



Revista Electrónica Educare

ISSN: 1409-4258

Universidad Nacional. CIDE

Cornelio-Ramos, José Miguel  
Uso pedagógico del blog en el componente actitudinal de la competencia comunicativa escrita  
Revista Electrónica Educare, vol. 26, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 231-249  
Universidad Nacional. CIDE

DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194172481013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13><https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

## Uso pedagógico del blog en el componente actitudinal de la competencia comunicativa escrita

*Pedagogical Use of Blogs in the Attitudinal Component of Written Communication Skills*

*Uso pedagógico do blog no componente atitudinal das habilidades de comunicação escrita*



José Miguel Cornelio-Ramos

Universidad Tecnológica del Perú

Lima, Perú

[C15035@utp.edu.pe](mailto:C15035@utp.edu.pe)

 <https://orcid.org/0000-0002-7501-3776>

Recibido • Received • Recebido: 19 / 03 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 19 / 01 / 2022

Aceptado • Accepted • Aprovado: 04 / 04 / 2022

### Resumen:

**Objetivo.** Con este estudio, basado en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y en la teoría tridimensional de la actitud, se pretende determinar el impacto del uso pedagógico del blog en WIX –plataforma de desarrollo web– en el componente actitudinal de la competencia comunicativa escrita en el estudiantado del curso Nivelación de Redacción de la Universidad Tecnológica del Perú (UTP). **Metodología.** Se utilizó el diseño cuasiexperimental y el enfoque cuantitativo. La muestra la conformaron 50 estudiantes: 26 para el control y 24 para el experimento, en el que se aplicó una encuesta tipo escala Likert de tres dimensiones, en un pretest y postest. **Resultados.** Los resultados evidenciaron que el grupo experimental alcanzó el nivel *logrado* y el control *en proceso*. En la primera y segunda dimensión, el experimento llegó al nivel *logrado* ( $m=29.08$ ) y ( $m=29.08$ ), respectivamente. En cambio, el grupo de control alcanzó el nivel *en proceso* ( $m=23.73$ ) y ( $m=26.77$ ), respectivamente. En la tercera dimensión, ambos grupos alcanzaron el nivel *en proceso*:  $m=28.08$  y  $m=26.35$ , respectivamente. **Conclusiones.** El estudiantado que utilizó el blog desarrolló significativamente el gusto por la escritura académica y mejoró sobremanera la percepción sobre esta, pero no pudo modificar totalmente la predisposición conductual, lo que demostró que trabajar la escritura con plataformas digitales no institucionales no garantiza que haya consistencia temporal entre los componentes de la actitud, por lo que la percepción de las personas escritoras novatas no necesariamente se modifica, a la par, que el gusto por escribir y la forma de actuar como personas escritoras. Los componentes pueden desarrollarse independientemente.

**Palabras claves:** Actitud; entorno virtual de aprendizaje; escritura; competencia.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

### Abstract:

**Objective.** With this study, based on Virtual Learning Environments (VLE) and the three-dimensional theory of attitude, it is intended to determine the impact of the pedagogical use of blogs in WIX –a web development platform– on the attitudinal component of written communicative competence in the student body of the Writing Leveling course at the Technological University of Peru (UTP).

**Methodology.** Quasi-experimental design and the quantitative approach will be discussed. The sample consisted of 50 students: 26 for the control and 24 for the experiment, in which a three-dimensional Likert scale survey was applied, in a pretest and posttest. **Results.** The results showed that the experimental group experienced the Achieved level and the In process control. In the first and second dimensions, the experiment reached the Achieved level ( $m = 29.08$ ) and ( $m = 29.08$ ), respectively. Instead, the control group assigned the In process level ( $m = 23.73$ ) and ( $m = 26.77$ ), respectively. In the third dimension, both groups reached the In process level:  $m = 28.08$  and  $m = 26.35$ , respectively. **Conclusions.** The students who specified the blog significantly affected the taste for academic writing and greatly improved the perception of it, but could not completely modify the behavioral predisposition, which showed that working with non-institutional digital platforms does not guarantee that there is temporal consistency. Among the components of attitude, so that the perception of novice writers is not detected, modifications, at the same time, that the taste for writing and the way of acting as writers. The components can be specifically developed.

**Keywords:** Attitude; Virtual Learning Environment; writing; competition.

### Resumo:

**Objetivo.** Com este estudo, baseado em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e na teoria tridimensional da atitude, pretende-se determinar o impacto do uso pedagógico do blog no WIX – plataforma de desenvolvimento web– sobre o componente atitudinal da competência comunicativa escrita no corpo discente do curso de Nivelamento de Redação da Universidade Tecnológica do Peru (UTP). **Metodologia.** Foi utilizado um desenho quase-experimental e de abordagem quantitativa. A amostra foi composta por 50 estudantes: 26 para o controle e 24 para o experimento, no qual foi aplicado um levantamento tridimensional da escala Likert, no pré e pós-teste. **Resultados.** Os resultados mostraram que o grupo experimental logrou o nível alcançado e o controle no processo. Nas primeiras e segundas dimensões, o experimento alcançou o nível logrado ( $m = 29,08$ ) e ( $m = 29,08$ ), respectivamente. Por outro lado, o grupo de controle alcançou o nível em processo ( $m = 23,73$ ) e ( $m = 26,77$ ), respectivamente. Na terceira dimensão, os dois grupos atingiram o nível em processo:  $m = 28,08$  e  $m = 26,35$ , respectivamente. **Conclusões.** O grupo de estudantes que usou o blog desenvolveu significativamente o gosto pela redação acadêmica e melhorou bastante a percepção sobre a mesma, mas não pode modificar completamente a predisposição comportamental, o que mostrou que trabalhar com plataformas digitais não institucionais não garante a consistência temporal entre os componentes da atitude, significando que a percepção das pessoas escritoras iniciantes não se modifica, ao mesmo tempo, que o gosto pela escrita e a maneira de agir como escritores. Os componentes podem ser desenvolvidos independentemente.

**Palavras-chave:** Atitude; ambiente virtual de aprendizagem; escrita; competição.

## Introducción

En el actual contexto de la globalización, es frecuente que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se utilicen en ámbitos universitarios donde el aprendizaje cobra mayor autonomía y libertad. Los denominados EVA institucionales pretenden servir para ese fin, porque se asume que reúnen una serie de recursos digitales útiles para dinamizar la enseñanza. Por ello, en casi todas las universidades del Perú, se han implementado diversas plataformas, entre las que destacan *Blackboard*, *Classroom*, *Moodle* y *Canvas*.

Siguiendo el proceso de licenciamiento institucional por Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), en el 2016, la UTP integró la plataforma educativa *Canvas* en todos los cursos, como espacio de interacción oficial entre las diversas áreas de la universidad, el personal docente y el estudiantado. Sin embargo, su uso ha sido limitado para el estudiantado ingresante, pues sus recursos poseen cualidades que no coinciden con las habilidades desarrolladas por esta generación estudiantil: la interactividad. Por ello, por más intento que se haya hecho en los diversos cursos por hacerla interactiva, esta no ha podido impactar sustancialmente en las competencias desarrolladas.

En el curso Nivelación de Redacción, primer curso para el estudiantado ingresante a la universidad, ciclo tras ciclo, se ha evidenciado que la competencia de la comunicación escrita no se desarrolla a plenitud, porque la actitud, elemento fundamental de esta competencia, es dejada de lado en este tipo de EVA. De esa manera, las personas escritoras novatas terminan el ciclo con los mismos pareceres, sentimientos y conductas, a veces muy prejuiciosa sobre la escritura académica. *Canvas* no ha llegado a impactar en ellos.

Por ese motivo, considerando la importancia de los EVA no institucionales, este estudio tuvo como objetivo principal demostrar cómo el blog, diseñado en *WIX*, pudo mejorar la actitud del estudiantado para escribir en la universidad. En específico, se buscó comprobar si el diseño pedagógico de escritura en esta plataforma virtual pudo influir en la afectividad, en la cognición y en la conducta predeterminada de la actitud que, en efecto, determina el desarrollo pleno de la competencia comunicativa escrita en el estudiantado del curso Nivelación de Redacción de la Universidad Tecnológica del Perú.

## Antecedentes

Existen algunos ejemplos de la aplicación del blog en entornos educativos de escritura. Una de las investigaciones es de [Reyes Angona et al. \(2013\)](#), quien usó el blog en un programa educativo para comprender los mecanismos de búsqueda de información y del proceso de escritura y lectura en la producción de un ensayo crítico. Otra de las investigaciones interesantes en el Perú sobre el uso del blog en la educación, puntualmente, en la producción textual, fue

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

la de Vergara Agurto (2015), quien analizó el proceso de redacción en el edublog, plataforma un tanto cerrada, pero con las mismas atribuciones que la de uso abierto, y resaltó sus virtudes como elemento motivador para trabajar en grupo y de forma cooperativa.

Otra investigación que resaltó este elemento es de Vivas Sierra (2016). Si bien esta investigación responde a un contexto de educación básica, sin embargo, fue de utilidad para comprobar, sobre todo, el impacto de esta herramienta en la reflexión del estudiantado acerca de la producción escrita. Por otra parte, Pinya et al. (2016) analizó la percepción estudiantil sobre la utilidad del blog en tareas de reflexión como elementos de aprendizaje. También, Marín-Díaz et al. (2018) rescató, además, el factor motivacional del blog. Según el autor, de todas las herramientas digitales, después de las redes sociales, como el Facebook, el más usado, principalmente para uso académico, está el blog en sus diversas formas.

Hermann-Acosta et al. (2019) consideró que el blog permite fomentar relaciones para fortalecer lazos y mediante ello cuestionar las relaciones de jerarquía de saberes y legitimización de discursos. Es decir, esta plataforma ayudó a crear una comunidad capaz de establecer las condiciones de estudio para aprender a tener más flexibilidad, apertura y descentralización en la adquisición de conocimiento. Por la misma línea, la investigación de Muñoz-Carril et al. (2020) analizó el impacto del blog en la percepción de la autoeficacia, las expectativas de resultados personales, el apoyo para mejorar los vínculos sociales, así como la utilidad, la facilidad de uso, la actitud, y la alegría y disfrute.

## Marco teórico

### Entornos virtuales de aprendizaje (EVA): El blog y sus características

Arroyo Vera et al. (2018) definió a los EVA como espacios educativos propios de la web que posibilitan la interacción desde cualquier espacio y tiempo, y que contienen un sinnúmero de herramientas digitales para el intercambio de contenido entre el personal docente y el estudiantado. Mueller y Strohmeier (2011) afirmaron que estos entornos son de fácil acceso, brindan la posibilidad de que el usuario modifique el contenido propio y el de los demás, soportan varias configuraciones sobre los gustos de los usuarios, son interactivos, presentan una interfaz amigable, son transparentes respecto a los usos, tienen una estructura en la que los datos puedan transformarse con facilidad, y poseen accesibilidad variable y que responde a los usos de los grupos participantes.

Salinas (2011) afirmó que existen, en esencia, dos tipos de EVA: institucionales (Plataformas de e-learning) y no institucionales (blog, wikis y redes sociales). Sobre los segundos, si bien resaltó su libre uso, mencionó que se caracterizan por el protagonismo activo e interactivo

de sus participantes en la publicación de información hipertextualizada y cooperativa. Uno de los EVA más usados en la educación es el blog, porque, según [Monzón Laurencio \(2011\)](#), tiene una cronología de entradas, se organiza temáticamente, presenta dialogía, es decir, que las participaciones entran a una dinámica de interrelación mediada por el lenguaje, y está integrado por contenido multimedia, como fotos, videos y audio. [Salinas \(2011\)](#) agrega que tienen un carácter conversacional y son ideales para la interacción entre usuarios para la construcción compartida de conocimiento. Es decir, es una plataforma que se corresponde con las actividades que escritores y escritoras novatas suelen usar en la web.

### **La competencia comunicativa escrita: La actitud y sus componentes**

No es difícil encontrar entre los estudios académicos sobre educación alguna definición o alusión acerca de las competencias. Habilidad, destrezas, saberes, actitudes o pensamientos son algunas expresiones atribuidas a este término tan polisémico o, como lo llama [Bolívar \(2010\)](#), “nómade”, porque, para su criterio, es transversal hacia otras áreas de la formación académica, incluso laboral. Para [Irigoin y Vargas \(2002\)](#), la competencia hace referencia a un saber, a un saber hacer y a un saber ser. Es decir, a tres componentes que involucran los conocimientos, las habilidades y las actitudes del sujeto que se activan cuando se responde a una situación problemática ([Martínez-Clares et al., 2008](#)). Según [Yániz Álvarez de Eulate y Villardón Gallego \(2006\)](#), la competencia es el resultado de un proceso de movilización, integración y adecuación de todo ello, que se utiliza de forma eficiente en situaciones problemáticas. [García Fraile y Tobón \(2008\)](#) refuerza la idea de proceso indicando que se desarrolla con una serie de desempeños en contextos determinados. Por eso, [Correa et al. \(2013\)](#) afirmaron que las competencias son acciones que se despliegan en un tiempo determinado, son dinámicas, multidimensionales y responden a situaciones en las que se articula lo cognoscitivo, lo actitudinal y acciones de un hacer.

En entornos universitarios, una de las competencias que se desarrolla en los cursos iniciales son las generales, entre las cuales la comunicativa escrita es la más importante para difundir conocimiento a nivel académico. Según [Quintanilla Anglas \(1999\)](#), esta competencia no se refiere a la alfabetización de símbolos, sino al conocimiento de estos para construir complejas combinaciones con sentido. Por ello, quien es competente en escritura académica es porque sabe qué escribir, cómo escribir y por qué escribir. Esta idea está expresada en diferente modo por [Benavides Zúñiga y Aguirre Villanueva \(2015\)](#), quienes asumieron la competencia como aquella capacidad de la persona escritora para reproducir mensajes con claridad considerando las variables del contexto del quien lo va a leer.

Esta competencia se desarrolla a partir de un proceso que convierte al sujeto escritor novato en experto. [Flower y Hayes \(1996\)](#) plantea tres etapas del proceso de redacción: la



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

planificación, la textualización y la revisión (socialización). La primera la definió como el momento del procesamiento de la información; la segunda como la escritura y rescritura plena; y la tercera como la revisión o sometimiento del producto a los otras personas. A esta etapa última es la que Koval (2011) consideró de suma importancia, pues dependería de la capacidad de quien escribe para hacer que el producto textual sea comunicable y, por lo tanto, con un alto grado de replicabilidad y socialización.

La competencia comunicativa escrita, entonces, se desarrolla a través de un proceso que involucra la planificación, textualización y la revisión (socialización), lo que quiere decir que, en diferentes etapas, los conocimientos, las habilidades y las actitudes se activan para desarrollarla. Es así como, respecto a los conocimientos, quien escribe adquiere paulatinamente saberes como los marcos conceptuales vinculados a los tipos de textos, a la gramática, a los pretextos temáticos, etc. En cuanto a las habilidades, escribir implica no solo conocer un tema, sino además tener pericia para usar ciertas estrategias para producir un texto, de ahí que muchos estudiosos propongan infinidad de estrategias para “armar” textos académicos. Respecto al tercer componente, existe una variedad de definiciones.

La definición clásica de la actitud la estableció Allport (1935, en Rodríguez Fernández, 2000, p.113) al considerarla un “estado de disposición nerviosa y mental, organizada mediante la experiencia, que ejerce un influjo dinámico o directivo sobre la respuesta que un individuo [sic] da a todos los objetos y situaciones”. Por su parte, Ajzen y Fishbein (1970) asumieron que es una predisposición que el sujeto aprende para responder de forma positiva o negativa hacia el objeto actitudinal. Más adelante, Schunk (1982) consideró que la actitud es solo una creencia de los procesos internos del sujeto que determinan valores como la generosidad y la honestidad, y actos cotidianos.

Y Sanmartí Puig y Tarín Martínez (1999) consideraron que la actitud es una generalización construida a partir de una serie de comportamientos similares y que implican valores detrás de esta. Morales Domínguez (1997) la definió como una predisposición que se aprende, relativa, pues puede cambiar en el tiempo, y valorativa ante un objeto. Mucchielli (2001) afirmó que la actitud es una inclinación general del modo de ser un sujeto en su relación interactiva con la sociedad.

Estas definiciones indicaron que la actitud ha sido vista en función a la carga emocional, a las conductas y a las creencias sobre el objeto actitudinal en diferente relación. Siguiendo el modelo tridimensional de Rosenberg y Holland, propuesto en 1960, desarrollado por Álvarez (1977) y Pacheco Ruiz (2002), la actitud incluye tres dimensiones en situación de consistencia: la afectiva, la conativa y la cognitiva. El primer componente hace referencia a los sentimientos de satisfacción y de rechazo hacia el objeto actitudinal, en caso de esta investigación es sobre la escritura en todo su proceso. El segundo componente es el cognitivo, que se refiere al modo

cómo el objeto actitudinal es percibido por el sujeto; es decir, a las percepciones que construye la persona escritora novata acerca de la escritura académica. Puntualmente, tiene que ver con todas las creencias, opiniones e información que posee sobre la planificación, la textualización y la socialización del producto textual. El tercer elemento es el conativo. Este componente se refiere a la disposición conductual o a las intenciones del sujeto ante el objeto actitudinal. Estas acciones predispuestas están ligadas a los comportamientos de la persona escritora, como trabajar en grupo y debatir, que son importantes para este proceso de aprendizaje.

## Método

### Diseño de investigación

Esta investigación fue de diseño cuasiexperimental y de enfoque cuantitativo. Es decir, se estudió el impacto del diseño pedagógico de la plataforma virtual en un grupo denominado experimental; en el grupo que siguió la programación común del curso (control) no se le aplicó programa web alguno. Y fue cuantitativo, porque se recogieron datos numéricos.

### Participantes

La muestra lo conformaron 50 estudiantes que se dividieron en dos grupos: 26 para el control y 24 para el experimento. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, debido a que se seleccionaron aquellos elementos muestrales más accesibles y próximos de un total de 575 estudiantes del periodo 2019-marzo (marzo a julio) de la sede Lima Centro de la Universidad Tecnológica del Perú. Respecto a los criterios de inclusión, los grupos fueron relativamente homogéneos en cuanto a la edad y condición. El promedio de edad fue 18 años y sus integrantes eran ingresantes a la universidad, estudiaban en el turno mañana, no trabajaban y eran personas escritoras novatas. Respecto a los criterios de exclusión, no se tomó en cuenta al estudiantado que llevó el curso por segunda vez, que fueron becados o que tuvieron alguna condición especial de salud.

### Instrumento

La técnica de recolección de datos que se utilizó fue la encuesta y el instrumento seleccionado fue la escala tipo Likert para evaluar las actitudes de la competencia comunicativa escrita. Este instrumento tuvo 18 ítems, distribuidos en las tres dimensiones: lo cognitivo, lo afectivo y lo conativo.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>  
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

**Tabla 1:** Instrumento de estudio: escala de Likert

N.º	Ítems
Afectivo	1 Me agrada elegir sobre qué redactaré.
	2 Me agrada definir los roles de trabajo de forma tal que me permita redactar lo que yo quiero.
	3 Escribir me causa agrado.
	4 Me agrada presentar el texto con detalles ilustrativos, como en colores, con imágenes, con gráficos, subrayado, con letras decorativas, etc.
	5 Tengo orgullo de que mi texto sea visto por otras personas.
	6 Me gusta discutir sobre el contenido de mis escritos.
Cognitivo	7 Considero que es importante elegir sobre qué redactaré.
	8 Es necesario definir roles de trabajo.
	9 Considero que escribir textos es importante.
	10 Pienso que mi texto debe tener detalles que lo personalicen, como colores en las letras, imágenes referenciales, figuras, símbolos, fotos, etc.
	11 Considero necesario presentar mi texto al público.
	12 Considero que es importante discutir en público sobre el contenido de mi texto.
Conativo	13 Investigo antes de elegir sobre qué redactaré.
	14 Defino los roles de trabajo para organizarme mejor.
	15 Debato con mis compañeros y compañeras sobre mi tema durante la escritura de mi texto.
	16 Acompaño mi texto con imágenes, con letras de colores, con figuras, con símbolos, con fotos, etc., es decir, con cualquier elemento que lo haga personal.
	17 Dispongo mi texto de la mejor manera para que otras personas lo puedan apreciar.
	18 Respondo asertivamente a los comentarios sobre mi texto.

**Nota:** Elaboración propia.

Según la [Tabla 1](#), cada una de las dimensiones cuenta con 6 ítems. La escala de valoración fue de seis niveles de tipo ordinal: Completamente en desacuerdo (1), Bastante en desacuerdo (2), Algo en desacuerdo (3), Algo de acuerdo (4), Bastante de acuerdo (5) y Completamente de acuerdo (6). Para agrupar los valores procesados, se utilizaron 6 niveles de aprendizaje, que fluctúan desde lo *Muy deficiente* hasta lo *Destacado*. De acuerdo con el proceso de baremación de los resultados totales y parciales, se creó una tabla de valores para identificar en nivel de actitud estudiantil ([ver Tabla 2](#)).

**Tabla 2:** Cuadro de niveles de aprendizaje por puntuación agrupada

Niveles	Variable	Dimensiones
Destacado	95-108	35-36
Logrado	79-94	29-34
En proceso	63-78	23-28
Básico	47-62	17-22
Deficiente	31-46	11-16
Muy deficiente	15-30	5-10

**Nota:** Elaboración propia a partir del SPPS-25.

Para la validación del instrumento, se utilizó la validez por contenido, a través del juicio de 10 personas expertas sobre escritura académica en los entornos universitarios y en plataformas web. Se usó la técnica de C.H. Lawshe. El promedio de *Content Validity Index* (CVI) fue 0,83. Por otra parte, la fiabilidad interna se realizó a través del *Apha de Cronbach* y fue 0,844.

### Procedimiento del experimento

Esta investigación se realizó en tres etapas durante ocho semanas.

1. Etapa de la planificación del entorno: el estudiantado se organizó en grupos de tres integrantes y estos establecieron los roles para redactar y trabajar en el blog de WIX. Estos roles fueron el de responsable del grupo -quien creó el entorno web y agregó a integrantes-, el de responsable de diseñar la portada y responsable de diseñar los espacios de redacción, quien estableció las cajas para la descripción biográfica y las entradas. A partir de ello, cada grupo personalizó el entorno web a través de imágenes, videos, colores, letras, etc. Se buscaron motivos de interés para rediseñar las plantillas predeterminadas del blog en WIX. A esto se sumó, la propuesta consensuada del título del entorno y su modo de interactividad. El trabajo se realizó de forma coordinada y colaborativa.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

2. Etapa de edición textual: cada grupo elaboró sus textos académicos sobre las fuentes que eligió libremente y los insertó en el blog como entradas. Luego, los adaptó al formato web; es decir, los reescribió incluyendo videos sobre el contenido, imágenes alusivas, letras de colores llamativos e hipervínculos. El trabajo de adaptación fue realizado de forma coordinada y colaborativa. Además, cada integrante escribió su breve biografía en las cajas de texto determinadas para eso y agregó una imagen suya como identificación de su autoría.
3. Etapa de socialización: cada grupo compartió los enlaces del blog al público más cercano (amigos y amigas, familiares, compañeros y compañeras de universidad) para que comenten sobre el contenido de cada entrada. El estudiantado revisó los comentarios y respondió asertivamente al público. Con ello, se creó una cadena de diálogos entre cada grupo, sus integrantes y el público.

## Resultados

### Resultados del grupo experimental

El valor total del postest del componente actitudinal de la competencia comunicativa escrita del grupo experimental evidenció, en general, que el estudiantado presentó un nivel distinto que en el pretest. El valor de la media del postest fue 87,04 y correspondió al nivel *Logrado*, muy cercano al límite inferior del nivel *Destacado*, mientras que en el pretest la media fue de 54,83 y correspondió al nivel *Básico*. Esto significó que el experimento generó que el estudiantado mejorara la actitud para aprender a desarrollar la escritura académica. Sin embargo, según el nivel del pretest, se pudo afirmar que los estudiantes y las estudiantes ingresaron al curso Nivelación de Redacción con mínimas actitudes para escribir. Esta diferencia significativa de la variable se observó, también, en los valores de las dimensiones (ver Tabla 3).

**Tabla 3:** Valores del pretest y postest de las dimensiones de la actitud del grupo experimental

Dimensiones	Prueba	Perdidos	Media
Afectiva	Pretest	24	15.63
Cognitiva		24	20.00
Conativa		24	19.21
Afectiva	Postest	24	29.08
Cognitiva		24	29.08
Conativa		24	28.08

**Nota:** Elaboración propia a partir del SPSS-25.

Según la [Tabla 3](#), la dimensión afectiva de la actitud de la competencia investigada se encontró en el nivel *Logrado* (media = 29,08), respecto al pretest, cuyo nivel fue el *Deficiente* (media = 15.63). Esto significó que, en virtud del experimento, el estudiantado incrementó sobremanera su gusto por escribir en la universidad. Sin embargo, considerando el valor del pretest, se pudo afirmar, además, que el estudiantado ingresó al curso con un casi inexistente agrado por la escritura académica. Eso se observó notoriamente en la diferencia de los valores: fue del doble. En tal sentido, el aprendizaje, gracias al uso del blog en Wix, fue significativo para desarrollar la afectividad de la actitud, pues se pasó de lo *Deficiente* a lo *Logrado*.

Respecto a la dimensión cognitiva, en el postest, el alumnado alcanzó el nivel *Logrado* con una media de 29,08. Esto reveló que el estudiantado, gracias al uso del blog, mejoró su percepción sobre la escritura académica en cuanto a la planificación, a la textualización y a la socialización del texto. Sin embargo, el valor apenas fue el mínimo de este nivel. En el pretest, en cambio, el grupo pudo alcanzar un valor acumulable en el nivel *Básico* con una media de 20,00. Esto significó que el alumnado inició el curso Nivelación de Redacción con ideas limitadas sobre la escritura. En ese sentido, el aprendizaje desarrollado en el blog fue progresivo, pues ayudó a que las percepciones del alumnado pasen de un nivel *Básico* a uno *Logrado*.

En la dimensión conativa, la actitud mejoró, pues los valores acumulados del postest fueron 28,08 y del pretest 19,21, medias que se ubicaron en los niveles *En proceso* y *Básico*, respectivamente. Esta diferencia de medias significó que el experimento en el blog mejoró las conductas predisuestas para la planificación, textualización y socialización del texto. Esta diferencia, además, se observó en los límites con los otros niveles. El valor del postest estuvo en el límite superior; en cambio, el pretest tuvo un valor más cercano a lo *Deficiente*. Por eso, fue aceptable afirmar que, gracias al uso pedagógico del blog, el estudiantado pudo desarrollar comportamientos aceptables para la escritura, de ahí que haya pasado del nivel *Básico* a *En proceso*.

## Resultados del grupo de control

El valor total del postest del componente actitudinal de la competencia comunicativa escrita del grupo de control mostró, en general, que el estudiantado presentó un nivel distinto que en el pretest. El valor de la media del postest fue 76,85 y se ubicó en el nivel *En proceso*, pero cercano al límite del nivel *Logrado*, mientras que en el pretest la media fue de 54,31 y correspondió al nivel *Básico*. Esto significó que las clases regulares generaron un progreso en la actitud del estudiantado para aprender a desarrollar la escritura académica, pese a que no se contó con plataforma digital alguna. Sin embargo, solo llegó a que el estudiantado se pudiera inclinar levemente hacia la mejora. Esa tendencia se observó, también, en las dimensiones de la variable ([ver Tabla 4](#)).

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

**Tabla 4:** Valores del pretest y postest de las dimensiones de la actitud del grupo de control

Dimensiones	Prueba	Perdidos	Media
Afectiva	Pretest	26	16.46
Cognitiva		26	18.96
Conativa		26	18.88
Afectiva	Postest	26	23.73
Cognitiva		26	26.77
Conativa		26	26.35

**Nota:** Elaboración propia a partir del SPSS-25.

Según la Tabla 4, la dimensión afectiva de la actitud de la competencia investigada se encontró en el nivel *En proceso* con una media de 23,73, respecto al pretest, cuyo nivel fue el *Deficiente* con una media de 16,46. Esto significó que el estudiantado incrementó su gusto por escribir en la universidad, pese a que no se usó plataforma alguna, pero fue apenas un desarrollo leve. Sin embargo, este incremento de la media del postest estuvo muy cerca al nivel *Básico*, lo que indicó que fue apenas un aprendizaje significativo. En el pretest, sucedió algo similar: el valor estuvo cerca al nivel *Básico*. En tal sentido, si bien hubo aprendizaje no fue determinante, pues el estudiantado se movió en los valores de lo *Básico*, nivel vinculado a escaso desarrollo de la afectividad.

La dimensión cognitiva de la actitud de la competencia en cuestión se encontró en el nivel *En proceso* con una media de 26,77, respecto al pretest, cuyo nivel fue el *Básico* con una media de 18,96. Esto significó que el estudiantado mejoró su percepción por escribir en la universidad, pese a que no se usó plataforma alguna. Fue un desarrollo en el marco de lo limitado. En tal sentido, si bien hubo aprendizaje no fue significativo, pues el estudiantado se movió en los valores mínimos del logro.

En la dimensión conativa, la actitud mejoró, pues los valores acumulados del postest fueron 26,35 y del pretest 18,88, medias que se ubicaron en los niveles *En proceso* y *Básico*, respectivamente. Esta diferencia de medias significó que el estudiantado mejoró en sus conductas predispuestas de la planificación, textualización y socialización del texto. Esta diferencia, además, se observó en los límites con los otros niveles. El valor del postest fue muy cercano a lo *Logrado*; en cambio, el pretest tuvo un valor más cercano a lo *Deficiente*. Por eso, fue aceptable afirmar que el estudiantado pudo desarrollar comportamientos aceptables para la escritura, de ahí que haya pasado del nivel *Básico* al *En proceso*.

## Prueba de hipótesis

Las unidades muestrales del grupo de control y del experimental son menores a 50. Por ello, a través de la prueba *Shapiro-Wilk*, se hizo un análisis de los datos. En el grupo de control, los valores del pretest fueron los siguientes: 0,182, 0,089, 0,763 y 0,360; y en el posttest: 0,1555, 0,119, 0,639 y 0,970. En el grupo experimental, los valores que arrojó el software para el pretest fueron 0,465, 0,160, 0,557 y 0,090; y para el posttest 0,679, 0,360, 0,212 y 0,406. A partir de ello, se asumió que la distribución de los datos fue normal, por lo que se decidió trabajar con pruebas paramétricas.

**Tabla 5:** Resultados de la prueba T de Student para muestra independientes

Grupos comparados	Dimensiones/ Variables	Prueba de Levene de igualdad de varianza	Prueba T para la igualdad de medias					
		Sig.	T	Sig.	Diferencias de medias	Diferencia de error estándar	95 % de intervalo de confianza de la diferencia	
Experimental vs Control (Postest)	Actitud	0.977	6.781	0.000	10.196	1.504	7.172	13.219
	Afectiva	0.282	9.836	0.000	6.144	0.625	4.888	7.400
	Cognitiva	0.872	3.116	0.003	2.314	0.743	0.821	3.807
	Conativa	0.419	2.570	0.013	1.737	0.676	0.378	3.102

**Nota:** Resultados procesados en el SPSS-25.

De acuerdo con la [Tabla 5](#), la diferencia descriptiva entre el posttest de la actitud de la competencia escrita del grupo de control y experimental fue 10, 196 con una desviación estándar de 1, 504 y un nivel de significancia menor a 0,05. Por ello, se asumió que sí existe diferencia significativa entre el grupo de control y experimental en favor a este último. Con esta diferencial, se puede interpretar que sí hubo una mejora importante en el grupo experimental, de ahí que el nivel de actitud para escribir sea *Logrado*.

Respecto a las dimensiones, los datos procesados evidenciaron rendimientos positivos. Sobre lo afectivo, el valor diferencial entre el grupo de control y experimental fue 6, 144 con un nivel de dispersión de 0, 625 y con un nivel de significancia de 0, 000. Por ese motivo, se asumió que sí existe una diferencia significativa a favor del posttest del grupo experimental. Esto indicó que el programa pedagógico sí mejoró el aspecto afectivo de la actitud de la competencia escrita, de ahí que el nivel de aprendizaje en esta dimensión sea *Logrado*. Respecto a la dimensión cognitiva, la diferencia entre el posttest de ambos grupos fue 2, 314 a un nivel de significancia menor a 0, 05. Por esa razón, sí existe una diferencia significativa a favor del grupo experimental, lo que indica que el programa sí impactó de forma positiva. Por eso, el nivel de aprendizaje en este nivel fue logrado.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

Sobre la dimensión conativa, el valor diferencial obtenido fue 1,737 a un nivel de significancia menor a 0.05. Por ello, se asumió que la diferencia fue significativa. Se pudo comprobar, entonces, que el valor de  $p$  (0,013) fue evidencia para afirmar que sí hubo un impacto importante en el grupo en el aspecto conativo, de ahí que el nivel de rendimiento haya sido *Logrado*.

De acuerdo con la [Tabla 6](#), la diferencia descriptiva entre el pretest y posttest entre las medias del grupo experimental de la variable actitud fue 32, 208 a un nivel de significancia menor a 0,05. Por ello, esta diferencia indicó que el programa propuesto sí impactó de forma significativa en la actitud por escribir y el nivel de aprendizaje pasó de un nivel *Básico* a *Logrado*.

**Tabla 6:** Resultados de la Prueba T de Student para muestras relacionales del grupo experimental

Grupo	Dimensiones/ Variables	Diferencias emparejadas						
		Media	Desviación	Error promedio	95 % de intervalo de confianza de la diferencia		t	Sig.
(Postest vs Pretest)	Actitud	32.208	6.909	1.410	29.291	35.126	22.837	0.000
	Afectiva	14.250	3.779	0.771	12.654	15.846	18.472	0.000
	Cognitiva	9.083	3.335	0.681	7.675	10.492	13.342	0.000
	Conativa	8.875	3.261	0.666	7.498	10.332	13.332	0.000

**Nota:** Resultados procesados en el SPSS-25.

De la misma manera, la dimensión afectiva del grupo experimental fue 14, 250 a un nivel de significancia menor a 0,05. Considerando ello, se pudo asumir, entonces, que el valor de  $p$  (00,00) fue evidencia suficiente para afirmar que sí hubo un impacto importante del programa en lo afectivo para escribir. Por tanto, el nivel de aprendizaje del posttest fue *Logrado*. Sobre lo cognitivo, el resultado de contraste fue 9, 083 a un nivel de significancia menor a 0, 000. Por eso, se interpretó a través de la siguiente afirmación: el valor de  $p$  (0,000) fue un hecho probabilístico para estimar que sí existió un impacto significativo del programa en las percepciones del estudiantado. Respecto a lo conativo, el valor diferencias entre el pretest y posttest entre ambas muestras fue 8, 875 a un nivel de significancia menor a 0,05. Por ese valor, se pudo asumir que el blog digital sí impactó de forma importante, de ahí que el nivel de aprendizaje es *Logrado*.

## Discusión

Las ideas de esta investigación van por la misma línea que la de [Almeida et al. \(2018\)](#), [Hermann-Acosta et al., \(2019\)](#), y [Pinya et al. \(2016\)](#), en las posibilidades que el blog puede aportar al mejoramiento de la actitud en las actividades académicas. Sin embargo, enfatizan, en diversas formas, que no son exclusivas ni suficientes para desarrollarla, por lo que se puede afirmar que el blog no garantiza que exista consistencia temporal de los componentes de la actitud.



De acuerdo con la propuesta de [Almeida et al. \(2018\)](#), quienes realizaron un estudio sobre el blog en el área de enfermería, este EVA tiene un potencial para crear no solo un circuito colaborativo de información vinculado a intereses académicos, sino además de reflexión sobre buenas prácticas profesionales. En tal sentido, el blog se convierte en un aparato digital de complemento formativo de los futuros enfermeros y enfermeras. Esta idea coincide con lo que se reveló en esta investigación, pues resalta las condiciones que brinda este entorno para que el estudiantado pueda expresar sus pareceres. Así, que haya sido usado para promover los consejos de enfermería o que narre, desde un punto de vista, contenido audiovisual, que es el caso del grupo experimental de esta investigación, solo resalta la capacidad de este recurso para impactar en el nivel cognitivo de la actitud, tan vital para asumir reflexiones acerca de la práctica de escritura.

Del mismo modo, este estudio concuerda con lo afirmado por [Hermann-Acosta et al. \(2019\)](#), quienes consideraron que el uso de este EVA no es más que un nuevo medio para crear interacciones capaces de fortalecer lazos y, con ello, aprendizaje al punto de romper procesos clásicos de dominación de saberes y legitimación de discursos considerados incuestionables. La dinámica de socialización producida en el blog ocasiona que se asuma el aprendizaje de forma flexible, abierta y descentralizada. Estas ideas son, precisamente, las que se desarrollaron en este estudio al promover, a través de actividades de elección libre, de impresión personal y de socialización del producto, un modo de percibir y sentir la educación en otra dimensión, más cercana a los múltiples estímulos del estudiantado en los procesos de aprendizaje de la escritura.

De acuerdo con los aportes de [Pinya et al. \(2016\)](#), los cuales se enfocaron en analizar la percepción del estudiantado acerca del uso del blog en actividades exclusivamente de reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados arrojaron una relación entre utilidad y concepción del uso, lo que implica que quien usa el blog necesariamente maneja una percepción favorable de esta herramienta. Sin embargo, lo que no queda claro, es si este recurso pudiera mejorar alguna competencia del estudiante. La presente investigación comprobó ello, debido a que demostró siempre la relación positiva entre ambas y de hecho los datos mostraron que, en efecto, el blog cambia, gracias al uso, la concepción de escritura y todos los valores que giran alrededor del aprendizaje de una competencia. Entonces, se asumió que el blog manejado pedagógicamente puede ser un gran mecanismo para desarrollar un cambio no solo en formas de pensar sino, además, en modos de actuar. Al parecer, el usar plataformas mejora la habilidad para hacer trabajos, de ahí, también, la positiva percepción. Esta idea sí es ligeramente distinta a la investigación en curso, porque el blog no impacta notablemente en la actitud en relación con las conductas predispuestas, lo que quiere decir que no necesariamente quien cree y siente positivamente sobre un objeto (escribir en la universidad), es quien actúa favorablemente para alcanzar dicho objeto. Esto no es más que una crítica a la misma teoría tridimensional de la actitud al asumir que existe siempre consistencia temporal entre sus elementos.

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
educare@una.ac.cr

## Conclusiones

Los resultados de esta investigación demostraron que hubo relativa homogeneidad en el nivel de aprendizaje en el pretest del grupo experimental y de control. Tanto en las variables como en las dimensiones, el nivel identificado fluctuó entre lo *Deficiente* y lo *Básico*. Estos resultados garantizaron el punto de partida de la intervención del programa digital y las comparaciones para las estimaciones. Sin embargo, luego del proceso de adopción de las TIC, en el curso Nivelación de Redacción, se pudo verificar que el blog provocó un impacto significativo en la actitud por escribir del estudiantado, al pasar de un nivel *Básico* a uno *Logrado*, en comparación del grupo de control que fue de lo *Deficiente* a *En proceso*.

En relación con el primer objetivo específico, se pudo concluir que, gracias al uso pedagógico del blog en WIX, la afectividad del estudiantado para desarrollar la escritura académica mejoró sustancialmente. Según las evidencias, el grupo experimental alcanzó el nivel *Logrado* ( $m=29,08$ ). En cambio, el grupo de control apenas pudo llegar al nivel *En proceso* ( $m=23,73$ ). Esta diferencia indicó que trabajar en plataformas digitales activó emociones positivas relativas al agrado de afrontar un trabajo en la web, de organizarse, de escribir fuera del aula, de agregar elementos multimedia al texto y de recrearlo, y de socializar, lo que impactó, incluso, en la autovaloración como personas escritoras novatas.

En relación con el segundo objetivo específico, se pudo concluir que, producto del trabajo en el blog en WIX, el aspecto cognitivo de la actitud de la competencia comunicativa escrita se desarrolló significativamente. Según los resultados estadísticos, el nivel de aprendizaje alcanzado por el grupo experimental fue el nivel *Logrado* ( $m=29,08$ ). El grupo de control, en cambio, llegó al nivel *En proceso* ( $m=26,77$ ). Esta diferencia indicó que trabajar pedagógicamente en el blog transformó las percepciones del estudiantado sobre la escritura académica. Es decir, modificó positivamente la valoración acerca de la importancia de la elección de los temas, de la definición de roles de trabajo, de lo que debe integrar el texto, del valor de la escritura académica, de la importancia de mostrar públicamente los resultados del trabajo textual y de enfrentan las críticas acerca del texto propio.

En relación con el tercer objetivo específico, se pudo concluir que trabajar pedagógicamente en un EVA no influyó significativamente en el aspecto conativo de la actitud de la competencia comunicativa escrita. Según los datos descritos y contrastados, el nivel alcanzado por el grupo experimental fue *En proceso* ( $m=28,08$ ) y del grupo de control fue, también, *En proceso* ( $m=26,35$ ). Esta igualdad de niveles en ambos grupos indicó que las conductas predispuestas del estudiantado acerca de la escritura académica no cambiaron. Es decir, no se pudieron modificar los hábitos del estudiantado sobre sus prácticas de investigación previas, sobre su capacidad para definir los roles de trabajo, sobre llegar a acuerdos para resolver trabajos en grupo, sobre sus formas de crear textos, sobre su disposición para hacer público sus textos y sobre el modo de debatir asertivamente. Pese a que muchos resultados respaldan la efectividad del uso de las



TIC en la educación, se comprobó que un EVA, tal como estaba diseñado en el blog, no pudo cambiar conductas en torno a la escritura.

## Declaración de financiamiento

El presente estudio fue ganador del segundo Concurso de proyectos de investigación de la Universidad Tecnológica del Perú en el 2019, por lo que fue financiado por esta institución.

## Referencias

- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1970). The prediction of behavior from attitudinal and normative variables. *Journal of Experimental social Psychology*, 6(4), 466-487. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(70\)90057-0](https://doi.org/10.1016/0022-1031(70)90057-0)
- Almeida, B. de L. O. da S., Christovam, B. P. y Correia, D. M. da S. (2018). El uso de blog como estrategia de formación continua en enfermería: Una revisión integradora de la literatura. *Enfermería Global*, 17(1), 500-528. <https://doi.org/10.6018/eglobal.17.1.277841>
- Álvarez, R. (1977). Problemática fundamental de la medida de actitudes en las empresas. *Revista de Psicología*, 22(1-2), 65-78. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/35678>
- Arroyo Vera, Z., Fernández Prieto, S., Barreto Zambrano, L. y Paz Enrique, L. E. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje en comunidades de práctica de docentes universitarios del Ecuador. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 185-200. <https://doi.org/10.15359/rep.13-2.9>
- Benavides Zúñiga, M. L., y Aguirre Villanueva, M. (2015). El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias. *En Blanco y Negro*, 6(1), 1-12. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13727>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Síntesis
- Correa, F., Terbullino, V. y Valderrama, I. (2013). *Desarrollo de la competencia de pensamiento crítico en el curso Taller de Creatividad de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas de Lima, Perú* [Tesis de maestría]. Universidad Andrés Bello, Santiago de Chile, Chile.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto n°1. Lectura y Vida*.
- García Fraile, J. A. y Tobón, S. (2008) *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. A.B. Representaciones Generales.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.13>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>  
[educare@una.ac.cr](mailto:educare@una.ac.cr)

- Hermann-Acosta, A., Apolo, D. E. y Molano-Camargo, M. (2019). Reflexiones y perspectivas sobre los usos de las redes sociales en educación. Un estudio de caso en Quito-Ecuador. *Información Tecnológica*, 30(1), 215-224. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000100215>
- Irigoin M. y Vargas F. (2002). Certificación de competencias: Del concepto a los sistemas. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 14(152), pp. 75-88. [https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_articulo/ir\\_va.pdf](https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/ir_va.pdf)
- Koval, S. (2011). *Adaptación del Manual para la elaboración de trabajos académicos: Investigar y redactar en el ámbito universitario*. Grupo Editorial Temas.
- Marín-Díaz, V., Sampedro-Requena, B. E. y Figueroa Flores, J. F. (2018). ¿Inclusividad en las herramientas web 2.0? *Educação & Sociedade*, 39(143), 399-416. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018164908>
- Martínez-Clares, P., Martínez-Juárez, M. y Muñoz-Cantero, J. M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: Aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *Relieve*, 14(2), 1-23. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4190/3791>
- Monzón Laurencio, L. A. (2011). El blog y el desarrollo de habilidades de argumentación y trabajo colaborativo. *Perfiles Educativos*, 33(131), 80-93. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100006)
- Morales Domínguez, J. F. (1997). *Metodología y teoría de la psicología* (Tomo 2). UNED.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Editorial Síntesis.
- Mueller, D. y Strohmeier, S. (2011). Design characteristics of virtual learning environments: State of research. *Computers & Education*, 57(4), 2505-2516. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.017>
- Muñoz-Carril, P.-C., González-Sanmamed, M. y Fuentes-Abeledo, E.-J. (2020). Use of blog for prospective early childhood teachers. *Educación XX1*, 23(1), 247-273. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23768>
- Pacheco Ruiz, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, (5), 173-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181505>
- Pinya, C., Tur, G. y Roselló, M. R. (2016). Los blogs en la formación docente inicial. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 223-233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100014>
- Quintanilla Anglas, R. (1999). Lenguaje y competencia comunicativa escrita. *Escritura y Pensamiento*, 2(3), 73-84. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/6397/5607>

- Reyes Angona, S., Fernández-Cárdenas, J. M., y Martínez Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior. Un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 507-535. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200009&lng=es&tlng=es)
- Rodríguez Fernández, M. I. (2000). Génesis y evolución de las actitudes ante la muerte en la infancia. *Cuaderno de Bioética*, 11(41), 113-118. <http://aebioetica.org/revistas/2000/1/41/113.pdf>
- Salinas, M. I. (1 de abril de 2011). Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: Tipos, modelo didáctico y rol del docente [Resumen de presentación de la conferencia]. *Semana de la educación 2011: Pensando la escuela*. UCA. <https://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/Educaci%c3%b3n%20EVA.pdf>
- Sanmartí Puig, N. y Tarín Martínez, R. M. (1999). Valores y actitudes: ¿se puede aprender ciencia sin ellos? *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, (22) 55-65.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 548-556. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.548>
- Vergara Agurto, E. (2015). *La construcción cooperativa de textos académicos en el Edublog grupal de los estudiantes del curso de lengua de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6742>
- Vivas Sierra, N. V. (2016). *El blog como herramienta colaborativa para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita de textos narrativos en estudiantes del 6° grado de educación primaria de una institución educativa pública del distrito de San Ramón -UGEL-Chanchamayo 2015* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/6958>
- Yániz Álvarez de Eulate, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Mensajero.

