



MODELO DIDÁCTICO “*DIGITAL RESEARCH*” DE INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD

Marcos Oswaldo Arnao Vásquez

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO, Chiclayo-Perú
Universidad de La Sabana, Chía-Colombia

marnao@usat.edu.pe / marcosarva@unisabana.edu.co

+51979519555

Carlos Ernesto Gamonal Torres

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
cgamonal@usat.edu.pe

+51969775513

Sandra Cecilia Loaiza Chumacero

Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo
sloayza@usat.edu.pe

+51959574680

EJE TEMÁTICO

Indique la línea temática (máximo dos) en que sitúa su comunicación.

- Aprendizaje favorecido por tecnología
- Investigación e innovación en tecnología y educación

RESUMEN

La formación universitaria actual presenta, entre otros, un importante problema a resolver: integrar en la didáctica de cada asignatura tres nuevas alfabetizaciones (académica, digital e investigativa) para la gestión autónoma y crítica de la información. El propósito de esta investigación fue determinar el efecto de la aplicación del Modelo Didáctico “*Digital Research*” en el desarrollo de la escritura académica. Se diseñó con principios pedagógicos (formación por macrocompetencias a través de evidencias), interdisciplinarios (lingüístico-textual), investigativos (gestión de la información y análisis documental), digitales (integración tecnológica) y metacognitivos (autorregulación, trabajo en equipo y evaluación colaborativa) construyó el proceso de escritura académica *PTES* (Planificación, Textualización, Evaluación, Socialización) integrando recursos y estrategias TIC de la Web 2.0 y de internet. Validó instrumentos mixtos de evaluación colaborativa (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación) de los textos académicos en base a las propiedades discursivas de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización. El enfoque mixto de investigación utilizó el diseño preexperimental de tipo grupo único con pre y posttest para la validación del Modelo, y la investigación acción para estructurar las secuencias didácticas de planificación, acción, evaluación y reflexión. Fueron 100 participantes seleccionados por muestreo no probabilístico de tipo causal o incidental. La validez de contenido se realizó a través del juicio de expertos y la de criterio fue alta: α de Cronbach superior a 0,8. Los resultados mostraron una alta efectividad del Modelo en el desarrollo de la competencia escritura académica.

PALABRAS CLAVE

Escritura académica, Tecnologías de la Información y Comunicación, Modelo didáctico, Competencia digital, Alfabetización académica, Alfabetización digital

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), del ciberespacio y la conectividad han permitido resolver problemas sociales, educativos, epistemológicos y de investigación en conjunto, más allá de las fronteras institucionales y geográficas. Este contexto exige a la formación universitaria nuevos contenidos y modelos didácticos que integren competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, utilizando la investigación como estrategia didáctica y las TIC como herramientas y recursos de desarrollo tecnológico e innovador (I+D+i) para la búsqueda, selección y reconstrucción de la información (Área, Gutiérrez, & Vidal, 2012).

La universidad peruana, salvo casos excepcionales, ha estado al margen de la dinámica educativa mundial, de sus necesidades, demandas y retos. Sobre políticas educativas institucionales que integren las tecnologías y desarrollen la comunicación académica, especialmente la escritura académico-científica, se ha hecho casi nada. En general todo el sistema de formación superior peruano, no tiene un marco de referencia común con estándares e indicadores ni planes de desarrollo que faciliten la evaluación y acreditación de las competencias digitales de sus docentes y estudiantes. La cultura digital y la formación de competencias tecnológicas están centrados en “aspectos más instrumentales de la tecnología y no tanto en el uso real de los nuevos medios y recursos digitales en el aula o su función en el desarrollo profesional docente, la actualización continua y la generación de comunidades virtuales de aprendizaje y colaboración profesional en el uso de recursos educativos” (INTEF, 2013, p. 7).

El problema de la escritura académica en educación superior es multivariado o multidimensional. Un análisis holístico debería considerar las causas culturales, sociodialectales, psicológico-estratégicos, pedagógico-didácticos, lingüísticos y tecnológico-digitales. Si bien, la cultura universitaria demanda que profesores y estudiantes lean, escriban y comuniquen textos académicos altamente complejos en los diferentes procesos didácticos de cada Escuela Profesional, tanto en lo conceptual como en lo discursivo, todo esto dependen del dominio de los géneros pertinentes empleados por las diferentes comunidades académicas, y exigen la movilización simultánea de diversas competencias (entre ellas comunicativa, investigativa, metacognitiva y tecnológico-digital) en múltiples situaciones interpersonales concretas.

En esta investigación, se analizó la escritura académica de estudiantes ingresantes a una universidad lambayecana en sus dimensiones lingüísticas (coherencia, cohesión, intertextualización y adecuación) y tecnológicas (competencia digital), con el propósito de diseñar y validar un Modelo de integración de las TIC de la Web 2.0 desde el marco pedagógico de la formación basada en macrocompetencias a través de la producción de evidencias (escritura de un texto académico con TIC).

MARCO TEÓRICO

La cultura digital y la cultura académica están imbricadas en el contexto de la sociedad de información. Ambas culturas interactúan en el espacio de la universidad cuyas prácticas letradas están mediadas por el discurso académico como amalgama de tipos textuales y géneros discursivos específicos y complejos para la comunicación académica formal, a través de diversos soportes: oralidad, escritura, redes sociales, recursos TIC, internet, etc. Tan es así, que una universidad se define y clasifica por los tipos discursivos que interaccionan en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y por la calidad e impacto que sus discursos académico-científicos producen en la comunicación de las investigaciones de sus profesores y estudiantes.

Ahora bien, los individuos de esta cultura universitaria necesitan apropiarse de estas nuevas prácticas letradas a través de nuevos procesos de alfabetización. La nueva sociedad de la megainformación exige 3 nuevas alfabetizaciones a estudiantes y profesores: la académica o de literacidad crítica, la investigativa y la digital (Arnao & Gamonal, 2016).

La escritura es la principal actividad que se realiza en la universidad. Los estudios sobre alfabetización académica se han multiplicado en forma creciente y progresiva, desde perspectivas diversas e integrando contenidos, situaciones y procesos de aprendizaje. Destacan las de Zanotto (2007), Caldera y Bermúdez (2007), Acevedo y Díaz (2009), Arnáez (2008), Creme y Lea (2002), Cassany (2008, 2009), Morales y Cassany (2009), Carlino (2009, 2013, 2015), Camps (2013), Camps y Castelló (1996), García, Marta y Hall (2010), Arnao (2015), entre otros. Todos ellos han contribuido a fundamentar la necesidad de la alfabetización académica en la universidad y a trazar sus principios y procesos ya que implica las prácticas y representaciones de la cultura universitaria, los procesos y modos que permiten su ingreso a ella, y los procesos de apropiación a través de la lectura y de producción escrita de los discursos académicos que sirven como mediadores de la comunicación en toda la Educación Superior, especialmente en universidad.

Para escribir hay que investigar. El modelo de Universidad que enseña a través de procesos investigativos nace en Europa en el siglo XIX con el enfoque humboltiano. Destacados profesores universitarios e investigadores han insistido en esta idea: Stenhouse (1998, 2004); Arnal (1992); Buendía, Bravo y Hernández (1999); Elliot (1990, 2000); Mckernan (2001), Latorre, Del Rincón y Arnal (2003); Restrepo (2003a, b), Latorre (2004); Tójar (2006); Cerda (2007); Tobón (2013), entre otros. Investigar es trabajar *en* la universidad y *hacer* universidad para el desarrollo humano y de la sociedad. Es la actividad fundamental cotidiana, la acción pedagógica y el enfoque curricular nuclear, y la misión social principal de la universidad. Conecta el saber y la realidad social. Una cultura investigativa desarrolla la calidad universitaria porque hace que sus miembros, en todos los ámbitos y momentos del quehacer institucional, identifiquen las causas y posibles consecuencias de los problemas o necesidades de su contexto sociocultural, empresarial, tecnológico y pedagógico-didáctico.

Por último, hoy en día es inconcebible un acto de escritura académica en la universidad prescindiendo de los recursos tecnológicos. La alfabetización digital es el proceso educativo de adquisición y desarrollo de la competencia digital de una persona en un contexto específico, para que sea capaz de realizar acciones y tareas eficaces, eficientes y efectivas en un entorno digital en todos los aspectos de su vida, especialmente la académica y profesional (Salinas, 2008; Cabero, 2010; INTEF, 2013; Grupo Didactext, 2015).

El Modelo Didáctico "*Digital Research*" es una construcción o representación conceptual, simbólica y esquemática de la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica y científica. Además, es intérprete y mediador de la teoría científica multidisciplinaria (Pedagogía, Lingüística textual, Investigación formativa, TIC, etc.) en los siguientes procesos: 1) normalización de la competencia y sus indicadores de desempeño; 2) selección de los saberes teóricos; 3) construcción de los procesos didácticos; 4) selección de las estrategias metodológicas; 4) diseño de la evaluación a través de evidencias: tipos (evaluación colaborativa: coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación), procesos (entrada-proceso-salida) e instrumentos mixtos como se aprecia en las Figuras 3, 4, 5, 6, 7 y 8 (Anexo 1). Adecuando las palabras de Flórez (2000), Sepúlveda y Nuria (2002) y De Zubiría (2013, 2006, 2004, 1994), el modelo es un planteamiento integral e integrador, es la imagen o representación analítica del conjunto de relaciones acerca del fenómeno de la escritura académica con miras a su mejor entendimiento; representa su proceso, modeliza para facilitar la práctica de la escritura académica y científica y destaca los elementos relevantes para operar sobre la realidad escrita, destacando la estrategia el proceso, la acción para la consecución de metas.

El proceso de escritura académica *PTES* (Planificación, Textualización, Evaluación, Socialización) integrando recursos y estrategias TIC de la Web 2.0 y de internet se construyó complementando la propuesta de Flower (1987), Flower y Hayes (1981a, 1981b) sobre la escritura y adecuándola a la escritura académica.

OBJETIVOS/ HIPOTESIS

Objetivo:

Determinar el efecto de la aplicación del *Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinar de Macrocompetencias basado en Evidencias para la Integración Tecnológica (FIMEIT) "Digital Research Writing"* en el desarrollo de la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo 2018-II.

Tesis:

El Modelo Didáctico de Formación Interdisciplinaria de Macrocompetencias basado en Evidencias para la Integración Tecnológica "*Digital Research*" desarrollará significativamente la escritura académica de los estudiantes del I Ciclo de una Universidad Lambayecana, Perú.

METODOLOGÍA/ MÉTODO

El enfoque de investigación fue multimétodo o diseño mixto. En el *enfoque cuantitativo* se utilizó el *diseño preexperimental* de tipo *prueba post prueba con un solo grupo o grupo único con pre y postest* (Campbell & Stanley, 1995). Para el enfoque cualitativo la investigación usó los procesos de la investigación acción para estructurar las etapas de aplicación del Modelo Didáctico "*Digital Research*" como programa formativo de innovación didáctica. Además, se utilizó el análisis documental para el análisis de los aportes de las diferentes tendencias epistemológicas referidas a la escritura académica digital y de los sílabos de asignaturas similares. La muestra de 100 estudiantes de tres Escuelas Profesionales (Arquitectura, Comunicación e Ingeniería Civil ambiental) se eligió a través del muestreo no probabilístico o muestreo por conveniencia de tipo causal o incidental. En total fueron 4 cuestionarios, aplicados en forma presencial y virtual.

RESULTADOS

Los resultados permitieron aceptar la hipótesis de investigación puesto que el Modelo Didáctico "*Digital Research*" sí desarrolló significativamente la escritura académica de los estudiantes. Esto se comprobó a través de los diferentes estimadores (De Huber, De Turkey, de Hamper y De Andrews), los cuales coincidieron en que tanto la integración tecnológica de los recursos y estrategias de la Web 2.0 del Modelo Didáctico contribuyeron para el desarrollo de la competencia digital y de la escritura académica de los estudiantes: las puntuaciones sufrieron un notable crecimiento entre el *pretest* y el *postest* de casi 10 puntos en el proceso de integración tecnológica y 7 puntos aproximadamente en la escritura académica (una media de 8 puntos en el *pretest* y de 15.50 aproximadamente en el *postest*).

Los valores percentiles confirmaron los resultados de los estimadores. La media de puntajes mostró que la competencia digital estaba en menos de 5 puntos antes de aplicar el Modelo Didáctico "*Digital Research*" y al terminar subió a 14. La mayoría de las calificaciones (19 y 20) se ubicaron en los percentiles 75, 90 y 95. Similar situación sucedió con la escritura académica: antes de aplicar el Modelo Didáctico "*Digital Research*" la media estaba en 8 puntos y al terminar subió a 16. Además, las calificaciones en el percentil 90 y 95 fueron de 13 y 14, respectivamente, y al terminar el programa fueron de 19 y 20.

Los histogramas que se presentan muestran el desplazamiento de las calificaciones de los estudiantes en el *pretest* y *postest*, de izquierda a derecha, de menores a mayores.

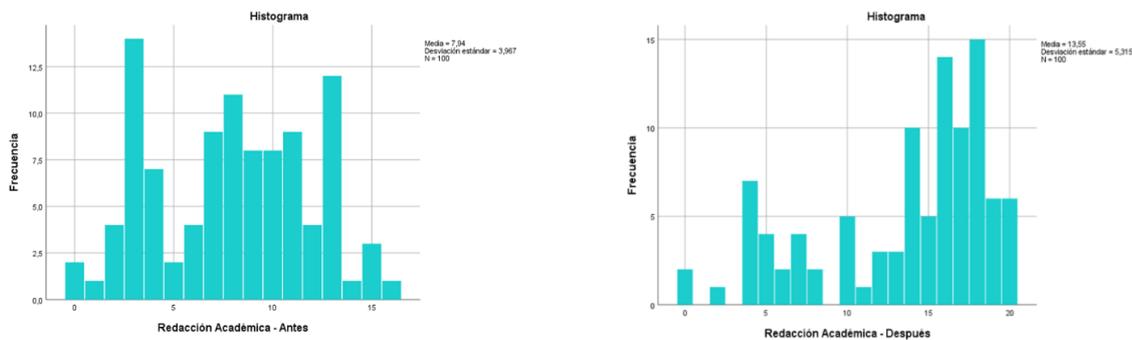


Figura 1. Histogramas comparativos de la escritura académica antes y después

Resumiendo, el siguiente diagrama boxplots visualiza que la parte izquierda de ambas cajas de la variable escritura académica (antes y después) es mayor que la de la derecha. Ello quiere decir que los puntajes comprendidos entre el 25% y el 50% de la muestra están más dispersos que entre el 50% y el 75%. En el *pretest*, el 25% de las puntuaciones más bajas están más concentrados que el 25% de las más altas porque el bigote de la izquierda (X_{mim} , Q1) es más corto que el de la derecha. En el *postest*, sucede algo inverso: el 25% de las puntuaciones más bajas están menos concentrados que el 25% de las más altas porque el bigote de la izquierda (X_{mim} , Q1) es más largo que el de la derecha. En el *pretest*, el rango intercuartílico = $Q3 - Q1 = 8$ puntos; es decir, el 50% de la población estuvo comprendido en puntajes de 8 a menos. En el *postest*, el rango intercuartílico = $Q3 - Q1 = 16$ puntos; es decir, el 50% de la población estuvo comprendido en puntajes de 16 a más.

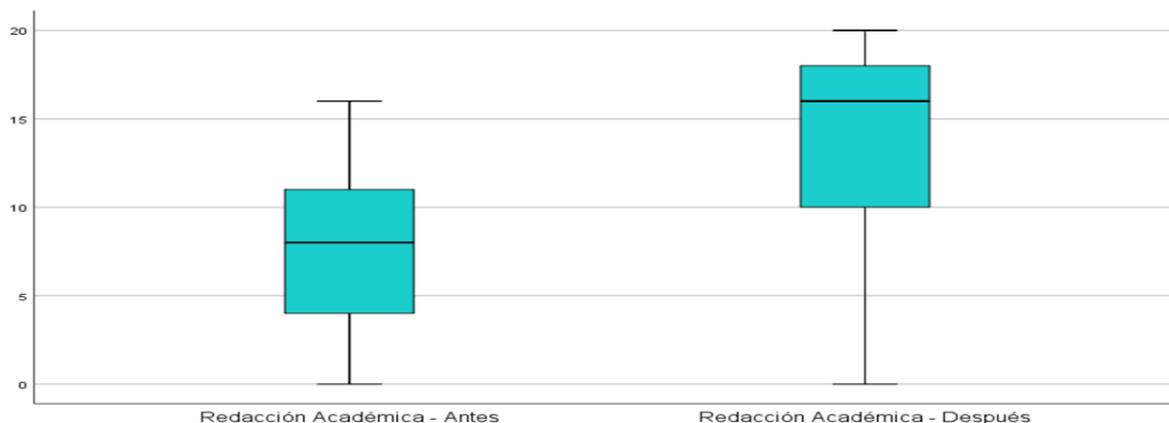


Figura 2. Diagrama de caja-bigotes o boxplots comparativos de la escritura académica, antes y después

Finalmente, el Modelo didáctico “*Digital Research*” se validó con un α Cronbach = 0,96, con un nivel de confianza de 5%, muy superior al 0,7 planteado en la hipótesis.

CONCLUSIONES

La investigación demostró que el Modelo Didáctico “*Digital Research*” sí desarrolló la escritura académica de los estudiantes. Además, la competencia digital del programa sufrió un crecimiento positivo: del nivel de casi completo analfabetismo digital en el *pretest* a 14 puntos aproximadamente en el *postest*. Es decir, la interacción de competencias hizo que todas ellas sufrieran las consecuencias positivas en la interacción con la escritura académica.

Con este estudio se da un salto pedagógico de la formación basada en competencias a la formación en macrocompetencias a través de evidencias. Permitió que competencias genéricas (digital, metacognitiva e investigativa) se articularan en una sola con la competencia disciplinar (escritura académica). Se prioriza la evaluación colaborativa en el proceso de

escritura y se asume la investigación formativa como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Ariel & Colección Fundación Telefónica, Informe 20. Obtenido de https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_digital.pdf
- Arnáez, P. (2008). Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar. (U. P. Libertador, Ed.) *Enunciación*, 13(1), 7-19. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782156>
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnao, M. O. (2015). *Investigación formativa y competencia comunicativa en Educación Superior. Diseño, aplicación y evaluación de un programa sobre la competencia comunicativo-investigativa*. Universidad de Málaga, Departamento de Métodos e Innovación Educativa. Málaga: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA). doi:<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/10658>
- Arnao, M., & Gamonal, T. (2016). Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior. (G. d. InnoEduca, Ed.) *INNOEDUCA, International Journal of Technology and Educational Innovation.*, 2(1), 64-73. doi:<http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i1.1046>
- Buendía, L., Bravo, P., & Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabero, J. (2010). Los retos de la integración de las TIC en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Universidad de Sevilla*. Obtenido de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca73.pdf>
- Campbell, D., & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. doi:<https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacic3b3n-social.pdf>
- Camps, A. (Enero-Abril de 2013). La escritura académica en la universidad. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. doi:<http://redu.net/redu/index.php/REDU/article/view/579/pdf>
- Camps, A., & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita. En C. M. (eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional* (págs. 321-342). Madrid: Alianza.
- Cerda, H. (2007). *La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación*. (1ra. Edición ed.). Bogotá: Investigar Magisterio.
- Crema, P., & Lea, M. (2002). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- De Zubiría, M., & et, a. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. Fundación internacional de pedagogía conceptual*. Bogotá: Alberto Meran.
- De Zubirías, M. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merani, Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- De Zubirías, M. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante* (2da. Ed. ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Obtenido de http://books.google.com.pe/books?id=wyYnHpDT17AC&pg=PA3&hl=es&source=gbs_selecte_d_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- De Zubirria, M. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Magisterio Editorial, Pedagogía Dialogante. Obtenido de http://www.slideshare.net/hansmejia/cmo-disear-un-curriculo-por-competencias-fundamentos-lineamientos-y-estrategias?from_action=save
- Flórez, R. (2000). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Nomos, S.A.
- Flower, L. (1987). The role of task representation in reading to write. *Technical Report*(Report N° 6). Obtenido de http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/148/TR06.pdf?x-r=pcfile_d
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981a). Textos en context. Los procesos de lectura y escritura. (A. I. Lectura, Ed.) *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Obtenido de http://isfd87.bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981b). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication. National Council of Teachers of English*, 32(4), 365-387. doi:<http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>

- García, M., Marta, M., & Hall, B. (julio-diciembre de 2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, XXII(34), 41-69. Obtenido de <http://www.udesa.edu.ar/files/UAHumanidades/ARTICULOS/articulo2.pdf>
- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 425-445. doi:http://www.redactext.es/images/pdf/MODELO%20DE_ESCRITURA_DIDACTEXT.pdf
- INTEF. (2013). *Marco Común de competencia digital docente V 2.0. Proyecto "Marco Común de Competencia Digital Docente" del Plan de Cultura Digital en la Escuela*. Gobierno de España: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Madrid. Obtenido de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ra. Edición ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa* (1ra. Edición ed.). Barcelona: Ediciones Experiencias.
- Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum* (2da. Edición ed.). Madrid: Morata S.L.
- Morales, O. A., & Cassany, D. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. 30-32. doi:https://www.researchgate.net/publication/301548145_Leer_y_escribir_en_la_universidad_l os_generos_cientificos
- Restrepo, B. (2003a). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencia y obstáculo. *Educación y Educadores*, 6, 91-104. Obtenido de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529/622>
- Restrepo, B. (2003b). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la Universidad. (U. Central, Ed.) *Nómadas*(18), 195-202. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>
- Salinas, J. (Coord.). (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía. doi:http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es.pape.gte/files/innovac_tic_salinas1.pdf
- Sepúlveda, F., & Núria, R. (2002). *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia: Fernández Ciudad, S.L.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. (4ta. ed.). Madrid: Morata S.L.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. (5ta. ed.). Madrid: Morata S.L.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Edición. ed.). Bogotá: ECOE.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (1ra. Edición ed.). Madrid: La Muralla.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. Departament de Psicologia de l'Educació. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de <https://www.tesisred.net/handle/10803/4759>



ANEXOS

Anexo 01: Figuras del Modelo Didáctico “Digital Research”

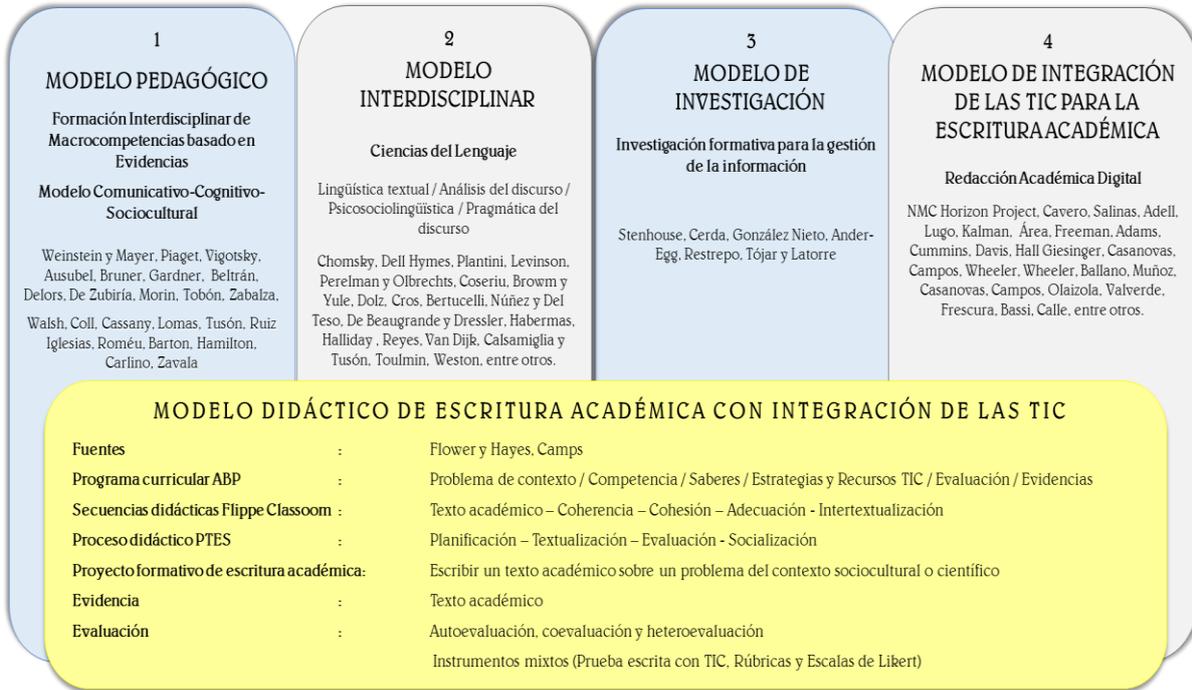


Figura 3. Modelos pedagógicos, interdisciplinares, investigativos y tecnológicos que dan consistencia al Modelo Didáctico “Digital Research”



Figura 4. Estructura del modelo didáctico “Digital Research”

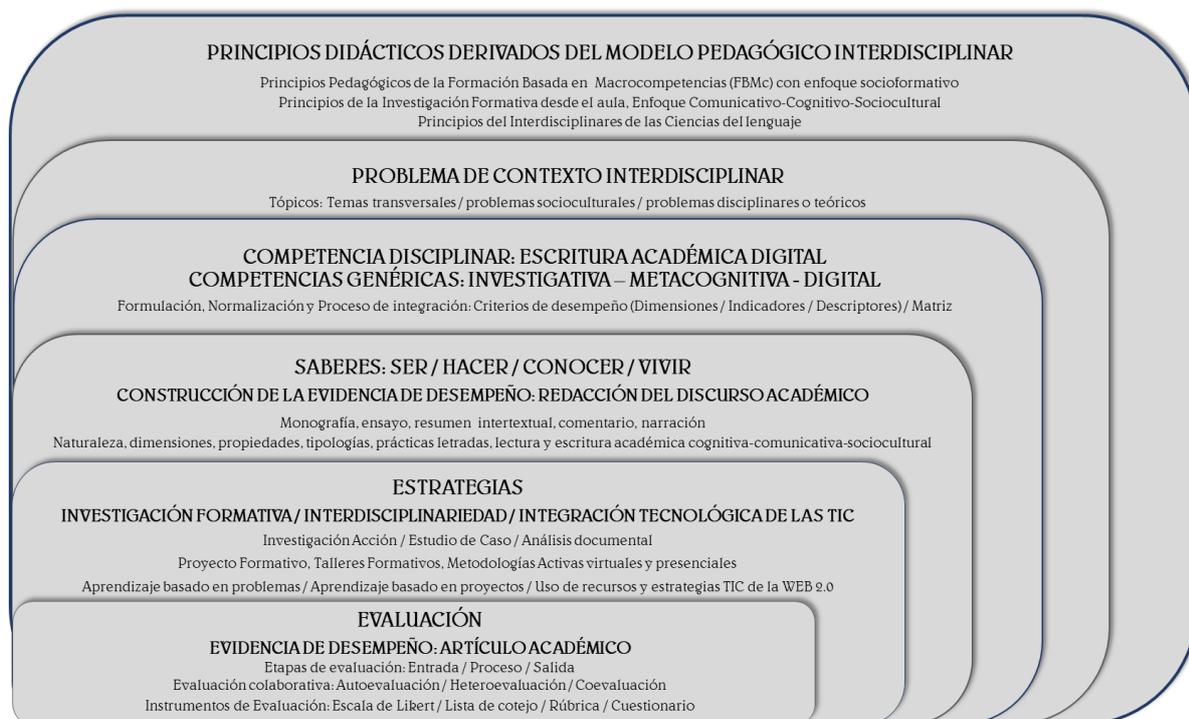


Figura 5. Modelos pedagógicos, interdisciplinarios, investigativos y tecnológicos que dan consistencia al Modelo Didáctico “Digital Research”



Figura 6. Articulación de procesos, capacidades y saberes de la gestión de la información con TIC del Modelo Didáctico “Digital Research”



AUTOEVALUACIÓN DE LA SÍNTESIS

Marque con una "X" los siguientes enunciados según corresponda:

	Sí	No
Presentación puntual del documento	X	
Responde a las condiciones de formato (tipografía, fuentes, etc.)	X	
Presenta buena ortografía y redacción	X	
Presenta coherencia y claridad expositiva	X	
Cita de acuerdo al formato APA 6	X	
Contextualiza la problemática presentada	X	
Presenta un adecuado marco teórico	X	
Presenta claridad en los objetivos y/o hipótesis	X	
Presenta claridad en la metodología / método de investigación	X	
Presenta coherencia entre objetivos y metodología	X	
Describe resultados	X	
Presenta conclusiones	X	