudio vinculadas al desarrollo de la literacidad académica, los docentes identifican su influencia en tanto permite la mejora de los documentos creados y en los procesos de revisión. El uso del control de cambios, visualizar versiones distintas de un documento, son aspectos que permiten mejorar los productos académicos. Sin embargo, las herramientas no proporcionan solas estas mejoras; los docentes reconocen el rol del acompañamiento del docente u otro estudiante es necesario para que se dé un desarrollo de estos aspectos básicos.

2.1.1.2. Las herramientas de la Web 2.0 de producción y autoría, y la literacidad como socialización académica

Uno de los aspectos por considerar al analizar la apropiación de prácticas discursivas académicas es el hecho de que estas prácticas se van desarrollando en los espacios formativos académicos con los miembros de estos. Como plantea Carlino (2013), estas son prácticas de lectura y escritura en las que los miembros de la comunidad integran a los nuevos miembros

de esa comunidad (es decir, los estudiantes). Es importante examinar cómo los nuevos miembros son recibidos por estas comunidades. En ese sentido, se solicitó a los docentes observar si el uso de estas herramientas facilita o no la integración de los nuevos miembros a la comunidad académica.

Una mayoría de los docentes entrevistados reconocieron que se debe estar atento a las características propias de los estudiantes y considerar estas en la planificación del proceso formativo, al igual que la explicación de las herramientas, pero definitivamente sí son una herramienta de inserción para el estudiante nuevo.

Entonces, vas tomando la herramienta que necesitas de acuerdo a las características del estudiante o sus necesidades. (DOC-01)

[En relación con la enseñanza de las nuevas herramientas] creo que no centrarse o no prestar atención a esto es dejar de lado una parte de la formación de una persona, o sea en tanto seres sociales, se entiende que los estudiantes van a salir a un mundo donde van a utilizar distintas plataformas virtuales es importante que no se descuide precisamente la presentación de estas. (DOC-02)

[El uso de las herramientas puede darse] Siempre y cuando nos demos un tiempo para explicarles en clase, por ejemplo, a veces lo utilizamos y pensamos que para el estudiante está igual de claro que para nosotros, entonces se marean con los cambios, con los comentarios. (DOC-03)

Lo otro también era la familiaridad con las herramientas, que, si un curso va a estar construido sobre la base de estas herramientas, va a necesitar asegurarse de que los alumnos la manejen bien, no y bueno creo que eso. (DOC-05)

De manera general, lo expresa el docente 02 en su intervención: el uso de estas herramientas como mecanismo de integración.

yo creo que, sí puede ayudar a la inserción del nuevo docente o estudiante a la comunidad académica si es que, sirve como una plataforma de discusión y ampliación de los temas, que se discuten en las clases. (DOC-02)

El docente 02 sintetiza lo expresado por sus colegas: las herramientas permitirán una inserción si son utilizadas como plataformas que acompañen lo trabajado en los procesos formativos.

Estas afirmaciones coinciden con lo expresado por “las sociedades desarrolladas están caracterizadas por un nuevo modelo de comunicación relacionado con las TIC y con los procesos de escritura y lectura que requieren un replanteamiento educativo porque se han convertido en modelos de socialización culturales que ayudan y orientan en las formas de entender y vivir el día a día. (p164.)

Desde la perspectiva de los docentes entrevistados, se reconoce que el uso de estas herramientas puede facilitar al estudiante nuevo su ingreso a la práctica discursiva académica en tanto cuente con las habilidades básicas, es decir, es necesario examinar el perfil del

estudiante y, en segundo lugar, se debe reconocer que en la consecución de estas se requiere la participación del docente.

Yo pienso que depende de la situación del estudiante, por ejemplo, pensando en las condiciones materiales: hay chicos que quizá no tiene acceso constante a internet... el estudiante va a tener que estar viendo constantemente viendo. (DOC-05)

Entonces [como docente] vas tomando la herramienta que necesitas de acuerdo a las características del estudiante o sus necesidades. Si es un alumno un poco más autónomo, probablemente vas a prescindir un poquito más de este tipo de interacción. (DOC-01)

Yo creo que sí, siempre y cuando haya una seria planificación de este tipo de herramientas, me refiero a que si simplemente se habilitan [y] el docente no está capacitado [...] probablemente no funcionen. (DOC-02)

De repente, para un estudiante nuevo, sí. Incluso es más familiar. Creo que incluso a un docente le cuesta o cuesta introducirse en esas prácticas a pesar (de)que de repente él mismo se puede emplear por sí solo. (DOC-04)

Siempre y cuando nos demos un tiempo para explicarles en clase, por ejemplo, a veces utilizamos (las herramientas) y pensamos que para el estudiante está igual de claro que para nosotros. Entonces, se marean con los cambios, con los comentarios. A mí me ha pasado que un estudiante me ha dicho, “pero no veo los comentarios” y “es que tienes que descargar el documento en Word”, por ejemplo. [La influencia se da y es útil] Siempre y cuando el docente se da un espacio para explicar cómo funciona la herramienta, porque a veces tenemos el prejuicio porque como ellos están familiarizados con la tecnología, van a conocer estas herramientas. (DOC-03)

Como menciona el docente 03, el proceso de adquisición de la práctica discursiva académica exige que se organice el tiempo del proceso de aprendizaje. El docente tiene que darse cuenta de cuánta información requieren los estudiantes en cuanto al uso de estas herramientas, pues de lo contrario las herramientas pueden ser pretexto para el no desarrollo de la literacidad académica, resultarían un distractor. Como bien resaltó Casanova (2016), es necesario trabajar con los estudiantes la competencia en gestión de información,

Siguiendo con esta exigencia en la planificación del trabajo con el docente, el docente 04 enfatizó que, si se cuenta con destrezas adquiridas en el uso de estas herramientas, su uso posiona a los estudiantes en un lugar más cómodo y visible frente a los otros miembros de la comunidad.

(...) iniciarse incluso en el uso de estas herramientas de hecho iniciarse te visibiliza y te da comunidad, no es solo uno, sino que son varios en la producción del mismo (DOC-04)

Por otro lado, surge también la otra cara de la situación: la comunidad desestima el uso de estas herramientas. Asimismo, el docente 04 deja en claro que la herramienta en sí misma no es la que genera la inserción a la comunidad académica, sino más bien cómo su uso se ve favorecido o censurado por parte de los miembros más antiguos de la comunidad, los docentes.

El acceso a la herramienta no va a generar la inserción académica, sino que va a ser cómo se emplea con los estudiantes, creo además que los estudiantes estarían un poco más dispuestos

en el uso de estas herramientas. El docente, por haber generado un tipo de práctica de literacidad académica, puede mostrarse más reacio a emplearlas. (DOC-04)

Es así como, al observar el uso de estas herramientas en la inserción de los nuevos miembros, se debe reconocer que la integración de estas herramientas depende mucho de las condiciones de uso de las herramientas dentro de los procesos formativos. En este aspecto, el rol de los docentes es importante, pues son quienes planifican y monitorean las formas de implementar las herramientas en el aprendizaje de los estudiantes. En este punto, coinciden con lo propuesto por Barroso (2013), quien reconoce que “El profesor es el elemento más significativo para concretar el medio dentro de un contexto determinado de enseñanza” (p. 64). Para el autor es el docente, con sus creencias y aptitudes hacia las herramientas web 2.0 y hacia los medios en general, quien determinará las posibilidades que se puedan desarrollar en los espacios formativos.

En suma, es necesario que se dé una planificación idónea desde el docente para que el uso de estas herramientas no genere una exclusión de aquellos, estudiantes y docentes, que carecen de un acercamiento al uso de estas herramientas de la Web.

2.1.1.3. Las herramientas Web 2.0. de autoría y producción vinculadas a la literacidad entendidas como alfabetizaciones

La mayoría de los docentes entrevistados reconoce que hay una relación entre el uso de estas herramientas y las relaciones entre los miembros de la comunidad. Sobre esta se formulan algunas precisiones. El docente 01 acepta la influencia de estas herramientas y precisa que esto no fue así desde el principio, que se produjo un cambio en la aceptación de estas.

Yo creo que sí funciona actualmente así [refiriéndose a ubicar a algunos miembros de la comunidad académica en una posición más favorable frente a otros] Más bien, en el pasado, el uso de esas herramientas pudo haberse visto de manera negativa, [con] un factor de desprestigio, o sea, algo así como [...] no poder ser tan bueno, tan experto, necesitas de estas ayudas, pero actualmente yo diría más bien que el pertenecer a estas herramientas te mantiene en vigencia. Entonces, la gente te conoce más, [...] te consumen más, te citan más, entonces te ponen dentro de los autores, investigadores, me da la impresión [de] que así funciona. (DOC-01)

Como expresa el docente 01, las herramientas de comunicación ubican a los distintos miembros de la comunidad académica en posiciones diferentes. Hoy en día, a través de las redes sociales y otras herramientas de comunicación, desde la posición del docente 01, los docentes toman una posición respecto de otras. Es así como se llega a afirmar que de no contar con estas estrategias no se producirá determinado tipo de reconocimiento

A miembros de la comunidad que no están expuestos a las redes sociales [les digo que], es importantísimo, son formas de comunicación que hoy en día tienen bastante representatividad. Son bastante usadas, son frecuentes, entonces, no enseñarlas o no tomarlas en cuenta, o simplemente pensar que “hay yo soy de la vieja guardia” “a mí me das mi lapicero y me imprimes la prueba para corregir” es pues [...] totalmente inviable en el siglo XXI. (DOC-01)

Complementando lo propuesto por este docente, los docentes 02 y 03 reconocen que a través de las herramientas de producción y autoría se está gestando un nuevo tipo de “alfabetismo” o literacidad.

Claro que sí porque todas estas prácticas académicas digitales son precisamente formas de literacidad, son alfabetismo no, o sea, cuando uno se adentra al dominio de estas herramientas, está adquiriendo el dominio de una práctica letrada, está haciendo alfabeto digital y en ese sentido, lo está capacitando para poder enfrentarse a un mundo donde estas herramientas son una necesidad, o sea definitivamente sí, es una práctica letrada es eso no. (DOC-02)

le permite al estudiante darse cuenta de que su vida académica no está alejada de su vida cotidiana (DOC-03)

El acceso a información, a relaciones con otros individuos a través de estas herramientas permite que el estudiante vea como natural el contar con la participación de otros miembros de la comunidad. Como expresan Córdón, Alonso, Gómez y López, el contar con estas prácticas, el contar con lo denominado como “alfabetización informacional” posiona a los miembros de la comunidad con ciertas ventajas competitivas:

La alfabetización informacional es por tanto esencial para lograr ventajas competitivas tanto en el desarrollo individual como colectivo de las personas Y es concebida como un instrumento básico contra la exclusión social y a favor de la participación ciudadana y el desarrollo social y económico. (Córdón, Alonso, Gómez & López, 2012, p. 387)

En síntesis, como resaltaron los docentes 02 y 03, el acceso y uso de las herramientas de la Web 2.0 logran incorporar al estudiante que cuenta con ciertas habilidades ya adquiridas. El rol que el docente le dé en los procesos formativos a estas herramientas considerando estas habilidades de los estudiantes será fundamental para convertir el uso de estas herramientas y el dominio de una alfabetización informacional en una ventaja frente a otros y en una suerte de instrumento para la inclusión social a determinadas comunidades y grupos. Asimismo, los docentes que cuentan con habilidades y dominio en el uso de estas herramientas también estarán en posición distinta frente a otros.

2.1.2. Las herramientas Web 2.0 de autoría y producción y la caracterización del perfil de los miembros de la comunidad académica

En relación con las características y/o estrategias propias empleadas en la lectura de textos académicos a través de las herramientas 2.0 de autoría y producción, los docentes

entrevistados reconocieron que existe una influencia en las estrategias empleadas por los lectores cuando emplean las herramientas de producción y autoría, pero no llegan a formular exactamente qué es: la hace diferente, la hace atractiva, la hace ligera.

El uso de las herramientas tecnológicas ha generado un conjunto de características diferentes en los lectores académicos (DOC-01)

(en relación con la influencia de las herramientas de la Web de producción en la lectura de textos académicos) De hecho que sí, [...] de hecho desarrollas habilidades diferentes. (...) a mi generación que estábamos acostumbrada al libro impreso y más que todo a un proceso más extenso de desarrollo de habilidades. (DOC-03)

En esa dirección, autores como Gerber y Pinochet (2015) reconocen que la lectura sí ha adquirido nuevos rasgos con la incorporación de las herramientas Web 2.0 y con las nuevas tecnologías en general.

el proceder secuencial y clausurado del régimen de lectura moderno es reemplazado por una lectura fragmentaria y abierta. (...) los modos en que los nuevos soportes y posibilidades de circulación de la lectura afectan nuestras prácticas y procesos de pensamiento. (Gerber y Pinochet, 2015, p.191).

Parte de estas diferencias se basan en cómo hoy se cuenta con la posibilidad de realizar acciones como resaltado y subrayado. Desde el punto de vista de los docentes, estas son estrategias básicas trabajadas en cuanto a interpretación de textos. Asimismo, para ellos, se puede trabajar con mayor facilidad estrategias de sumillado, al realizar comentarios a los textos.

Yo creo que, a los chicos, los textos electrónicos son mucho más sencillos, porque tienen la opción de resaltar, tienen la opción de sumillar y que además eso quede grabado en su texto personal dentro de su aplicación. (DOC-01).

[Los estudiantes] hacen exactamente lo mismo que yo hago, pero en su texto: resaltan, pueden resaltar en distintos colores; pueden colocar su comentario, incluso pueden reducir algunas partes del texto o amplificar otras. Entonces, ayuda para saber qué partes del texto son más importantes. Eso yo no puedo hacer con un texto físico, ese tipo de cosas. (DOC-01).

En la investigación, destacaron dos docentes, el docente 01 y 05, quienes expresaron que su lectura se realiza a través de documentos impresos. Para ellos, la lectura de documentos en físico genera otras sensaciones.

Alguna vez leí un artículo, en que (se señalaba que) “hay algo” en el pasar las hojas, esa transición de la página 12 o 13. Esta transición genera que haya un momento en blanco en la persona, un descanso, y que se interiorice, y además físicamente te permite conocer que sigues avanzando, que no estás dentro de un espacio donde todo es monótono, sino más bien, estás recogiendo más información y en algún momento va a terminar. (DOC-01)

Puedo hablar desde mi experiencia, en realidad (...) soy tradicional en muchos sentidos. Por ejemplo, en realidad yo no manejo mucho estas tecnologías y no lo hago en mi práctica docente. (...) sigo prefiriendo la lectura en físico y cuando leo en pantalla, digamos, la experiencia para mí personalmente no es tan buena. Yo prefiero leer en físico. El asunto también está en que yo no he utilizado, por ejemplo, esas otras herramientas de lectura, en las que tú puedas, por ejemplo, hacer comentarios, introducir modificaciones en el texto, ese

tipo de cosas. que yo me imagino que en todo esto debe ser una experiencia interesante para los lectores. (DOC-05)

Sin embargo, por otro lado, se cuenta con un docente que reconoce que ha accedido a los textos académicos a través de estas herramientas.

no tengo textos académicos “antes de” o sea yo prácticamente he nacido, soy contemporáneo con eso, no, entonces, no tengo juicios para evaluar, pero de lo que sí puedo dar fe, es que día haya muchos más hábitos de construcción por computadora. (DOC-02)

Este es un punto por investigar: cuánto la experiencia de los docentes, la aceptación del uso de estas herramientas para el desarrollo y/o afianzamiento de las habilidades de interpretación de textos puede llegar a ser motivadores o no para que los estudiantes universitarios incorporen en sus prácticas de lectura de textos académicos estas herramientas. Como se evidencia en este estudio, se encuentran docentes que contrastan una práctica de lectura textos impresos en contraste con los textos digitales, y otros miembros de la misma comunidad que reconocen como natural la lectura de textos digitales. En ese punto, lo expresado por Casanny (2011) nos lleva a la reflexión de cómo ver estos cambios. Para el autor, la distinción entre lectores tradicionales y lectores digitales, o en la distinción entre nativos e inmigrantes digitales propuesta por Presnky, no debería llevarnos a encasillar a los docentes ni a que estos tomen una posición inquieta o angustiada sobre los cambios. Más bien, Cassany (2011) invita a los docentes a ver estos cambios como una oportunidad para visualizar un cambio importante “¡Qué afortunados!: pudimos conocer el mundo antes de que llegara Internet y también lo disfrutamos después de su expansión” (Cassany, 2011, p.13)

En relación con las características de quien escribe textos académicos, se debe decir que este proceso exige determinadas prácticas en la incorporación de fuentes de información, en el ordenamiento y edición de los textos.

El docente 04 resalta que estas herramientas permiten el desarrollo de una autorregulación en la escritura.

En cuanto a competencias, [...] permite ser más consciente de ser una ... una autorregulación de la escritura. Como que es capaz de... incluso mirar como si fuera un tercero ha hecho y claro ser más consciente de esos procesos lo que ha implicado la construcción de su texto. Justamente porque le permite ir corrigiendo a cada momento en realidad. (DOC-04)

En general, las herramientas tecnológicas actuales ayudan a desarrollar habilidades de búsqueda, identificación de información, uso de base de datos. Los docentes 01 y 03 enfatizan este aspecto.

Creo que son escritores que, por ejemplo, han desarrollado una habilidad distinta. Por ejemplo, bien empleada esa habilidad, yo creo que puede servir para mucho, por ejemplo, identificar información inmediatamente, porque, con las bases de datos no solo identificas el

texto, sino que además si tú guardas el texto puedes colocar en la opción “buscar” una palabra o una frase, e inmediatamente te lleva a esa información que tú estás buscando, dentro del texto. Creo que un buen buscador, una persona que está relacionada con esa tecnología y que busca bien, puede lograr realizar textos académicos de muy buen nivel. (DOC-01)

También creo que ha enriquecido la posibilidad de investigar bibliográficamente. Con las nuevas tecnologías tenemos acceso a distintos tipos de fuentes y eso también enriquece la producción e los textos académicos. (DOC-03)

Hoy en día, ya no es necesario salir de su espacio académico físico para acceder a grandes bibliotecas. Quien construye un texto académico puede realizar la búsqueda de fuentes académicas a través de distintas herramientas como base de datos. Estas afirmaciones coinciden con lo propuesto por Casanovas (2016), quien, a partir de un estudio en la Universidad de Murcia, afirma que hoy en día los estudiantes ya no consideran fuente primera de información para la elaboración de sus trabajos académicos los materiales de la biblioteca de la universidad. Por el contrario, el autor reconoce que los estudiantes universitarios de su estudio ven Internet como el repositorio de datos por excelencia. Acuden a documentos o textos digitales como única fuente o como complemento a la información impresa.

De manera particular, a partir de la participación de los docentes 04 y 05, se reconoce que las herramientas de la Web 2.0 planteadas en este estudio sobresalen por la inmediatez y la conservación de los comentarios.

Más la inmediatez de la misma y también la facilidad e incluso las conversaciones también se plasman por escrito en ese mismo documento. A veces cuando se hace las correcciones sin el uso de estas herramientas en realidad. Claro uno lo puede escribir en el papel muy escuetamente y se le entrega al estudiante y el docente puede preguntar. O sea que me ha querido decir con eso y le puede decir oralmente. El detalle es que a veces lo oral se pierde por otros factores de atención, pero como al tener los comentarios, las repreguntas también ¿no? por parte del propio estudiante, entonces, como que facilidad de tener un soporte o en lo que realmente debo corregir o lo que de repente ya ha logrado con el texto. En todo caso sería eso, la inmediatez, la facilidad de tener la conversación de la revisión del texto visible. (DOC-04)

En ese sentido, sí, [...] en un método tradicional cuando tú ya tienes el documento terminado y entonces le das a leer a alguien, y que te lo devuelve con comentarios, es un proceso largo, porque la otra persona tiene que mirarlo. En este caso es como inmediato, sí yo creo que la afinación del contenido del documento puede mejorar muchísimo además porque tienes a sitios que quizá no comparta tu información. Puede decirte “como yo lo veo eso es una roca, o desde mi disciplina eso no se ve así. Toma en cuenta eso. (DOC-05)

Asimismo, el proceso de producción de un texto es catalogado como sencillo desde la posición del docente 01, pero también es visto como un proceso consciente. Esta sencillez radica en el formato, pero también en la participación de otros autores (docentes y compañeros). La autoría se ve beneficiada por la contribución de otros.

Creo que ahora es mucho más sencillo elaborar un texto académico con estas herramientas, no solamente por el formato, se te facilita un montón la cuestión del formato, sino también porque justamente con estas herramientas puedes tener tantos recursos, puedes tener la ayuda

del compañero, puedes tener el monitoreo del profesor, además de eso tienes el acceso a fuentes que están en internet de manera gratuita y a las que puedes acceder rápidamente ya no necesitas ir a una biblioteca. (DOC-01)

[...] también puede ser que estas herramientas se utilicen de manera individual, pero cuando tienen la característica de ser grupal, creo que, favorecen mucho, la revisión crítica, por ejemplo, de fuentes. (DOC-01)

Yo creo a lo que contribuyen es a ser más conscientes del proceso, no tanto del producto. Porque, por ejemplo, en las wikis o en google docs se guardan los cambios desde las primeras versiones entonces uno puede ver cómo es que ha ido su proceso si ha evolucionado o involucionado, pero queda el registro. (DOC-03)

Lo expresado por el docente 01 da luces sobre cómo estas herramientas de producción facilitan, de alguna manera, la incorporación de textos académicos en el discurso propio. La intertextualidad exigida en los textos académicos es posible con mayor facilidad dado que se pueden introducir otras voces en la presentación de sus ideas.

En suma, las herramientas de producción y autoría son vistas como herramientas que cuentan con elementos que permiten estrategias de lectura básicas: sumillado, resaltado, entre otras. En cuanto a lectores, los docentes se ubican ser naturales del mundo del texto impreso, pero reconocen que a los estudiantes pueden estar más familiarizados con estas herramientas. Por otro lado, en cuanto a características de los autores de textos académicos, el proceso se denota como más sencillos, con herramientas que posibilitan la búsqueda de fuentes y la intertextualidad, rasgo propio de los textos académicos.

2.1.3. Las herramientas Web 2.0 de producción y autoría y la conformación de la comunidad tras la colaboración

El concepto de comunidad académica involucra tanto a las relaciones que se conforman entre docentes, así como entre docentes y estudiantes, o entre estudiantes mismos. Así lo entienden dos de los docentes entrevistados; en esta conformación, se reconoce la participación de las herramientas de la Web 2.0. El docente 03 resalta algunas herramientas y su uso para la comunicación y el docente 04 resalta cómo las tecnologías permiten “estar actualizado”.

Creo que se conforman cada vez más, de forma más común, más cotidianamente. Una comunidad académica puede estar compuesta, por ejemplo, con un profesor y sus estudiantes utilizando una página, una wiki o abriendo un Dropbox común. Creo que esto es novedoso, porque antes no teníamos esta posibilidad. Incluso en el google docs por cada uso, (...) usando las herramientas de google un grupo y participando en grupo, o generar debates. (DOC-03)

Y, en cuanto a lectura, igual te permite estar muy actualizado de toda la información que pueda rondar sobre el tema que estás trabajando. Incluso se comparten las mismas fuentes. “Esta fuente ayuda para tal cosa...” Se comparten con facilidad los textos con los que se

puedan armar y se puedan hacer comentarios en los mismos o recomendaciones de lo que se ha revisado y que pueda ser útil para otra persona de la comunidad. (DOC-04)

Desde la perspectiva del docente 03 y docente 04, la capacidad que tiene Google docs, wikis y blogs para poder permitir el intercambio de opiniones en la misma elaboración y revisión de los textos académicos permite establecer espacios de comunicación para el fortalecimiento de la comunidad.

Un aspecto resalta el docente 02 es su apelación al concepto de Comunidad de práctica criticado por James Paul Gee (2004).

James Paul Gee no le gusta este concepto de comunidad de prácticas para hablar del espacio virtual porque el concepto de comunidad de práctica es un concepto que está básicamente delimitado por una cuestión espacial, de que estén dentro de una misma habitación. En realidad, la naturaleza de esos espacios no es tanto de que nos vamos a conectar al blog todos los días a tal hora no, o sea si quieres tres de la mañana te conectas o si quieres cinco de la tarde también lo haces no, si quieres estar todo el día de tres a cinco de la tarde lo haces también, entonces estos espacios permiten entender una, tener una relación interpersonal más dinámica, habla de (...) los espacios son más porosos, puedes penetrar las distintas plataformas, me parece que sí. (DOC-02)

En este punto, se evidencia cómo el docente identifica en las herramientas de la Web 2.0 la posibilidad de crear espacios “permeables”, “porosos” en los que la interacción entre los miembros se dé de una manera asincrónica (como en los blogs y los wikis). Con ello, la crítica formulada por Gee (2004) a la interpretación del término “comunidad de práctica” se ve reforzada. Esta interpretación del docente 02 concuerda con lo propuesto por Wenger (2007), quien expresa que las herramientas tecnológicas proporcionan la posibilidad de “un intercambio dinámico entre estudiantes, docentes y pares en contextos de complejidad” (p.41). Asimismo, concuerda con lo expresado por Zembrano (2012), quien reconoce que en estas herramientas ofrecen la ventaja de facilitar el acceso a los contenidos a los estudiantes y docentes quienes estructura su aprendizaje, incluyen elementos multimedia y se van creando progresivamente base de datos de recursos.

Así, este tipo de herramientas serían consideradas como medios para la constitución y fortalecimiento de las comunidades académicas. Con ello se evidencia el cumplimiento de la metáfora propuesta por Cassany (2011b), quien afirma que la red 2.0 puede ser descrita como “una gran colmena de abejas obreras que buscan alimento y trabajan sin descanso” (p.13). Para el autor podemos seguir a distintos académicos a través de las herramientas de la Web 2.0. Esta idea coincide con lo propuesto por el docente 04, quien expresa que con el uso de las herramientas Web 2.0, como wiki, es posible que se generen prácticas académicas y textos académicos para “ser leídos en una comunidad”, en sus palabras “el uso de estas

herramientas permite interactuar, incluso mejor con el estudiante [...] y podría llegar a cambiar las prácticas académicas también”

2.1.4. Las herramientas Web 2.0 de autoría y producción y los textos académicos

En relación con las características de los textos académicos, son tres los aspectos resaltados por los distintos docentes:

- Mejora en la calidad de los textos en el armado con constante monitoreo externo / compartir / introducir opiniones en la formulación
- Intertextualidad – acceso a fuentes, pero con poca profundidad
- Reestructuración de formatos

Al respecto, el docente 04 resalta una característica de los textos que han sido elaborados a través del uso de estas herramientas. Reconoce que se genera una mejora en la calidad de los textos en tanto que identifican en ellos un producto “mejor armado” y con una mejor presentación final al ser monitoreados por otros en el mismo proceso de la elaboración del documento.

(En cuanto al uso de wiki) siento que es un texto adecuadamente armado en realidad. [...] Siento o veo, en todo caso, que se hace caso a los comentarios también y que, claro, al entender mejor los comentarios se hace la corrección en todo caso, debida; el producto textual viene a ser uno bien logrado en cuanto a estructura. (DOC-04)

El docente 04 resalta la pertinencia y calidad de las correcciones y comentarios. Cuando estos son atendidos por quien redacta el texto, mejora la calidad de este. Esto permite un texto mejor estructurado; no solo se atienden aspectos normativos y de estilo, sino que se permite observar la cohesión y coherencia entre las distintas secciones del texto, lo que genera que sean percibidos como mejor estructurados, que se describe en términos del docente 05, como afinación del contenido.

(En cuanto al uso de blogs), en ese sentido, sí, o sea, es como, por ejemplo, tener ya como en un método tradicional cuando tú ya tienes el documento terminado y entonces le das a leer a alguien, y que te lo devuelve con comentarios, es un proceso largo, porque la otra persona tiene que mirarlo, en este caso es como inmediato, sí yo creo que la afinación del contenido del documento puede mejorar muchísimo, además, porque tienes [accedes] a sitios que quizá no compartan tu información. Puede decirte “como yo lo veo eso es una roca, o desde mi disciplina eso no se ve así. Toma en cuenta eso. (DOC-05)

Estas intervenciones de los docentes se complementan con lo propuesto por Araujo (2014) quien reconoce que herramientas tecnológicas como el blog y wikis permiten que los estudiantes sean conscientes de que sus textos serán públicos y leídos por otros, en términos del autor, estos tendrán una “audiencia concreta”. Por ello, se realiza un esfuerzo por la mejora en la expresión correcta a fin de ser interpretado de manera adecuada.

Por otro lado, de esta segunda participación en relación con la mejora, se observa la posibilidad de compartir el escrito con otros. Es así que se reconoce la incorporación de otras voces, la intertextualidad con la apelación a otras voces y/o fuentes diversas:

En ese sentido, casi los textos de los que he llegado a ver con el uso de estas herramientas es este... como que incluso es más sencillo incorporar esas otras voces... y se ve en todo caso, porque incluso estas mismas herramientas te permiten colocar indistintamente estas fuentes. (DOC-04)

en realidad, [...] los textos que llegan a elaborar dentro de los textos académicos no solo se construyen con los pareceres de uno, sino que se construye con otras voces. Entonces, son otras voces que van a incorporar en su discurso. Claro, esto como parte de la construcción del propio texto, pero también cuando se inicia justamente en la literacidad académica no es que se le enfrenta o se le deja que él mismo cree la competencia hay un soporte en todo caso del docente que también implicaría la actuación de alguien que le ayuda en esa producción textual. En todo caso, [...] como que sí hay una gran influencia, [de las herramientas Web 2.0] por la misma naturaleza del texto académico. (DOC-04)

Estas afirmaciones coinciden con lo expuesto por Gerber y Pinochet (2015), quienes reconoce que las redes sociales y otras herramientas que ofrece la conectividad contemporánea, es posible disponer de plataformas que permiten no sólo formular comentarios de forma colectiva lo leído, sino que también permiten producir obras entre muchos creadores, incluso estando dispersos en términos geográficos.

Al respecto, el docente 01 llama la atención sobre un fenómeno, apelación a fuentes, pero con pérdida de profundidad en el análisis de las fuentes revisadas.

Podría ser y allí como que siendo que me estoy fauleando, podría ser esta facilidad de conseguir esta información he percibido que en algunos casos hay menos profundización, para hacer un texto académico antes, tenías que ser un ratón de biblioteca ahora como tienes todo esto puedes armar rápidamente un texto académico, pero, quizás si alguien te interpela te hace preguntas. (DOC-01)

En su turno, el docente 05 expresa que no se trata de una ligereza, pero sí una brevedad en la formulación de las ideas propias. Pone en duda si textos académicos de mayor extensión pudieran ser trabajados con las mismas herramientas.

Creo que estos trabajos, yo creo que la red apunta(n) mucho a la brevedad. No sé si ligereza, porque suena feo, pero sí a la brevedad, a la trasmisión rápida de la información. Yo no creo que una empresa de largo aliento pueda llevar a cabo o quizá sí, no lo sé... (DOC-05).

Ahora, ten en cuenta que los documentos que tú cuelgas en un blog no pueden ser muy largos. En estas plataformas, entonces, estaba pensando en la brevedad, en el tema de que en un documento así se pueda producir una tesis o un documento de largo aliento, sino son como textos más cortos. (DOC 05)

Un caso más extremo de influencia reconocida en los textos académicos es la formulada por el docente 02, quien expresa que llega a darse una reconfiguración de la estructura de los textos. El docente reconoce que hay una concepción más amplia de lo

entendido por texto académico. El aspecto audiovisual se está incorporando con una versión tradicional de texto.

Sí hay estructuras textuales que se van reformulando evidentemente. Hay muchos casos, hay estructuras, hay algo macro que pueden de ahí estar permaneciendo. Quizás, por la misma herencia de que estamos en una transición, de que, en donde probablemente haya personas que precisamente hayan producido textos académicos a lo largo de todo este tiempo. Y entiendo eso, es normal, te ponen la estructura del texto, pero por ejemplo cuando lleve un curso Antropología Visual, discutían mucho el hecho de que en algún momento, la esencia de antropología visual sean documentales, entonces, ahí evidentemente habría todo un choque con el concepto del texto académico, porque el texto académico clásico es el texto estructurado, párrafos de un texto que tienen tantas páginas y todo esto y que tú lees, un video, pero un video es un texto, una imagen es un texto. Entonces, tranquilamente, me parece totalmente válido pensar que hay una influencia, una reformulación en la construcción de la configuración de los textos, tanto a nivel micro como a nivel macro. (DOC 02)

Asimismo, el docente 04 explicita la interacción con otras fuentes a lo largo del texto. La inserción de estas fuentes no solo se produce a través de referencias parentéticas, sino que hoy en día se cuenta con la posibilidad de incorporar hipervínculos. Esto otorga un carácter no plano al texto.

Es un texto interactivo en todo caso. Se puede construir mediante estas herramientas. No es un texto plano en todo caso, donde uno solo ve información y las referencias con las que se construyó ¿no? Como que incluso, existe la oportunidad de ir a las fuentes directamente por el uso de estos hipervínculos. Entonces, de hecho, sí da otra visión. (DOC-04)

De este modo, se reconoce que las herramientas de la Web 2.0 permiten ampliar la naturaleza del texto: es social, es dialógico, es multimodal. Con la presencia de hipervínculos, ahora su lectura no es lineal.

2.2. Las herramientas Web 2.0 de comunicación y su relación con la literacidad académica

El segundo objetivo de esta investigación se orientó hacia la caracterización de las creencias de los docentes sobre el uso de las herramientas de la Web 2.0 de comunicación en la literacidad académica en una universidad privada de Lima. Como se mencionó en la primera sección, las herramientas de comunicación con Skype, las redes sociales entre otras permiten involucrar a los estudiantes en un aprendizaje activo de la literacidad (Dunaway, 2011). A continuación, se presentan las creencias de los docentes sobre la relación entre estas herramientas y las subcategorías definidas en el estudio de la literacidad académica.

2.2.1. Las herramientas Web 2.0 de comunicación y su relación con el desarrollo de la literacidad académica

Al igual que en el caso de las herramientas Web 2.0 vinculadas a la autoría y producción, se examinan las tres dimensiones del desarrollo de la literacidad: como

habilidades básicas de estudio, como socialización académica, cómo literacidades académicas, pero esta vez a la luz de las herramientas de comunicación

2.2.1.1. Las herramientas Web 2.0 de comunicación y el desarrollo habilidades básicas de estudio

Ante el análisis de las creencias sobre el uso de las redes sociales, los docentes entrevistados partieron del reconocimiento de un mito: una influencia negativa en las habilidades básicas por el carácter de las redes sociales. Partieron de una afirmación general que se escucha en relación con las habilidades básicas de generación de productos académicos. Esta “creencia popular”, como plantea Pérez (2011), ha sido promovida por los medios de comunicación que, a menudo, hacen eco de los discursos populares en relación con la causalidad entre el uso de redes sociales y la escritura de los jóvenes en particular.

Al respecto, el docente 01 plantea explícitamente que se deben examinar estas afirmaciones, pues no se trata de que el uso de las redes sociales sea el que genere las dificultades de los estudiantes en cuanto a sus habilidades básicas de literacidad, más bien son otros factores que entran en juego. Para el docente 01 las dificultades en las habilidades básicas de la escritura se vinculan a la imposibilidad de diferenciar el contexto formal del informal.

Yo no creo que, como cierta gente suele decir “desfavorece” [...] Creo más bien que tiene que ver con otro tema, no con la herramienta que se está utilizando, sino más bien que esa persona no se maneja o no sabe distinguir que hay diferentes contextos. (DOC-01)

El docente 05 refuerza esta idea afirmando que se trata de la incapacidad de estudiantes para diferenciar contextos de uso diferenciados. Formulan su discurso con una serie de licencias en el uso de lenguaje propio de contextos distintos.

Yo he leído investigaciones sobre eso que son muy críticas frente a ese tipo de posturas, dicen que ideas como estas son ideas tremendistas. [...] las redes sociales están malogrando las formas de escribir de los chicos. Estas investigaciones dicen que no, que los chicos, lo que en realidad hacen, [...] es adecuarse a los contextos. Sabemos que, en espacios más informales, que en ciertos espacios pueden utilizar ciertas formas de escribir que apuntan a transmitir de una manera más rápido de una manera más breve. (DOC-05)

En relación con esta “posible influencia negativa” hacia el desarrollo de habilidades básicas, los docentes plantean otras explicaciones para las características particulares con poco seguimiento de las pautas normativas. El docente 01 enfatiza que quienes pudieran tener algunas dificultades en las habilidades básicas de literacidad académica son los estudiantes que tiene dificultades previas: no poder distinguir situaciones comunicativas diferenciadas.

Yo creo que más bien pudieron tener un impacto en los chicos que no tienen muy claro que la situación, que hay distintas situaciones comunicativas, pero aquellos que sí saben manejarse de manera muy competente, abreviando las palabras, que se yo, utilizando emoticones en el Facebook, y pueden ser muy competentes siendo correctos ortográficamente, empleando una gramática dentro de la normativa perfecta que se ajuste al texto. (DOC-01)

Para el docente 01 las dificultades en sus habilidades básicas no obedecerían al uso de las redes sociales, sino más bien a una falta de precisión en su proceso de formación básica, a su escolarización.

Creo que más bien, que de repente se confundan, tiene que ver con que, ha habido un problema en la escolarización, no ha habido esta diferenciación acerca de que, utilizamos una misma lengua, pero hay códigos que se utilizan en ciertos contextos. (DOC-01)

Por otro lado, el docente 05 plantea que más bien se trata de un producto del conflicto entre la oralidad y la escritura, que se ha presentado como opuestos.

Ya viene pasando siempre, que bien desde el conflicto de la oralidad y la escritura, [...] entonces yo no diría que son las redes sociales o son la web en general, sino que lo que pasa es que muchos espacios que están en las redes funcionan bien con formatos orales antes de que, con la escritura, pero, en ese sentido, no viene de ahí el problema. (DOC-05)

Este punto coincide con lo formulado por Pérez (2011), quien, en su análisis sobre las implicancias lingüísticas y estilísticas del uso de redes sociales y correos electrónicos, plantea que las características de las formas de escribir por parte de los jóvenes no obedecen al uso de las herramientas tecnológicas. Para el autor, si bien muestran “defectos” en su escritura, la tecnología no es causante de estos bajos niveles de corrección lingüística, como él los denomina.

Por otro lado, el docente 02 resaltó que en los mismos estudiantes hay un estigma no solo frente al desarrollo de habilidades de escritura, sino también al mismo concepto de lectura.

La comunicación dada por computadora es básicamente oral, perdón, escrita. Y en este caso, que impacto ha generado la comunicación de herramientas como Skype, redes sociales [...] es que todavía hay un estigma, creo yo, en relación con lo que es leer. [...] Cuando yo les digo a mis estudiantes, cuántos de ustedes leen, ellos están pensando que yo les estoy preguntando por novelas [...] ni siquiera textos académicos, de tipo científico, sino novelas básicamente o filosofía, no tanto novelas y yo les digo que ¿ustedes no están en las redes sociales?, [...] Y dicen “es que eso no es leer pues” ... yo lo que trato es decirles “como que no”, (que) son prácticas digitales. Ustedes están (caracterizados) digitalmente eso que ustedes sepan entrar al Facebook, hacer un post y etiquetar a una persona, para pasarle un link, eso es un conocimiento que ustedes han desarrollado, saben lo que otra persona no sabe, son nuevas prácticas letradas. (DOC-02)

En este caso, el docente 02 reconoce que hay habilidades implícitas en procesar información a través de las herramientas de la Web 2.0. Con estas palabras, se dibuja en el docente un concepto vinculado al desarrollo de prácticas letradas académicas digitales. Lo propuesto en este punto abre una temática de investigación, como bien lo propone... “en

Iberoamérica están en auge investigaciones alrededor de la temática de las nuevas literacidades (...) cuyo punto nodal es evidenciar la influencia de recursos virtuales en las prácticas de lectura y escritura de los nativos y de los migrantes digitales” (p. 91)

En suma, en este punto, a partir de lo expresado por los docentes 01, 02 y 05, se desestima que el uso de las herramientas de comunicación como las redes sociales generen “una posible influencia negativa” en el desarrollo de las habilidades básicas de estudio de los estudiantes. Por el contrario, se plantean otros puntos de origen de estas dificultades: una formación previa con cierto déficit en la formación e incluso un replanteamiento entre los límites de la oralidad y el discurso escrito para espacios académicos.

2.2.1.2. Las herramientas Web 2.0 de comunicación y la literacidad como socialización académica

En cuanto al uso de herramientas de comunicación como Skype, tres docentes entrevistados concuerdan en que estas permiten un diálogo propio con el estudiante. De esta forma se crea un mayor vínculo con el nuevo miembro de la comunidad.

o sí estoy a favor de usar Skype para que escuchándote uno comprenda un poquito mejor la idea, porque quizás por escrito quizás no pueda captar bien lo que tu deseas. Igual, en el Skype, tú tienes la ayuda del video, te está mirando y estás sabiendo qué cosa es lo que quiere, te está escuchando y además a través del lenguaje no verbal te enteras lo que te está diciendo. (DOC-01)

Establecer vínculos, de hecho, vínculos de comunicación que [...] brindan identidad. Hay muchos profesores que generan Facebook solo de sus cursos y se constituyen una comunidad académica muy particular y los estudiantes se sienten libres de expresarse o de cuestionar o de debatir dentro de esa comunidad, lo cual desarrolla habilidades que luego podrá extrapolar a su vida cotidiana o a la vida académica cara a cara. (DOC-03)

Si no tienes [...] un acceso constante a este tipo de herramientas, no sabes usarlas; entonces, por ese lado puedes tener una brecha también. (DOC-05)

Esta interacción con el estudiante le permite al docente monitorear su desarrollo y aprendizaje en relación con las prácticas discursivas académicas.

Asimismo, los docentes 03 y 01 resaltan que el uso constante de estas herramientas ha permitido la configuración de la comunidad:

Yo creo que nunca como ahora se ven tantas teleconferencias. La gente incluso se puede reunir en torno a una conferencia en su casa, y estar en distintos países escuchando a la misma persona, y haciendo preguntas desde una perspectiva tan personal, tan regional, tan demográfica, y tan valiosa. (DOC-01)

también facilita la comunicación interna entre los equipos de trabajo, porque no sé, por ejemplo, más allá de decisiones, de reuniones, de coordinación si las usamos para para construir herramientas juntos, entonces es una vía más poder consolidar aquellos acuerdos a los que hemos llegado en una reunión (DOC-03)

De manera general, se denota la aceptación de que estas herramientas son oportunas y llegarían a fortalecer las relaciones entre los miembros de las comunidades académicas:

docente – estudiantes, estudiantes – estudiantes, académicos – académicos. En este punto se coinciden con lo expuesto por Aydin (2012) quien afirma que, el caso particular de Facebook se contribuye a un flujo más fácil de comunicación entre docentes y estudiantes, así como, a la luz de lo expuesto por Sturgeon y Walker (2009), Aydin afirma que algunos de los miembros de una facultad muestran mayor efectividad si han creado relaciones con sus estudiantes a través de esta herramienta (Aydin, 2012).

2.2.1.3 Las herramientas Web 2.0 de comunicación y la literacidad como literacidades o alfabetizaciones

En relación con si estas herramientas de comunicación ubican a algunos docentes y/o estudiantes de la comunidad académica en una posición más favorable frente a otros, los docentes 01, 02 y 03 expresan que sí.

Yo creo que sí, yo creo que sí funcionan actualmente así (como herramienta para incorporarse). (DOC-01)

(Al examinar) a miembros de la comunidad que no están expuestos a las redes sociales, sí, mi respuesta sigue siendo sí. (...) Es importantísimo, son formas de comunicación que hoy en día tienen bastante representatividad, son bastantes usadas, son frecuentes, entonces, no enseñarlas o no tomarlas no, (...) no pueden ignorar eso (...) les da más ventajas. (DOC-02)

En el caso de los equipos de docentes eh también, creo que lo veo con mayor claridad, porque si uno se mantiene más alejado de esa comunidad ya pierde el lazo identitario y se aísla. Entonces, en ese sentido, tal vez, si alguien menciona (en el face) se le ubica en una posición más favorable, tal vez es por la cercanía del vínculo, y por el hecho de formar parte de una comunidad, mientras que aquellos que no lo hacen, de repente, dentro de una comunidad que sí, pueden auto aislarse, podría ser. (DOC-03)

Como expresa el docente 03, la no participación en estos medios podría llevar a un aislamiento. El docente 03 resalta que esto, en el caso de los docentes, se produce con mayor fuerza pues se trata de un “lazo identitario”.

Por otro lado, el docente 05 destaca el acceso común y directo a las redes sociales a partir de los móviles. Las redes sociales están presentes en lo cotidiano.

La gente lo tiene cerca y en el momento que tiene libre, lo primero que hace es ver el celular, como que el celular se ha vuelto una extensión del cuerpo de la gente entonces (...) estás en el face, (...). Así que, si tú quieres que tu información llegue, o compartir información el face es un espacio que prácticamente te asegura que en unos minutos mucha gente se va enterar de lo que tú has querido decir. (DOC-05)

Asimismo, un aspecto por considerar en el uso de las redes sociales es el cuidado con el que se debe tener acceso a ellas. El docente 05 enfatiza que se debe contar con algunas acciones de seguridad como contar con cuentas de Facebook exclusiva para tareas e interacción con los otros miembros para cumplir las tareas, por ejemplo:

Lo que sí sería importante es que los profesores, este, si van a utilizar el face para interactuar con sus alumnos con fines académicos deberían crearse otras cuentas, una cuenta destinada para eso, porque el face tiene mucha información personal no. (DOC-05)

Definitivamente, los docentes encuentran en las herramientas de comunicación espacios para construir comunidad, el acceso a Facebook, por ejemplo, facilita la vinculación con otros miembros de la comunidad. Reconocer su utilidad para la incorporación a la comunidad y crear comunidad no invisibiliza los riesgos posibles de su uso y de las alertas que los mismos docentes deben considerar en su administración.

2.2.2. Las herramientas de comunicación y su relación con el perfil de los miembros de la comunidad académica

En este punto, el docente 01 nos lleva a reflexionar sobre cómo el uso de las herramientas de la Web 2.0 de comunicación evidencian una mayor diferenciación entre las generaciones: docentes y estudiantes como lectores y autores de textos académicos.

Yo, lo que creo es que tiene que ver con que la comunidad académica es muy heterogénea; (no solo) por el tipo de materia, también generacionalmente, entonces yo sí creo que hay materias en las que las herramientas, o sea, el usar redes sociales y herramientas de la Web 2.0. (DOC-01)

Al igual que en las herramientas de producción y autoría, tres docentes entrevistados reconocen que sí hay influencia; sin embargo, no logran del todo puntualizar cómo esta se ha configurado y fortalecido.

De hecho, que sí ha cambiado en cómo se han construido las prácticas de lectura y escritura con la inserción justamente o del uso de estas herramientas (DOC-04)

Lo que tiene que entenderse, en estos nuevos tiempos es que las redes sociales nos permiten una interacción más multimodal. (DOC-02)

Si estamos dentro del ámbito académico, nos obliga a utilizar estas herramientas, sean redes sociales u otros recursos. (...) Yo creo que necesariamente desarrollan nuestras habilidades no lingüísticas sino comunicativas. (DOC-03)

En cuanto a las características y habilidades como escritores de textos académicos, el docente 03 y el docente 05 resaltan el hecho de que se puede desarrollar en un primer momento cierta traslación de las prácticas discursivas de un Facebook o un chat, pero este es un primer momento. Luego, los estudiantes logran diferenciar en qué contexto se hayan.

Creo que sí puede ocurrir, hay alumnos que pierden un poco el propósito de géneros que sí puede ocurrir mucho en estudiantes más jóvenes que están iniciando su formación. Creo que ya cuando los alumnos están ya tienen muy claro que no, que una cosa es, claro, es un chat y otra cosa es un correo más formal porque me ha pasado. (DOC-05)

Yo sí creo que es positivo para los estudiantes (el uso de redes sociales asociado al desarrollo de sus habilidades comunicativas) porque a veces empiezan escribiéndonos un correo electrónico que como el que le escribirían a su mejor amigo, a su mejor amiga y luego conforme se dan cuenta de que es la misma herramienta, pero en un contexto más formal del

uso del lenguaje van desarrollando otras habilidades, entonces en ese sentido es útil. (DOC-03)

Para el docente 05 y el docente 03, las dificultades en la producción no obedecen a las herramientas de comunicación, sino más bien a la capacidad de los estudiantes de adecuarse a los distintos contextos. Se reconoce así, que, en un proceso de incorporación a la comunidad académica, los escritores noveles irán ajustando sus productos a las características de los otros miembros. La presencia de estas herramientas permite de alguna forma el desarrollo de habilidades más comunicativas que lingüísticas, pues el uso de la herramienta con distintos destinatarios le permite distinguir al estudiante el contexto y finalidad de la comunicación como determinante de las características del discurso.

2.2.3. Las herramientas de comunicación en las características de las comunidades académicas

Las comunidades académicas estaban formadas o no eran desconocidas antes de la llegada de las herramientas de la Web 2.0 de comunicación. Sin embargo, su presencia hoy en día se ha vuelto una necesidad. Como plantea el docente 01, las herramientas de la Web 2.0 como Skype permiten una conexión con otros miembros de la comunidad con el fin de mejorar la producción académica.

Hay momentos en los que necesitas tener una interacción diferente solamente a la escritura, pero, también, la virtualidad también ahora te permite interacciones muy parecidas a las de cara a cara, por ejemplo, el Skype, o hay otras, en las que estás conectado simultáneamente con una persona. Esa persona te hace llegar un documento y tú puedes dar una retroalimentación, como si fuera un teléfono en la que tú estás, has revisado el teléfono, no lo he utilizado, pero sí sé que se puede leer el documento le puedes dar una retroalimentación oral, los Pod Cast. (DOC 01)

Todos los docentes aceptaron, de alguna manera, la necesidad de interactuar con estas herramientas y su influencia en la configuración de la comunicación en la comunidad.

Yo lo que creo es que tiene que ver con que la comunidad académica es muy heterogénea en no solamente por el tipo de materia, también generacionalmente, entonces yo sí creo que hay materias en las que las herramientas, o sea, el usar redes sociales y herramientas web 2.0 es indispensable. (DOC-01)

A miembros de la comunidad (...) las redes sociales, es importantísimo, son formas de comunicación que hoy en día tienen bastante representatividad, son bastantes usadas, son frecuentes, entonces, no enseñarlas o no tomarlas en cuenta, o simplemente pensar que “hoy yo soy de la vieja guardia”. (DOC-02)

por la cercanía del vínculo (...) porque de hecho hay docentes que establecen comunidades académicas con sus estudiantes de curso y el vínculo que establecen con ellos, aunque sea académico, de repente, es más cercano que otros que solo que no utilizamos redes sociales o Skype para constituir comunidades académicas. (DOC-03)

Dudo mucho que sea una cuestión desfavorable, al contrario, favorece, en todo caso, a nuevo tipo de comunicación. (DOC-04)

En el *face*, yo creo sí funciona muy bien. El *face* es una.... Lo bueno del *face* es que todos casi todos lo tienen, ¿no?, y lo revisan constantemente. Como está en los celulares ahí siempre prendido. (...) si tú quieres que tu información llegue, o compartir información el *face* es un espacio que prácticamente te asegura que en unos minutos mucha gente se va enterar de lo que tú has querido decir, por ejemplo, una instrucción, o un documento colgado o, por ejemplo, dijiste a en la clase y luego dices no, me equivoqué no era así, lo pones en el Facebook y es muy probable que la gente se vaya a enterar. Entonces, en ese sentido, el *face* puede ser mejor que otras plataformas que pueden ser también de fácil acceso. (DOC-05)

El docente 02 reconoció el uso de Skype para la creación de espacios de discusión y creación de conocimiento con otros académicos.

Claro, creo que te ha tocado mucho el tema del Skype, pero lo que te puedo decir es que yo acabo de presentar una tesis de maestría, que ha sido asesorada por [especialista que] está en Estados Unidos todas las asesorías han sido por Skype [...] dos veces, la he visto una vez al año sobre temas bien relajados, pero básicamente la asesoría que ella me ha dado ha sido por Skype. La sustentación ha sido por Skype, o sea no exactamente por Skype, por uno de esos programas que son más especializados pero claro, las comunidades académicas han sido influenciadas yo creo que sí. (DOC 02)

En esta línea, lo propuesto por los docentes coincide con lo afirmado por Zurita, García, Vences, Segura y Gómez (2012) quienes reconocen que al igual que los mundos virtuales y los videojuegos, las redes sociales son herramienta que posibilitan “incrementar el rendimiento de los alumnos y favorecer no sólo la interacción con el profesor sino entre los propios estudiantes, algo que mejora el intercambio de conocimiento entre los mismos y ayuda a mejorar los resultados finales en asignaturas” (p.740).

Por otro lado, el docente 02 culmina su análisis con el reconocimiento de que estas herramientas posibilitaron la comunicación con un asesor externo a la universidad:

Yo creo que [...] las comunidades académicas se han visto influenciadas, precisamente porque amplía el concepto o mejor dicho hacen que haya más interacción entre las comunidades académicas [...] antes no se hubiese logrado porque simplemente era inviable en términos técnicos. (DOC 02)

Esta afirmación coincide con el docente 01 y docente 03, quienes expresaron que las herramientas de comunicación les permiten acceso a espacios de formación y desarrollo de actividades académicas.

[...] la comunidad académica es muy heterogénea en no solamente por el tipo de materia, también generacionalmente, entonces yo sí creo que hay materias en las que las herramientas, o sea, el usar redes sociales y herramientas de la Web 2.0 es indispensable. (DOC 01)

[...] puede permitir que entre nosotros podamos enriquecer nuestra formación y nuestro trabajo, permaneciendo en contacto con lo que otros realizan en el mismo ámbito o en ámbitos distintos que nos interesen, o sea, hablamos de interdisciplinariedad y (con) eso (podemos) ir enriqueciéndonos, aunque no nos traslademos de lugar. (DOC 03)

En ambas intervenciones, se reconoce que al contar con nuevas herramientas de comunicación se accede a un contacto mayor con otros estableciendo relaciones y redes sociales más afianzadas. En este punto los docentes 01 y 03 coinciden con lo expuesto por

Vásquez -Martínez y Cabero-Almenara (2015), quienes afirman que las redes sociales ofrecen a los docentes la posibilidad de conformar comunidades para el aprendizaje y el intercambio de información y experiencias. Como expresa también Cordón (2016), el uso de las redes sociales ha generado “una casa de resonancia imprescindible para conferirle a las obras una visibilidad y proyección inevitable en un contexto cada vez más competitivo” (p.19).

Por otro lado, el docente 03 reconoce cierta disociación entre el espacio académico universitario y la introducción de determinadas fuentes de información basadas en facebook y redes sociales.

Yo encuentro que antes lo académico era aquello que era publicado y revisado por otros, incluso eso también se hace con las redes sociales y aunque sí sería complicado en realidad porque en las universidades o donde trabajo parte desde un marco y se solicita en todo caso sean fuentes que partan de una cierta revisión (¿?) base de datos, incluso se indica que no se usen blogs o periódicos, a pesar de que la dinámica de la Universidad (¿?) va por ahí. (...), la práctica de literacidad en la universidad (,,,) se disocia de las prácticas que son virtuales, se disocia bastante. Viéndolo así, sí lo podría incluir, pero me costaría porque sería otra forma, incluso una forma muy distinta como me la enseñaron. (DOC 03)

Por otro lado, el mismo docente 03 reconoce que hay una evolución en cómo el docente universitario de hoy en día se vinculó al desarrollo de una literacidad académica. Se resalta que las instituciones de formación universitaria deben ir definiendo qué tipo de fuentes de información son válidas o no para armar un discurso académico y el uso continuo de este tipo de elementos en la construcción de discursos académicos.

En conclusión, en relación con la influencia de las herramientas de la Web 2.0 y la conformación y fortalecimiento de las comunidades académicas a través de espacios flexibles, permeables que permiten que se vayan construyendo los propios espacios de aprendizaje desde los estudiantes. Al ser un espacio de comunicación entre docentes, se presentan algunos cuestionamientos sobre si usar la información que se da a través de ella como fuente académica.

2.2.4 La relación entre el uso de las herramientas Web 2.0 de comunicación y la configuración de los textos académicos

En relación con las herramientas de la Web 2.0 de comunicación, por parte de los docentes se refuerza la idea de la vinculación a nuevos formatos: video, audios, como parte de los textos académicos. Así lo expresa el docente 02, quien reconoce que poco a poco, los formatos escritos pasarán a ser desestimados por estudiantes para pasar a utilizar formatos visuales o de audio:

el adentrarnos a nuevas manifestaciones, multimodales que, o sea yo me pongo a pensar no, que pasaría de acá a algún tiempo un alumno diría “sabes que yo no puedo escribir un texto argumentativo pero te puedo hacer un video y te puedo argumentar” o sea y tú dices “no.. lo tienes que escribir” no, o sea generaría mucho conflicto, pero es parte del cambio, es normal, yo creo que es o es algo tan sencillo como por ejemplo ahora, uno pide que entreguen los trabajos en computadora. (DOC-02)

Esta idea coincide con lo propuesto por Cassany (2012, citado por Marciales et al., 2013). Según el autor, la herramienta tecnológica tiene el potencial de “afectar” algunas prácticas de la académica: la creación de hipertextos, el texto multimodal. El rasgo que resalta Cassany es el de la inmediatez en el acceso. El autor reconoce que las prácticas de lectura y escritura digital no sustituirán la lectura analógica. Más bien, reconoce en ellas una ampliación de las posibilidades expresivas, de destrezas y de conocimientos. Esto amplía el concepto de literacidad.

Estas ideas coinciden con lo propuesto por Vargas (2016), a partir de las ideas de Kress (2003, 2010, citado por Vargas 2016)), quien plantea que no es posible pensar la literacidad en forma aislada de factores sociales, tecnológicos y económicos. El autor reconoce la existencia de un amplio movimiento de cambio de la actual larga hegemonía de la escritura a la nueva hegemonía de la imagen. Para el autor se trata de un cambio epistemológico: el discurso oral seguirá siendo el principal modo de comunicación; y el discurso escrito será desplazado cada vez más por la imagen en muchos dominios de la comunicación pública.

Por otro lado, el docente 01 resalta una constitución particular de los nuevos textos académicos: brevedad y especialidad. Según el docente, hoy en día no se busca que los textos sean extensos, la inmediatez en la comunicación propiciada por las nuevas herramientas genera que las expectativas sobre los productos académicos sean otras:

(...) sí están desfasados los grandes tratados, 1000 páginas o 1500 páginas. Más bien ahora lo que se busca, es que en pocas palabras tú puedas sintetizar y puedas profundizar un aspecto muy pequeñito de una realidad académica, entonces ya no se trata de tener un saber enciclopédico, porque ya todo eso está creado. (DOC 01)

Finalmente, el docente 02, docente 04 y el docente 05 introducen una suerte de rompimiento en cómo se incorporan los rasgos anteriores dentro de la universidad. Para el docente 02, nos encontramos frente a prejuicios de qué implica la formulación del texto académico, por ejemplo, un ensayo. En esa línea el docente 05, estima que la comunidad debe abrirse a sus concepciones sobre texto académico. El docente 04 plantea que la universidad se desasocia de prácticas virtuales.

el texto académico es comúnmente visto desde una sola óptica que niega otras manifestaciones de texto académico, por eso cuando discutimos esos temas, para mí es bastante importante porque, más allá de que venimos con distintas escuelas, (...) muchas veces el prejuicio es el mismo, la pregunta de insertar una imagen en un texto de un ensayo, es como “no eso no” “eso como vas a ponerlo” no. (DOC-02)

O sea, lamentablemente algo que esté publicado en físico no necesariamente significa que sea de la más alta calidad, no, o sea, alguien puede haber visto, por ejemplo, una conferencia de una hora y haber sacado mucha información importante. Yo creo que no va por ese lado, no, y yo creo que sí hay que abrirse un poco, porque sí he escuchado ese discurso de los videos ya bien, pero como fuente secundaria no este eh, pero tiene que haber principalmente libros, y yo creo que esto no está tan equivocado porque depende del público al que te enfrentes. (DOC-05)

Yo creo que un texto académico también se sitúa en un contexto en el que se desarrolla. Yo encuentro que antes lo académico era aquello que era publicado y revisado por otros, incluso eso también se hace con las redes sociales y aunque sí sería complicado en realidad porque en las universidades o donde trabajo parte desde un marco y se solicita en todo caso sean fuentes que partan de una cierta revisión (...), la práctica de literacidad en la universidad como que se disocia de las prácticas que son virtuales, se disocia bastante. (DOC-04)

A diferencia de las herramientas de producción y autoría, en el caso de las herramientas de comunicación, los docentes reconocen la relación entre los textos académicos no es tan directa. Se identifica una ampliación del concepto de literacidad con la presencia de fuentes de información como videos, conferencias, entre otros. Finalmente, se dibuja dos características brevedad e inmediatez en los textos académicos, características de las relaciones establecidas a través de las herramientas de la Web 2.0. Asimismo, se reconoce que estas nuevas características del texto académico son un tanto ajenas a la universidad en sí, pero como afirman Illanas y Llorens (2011) “la educación debe aceptar la evolución del mundo y adaptarse a ella. Esto es muy difícil si no se produce un cambio de mentalidad” (p.19).

2.3. El carácter positivo de la continuidad de una práctica

Retomando lo propuesto por Orozco (2013), en la integración de las TIC en los procesos formativos es necesario examinar factores como el nivel de dominio que los profesores tienen de las TIC, la formación técnica y pedagógica que han recibido sobre ellas, así como, las concepciones previas que poseen sobre la utilidad educativa de estas tecnologías. A la luz de esta afirmación y tras realizar las revisiones y comparaciones de los discursos de los docentes informantes, los docentes coinciden en señalar que el uso de las herramientas tecnológicas de autoría y producción, así como las de comunicación obedecen a la continuidad de una práctica útil que caracteriza de manera positiva en desarrollo de las capacidades exigidas en el trabajo académico.

En cuanto al uso de las herramientas de la web 2.0 en el espacio universitario, desde los docentes entrevistados, se reconoce que nos encontramos frente a una práctica. Esta práctica pudo o no haber sido planificada o estructurada desde la educación básica, pero, ciertamente, no es ajena a los estudiantes. El docente 03 reconoce que se puede dar un traslado de

escenario, es decir, de un uso en el contexto de educación básica a uno universitario. En esa misma línea, el docente 04 resalta que existe cierta habituación, no en todos, pero sí en algunos.

Sí se puede trasladar y se está trasladando porque es útil, facilitan no solo la comunicación, sino también la continuidad, el seguimiento del trabajo (DOC- 03)

Sí, se podría continuar con estas prácticas por una cuestión de habituación, digamos de varios estudiantes. No sé si todos en realidad o toda la población (de) la universidad reciba haya empleado durante su época escolar estas herramientas, pero sé que tampoco es ajena a la experiencia de varios incluso sí podría en todo caso continuar (DOC-04).

Asimismo, el docente 01 reconoce que hoy en día el uso de estas herramientas se está imponiendo poco a poco y llegan a ser familiares, y para el docente 02 el uso de estas herramientas deja de ser extraordinario.

Sí [se puede continuar en la Universidad con el uso de herramientas de la Web 2.0], creo que cada vez está en boga utilizar herramientas de este tipo. [...] Bueno ahora, quien no tiene, quien no utiliza herramientas virtuales, desaparece dentro del ámbito académico. (DOC-01)

Yo sí creo que actualmente los chicos están tan involucrados con cuestiones tan simples como Whatsapp, a la virtualidad, que se les hace mucho más sencillo entrar por ese lado, empleando herramientas más familiares, por ejemplo, un Facebook. (DOC-01)

Me parece normal, no me parece extraordinario, hay un autor que es Manuel Castells (...), él dice “la distinción entre la vida real y la vida virtual es una distinción absurda, una distinción de hecho, es una dicotomía obsoleta” (...) pero no me parece nada malo o perjudicial. (DOC-02)

Esto coincide con lo propuesto por Shin (2014), quien afirma que las tecnologías informáticas que van desde lo multimedia hasta las redes sociales “have been used extensively in language and literacy education. In Internet-based communications, learners have access to expanded authoring opportunities, readerships, and social relationships based on changed semiotic resources in relation to time, space, genre, modality, and audience¹⁷” (p.68).

Todos los docentes entrevistados reconocieron que el uso de las herramientas de la Web 2.0 se justifica sobre la base de su utilidad que se puede generar. Se reconoce su uso en la revisión crítica, en espacios para discusión de temas, seguimiento a la producción, la corrección y revisión.

[...] estas herramientas se utilicen de manera individual, pero cuando tienen la característica de ser grupal, creo que, favorecen mucho, la revisión crítica, por ejemplo. (DOC-01)

Si claro, las herramientas Web 2.0 de autoría y producción permiten al docente, de hecho, disponer de más medios para poder discutir ciertos temas. (DOC-02)

¹⁷ Traducción de la autora “han sido utilizadas ampliamente en la educación de la literacidad y el lenguaje. En las comunicaciones basadas en internet, los estudiantes han accedido a expandir oportunidades de producción de textos, de lectura y relaciones sociales basadas en cambio semióticos de recursos en cuanto a tiempo, espacio, género, modalidad y audiencia.

Sí se puede trasladar y se está trasladando porque es útil, facilitan no solo la comunicación, sino también la continuidad, el seguimiento del trabajo, pero creo que hay un tema, porque a veces lo que se hace es utilizarlas para ... conseguir un producto y no para seguir un proceso. Entonces, lo que a mí me interesa más que permitan esas herramientas es trabajar con el proceso y no solo con el producto. (DOC-03)

Comúnmente, se pide que ... o bueno creo que facilita en todo caso la inmediatez en el (sic) que se pueden producir los textos, también el que se pueda revisar y corregir en el momento, o incluso incorporar otras formas de trabajo son parte de la producción individual sino también incluso colectiva ¿no? con la opinión de otros. (DOC-04)

He visto, por ejemplo, que en una wiki la ventaja que tienes es que puedes estar mirando los cambios que el alumno va introduciendo. (DOC-05)

Esto último se ve confirmado por Román y Martín, quienes afirman que actualmente “las redes sociales empiezan a convertirse en verdaderos espacios de aprendizaje para el alumnado, y se habla de las posibilidades formativas que tienen, pensadas y diseñadas para su aplicación en entornos formales, no formales y/o de ocio” (Román y Martín, 2014, p.29).

Por otro lado, una utilidad que ellos mismos han experimentado en la producción académica como estudiantes (docente 01 y docente 05) o como docentes (los docentes 01, 03, 04 y 05) configura su práctica.

Por ejemplo, como estudiante, yo he utilizado mucho el Google Docs, que es una herramienta que te permite editar al mismo momento, a varias personas. Y, además, tiene como una herramienta que es la del chat, entonces, es bastante útil, porque vas complementando, vas consultando y, a la vez, vas modificando el texto a partir de la consulta y la respuesta que tienes inmediata. (DOC-01)

Soy profesora y soy estudiante de maestría, y en ninguno de esos espacios no se utilizan estas herramientas. (DOC-05)

Wiki [lo he] empleado más como profesora. Como docente, me parecen sumamente útiles, porque permiten, (lo que permite la Wiki) es reconocer, por ejemplo, qué parte o qué fragmento han sido colocados por qué estudiante, en qué momento han sido modificados, modificadas esas partes, [...] qué se borró, qué se eliminó, y qué se incorporó. Entonces, para un profesor, la Wiki es una herramienta bastante útil, sobre todo para el registro de la colaboración y de la participación, en caso de trabajos grupales. (DOC-01)

Y en verdad es en la práctica docente que he aprendido a desprejuiciarme y me he dado cuenta de que necesito usar las herramientas tecnológicas y, claro, aquellas con las que yo he ido explorando. (DOC-03)

[...] utilizo o estoy aprendiendo a utilizar estas herramientas, pero no me he atrevido a hacerlo, digamos, de manera tan continua. A lo mucho habrá sido una vez o un par de veces cada semestre que he dictado. Como que siento que el estudiante puede acomodarse mejor mientras mantengan las pautas claras o el docente las tenga claras. (DOC-04)

Se debe rescatar que la experiencia de los docentes define, de alguna manera, la aceptación del uso de las herramientas tecnológicas Web 2.0. Sobre este aspecto, se debe recordar lo propuesto por Tapasco y Giraldo (2017), quienes reconoce que una de las dificultades para la integración del uso de herramientas tecnológicas es que “los profesores de hoy no hayan aprendido con las TIC cuando ellos eran estudiantes; el que los cursos tengan un enfoque hacia técnicas de enseñanza grupales en modo presencial y no hacia una

enseñanza individual en línea” (p.3). Son tres aspectos identificados por Tapasco y Giraldo (2017). En el caso del estudio realizado, se evidencia que los docentes valoren su experiencia en el uso de estas herramientas de la Web 2.0 para su integración y aceptación como una continuidad en los procesos formativos.

Asimismo, no se desestima ni se desconoce que es posible que en el espacio universitario nos encontremos frente a estudiantes con distinto nivel de acercamiento al uso de estas herramientas de la Web 2.0. De hecho, el docente 04 advierte sobre la posible brecha entre los usos de los estudiantes y el docente 05 reconoce que algunos pueden ser catalogados como nativos.

No sé si todos en realidad o toda la población que la universidad reciba haya empleado durante su época escolar estas herramientas, pero sé que tampoco es ajena a la experiencia de varios incluso sí podría en todo caso continuarse. (Todos pueden) continuar con esas prácticas o incluso, sí se puede incorporar a la misma. (DOC-04)

Estas herramientas son cercanas a los estudiantes, pienso que sobre todo para los que ya han trabajado estos recursos en los colegios. (DOC-04)

Muchos pueden saber cómo funcionan, o sea, son nativos digitales, pero quizá otros no tanto. Entonces, debes asegurarte que todos los estudiantes tengan el mismo nivel de manejo de la herramienta para que eso no vaya a ser un problema adicional a lo que ya tienen que aprender dentro del curso. (DOC-05)

Camacho (2005) planteó diferenciar una brecha digital orientada al acceso, a la capacidad de disponer de computadoras conectadas a la red, de una segunda forma de concebirla: a la carencia de la capacidad para usar estas tecnologías (alfabetización digital) y, en una tercera forma de verla como las limitaciones para usar los recursos disponibles en la red, a un nuevo modo de educación y de desarrollo.

En suma, los docentes entrevistados son conscientes de que el uso de las herramientas de la Web 2.0 en espacios formativos como el universitario, hoy en día, se ha constituido como la continuidad de una práctica útil, estructurada o no, del uso de estas herramientas. Una práctica en la que el docente tendrá un rol de monitor, acompañante del estudiante en su desarrollo de la literacidad académica, pues también se corre el riesgo de fortalecer una brecha en el uso de estas herramientas en los procesos formativos.

CONCLUSIONES

Luego de haber descrito los resultados y su correspondiente análisis, a continuación, se presentan conclusiones vinculadas a cada uno de los objetivos de investigación. De manera general, los docentes entrevistados son conscientes de que el uso de las herramientas de la Web 2.0 en espacios formativos universitarios, hoy en día, se ha constituido como la continuidad de una práctica, estructurada o no, del uso de estas herramientas. Una práctica en la que el docente tendrá un rol de monitor, acompañante del estudiante en su desarrollo de la literacidad académica, pues también se corre el riesgo de fortalecer una brecha en el uso de estas herramientas en los procesos formativos.

En relación con el primer objetivo específico de la investigación, se formulan las siguientes conclusiones:

- Al examinar el desarrollo de la literacidad académica, primero, unos consideran que estas herramientas permiten una mejora en habilidades de corrección y revisión de aspectos normativos y formales, mientras que otros docentes plantean la necesidad una participación constante por parte de compañeros y docentes para esta mejora propuesta. Segundo, al observar la socialización académica, la totalidad de los docentes entrevistados reconoce que el uso de estas herramientas permite el ingreso a los estudiantes a una comunidad académica en tanto que cuente con las habilidades necesarias, asimismo, exige una planificación idónea a fin de no generar una exclusión de aquellos que carecen de un acercamiento a estas herramientas de la Web. Finalmente, al examinar las relaciones entre las alfabetizaciones, la mayoría de los docentes entrevistados identificó la gestación de un nuevo tipo de literacidad o alfabetismo: alfabetismo informacional, y este posesiona a los miembros de la comunidad con ciertas ventajas competitivas frente a otros miembros.
- En cuanto a los perfiles de los miembros de la comunidad académica, los lectores y productores de textos académicos, una mayoría de los docentes identifica en estas herramientas formas de afianzar estrategias de lectura.

En el caso de los productores de textos, la totalidad de los docentes entrevistados reconoce que la planificación, la búsqueda de información y la intertextualidad se encuentran fortalecidas, siempre y cuando, estas sean oportunas y pertinentes. Asimismo, se describe, desde la mayoría de los docentes entrevistados, el proceso de

producción de textos como sencillo, por el carácter colaborativo y de edición, y consciente, por la posibilidad de examinar cambios.

- Al examinar las creencias existentes sobre las comunidades académicas, una minoría de los docentes entrevistados plantean que las herramientas como Google drive, wikis y blogs permiten el intercambio de opiniones en la misma elaboración y revisión de los textos de una manera flexible. Con estas herramientas es posible ampliar el concepto de “comunidad de práctica” a un espacio más flexible, “poroso” permeable a comunicación asincrónica.
- En cuanto a las características de los textos académicos, son tres aspectos que resalta la casi totalidad de los docentes entrevistados. Primero, observan mejora en la calidad de los textos en cuanto al armado de estos por el constante monitoreo. Segundo, por el carácter digital, el acceso a fuentes permite cumplir con el rasgo de intertextualidad. Finalmente, algunos de los docentes señalan que inicialmente, se está reestructurando los formatos propios de los textos académicos al introducir el carácter multimodal en ellos. Las herramientas de la Web 2.0 permiten ampliar la naturaleza del texto: es social, es dialógico, es multimodal.

En relación con el segundo objetivo específico de la investigación, se concluye lo siguiente:

- En relación con el desarrollo de la literacidad académica como habilidades básicas de estudios, se reconoce que una mayoría de los docentes entrevistados ha desestimado el mito de que las redes sociales y otras herramientas de comunicación propias de la Web 2.0 conlleven una “posible influencia negativa” en las habilidades de los estudiantes. Estas debilidades son vistas como productos de procesos de formación previos o de un conflicto entre la oralidad y el discurso escrito, y cómo estas son vistas en la producción de textos académicos.

En segundo término, al observar la literacidad como socialización académica, se denota la aceptación de las herramientas de comunicación como instrumentos para fortalecer las relaciones entre los miembros de las comunidades académicas ayudando así en su formación y consolidación. Finalmente, casi la totalidad de los docentes entrevistados reconoce que el uso de estas herramientas posiona a los estudiantes frente a los docentes de algunas ventajas competitivas.

Finalmente, en cuanto a ver la literacidad como alfabetizaciones, se reconoce una transformación en la aceptación del dominio de estas herramientas, de ser un factor de desprestigio ha pasado a ser un mantiene a los miembros de la comunidad “en vigencia”. Se reconoce en el caso de la configuración de la comunidad entre docentes un lazo identitario que puede ofrecer el acceso a la comunidad.

- En relación con los perfiles de los miembros de la comunidad académica, los lectores y productores de textos académicos, la mayoría de los docentes reconocen, sobre todo en los procesos de formulación de textos académicos, que la traslación de ciertas conductas propias de redes sociales a espacios académicos obedece a que el estudiante no logra diferenciar los contextos discursivos y no se vincula directamente con la presencia de las herramientas de comunicación de la Web 2.0.
- En cuanto al vínculo entre las comunidades académicas y las herramientas de comunicación, la totalidad de los docentes entrevistados plantean que el uso de estas herramientas necesaria y no desfavorable. Para ellos, hoy es imperativo contar con estas herramientas para fortalecer y extender las relaciones entre distintos miembros de las comunidades académicas.
- En relación con los productos académicos, la mayoría de los docentes entrevistados reconoce que no se da una relación directa, pero sí hay algunos aspectos como la brevedad e inmediatez en los textos académicos, características de las relaciones establecidas a través de las herramientas de la Web 2.0. Se refuerza la incorporación de elementos visuales, audios, entre otros, con lo cual la multidimensionalidad se ve ahora ampliada por la multimodalidad del texto académico.

RECOMENDACIONES

Al finalizar el proceso de investigación, se formularon las siguientes recomendaciones:

- Incorporar en el diseño de los proyectos de integración de las herramientas tecnológicas Web 2.0 y tecnologías de la información y comunicación en general, la experimentación por parte de los docentes del uso de estas herramientas. No solo se requiere que estos conozcan cómo funcionan, sino que sean parte de sus procesos de aprendizaje y formación el empleo de estas herramientas a fin de poder trasladar esa experiencia de aprendizaje con herramientas tecnológicas a sus estudiantes en beneficio de la comunidad académica.
- A partir de lo observado por los docentes, se requiere examinar cuál es la percepción de los estudiantes en relación con la incorporación de las herramientas de la Web 2.0 y sus procesos formativos, así como, el desarrollo de la literacidad académica en su formación. Los estudiantes, sus demandas y necesidades de formación respecto al uso e integración de estas herramientas son un espacio por explorar.
- Desarrollar investigaciones cuyos enfoques permitan una mayor comprensión entre concepciones nuevas como literacidad académica digital y su vínculo con la literacidad informacional. Se reconoce que existe peligro de ampliar una brecha entre quienes pueden o no emplear estas herramientas en virtud de la apropiación de la literacidad.
- Desarrollar investigaciones sobre los efectos generados por el uso sistemático y estructurado de estas herramientas en las capacidades de estudiantes para generar discursos académicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, J. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *Edu-tec-e. Revista electrónica de tecnología educativa*. 49. 1-27 Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/1ece/e33b898ed04da6e0700d416f4fe5aa3b9334.pdf>
- Akbari, R. & Dadvand, B. (2011). Does Formal Teacher Education Make a Difference? A Comparison of Pedagogical Thought Units of B.A. Versus M.A. Teachers. *The Modern Language Journal*. 95, 44-60.
- Alayza, C., Cortés, G., Hurtado, G., Mory, E. y Tarnawiecki, N. (2010). *Iniciarse en la investigación académica*. Lima: UPC
- Andrade, R., Bozo & Cendrós, R. (2011). Percepción de los docentes universitarios en la implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). *Télématique*, 10(2), 107-120.
- Andrade, M. (2007). *La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca*. *Tabula Rasa*. 7, 231-249. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-7/andrade.pdf>
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De los sólido a lo líquido, las nuevas alfabetizaciones los cambios culturales. *Revista Científica de Educomunicación. Comunicar*, 38(19). 13-20.
- Arnau, C. (2009). *Skype en educación*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/166859/218928>
- Artemeva, N. (2008). Toward a Unified Social Theory of Genre Learning. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(2), 160-185.
- Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A. y Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. (7ma. Ed). Belmont, CA: Thomson.
- Aydin, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Educational technology, Research and Development*, 60(6). 1093-1106.
- Barberà, E. (2009). Filosofía wiki: el compromiso de las soluciones. *Revista de Educación a distancia*, 10. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M11/intro.pdf>
- Barberà, E., Antoni Badia, R., Coll, C., Espasa, A., de Gispert, I., Lafuente, M. Mayordomo, R., Mauri, T., Naranjo, M., Onrubia, J., Remesal, A., Rocheram M., Segués, T., & Sigalés, C. (2012). Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación. Recuperado de http://www.uoc.edu/in3/resultats/documents/edus/informe_EDUS_UB.pdf
- Barroso, J. (2013). Nuevos escenarios para la formación: La integración curricular de las TIC. En Barroso, J. & Cabero Almenara, J. (Coords). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Belland, B. (2009). Using the theory of habitus to move beyond of barriers the technology integration. *Computers & Education*. 52(2). 353-364. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131508001401>
- Bisquerra, R. (Ed) (2009). *Metodología de la investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.

- Bonilla, S. (2014). Escritura web. En Montolío, E. (Ed). *Manual de Escritura Académica y Profesional. Estrategias gramaticales*. (Pp. 319-359) Barcelona: Ariel.
- Bottentuit, J. & Pereira, C. (2007). *Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0*. Centro de Investigação em educação. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIE.pdf>
- Boza, A. & Conde, S. (2015). Relationship between hours spent on the Internet and Web 2.0 in Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 12(3), 86-97.
- Bräuer, G. (2012). Academic literacy development. En *Writing Programs Worldwide. Profiles of Academic Writing in many places*. Thaiss, C., Bräuer, G., Carlino, P., Ganobcsik-Williams, Sinha, A. (Ed). pp. 467-484. Carolina del Sur. Parlor Press
- Brookhart, S. & Freeman, D. (1992). Characteristics of Entering Teacher candidates. *Review of Educational Research*. 62(1). 37-60.
- Brown, J., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Research*, 18(1), 32-42.
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S. & Kristian Hansen, N. (2011). Collaborative Writing with Web 2.0 Technologies: Education Students' Perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10, 73-103.
- Bunge, M. (2009). *Estrategias de la investigación científica*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Cabero – Almenara, J. (2011). Mirando a las redes sociales desde una perspectiva educativa. Visiones para su incorporación a la formación. *TIC Educación y Redes sociales*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/ifirequena/conferencia-julio-cabero>
- Camacho, K. (2005) La Brecha digital. En Ambrosi, A., Peugeot, V. y Pimienta, D. (eds) *Palabras en Juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*. Pp. 61-71 Paris: C & F Éditions.
- Cardona, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. & Fernández, G. (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. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n3/31_03_Fernandez.pdf
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica. Diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/14025774003pdf-mDSZ2-articulo.pdf>
- Carlino, P., Iglesia, P. & Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *Revista de docencia universitaria*, 11(1). 105-135.

- Carneiro, M., Céspedes, P. & Tavera, E. (2010). *Prácticas de escritura académica de los alumnos de Estudios generales de la PUCP*. Recuperado de <http://investigacion.pucp.edu.pe/mes-investigacion/wp-content/uploads/2015/09/1516.pdf>
- Castello, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿Copistas, escribas, compiladores o escritores? En Pozo, J. y Pérez M. (Coords), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación de la competencia* (pp.120-133). Madrid: Morata.
- Castronovo, A., Zamudio, A. & D. Picotto. (s/f). El problema de la lectura y la escritura académica en los estudiantes, ¿y en los docentes? En *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. L. Laco, L. Natale y M. Ávila (comp.) Recuperado de <http://www.frgp.utn.edu.ar/images/utn-frgp/sec-academica/archivos/programa-fortalecimiento/lec-esc.pdf>
- Casanovas, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 43, 77-88. Recuperado de <file:///E:/Universidad%20Antonio%20Ruiz%20de%20Montoya/TESIS%20- Investigaci%C3%B3n%20-%20Documentos/TESIS/2016%20Casanovas.pdf>
- Casanova, M & Campos, F. (2014). Integración de las TIC en la escritura académica: competencia informacional y hábitos de búsqueda. *Revista Educativa Hekademos*, 16(7), 9-16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5238525>
- Casanovas, M., Capdevilla, Y. & Astrid, L. (2019). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. *Enunciación*, 24(1), 87-102. Doi: <http://doi.org/10.14483/22486798.13928>
- Cassany, D. & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad. Los géneros científicos. En Cassany, D. (Ed) *Para ser letrado Voces y miradas sobre la lectura*. pp. 109-128. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad Concepción.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*, Ciudad de México: Ríos de tinta.
- Cassany, D. (2011a). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2011b). Después de internet... *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 57, 12-22.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cisneros - Estupiñán, M., Olave - Arias, G. & Rojas - García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1), 45-61.
- Cisneros - Estupiñán, M., Olave - Arias, G. & Rojas - García, I. (2013a). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726>

- Cisneros - Estupiñán, M. Olave - Arias, G. & Rojas-García, I. (2013b). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, (38). 45-59
- Chávez, J. (2012). Proyecto aula y Neurología. En *Universidad Veracruzana. Innovación educativa, experiencias desde el ámbito del proyecto aula. Primer Foro regional universitario de innovación educativa*. (pp. 432 – 436) Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/E-book-Innovacion-Educativa-2012.pdf>
- Chumpitaz, L. & Rivero, C. (2012). Uso cotidiano y pedagógico de las TIC por profesores de una universidad privada de Lima. *Educación*, 21(41). 81-100. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2900>
- Collins, B. & Moonen, J. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education. *Educational Media International*, 45(2), 93-106.
- Consejo de la Escuela de Posgrado (2015). *Norma ética de la investigación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://files.pucp.edu.pe/posgrado/wp-content/upload/2015/05/Norma-%C3%89tica-ESCPOS.pdf>
- Cordón, J. (2016). La lectura en el entorno digital: nuevas materialidades y prácticas discursivas. *Revista Chilena de Literatura*, 94,15-38.
- Cordón, J., Alonso, J. Gómez, R. & López, J. (2012). *Las nuevas fuentes de información. Información y búsqueda documental en el contexto de la Web 2.0*. 2da edición. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 5ta. Edición. Londres: SAGE Publication Ltd.
- Domínguez, D. & Álvarez, J. (2012). Redes sociales y espacios universitarios. Conocimiento e innovación abierta en el espacio iberoamericano del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 9(1), 51-63.
- Duart, J. & Mengual-Andrés, S. (2014). Impact of the knowledge society in the university and in scientific communication. *RELIEVE*, 20(2), DOI: 10.7203/relieve.20.2.4343.
- Dunaway, M. (2011). Web 2.0 and Critical Information Literacy. *Public Services Quarterly*. 7(¾), 149-157.
- Erkmer, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 47. 141-146.
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 39-47.
- Escorcia, D., Moreno, M., Campo, K. & Palacio, J. (2014). Enseñanza y evaluación de la escritura en la universidad: análisis de prácticas declaradas de docentes franceses y colombianos. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 20, 92-107. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/6007>
- Fernández, P. (2014). Políticas públicas y enseñanza digital: claves para pensar la cultura digital. *Austral Comunicación*, 3(1), 71-90.

- Frydrychova, B. (2012). Changes in the notion of academic writing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 311-315. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812023920>
- Fuster, Y. (2016). El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. *Palabra clave*. 5(2). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-99122016000100002
- Garrido, J. (2010). Creencias sobre el rol de las tecnologías de información y comunicación en la formación inicial de docentes: explorando las diferencias entre estudiantes y docentes universitarios. Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona. Recuperado <http://www.tdx.cat/handle/10803/1364.jsessionid=D954DE450A868579CA845A62173B609A.tdx1>
- Gatea, M. (2015). Aspectos personales que favorecen la autorregulación del aprendizaje en la comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *Revista de docencia universitaria*, 13(2). 17-35. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5436>
- Gee, P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Gerber, V. & Pinochet, C. (2015) Cómo leen los que escriben textos e imágenes. En *Hacia una antropología de los lectores*. García, N., Gerber, V., López, A., Nivón, E. Pérez, C. Pinochet, C. & R. Winocur. (pp.171-230). Madrid: Universidad Autónoma Metropolitana – Fundación Telefónica – Ediciones Culturales Paidós, S.A.
- Gómez, C. (2014). *Implementación de estrategias docentes con tecnología. Estudio de casos en Unipanamericana Fundación universitaria*. Tesis del Master universitario en Aplicaciones Multimedia. Universidad Abierta de Cataluña. Recuperado de http://cv.uoc.edu/webapps/dspace_rei/bitstream/10609/35921/6/cgomezruiz0TFM0614memoria.pdf
- Gómez, M. & López, M. (2010). Uso de Facebook para actividades académicas colaborativas en educación medio y universitaria. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31723583/USO_DE_FACEBOOK.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1503799341&Signature=5p7wdx2iozG2pechlAR%2Fc%2BIfgA8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DUso_de_Facebook_para_actividades_academi.pdf
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*. 16 (1), 131-144.
- Gómez-Hurtado, I., García, F. & Delgado-Gómez, M. (2018). uso de la red social Facebook como herramienta de aprendizaje en estudiantes universitarios: estudio integrado sobre percepciones. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*. 57(2). 99-119.

- Guasch, O. & Ribas, T. (2013). La entrevista en la investigación cualitativa sobre la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25(4), pp. 483-488.
- Guzmán-Simón, F. García-Jiménez, E. (2015). La alfabetización académica en la Universidad. Un estudio predictivo. *Relieve*, 21 (1) DOI: 10.7203/relieve.21.1.5018
- Hirst, E. & Henderson, R. (2007). Reframing academic literacy: Re-examining a short course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(2) 25-38.
- Hernández, E. (2013). Consideraciones teóricas y metodológicas de las escrituras académicas y la reflexividad en estudiantes de nivel superior. Tesis para obtener el grado de doctor en humanidades en la Línea de Lingüística en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Recuperado de <http://148.206.53.84/tesiuami/210382383.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta Ed.) México, D.F.: Mc GrawHill.
- Hernández, G., Sánchez, P., Rodríguez, E., Caballero, S. & 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. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a2.pdf>
- Hew, K. & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning current knowledge gaps and recommendations for future research. *Education Tech Research Dev.* 55. 223-252. Recuperado de http://santerzero.pbworks.com/f/Integrating%2Btechnology%2Binto%2Bk_12%2Bteaching.pdf
- Hsu, S. (2011). Who assigns the most ICT activities? Examining the relationship between teacher and student usage. *Computers & Education*, 56. 847–855
- Iafrancesco, G. (2003) *La investigación Educación y Pedagogía. Fundamentos y técnicas*. Bogota: Escuela Magisterio.
- Illanas, A., & Llorens, F. (2011). Los retos Web 2.0 de cara al EEES. En Suárez, C. y García, F. (Eds). *Universidad y Desarrollo Social de la Web*, 13-34. Washington D.C.: Editandum.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18 (3), 220-245.
- Jiménez, A. & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de Pedagogía*. 64(233). 105-122.
- Judson, E. (2006). How teachers integrate technology and Their Beliefs about Learning: is there a connection? *Journal of Technology and Teacher Education* 14(3).581-597.
- Klave, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2). 157-172.
- Lea, M. & Street, B. (2006). The Academic Literacies Model: Theory and Applications. *Theory Into Practice*, 45(4). 368-377.
- Leu, D. & Forzani, E. (2012). New Literacies in a Web 2.0, 3.0,4.0... World. *Research in the schools*. 19(1). 75-81.

- Linne, J. (2015). Estudiar en Internet 2.0. Prácticas de jóvenes universitarios de la ciudad de Buenos Aires. *Comunicación y sociedad*, 23, 195-213.
- López, E. & Domínguez, G. (2011). Los blogs universitarios como recursos de aprendizaje 2.0. En Suárez, C. y García, F. *Universidad y desarrollo social de la web*. (pp. 10-85). Washington D.C: Editaddum.
- López, J. (2016). *Percepciones de los alumnos sobre el uso de wikis en la producción de textos en el curso de inglés de un centro de idiomas de la región Piura*. Tesis para optar el grado de Magister en Interacción e innovación educativa de las tecnologías de la información y la comunicación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Mateus, J. (2013). *Imaginario tecnológico en la escuela pública peruana: estudio de los discursos de profesores y estudiantes en contextos urbanos y rurales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Marciales, G., Cabra Torres, F., Castañeda-Peña, H., Peña-Borrero, L. B., Mancipe, E. & Gualteros, N. (2013). *Nativos digitales: transiciones del formato impreso al digital*. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Martin, M. & Alonso, L. (2009). La Universidad de Extremadura y su compromiso pedagógico con la educación virtual: los wikis como expresión de la web 2.0. *Revista de Educación a Distancia*, 10.
- McMillan, J. & Schumacher, J. (2005). *Investigación educativa*. (5ta. Ed.) Madrid: Pearson education S.A.
- Molle D. & Prior, P. (2008). Multimodal Genre Systems in EAP Writing Pedagogy: Reflection on a Needs Analysis. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 42(4), 541-566. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40264488>
- Molina, J. & Salazar – Sierra, A. (2015). Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (22), 226-235. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/rt/printerFriendly/6064/7749>
- Monje, C. (2011) *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Guía+didáctica+Metodología+de+la+investigación.pdf>
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis. *Revista de Lingüística Teórica Aplicada*, 44(1), 95-118.
- Orozco, H. (2013). Claves para una integración equilibrada de los usos de las TIC en el proceso de enseñanza – aprendizaje *Cultura época*, 38(1), 75-104.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. En *Review of Educational Research*, 62(3), 307-352.
- Pasadas, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la universidad. *Revista de Universidad y sociedad de conocimiento*, 7(2), 17-27. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/2605/1/pasadas-esp.pdf>

- Parodi, G. (2009). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art01.pdf>
- Peña, J. (2010). Concepciones de enseñanza cara a cara, mixta y en línea de profesores universitarios. *Apertura*, 10(12), 36-47.
- Peñalosa, E. (2013). *Estrategias docentes con tecnologías*. México D.F.: Pearson.
- Pérez, C. (2011). Cartas por Internet: las implicancias lingüísticas y estilísticas de los mensajes de correo electrónicos y los comentarios por redes sociales Facebook. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, 111-130.
- Pérez, R., Galán, A. & Quintanal, J. (2012). Proceso de investigación cualitativa: del problema a la selección de informantes. En *Métodos y diseños de investigación en educación*, (pp. 453-486). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pérez, L. & Arriaga, A. (2012). Miradas del docente de habilidades del Pensamiento en Estudiantes universitarios En Universidad Veracruzana. *Innovación educativa, experiencias desde el ámbito del proyecto aula. Primer Foro regional universitario de innovación educativa*. (pp. 437 – 445). Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/E-book-Innovacion-Educativa-2012.pdf>
- Pitre, R., Moscote, H., Curiel, R., Archila, J. & Amaya, N. (2017). Acceso y uso de la web 2.0 en los ambientes educativos étnicos de Riohacha – La Guajira. *Revista Lasallista de Investigación*. 14(1). 126-132
- Posada, F. (2012). Multimedia y web 2.0. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado – Secretaría de Estado de Educación. Formación profesional y universidades. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/155/cd/autoria.htm>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2015). *Norma ética de la Investigación*. Lima: Escuela de Posgrado.
- Quintero, A. & Hernández, A. (2011). La innovación con TIC en la enseñanza universitaria. En *Integración de las TIC en la docencia universitaria*. (pp.3-18) García-Valcárcel, A. (Coord.) La Coruña: Netbiblo SI.
- Ramírez, E. (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*. 38 Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-18>
- Ribes, X. (2007). La web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 73, 36-43. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73.htm>
- Rienties, B., Brouwer, N. & Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education* 29. 122-131
- Reyes – Angona, S. & Fernandez-Cárdenas, J. (2015). La escritura académica en la formación en línea de docentes de escuelas públicas mexicanas. *Revista electrónica de investigación educativa*. 17(2). 1-15.

- Reyes, S., Fernández-Cárdenas, J. & Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 507-535.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 52, 39-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Robles, S., Borrell, J., Fernández-Córdoba, C., Freixas, M., Pélachs, A., Pons, J. & Sebastián, R. (2009). Wiki en la Universitat Autònoma de Barcelona. Alcance y Perspectivas. *Revista de Educación a Distancia*, 10. Recuperado de <http://content.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=54296690&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNHX8kSeprM4wtvhOLCmr02ep7dSsqi4Sa6WxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGrr0q0rq9LuePfgex43zx>
- Román, P. & Martín, A. (2014). Las redes sociales como herramientas para la adquisición de competencias en la universidad a través de Facebook. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 11(2), 27-42. Doi: <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v11i2.2050>
- Rubio, M. (2015). *Creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes de una escuela superior de gestión*. Tesis para optar el grado académico de Magister en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Lima: PUCP.
- Ruiz, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva. *Redhecs*, 6(11), 28-50.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. 5ta edición. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russell, D. (1990). Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52(1), 52-73. Recuperado de <http://web.csulb.edu/divisions/aa/wac/documents/AmericanWritingAcrosstheCurriculum.pdf>
- Salgado, A. (2007) La investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1(1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1104.pdf>
- Sánchez, J. (2003). Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 51-65. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Sanchez_IntegracionCurricularTICs.pdf
- Sánchez, S., Luch, G. & Del Rio, T. (2013). La lectura en la web 2.0 los blogs. Estudio de caso en el Reto Delirium. @tic. *Revista d'innovació educativa. Universitat de Valencia*, 75-84. Recuperado de <file:///C:/Users/USER/Downloads/1783-7411-2-PB.pdf>
- Schavelson, R. & Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-49. Selwyn,

- N & Gorard, S. (2015). Students' use of Wikipedia as an academic resource — Patterns of use and perceptions of usefulness. *Internet and Higher Education* 28, 28–34.
- Schunk, D. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Selwyn, N & Gorard, S. (2015). Students' use of Wikipedia as an academic resource — Patterns of use and perceptions of usefulness. *Internet and Higher Education*, 28, 28–34.
- Shin, D. (2014). Web 2.0 tools and academic literacy development in a US urban school: a case study of a second-grade English language learn *Language and Education*, 28(1), 68-85. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2013.771653>
- Solar, M. & Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes Educativos*, 12(1), 35-42.
- Tapasco, O. & Giraldo, J. (2017). Estudio comparativo sobre percepción y uso de las TIC entre profesores de universidades públicas y privadas. *Formación Universitaria*, 10(2), 3-12.
- Thomas, P. (2009). Challenging Texts: Challengng Texts (And Other Assumptions) in a Digital Age. *The English Journal*, 98(5), 99-102.
- Torres, A. (2016). *Percepciones de los docentes y estudiantes del empleo de tic en el proceso de enseñanza – aprendizaje de dos universidades privadas de Lima*. Tesis para optar el título de licenciada en ciencias de la comunicación. Lima: Universidad Peruana de las Américas.
- Universidad Veracruzana. (2012). *Innovación educativa, experiencias desde el ámbito del proyecto aula. Primer Foro regional universitario de innovación educativa*. Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/E-book-Innovacion-Educativa-2012.pdf>
- Valdivia, B. (2012). Innovando la docencia, fortaleciendo el SEA: el proyecto aula y los recursos digitales para el aprendizaje de las ciencias sociales. En Universidad Veracruzana. *Innovación educativa, experiencias desde el ámbito del proyecto aula. Primer Foro regional universitario de innovación educativa*. (pp. 838- 842). Recuperado de <http://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/E-book-Innovacion-Educativa-2012.pdf>
- Valencia, C. (2011). Del análisis crítico del discurso y las ideologías. *Forma y Función*, 24(2), 145-169.
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 14(4), Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/art36.pdf>
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 10(29), 9-36.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

- Vargas, A. (2016). Redes sociales, literacidad e identidad(es): el caso del Facebook. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 11-23 Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/9415/11491>
- Vásquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la universidad? En Rivarosa (comp). *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Río Cuarto. Recuperado de <http://www.eemnltsas.edu.ar/Autoevaluacion/Vasquez-Alfabetizacion%20en%20la%20Universidad.pdf>
- Vásquez - Martínez, A. & Cabero - Almenara, J. (2015). Las redes sociales aplicadas la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26, 253-272.
- Villegas, F. (2016). *Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria*. Tesis para optar el grado de Magister en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Wenger, E. (2007). *Themes and ideas Communities of Practice*. Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books.
- Zambrano, W. (2012). *Modelo de Aprendizaje virtual para la educación superior MAVES, basado en tecnologías web 3.0*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M. & Ames, P. (Ed) (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zurita, H., García, A., Vences, N., Segura, R., Gómez, P. & Pérez, M. (2012). La innovación educativa en la enseñanza superior: Facebook como herramienta docente. *Revista Vivat Academia*, 14(117), 737-756. Recuperado de <https://search-proquest-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/docview/1022699074?accountid=28391>