



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Aplicación de las TIC para la producción de textos en la
educación básica**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Basilio Carrasco, Daisy Evelin (ORCID: 0000-0001-6697-8886)

ASESOR:

Dr. Pérez Azahuanche, Manuel Angel (ORCID: 0000-0003-4829-6544)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

TRUJILLO - PERÚ

2021

Dedicatoria

A Dios, por ser mi fortaleza de cada día.
A mi madre y hermanas, por su comprensión y
apoyo incondicional.

A George, Letizia y Madelaine; motivos de
superación constante en la vida.

Agradecimiento

A mis maestros de la Universidad César Vallejo, por la paciencia e incondicional apoyo al compartir sus conocimientos para el desarrollo de esta investigación.

Índice de contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras.....	vi
Resumen.....	vii
Abstract.....	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	26
3.1 Tipo y diseño de investigación	26
3.2 Variables y operacionalización.....	26
3.3 Población, muestra y muestreo.....	29
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	30
3.5 Procedimientos	31
3.6 Método de análisis de datos.....	33
3.7 Aspectos éticos	33
IV. RESULTADOS.....	34
V. DISCUSIÓN.....	70
VI. CONCLUSIONES	80
VII. RECOMENDACIONES.....	82
VIII. PROPUESTA.....	83
REFERENCIAS.....	85
ANEXOS	97

Índice de tablas

Tabla 1. Datos de artículos científicos recopilados para la investigación	34
Tabla 2. Selección de artículos científicos según criterios establecidos	41
Tabla 3. Medición de variables(s)	50
Tabla 4. Eficacia de la investigación	56
Tabla 5. Conclusiones reportadas sobre aplicación de las TIC (v1) y la producción de textos (v2)	67
Tabla 6. Artículos seleccionados según región, año de publicación e idioma	68
Tabla 7. Artículos seleccionados con cantidad de citas reportadas por Google Académico	68
Tabla 8. Artículos seleccionados según Base de Datos	69

Índice de gráficos y figuras

Figura 1. Diagrama Prisma para la búsqueda y selección de las fuentes analizadas.....	31
--	----

Resumen

La investigación tuvo como propósito determinar cómo el uso de las TIC mejora la producción de textos en estudiantes de educación básica. Para lograr lo propuesto, se desarrolló un análisis sistemático de la información, el que se inició con la búsqueda de artículos científicos, en las bases de datos Scopus, Scielo, ERIC, Redalyc y Academyc Search Complete. Como criterio de selección se consideró estudios empíricos que presenten resultados de intervenciones implementadas con TIC para mejorar la producción de textos, independiente de su género o idioma, publicados entre los años 2015 - 2020; artículos con intervención en muestras de estudiantes de educación básica o cuyas edades correspondan desde los cinco a dieciocho años, y estudios donde sus participantes no posean alguna necesidad educativa especial o superdotados. Los artículos seleccionados se organizaron en tablas para identificar sus objetivos, tipos de investigación, metodología, propiedades sicométricas y estrategias. Se destaca como resultado un mayor reporte de investigaciones realizadas en el continente asiático, los softwares y plataformas digitales fueron de mayor uso para las intervenciones que buscan mejorar la escritura. Finalmente, se concluye que las TIC mejoran significativamente el rendimiento en la escritura de los estudiantes.

Palabras claves: Tecnologías de la Información y Comunicación, estrategias para la escritura, producción de textos.

Abstract

The research aimed to determine how the use of ICT improves text production in basic education students. To achieve this, a systematic analysis of information was developed, which began with a search for scientific articles in the Scopus, Scielo, ERIC, Redalyc and Academyc Search Complete databases. As selection criteria, it considered empirical studies that present results of interventions implemented with ICT to improve text production, regardless of gender or language, published between the years 2015 - 2020; articles with intervention in samples of basic education students or whose ages correspond from the five to eighteen years, and studies where their participants do not have any special educational needs or gifted. The selected articles were organized in tables to identify their objectives, types of research, methodology, psychometric properties and strategies. As a result of increased research reporting from the Asian continent, software and digital platforms were more widely used for interventions that seek to improve writing. Finally, it is concluded that ICTs significantly improve students' writing performance.

Keywords: Information and Communication Technology, strategies for writing, text production.

I. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se han desarrollado a un paso acelerado y ha influenciado en todos los espacios de la vida del hombre; en lo científico, económico, laboral y, sobre todo en el educativo. En este último, ha logrado una transformación en la manera de enseñar y aprender para adquirir nuevas habilidades de este siglo y optimizar resultados en competencias básicas como matemáticas, lectura y escritura (Unesco, 2013).

Diferentes experiencias educativas han demostrado la alta efectividad de las TIC en la mejora de los resultados de aprendizaje, algunas de ellas como el desarrollado en la India, en el año 2017, donde 619 estudiantes de secundaria participaron de un programa de aprendizaje extraescolar apoyados por TIC durante cinco meses, quienes lograron un aumento de sus notas en matemáticas e hindi. También, en el mismo año, la Fundación Avallain desarrolló en Kenia un proyecto en el que los estudiantes, en sus escuelas, interactuaron con la plataforma a-Academy de la organización, logrando mejores calificaciones (Unicef, 2017). De este modo, resultaría pertinente apoyarse en las tecnologías para hacer frente a los bajos resultados en la producción de textos.

Escribir es una herramienta básica que permite adquirir conocimientos y gestionar los propios en diferentes campos del saber, por eso se convierte en una competencia fundamental en donde la persona puede seguir aprendiendo durante toda su vida, desarrolla su identidad y ejerce su ciudadanía (UMC, 2018). Sin embargo, no todos los estudiantes logran la competencia en el nivel esperado, tal y como lo demuestran algunas evaluaciones estandarizadas internacionales que han medido la escritura en la etapa escolar, como parte de la calidad educativa.

A nivel de Latinoamérica, en el 2013, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) emprendió el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en estudiantes de primaria del tercer y sexto grado. Una de las competencias examinadas fue la de Escritura, en donde se usó a la rúbrica analítica con cuatro niveles de desempeño para nueve indicadores, distribuidos entre la dimensión discursiva, textual y convenciones de legibilidad. Los resultados concluyeron que los estudiantes de sexto grado, en el indicador Propósito, secuencia y adecuación, un 35% de los evaluados lograron

bajos niveles de desempeño (I y II), este resultado se repitió en el indicador Género. También, se observaron resultados desfavorables en el indicador Cohesión textual (21%) y Puntuación (20%). Según los resultados descritos, se podría concluir que hay un promedio de más del 30% de estudiantes, de los países evaluados de la región, que no lograron buenos desempeños en la tarea de escribir (Unesco, 2016).

En Perú, el Ministerio de Educación aplicó la Evaluación Muestral 2013 (EM) a estudiantes del sexto grado para valorar sus aprendizajes en Lectura, Escritura, Matemática y Ciudadanía. En el examen de escritura, solo un 13,5% de los evaluados se ubican en el Nivel 3, valoración máxima en esta prueba, es decir, logran aprendizajes mínimos para el grado como adecuar su texto a la situación, expresarse con coherencia y cohesión, aunque presentan algunas faltas ortográficas. El 21,9% se ubicó en el Nivel 1, demostrando problemas significativos en el manejo de las capacidades antes descritas. También cabe destacar una información importante de esta evaluación, pues se hizo un estudio de correlación entre logros de escritura y lectura. La investigación concluyó que al analizar los resultados se identificó una relación significativa y directa entre lo que se logra en escritura y lectura. La correlación estadística entre habilidad lectora y los niveles de desempeño en escritura es de 0,552. La mencionada cifra significa que los niños con buenos desempeños en lectura también los obtiene en escritura o viceversa, sucede lo mismo cuando no logran los resultados esperados en las competencias mencionadas (UMC, 2016).

En el nivel secundaria, se aplicó la Evaluación Muestral de Estudiantes en los años 2015 y 2018 para el segundo grado, al comparar los resultados se encontró que en el nivel Satisfactorio hubo un incremento de 7,6 % del año 2018 (20,2%) con respecto al 2015 (12,6%). También, gran parte de la población estudiantil evaluada se ubican en el nivel En proceso, con un descenso de 10,9% entre el 2015 (66,9%) y 2018 (56,0%). Se muestra con preocupación el incremento de 3,3% en el nivel En inicio (UMC, 2018).

Como se observa, a nivel internacional y nacional, las evaluaciones estandarizadas demuestran la presencia de un problema en la Educación Básica con respecto a los logros en la producción de textos y, por ello, han surgido diversas investigaciones que apuntan a la búsqueda de una solución apoyándose de las herramientas tecnológicas. Al hacer una revisión de este corpus científico en

revistas indexadas, comprendidas en el periodo 2015 - 2020, se planteó el problema de investigación: ¿Cómo el uso de las TIC mejora la producción de textos escritos en estudiantes de la Educación Básica?, para dar respuesta a la pregunta se propuso como objetivo general determinar cómo el uso de las TIC mejora la producción de textos en estudiantes de educación básica. Los objetivos específicos para dicha tarea fueron: buscar y seleccionar las publicaciones científicas, correspondientes al periodo 2015-2020, referidas a las variables TIC y producción de textos en la Educación Básica; organizar contenidos de los artículos científicos en una matriz de doble entrada. En las columnas se establecen los criterios y en las filas, cada artículo. Por último, analizar comparativamente los datos de la matriz, abordando de manera conjunta los artículos en función a sus objetivos, metodología, estrategias y resultados que demuestren la efectividad de las TIC para la producción de textos.

El presente trabajo de investigación es relevante porque al desarrollar una revisión sistémica las perspectivas sobre una misma problemática de estudio se amplían, pues se tiene acceso a diversas investigaciones primarias que cumplen con el rigor científico y que son sometidos a un análisis crítico, de este modo, se accede a resultados de calidad que podrían ser replicados o adaptados para atender a problemáticas particulares.

La investigación se justifica teóricamente, pues se hizo una revisión de los enfoques y teorías que sustentan el uso de las TIC para mejorar los procesos de escritura, las que servirán como base para futuros diseños de programas de intervención. Metodológicamente porque al hacer una revisión sistemática se conoció cómo ha sido el tratamiento de las intervenciones en sus distintas variantes como contexto cultural, edades, metodología, resultados u otros; podrán hacer las adaptaciones de acuerdo a sus necesidades educativas para afrontar el problema de la escritura. Lo práctico radica en que el trabajo sirvió como un antecedente de análisis sistémico en Educación, en el país, pues este tipo de investigación es más desarrollada en las ciencias de la salud. Por último, el presente trabajo alcanza una relevancia social, porque al conocerse la efectividad del uso de las TIC en la producción de textos, como producto de la revisión sistémica de investigaciones científicas internacionales, permitirá a los docentes tomar decisiones en su práctica

pedagógica influyendo directamente en la calidad de vida de los futuros ciudadanos.

II. MARCO TEÓRICO

La persona al convivir en una sociedad dominada por la literacidad exige de sus integrantes el dominio de ciertas habilidades mínimas que aseguren la interacción o feedback entre los miembros. Nos referimos a la habilidad de comunicar sus ideas de forma oral o escrita. La actividad de escribir es una habilidad compleja, se desliga totalmente de lo espontáneo que implica la oralidad, y que la persona solamente la puede adquirir en el contexto de la educación formal, donde se apropiará de la normatividad del código de una lengua para usarla en un contexto diverso. Sin embargo, esta no se desarrolla en un mismo nivel en todos los educandos, surgiendo una gran preocupación por el bajo rendimiento en competencia escrita.

El saber expresarse por escrito se convierte en una herramienta indispensable para apropiarse y producir conocimientos, si los estudiantes no tienen dominio en esta habilidad cómo podrían aportar en la sociedad del conocimiento. De este modo, la comunidad científica ha abordado diversas formas de cómo hacer frente al problema de la escritura en la etapa escolar.

En el contexto internacional, Warda & Armeria (2019) se propusieron identificar si el uso de Instagram como herramienta didáctica resultaría eficaz para mejorar la escritura de textos descriptivos de los estudiantes del séptimo grado del Barunawati Junior High School- Indonesia, del año académico 2017/2018. Esta investigación se desarrolló a través del diseño cuasiexperimental y utilizó la prueba escrita como herramienta de recojo de información. Después del periodo de tratamiento, se obtuvo como resultados que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron un promedio de 85,93 frente al 80,00 del grupo de control, con un gran tamaño del efecto de 0,321 mayor a 0,14, en la tabla de ANOVA; datos estadísticos que llevaron a concluir que hubo una diferencia significativa en el rendimiento de escritura entre los estudiantes que recibieron la intervención con el uso de "Instagram" y los del grupo que no accedieron a esta modalidad de enseñanza. Los estudiantes del grupo experimental comprendieron qué es un texto descriptivo y adquirieron la habilidad de escribir párrafos descriptivos con una gramática correcta, además, se mostraron más entusiasmados y predispuestos para su aprendizaje.

Lancheros et al. (2019) investigaron si al implementar las narraciones digitales, como herramienta pedagógica, mejora la escritura de los estudiantes de primaria del colegio Pablo Neruda de la ciudad de Bogotá. Los 33 niños y niñas del grupo experimental participaron de 14 talleres implementados con Scratch para mejorar su desempeño en escritura, mientras que el grupo control solo recibió una instrucción directa del docente. Los investigadores utilizaron a la rúbrica como instrumento, pues lo consideraron como el más adecuado por su valor formativo para desarrollar el proceso de escritura. El instrumento permitió observar que el grupo de estudio incrementó en un 46% en el nivel alto frente al 7% con el que inició. Sus textos tuvieron una mejor calidad en la coherencia, cohesión y adecuación. Se concluyó que apoyarse en las narraciones digitales contribuyó a mejorar el proceso de escritura y la calidad de los textos del grupo experimental. También, se fortaleció el aprendizaje cooperativo, autoestima y motivación para el aprendizaje. De esta manera, queda demostrado que tan efectivo resulta en la didáctica de la escritura si es que se usan herramientas mediadoras como las de origen digital.

También, Masyhudianti et al. (2018) se interesaron por determinar la efectividad de la plataforma Schoology para mejorar la escritura desde la creatividad de los estudiantes del décimo grado de una escuela secundaria en Java Central, Indonesia. Se contó con la participación de 52 estudiantes divididos equitativamente entre el grupo control, instruidos con imágenes, y experimental, quienes recibieron el tratamiento con Schoology. Ambos grupos solo fueron evaluados al final del tratamiento, donde se demostró, con la prueba de análisis multifactorial de varianza ANOVA 2x2 y la prueba de Tukey, que los que recibieron la intervención con Schoology lograron un puntaje promedio de 85 (alta creatividad) y 72,31 (baja creatividad); los que recibieron la intervención solo con imágenes lograron 73,62 (alta creatividad) y 72,69 (baja creatividad). Los investigadores concluyeron que, para enseñar a escribir, Schoology es una herramienta más eficaz que una serie de imágenes porque promueve un aprendizaje autónomo, activo y que responde al ritmo de cada uno. También, que el nivel de creatividad determina la habilidad de escribir. Por tanto, hay interacción entre los medios que se seleccionen para enseñar a escribir y la creatividad de cada estudiante.

Así mismo, Cardozo et al. (2018) tuvieron como propósito mejorar las competencias lectoescritoras a través de una propuesta didáctica mediada por TIC, en un grupo de 10 estudiantes del primer grado de primaria de la institución educativa Magdalena, Colombia. El grupo de estudio participó, durante tres meses, de un programa implementado con videos de monosílabo y software libre (Sebran's ABC's, G-compris) instalado en los equipos sin necesidad de internet. La evaluación de salida mostró como resultado que el grupo mejoró al ubicar al 60% en un nivel superior y 30% en el nivel alto, desapareciendo el porcentaje del nivel bajo que registró en la evaluación diagnóstica. Con los resultados expuestos, concluyeron que el uso del software libre, permitió mejorar las habilidades de escritura y, también, mejores oportunidades sociales a los educandos, pues la escuela fue la única oportunidad que tuvieron los niños para habituarse al uso de los ordenadores.

Lan et al. (2015) investigaron sobre la manera en que las diferentes estrategias de preescritura cooperativa (lluvia de ideas, dibujo, mapa mental) implementadas en una plataforma Poetry zone afectan al rendimiento de la escritura en idioma inglés. Los investigadores, luego de seis semanas de trabajo, hicieron una comparación entre tres grupos de 27 niños cada uno, en una escuela primaria de Taiwan, e identificaron, a través del test de composición escrita, que los tres grupos lograron incrementar sus puntajes promedio en la posprueba, destacando el del grupo que trabajó con la estrategia del mapa mental (pre=12.71 SD=7.11, pos=15.98 SD=6.70). De este modo, concluyeron que las diferentes estrategias de preescritura favorecen en alguna medida la producción de los textos, dominio de la gramática del idioma inglés y mayor motivación para la escritura. La estrategia de preescritura de los mapas mentales logró mejores resultados porque favoreció la elección de palabras y la forma de composición. El menor resultado que obtuvieron los estudiantes que utilizaron la lluvia de ideas para la escritura, apoyada por la tecnología, indica que no sería una estrategia apropiada para enseñar a escribir a los jóvenes aprendices del idioma inglés ni para motivarla. Los autores destacan el potencial didáctico de mediar el aprendizaje de la escritura con herramientas tecnológicas.

A nivel nacional, se encuentra la investigación de Quispe (2020) quien se planteó como objetivo determinar si el software exelearning influye en la redacción

de textos narrativos de los 30 estudiantes del primer año de secundaria que participaron como grupo experimental. Al examinar los resultados del postest, recogidos a través de una rúbrica, por su efectividad para evaluar la calidad de los escritos, validada por cinco expertos y con un grado de confiabilidad de 0.843 en el coeficiente de Alfa de Cronbach, se encontró que el 70% de los participantes del grupo experimental se ubicaron en el nivel Logro frente al 20% del grupo control, y que el nivel Inicio se redujo de 63.3% (pretest) al 10% (postest). La investigación concluyó que la aplicación del software exelearning influyó en gran significancia en la adecuación, coherencia y cohesión en los textos narrativos, según el Test U de Mann-Whitney con un p valor de 0,000. Con esta investigación, se reafirma los efectos positivos en el aprendizaje de la escritura al incorporar las herramientas digitales.

Huachalla (2019) desarrolló una investigación de tipo cuasiexperimental, cuyo propósito fue determinar si la plataforma online Duolingo influye en las competencias lingüísticas del idioma inglés, en una muestra de 30 estudiantes del primer año de secundaria. Para este trabajo, se utilizó una prueba objetiva para medir el nivel de logro antes y después del periodo de la intervención. Los resultados obtenidos destacan el beneficio de la plataforma para el logro de competencias lingüísticas, pues el grupo experimental logró un promedio de 44,87 en comparación al 33,58 que obtuvo en el pretest. En lo que respecta a la dimensión expresión escrita, este grupo inicio con un puntaje promedio de 31,80 y luego del tratamiento con la plataforma digital se incrementa a 40,13. En consecuencia, el recurso tecnológico online empleado en la investigación, como Duolingo, demostró que puede lograr cambios significativos en el logro de competencias comunicativas, en especial, en la producción de textos escritos.

En la investigación de Calderón (2019) se identifica que este se propuso determinar la relación entre la implementación tecnológica, el uso de las TIC y los logros de aprendizaje de los estudiantes del cuarto año de secundaria, en la ciudad de Puno. Para esta investigación se contó con la participación de 268 estudiantes, quienes respondieron a una encuesta, validada por expertos, para determinar la correlación de las variables de estudio. Según el tratamiento estadístico que se dio a las variables, demostraron como resultado la correlación múltiple "r" de 0.753, lo que indica que el 56,6% del nivel de aprendizaje de los estudiantes mejora cuando

sus espacios de aprendizaje son implementados con internet, equipos tecnológicos, se promueve el desarrollo de sus habilidades tecnológicas y se les brinda oportunidades para la indagación y aprender en la red. Este trabajo, una vez más, respaldaría lo valioso que resulta emplear la tecnología en el aprendizaje escolar.

Demarini (2017) en su tesis doctoral se planteó como objetivo identificar los efectos al usar las TIC en la escritura de textos argumentativos. Los resultados de los 80 estudiantes participantes, divididos en grupo experimental y control, fueron recogidos con una lista de cotejo. La prueba U de Mann Whitney aplicada a ambos grupos en la post prueba, arrojó como resultado que el nivel de significancia es menor a 0,05 ($0,000 < 0,05$), lo cual indica que tienen diferencias significativas en sus promedios. El resultado estadístico llevó a concluir el uso de las TIC permite alcanzar resultados significativos en sus dimensiones de planificación, coherencia y cohesión de los textos argumentativos.

Moreno (2017) buscó indagar sobre la relación entre herramientas ofimáticas y estrategias de aprendizaje cooperativo en el logro de aprendizajes en el área de Comunicación; para ello, contó con la participación de 60 estudiantes y como instrumento a la escala de Likert. Se destaca como resultado que hay una relación significativa, correlación alta $r = 0,861$, entre lo logrado en la producción de textos, área de Comunicación, y las herramientas ofimáticas. Resultado que llevó a concluir que existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y las herramientas ofimáticas para mejores logros de aprendizaje en el área de comunicación. Este trabajo confirma la efectividad de implementar las herramientas tic en el trabajo pedagógico, específicamente, en el desarrollo de la escritura.

Como se observa, en la revisión de investigaciones que atienden la problemática de este estudio, se plantean propuestas en las que se valora como alternativa de solución. la implementación de intervenciones educativas mediadas por las TIC. Utilizar este recurso se sustenta en bases teóricas que a continuación revisaremos.

En cuanto a la variable Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), Segovia (2007) denomina como tal a todos los dispositivos y recursos capaces de almacenar, reproducir o crear información donde se integre la imagen, sonido,

gráficos, etc., permitiendo la interactividad, la comunicación no lineal y la autonomía. Tello (2011) considera a las TIC como un conjunto de soportes, herramientas y canales para acceder y procesar información, formando nuevos modelos para acceder y recrear el contenido cultural. También tenemos a Cacheiro (2014) define a las TIC como el conjunto de recursos tecnológicos que permiten al individuo registrar, adquirir, almacenar, dar un tratamiento, producir y comunicar información electromagnética en forma de imágenes, sonido, voz o combinación de ambos. Adegbenro et al. (2017) comparten las definiciones anteriores al considerar como TIC a los servicios y aplicaciones cuya función permite la producción, el procesamiento, la distribución y transformación de la información. Comprendería a los recursos de la radio, televisión, software, hardware e internet para la producción del conocimiento. De este modo, y atendiendo a las definiciones anteriormente citadas podemos denominar como TIC a todos los recursos o dispositivos de soporte para registrar, almacenar y procesar información para devolverla ya transformada a través del lenguaje propio de estos recursos o herramientas. La información que se deriva de estas contribuiría a lo que se denomina sociedad del conocimiento.

Las TIC han generado un impacto en la sociedad transformando sus interacciones políticas, económicas, culturales y, sobre todo educativas; es en esta última donde se han generado oportunidades, pero también dificultades por múltiples factores (Hernández, 2017; Adegbenro et al. (2017).

Las TIC han adquirido un papel protagónico en la educación porque se las aprecia como una posibilidad de facilitar el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes. Motivo por el que las políticas educativas de diversos países han incluido las TIC como parte del currículo, decisión que comprende atender a las dimensiones de integración de las TIC para fomentar su uso eficiente y como objeto de análisis crítico y de conocimiento (Ureña, 2016).

La primera dimensión, Fomento para el uso eficiente de las TIC, comprende el preparar al estudiante para la sociedad del conocimiento. Las escuelas se han convertido en el medio formar a futuros ciudadanos capaces de responder a los nuevos desafíos de una sociedad dominada por la tecnología. Considerar la errónea idea de que los estudiantes son nativos digitales y que no es necesarios desarrollar destrezas tecnológicas, acrecentaría la brecha digital, pues no todos los

estudiantes tienen las mismas oportunidades de acceso a la tecnología (Alva de la Selva, 2015; Quicios et al. 2015). Además de fortalecer las destrezas digitales, también es una demanda enseñar a gestionar el conocimiento que se desprende de la interacción con las TIC. El estudiante también debe aprender que la sobrecarga de información a la que está expuesto debe someterse a una selección, análisis, organización, contextualización y/o sintetizarla. Estas habilidades solo son modeladas en la escuela y no aprendidas de manera espontánea, de este modo, se justifica que los contextos formales son los lugares más adecuados para aprender con TIC.

En cuanto a la segunda dimensión, como objeto de análisis crítico y de conocimiento, Ureña (2016) refiere que esta es una de las grandes responsabilidades de las escuelas al trabajar con TIC. El estudiante debe conocer el valor y los efectos que se desprenden de las TIC, así desarrollar actitudes de responsabilidad al utilizar la tecnología para su aprendizaje y convivencia social. Una toma de conciencia sobre el poder que ejercen las TIC, en especial las de uso cotidiano, permitirá la generación de propuestas normativas para mediar la acción en la construcción de una cultura tecnológica adecuada.

Por otro lado, integrar las TIC al campo educativo para lograr aprendizajes que contribuyan al desarrollo cognitivo de los estudiantes se fundamenta en la Teoría cognitiva del Aprendizaje Multimedia, enfoque de la Alfabetización Digital y el de la Mediación Interactiva.

Mayer (2014) propone la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia para explicar el cómo lograr aprendizajes significativos apoyados en la tecnología. El investigador sostiene que para aliviar la carga cognitiva a la que es sometida la memoria de trabajo a la hora de procesar información de un determinado contenido, resulta aliviador apoyar con una presentación multimedia (palabra e imagen), es decir, activar simultáneamente los canales de recepción de información: verbal y visual; de esta forma es como está diseñado el cerebro y solo así se logra obtener aprendizajes significativos.

Mayer construye su teoría en base a tres supuestos: primero, sostiene que las personas son capaces de procesar la información por distintos canales, uno para el visual y, el otro, para la información verbal; segundo, refiere a que la persona al procesar la información por ambos canales, tiene una capacidad limitada; y, por

último, que el aprendizaje significativo y activo implica la selección de aquello que solo resulta relevante, la que es organizada a través de una representación mental e integrada a los conocimientos previos (Coll,2008).

Sin embargo, se deja sentada la posición de que a la hora de diseñar los recursos multimedia, no se puede abusar de ellos, pues se debe recordar que las vías de acceso son limitadas afectando el procesamiento de la información; por ello, Mayer & Moreno (2010) sostienen que a la hora de diseñar los recursos multimedia se atiende a los siguientes principios: narrar las palabras mientras se presentan las imágenes, así el canal visual está disponible solo para la información gráfica; el principio de segmentación, considera que se debe dar un breve tiempo para el cambio de segmentos, este no puede ser rápido ni muy lento porque afecta en la organización de la información; principio del preentrenamiento, es mejor dar información sobre el recurso que utilizará, enseñar a cómo utilizar el recurso, así tendrá el tiempo disponible solo para el procesamiento de la información; principio de coherencia, eliminar toda información que podría funcionar como distractor para el procesamiento de la información es necesario, así gestionará los recursos solo en aquello que debe atender o aprender; principio de la señalización, cuando es inevitable la aparición de varios elementos en una misma presentación, resulta importante utilizar señales como flechas, subrayados, colores u otro elemento que guíe la ruta a seguir para el uso del material; principio de alineación entre palabra e imagen, los recursos verbales y gráficos deben estar lo más cercano posible, así el aprendiz dedicará la capacidad cognitiva para procesar la información esencial en conjunto y no en buscar cómo se complementan los recursos; principio de la eliminación de redundancia, consiste en eliminar toda información que está sobreentendida con los textos o con las imágenes, y que solo aumentaría la carga cognitiva; principio de sincronización, consiste en que el material visual y verbal debe presentarse simultáneamente en vez de separados, así se minimiza la carga cognitiva, pues no se necesita hacer representaciones mentales por separado.

Sobre el enfoque de la mediación interactiva, Minedu (2016) explica que este consiste en la relación próxima que se entabla con las herramientas digitales y las prácticas propias de los entornos virtuales. Suarez et al. (2013) consideran que esta mediación interacción se da en escenarios tecnológicos contruidos por la web, donde no hay fronteras y se configura nuestra forma de ser y estar. Las nuevas

relaciones migran de un modelo antropocentrista a uno donde la aparición de las computadoras o la llamada inteligencia artificial median la comunicación. Estas han originado una superposición de niveles a la hora de transmitir o recibir un mensaje, canalizándose por diferentes artefactos (Giraldo et al., 2015). El hombre, en este contexto, está en una interacción constante con su medio, consumiendo y produciendo información a través de dispositivos digitales o interfaces, además los comparte con otros, generándose ecologías culturales distintas y un entorno comunicativo sincrónico o asincrónico más complejo (Islas, 2015). En el aula se evidencian estas transformaciones cuando los estudiantes interactúan con la información en ecosistemas gobernado por la imagen y el sonido, donde sus prácticas sociales de escritura, lectura, pensamiento, comunicación; son mediadas por la tecnología de la web 2.0 (Vinasco, 2017). Esta realidad se convierte en un desafío para los sistemas educativos que deben responder a la demanda de su sociedad, la que migra de una cultura letrada por una digital, transformación que no solo se da en el plano físico, sino también, a nivel cognitivo. Por ello, una mediación interactiva pertinente no se da por sí sola, depende de una intervención didáctica participativa, descriptiva y explícita; así se promoverá el apoyo social y cognoscitivo que necesita el estudiante (Muñoz, 2015).

Gunawardena et al. (1997), sustentándose en la interacción mediadas por TIC, afirman que esta forma de interactuar en entornos de aprendizaje origina tres tipos de relación: estudiante – profesor, donde se busca mantener la motivación, se da la retroalimentación, el diálogo, etc.; estudiante-contenido, acceso al programa de formación o materia de aprendizaje; estudiante-estudiante, comparten información, ideas, colaboran en la construcción del conocimiento, etc. Esta tipología apuntaría al desarrollo de la autonomía para aprender y producir conocimiento.

En cuanto al enfoque de la alfabetización digital Minedu (2016), considera que su propósito es promover el desarrollo de habilidades para indagar, interpretar, comunicar y producir información en forma eficiente y participativa, para desempeñarse ante los retos de una sociedad digitalizada que constantemente produce nuevo conocimiento. Unesco (2011) considera que este enfoque implica la habilidad para usar herramientas digitales, de comunicación o redes que permitan la identificación, evaluación, uso y producción de nueva información. Además,

también se corresponde con la habilidad de procesar y utilizar información de variados formatos que se presentan en los dispositivos para desempeñarse eficientemente en los entornos digitales para evaluar y aplicar lo aprendido en este nuevo contexto.

Guillén et al (2016) plantean que en la dinámica de la alfabetización digital se plasman cinco dimensiones: la instrumental, referido al conocimiento y uso del hardware y software; cognitivo-intelectual, que abarcan las habilidades cognitivas específicas para el desarrollo de tareas como la búsqueda, selección, análisis, interpretación y recreación de información para dar significado, analizar críticamente y reconstruirla; sociocomunicacional, comunicación a través de las TIC mediadas por normas de comportamiento que promuevan actitudes positivas como la colaboración, el respeto y la empatía; axiológica, que implica la reflexión sobre el rol social que desempeñan las TIC para promover valores éticos y democráticos al usar el conocimiento que se produce en estos entornos; y emocional, relativo a las emociones que se desprenden de la experiencia en los contextos generados por la web, para la configuración de una identidad digital.

Otro aspecto importante a destacar sobre las TIC, es que estas han desempeñado un papel protagónico en la sociedad, y en paralelo a la evolución de la industria y la ciencia, estas también han cambiado. Desde que el hombre ideó formas y maneras para comunicar su pensamiento como los pictogramas, papiros u otros soportes, estos fueron tomando otra forma. En los dos últimos siglos, se han generado nuevas formas para comunicarse, pasando por los códigos que se empleaba en el telégrafo, las transmisiones inalámbricas y satelital hasta las de tipo digital (Calandra et al., 2009). Las percepciones que se tiene sobre las TIC, también han variado: el de ser una mera adquisición de conocimiento a una de creación, pero de tipo colaborativa como la que nos ofrece la web 2.0.

La evolución, anteriormente descrita, ha originado una variedad de recursos, herramientas y soportes, las que pueden cumplir diferentes funciones a la hora de incorporarlas en el ámbito educativo; haciendo complicada su clasificación. Galvis (citado en Cruz et al., 2019) propone una clasificación según el papel que desempeñan como mediadores del aprendizaje. Estos serían los de tipo transmisivos, porque apoyan la entrega del mensaje como los buscadores, enciclopedias digitales, tutoriales, páginas web, etc.; activos, porque permite actuar

u operar sobre el objeto de estudio de manera reflexiva y crítica como las herramientas de la web 2.0, procesadores de texto, plataformas, software, etc.; y los de tipo interactivos, que ayudan a construir el conocimiento a partir del diálogo en un entorno virtual como WhatsApp, foros, videojuegos, etc.

También, resulta importante enfatizar que la presencia de herramientas, recursos o dispositivos originados en las tecnologías de información y comunicación en las aulas, cumplen un rol en el desarrollo de la sociedad (Unesco, 2013), porque permite el Aprender a conocer, es decir, las TIC se convierten en una vía para acceder a lo último en conocimiento que se difunde en todo el mundo sin alguna restricción, además de brindar la posibilidad de crear uno nuevo con base en lo que ya existe. Aprender a ser, porque la interacción mediada por las TIC permite la expresión particular de formas de pensar y concebir la realidad en nuevos entornos de carácter social, es en esta dinámica que se crean identidades gobernadas por principios éticos que promueven el respeto y la paz. Aprender a hacer, cuando las características que poseen las TIC estimulan la creatividad para replantear soluciones a algún problema y para crear materiales de carácter digital que promuevan aprendizajes. Finalmente, Aprender a vivir juntos, pues al interactuar en comunidades creadas por las TIC favorece el aprendizaje de valores que permitan el trabajo en equipo, la ciudadanía, la revaloración de la diversidad cultural, el reconocimiento del otro como sujeto de derechos; promoviéndose así la cultura de la paz.

Las últimas apreciaciones son aspectos valiosos para comprender cómo es que las TIC están resignificando la concepción de hombre, el paso a un Sapiens tecnológico que debe lidiar con el individualismo, la instantaneidad, la interacción mediada, la usencia de fronteras; características sociales que pueden absorber la naturaleza del hombre si es que no es moderada (Marín, 2018). Los ideales humanistas deben estar siempre presentes en la educación tecnológica que se brinda a las jóvenes generaciones, para asegurar una sociedad donde prime el bienestar común antes que los intereses individuales.

También se conoce que el dinamismo de las tecnologías de la información y comunicación responde al carácter activo del hombre quien actúa de manera práctica para comprender y transformar su realidad. Las TIC representan ese carácter utilitario que la persona necesita ante situaciones problemáticas y lograr

los resultados deseados que le permita modificar sus condiciones de vida; sin embargo, esta no es accesible para todos, gestándose la injusticia social que atenta contra la dignidad humana. Así, las TIC adquieren un valor en el ámbito educativo, ya que, además de ser un soporte estratégico para la enseñanza y el aprendizaje, responde al derecho de toda persona, el de recibir una educación de calidad para ejercer su ciudadanía en una sociedad donde el eje de desarrollo no radica en la fuerza o la industria, sino en el conocimiento.

Las barreras para el uso equitativo y acceso a las TIC, que se dan sobre todo en países en vías de desarrollo, atentan contra el derecho a recibir educación, salud, trabajo, libertad para expresarse y ser escuchado, entre otras necesidades; limitando la realización plena de la persona (Viteri, 2011; Aguilar, 2011).

Enseñar y aprender mediado por las tecnologías de la información y comunicación es una necesidad que tiene que ser atendida tal y como lo demanda el Objetivo Estratégico Sostenible 4 para la Educación 2030, de este modo hacer frente a situaciones de discriminación o desigualdad en el acceso del conocimiento, que se difunde y prolifera exclusivamente en la escuela, convirtiéndose en un aporte hacia la satisfacción de las necesidades de la persona para una vida digna (Unesco, 2017).

Del mismo modo, es importante que la persona, en el ejercicio de sus derechos, reciba la educación formal para ser partícipe de las prácticas sociales letradas. Una de estas es la escritura, competencia significativamente compleja para su aprendizaje y que es una de las variables de estudio de la presente investigación.

Álvarez y Núñez (2005) consideran que al escribir un texto se expresan las ideas de manera organizada y estructurada, es decir, con coherencia, en un registro adecuado a nuestro destinatario. El autor del texto presta atención al plano de la forma y el contenido de su escrito. También se tiene a Pérez (2006), quien define el acto de escribir como una actividad que sigue un proceso y que el autor regula y decide en qué momento volver a ellos para el logro de su propósito. Además, Ortiz y Parra (2006) consideran a la escritura como el sistema simbólico que representa al lenguaje como medio de expresión de ideas y que nos hace conscientes de nuestro saber y su reformulación, promoviendo la autorreflexión y la generación de nuevos conocimientos. Flores y Martín (2006) mencionan que la escritura es una

actividad mental que utiliza al sistema simbólico de la lengua para transmitir mensajes con una intención y situación determinada.

Las definiciones expuestas se complementarían con la de Cassany (2006), pues él agrega la idea de acto social, en el que el producto (texto) responde a una convención sociocultural en el que se desenvuelve el autor del texto. Para Niño (2014) la producción de un texto escrito es como el acto de creación mental en el que se establece una conexión con su lector. Este se desarrolla a través de un proceso no lineal, sino recurrente.

Consolidando las definiciones expuestas, se asume que la producción de un texto es una actividad que se da en un contexto social y, por tanto, son consideradas en el proceso de su construcción, para lograr que las ideas del autor se manifiesten de manera coherente y adecuada hacia su lector.

Los investigadores coinciden en afirmar sobre la complejidad que encierra el acto de escribir. La escritura no es solo la transcripción de una serie de códigos que reproducen sonidos, sino una herramienta que permite representar el pensamiento del individuo cuando comunica la forma de comprender su cultura y el mundo. Esta actividad no es espontánea, como el habla, sino aprendida; por tanto, deben crearse las condiciones más factibles para dicho propósito.

Existen varios modelos que describen el cómo se logra escribir, no obstante, se limitará a hacer una presentación de aquellos que tienen una aplicación en el ámbito educativo y que sustentan a la investigación.

El modelo de Hayes y Flower (1980) postula la idea de que el escribir no se da en forma lineal, esta habilidad es recursiva y parte de la generación de ideas, luego se da su organización antes de la transcripción. Este modelo considera que en el acto de escribir intervienen objetivos, estrategias, propósitos, planes y recursos discursivos del lenguaje. Más adelante, Hayes hace una revisión a la teoría y considera que, en el acto de la escritura, también, intervienen elementos como los procesos cognitivos de interpretación y reflexión, la motivación, las emociones y la memoria de trabajo. En el primer componente se incrusta el proceso complejo de las operaciones mentales que intervienen para dar origen a la planificación, textualización y la revisión. En el modelo, no aparece bien descrito cómo intervienen los factores culturales y sociales en el acto de escribir.

El modelo de Scardamalia y Bereiter tiene como propósito el explicar qué y cómo se ejecuta el proceso de producción escrita. Los investigadores hicieron una comparación entre dos modelos de composición escrita como Decir el conocimiento y Transformar el conocimiento, los hallazgos permitirían desentrañar las diferencias entre un escritor que está aprendiendo y uno experto (Álvarez et al., 2005). Los resultados apuntan que la diferencia de los modelos radica en que los escritores noveles tienen objetivos diferenciados en su escritura, a la de los expertos. El primero, ante una tarea de escribir, se dedica solo a reproducir lo que tiene en su memoria y responder solo a su propósito. No existe un interés en los objetivos de su lector. El escritor experto utiliza las operaciones del novato y plantea nuevas relaciones conceptuales, genera nuevos pensamientos. En suma, lo que los investigadores pretendieron demostrar es que la actividad de escribir no es un proceso que se incrementa o desarrolla, sino que es una reconstrucción cognitiva, por tanto, es posible de ser enseñada.

El modelo de Candlin y Hyland (1999) atiende la necesidad de escribir para responder a un propósito comunicativo que se corresponda con el contexto social, interpersonal y de práctica ocupacional. El texto se convierte en una representación de identidad personal y del medio social en el que se ubica nuestro escritor. La escritura es un proceso social porque se representan referentes sociales comunes entre quien escribe y el que lee, y cognitivo porque se da a través de operaciones mentales conscientes que responden a un propósito, a la audiencia, el tema, el estilo retórico y lingüístico, entre otros. Existe una relación de cooperación entre escritor y lector.

Estos modelos y otros se conciliarían en el sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico (Didactext, 2015), la propuesta busca responder a los problemas por los que atraviesan los docentes al evaluar la calidad de las producciones escritas. Los autores, investigadores de la Universidad Complutense de Madrid, reformularon el trabajo del tan citado modelo de Hayes (1996). La crítica radica en que este investigador no consideraba los aspectos culturales que se manifiestan en la escritura, además, se limita a describir en cómo se da la producción, más no interviene en cómo lograr su producción; aspectos importantes para el escritor al momento de crear situaciones de intersubjetividad, para transmitir su pensamiento o hacer explícito el subtexto en texto.

El grupo Didactext (2015) propone que al momento de escribir un texto se activan tres dimensiones: la dimensión cultural, determinada por los ritos, normas, creencias, sistemas de escritura, representaciones del tiempo, esquemas, principios regulativos y normas de textualidad. La dimensión relacionada con los contextos de producción, el que se refiere al espacio físico (lugar geográfico, aspectos políticos, tipos de relaciones familiares, sociales, etc.) y al medio de composición (ordenador, lápiz, etc.) los que emplea la persona como sistema de memoria humana. Por último, tenemos a la dimensión individuo, productor del texto, en quien se interrelacionan aspectos como estrategias cognitivas y metacognitivas, memoria y motivación-emociones.

Para efectos prácticos y de interés para la investigación, se centrará en la parte didáctica de la producción del texto, el que para el mencionado grupo denomina como estrategias cognitivas y metacognitivas, las que se manifiestan en la actividad de la escritura propiamente dicha.

La primera fase es el acceso al conocimiento. En esta juega un papel muy importante la motivación interna o externa para comunicar. También, se debe contar con los conocimientos previos necesarios como el género discursivo, normas de la lengua, tema, vivencias entre otros, para activarlos e integrarlos en sus escritos.

La planificación, es una etapa que se plasma en dos instancias. En la primera, el individuo selecciona el tema del que va a escribir, propósito, género, destinatario, etc. En la segunda, aquel organiza la información que recuperó de la etapa anterior para adecuarla a la estructura del texto que pretende escribir. La probabilidad que esta etapa se ignore dependerá de la complejidad del texto y del dominio que se tenga de este, pues se ha logrado tener un esquema mental de lo que se va a escribir.

La fase de producción textual se convierte en la materialización del pensamiento, el autor del texto logra escribir su primer borrador. En esta etapa, se logra organizar las ideas a nivel interno, con un significado, y a nivel externo, orden estructural. Sin embargo, debe quedar claro que esta organización no es lineal y secuencial, pues va a depender mucho del nivel de dominio en la escritura. Si en esta fase, el escritor con cierta experticia, trabaja con una computadora, el proceso

se agiliza porque hay una dinámica con la lectura que permite la evaluación constante de las propiedades de adecuación, coherencia y cohesión.

Revisión y reescritura es una fase en la que se confronta el texto que se está escribiendo y el que se pretende redactar. Aquí está presente el texto denominado “borrador”, base para tener la versión final. El autor se guía de los criterios que definen a un texto de calidad para hacer los reajustes que se necesitan en su producción; de este modo, se retoma las etapas anteriores para la escritura de otro borrador como consecuencia de la reflexión. Se activan las operaciones mentales sobre las unidades lingüísticas y textuales, es decir, al revisar se atiende a los niveles semánticos, léxico, sintácticos y gramaticales del texto. Factores como la experiencia, el dominio del tema, el tiempo que se dispone para la tarea determinarán los cambios que la producción necesite (Gracida y Martínez, 2007)

Por último, está la fase de edición, donde el escritor repara en la presentación que debe tener su texto antes de socializarlo, sirviéndole como apoyo los recursos paratextuales. El escritor realiza la última revisión para verificar si se resolvieron por completo los problemas detectados en la etapa anterior y así ajustar su texto a los requisitos formales para su presentación. Todas las etapas descritas aparecen de forma recurrente y no lineal.

Las etapas que implican el proceso de escribir se movilizan con éxito cuando se enmarcan a situaciones reales o verosímiles, tal y como lo propone el enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo tiene su origen en la década del 70 como necesidad de determinar una metodología que facilitará el aprendizaje del idioma inglés, ante fracasados enfoques que privilegiaban la enseñanza del idioma solo a través de la gramática, limitando el desarrollo de su competencia comunicativa.

Cassany (1999) refiere que el enfoque comunicativo busca que la persona sea capaz de usar la lengua en situaciones reales. Dominar las reglas de una lengua para comunicarse no basta, sino se debe saber qué hacer con esos conocimientos en situaciones comunicativas que te impone la convivencia con los demás. Por ello, el maestro, debe generar esas condiciones reales para lograr que el estudiante se comunique. Si nos remitimos a la comunicación escrita, el docente tiene que promover situaciones que permita al estudiante movilizar sus

conocimientos gramaticales y discursivos para expresarse por escrito en situaciones contextualizadas o verosímiles.

El enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas para que el estudiante se comunique no solo dominando la estructura o reglas del idioma, sino la función que esta adquiere en determinadas situaciones. Se genera espacios para expresarse sin temor a equivocarse, pues forma parte del aprendizaje (Lomas, 1999).

Así, el Programa Curricular del sistema educativo peruano orienta la enseñanza de la lengua a través del enfoque comunicativo, cuyo propósito es formar ciudadanos competentes al comunicarse, a partir del uso del lenguaje para tal fin y no para limitarse a examinar las reglas, además de considerar el uso y práctica en un contexto social y cultural específico (Minedu, 2016). El enfoque comunicativo se sustenta en la teoría de la lingüística del texto y la teoría funcional.

La teoría de la lingüística del texto de Van Dijk (2005) sustentan que el texto para que adquiera un auténtico significado en el acto comunicativo, la persona debe tener claro las leyes que rigen su construcción. Para el investigador, el texto es producto de su superestructura, macroestructuras y microestructura; esquemas mentales de los que la persona se apoya para representar un texto. La primera refiere al máximo nivel que tiene que ver con la armazón del discurso escrito y el desarrollo temático. Esta ordena al texto globalmente y determina la relación entre sus partes, es el “esqueleto” que representa a un tipo de texto. La macroestructura es la que rige el orden en la aparición de proposiciones, oraciones y párrafos que darían el sentido y característica del tipo de texto, este nivel es lo que otorga coherencia al discurso que se pretende comunicar. Finalmente, la microestructura funciona como unidades mínimas del texto para funcionar a nivel superficial, son los que lograrían la cohesión de ideas como base para captar la superestructura y macroestructura del texto.

La teoría funcional de Hallyday (1975) considera que el lenguaje adquiere su valor cuando está en uso en un determinado contexto y situación. Este se desarrollaría empezando por el uso que se le da para satisfacer necesidades del infante, luego pasa a una etapa reguladora, interaccional, heurística o del conocimiento, imaginativa y el de función representativa. Todas estas funciones representan cómo la persona llega paulatinamente a adquirir los significados del

código o abstracciones con el que se comunica en situaciones reales, además, al adquirir los significados también aprende cómo usarlos al enfrentar las diversas situaciones comunicativas. En esta dinámica se ponen de manifiesto las metafunciones.

Una metafunción es la representación de tres componentes interrelacionados que la persona los plasma al crear sus textos: la interpersonal, capacidad para entablar y mantener interrelación con el otro; ideacional, comprendida por todo lo que es capaz de expresar sustentándose de su experiencia semántica; y textual, determina la realización de las dos primeras, pues construye sus textos pertinentes a la situación. Esta teoría es una explicación de que aprendemos a comunicarnos cuando hacemos uso del lenguaje.

A pesar de la gran aceptación que tiene el enfoque comunicativo, en las aulas persisten prácticas pedagógicas para enseñar a escribir que no guardan coherencia con el mencionado enfoque. Casany (1990) agruparía cada didáctica bajo la denominación de enfoque basado en la gramática, en las funciones, en el proceso y en el contenido.

El enfoque basado en la gramática tiene su origen en la teoría estructuralista y la lingüística del texto. Se limita a la enseñanza de reglas de una lengua (ortografía, sintaxis, morfología, la concordancia, etc.) y el orden que deben seguir estas ideas en el discurso escrito (construcción de párrafos, coherencia, cohesión, etc.). Son consideradas como válidas solo las expresiones que se enmarcan en el uso estándar de una lengua, las que se producen en el ámbito familiar o coloquial, no es atendida por este enfoque porque se las considera como formas incorrectas de usar el código escrito. Este enfoque considera a la palabra de una lengua como homogénea y desligada de sus variantes dialectales. En la clase, el maestro enseña las reglas y propone prácticas breves para su desarrollo. Finalmente, lo aprendido debe demostrarse en la escritura de un texto, pues eso será el centro de atención para su evaluación.

El enfoque basado en las funciones considera al acto de escribir como una práctica que debe responder a necesidades reales de escritura. No se considera como fin último el aprendizaje de las normas gramaticales, sino el de usar la lengua para satisfacer el deseo de comunicar las ideas, las reglas se aprenden de manera indirecta al usarlas en el texto. Por ello, es necesario aprender los géneros textuales

a usar en los contextos formales o informales para comunicar un saludo, una opinión, una información, narrar, describir, etc. Bajo este enfoque no se corrige lo incorrecto, sino lo inadecuado en el uso de la lengua, lo que no corresponde con la intención o situación comunicativa. Además, el docente crea las situaciones reales de comunicación, el propósito y el destinatario, para que el estudiante sienta esa necesidad de usar funcionalmente la lengua en el plano escrito.

El enfoque basado en el proceso obedece a una metodología en la que el aprendiz debe comprender que para escribir un texto no basta con saber las normas de una lengua o responder a un propósito. Él logrará escribir con éxito si es consciente que para esta tarea intervienen una serie de pasos y, en cada uno, estrategias que son controladas por la misma persona. En la enseñanza, se presta atención a la persona, y no tanto al escrito, para guiarlo en el uso de técnicas que faciliten el acto de escribir.

El enfoque basado en el contenido reconoce que a través de la escritura se puede aprender, por eso su atención está centrada en que el estudiante escriba con ideas claras para lograr este propósito. Se produce textos solo para el ámbito académico, por tanto, debe investigar previamente para que esté bien informado y produzca textos con calidad. Para este enfoque el acto de escribir es una oportunidad para desarrollar otras competencias como la lectura y expresión oral.

También merece hacer una revisión sobre cómo se desarrolla y cuáles son las características de la escritura en cada etapa de la vida. Rienda (2016) menciona que desde los años 50, los investigadores han establecido etapas en el desarrollo de la composición escrita la que se inicia tras el aprendizaje de la lectoescritura (5 años en promedio) y que debe desarrollarse de forma continua hasta la etapa de independencia componedora, espontánea o perfeccionamiento (12 a 14 años).

Ferreiro (2006) explica que se suele señalar que la escritura se manifiesta propiamente en la etapa escolar, cuando realmente su origen está en el nivel preescolar con sus respectivas particularidades. La investigadora señala que la apropiación del acto de escribir empieza con el nivel presilábico, caracterizado por el garabateo y la no relación entre símbolo y el aspecto sonoro; nivel silábico, donde el niño ensaya sus primeros intentos de asignar a cada letra un sonido, es decir, descubre los sonidos que se le asignan a las palabras y vocales e intenta imitar; nivel silábico alfabético, el niño tiene un conflicto en cuanto escribe grafías que a

veces se corresponden con las sílabas y otras con los fonemas, todavía no tiene una certeza en la formación de las palabras. Por último, se tiene al nivel alfabético, donde el niño ya demuestra dominio en la escritura de palabras completas que guardan correspondencia entre las letras y los fonemas, aunque todavía muestra dificultades ortográficas y separación de palabras, pero es legible y con intención comunicativa completa.

La labor de los maestros es asegurar que los logros en escritura se den en carácter lineal, superando las dificultades que podrían manifestarse en cada una de las etapas que se encaminan hacia la consolidación de un escritor competente. Cassany (2016) hace una descripción del tipo de estrategias que se podría aplicar al momento de desarrollar la escritura de los estudiantes. Estas se agruparían en las de carácter intensivo y extensivo. Las primeras se refieren a las que da el maestro para aprender nociones conceptuales y procedimentales a partir del trabajo con textos breves durante un tiempo que determina y dirige el maestro. Estas actividades se encuentran desligadas de otras disciplinas, en suma, una actividad descontextualizada y sin un propósito definido por el autor. En cambio, las actividades extensivas van más allá del simple hecho de aprender normas lingüísticas para escribir, se busca mayor autonomía del escritor, las actividades responden a necesidades o propósitos propios del aprendiz; este es más autónomo y actúa por motivación en el aprendizaje de la escritura, el maestro solo acompaña u orienta. En conclusión, al asumir esta última estrategia para intervenir y lograr estudiantes competentes y autónomos en el acto de escribir, implica un cambio de roles para el maestro y el estudiante.

La revisión teórica de los enfoques y teorías de las TIC y la producción de textos escritos se complementarían con la teoría pedagógica sociocultural, ya que la investigación está enmarcada al plano educativo.

La Teoría Socio cultural destaca como postulado el desarrollo del pensamiento del hombre en interacción con otros y mediado por instrumentos. Lev Vygotsky (1978) sostiene que la persona desarrolla los procesos psicológicos superiores por el empleo de las herramientas de origen cultural, aquellas que se han producido y adquirido en la sociedad donde interactúa. Estas herramientas son de carácter simbólico como el lenguaje y otros sistemas de representación. Utilizarlas permite la adaptación y relación con los de su entorno. De este modo,

las TIC se convierten en herramientas sofisticadas capaces de producir modificaciones significativas en el funcionamiento psicológico de la persona, creando condiciones totalmente nuevas para el tratamiento, uso, acceso y transmisión de la información; a tal punto que las TIC pueden ser tratadas como las “herramientas cognitivas”, es decir, instrumentos capaces de representar el conocimiento de las personas y que reflexionen sobre él, así como, nuevos entornos de interacción (Coll et al., 2008).

Vygotsky también sostiene que el lenguaje es una herramienta que en la interacción social permite la modificación de las funciones psicológicas, pasando de las elementales o biológicas a las de carácter superior, por ello se sostiene un origen de carácter sociocultural. El investigador afirma que desde que el individuo logra interiorizar el lenguaje es un paso significativo para su desarrollo cognitivo, pues le sirve como instrumento para mediar sus interacciones y pensamiento; es decir, gracias a la adquisición de esta herramienta le permitirá comunicarse con su entorno, así continuar con el desarrollo de su función psicológica superior (Rego, 1988).

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación:

La presente investigación se enmarcó en el de tipo revisión sistémica, comprendido como una evaluación minuciosa, sometida a protocolos de investigación, estructurada, explícita y crítico de la literatura científica primaria, y que busca responder a un cuestionamiento específico de algún fenómeno de la realidad planteado por el investigador (Moreno et al., 2018; García, 2015). Este tipo de investigación ofrece la posibilidad de incrementar la estimación y generalización de los resultados, porque al comparar la información de los estudios primarios con diverso tamaño muestral, tiende a incrementar el valor estadístico (Monterola et al, 2019).

Diseño de investigación:

El trabajo respondió al diseño transversal descriptivo porque se hizo el estudio en base a información recolectada en un solo corte de tiempo, con el propósito de describir y comparar la incidencia de las dos variables de esta investigación entre grupos, subgrupos o categorías (Diaz, 2009; Hernández et al, 2014).



Dónde:

M: Muestra (Artículos científicos)

O₁: Revisión de artículos científicos

3.2 Variables y operacionalización

Variable independiente: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Definición conceptual: Instrumentos o herramientas, alojados en soportes tecnológicos, que permiten el procesamiento, almacenamiento, transformación, creación y distribución de información digitalizada.

También se caracteriza por su interactividad y la combinación de imagen y sonido (Amar, 2006).

Definición operacional: Las TIC son todos los productos que se han creado con la finalidad de transmitir información en la sociedad, comprendidos desde los clásicos como teléfono, radio, televisión hasta los digitalizados. Estos permiten el almacenar, procesar, transformar y compartir la información, de manera sincrónica o asincrónica, en diversos formatos, donde prevalece la interactividad, imagen y sonido. Resultando necesario la adquisición de habilidades para aprender y hacer uso responsable de ellos (Ayala y Gonzales, 2015).

Esta variable, aplicado al campo educativo, comprendió dimensiones como uso de las TIC como fomento para su uso eficiente y uso de las TIC como objeto de análisis crítico y de conocimiento.

Los indicadores fueron:

- Utiliza con pertinencia el procesador de texto al escribir textos continuos.
- Utiliza tablas para organizar sus ideas antes de escribir su texto.
- Hace mejoras en su documento apoyándose de las herramientas de edición de office.
- Utiliza software para presentar sus textos discontinuos.
- Utiliza software Xmind, Mindmanager, CmapTools y otros para elaborar sus organizadores visuales de la planificación de sus textos.
- Crea historias digitales con VideoShow, siguiendo una secuencia lógica.
- Escribe párrafos breves utilizando la mensajería instantánea de WhatsApp.
- Elige el recurso TIC pertinente para presentar sus producciones escritas.
- Selecciona de la web información y los recursos para la edición de sus textos.
- Evalúa las repercusiones del uso de las TIC en sus habilidades de escritura.

- Elabora propuestas para promover el uso adecuado de las TIC en sus aprendizajes.

Variable dependiente: Producción de textos escritos

Definición conceptual: Actividad en la que el autor expresa sus ideas a través de enunciados coherentes y con un propósito comunicativo definido. En este acto el autor debe ser lo más coherente en lo que desea comunicar, pues no tendrá la oportunidad de recibir un feedback de parte de su lector (Álvarez y Núñez, 2005).

Definición operacional: Actividad aprendida donde se plasman las habilidades sociolingüísticas y cognitivas para representar los pensamientos. Esta se logra a través de un proceso recurrente que se refleja a través de sus dimensiones como el acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura, y edición (Didactext, 2015).

Los indicadores fueron:

- Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en el texto.
- Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto.
- Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto.
- Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor.
- Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte.
- Selecciona diversas fuentes de información.
- Elabora un esquema para organizar la presentación de las ideas.
- Escribe el texto de forma coherente y cohesionada.
- Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos.
- Estructura una secuencia textual de forma apropiada

- Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas.
- Evalúa el efecto de su texto en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo.

3.3 Población, muestra y muestreo

Población:

Se entiende por población al total de unidades que forman parte del objeto de estudio del investigador y al que se pretende llegar a un resultado común (Niño, 2011). Para la presente revisión sistemática, la población lo constituyen los 60 artículos científicos de revistas indexadas, de las bases de datos de Scopus, EBSCO, Redalyc, Scielo, DOAJ, THAIJO, Springer link, Dialnet y Latindex; cuya temática se corresponde con el uso de las TIC para la producción de textos escritos en la Educación Básica, publicados desde el año 2015 hasta el 2020, además de los criterios de inclusión y exclusión:

Criterios de inclusión: características que hacen que unos elementos sean considerados como parte de la población, tal como: (a) estudios empíricos que presenten resultados de intervenciones implementadas con TIC para mejorar la producción de textos, independiente de su género o idioma (b) artículos con intervención en muestras de estudiantes de Educación Básica o cuyas edades correspondan desde los cinco a dieciocho años, y (c) estudios donde sus participantes no posean alguna necesidad educativa especial o superdotados.

Criterios de exclusión: características que no tiene la población, dando origen a su exclusión, estos no constituyen la negación de los criterios de inclusión, tales como: (a) estudios en muestras de estudiantes de la Educación Superior, (b) artículos de revisión, teóricos y de reflexión.

Muestra: Es el nuevo grupo que se ha formado a partir de la población limitada por el investigador. En esta investigación lo constituyen 20 artículos científicos.

Muestreo:

El muestreo es no probabilístico por conveniencia, porque para determinar la muestra dependió de la naturaleza de la investigación o la más accesible al investigador (Niño, 2011). Para el presente trabajo, se direccionó la selección de la muestra por los criterios de inclusión o exclusión.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La revisión sistemática se sustenta en la técnica de revisión bibliográfica, definida como la acción de seleccionar un conjunto de documentos compartidos en una comunidad científica y que responden al interés específico de la investigación. Aporta información retrospectiva, convirtiéndose en un paso previo para la investigación y construcción del nuevo conocimiento (Adolf, 2015).

Los instrumentos utilizados fueron tablas estructuradas de doble entrada, en las filas se anotaron los nombres de cada artículo y en las columnas los criterios a analizar tipo de artículo, autor, revista, año de publicación, idioma, base de datos, país de origen de la publicación, tipo de estudio, objetivos de la investigación, diseño metodológico, medición de variables, estadístico, propiedades psicométricas, población y muestra, nivel académico de la muestra y datos de la intervención. El propósito de estos instrumentos fue facilitar la comparación para un análisis objetivo de la información. Las tablas utilizadas fueron:

Tabla 1. Datos de artículos científicos recopilados para la investigación

Tabla 2. Selección de artículos científicos según criterios establecidos

Tabla 3. Medición de variables

Tabla 4. Eficacia de la investigación

Tabla 5. Conclusiones reportadas sobre aplicación de las TIC (v1) y la producción de textos (v2)

Tabla 6. Artículos seleccionados según región, año de publicación e idioma

Tabla 7. Artículos seleccionados con cantidad de citas reportadas por Google Académico

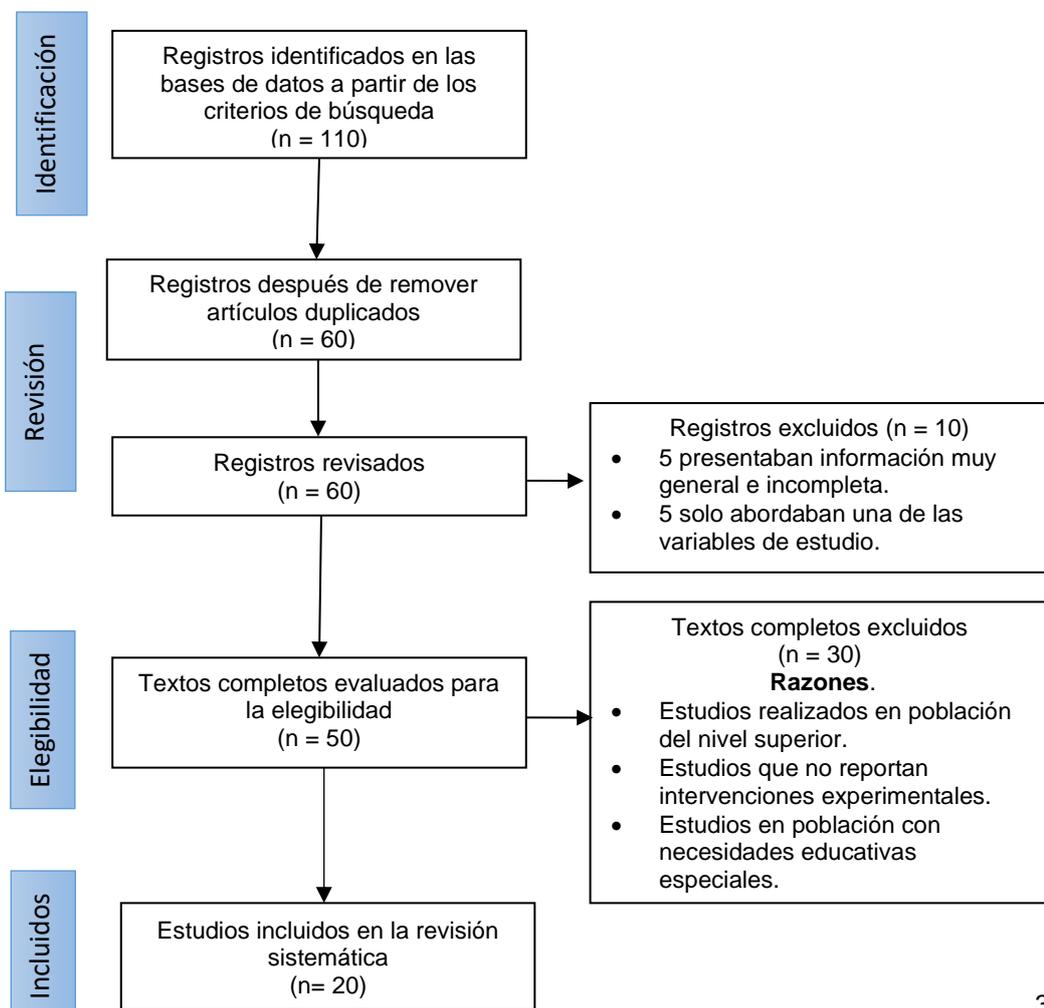
Tabla 8. Artículos seleccionados según Base de Datos

3.5 Procedimientos

Toda revisión sistémica debe seguir un protocolo de investigación que oriente con precisión la metodología a seguir para el logro de los objetivos propuestos, este debe ser explícito en el informe ya que orienta la comprensión de los lectores. La presente investigación siguió el Protocolo Prisma (Moher et al., 2009), con el que se determinó la calidad de los estudios científicos a incluir para el análisis, y lo que proponen Petticrew y Roberts (2008).

Figura 1

Diagrama Prisma para la búsqueda y selección de las fuentes analizadas



A continuación, se hace explícito cada uno de los pasos que se realizó (Petticrew y Roberts, 2008):

a. Identificación de los estudios referidos a las variables en análisis.

Se consultó desde los meses de abril a octubre de 2020 las bases de datos Scopus, Eric, EBSCO, Redalyc, Scielo, DOAJ, THAIJO, Springer link, Dialnet y Latindex; artículos científicos comprendidos desde el periodo 2015 hasta 2020 y referidos a las variables TIC y producción de textos escritos.

En la opción búsqueda en las bases de datos consistió en introducir palabras claves o frases en español e inglés como: escritura (writing), composición escrita (written composition), redacción de cuentos (story writing), textos expositivos (expository texts), textos argumentativos (argumentative texts), escritura digital (digital writing), TIC (CIT), software, smartphone, Tablet (digital tablet), educación primaria (primary education), educación secundaria (secondary education), software, whatsapp, recursos TIC (ICT resources), herramientas TIC (tic tools), educación (education). Estos términos fueron combinados con operadores booleanos como o (OR) e y (AND). También se depuró la búsqueda aplicando la opción “filtro” por años, tipo de publicación y de acceso libre.

b. Selección de los datos producidos por estos estudios que forman parte de la muestra.

Los artículos que se obtuvieron de las bases de datos fueron analizados de manera preliminar a partir del título, abstracts y metodología, los preseleccionados (n=50) pasaron a una tabla donde se aplicó los criterios de inclusión y exclusión para ser parte de esta investigación. Finalmente, se seleccionaron 20 artículos (ver Figura 1). Se siguió una lectura lineal para seleccionar o descartar los estudios.

c. Análisis comparativo de los datos comunes y en conjunto.

Los artículos seleccionados pasaron a una tabla donde se consignó información significativa para esta revisión como objetivos, metodología y resultados pre y post intervención. Estos datos fueron

sometidos a una lectura transversal para el análisis comparativo y crítico.

Al hacer el análisis, se permitió tener una percepción global y particular sobre los alcances y efectividad que tuvieron las intervenciones en la producción de textos escritos, lo que llevó a la interpretación y elaboración de las conclusiones.

3.6 Método de análisis de datos

El método de esta investigación fue la revisión sistematizada de todos los artículos científicos seleccionados bajo criterios de interés para el presente trabajo.

Los artículos de este estudio fueron disgregados en categorías mínimas y distribuidas en tablas estructuradas para el análisis comparativo y reflexivo sobre los alcances de las intervenciones. No se dio un tratamiento estadístico puesto que no se pretendió llegar al metaanálisis.

3.7 Aspectos éticos

El comportamiento ético del investigador es importante porque promueve colaboración e inspira confianza entre la comunidad científica para el logro de objetivos comunes de la investigación. Además, permite cumplir con la responsabilidad social y evitar daños en la investigación como producto del comportamiento (Salazar et al., 2018).

La investigación cumplió con el compromiso ético del respeto hacia la propiedad intelectual o derechos de autor, citando todas las referencias según normas APA, además del tratamiento objetivo de la información; hechos que fueron corroborados con Turnitin para la identificación del índice de plagio.

También, se tuvo un comportamiento ético con el cuidado del medio ambiente, pues todos los artículos científicos e información teórica que se necesitó para el trabajo fue de tipo digital, así, se evitó el consumo innecesario de papel u otros insumos, reduciendo el impacto medio ambiental.

IV. RESULTADOS

A continuación, se presenta los resultados de la búsqueda de información en las diferentes bases de datos que se consultaron sobre el uso de las TIC para mejorar la producción de textos escritos. Se identificaron un total de 110 artículos como potenciales investigaciones para la revisión, de estos, se excluyeron a aquellos que trataban por separado a las dos variables de estudio para la presente investigación, quedando fuera 60. Las 50 publicaciones restantes fueron analizadas de manera preliminar en tablas para comprobar si realmente cumplían con todos los criterios para la revisión.

Tabla 1

Datos de artículos científicos recopilados para la investigación

N°	Título del artículo	Tipo de artículo	Autor(es)	Revista	Base de datos	Idioma	Ciudad/ País	Año de publicación	DOI/URL
1.	Creating a Digital Writing Classroom: A Mixed Methods Study about a First-year Composition Tablet Initiative	Original	Tara Hembrough Jerrica Jordan	International Journal of Instruction	EBSCO	Inglés	Estados Unidos	2020	https://doi.org/10.29333/iji.2020.13239a
2.	La revisión en escritura colaborativa a través de un wiki: un estudio de caso	Original	Emmy Antonella González Lillo	Lenguaje	Scielo	Español	Barcelona	2020	https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8804
3.	La plataforma Moodle en la alfabetización académica: uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura	Original	Karina Savio	Páginas de Educación	Scielo	Español	Argentina	2020	https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1923
4.	Writing and Revision Strategies of Students with and without Dyslexia	Original	Sumner, Emma Connelly, Vincent	Journal of Learning Disabilities	Eric	Inglés	Reino Unido	2020	http://dx.doi.org/10.1177/0022219419899090
5.	The use of Edmodo in academic writing education	Original	Hatice Altunkaya Bilge Ayrancı	Journal of Language and Linguistic Studies	Eric	Inglés	Turquía	2020	https://doi.org/10.17263/jlls.712659
6.	Promoting Cognitive Strategies in Second Language Writing	Original	Sethuraman, Mekala; Radhakrishnan, Geetha	<i>Eurasian Journal of Educational Research</i>	EBSCO	Inglés	India	2020	http://ejer.com.tr/public/assets/catalogs/0420921001596714173.pdf
7.	A Study on the Application of Pigai.org Software in Teaching University-level English Writing — Taking a Freshman Class in Chongqing as an Example	Original	Lei Guo	Theory and Practice in Language Studies	EBSCO	Inglés	China	2020	http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1008.14
8.	Literacy Training of Kindergarten Children With Pencil, Keyboard or Tablet Stylus: The Influence of the Writing Tool on Reading and Writing Performance at the Letter and Word Level	Original	Carmen Mayer Stefanie Wallner Nora Budde-Spengler Sabrina Braunert Petra A. Arndt Markus Kiefer	Frontiers in Psychology	DOAJ	Inglés	Alemania	2020	https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03054
9.	WhatsApp for the development of oral and written communication skills in Peruvian adolescents	Original	Escobar Mamani, Fortunato Gómez Arteta, Indira	Comunicar: Media Education Research Journal	Scopus	Inglés	Perú	2020	https://doi.org/10.3916/C65-2020-10

Continuación de la Tabla 1

N°	Título del artículo	Tipo de artículo	Autor(es)	Revista	Base de datos	Idioma	Ciudad/ País	Año de publicación	DOI/URL
10.	The use of animated movies to enhance narrative writing skills of grade six bhutanese ESL students	Original	Damber Singh Mongar Nipaporn Chalermnirundorn	Academic Journal Phranakhon Rajabhat University	THAIJO	Inglés	Tailandia	2020	https://so01.tci-thaijo.org/index.php/AJPU/article/view/223267/164704
11.	Animation Short Film on Students' Narrative Text Writing Ability (A Mixed Method)	Original	Muhamad Nazarudin Asyidiq Riska Oktariani, Akmal	Universal Journal of Educational Research	EBSCO	Inglés	Indonesia	2020	http://www.hrpub.org/download/20200430/UJER40-19515527.pdf
12.	Effect of Digital Writing Workshop Activities on Writing Motivation and Development of Story Writing Skills	Original	Nurhan Aktaş Hayati Akyol	International Journal of Progressive Education	Eric	Inglés	Estados Unidos	2020	https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.248.20
13.	Collaborative Writing Using Google Docs in Primary Education: Development of Argumentative Discourse	Original	Zioga, Chrysoula Bikos, Konstantinos	Turkish Online Journal of Distance Education	Scopus	Inglés	Grecia	2020	https://doi.org/10.17718/tojde.690372
14.	Historias digitales mediante Windows Movie Maker: Una herramienta para mejorar la escritura en inglés	Original	José L. Otárola Heredia Claudio H. Díaz Larenas Jocelyn C. Cuitiño Ojeda	Entramado	Redalyc	Español	Chile	2020	https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6083
15.	Entornos virtuales de aprendizaje y expresión escrita: un estudio preliminar	Original	Ccorahua Laguna, Jeni R. Carcausto-Calla, Wilfredo	EDUSER	Latindex Catálogo 2.0	Español	Perú	2020	http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/EDUSER/article/view/2663
16.	The effects of whatsapp in teaching narrative writing: A case study	Original	Noor Diana Suhaimi Maslawati Mohamad Hamidah Yamat	Humanities and Social Sciences Reviews	EBSCO	Inglés	Malasia	2019	https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7479
17.	The Impact of Digital Storytelling on ESL Narrative Writing Skill	Original	Mohd Azmi Zakaria Azlina Abdul Aziz	Arab World English Journal	DOAJ	Inglés	Malasia	2019	https://awej.org/images/AllIssues/SpecialIssues/SpecialIssueonCALJuly2019/22.pdf

Continuación de la Tabla 1

N°	Título del artículo	Tipo de artículo	Autor(es)	Revista	Base de datos	Idioma	Ciudad/ País	Año de publicación	DOI/URL
18.	Exploring Revisions in Academic Text: Closing the Gap Between Process and Product Approaches in Digital Writing	Revisión	Neil Bowen Luuk Van Waes	<i>Written Communication</i>	EBSCO	Inglés	Tailandia	2019	https://doi.org/10.1177/0741088320916508
19.	Writing Narrative Essays using E-Book Writing Software: Analyses of Students' Digital Written Works	Original	Kee Li Li Abu Bakar Razali Roselan Baki	The Journal of Asia tefl	Scopus	Inglés	Malasia	2019	http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.14.1289
20.	Use of Digital Games in Writing Education: An Action Research on Gamification	Original	Bal, Mazhar	Contemporary Educational Technology	Eric	Inglés	Turquía	2019	https://doi.org/10.30935/cet.590005
21.	La tutoría académica con niños de educación básica primaria desde un Centro de Escritura Digital. Estudio de caso intrínseco	Original	Dora Inés Chaverra-Fernández Rubén Darío Hurtado Vergara Gerzon Yair Calle-Álvarez	Revista Virtual Universidad Católica del Norte	EBSCO	Español	Colombia	2019	https://doi.org/10.35575/rvucn.n59a2
22.	La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos	Original	Luna Martínez, María Teresa Fortich Vivas, Élide Patricia Pinto Suárez, Luis Carlos Silva Cardozo, Alexander.	Actualidades Investigativas en Educación	Scielo	Español	Colombia	2019	https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.34584
23.	The Improvement in Poetry Writing Skills by Using Prezi in the Primary School	Original	Atika Susanti Ali Mustadi Asnimar Esti Susiloningsih	Mimbar Sekolah Dasar	Eric	Inglés	Indonesia	2019	http://dx.doi.org/10.17509/mimbar-sd.v6i1.14557
24.	How to Make Use of Facebook to Write Descriptive Texts?	Original	Dini Kurnia Irmawati	Journal of English Educators Society	DOAJ	Inglés	Indonesia	2019	https://doi.org/10.21070/jees.v4i1.2013
25.	The Use of Plotagon to Enhance the English Writing Skill in Secondary School Students	Original	Derly Yuleith Guzmán Gámez Johana Andrea Moreno Cuellar	Profile: Issues in Teachers' Professional Development	Scopus	Inglés	Colombia	2018	https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71721

Continuación de la Tabla 1

N°	Título del artículo	Tipo de artículo	Autor(es)	Revista	Base de datos	Idioma	Ciudad/ País	Año de publicación	DOI/URL
26.	Sistema web Storytelling para la producción de cuentos en los estudiantes de tercer grado de primaria de las II.EE. "Je-sús Nazareno" y "Señor de la Soledad", Huaraz – 2016	Original	Juan Raúl Cadillo León	In Crescendo	Dialnet	Español	Perú	2018	https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/incr escendo/article/view/2103
27.	Tools Matter: Mediated Writing Activity in Alternative Digital Environments	Original	Ching, Kory Lawson	Written Communication	Eric	Inglés	California	2018	http://dx.doi.org/10.1177/0741088318773741
28.	Exploring the use of online educational platform in teaching writing among ESL students	Original	Katrina Ninfa M. Topacio	Journal of Language and Linguistic Studies	Eric	Inglés	Filipinas	2018	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175799.pdf
29.	Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet	Original	María del Carmen Méndez Santos Pilar Concheiro	marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera	Redalyc	Español	España	2018	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92155498008
30.	Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification	Original	Yau Wai Lam, Khe Foon Hew, Kin Fung Chiu	Language Learning & Technology	Eric	Inglés	Hon Kong	2018	https://dx.doi.org/10125/44583
31.	Integrating Animations in Chinese Character Writing Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning to Promote Students' Writing Skills	Original	Noor Azean Atan Mohd Nihra Haruzuan Mohd Fadzli Ali Sanitah Mohd Yusof Mohd Zolkifli Abd Hamid	International Journal of Interactive Mobile Technologies	Scopus	Inglés	Malasia	2018	https://doi.org/10.3991/ijim.v12i7.9671
32.	The Effect of Pinyin Input Experience on the Link between Semantic and Phonology of Chinese Character in Digital Writing	Original	Chen, Jingjun Luo, Rong Liu, Huashan	Journal of Psycholinguistic Research	Springer link	Inglés	China	2017	http://dx.doi.org/10.1007/s10936-016-9470-y
33.	Exploring Classroom Microblogs to Improve Writing of Middle School Students	Original	Janie S. Jones Margaret L. Rice	Journal of Interactive Online Learning	Eric	Inglés	Estados Unidos	2017	http://www.ncolr.org/jio/Issues/pdf/15.1.2.pdf
34.	Enhancing Writing Achievement through a Digital Learning Environment: Case Studies of Three Struggling Adolescent Male Writers	Original	Pruden, Manning Kerkhoff, Shea N Spires, Hiller A. Lester, James	Reading & Writing Quarterly	Eric	Inglés	Filadelfia, Estados Unidos	2017	http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2015.1059780

Continuación de la Tabla 1

N°	Título del artículo	Tipo de artículo	Autor(es)	Revista	Base de datos	Idioma	Ciudad/ País	Año de publicación	DOI/URL
35.	Enhancing Vocabulary and Writing Skills through Digital Storytelling in Higher Education	Original	Tajeri, Mojtaba Syal, Pushpinder Marzban, Sanaz	Journal of Educational Technology	Eric	Inglés	India	2017	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1171300.pdf
36.	"Once upon a Time there was..." A Digital World for Junior High School Learners	Original	Marianthi Batsila Charilaos Tsihouridis	International Journal of Emerging Technologies in Learning	Scopus	Inglés	Grecia	2016	http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i03.5370
37.	The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills	Original	Ahmet Yamac Mustafa Ulusoy	International Electronic Journal of Elementary Education	Eric	Inglés	Turquía	2016	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126674.pdf
38.	Supporting Postsecondary English Language Learners' Writing Proficiency Using Technological Tools	Original	Kathleen A. Moore Camille Rutherford Keith A. Crawford	Journal of International Students	DOAJ	Inglés	Canadá	2016	https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/321/245
39.	Creating Spaces for Students to Position Themselves as Writers through Experiences with Digital Writing	Original	Zoch, Melody Adams- Budde, Melissa Langston-Demott, Brooke	Texas Journal of Literacy Education	Eric	Inglés	Texas	2016	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121643.pdf
40.	Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria	Original	Dora Inés Chaverra- Fernández Wilson Bolívar Buriticá	Revista Lasallista de Investigación	Redalyc	Español	Colombia	2016	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69545978016
41.	iPad versus Handwriting: Pilot Study Exploring the Writing Abilities of Students with Learning Disabilities	Original	Corkett, Julie K. Benevides, Tina	Journal of International Special Needs Education	Eric	Inglés	Canadá	2016	http://dx.doi.org/10.9782/JISNE-D-15-00011.1
42.	Digital Video and Writing with Priority Learners	Original	Diglin, Peter	Teachers and Curriculum	Eric	Inglés	Nueva Zelanda	2016	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1122026.pdf
43.	Designing a Website to Support Students' Academic Writing Process	Original	Åberg, Eva Svärde Ståhle, Ylva Engdahl, Ingrid Knutes-Nyqvist, Helen	Turkish Online Journal of Educational Technology	Eric	Inglés	Suecia	2016	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086226.pdf

Continuación de la Tabla 1

N°	Título del artículo	Tipo de artículo	Autor(es)	Revista	Base de datos	Idioma	Ciudad/ País	Año de publicación	DOI/URL
44.	Using Blogging Software to Provide Additional Writing Instruction	Original	Carver, Lin B. Todd, Carol	Turkish Online Journal of Distance Education	Eric	Inglés	Estados Unidos	2016	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116834.pdf
45.	Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas	Original	Álvarez, Guadalupe Taboada, María Beatriz	Revista Científica Guillermo de Ockham	Redalyc	Español	Colombia	2016	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105346890009
46.	Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles	Original	Rocío Martínez Parejo	Revista complutense de educación	Scopus	Español	España	2016	https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317
47.	Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura	Original	Gladys Molano Caro Alexander Romero Carlos Pinilla Álvaro Quiroga	Alteridad. Revista de Educación	Redalyc	Español	Ecuador	2015	https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.06
48.	Incidencia del uso de las herramientas web en el desarrollo de la producción de textos en los estudiantes de quinto grado de básica primaria en la institución educativa “José Castillo Bolívar” del municipio de Soledad	Original	Clorys María Montero Galvis Diamantina De Jesús Montero Galvis Lina María Restrepo Giraldo	Escenarios	Dialnet	Español	Colombia	2015	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329830
49.	The Effectiveness of Blog as Media in Improving The Students" Writing Skill of Descriptive Text	Original	Thoriq Hidayaturrehman	Journal of English Language and Education	Eric	Inglés	Indonesia	2015	https://doi.org/10.26486/jele.v1i1.76
50.	Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos	Original	Ana Suárez Cárdenas Claudia Pérez Rodríguez María Vergara Castaño Víctor Alférez Jiménez	Apertura	Redalyc	Español	México	2015	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68838021002

En la Tabla 1, se observa que el 100% de los artículos seleccionados preliminarmente son originales y sometidos a la revisión por pares, el 28% están publicados en idioma español y el 72% en idioma inglés. El 22% de estas publicaciones fueron desarrolladas por un solo investigador.

Los trabajos fueron publicados en revistas científicas cuya área de conocimiento corresponden a educación (34%), lenguaje (6%), lingüística y enseñanza del idioma inglés (20%), tecnología aplicada a la educación (12%), multidisciplinarias (26%) y una en educación especial. Todas ellas indexadas, en su gran mayoría, en la base de datos Eric (42%). El mayor número de los estudios (n=15) fueron publicados en el año 2020, los cuales corresponden al 30% del total de investigaciones preseleccionadas para el periodo de revisión (2015 – 2020).

Posteriormente, los 50 artículos fueron analizados en la tabla 2 donde se especificaron los criterios que los incluiría definitivamente en el corpus para la revisión.

Tabla 2

Selección de artículos científicos según criterios establecidos

N°	Título del artículo	El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio.	Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones de las variables de mi estudio.	La variable o las variables del artículo son parte de las variables del presente estudio.	La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	El o los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio.	Las características de la población y muestra corresponden a los estudios que se aborda.	El nivel académico de la población y muestra en el artículo corresponden al nivel académico de mi estudio.	Los objetivos se relacionan con mi investigación.	Las teorías que la fundamentan refuerzan mi estudio.	El método utilizado contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	Las estrategias de intervención favorecen y refuerzan mi hipótesis.	Resultado de la evaluación
1.	Creating a Digital Writing Classroom: A Mixed Methods Study about a First-year Composition Tablet Initiative	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	Parcialmente	Parcialmente	En gran parte	En gran parte	No cumple
2.	La revisión en escritura colaborativa a través de un wiki: un estudio de caso	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	Parcialmente	En gran parte	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
3.	La plataforma Moodle en la alfabetización académica: uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	Parcialmente	En gran parte	En gran parte	En gran parte	No cumple
4.	Writing and Revision Strategies of Students with and without Dyslexia	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	Parcialmente	Parcialmente	En gran parte	En gran parte	No cumple
5.	The use of Edmodo in academic writing education	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	En gran parte	Parcialmente	Totalmente	Totalmente	No cumple
6.	Promoting Cognitive Strategies in Second Language Writing	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	En gran parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple

Continuación de la Tabla 2

N°	Título del artículo	El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio.	Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones de las variables de mi estudio.	La variable o las variables del artículo son parte de las variables del presente estudio.	La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	El o los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio.	Las características de la población y muestra corresponden a los estudios.	El nivel académico de la población y muestra en el artículo corresponden al nivel académico de mi estudio.	Los objetivos se relacionan con mi investigación.	Las teorías que la fundamentan refuerzan mi estudio.	El método utilizado contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	Las estrategias de intervención favorecen y refuerzan mi hipótesis.	Resultado de la evaluación
7.	A Study on the Application of Pigai.org Software in Teaching University-level English Writing — Taking a Freshman Class in Chongqing as an Example	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	En gran parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
8.	Literacy Training of Kindergarten Children With Pencil, Keyboard or Tablet Stylus: The Influence of the Writing Tool on Reading and Writing Performance at the Letter and Word Level	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
9.	WhatsApp for the development of oral and written communication skills in Peruvian adolescents	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
10.	The use of animated movies to enhance narrative writing skills of grade six bhutanese esl students	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	En gran parte	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
11.	Animation Short Film on Students' Narrative Text Writing Ability (A Mixed Method)	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	En gran parte	Totalmente	Totalmente	Sí cumple

Continuación de la Tabla 2

N°	Título del artículo	El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio.	Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones de las variables de mi estudio.	La variable o las variables del artículo son parte de las variables del presente estudio.	La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	El o los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio.	Las características de la población y muestra corresponden a los estudios que se aborda.	El nivel académico de la población y muestra en el artículo corresponden al nivel académico de mi estudio.	Los objetivos se relacionan con mi investigación.	Las teorías que la fundamentan refuerzan mi estudio.	El método utilizado contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	Las estrategias de intervención favorecen y refuerzan mi hipótesis.	Resultado de la evaluación
12.	Effect of Digital Writing Workshop Activities on Writing Motivation and Development of Story Writing Skills	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	En gran parte	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
13.	Collaborative Writing Using Google Docs in Primary Education: Development of Argu-mentative Discourse	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
14.	Historias digitales mediante Windows Movie Maker: Una herramienta para mejorar la escritura en inglés	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
15.	Entornos virtuales de aprendizaje y expresión escrita: un estudio preliminar	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
16.	The effects of whatsapp in teaching narrative writing: A case study	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
17.	The Impact of Digital Storytelling on ESL Narrative Writing Skill	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
18.	Exploring Revisions in Academic Text: Closing the Gap Between Process and Product Approaches in Digital Writing	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple

Continuación de la Tabla 2

N°	Título del artículo	El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio	Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones de las variables de mi estudio.	La variable o las variables del artículo son parte de las variables del presente estudio.	La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio	El o los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio	Las características de la población y muestra corresponden a los estudios que se aborda.	El nivel académico de la población y muestra en el artículo corresponden al nivel académico de mi estudio	Los objetivos se relacionan con mi investigación	Las teorías que la fundamentan refuerzan mi estudio	El método utilizado contribuye a demostrar el planteamiento del estudio	Las estrategias de intervención favorecen y refuerzan mi hipótesis	Resultado de la evaluación
19.	Writing Narrative Essays using E-Book Writing Software: Analyses of Students' Digital Written Works	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
20.	Use of Digital Games in Writing Education: An Action Research on Gamification	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	El gran parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
21.	La tutoría académica con niños de educación básica primaria desde un Centro de Escritura Digital. Estudio de caso intrínseco	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	El gran parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
22.	La lengua escrita en preescolar: una propuesta socioconstructivista con apoyo de recursos informáticos	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	El gran parte	En gran parte	Parcialmente	En gran parte	No cumple
23.	The Improvement in Poetry Writing Skills by Using Prezi in the Primary School	SI	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
24.	How to Make Use of Facebook to Write Descriptive Texts?	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
25.	The Use of Plotagon to Enhance the English Writing Skill in Secondary School Students	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple

Continuación de la Tabla 2

N°	Título del artículo	El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio.	Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones de las variables de mi estudio.	La variable o las variables del artículo son parte de las variables del presente estudio.	La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	El o los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio.	Las características de la población y muestra corresponden a los estudios que se aborda.	El nivel académico de la población y muestra en el artículo corresponden al nivel académico de mi estudio.	Los objetivos se relacionan con mi investigación.	Las teorías que la fundamentan refuerzan mi estudio.	El método utilizado contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	Las estrategias de intervención favorecen y refuerzan mi hipótesis.	Resultado de la evaluación
26.	Sistema web Storytelling para la producción de cuentos en los estudiantes de tercer grado de primaria de las I.I.EE. "Jesús Nazareno" y "Señor de la Soledad", Huaraz – 2016	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
27.	Tools Matter: Mediated Writing Activity in Alternative Digital Environments	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	En gran parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
28.	Exploring the use of online educational plat-form in teaching writing among ESL students	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	En gran parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
29.	Uso de herramientas digitales para la escritura colaborativa en línea: el caso de Padlet	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
30.	Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
31.	Integrating Animations in Chinese Character Writing Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning to Promote Students' Writing Skills	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple

Continuación de la Tabla 2

N°	Título del artículo	El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio.	Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones de las variables de mi estudio.	La variable o las variables del artículo son parte de las variables del presente estudio.	La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	El o los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio.	Las características de la población y muestra corresponden a los estudios que se aborda.	El nivel académico de la población y muestra en el artículo corresponden al nivel académico de mi estudio.	Los objetivos se relacionan con mi investigación.	Las teorías que la fundamentan refuerzan mi estudio.	El método utilizado contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	Las estrategias de intervención favorecen y refuerzan mi hipótesis.	Resultado de la evaluación
32.	The Effect of Pinyin Input Experience on the Link between Semantic and Phonology of Chinese Character in Digital Writing	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
33.	Exploring Classroom Microblogs to Improve Writing of Middle School Students	NO	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
34.	Sistema web Storytelling para la producción de cuentos en los estudiantes de tercer grado de primaria de las I.I.EE. "Jesús Nazareno" y "Señor de la Soledad", Huaraz – 2016	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
35.	Enhancing Vocabulary and Writing Skills through Digital Storytelling in Higher Education	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	En gran parte	En gran parte	En gran parte	En gran parte	No cumple
36.	"Once upon a Time there was..." A Digital World for Junior High School Learners	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
37.	The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple

Continuación de la Tabla 2

N°	Título del artículo	El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio.	Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones de las variables de mi estudio.	La variable o las variables del artículo son parte de las variables del presente estudio.	La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	El o los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio.	Las características de la población y muestra corresponden a los estudios que se aborda.	El nivel académico de la población y muestra en el artículo corresponden al nivel académico de mi estudio.	Los objetivos se relacionan con mi investigación.	Las teorías que la fundamentan refuerzan mi estudio.	El método utilizado contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	Las estrategias de intervención favorecen y refuerzan mi hipótesis.	Resultado de la evaluación
38.	Supporting Postsecondary English Language Learners' Writing Proficiency Using Technological Tools	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	En gran parte	En gran parte	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
39.	Creating Spaces for Students to Position Themselves as Writers through Experiences with Digital Writing	NO	NO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
40.	Escritura multimodal digital, formas alternativas de comunicación y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica Primaria	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
41.	iPad versus Handwriting: Pilot Study Exploring the Writing Abilities of Students with Learning Disabilities	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ	En gran parte	Parcialmente	En gran parte	En gran parte	No cumple
42.	Digital Video and Writing with Priority Learners	NO	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO	En gran parte	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple
43.	Designing a Website to Support Students' Academic Writing Process	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	En gran parte	Parcialmente	En gran parte	En gran parte	No cumple
44.	Using Blogging Software to Provide Additional Writing Instruction	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	En gran parte	En gran parte	Parcialmente	Parcialmente	No cumple

Continuación de la Tabla 2

N°	Título del artículo	El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio.	Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones de las variables de mi estudio.	La variable o las variables del artículo son parte de las variables del presente estudio.	La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	El o los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio.	Las características de la población y muestra corresponden a los estudios que se aborda.	El nivel académico de la población y muestra en el artículo corresponden al nivel académico de mi estudio.	Los objetivos se relacionan con mi investigación.	Las teorías que la fundamentan refuerzan mi estudio.	El método utilizado contribuye a demostrar el planteamiento del estudio.	Las estrategias de intervención favorecen y refuerzan mi hipótesis.	Resultado de la evaluación
45.	Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO	En gran parte	En gran parte	En gran parte	Parcialmente	No cumple
46.	Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
47.	Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	Parcialmente	En gran parte	En gran parte	Parcialmente	No cumple
48.	Incidencia del uso de las herramientas web en el desarrollo de la producción de textos en los estudiantes de quinto grado de básica primaria en la institución educativa "José Castillo Bolívar" del municipio de Soledad	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
49.	The Effectiveness of Blog as Media in Improving The Students' Writing Skill of Descriptive Text	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Totalmente	Sí cumple
50.	Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos	SÍ	NO	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente	No cumple

En la Tabla 2, se muestra que el 100% de las investigaciones tienen a las dos variables de interés para la presente investigación, razón por la que pasaron a la preselección.

El 90% de los artículos reportan un tipo y diseño de investigación que se corresponde al de interés para el presente trabajo (experimentales). Un 84% utilizaron una técnica pertinente para demostrar la efectividad del uso de las TIC en la producción escrita. Solo el 56% de los estudios utilizaron instrumentos coherentes con el interés de esta investigación.

Sobre la población y muestra con la que se trabajó en las investigaciones, solo un 66% corresponden a las características de interés para el estudio: contextos formales, ninguna necesidad educativa especial ni problema específico de aprendizaje. También, se puede señalar que el 68% de la población y muestra se corresponden con el nivel educativo de interés para la revisión (primaria o secundaria).

Con respecto a los objetivos de investigación, un 40% cumplen en su totalidad con lo que el trabajo desea demostrar, es decir, que el uso de recursos provenientes de las tecnologías de información y comunicación son capaces de lograr mejores resultados en el desempeño de la escritura. El mismo porcentaje, también, se corresponde para metodología y estrategia de intervención que permiten validar la hipótesis de la presente investigación.

Tabla 3

Medición de variable(s)

N°	Título del artículo	Tipo y diseño	Medición de variable(s)		Estadístico	Propiedades psicométricas	Población y muestra	Nivel educativo
			Técnica	Instrumento (Denominación)				
1.	WhatsApp for the development of oral and written communication skills in Peruvian adolescents	Cuasiexperimental	Observación	Rúbrica para la escritura	Diferencias de medias con distribución Z	Validez de contenido con un coeficiente V de Aiken de 0,9 Confiabilidad con un coeficiente de Cronbach de 0,902	La población fue de 343 estudiantes y la muestra de 70. Hombres y mujeres cuyas edades fluctuaron entre 15 a 16.	Secundaria
2.	The use of animated movies to enhance narrative writing skills of grade six bhutanese esl students	Preexperimental	Observación	Prueba de rendimiento	Rangos medio y prueba estadística con wilcoxon.	Validez por juicio de expertos, con una congruencia de 0,67 a 1,00.	La población fue de 40 estudiantes y la muestra de 20. Hombres y mujeres cuyas edades comprendieron entre 11 a 14.	Primaria
3.	Animation Short Film on Students' Narrative Text Writing Ability (A Mixed Method)	Preexperimental para datos cuantitativos	Observación	Rubrica para la actividad de escritura	Promedios y la prueba t-student	Instrumento adaptado	La muestra estuvo integrada por 36 estudiantes, hombres y mujeres de 16 a 17 años de edad.	Secundaria superior
4.	Effect of Digital Writing Workshop Activities on Writing Motivation and Development of Story Writing Skills	Cuasiexperimental	Observación	Rúbrica de rasgos de escritura 6 + 1 (original del Laboratorio Educativo Regional del Noroeste)	Se utilizó medias aritméticas, frecuencias, porcentajes, estándar y la prueba t	Adaptación de Ozkara	La muestra fue de 30 niños y niñas de 9 a 10 años de edad.	Primaria

Continuación tabla 3

N°	Título del artículo	Tipo y diseño	Medición de variable(s)		Estadístico	Propiedades psicométricas	Población y muestra	Nivel educativo
			Técnica	Instrumento (Denominación)				
5.	Collaborative Writing Using Google Docs in Primary Education: Development of Argumentative Discourse	Preexperimental	Observación	Rubrica de puntuación	Medias, desviación estándar, prueba t.	Valides de contenido del instrumento a cargo de dos expertos en Lengua Moderna Griega.	La muestra fue de 23 estudiantes, entre niños y niñas de 10 a 11 años.	Primaria
6.	Historias digitales mediante Windows Movie Maker: Una herramienta para mejorar la escritura en inglés	Investigación - acción	Observación	Rúbrica analítica de desempeño	Porcentaje, test de rango de Wilcoxon	No especifica	La muestra fue de 19 individuos, niños y niñas con edades de 12 a 14.	Primaria
7.	Entornos virtuales de aprendizaje y expresión escrita: un estudio preliminar	Preexperimental	Observación	Ficha técnica de apreciación de la expresión escrita	Porcentajes, promedios	No especifica	Participaron 30 estudiantes entre varones y mujeres de 13 a 15 años	Secundaria
8.	The effects of whatsapp in teaching narrative writing: A case study	Estudio de caso	Análisis de documento	Escala valorativa de escritura de Brown y Bailey	Porcentajes	Instrumento validado por Brown y Bailey	La muestra la integraron 8 estudiantes, entre niñas y niños de 12 años.	Primaria
9.	The Impact of Digital Storytelling on ESL Narrative Writing Skill	Cuasiexperimental	Observación	Examen para Certificación de Educación de Malasia	Promedios	Instrumento estandarizado por el Ministerio de Educación de Malasia	Contó con una muestra de 52 estudiantes de ambos sexos cuyas edades fluctuaron entre 15 y 16 años.	Secundaria
10.	The Improvement in Poetry Writing Skills by Using Prezi in the Primary School	Investigación - acción	Técnica análisis de datos	Prueba de escritura de poesía con escalas que determinan el logro de la competencia en el nivel primaria.	Porcentajes	Evaluación propuesta por la escuela con escalas que determinan los criterios mínimos de finalización para el logro de competencias (mínimo 65 puntos) en el nivel primaria.	Participaron 29 estudiantes entre niñas y niños de 11 y 12 años.	Primaria

Continuación tabla 3

N°	Título del artículo	Tipo y diseño	Medición de variable(s)		Estadístico	Propiedades psicométricas	Población y muestra	Nivel educativo
			Técnica	Instrumento (Denominación)				
11.	How to Make Use of Facebook to Write Descriptive Texts?	Investigación acción	– Observación	Escala valorativa de escritura	Porcentajes y promedios	Instrumento adaptado	Participaron 34 estudiantes, hombres y mujeres entre 15 y 16 años.	Secundaria
12.	The Use of Plotagon to Enhance the English Writing Skill in Secondary School Students	Investigación acción	Observación	Prueba de escritura	Porcentajes y promedios	No especifica	18 estudiantes, hombres y mujeres de 15 y 17 años.	Secundaria
13.	Sistema web Storytelling para la producción de cuentos en los estudiantes de tercer grado de primaria de las II.EE. "Jesús Nazareno" y "Señor de la Soledad", Huaraz – 2016	Cuasiexperimental	Observación	Rejilla para evaluar la producción de textos narrativos.	Porcentajes, frecuencia, medidas de tendencia central y dispersión y la "t" de Student	Validez mediante juicio de expertos. Confiabilidad mediante coeficiente de Alfa de Cronbach en un 0,95.	30 estudiantes de ambos sexos cuyas edades oscilan entre 8 y 9 años.	Primaria
14.	Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification	Cuasiexperimental	Observación	Rúbrica del examen del Diploma de Educación Secundaria de Hong Kong	ANCOVA, Promedios, porcentajes, desviación estándar	Prueba reconocida por el Ministerio de Educación de Hong Kong	Participaron como muestra 72 estudiantes mujeres de 16 y 17 años	Secundaria
15.	Integrating Animations in Chinese Character Writing Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning to Promote Students' Writing Skills	Preexperimental	Observación	Rubrica para la escritura	Promedio, porcentajes y "t" de Student.	Confiabilidad Los valores del Alfa de Cronbach para la evaluación previa a la prueba y a la escritura, como así como los instrumentos de percepción, osciló entre 0,738 y 0,800	Participaron 33 estudiante mujeres de 7 y 8 años.	Primaria

Continuación tabla 3

N°	Título del artículo	Tipo y diseño	Medición de variable(s) Estadístico		Estadístico	Propiedades psicométricas	Población y muestra	Nivel educativo
			Técnica	Instrumento (Denominación)				
16.	"Once upon a Time there was..." A Digital World for Junior High School Learners	Preexperimental	Observación	Test KPG (prueba estandarizada que mide el dominio de las habilidades comunicativas en lenguas extranjeras)	Porcentajes	Prueba estandarizada	Participaron como muestra 51 estudiantes entre hombres y mujeres de 13 y 14 años	Secundaria
17.	The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills	Investigación - acción	Observación	Rúbrica de rasgos de escritura 6 + 1 (original del Laboratorio Educativo Regional del Noroeste)	Prueba de rangos de Wicoxon	Adaptación de Ozkara	Participaron 26 estudiantes, entre niños y niñas de 9 a 10 años	Primaria
18.	Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles	Cuasiexperimental	Observación	Test de Connaissance du Français (estandarizado) que acredita el dominio del idioma francés	Porcentajes, promedio	Evaluación estandarizada por el Ministerio de Educación de Francia	Participaron como muestra 22 estudiantes entre hombres y mujeres de 17 y 18 años.	2° año de Bachillerato Francés Lengua Extranjera
19.	Incidencia del uso de las herramientas web en el desarrollo de la producción de textos en los estudiantes de quinto grado de básica primaria en la institución educativa "José Castillo Bolívar" del municipio de Soledad	Cuasiexperimental	Observación	Prueba de escritura	Porcentajes, promedio	No especifica	Participaron 20 estudiantes entre niñas y niños de 9 a 11 años.	Primaria
20.	The Effectiveness of Blog as Media in Improving The Students' Writing Skill of Descriptive Text	Cuasiexperimental	Observación	Prueba escrita	Porcentajes, media, la "t" de Student	No especifica	Participaron 72 estudiantes entre hombres y mujeres de 13 a 14 años.	Secundaria

En la tabla 3, se presenta un análisis de cómo se abordó la metodología en el tratamiento de las variables de los artículos de revisión. Los tipos de diseño de investigación se clasificaron siguiendo a Hernández et al (2014), así se encontró que el 40% corresponden a estudios cuasiexperimentales, uno de ellos con dos grupos experimentales y uno de control (Lam et al., 2018), el 30% fueron de tipo preexperimental; el resto, aunque se clasifican en la línea cualitativa, trabajaron intervenciones de tipo experimental, cuyos resultados fueron cuantificados (Otárola et al., 2020; Suhaini, 2019; Susanti et al, 2019; Irmawati, 2019; Guzmán, 2018; Yamaç & Ulusoy, 2016). De este modo, los diseños adoptados en el 100% de las investigaciones se inclinan por un trabajo empírico-analítico de la información para precisar la efectividad de las intervenciones en la variable dependiente.

Con respecto a la técnica de recojo de información, estas fueron coherentes con el instrumento que se utilizó en la investigación, la totalidad de ellas se centraron en la técnica de la observación para hacer el análisis de las producciones escritas que se lograron recabar. Sobre los instrumentos, se observa con mayor prevalencia a las rúbricas con escalas para determinar el nivel de desempeño en la habilidad de escritura (n=7). También se utilizaron en estas investigaciones test o evaluaciones estandarizadas, validadas por instituciones oficiales, para medir la habilidad de escritura en una lengua extranjera (Zakaria & Abdul, 2019; Susanti et al., 2019; Lam et al, 2018; Batsila & Tsihouridis, 2016; Martínez, 2015). En el 15% de investigaciones reporta haber trabajado con instrumentos adaptados y en dos de ellas coincidieron en el uso de la misma herramienta (Aktaş & Akyol, 2020; Yamaç & Ulusoy, 2016). En las publicaciones, el 30% precisa la validez y confiabilidad de los instrumentos con técnicas sicométricas como Aiken, Cronbach o juicio de expertos frente a un 25% que no presenta información al respecto.

Los instrumentos que seleccionaron los investigadores comprendidos en esta investigación, no todos cumplieron la función de medir exclusivamente la competencia de escritura, pues el 15% también recogieron información sobre la competencia en lectura y/o competencia en expresión y comprensión oral (Guzmán & Moreno, 2019; Batsila & Tsihouridis, 2016; Montero et al, 2015), el 15% añadieron algunos criterios propios del género textual (Susanti et al., 2019; Lam et al, 2017) y sobre la calidad de los trazos de las letras para la escritura de sus textos (Tin et al.,

2019). Sin embargo, para efectos del objetivo de esta revisión, se tomaron, de estos instrumentos, resultados de dimensiones o criterios relacionado con la actividad de escribir.

Para el reporte de información sobre si hubo mejoras entre la preprueba y posprueba, los investigadores recurrieron a técnicas estadísticas como la prueba t-student, ANCOVA, o Wilcoxon para obtener resultados en porcentajes o promedios.

Sobre la conformación de las muestras para el desarrollo de las investigaciones, el 30% de las publicaciones, que representan a la mayoría, lo hicieron en forma aleatoria (Aktaş & Akyo, 2020; Chrysoula & Konstantinos, 2020; Zioga & Bikos, 2020; Tin et al., 2018; Montero et al., 2015; Hidayaturrahman, 2015); mientras que ese mismo porcentaje no utilizó técnica alguna para determinarlas por la naturaleza del enfoque de su investigación (Otárola et al., 2020; Suhaimi et al., 2019; Susanti et al., 2019; Irmawati, 2019; Guzmán, 2019; Yamaç & Ulusoy, 2016). El tamaño muestral de los trabajos que forman parte de esta revisión es heterogéneo con un rango de participación de 8 a 72 individuos, con edades de 7 a 18 años. Casi la totalidad de las investigaciones registraron haber trabajado con muestras de ambos sexos, pues hay un 10% que determinó su muestra con un solo género.

Sobre el nivel educativo en el que se aplicaron las investigaciones, se observa que hay un equilibrio en el número de investigaciones entre el nivel primaria y secundaria.

A continuación, se presenta el análisis sobre qué tan eficaces fueron las intervenciones diseñadas por los investigadores comprendidos en este trabajo.

Tabla 4

Eficacia de la investigación

N°	Título del artículo	Objetivos	Teorías	Sobre las intervenciones en la investigación			
				Estrategia	Duración / Sesiones	Pretratamiento	Postratamiento
1.	WhatsApp for the development of oral and written communication skills in Peruvian adolescents	Demostrar que tan eficaz resultaría el uso de WhatsApp para desarrollar las habilidades orales y escritas en los estudiantes del nivel secundaria.	Enfoque de competencias de Aprendizaje móvil	Programa para la intervención Aplicativo whatsapp	20 sesiones de 45 minutos cada una.	El grupo experimental y el grupo control no reportan diferencias significativas tal y como lo demuestra el valor de $Z_c=0,8960 < Z_t=1,9599$. El grupo experimental obtuvo un promedio de 11,4	El grupo experimental reporta diferencia estadística significativa ($Z_c=6,4788$) frente al grupo control ($Z_t=1,9599$) que mantiene su puntaje luego del tratamiento. El grupo experimental obtuvo un promedio de 14,9
2.	The use of animated movies to enhance narrative writing skills of grade six bhutanese esl students	Determinar la eficacia de las películas animadas en la habilidad de la escritura narrativa.	Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia Teoría de la escritura como genero El constructivismo	Programa para la intervención Vídeo de películas animadas	8 sesiones de 50 minutos cada una.	La puntuación media de la preprueba fue 10,80	Las puntuaciones medias de la posprueba fue 15,10. Hubo un aumento en la puntuación media de la prueba posterior 4.30.
3.	Animation Short Film on Students' Narrative Text Writing Ability (A Mixed Method)	Identificar cual es el efecto del del uso de cortometraje de animación en la escritura de textos narrativos.	La escritura como género. Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia	Programa para la intervención Vídeo de cortometraje	No especifica	La puntuación más alta de la prueba previa es 95, la puntuación más baja es 45 y la puntuación media es 68,47.	La puntuación más alta fue de 100, la más baja fue 60 y la puntuación media, 77,64.

Continuación de la tabla 4

N°	Título del artículo	Objetivos	Teorías	Sobre las intervenciones en la investigación			
				Estrategia	Duración / Sesiones	Pretratamiento	Postratamiento
4.	Effect of Digital Writing Workshop Activities on Writing Motivation and Development of Story Writing Skills	Determinar el efecto de un taller de escritura digital en la habilidad de escribir cuentos y en la motivación	La escritura como proceso cognitivo TIC como herramienta mediadora	Taller como intervención Plataforma digital: Edmodo, Story Jumper, wikispaces	14 sesiones de 60 minutos cada una.	Con respecto a la calidad de escritura, el grupo control obtuvo un puntaje promedio de 18.6; el grupo experimental, 17.9. Sobre la motivación para escribir, el grupo experimental obtuvo 56.5 y 55.5, para el control.	Sobre la calidad de sus textos, el grupo experimental tuvo un puntaje promedio de 27.2. el grupo control, 18.2. Sobre la motivación para escribir, el grupo experimental tuvo un puntaje promedio de 54.5 y 55.4, para el control
5.	Collaborative Writing Using Google Docs in Primary Education: Development of Argumentative Discourse	Identificar el efecto de un programa de escritura colaborativa con Google Docs en la habilidad para la producción de textos argumentativos	Constructivismo Aprendizaje colaborativo Escritura como competencia comunicativa	Programa para la intervención Procesador de texto en línea (Google drive)	24 sesiones durante seis meses.	El grupo experimental obtuvo en el pretest un promedio de 31.67 y una desviación estándar de 8.75.	Luego del tratamiento, el grupo experimental obtuvo un promedio de 45.81 y una desviación estándar de 14.65.
6.	Historias digitales mediante Windows Movie Maker: Una herramienta para mejorar la escritura en inglés	Mejorar la producción escrita a través de la aplicación de un programa sustentado en la creación de historias digitales	Producción de texto como proceso cognitivo TIC como herramienta mediadora	Programa para la intervención Técnica storytelling Software Windows Movie Maker	10 sesiones de 45 minutos por un periodo de 6 meses	En la dimensión creación de cuentos, el 52% se ubicó en el nivel <i>necesita mejorar</i> del criterio contenido. En el mismo nivel, el 42% del criterio estructura de la historia. En la dimensión uso del lenguaje, el 63% se ubicó en el nivel <i>necesita mejorar</i> del criterio uso del vocabulario. En el mismo nivel, el 47% del criterio gramática y puntuación.	En la dimensión creación de cuentos, el 53% se ubicó en el nivel <i>excelente</i> del criterio contenido. En el mismo nivel, el 58% del criterio estructura de la historia. En la dimensión uso del lenguaje, el 53% se ubicó en el nivel <i>excelente</i> del criterio uso del vocabulario. El 63% del criterio gramática y puntuación se ubicó en el nivel <i>bueno</i> .

Continuación de la tabla 4

N°	Título del artículo	Objetivos	Teorías	Sobre las intervenciones en la investigación			
				Estrategia	Duración / Sesiones	Pretratamiento	Postratamiento
7.	Entornos virtuales de aprendizaje y expresión escrita: un estudio preliminar 2020	Identificar cuáles son los efectos de los entornos virtuales de aprendizaje en la expresión escrita.	Constructivismo Teoría de la escritura como proceso cognitivo Teoría del entorno virtual del aprendizaje	Programa para la intervención Entornos virtuales de aprendizaje: Meet, Hangouts, WhatsApp y Facebook	No específica, solo menciona programación a corto plazo, el que es equivalente a una unidad de aprendizaje	El grupo participante inicio el programa con un rango promedio de 10.91	Al terminar el programa, el grupo experimenta un incremento en su promedio de 19.87
8.	The effects of whatsapp in teaching narrative writing: A case study	Identificar el efecto de WhatsApp en la escritura de textos narrativos, en especial en el aspecto de gramática y vocabulario.	Constructivismo Escritura como competencia comunicativa M-learning o aprendizaje móvil	Programa de intervención Mensajería instantánea o WhatsApp	4 semanas		En la dimensión vocabulario, el 75% pudieron obtener una o dos notas más altas en su prueba posterior. Un 25% disminuyó en su puntaje. En la dimensión gramática, solo el 12% pudo obtener dos puntos en la prueba posterior. El 13% disminuyó en un punto y el 75% se mantuvo en el mismo puntaje del pretest
9.	The Impact of Digital Storytelling on ESL Narrative Writing Skill	Identificar el impacto de la narración digital en la habilidad de escribir	Escritura como proceso cognitivo TIC como herramienta mediadora del aprendizaje Constructivismo	Programa como intervención Técnica Storytelling Software para edición de video	16 horas	En el rendimiento general se logra un promedio de 13.3	En el rendimiento general se logra un promedio de 16.6
10.	The Improvement in Poetry Writing Skills by Using Prezi in the Primary School	Identificar la mejora en la habilidad de escritura a través de Prezi.	Teoría de la escritura como género Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia	Programa como intervención Software Prezy	5 sesiones	Solo el 44% de estudiantes aprobó la evaluación de escritura.	La evaluación de escritura fue aprobada por el 89% de los participantes.

Continuación de la tabla 4

N°	Título del artículo	Objetivos	Teorías	Sobre las intervenciones en la investigación			
				Estrategia	Duración / Sesiones	Pretratamiento	Postratamiento
11.	How to Make Use of Facebook to Write Descriptive Texts?	Demostrar que Facebook puede mejorar las habilidades de escritura de textos descriptivos.	Enfoque del género textual Aprendizaje colaborativo	Programa como intervención Facebook	8 sesiones	Solo el 2.9% (1) del grupo aprobó el puntaje mínimo de 70 en la prueba de escritura de textos descriptivos.	El 100% (34) de los estudiantes aprobaron la evaluación de escritura de textos descriptivos.
12.	The Use of Plotagon to Enhance the English Writing Skill in Secondary School Students	Determinar cómo el uso de Plotagon mejora la habilidad de escritura de los estudiantes en el idioma inglés	Enfoque de la escritura como proceso TIC como herramienta mediadora aprendizaje	Programa como intervención Técnica Storytelling Software Plotagon	5 semanas	En la habilidad escritura, alcanzaron un puntaje promedio de 2,4. Los estudiantes inician con un promedio de 1158 palabras en sus textos.	El grupo alcanzó un puntaje promedio de 7,2 en la habilidad de escritura, luego del tratamiento. Los estudiantes usan un promedio de 3741 palabras en sus textos, haciendo más extensivo los guiones de sus historias.
13.	Sistema web Storytelling para la producción de cuentos en los estudiantes de tercer grado de primaria de las II.EE. "Jesús Nazareno" y "Señor de la Soledad", Huaraz – 2016	Identificar el nivel de desarrollo de la escritura de cuentos a través de la aplicación de Storytelling.	Enfoque de la escritura como proceso cognitivo Teoría del aprendizaje multimedia	Programa como intervención Técnica Storytelling Software para la creación de cuentos	15 sesiones	El 67% del grupo experimental se ubican en el nivel deficiente y un 33% en el nivel regular, ninguno alcanzó el nivel óptimo.	El 100% de estudiantes del grupo experimental se ubicó en el nivel óptimo.

Continuación de la tabla 4

N°	Título del artículo	Objetivos	Teorías	Sobre las intervenciones en la investigación			
				Estrategia	Duración / Sesiones	Pretratamiento	Postratamiento
14.	Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification	Determinar la efectividad del enfoque de aprendizaje combinado y la gamificación en la escritura argumentativa.	la Teoría del aprendizaje combinado (método TASK, gamificación, Edmodo) o Blended Learning Escritura como género textual	Programa como intervención Edmodo	7 semanas	Primer grupo experimental: aprendizaje combinado + gamificación (M = 344.09, SD = 55.48) Segundo grupo experimental: aprendizaje combinado (M = 417,40, SD = 87,91) Grupo de control: (M = 496.90, SD = 120.94)	Primer grupo experimental: aprendizaje combinado + gamificación (M = 373,45, SD = 72,10) Segundo grupo experimental: aprendizaje combinado (M = 517,73, SD = 110,98) Grupo de control: (M = 496.90, SD = 120.94)
15.	Integrating Animations in Chinese Character Writing Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning to Promote Students' Writing Skills	Investigar el efecto de un programa de animación en el aprendizaje de la escritura en caracteres chino y la percepción que se tiene sobre este programa	Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia No precisa la teoría de la escritura	Programa como intervención Plataforma Frog VLE	4 semanas	La puntuación media para la habilidad de escritura fue de 2.02	La puntuación media posterior para la habilidad de escritura fue de 2.09
16.	"Once upon a Time there was..." A Digital World for Junior High School Learners	Determinar si el uso de "Storyboard" mejora las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.	Escritura como competencia comunicativa Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia	Programa como intervención Técnica Storytelling Software Storyboard	10 sesiones durante dos meses		La mejora en las pruebas posteriores de escritura es de: 19,62% (± 9,13%)
17.	The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills	Determinar cómo las herramientas digitales afectan en la habilidad de escribir	Teoría de la escritura como proceso cognitivo Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia	Programa como intervención Técnica Storytelling Software photostory	8 semanas		Al aplicar la prueba de rango con wilcoxon, se obtuvo diferencias significativas entre preprueba y posprueba de Z=4,12

Continuación de la tabla 4

N°	Título del artículo	Objetivos	Teorías	Sobre las intervenciones en la investigación				
				Estrategia	Duración / Sesiones	Pretratamiento	Postratamiento	
18.	Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles	Determinar si se registran mejoras en la competencia escrita de los estudiantes	Teoría de la escritura como proceso cognitivo Constructivismo sociocultural M-learning o aprendizaje móvil	Programa como intervención Mensajería instantánea: whatsApps y Messenger	4 horas semanales, durante meses	3	La puntuación media del grupo control fue de 5,63 sobre 10, mientras que la media del grupo experimental fue de 5,29.	La media del grupo experimental asciende a 6,92, mientras que el grupo control fue de 6,07 sobre 10. De este modo, el primer grupo registró una diferencia de +1,62 entre la media del pretest y postest.
19.	Incidencia del uso de las herramientas web en el desarrollo de la producción de textos en los estudiantes de quinto grado de básica primaria en la institución educativa “José Castillo Bolívar” del municipio de Soledad	Determinar la influencia de las herramientas web en el desarrollo de la competencia de lectura y escritura de textos	No precisa la teoría de la escritura TIC como herramienta mediadora Constructivismo sociocultural	Taller como intervención Plataforma digital: educaplay, YouTube, quiz revolution. Páginas web Correo electrónico: gmail	No especifica		En cuanto a la dimensión redacción, el grupo experimental logró un 65% ubicarse en el nivel bueno, 10% regular y 25% en el nivel malo. Frente al grupo control que alcanzó un 15%, 25% y 60% en los niveles bueno, regular y malo, respectivamente. En la dimensión ortografía, el grupo que recibió el tratamiento logró un 45% en el nivel bueno, 20% regular y 35% malo; mientras que el grupo control obtuvo un 10% con buena ortografía, 15% regular y un 75% en el nivel malo.	
20.	The Effectiveness of Blog as Media in Improving The Students' Writing Skill of Descriptive Text	Comparar cómo afecta en el rendimiento el uso del blog para la escritura del texto descriptivo.	Teoría del género textual TIC como herramienta mediadora	Programa como intervención Blog	4 meses		El grupo experimental obtuvo una media de 71,94. El grupo control obtuvo una media de 71,6.	El grupo experimental obtuvo una media de 80,14. El grupo control obtuvo una media de 74,51.

En la tabla 4, se observa que el 100% de las investigaciones dejó explícito la necesidad de demostrar que tan efectivas fueron las intervenciones implementadas con TIC para mejorar la producción de textos escritos de los estudiantes del nivel primaria y secundaria o su equivalente.

Sobre las teorías referidas a la variable dependiente en las que se sustentaron las propuestas, se precisan que el 35% se orientaron a trabajar la escritura como proceso cognitivo, es decir, tarea que implica la planeación, escritura, revisión y edición (Aktaş & Akyol, 2020; Ccorahua & Carcausto, 2020; Zakaria & Abdul, 2019; Guzmán et al., 2019; Cadillo, 2018; Yamaç & Ulusoy, 2016; Martínez, 2016); un 35% trató a la escritura como género textual (Nazarudin et al., 2020; Mongar & Chalermnirundorn, 2020; Otárola et al., 2020; Susanti et al., 2019; Irmawati, 2019; Lam, 2018; Hidayaturrahman, 2015); un 20% como actividad para lograr ser competentes en la comunicación de ideas (Escobar & Gómez, 2020; Zioga & Bikos, 2020; Suhaimi et al., 2019; Batsila & Tsihouridis, 2016); y un 10% no precisa la teoría o enfoque para la intervención (Tin et al., 2018; Montero et al., 2015).

Sobre las teorías referidas a la variable independiente y que fueron el fundamento para el diseño de las intervenciones, un 35% diseñó estrategias basadas en la Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia (Mongar & Chalermnirundorn, 2020; Nazarudin et al., 2020; Susanti et al., 2019; Cadillo, 2018; Tin et al., 2018; Batsila & Tsihouridis, 2016; Yamaç & Ulusoy, 2016); un 30% solo se refiere a las TIC como herramienta mediadora (Aktaş & Akyol, 2020; Otárola et al., 2020; Zakaria & Abdul, 2019; Guzmán et al., 2019; Montero et al., 2015; Hidayaturrahman, 2015); un 10% menciona a las TIC como herramienta para el trabajo colaborativo (Zioga & Bikos, 2020; Irmawati, 2019); un 5% considera a las TIC como el entorno virtual de aprendizaje (Ccorahua & Carcausto, 2020), el mismo porcentaje hace referencia al Blended Learning (Lam, 2018).

También, no se puede dejar de lado la tendencia de diseñar intervenciones, para el logro de sus objetivos, en base a los principios del constructivismo y la teoría sociocultural (n=7).

En el 15 % de las investigaciones recogieron resultados para evaluar la eficacia de las intervenciones en tres momentos (Nazarudin et al., 2020; Susanti et al., 2019; Irmawati, 2019), el resto lo hicieron solo con la preprueba y posprueba.

Las intervenciones se presentaron a través de programas, solo el 5% lo hizo en forma de taller. Sobre la temporalidad de estas fue variada, pues algunas se desarrollaron en el mínimo de un mes y el máximo de 7, el 15% de las publicaciones no especificó esta información. En estas intervenciones, se propuso a los participantes elaborar textos con el apoyo de softwares para la creación de objetos digitales (40%), plataformas web (40%), videos (10%), páginas web (5%) y procesador de textos en línea (5%). A continuación, se hace una breve descripción de cómo se aplicaron los recursos TIC y los logros obtenidos en cada uno de los programas.

Sobre las intervenciones que trabajaron con software, Aktaş & Akyol (2020) diseñaron un taller de 14 sesiones donde se propuso a los estudiantes escribir cuentos digitales. Los estudiantes hicieron la planificación del texto con apoyo de organizadores visuales digitales, escribieron el texto borrador en línea, presentaron el cuento con Story Jumper para recibir sugerencias de mejora y poder editarlo con apoyo del recurso wikispaces antes de su publicación. Los resultados demostraron su efectividad, porque el grupo experimental logró en la posprueba un puntaje promedio de 27,2 frente al 18.6 con el que iniciaron el taller.

Otárola et al. (2020) trabajaron la intervención, durante 10 sesiones, con 19 estudiantes de primaria a quienes se les pidió escribir breves cuentos digitales en inglés apoyados de Movie Maker. Los niños editaron sus textos con imágenes y sonidos para dinamizar sus historias. Los resultados de la posprueba fueron favorables porque en más del 50% se ubicaron en el nivel bueno o excelente en cada una de las dimensiones evaluadas como creación del cuento en inglés y uso del lenguaje.

Zakaria & Abdul (2019) pidieron a los 26 estudiantes de secundaria escribir un cuento digital en inglés apoyándose de un software de edición de vídeos. Los resultados mostraron una diferencia significativa en la puntuación promedio de antes (13.3) y después (16.3) de la intervención.

Susanti et al. (2019) propuso a los 29 estudiantes de primaria la escritura de textos poéticos apoyados de Prezy. Luego de las 5 sesiones de intervención, los resultados demostraron un incremento en la aprobación del examen de escritura en un porcentaje progresivo de 44,44%, 78,57% y 89,28%.

Guzmán et al (2019) implementó su estrategia con el software Platagon para la escritura de historias digitales en inglés. Los 18 estudiantes trabajaron en parejas y luego escribieron sus historias en forma individual, sobre el tema de deportes, aficiones y características de su contexto, obteniendo como resultado un incremento en sus puntuaciones promedio de 2,4 (preprueba) a 7,2 (posprueba). Además, demostraron ganancia en el vocabulario de 1158 a 3741.

Cadillo (2018) implementó el programa de intervención con un sistema web de herramienta de autor para la escritura de cuentos. Los 30 niños, apoyándose en el software educativo, escribieron cuentos recreando elementos de su contexto cultural y siguiendo el proceso de producción de textos. Resalta de esta investigación que el 100% de los participantes se ubicó en el nivel óptimo en la escritura de textos.

Batsila & Tsihouridis (2016) propusieron a los 51 estudiantes de secundaria escribir cuentos en inglés a través del software gratuito Storyboard. Los adolescentes demostraron mejoras en la habilidad de escribir, obteniendo mejoras en las pruebas posteriores de escritura de 19,62% (\pm 9,13%), además, se mostraron más entusiastas para escribir.

Yamaç & Ulusoy (2016) implementaron su estrategia con el software photostory y se les pidió a los 26 niños de escuelas rurales escribir un cuento. Los resultados reflejaron un incremento progresivo en la organización de ideas, fluidez en sus oraciones y convenciones del lenguaje, obteniendo con la prueba de rango de wilcoxon unas diferencias significativas entre preprueba y posprueba de $Z=4,12$.

Con respecto al uso de las plataformas educativas para las intervenciones, Escobar y Gómez (2020) planificó el trabajo con WhatsApp para la mejora de las competencias comunicativas de los 36 estudiantes del nivel secundaria que participaron en la investigación. Los adolescentes trabajaron en el salón de clases

como fuera de ella para escribir textos breves. Los resultados de la competencia de escritura fueron buenos porque incrementaron de 11,4 a 14,9.

Ccorahua y Carcausto (2020) implementaron la intervención en un entorno virtual con Meet, Hangouts, WhatsApp y Facebook para la escritura de textos. Los 30 estudiantes del nivel secundaria recibieron sus clases de Comunicación de manera presencial y solo utilizaron los entornos virtuales para la retroalimentación de sus escritos. Obtuvieron buenos resultados al final de la intervención (10.91; 19.87).

Suhaimi et al. (2019) trabajaron con la mensajería instantánea de WhatsApp para la escritura de textos narrativos en inglés. Los 8 estudiantes del nivel primaria, durante cuatro semanas, desarrollaron la actividad en equipo y en forma individual. Al terminar la intervención, el 75% avanzaron en uno o dos puntos en el vocabulario, en la gramática no hubo ningún progreso ya que un solo participante ganó un punto.

Irmawati (2019) trabajó la investigación con estudiantes de secundaria a quienes se les pidió escribir textos descriptivos ayudándose de Facebook. Los estudiantes publicaban en el muro de la aplicación y recibían retroalimentación para mejorar los escritos. Los resultados, después de 8 semanas de trabajo, fueron muy satisfactorios, porque el 100% de los estudiantes aprobaron la evaluación frente al 2.9%, antes de la intervención.

Martínez (2016) propuso al grupo de estudiantes participantes de la investigación, trabajar con la mensajería instantánea WhatsApp para aprender a escribir textos en idioma francés. Durante las 12 sesiones presenciales los estudiantes intercambiaban comentarios, discusión del tema y sugerencias de mejora de sus escritos. Los estudiantes mejoraron en +1,62 entre la media del pretest y postest.

Lam et al. (2018) implementaron la intervención con la gamificación y el aprendizaje combinado con Edmodo. Las 72 adolescentes tuvieron como tarea la escritura de textos argumentativos, un grupo lo hizo con el apoyo del maestro (tradicional), otro con apoyo del maestro y Edmodo para la redacción (combinado), y un tercer grupo utilizó el aprendizaje combinado y la gamificación. Los resultados

indicaron que las estudiantes que utilizaron el aprendizaje combinado, a través de la plataforma Edmodo, alcanzaron mejores resultados que los otros dos grupos.

Tin et al. (2018) trabajaron la investigación con 32 niñas quienes se iniciaron en la escritura de los caracteres chinos. Se les propuso trabajar con la plataforma Frog VLE para una mayor comprensión de cómo escribir el carácter chino y mejorar la habilidad en la escritura de textos. Las niñas, al finalizar las 10 sesiones, lograron mejorar en la habilidad de escritura con caracteres chinos, aunque no hubo una diferencia significativa ($p = 0,180$) entre la evaluación de entrada y salida después de Wilcoxon.

Montero et al. (2015) propusieron a los 20 participantes del nivel primaria trabajar con varias plataformas para escribir textos narrativos y, así, mejorar el nivel de escritura. Durante 36 sesiones, los niños escribieron en línea y editaron sus textos con imágenes y audio de la web, el trabajo fue en equipo y a nivel individual. Los resultados que obtuvieron en la dimensión redacción fue que el 65% se ubicaron en el nivel bueno, 10% en el nivel regular y un 25% en el nivel malo.

Las investigaciones que usaron el video como recurso TIC, a pesar de no ser de última generación, también permitió mejorar los puntajes en la escritura. Mongar & Chalermnirundorn (2020) presentaron un programa implementado con películas animadas. Los 20 niños, luego de las presentaciones, escribieron sus textos narrativos recreando las historias. Así, los participantes lograron que sus producciones escritas tengan una mejor organización de ideas, una mejor estructura de la historia y vocabulario variado. Después de las 8 sesiones, los puntajes fueron en ascenso de 10,8 a 15,10. Nazarudin et al. (2020) trabajaron con el nivel secundaria la proyección de cortometrajes para la escritura de textos narrativos. Los 36 participantes mejoraron los resultados de la posprueba (77,64) en comparación con la preprueba (68,47), demostrando que el recurso TIC empleado fue efectivo para alcanzar mejores logros en la escritura.

También hubo una investigación en la que se utilizó a la página web para mejorar la escritura. Hidayaturrahman (2015) implementó una intervención con el blog, donde los estudiantes del nivel secundaria aprendieron a escribir textos descriptivos por un periodo de cuatro meses. Al final de la intervención, los

resultados fueron favorables porque se logró una media de 80,14 superior al 71,94 con el que inició.

Finalmente, se puede mencionar el trabajo de Zioga & Bikos (2020), los investigadores implementaron un programa con el procesador de texto en línea Google drive para fomentar la escritura colaborativa e individual, con una duración de 24 sesiones. Los 23 estudiantes de primaria, que participaron como grupo experimental, desarrollaron la tarea de escritura de textos argumentativos trabajando en equipo para hacer la planificación, escritura de borrador, revisión y edición de los textos. El grupo inició con una puntuación promedio de 31.67 y terminó con 45.81 y una desviación estándar de 14.65.

Algunas de las investigaciones, además de demostrar su efectividad en la escritura, se trazaron como propósito conocer el nivel de satisfacción o percepción con respecto al uso de herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje de la redacción (Escobar & Gómez, 2020; Nazarudin & Oktariani, 2019; Aktaş & Akyol, 2020; Otárola et al., 2020; Zakaria & Abdul, 2019; Guzmán & Moreno, 2019; Lam et al, 2018; Tin et al., 2018).

Tabla 5

Conclusiones reportadas sobre aplicación de las TIC (v1) y la producción de textos (v2)

Conclusiones	Números de artículos (n)	%
Al usar la v1 en las intervenciones mejora la v2	7	35
Al usar la v1 en las intervenciones desarrolla habilidades de la v2	5	25
Al usar la v1 en las intervenciones influye significativamente en la v2	8	40

En la tabla 5, se muestra el consolidado de las conclusiones a las que llegaron los estudios seleccionados para la investigación, en donde se puede observar que el 100% de los trabajos reportan que la variable 1 (Utilización de las TIC) ejerce una influencia favorable en la variable 2 (Producción de textos), capaz de mejorar resultados en el desempeño de los aprendices.

Tabla 6*Artículos seleccionados según región, año de publicación e idioma*

Región	Números de artículos (n)	%
Asia	10	50
Latinoamérica	6	30
Europa	4	20
América del Norte y Oceanía	1	5
Año de publicación		
2020	7	35
2019	4	20
2018	4	20
2017	0	0
2016	3	10
2015	2	15
Idioma		
Inglés	15	75
Español	5	25

En la tabla 6 se muestra que, del total de los estudios seleccionados para la investigación comprendidos entre el año 2015 – 2020, el continente de Asia lidera con un 50% de las publicaciones, seguido por Latinoamérica con un aporte del 30%, la menor cantidad correspondió a América del Norte (n=1). También se puede visualizar un incremento en el número de investigaciones en los últimos tres años, resaltando el mayor porcentaje (35%) en el año 2020, no se registró alguna publicación en el año 2017. Por último, el 75% de los trabajos están publicados en idioma inglés y el resto en español.

Tabla 7*Artículos seleccionados con cantidad de citas reportadas por Google Académico*

N°	Autor (es) de los artículos seleccionados	Números de citas
1	Escobar, F. y Gómez, I. (2020)	0
2	Mongar & Chalermnirundorn (2020)	0
3	Nazarudin et al. (2020)	0
4	Aktaş & Akyol, (2020)	0
5	Zioga & Bikos (2020)	0
6	Otárola et al. (2020)	0
7	Ccorahua & Carcausto (2020)	0

Continuación de la tabla 7

N°	Autor (es) de los artículos seleccionados	Números de citas
8	Suhaimi et al. (2019)	0
9	Zakaria & Abdul (2019)	3
10	Susanti et al. (2019)	0
11	Irmawati (2019)	1
12	Guzmán et al. (2019)	2
13	Cadillo (2018)	0
14	Lam et al. (2018)	59
15	Tin et al. (2018)	3
16	Batsila & Tsihouridis (2016)	14
17	Yamaç & Ulusoy (2016)	66
18	Martínez (2016)	2
19	Montero et al. (2015)	5
20	Hidayaturrahman (2015)	1

En la tabla 7, se puede observar que los trabajos con mayor número de citas recibidas (n=66) fue la de los investigadores Yamaç & Ulusoy (2016), seguida por la de Lam et al. (2018) con 59 citas; los demás artículos (35%) recibieron entre 1 a 5 citas, mientras que el 50% no fue citado en otros estudios, resaltando los del año 2020. Los artículos seleccionados para la investigación fueron desarrollados por un total de 45 investigadores, ninguno de ellos publicó más de una investigación dentro de los contemplados para el estudio.

Tabla 8

Artículos seleccionados según Base de Datos

Base de datos	Artículos (n)	%
Scopus	6	30
Eric	5	25
DOAJ	2	10
Dialnet	2	10
EBSCO	2	10
Redalyc	1	5
Latindex	1	5
THAIJO	1	5

En la tabla 8, se aprecia que, del total de las investigaciones comprendidas para el trabajo, el 30% de los artículos estuvieron indexados a la base de datos de Scopus, seguido de un 25% de la base de datos de Eric.

V. DISCUSIÓN

La investigación incluyó artículos científicos de trabajos empíricos publicados entre los años 2015 y 2020, los que describieron experimentaciones sobre la incidencia de las Tecnologías de Información y Comunicación en la producción de textos. Durante la búsqueda por las diferentes bases de datos, se encontró un centenar de investigaciones que de alguna manera se relacionaron con las variables del presente estudio. De ello, se pudo deducir que el bajo nivel en el dominio de la competencia de escritura es de interés internacional, pues se trata de un tema transversal que afecta a las diferentes áreas del conocimiento.

La preocupación es evidente por los resultados de las evaluaciones estandarizadas como TERCE 2013 (Unesco, 2016) donde se revela que hay más del 30% de estudiantes de la región que tienen serios problemas para expresar sus ideas por escrito; PISA 2018 (OCDE, 2020), que, si bien no evalúa escritura, pero sí lectura, se sabe que hay relación entre logros de estas dos competencias (Hernández y Quintero, 2008); en la mencionada evaluación se informa que 1 de cada 3 estudiantes de 23 países no logra conocimientos básicos en lectura y que todos los países que Latinoamérica se ubican debajo del promedio. Además de la Evaluación Muestral 2018 (UMC, 2018), en Perú, donde menos del 25% logran el nivel satisfactorio en escritura. Todos estos resultados revelaron la imperiosa necesidad de hacer frente a un gran problema que aqueja a los sistemas educativos, resultando como aliado a las TIC para la implementación de programas de intervención.

También, se considera importante señalar que, durante la indagación y selección preliminar de los artículos, se encontró que la totalidad de estudios fueron originales, demostrando un interés por aportar conocimientos hacia la búsqueda de mejores resultados en la adquisición de competencias básicas como la escritura. Además, el considerar que todos los artículos comprendidos en esta revisión estén publicados en revistas indexadas a una base de datos, garantizó en mayor medida que estos trabajos hayan pasado por filtros de calidad, así lo confirma Sanz (2017) al mencionar que el solo hecho de que la publicación haya sido sometida a una revisión por pares, a veces, se corre el riesgo de que se haya sesgado la información. La indexación permite sumar a la publicación otros criterios de calidad.

Del mismo modo, considerar diferentes bases de datos, hizo más probable la accesibilidad a un mayor número de estudios y más oportunidad para seleccionar a aquellos que respondan a los criterios establecidos para la revisión sistemática. Sin embargo; podría señalarse como una limitación el haber considerado solo a publicaciones de acceso libre, pues se perdió la oportunidad de conocer los hallazgos de aquellos documentos restringidos que fueron publicados en el periodo de estudio, así lo afirma García (2015), quien considera relevante para la revisión sistemática, agotar información diferente a las de carácter público.

Con respecto al año de publicación de los artículos científicos seleccionados para la revisión, se observó una tendencia sostenida en desarrollar un mayor número de investigaciones entre el periodo 2018-2020, promoviendo así, mayores oportunidades para que se use la tecnología en las escuelas en beneficio de la alfabetización letrada y digital. Este interés respondería a las actuales necesidades de la educación para mejorar los logros de aprendizaje en la búsqueda del ODS 4-Educación 2030 (Unesco, 2016). El hecho de no limitar la revisión a un solo idioma fue importante, pues así se tuvo acceso a contextos educativos de otros continentes, para el análisis sobre la implementación tecnológica y efectividad de los programas de intervención.

En cuanto a la ubicación geográfica donde se desarrollaron los estudios, se identificó un importante dato, un mayor interés por desarrollar investigaciones para mejorar la escritura, aprovechando los recursos tecnológicos con los que se cuenta, se desarrollaron en el continente asiático (50%) y que supera a los que se dieron en Latinoamérica (30%). La Unicef (2019) afirma que las brechas digitales son un reflejo de las económicas, lo que agrava la situación educativa de niños y niñas de países que buscan su desarrollo. Esta población menos favorecida no logrará apropiarse de competencias básicas como la escritura, matemática y lectura ni tecnológicas; las que garanticen mejores condiciones de vida y enfrentar el desafío de la sociedad del conocimiento.

En el plano nacional, es importante resaltar que entre todos los artículos se encontró un 15% de investigaciones desarrolladas en el Perú, una de ellas fue el trabajo de Escobar y Gómez (2020), quienes publicaron en una revista indexada a una base de datos reconocida como Scopus. Se conoce que en el país la

investigación en educación es prolífera, pero muy pocas se llegan a difundir entre la comunidad científica mundial, a través de revistas indexadas. Estos trabajos junto con los consignados como antecedentes al estudio, a nivel nacional, evidencian que existe un gran interés por redefinir las estrategias metodológicas con el apoyo de las TIC para mejorar la competencia escrita.

Sobre la metodología que abordaron las publicaciones, se destaca que los estudios hayan planteado propósitos alcanzables, en línea con la presente investigación, a través del tipo de diseño que adoptaron para su investigación. El 70% de ellos correspondieron a los de tipo experimental, el resto, aunque no fueron de un enfoque cuantitativo, diseñaron intervenciones que funcionaron como experimento para demostrar que el uso de las TIC en la enseñanza de la escritura mejora las habilidades de los aprendices. Así, los estudios en conjunto, permitió un análisis cuantificado y objetivo de la efectividad de las intervenciones, lo que no permitiría si es que en el total de los artículos se hubiera encontrado a algunos como el diseño adoptado por Calderón (2019) y Moreno (2017), pues ellos llegaron a concluir sobre la efectividad de las TIC para mejorar la escritura, pero sin hacer una experimentación.

Con respecto a los instrumentos para el recojo de información, se nota un interés del 35% de los estudios en utilizar a la rúbrica como preprueba y posprueba. Esto se justificaría con lo que afirmaron los investigadores Lancheros et al. (2019) y Quispe (2020), sobre la pertinencia de elegir a la rúbrica para medir la escritura, ya que esta ofrece información sobre el proceso en el logro de una competencia, traducido en valoraciones de nivel de desempeño y calidad del producto. También, llama la atención y se desconoce las razones del por qué, en un gran porcentaje de estos estudios, no se hayan reportado las propiedades psicométricas de los instrumentos. Algunos no lo hicieron porque escogieron instrumentos estandarizados que guardaban coherencia con lo que necesitaban evaluar, sobre todo los referidos a la habilidad de escritura en una lengua extranjera como el inglés o francés (Zakaria & Abdul, 2019; Batsila & Tsihouridis, 2016, Martínez, 2016); otros, tomaron instrumentos que ya estaban adaptados, pero no indican en base a qué se hizo las adaptaciones (Nazarudin et al., 2020; Aktaş & Akyol, 2020; Irmawati, 2019; Yamaç & Ulusoy, 2016). En consecuencia, este vacío de información no garantiza

la objetividad de sus hallazgos, así lo considera Hernández et al. (2014) quien afirma que los resultados de la investigación son significativos si es que los instrumentos de recojo de información cumplen con los criterios de confiabilidad, validez y objetividad. Estudios que carezcan de esta información dejan sentadas las bases para la imprecisión en el recojo de los datos. Sin embargo, para la comunicación de resultados, se evidencia que todos recibieron un tratamiento estadístico con t-student, ANCOVA o Wilcoxon, los que se presentaron a través de porcentajes o promedios, resultando valioso para arribar a conclusiones sobre el cálculo de la efectividad de las intervenciones.

Conviene precisar que, al comparar la funcionalidad de los instrumentos, se encontró que algunos no solo medían la escritura, también lo hicieron para las otras dimensiones que se moviliza al entablar la comunicación como la oral (Escobar y Gómez, 2020) y la comprensión de textos escritos (Montero et al., 2015). Esta situación no resultó una amenaza para la presentación de resultados de esta investigación, pues solo se tomó la información de aquellas dimensiones que se correspondían con la escritura. Hernández y Quintero (2007) afirmaron que estas competencias van de la mano, sin establecer relaciones de causa – efecto. Si hay avances en lectura, también lo habrá en escritura o viceversa.

Respecto a la muestra y su tamaño, se observó que estas fueron producto de la diversidad de técnicas, hubo algunas pequeñas ($n=8$), pero también otras más grandes ($n=72$). Esta variedad, no afecta al propósito de la revisión, pues como lo afirma Manterola et al. (2019) que el combinar diversidad de tamaños muestrales de investigaciones que responden a los mismos propósitos en una revisión sistémica, permiten que estos se incrementen y, en consecuencia, tener un mayor alcance sobre la efectividad de sus resultados. También, en la revisión se encontró que en dos investigaciones sus muestras no fueron mixtas (Lam et al., 2018; Tin et al., 2018) y cuyos autores dejaron en claro que sus resultados no podrían generalizarse por la particularidad de sus participantes, esta afirmación resulta válida a nivel individual, pero al formar parte de un análisis sistémico la percepción varió porque pasan a integrar a una muestra de mayor dimensión.

Sobre el nivel educativo en el que se desarrollaron las investigaciones, no se registró, durante el periodo que comprendió la revisión, alguna que se haya

realizado con estudiantes del nivel preescolar, a pesar de cumplir con las características del criterio de inclusión, pues en este nivel educativo los niños y las niñas inician la apropiación de la escritura. Ferreiro (2006) lo explica claramente a través de un modelo propuesto en niveles y de carácter evolutivo, el que inicia desde el presilábico hasta el alfabético, en este último es donde ya se plasma en sí lo que se reconoce como escritura y que sirve de base para la complejidad que implica el acto de escribir. Trabajar con herramientas tecnológicas en la etapa preescolar podría tener algún efecto en la adquisición de la escritura para optimizar resultados a largo plazo, hipótesis que se reafirmaría o negaría con evidencias empíricas.

En relación a las teorías que sustentan a las diferentes intervenciones, las publicaciones comprendidas en esta investigación, presentaron a una variedad de ellas, por un lado, las que representan la forma de entender a la escritura y, por el otro, al uso de las TIC en la educación. Con respecto a la primera, destacan las teorías que conciben a la escritura como producto del proceso cognitivo (Aktaş & Akyol, 2020; Ccorahua & Carcausto, 2020; Zakaria & Abdul, 2019; Guzmán et al, 2019; Cadillo, 2018; Yamaç & Ulusoy, 2016; Martínez, 2016). Esta teoría es explicada con el modelo de Hayes y Flower (1980), donde se especifica que cada etapa del complejo proceso de escritura como la planificación, escritura, revisión y edición suman para lograr el producto final, no es posible aprender a escribir sin considerar cada uno de estos procesos. El modelo explicó la tarea de escribir de una forma convencional, es decir, lápiz y papel; en el contexto de los investigadores de los artículos científicos citados, enriquecieron la propuesta con productos tecnológicos. Las investigaciones de Nazarudin et al. (2020), Mongar & Chalermnirundorn (2020), Otárola et al. (2020), Susanti et al. (2019), Irmawati (2019), Lam (2018) e Hidayaturrahman (2015); presentaron a la escritura como género textual. Postura que es explicada con la teoría de Werlich (en Boillo, 2017) para quien la enseñanza de la escritura se centra en las características semántico-sintácticas de los textos y que se corresponden con el narrativo, expositivo, argumentativo, instructivo. Este enfoque de género textual va más allá del tradicional conocimiento lingüístico y textual para enseñar a ser competentes en la escritura, pues supone, además, un dominio e interiorización del carácter sociocultural y discursivo-pragmático de la lengua para responder a una necesidad

comunicativa de acuerdo al género textual. También, se identificó a otro grupo de investigaciones cuyo interés estuvo en enseñar la escritura mucho más funcional, este comprende al enfoque Comunicativo, pues se buscó que los estudiantes en constante interactividad e intercambio de ideas mejoren sus habilidades comunicativas como el de la escritura apoyándose de la tecnología (Escobar & Gómez, 2020; Zioga & Bikos, 2020; Suhaimi et al., 2019; Batsila & Tsihouridis, 2016). Estos trabajos están en línea con la investigación de Huachalla (2019) quien alcanzó mejores logros en las competencias lingüísticas del idioma inglés con apoyo de la tecnología como herramienta mediadora para dicho propósito, sus participantes lograron mejores promedios luego de la intervención (pre=33,58; post=44,87).

Con respecto a las teorías que sustentan el uso de las TIC como estrategia de intervención, se destaca que gran parte de los estudios (35%) manifiestan en forma explícita o implícita la Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, pues se deja sentada la idea de que los recursos tecnológicos ayudaron a mejorar los aprendizajes de la escritura (Mongar & Chalermnirundorn, 2020; Nazarudin et al., 2020; Susanti et al., 2019; Tin et al., 2018; Martínez, 2016; Batsila & Tsihouridis, 2016). También, existe un 30% de investigaciones que hacen alusión a un aprendizaje mediado por las herramientas TIC, sin hacer mención a la teoría del aprendizaje multimedia. Ambas posturas, se corresponderían con el postulado de Mayer (2014) para quien la tecnología es capaz de lograr aprendizajes significativos porque responden a la forma de procesar información el cerebro: visual y verbal. El uso pertinente de recursos mediadores audiovisuales contribuye a disminuir la carga cognitiva y facilitan el aprendizaje significativo. Escobar y Gómez (2020), Suhaimi et al (2019) y Martínez (2016), precisan al M-learning o aprendizaje móvil como pilar de su diseño de intervención.

También, no se puede dejar de lado la tendencia de diseñar intervenciones, para el logro de sus objetivos, en base a los principios del constructivismo y la teoría sociocultural (n=7).

En forma general, se aprecia que, en todas las investigaciones comprendidas en esta investigación, los planes de lección de los programas se corresponden con el enfoque de la mediación interactiva, donde la forma de

interactuar y comunicarse entre los individuos está reconfigurada por la tecnología de la web 2.0. Las dinámicas escolares están transformadas por un ecosistema donde la imagen, el sonido y la interactividad gobierna sus principales prácticas sociales como la escritura y lectura, haciéndose explícito en las diversas actividades que planificaron para la escritura de los textos y que fueron mediados por las TIC.

Sobre las teorías pedagógicas con las que se implementaron las propuestas, solo un 30% especificó algún enfoque como el constructivismo o a la teoría sociocultural. Sin embargo, por la forma en que se describen el desarrollo de las intervenciones, se pudo deducir que todas las investigaciones tuvieron como eje a la adquisición de aprendizajes como producto de construcciones cognitivas en actividad y a partir de interacciones.

En la revisión de la efectividad de las intervenciones, fue de importancia la forma y frecuencia en la que las investigaciones recogieron la información. Todas las intervenciones fueron empíricas, por lo que se tomó información sobre cómo afectó la intervención en la muestra seleccionada en un antes y después de la intervención, ya sea para hacer comparaciones entre dos grupos o con uno solo. Únicamente en las investigaciones de Nazarudin et al (2020), Susanti et al. (2019) e Irmawati (2019) se midió en tres momentos porque los estudios fueron de tipo investigación – acción, en donde se necesita medir los resultados, las veces que sean necesarias, sobre cómo evoluciona la solución del problema detectado. Coincidentemente, las tres investigaciones no necesitaron más de tres momentos para recoger la información y conocer la efectividad de sus intervenciones. Estas investigaciones no necesitaron hacer comparaciones con otros grupos. En forma general, cabe señalar que pueden darse limitaciones en algunas investigaciones para afirmar la efectividad de las intervenciones, ya que no utilizaron grupos de control para hacer las comparaciones en las puntuaciones y determinar qué tan significativos fueron los avances en la adquisición de la habilidad de la escritura.

Sobre la forma en que se presentaron las intervenciones, casi la totalidad lo hizo en forma de programas, porque organizaron las actividades y estrategias implementadas con TIC en un plan de lecciones para la solución de un problema específico como el de la escritura. Solo la investigación de Aktaş y Akyol (2020)

reportó haber desarrollado un taller como intervención. Esta metodología no fue obstáculo para reportar la efectividad de los resultados. Así también lo respalda el estudio de Lancheros et al (2019) quien alcanzó logros significativos con la aplicación de sus talleres, logró el incremento de un 46% en el nivel alto frente al 7% con el que inició.

Medir la efectividad de las intervenciones registradas en esta investigación, a través de la técnica del metaanálisis, no fue posible, pues las investigaciones compartieron solo información estadística importante y necesaria para la comprensión de algún alcance que logró el estudio. Algunos presentaron sus resultados en porcentajes y otros en promedios. Ninguno de ellos reportó el tamaño del efecto de su estrategia.

Sobre los recursos y herramientas TIC con el que se implementaron las intervenciones, fueron variadas. Al hacer la comparación, apoyándonos de los datos estadísticos, todas reportaron logros en el aprendizaje de la escritura. Los investigadores demostraron mayor predisposición por trabajar con los softwares y las plataformas digitales. Entre todos los que trabajaron con una plataforma para la creación de cuentos digitales, destacan los logros de Cadillo (2018), pues logró que el 100% de sus participantes se ubicaran en un nivel óptimo para la escritura. También, Otárola et al. (2020) demostraron que todos sus participantes se ubicaran en el nivel excelente según su escala de medición, pues empezaron con un 52% en la escala necesita mejorar. Estos resultados se reafirmarían con la investigación de Quispe (2020), pues también utilizó el software para la redacción de historias y encontró que el 70% de los participantes se ubicaran en el nivel Logro y que se redujera el porcentaje de los que se encontraron en el nivel inicio de 63.3% a 10%. Del mismo modo, Lancheros et al. (2019) reafirma la efectividad de las narraciones digitales al concluir que la referida modalidad contribuye a mejorar el proceso de escritura y calidad de los textos del grupo experimental con el que trabajó, también se fortaleció el aprendizaje cooperativo, autoestima y motivación para el aprendizaje.

Complementa a estos logros, la investigación de Susanti et al. (2019) quienes propusieron la escritura de poesías a través del software Prezy, de los 29

niños de primaria en 5 sesiones, un 89% aprobaron el examen de escritura, antes de la intervención solo lo hicieron el 44%.

Valorar los logros que se pueden obtener al usar el software para apoyar la escritura, los resultados fueron favorables en más del 50% de los grupos experimentales, independiente del tamaño de muestra, número de sesiones, nivel escolar y tipo de texto que se le pidió producir.

Entre los que optaron por implementar sus estrategias con plataformas digitales, resulta relevante el trabajo de Irmawati (2019) pues reportó que el 100% de los participantes logró aprobar la evaluación de escritura que daría oportunidad de egresar del nivel, aunque no se consigna el puntaje promedio de logro. Montero et al (2015) también registra mejoras en la escritura en el 65% de los estudiantes, quienes se ubicaron en el nivel bueno. Los logros de estos trabajos se respaldarían con el trabajo de Lan et al. (2015), quienes concluyeron que el trabajo con la plataforma Duolingo pudo alcanzar cambios significativos en el logro de competencias comunicativas, en especial, en la producción de textos escritos. La investigación de Masyhudianti et al. (2018), también respalda la efectividad del trabajo con una plataforma, en particular con Schoology, quienes consideran que este recurso favorece el aprendizaje autónomo, activo y que responde al ritmo de cada participante.

Un recurso TIC, aunque no de carácter digital, como el video también demostró ser efectivo para mejorar la escritura. Este recurso clásico y de fácil accesibilidad para aquellos contextos escolares donde la infraestructura tecnológica es precaria, también es capaz de ayudar en la redacción. Entre las dos investigaciones que lo emplearon, es relevante el trabajo de Nazarudin et al. (2020), en su puntaje promedio de la muestra se elevó de 68,47 a 77,64. Este logro se apoya en lo que propuso la teoría de Mayer (2014) para quien los aprendizajes resultan significativos si se planifican en función de cómo la mente procesa información verbal y pictórica. Los vídeos cumplen con estos principios que justificarían su efectividad.

En las demás investigaciones, no se pudo hacer comparaciones porque fueron únicas con respecto al tipo de recurso empleado en su intervención, aunque

también reportan una evolución favorable de su promedio. Otárola et al. (2020) utilizaron a los procesadores de texto en línea (Google drive) para escribir textos argumentativos y obtuvieron buenos resultados en la calidad de los escritos. Resultado que coincide con lo afirmado por la investigación de Demarini (2017) para quien usar las TIC permite alcanzar resultados significativos en las dimensiones de planificación, coherencia y cohesión, los que determinan la calidad del texto argumentativo.

En síntesis, los artículos científicos demostraron que sus investigaciones lograron alcanzar resultados positivos en cuanto al rendimiento de la escritura. Algunos de estos estudios (Lam, 2018; Yamaç & Ulusoy, 2016) de gran relevancia para la comunidad científica por el número de veces que fueron citados. La totalidad de las investigaciones reportaron ganancia en los porcentajes o puntajes promedios, quedando demostrado que el uso de las TIC mejora la producción de textos escritos, independientemente del género textual, en los estudiantes de educación básica.

VI. CONCLUSIONES

A continuación, las conclusiones a las que se llega con la presente investigación.

1. El uso de la Tecnología de la Información y Comunicación logra mejorar la producción de textos escritos en los estudiantes de educación básica. Todas las investigaciones consideradas en esta revisión reportaron tener logros en la escritura de los participantes con la mediación de las TIC.
2. Las Tecnologías de la Información y Comunicación ofrecen una variedad de recursos que, aunque no se crearon con fines educativos para la redacción, bien pueden ser aprovechados en el desarrollo de la producción escrita.
3. En los últimos tres años, hay una tendencia por desarrollar un mayor número de investigaciones en educación, referida al uso de las TIC para mejorar la escritura en la educación básica.
4. Las publicaciones científicas comprendidas en la investigación, solo reportaron resultados de intervenciones empíricas en el nivel primaria y secundaria, existiendo un vacío en la información sobre posibles efectos en el nivel preescolar.
5. Las teorías cognitivas para la producción de textos fueron las de mayor aceptación para la implementación de las intervenciones, las que fueron enriquecidas con el uso de la tecnología, en las investigaciones seleccionadas para el presente estudio.
6. La teoría cognitiva del aprendizaje mediado fue el sustento teórico del uso de las TIC en la educación, en gran parte de las intervenciones desarrolladas por los investigadores para la mejora de la escritura.
7. Las publicaciones científicas seleccionadas para la revisión sistemática, correspondieron en su mayoría a investigaciones desarrolladas en el continente asiático, demostrando que aún persisten las brechas digitales con respecto a la población escolar de Latinoamérica, perdiendo la oportunidad de mejorar la competencia escrita apoyado en la tecnología.
8. Los softwares y las plataformas digitales fueron de predilección para la implementación de los programas de intervención y que lograron incrementar los puntajes en la competencia escrita de los participantes del nivel primaria y secundaria.

9. Todas las investigaciones reportaron incrementos en los porcentajes o puntajes promedios sobre el avance en el dominio de la escritura, independiente del tipo de recurso TIC, género textual o duración del programa de intervención.
10. Los artículos científicos comprendidos en la revisión sistemática solo reportaron, en su mayoría, información estadística necesaria, limitando la posibilidad de medir el tamaño del efecto de las intervenciones a través de la técnica del metaanálisis.
11. Desarrollar una investigación de tipo análisis sistémico, ofreció la posibilidad de tener una visión amplia sobre qué decisiones se han tomado con respecto al uso de las TIC para mejorar la escritura a nivel escolar y su efectividad.

VII. RECOMENDACIONES

Después de haber desarrollado la presente investigación, se recomienda lo siguiente:

Las autoridades educativas deben promover en las prácticas pedagógicas de la educación básica el uso de las TIC como una alternativa para hacer frente a las dificultades de aprendizaje como la escritura, también, como una forma de promover la alfabetización digital y hacer frente a la brecha que existe para aprovechar estos recursos en el contexto educativo.

La mayoría de intervenciones fueron realizadas con poblaciones del continente asiático y europeo, por tanto, si el docente necesita aprovechar de estos resultados para hacer la réplica en su aula y mejorar la competencia escrita de los estudiantes a cargo, debe obligatoriamente hacer una rigurosa adaptación a las condiciones del contexto sociocultural y la accesibilidad de los recursos TIC donde trabajará la propuesta.

Los docentes que deseen implementar sus intervenciones mediado por TIC para la mejorar la escritura, deben implementar sus estrategias con actividades y recursos tecnológicos que favorezcan la reflexión sobre los procesos cognitivos de la tarea, la argumentación y creatividad, pues su efectividad está documentada científicamente.

Los investigadores de la educación deben seguir profundizando en este tipo de investigación con la finalidad de superar algunos posibles vacíos que descubra en el presente trabajo, de este modo, optimizar resultados para el aprendizaje de un proceso tan complejo como el de la escritura.

VIII. PROPUESTA

La propuesta titulada *Programa implementado con TIC para fortalecer la competencia de producción de textos escritos* es una herramienta de trabajo pedagógico que ofrece la posibilidad de mejorar los aprendizajes de la escritura.

El programa tiene como propósito desarrollar la competencia de producción de textos escritos de los estudiantes de la educación básica a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación. Además, de desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas que se manifiestan durante el proceso de escritura como el acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura, y edición con el apoyo de las tecnologías de información y comunicación.

La propuesta se fundamenta en un enfoque humanista puesto que responde a un contexto dominado por la tecnología, donde se pierde la identidad, el individualismo, la historia y el tiempo (Marín, 2018). El humanismo plantea una educación donde la tecnología se convierta en aliada para desarrollar personas críticas, reflexivas ante la explosión de información, con habilidades para la indagación, capaz de trabajar en equipo y libres en su expresión. También, se considera al enfoque de la alfabetización digital como sustento para esta propuesta, puesto que se propondrán actividades que fortalezcan habilidades básicas que todo ciudadano debe dominar para interactuar con las herramientas tecnológicas, hacer uso de ellas para acceder al conocimiento y producir uno nuevo. Del mismo modo, la teoría cognitiva del aprendizaje mediado, en donde se fundamenta el procesamiento de la información gráfica y verbal para lograr aprendizajes significativos. Por último, el enfoque de la mediación interactiva, la que hace referencia a todas las prácticas que se dan en los entornos creados por las tecnologías como la asincronía, el trabajo colaborativo, la reflexión, normas de comportamiento en espacios virtuales entre otros; y la interacción con las herramientas digitales para acceder al conocimiento, producir uno nuevo y solucionar problemas.

Por otro lado, para desarrollar la habilidad de la escritura, el programa sigue los lineamientos didácticos del modelo Didactext, el que orienta estratégicamente las tareas cognitivas y metacognitivas que la persona activa al momento de escribir

un texto. Teoría donde también considera aspectos socioculturales capaces de intervenir en el acto de escribir. El enfoque comunicativo es un fundamento más de esta propuesta para el desarrollo de la escritura, donde se propone el trabajo con textos completos y en situaciones reales o verosímiles para que los estudiantes construyan sus producciones escritas integrando todos sus componentes frente a una situación comunicativa concreta. De este modo, prepararlos para ser comunicadores competentes.

Complementa a este marco, la teoría sociocultural, con la que se justificó el promover interacciones entre pares y docente, y el uso de herramientas como mediadores para lograr los aprendizajes.

El programa se planificó para una duración de 12 sesiones con 135 minutos cada una. Las sesiones de aprendizaje parten de situaciones significativas relacionadas con situaciones de la actualidad e interés, estas, plantean retos que movilizan la competencia de escritura para producir textos continuos, discontinuos y de diverso género; apoyándose de los recursos y herramientas TIC. Cada sesión está organizada en tres momentos: presentación de la actividad y situación retadora, desarrollo de la actividad apoyándose de alguna herramienta TIC y con el acompañamiento docente, por último, cierre y presentación del producto. Además, se considera el trabajo individual y en equipos cortos.

En algunas actividades de aprendizaje, se incluyen prácticas relacionadas con la alfabetización digital, puesto que es necesario para que los estudiantes estén en las mismas condiciones al momento de usar las TIC en la ejecución de las tareas. Las plataformas y software con el que se implementa el programa son de acceso libre como eXeLearning, Prezy, WhatsApp, Videoshow, Comica, miMind, Scraht, Google drive, Microsoft Office, Issuu, entre otros.

Para determinar la efectividad del programa se evalúa de manera formativa y sumativa las producciones escritas en sus dimensiones acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura, y edición.

REFERENCIAS

- Adegbenro, J.; Gumbo, M. & Eyitayo, E. (2017). In-Service Secondary School Teachers' Technology Integration Needs in an ICTEnhanced Classroom. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 3(16), 79-87. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152645.pdf>
- Adolf, S. (2015). *Utilidad y tipos de revisión de literatura*, 9 (2) <http://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Aguilar, F. (2011). Reflexiones filosóficas sobre la tecnología y sus nuevos escenarios. *SOPHIA: Colección de Filosofía de la Educación*, (11), 123 - 174. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846104007.pdf>
- Aktas, N. y Akyol, H. (2020). Effect of Digital Writing Workshop Activities on Writing Motivation and Development of Story Writing Skills . *International Journal of Progressive Education*, 16(3), 270-287. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256305.pdf>
- Alva de la Selva, R. (2015) Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60 (223), 265-285. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v60n223/v60n223a10.pdf>
- Álvarez, A. y Núñez, R. (2005). *Escribir en español*. Nobel.
- Amar, V.M. (2006). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Universidad de Cádiz
- Atorresi, A., Villegas, F., y Pardo, C. (2019). Evaluación de la escritura a gran escala: análisis de la prueba de escritura del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Educación*, 28(55), 7-26. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201902.001>.
- Ayala, E. y Gonzales, S. (2015). *Tecnologías de la Información y Comunicación*. Fondo Editorial de la UIGV.
- Batsila, M., y Tsihouridis, C. (2016). "Once upon a Time there was..." A Digital World for Junior High School Learners. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 11(03), pp. 42-50. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i03.5370>

- Bautista, S. y Méndez de Cuellar, M. (2015). Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 97-107. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105342821009>
- Boillos, M. (2017). Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de los géneros en la Educación Secundaria. *Didáctica*, 29, 11-28. <http://dx.doi.org/10.5209/DIDA.57127>
- Cacheiro, M. (2014). *Educación y Tecnología: Estrategias didácticas para la integración de las TIC*. Editorial UNED.
- Cadillo, J. (2018). Sistema web storytelling para la producción de cuentos en los estudiantes de tercer grado de primaria de las II.EE. "Jesús Nazareno" y "Señor de La Soledad", Huaraz – 2016. *In Crescendo*, 9(4) 757-770 <https://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo/article/view/2103>
- Calandra, P. y Araya, M. (2009). *Conociendo las TIC*. Santiago: Universidad de Chile.
- Calderón Ramos, J. (2019). *Implementación Tecnológica, uso de TIC y su Relación con el Logro de Aprendizaje de los Estudiantes del Cuarto de Secundaria de la Ciudad de Puno*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4167>
- Calle, G. Y. (2017). Perspectiva de los centros de escritura en Colombia. *Hallazgos*, 14 (28), pp. 145-172. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2017.0028.07>
- Candlin, Ch. y Hyland, K. (1999). *Writing: text, processes and practices*. Longman.
- Cardozo, R., Duarte, J. y Fernandez, F. (2018). Estrategia didáctica, mediada por TIC, para mejorar las competencias lectoescritoras en estudiantes de primero de primaria. *SABER, CIENCIA Y Libertad*, 13, (2) 235-247. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n2.4638>
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*. (6), 63-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>

- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/taller-de-textos-leer-escribir-y-comentar-en-el-aula.pdf>
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*. 21 (1) 91-106.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Ccorahua, J. y Carcausto, W. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje y expresión escrita: un estudio preliminar. *EDUSER*. 7(2), 127 – 135
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/EDUSER/article/view/2663>
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Ediciones Morata.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008) Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, (1)
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/177/848>
- Cruz, M., Pozo, M., Andino, A., y Arias, A. (2018). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *e-Ciencias de la Información*, 9(1). <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Demarini Gomez, L. (2017). *Efectos del uso de las TIC en la producción de textos argumentativos en estudiantes del 5to. de secundaria de la Institución Educativa N°1201 Paul Harris - La Victoria – 2017* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1628>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2009). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva*. MCGRAW-HILL.
- Díaz, V. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística: para profesionales y estudiantes de ciencias de la salud*. (6ª ed). RIL editores.

- Didactext (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. Universidad Complutense de Madrid (27) 219-254
http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Escobar, F. y Gómez, I. (2020). WhatsApp for the development of oral and written communication skills in Peruvian adolescents. *Comunicar*, 65, 111-120.
<https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>
- Ferreiro, E. (2006). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Flores, C. y Martín, M. (2006). El aprendizaje de la escritura y lectura en educación inicial. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (1), 69-79.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Flores, M. (2000). *Teorías cognitivas & Educación*. Editorial San Marcos.
- Flower, L. y Hayes, J. (s/a). *Textos en contextos. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
<http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- Flower, L. y Hayes, J (1980). *Cognitive processes in writing*. Hove, Sussex and Hillsdale. The Writing Instructor. 365-387
<https://pdfs.semanticscholar.org/e447/bb67c5341f06be588106853db4975ae514a4.pdf>
- García, A. (2017). Alfabetización Digital. *Razón y Palabra*. 21 (98) 66-81.
<https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113006.pdf>
- García, H. (2015). Conceptos fundamentales de las revisiones sistemáticas/metaanálisis. *Urología Colombiana*, 24(1) 28-34.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.uroco.2015.03.005>
- Gines Suysuy, E.V. (2017). *Propuesta de programa de estrategias cognitivas basada en el enfoque comunicativo textual para mejorar la producción de textos de los estudiantes del tercer grado en la institución educativa N° 10059 "Juan Galo Muñoz Palacios" - Ferreñafe, región Lambayeque – 2 016* [Tesis doctoral,

<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16494>

Giraldo, A. y Maya, C. (2016). Modelos de ecología de la comunicación: análisis del ecosistema comunicativo. *Palabra Clave*, 19(3), 746-768.

<http://dx.doi.org/10.5294/pacla.2016.19.3.4>

Gracida, M. y Martínez, G. (2007). *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario*. Dirección general del Colegio de Ciencias y Humanidades.

https://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/libros/pdfs/librocch_quehacer_escritura.pdf

Guillén, G., Ascencio, G. y Tarango, J. (2016). Alfabetización digital: Una perspectiva sociológica. *e-Ciencias de la Información*, 6 (2), 96-116

<http://dx.doi.org/10.15517/eci.v6i2.23938>

Gunawardena, Ch., Lowe, C. y Anderson, T. (1997). Analysis of global online debate and the development of fan interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computer Research*, 17 (4) 395-429.

<https://auspace.athabasca.ca/handle/2149/772>

Guzmán, D. y Moreno, J. (2019). The use of Plotagon to enhance the English writing skill in secondary school students. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 139-153. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71721>

Hayes, J. R. (1996) *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah. Erlbaum.

Hernández, A. y Quintero, A. (2007). *Comprensión y composición escrita*. Editorial Síntesis.

Hernández, R. (2017). Impact of ICT on Education: Challenges and Perspectives. *Propósitos y Representaciones*. 1(5), 325 – 347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hidayaturrahman, T. (2015). The Effectiveness of Blog as Media in Improving The Students' Writing Skill of Descriptive Text (An Experimental Study of the Eight Graders of MTsN Brangsong Kendal in the Academic Year of 2013/2014. *JELE (Journal of English Language and Education)*, 1(1), 52-62. <http://dx.doi.org/10.26486/jele.v1i1.76>
- Huachalla Hanco, R. (2019). *Uso de la plataforma online Duolingo y su influencia en las competencias lingüísticas del idioma inglés en estudiantes de una Institución Educativa de la UGEL 01 San Juan de Miraflores*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle] <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3333>
- Irmawati, D. (2019) How to Make Use of Facebook to Write Descriptive Texts? *J. Eng. Educ. Society*. 4 (1) <https://doi.org/10.21070/jees.v4i1.2013>
- Islas, O. (2015). La sociedad de la ubicuidad, los prosumidores y un modelo de comunicación para comprender la complejidad de las comunicaciones digitales. *Razón y Palabra*, 65. <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n65/varia/oislas.html>
- Lam, Y., Hew, K.& Chiu, K. (2018). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, 22(1), 97–118. <https://dx.doi.org/10125/44583>
- Lan, Y., Sung, Y., Cheng, C., & Chang, K. (2015). Computersupported cooperative prewriting for enhancing young EFL learners' writing performance. *Language Learning & Technology* 19(2), 134–155. <http://dx.doi.org/10125/44421>
- Lancheros, D., Pinzón, E., Pico, L. y Ricardo, P (2019). Narraciones digitales, una herramienta pedagógica para mejorar la escritura en los niños. *XIV Congreso Ibérico de Sistemas y Tecnologías de la Información (CISTI)*, Coimbra, Portugal, 1-7, <https://doi.org/10.23919/CISTI.2019.8760703>
- Lomas, C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós,1999.

- Macías, H.A. y Silva, N. (2018). Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos. *Enunciación*, 23(2), 196-208. <http://doi.org/10.14483/22486798.13283>
- Manterola, C., Quiroz, G., Salazar, P. y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1) 36-49. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2018.11.005>
- Marín, J. (2018). *La resemantización TIC de la cultura humanista. Index.comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 1 (8), 179-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6459851>
- Martínez, R. (2016). Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2) (2016) 779-803 https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48317
- Masyhudianti, U., Sutomo, N. & Suparno, S. (2018). The effectiveness of Schoology to teach writing viewed from students' creativity. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(4), 943-955. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/484/304>
- Mayer, R. & Moreno, R. (2003). The ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Education Psychologists*, 38(1), 43-52. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
- Mayer, R. (2014). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 43-71). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.005>
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pearson Educación.
- Minedu (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. MINEDU.

- Moher, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J. & Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *BMJ*;339:b2535 <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- Mongar, D. & Chalermnirundorn, N. (2020). The use of animated movies to enhance narrative writing skills of grade six bhutanese ESL Students. *Academic Journal Phranakhon Rajabhat University* 11(1), 245-262. <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/AJPU/article/view/223267>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Neiva.
- Montero, C.; Montero, D y Restrepo, L. (2015). Incidencia del uso de las Herramientas Web en el Desarrollo de la Producción de Textos en los Estudiantes de Quinto Grado de Básica Primaria en La Institución Educativa “José Castillo Bolívar” del Municipio De Soledad. *Escenarios*, 13 (2) 50 – 86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5329830>
- Moreno Andrade, E. (2017). *Herramientas ofimáticas y estrategias de aprendizaje cooperativo en el logro de aprendizaje del área de comunicación en las estudiantes del primer grado del nivel secundaria en la Institución Educativa Mercedes Cabello de Carbonera-UGEL 02- Rímac-2015* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1616>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S. y Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Rev. Clin. Periodoncia Implantol. Rehabil. Oral*,11(3), 184-186. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>
- Nazarudin, M., Oktariani, R. & Akmal (2020). Animation Short Film on Students' Narrative Text Writing Ability (A Mixed Method). *Universal Journal of Educational Research*, 8 (5), 2022 - 2027. <http://www.hrpub.org/download/20200430/UJER40-19515527.pdf>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Niño, V. (2014). *Escribir a su alcance*. ECOE.

- OCDE (2020). *Resultados de PISA 2018 (Volumen VI): ¿Están los estudiantes preparados para prosperar en un mundo interconectado?*, OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en> .
- Ortiz, M. y Parra, A. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial. *Revista de Artes y Humanidades Única*. 7 (17), 39-64. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118739003.pdf>
- Otárola, J., Díaz, C. y Cutiño, J. (2020). Historias digitales mediante Windows Movie Maker: Una herramienta para mejorar la escritura en inglés. *Entramado*. 16 (1), 122-136 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6083>
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. La Muella.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences*. <https://fcsalud.ua.es/en/portal-de-investigacion/documentos/tools-for-the-bibliographic-research/guide-of-systematic-reviews-in-social-sciences.pdf>
- Quicios, M.; Ortega, I. y Trillo, M. (2015) Aprendizaje ubicuo de los nuevos aprendices y brecha digital formativa. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 46,155-166. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36832959006.pdf>
- Quispe Santos, M. (2020). *Aplicación del software “exelearning” en la producción de textos narrativos en estudiantes de secundaria, I.E. 138-UGEL 05, 2019-Lima* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47108>
- Ramírez, R., y Álvarez, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29 - 60. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>
- Rego, C. (1998). *Vygotsky: una perspectiva histórico-cultural da educação*. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Rienda, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita. Alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *Revista de la Asociación Española de Semiótica*. (25) 879-901. <https://doi.org/10.5944/signa.vol25.2016.16913>

- Saavedra, M. (2018). Aprendizaje Cooperativo basado en la Investigación. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 235-250
doi.org/10.4995/redu.2018.9305
- Salazar, M., Icaza, M. y Alejo, O. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Cienfuegos*, 10 (1) <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-305.pdf>
- Sanz, J. (2017). La revisión por pares en las revistas científicas. *Medicina y seguridad del trabajo*, 63 (2148).
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2017000300206&lng=es&tlng=es.
- Segovia García Nuria (2007). *Aplicación de las TIC a la docencia. Usos prácticos de las NNTT en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Ideas propias.
- Silva, E. (2019). Proceso de producción textual en un taller de escritura virtual para estudiantes de quinto grado. *Revista Panorama*, 13(25), 51 - 58.
<http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.xxxx>
- Suárez, C. y Gros, B. (2013). Aprender en red, de la interacción a la colaboración. UOC.
- Suhaimi, N, Mohamad, M. & Yamat, H. (2019). The effects of whatsapp in teaching narrative writing: A case study. *Humanities & Social Sciences Reviews* 7 (4), 590-602. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7479>
- Susanti, A., Mustadi, A., Asnimar, A., & Susiloningsih, E. (2019). The Improvement in Poetry Writing Skills by Using Prezi in the Primary School. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 92-104. <http://dx.doi.org/10.17509/mimbar-sd.v6i1.14557>
- Tello, E. (2011). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Rev. RUSC*, 4 (2).
<http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n2-tello/305-1221-2-PB.pdf>
- Tin, T., Atan, N., Mohamad, M., Ali, M., Mohd, S. & Abd, M. (2018). Integrating Animations in Chinese Character Writing Based on Cognitive Theory of Multimedia Learning to Promote Students' Writing Skills. *International Journal*

Of Interactive Mobile Technologies (IJIM), 12(7), pp. 97-111.
<http://dx.doi.org/10.3991/ijim.v12i7.9671>

UMC (2015). Informe para docentes ¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura? Evaluación Muestral 2015. Minedu.

UMC (2018). Informe para docentes ¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura? Evaluación Muestral 2018. Minedu.

Unesco. (2011). Alfabetización mediática e informacional. Curriculum para profesores. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Unesco (2013). Enfoques Estratégicos sobre las Tics en Educación en América Latina y El Caribe <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Unesco (2015). Declaración de Qingdao, 2015: aprovechar las oportunidades digitales, liderar la transformación de la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352>

Unesco (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unesco (2016). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Logros de aprendizaje.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>

Unesco (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-competencias-tic-docentes-version-3-2019.pdf>

Unicef (2019). *Estado Mundial de la Infancia 2017. Niños en un mundo digital.* https://www.unicef.org/peru/sites/unicef.org/peru/files/2019-01/Estado_Mundial_de_la_Infancia_2017-Ninos_y_ninas_en_un_mundo_digital-UNICEF-reporte-completo%20%281%29.pdf

- Ureña, S. (2016). Dimensiones de la inclusión de las TIC en el Currículo Educativo: Una aproximación teórica. *Teoría educativa* 28 (1), pp. 209-223. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016281209223>
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. Ediciones Siglo XXI.
- Vinasco, D., Arias, J., Moncada, J., Rendón., E. y Palacio, J. (2017). Ecosistemas comunicativos tecnomedios en educación. Un camino por explorar en el ámbito escolar. *Tecné, Episteme y Didaxis, ted*, 42, 143-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320076>
- Viteri, F. (2011). Educación y Tecnología: Visión filosófica de la tecnología hasta llegar a su humanización por medio de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 11, 175-196. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846104008.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Warda, E. & Armeria, W. (2019). The Effectiveness of Teaching Writing Descriptive Text by Using Social Media “Instagram” to Improve Students’ Writing Ability at Junior High School Students. *Tell: Teaching of English Language and Literature Journal*, 7 (1) 16-24. <http://dx.doi.org/10.30651/tell.v7i1.2696>
- Yamaç, A. & Ulusoy, M (2016). The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1),59-86 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126674.pdf>
- Zakaria, M., & Abdul, A. (2019). The Impact of Digital Storytelling on ESL Narrative Writing Skill. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* (5). 319-332. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.22>
- Zioga, C. & Bikos, K. (2020). Collaborative Writing Using Google Docs in Primary Education: Development of Argumentative Discourse. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (1),133-142 <https://doi.org/10.17718/tojde.690372>

ANEXOS

Anexo 1

Operacionalización de las variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Independiente Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación	Instrumentos o herramientas, alojados en soportes tecnológicos, que permiten el procesamiento, almacenamiento, transformación, creación y distribución de información digitalizada. También se caracteriza por su interactividad y la combinación de imagen y sonido (Amar, 2006).	Las TIC son todos los productos que se han creado con la finalidad de transmitir información en la sociedad, comprendidos desde los clásicos como teléfono, radio, televisión hasta los digitalizados. Estos permiten el almacenar, procesar, transformar y compartir la información, de manera sincrónica o asincrónica, en diversos formatos, donde prevalece la interactividad, imagen y sonido. Resultando necesario la adquisición de habilidades para aprender y hacer uso responsable de ellos (Ayala y Gonzales, 2015).	Integración de las TIC para fomentar su uso eficiente	<p>Utiliza con pertinencia el procesador de texto al escribir textos continuos.</p> <p>Utiliza tablas para organizar sus ideas antes de escribir su texto.</p> <p>Hace mejoras en su documento apoyándose de las herramientas de edición de office.</p> <p>Utiliza software para presentar sus textos discontinuos.</p> <p>Utiliza software Xmind, Mindmanager, CmapTools y otros para elaborar sus organizadores visuales de la planificación de sus textos.</p> <p>Crea historias digitales con VideoShow, siguiendo una secuencia lógica.</p> <p>Escribe párrafos breves utilizando la mensajería instantánea de WhatsApp.</p>

			Objeto de análisis crítico y de conocimiento	<p>Elige el recurso TIC pertinente para presentar sus producciones escritas.</p> <p>Selecciona de la web información y los recursos para la edición de sus textos.</p> <p>Evalúa las repercusiones del uso de las TIC en sus habilidades de escritura.</p> <p>Elabora propuestas para promover el uso adecuado de las TIC en sus aprendizajes.</p>
--	--	--	--	--

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Dependiente Producción de textos escritos	Actividad en la que el autor expresa sus ideas a través de enunciados coherentes y con un propósito comunicativo definido. En este acto el autor debe ser lo más coherente en lo que desea comunicar, pues no tendrá la oportunidad de recibir un feedback de parte de su lector (Álvarez y Núñez, 2005).	Actividad aprendida donde se plasman las habilidades sociolingüísticas y cognitivas para representar los pensamientos. Esta se logra a través de un proceso recurrente que se refleja a través de sus dimensiones como el reconocimiento de saberes previos, planificación, textualización, revisión y reescritura, y	Acceso al conocimiento	<p>Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en el texto.</p> <p>Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto.</p> <p>Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto.</p> <p>Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor.</p>
			Planificación	Adecúa el texto a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas

		edición (Didactext, 2015)		<p>características del género discursivo, así como el formato y el soporte.</p> <p>Selecciona diversas fuentes de información.</p> <p>Elabora un esquema para organizar la presentación de las ideas</p>
			Producción textual	<p>Escribe el texto de forma coherente y cohesionada. Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos.</p> <p>Estructura una secuencia textual de forma apropiada.</p>
			Revisión y reescritura	<p>Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas.</p>
			Edición	<p>Evalúa el efecto de su texto en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo</p>

Anexo 2

PROGRAMA IMPLEMENTADO CON TIC PARA FORTALECER LA COMPETENCIA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

1. DATOS DEL PROGRAMA

- 1.1. Título: Utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación para fortalecer la producción de textos escritos
- 1.2. Modalidad: Educación básica regular
- 1.3. Nivel: Secundaria
- 1.4. Área curricular: Comunicación
- 1.5. Investigadora: Mg. Daisy Basilio Carrasco
- 1.6. Duración: Tres meses

2. FUNDAMENTACIÓN

2.1. Filosófica – antropológica

La naturaleza del hombre es el de interactuar con los demás, característica que le permite alcanzar su bienestar y el de los demás. Platón (Varona, 2017) concebía al hombre como poseedor de un alma que le permite transmitir lo humano en los humanos. Esta naturaleza es la que le permite adoptar una actitud desalienante que intentan absorberlo como producto de la evolución social.

Se sabe que las TIC están modificando la dinámica social y la ubicación espacio temporal para entablar relaciones humanas y que podrían alimentar al individualismo, la pérdida de la identidad, la pérdida de valores y la inequidad social. Aquí radica el rol de la educación, el de actuar con un perfil humanista para reorientar el uso reflexivo de la tecnología y asegurar el bienestar social, donde se comprenda que las TIC son solo medios para simplificar procesos mas no a las personas, herramientas modernas a las que todos tienen derecho a acceder para el bien común.

2.2. Pedagógica

Las TIC están ocupando un protagonismo en la sociedad que es inevitable prescindir de ella. Ofrece múltiples posibilidades para acceder

y producir conocimiento, por ello, su presencia en la escuela es relevante.

Incorporar las TIC en las actividades de enseñanza aprendizaje es significativo, pues la naturaleza de estos recursos genera formas de aprender que responden a las características de la dinámica social actual. Además, implica asumir que su finalidad es mediar el aprendizaje para hacer frente a los problemas que impiden aprender.

La propuesta se fundamenta en la Teoría Cognitiva del Aprendizaje multimedia, la que explica la forma en que opera el sistema cognitivo y cómo los recursos TIC responden a esta naturaleza. La teoría Sociocultural de Vygotsky donde ubica a las TIC como elemento mediador en las interacciones y que hace posible las zonas de desarrollo próximo para lograr el aprendizaje.

También, la propuesta, se fundamenta en enfoques y teorías que, si bien no tienen su origen en la pedagogía, apoyan para responden a la necesidad educativa. Así tenemos el enfoque de la mediación interactiva como una oportunidad que tiene la escuela en hacer visible una nueva estructura social, considerando a la tecnología como integrante más en las interacciones comunicativas en respuesta a las nuevas interacciones de la sociedad moderna, la que impone formas no tradicionales de aprender y producir. Además, se considera como sustento al enfoque de la alfabetización digital para proveer de habilidades que demanda el interactuar de manera reflexiva y responsable con la tecnología.

Desde la didáctica de la lengua, se considera como fundamento, al enfoque comunicativo como una forma de desarrollar habilidades para la producción de textos escritos a partir de la necesidad de responder a situaciones reales o verosímiles, es decir, hacer un uso funcional de la lengua que permita ser comunicadores competentes. El modelo didáctico para promover las prácticas escritas está fundamentado en el sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico, con el que se visualiza a la escritura como producto de un proceso recursivo cognitivo que se inicia con el acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y rescritura y edición del texto.

3. JUSTIFICACIÓN

Las Tecnologías de Información y Comunicación están cada vez más presentes en los entornos educativos formales asistiendo como recurso mediador para lograr mejores aprendizajes. Así, la presente propuesta se justifica por las siguientes razones:

Desde el aspecto práctico, un gran porcentaje de estudiantes de la educación básica presentan dificultades para comunicarse por escrito, problema que se hace evidente en las evaluaciones que se implementan a nivel internacional y nacional para medir la calidad educativa. Ante esta situación, surge la posibilidad de emplear las TIC como recurso de apoyo para hacer frente al problema de los bajos niveles en la escritura de textos.

Teóricamente el programa tiene una sólida base científica que comprende desde el Humanismo, la teoría Cognitiva del Aprendizaje Mediado, el enfoque de la Alfabetización Digital y el de la Mediación Interactiva; también comprende el enfoque Comunicativo y el modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico.

Metodológicamente se justifica porque el programa servirá como un recurso para que maestros y maestras puedan replicar la experiencia en sus aulas como una forma de superar el problema de los bajos niveles en el rendimiento de la escritura de textos, aprovechando los beneficios que ofrece las TIC, sobre todo, de aquellas que estén a su alcance y que se adapten a su contexto.

Sobre la conveniencia del programa, surge como una necesidad de hacer frente a los bajos niveles en el rendimiento de la escritura de textos, limitando la posibilidad de expresar sus ideas en cualquier área del conocimiento.

Por último, la relevancia social del programa es que permitirá alcanzar logros para que los estudiantes sean competentes al comunicar por escrito sus ideas, aprendizaje que a largo plazo repercutirá en la calidad de vida de su familia y el desarrollo de la sociedad.

4. OBJETIVOS

4.1. General

- Desarrollar la competencia de producción de textos escritos en los estudiantes de la educación básica a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.

4.2. Específicos

- Desarrollar la dimensión acceso al conocimiento de la producción de textos escritos en los estudiantes de la educación básica a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Desarrollar la dimensión planificación de la producción de textos escritos en los estudiantes de la educación básica a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Desarrollar la dimensión producción textual, de textos escritos, en los estudiantes de la educación básica a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Desarrollar la dimensión revisión y reescritura de textos escritos en los estudiantes de la educación básica a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Desarrollar la dimensión edición de la producción de textos escritos en los estudiantes de la educación básica a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.

5. DESCRIPCION DE LA PROPUESTA

La propuesta consiste en el diseño de una secuencia de sesiones implementadas con recursos TIC para mediar el aprendizaje de la producción de textos escritos en sus dimensiones acceso al conocimiento, planificación, producción textual, revisión y reescritura, y edición. En total son quince sesiones de 135 minutos cada una, una vez por semana. Las sesiones de aprendizaje parten de situaciones significativas relacionadas con situaciones de la actualidad e interés, estas, plantean retos que movilizan la competencia de escritura para producir textos continuos, discontinuos y de diverso género; apoyándose de los recursos y herramientas TIC.

En algunas actividades de aprendizaje, se incluyen prácticas relacionadas con la alfabetización digital, puesto que es necesario para que los estudiantes estén en las mismas condiciones al momento de usar las TIC en la ejecución de las

tareas. Las plataformas y software con el que se implementó el programa son de acceso libre como eXeLearning, Prezy, WhatsApp, Videoshow, miMind, Scraht, Google drive, Microsoft Office, Issuu, entre otros.

6. ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACION CON RECURSOS TIC

SECUENCIA	DESCRIPCIÓN
Acceso al conocimiento	Los estudiantes rastrearán en la memoria sus conocimientos previos sobre los tipos de textos según su formato e intencionalidad del autor, a partir de lecturas guiadas, presentaciones en power point, prezy o vídeos cortos. El estudiante encontrará sentido a lo presentado para la toma de decisiones sobre la tarea a emprender.
Planificación	Los estudiantes seleccionarán, individual o en equipo, información que se corresponda con el tema, el destinatario, propósito, género textual y formato; apoyándose en la aplicación miMind, Cmap Tools para exteriorizar la generación o jerarquización de ideas.
Producción textual	Los estudiantes emprenderán tareas cognitivas de clasificación, integración, generalización y jerarquización para escribir las primeras ediciones del texto según el tipo y género textual, además de las propiedades de adecuación, coherencia y cohesión. Esta tarea se desarrollará de manera individual y en equipo, manteniendo su motivación para el desarrollo de la tarea con recursos como Google drive, Edmodo, WhatsApp, procesadores de texto de Office, Canva.
Revisión y reescritura	Los estudiantes leen individual o en equipo para la identificación y resolución de problemas relacionados con aspectos formales y textuales que impiden el logro del propósito comunicativo. Movilizan tareas cognitivas de diagnóstico, adición, supresión, reformulación de ideas o construcciones sintácticas en oraciones o párrafos. Se

	implementará con recursos TIC como diccionarios digitales, Google drive, Edmodo, WhatsApp, procesadores de texto de Office, Videoshow, Issuu, Canva.
Edición	Los estudiantes leen individual o en equipo para reflexionar y tomar decisiones sobre el logro de objetivos propuestos y la forma de presentación de sus textos. Se implementa con recursos TIC como Scratch, Issuu, Power point, eXeLearning, Videoshow, Prezy.

7. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LA PROPUESTA

N°	NOMBRE DE LA SESIÓN	DIMENSIÓN	PROPÓSITO	INDICADORES	ACTIVADES	RECURSOS	EVALUACIÓN
1	Leemos un testimonio familiar	Acceso al conocimiento	Leer un testimonio y reflexionar sobre la empatía, tolerancia y resiliencia en nuestro grupo familiar.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en un testimonio. • Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. • Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito. • Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lee un testimonio con estructura narrativa. • Identifica la estructura textual narrativa de un testimonio. • Sistematiza su aprendizaje a través de Cmal Tools. 	Impresos Herramienta TIC: Cmal Tools	Formativa

2	Contamos una experiencia familiar	Planificación	Planificar la escritura de un testimonio referido a las vivencias familiares.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa el testimonio a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. • Selecciona diversas fuentes de información para el testimonio. • Elabora un esquema para organizar la presentación de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un plan de escritura para su testimonio. • Elabora un organizador de ideas a incluir en el testimonio apoyándose de Cmal Tools. 	Herramienta TIC: Cmal Tools	Formativa
3	Escribimos la primera versión de un testimonio familiar	Producción textual	Escribir la primera versión de un testimonio referido a las vivencias familiares.	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe un testimonio de forma coherente y cohesionada. • Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en 	<ul style="list-style-type: none"> • Se informa sobre los marcadores textuales del texto narrativo a través de un prezy. • Escriben su texto tomado como 	Herramienta TIC: prezy	Formativa

				<p>subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura una secuencia textual narrativa de forma apropiada. 	<p>referencia el plan de redacción y el organizador de jerarquización de ideas.</p>		
4	Revisamos la primera versión de un testimonio familiar	Revisión y reescritura	Revisar y corregir el testimonio referido a las vivencias familiares.	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa de manera permanente el testimonio determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas. 	<ul style="list-style-type: none"> • En parejas de trabajo, intercambian sus escritos para recibir sugerencias de mejora. • Realizan los reajustes de sus textos. • Escriben la segunda versión del testimonio. • Revisan el funcionamiento de Videoshow. 	Herramienta TIC: Videoshow	Formativa

5	Presentamos un testimonio familiar	Edición	Editar el testimonio para socializarlo a través de una historia digital.	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el efecto del testimonio en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptan sus testimonios a la versión de una historia digital apoyándose de Videoshow. • Presentan sus textos a sus compañeros para recibir comentarios. • Reflexionan sobre el logro del aprendizaje esperado. 	Herramienta TIC: Videoshow	Sumativa
6	Nos informamos sobre el cuidado de nuestra salud	Acceso al conocimiento	Leer y reflexionar sobre el cuidado de la salud integral	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en la infografía. • Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto que lee. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lee una infografía alusiva al cuidado de la salud. • Identifica la estructura de una infografía. • Se informan en la web sobre el significado de la salud integral. 	Páginas web para la investigación	Formativa

				<ul style="list-style-type: none"> • Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto. • Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. 			
7	Planificamos recomendaciones para el cuidado de la salud integral	Planificación	Planificar la escritura de una infografía para promover el cuidado de la salud.	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa la infografía a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. • Selecciona diversas fuentes de información para el testimonio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente elaboran un organizador visual, apoyados de miMind, donde anotan una lluvia de ideas relacionadas con el tema de la salud integral. Comparten a través del WhatsApp sus organizadores visuales. • En parejas, construyen un 	Herramienta TIC: miMind WhatsApp	Formativa

				<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un esquema para organizar la presentación de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • plan para la escritura de su infografía. • Jerarquizan las ideas para la escritura de la infografía. 		
8	Elaboramos recomendaciones para el cuidado de nuestra salud integral	Producción textual	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir la primera versión de la infografía para promover el cuidado de la salud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe una infografía de forma coherente y cohesionada. • Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos. • Estructura una secuencia textual instructiva de forma apropiada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se informan a través de una presentación de power point sobre el modo verbal para la escritura de recomendaciones. • Individualmente, revisan el plan de escritura y la organización de ideas para escribir la primera versión de la infografía. • En parejas de trabajo, socializan sus textos. 	Herramienta TIC: Power point	Formativa
9	Revisamos el texto con recomendaciones para el cuidado	Revisión y reescritura	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar la primera versión de la infografía para 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la 	<ul style="list-style-type: none"> • En equipos de cuatro integrantes y con el apoyo de una lista de cotejo, 	Herramienta TIC: Canva	Formativa

	de la salud integral		promover el cuidado de la salud.	situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas.	socializan sus textos para evaluar y hacer sugerencias de mejora. <ul style="list-style-type: none"> • En parejas, realizan los reajustes para sus textos. • Revisan el funcionamiento de Canva 		
10	Presentamos el texto con recomendaciones para el cuidado de la salud integral	Edición	<ul style="list-style-type: none"> • Editar la infografía apoyándonos de las herramientas TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el efecto de la infografía en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • En parejas de trabajo, editan sus infografías apoyándose de Canva. • Revisan si su texto cumple con los criterios de evaluación. • Socializan sus textos ante sus compañeros de aula. • Reflexionan sobre el logro del 	Herramienta TIC: Canva	Sumativa

					aprendizaje esperado.		
11	Reflexionamos sobre las prácticas que impactan en el medio ambiente	Acceso al conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Leer y reflexionar sobre el problema de la contaminación ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en el texto argumentativo. • Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. • Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito. • Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualización de un video sobre la contaminación a causa del plástico y las mascarillas sanitarias. • Lectura de un texto argumentativo alusivo al tema del medio ambiente. • Identificación de la estructura argumentativa y la sintetizan a través de Cmal Tool. 	Video Impreso	Formativa

12	Nos preparamos para opinar sobre el cuidado del medio ambiente	Acceso al conocimiento Planificación	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar la escritura de un texto argumentativo para promover el cuidado del medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa el texto argumentativo a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. • Selecciona diversas fuentes de información para el texto. • Elabora un esquema para organizar la presentación de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información en la web sobre el impacto ambiental que generan los residuos sólidos. • En equipos de tres integrantes, comparten sus hallazgos. • Elaboran un mapa argumentativo para la planificación de sus ideas, apoyándose de miMind. 	Herramienta TIC: miMind	Formativa
13	Escribimos nuestra opinión sobre el cuidado del medio ambiente	Producción textual	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir la primera versión de un texto argumentativo para promover el cuidado del 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe un texto argumentativo de forma coherente y cohesionada. • Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en 	<ul style="list-style-type: none"> • Reciben información sobre los tipos de argumentos a través de Prezy • Hacen un reajuste sobre los tipos de 	Herramienta TIC: Prezy Google drive	Formativa

			medio ambiente.	subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos. <ul style="list-style-type: none"> • Estructura una secuencia textual argumentativa de forma apropiada. 	argumentos que utilizarán para su texto <ul style="list-style-type: none"> • Comparten, en equipos, el mapa argumentativo. • Reciben sugerencias sobre la precisión de sus argumentos. • Escriben la primera versión de su texto argumentativo en Google drive. 		
14	Revisamos nuestro texto para promover el cuidado del medio ambiente	Revisión y reescritura	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar la primera versión de un texto argumentativo para promover el cuidado del medio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparten el enlace del drive con un compañero y piden su apoyo para las sugerencias de mejora. • Realizan ajustes al texto argumentativo según las sugerencias que recibieron. 	Herramienta TIC: Issuu.	Formativa

				asegura la cohesión entre estas.	<ul style="list-style-type: none"> • Se informan sobre el uso de Issuu. 		
15	Presentamos nuestra opinión sobre el cuidado del medio ambiente	Edición	<ul style="list-style-type: none"> • Editar el texto argumentativo para promover el cuidado del medio ambiente, apoyándonos de una herramienta TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el efecto de la infografía en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajan sus textos apoyándose de Issuu. • Comparten sus textos digitales para recibir algunos comentarios. • Reflexionan sobre el logro del aprendizaje esperado. 	Herramienta TIC: Issuu.	Sumativa

SESIÓN 1: LEEMOS UN TESTIMONIO FAMILIAR

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
 1.2 Área: Comunicación
 1.3 Grado y sección: Primero
 1.4 Duración: 135´
 1.5 Fecha:
 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Acceso al conocimiento	Lee diversos tipos de textos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en un testimonio.	Identifica la estructura textual narrativa de un testimonio. Sistematiza su aprendizaje a través de Cmal Tools.	Lista de cotejo
		Infiere e interpreta información del texto.	Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito.		
		Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito	Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
	➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les presenta el siguiente caso:	

<p>INICIO</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>Julia es una adolescente de 12 años, ella vive con sus padres y dos hermanos menores de 10 y 9 años. Todas las tardes solían conversar sobre sus películas y series animadas, también jugaba con ellos. Últimamente, Julia se dio cuenta que ya no comparte los mismos intereses que sus hermanos y se los dijo, por lo que ellos se alejaron de ella y ya no la incluyen ni en sus conversaciones.</p> <p>Julia se siente sola, triste y rechazada por sus hermanos a quien les tiene un gran afecto. Le duele aceptar que ya no forma parte del grupo.</p> <p>¿Pueden nuestras diferencias generar situaciones de rechazo en el grupo familiar?</p> <p>¿Cómo sobrellevar estas situaciones de rechazo para fortalecer nuestra autoestima?</p> <p>¿Te ha pasado algo similar en tu familia?, ¿cómo lo superaste?</p> <p>¿Qué consejo le darías a Julia?</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Después que los estudiantes leen, se les invita a participar de la dinámica <i>El barco se hunde</i> para formar equipos de trabajo de cuatro integrantes e intercambiar ideas sobre el caso propuesto. ➤ Un voluntario por equipo comparte sus respuestas. ➤ Se comunica el propósito de la sesión: <i>Leer y reflexionar sobre el cuidado de la salud integral.</i> 	<p>15´</p>
<p>DESARROLLO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente plantea las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué entiendes por empatía? ☺ ¿Qué entiendes por tolerancia? ☺ ¿Qué entiendes por resiliencia? ➤ La docente pide a los estudiantes que en sus respectivos equipos resuelvan las preguntas apoyándose de sus saberes previos. ➤ Se les pide compartir sus ideas de manera voluntaria, estas son anotadas en una hoja y adheridas a la pared para recordarlas. ➤ Luego se les pide leer en forma individual y silenciosa la información referida a <i>La empatía, tolerancia y resiliencia.</i> ➤ Culminado el tiempo para la lectura, se les pide compartir en sus respectivos equipos y comparar con las respuestas que dieron antes de leer la información. ➤ Los estudiantes anotan las conclusiones en sus cuadernos. ➤ La docente indica a los estudiantes que leerán el texto: <i>La danza que cambió sus vidas.</i> Esta la harán en forma individual y silenciosa. ➤ Se les indica que deberán responder a estas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿De qué trata el texto que han leído? ☺ ¿Hay alguna característica de <i>empatía, tolerancia y resiliencia</i> en esta historia?, ¿Cómo lo sabes? ☺ ¿Qué hubiera pasado si los hermanos hubieran escuchado a su madre? ☺ ¿Qué lección nos deja esta historia?, ¿tú has vivido algo parecido? ☺ ¿Qué tipo de texto hemos leído?, ¿Cómo lo sabes? 	<p>105´</p>

	<p>☺ ¿Qué estructura tiene este texto? Explica en qué consiste cada una de ellas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se les pide reunirse en parejas de trabajo para compartir sus respuestas. ➤ La docente monitorea el desarrollo de la actividad para retroalimentar a quienes manifiesten dificultad en el desarrollo de la tarea. ➤ Culminado el tiempo, se les pide organizar sus respuestas en un mapa conceptual, para ello trabajan con el software Cmal Tools. ➤ Los estudiantes, en parejas de trabajo, se apoyan en la elaboración de su mapa conceptual digital. ➤ Se pide socializar sus mapas conceptuales apoyándose del proyector multimedia. ➤ Se complementa y / o refuerza las ideas presentadas en los organizadores gráficos que presentaron los equipos. ➤ Se felicita el trabajo realizado. 	
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de un testimonio? 	15´

LECTURA 1

Texto 1: Empatía

La empatía en la adolescencia puede ser un factor de protección de la persona, dado que puede inhibir conductas antisociales y promover comportamientos de adaptación personal y social.

La empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, ha sido definida como una respuesta afectiva de comprensión sobre el estado emocional de otra persona.

La empatía alude a dimensiones afectivas, cognitivas, perceptuales y situacionales. En ese sentido, la empatía alude a una respuesta en la que se asume el sentimiento de la otra persona, y se relaciona con la capacidad de comprender estados emocionales del otro y sentir lo que siente, así como representar mentalmente su situación, producto de lo que se ve o percibe de él.

Texto 2: La tolerancia a la diversidad

Diversos autores definen la tolerancia a la diversidad como el respeto y la consideración hacia las diferencias, como una actitud de aceptación y reconocimiento del pluralismo. Durante la adolescencia es muy importante darle un especial interés a la tolerancia a la diversidad debido a que en esta etapa pueden ocurrir, en mayor medida, situaciones de discriminación, prejuicios o intolerancia a aquello que los hace diversos.

En ese sentido, es muy importante destacar como importante el poder tomar perspectiva, es decir, la capacidad para comprender el punto de vista de otra persona; y, también, el poder ponerse en el lugar del otro, es decir, “sentir lo que el otro siente”.

Texto 3: La resiliencia

El vocablo resiliencia tiene su origen en el idioma latín, en el término resilio que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993).

A continuación, se exponen algunas de las definiciones que, desde este campo, han desarrollado diversos autores en torno a este concepto:

- Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva. (ICCB, 1994).
- Historia de adaptaciones exitosas en el individuo que se ha visto expuesto a factores biológicos de riesgo o eventos de vida estresantes. (Luthar y Zingler, 1991; Masten y Garmezy, 1985; Werner y Smith, 1982 en Werner y Smith, 1992).
- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas. La resiliencia es parte del proceso evolutivo y debe ser promovida desde la niñez (Grotberg, 1995).
- La resiliencia habla de una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida (Suárez, 1995).
- La resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que los niños adquieren durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo (Rutter, 1992), entre los niños, niñas, adolescentes y su medio, en el cual se desenvuelven.

LECTURA 2

LA DANZA QUE CAMBIÓ SUS VIDAS

Julio, Andrés y Bruno son tres hermanos que tienen una historia muy especial, ellos todavía recuerdan las palabras del jurado de aquella competencia de baile moderno: “Muchachos, ¿quién les dijo que bailan perfecto?, no pierdan tu tiempo”.

Julio y sus hermanos se levantaban bien temprano para ir a vender periódicos junto a su madre, pero esa mañana de enero cambió sus vidas. Ellos se desplazaban por la avenida, como de costumbre, cuando de repente sintieron una gran atracción por lo que vieron en la esquina, los chicos observaron a un grupo de jóvenes bailar, haciendo una variedad de piruetas y saltos que desafiaban a la gravedad. Ellos quedaron impresionados, así que no

se diga más: “Si ellos pueden, porque nosotros no”, dijo Julio a sus hermanos. Los chicos empezaron a bailar todas las tardes, aprovechando que la vecina les prestaba un viejo parlante a cambio de que lavaran el carro de su esposo y limpiaran toda la casa.

Los tres muchachos siempre pasaban por aquella avenida para aprender nuevos pasos, ellos los recreaban en sus tardes de ensayo, con caídas y rasmillones, no dejaban de bailar. Los ensayos se hicieron más constantes cuando se enteraron de un concurso. La madre tenía muchos problemas con ellos, siempre les decía que desistan de lo que hacen, que no los quería ver sufrir porque en la ciudad no quieren a los provincianos, que mejor es vender periódicos.

Llegó el día del concurso, los chicos se presentaron con sus trajes confeccionados por ellos mismos, los decoraron papel de aluminio, quedaron muy vistosos. Bailaron con tanta entrega que el público no paró de aplaudir durante toda la presentación. De pronto, se escuchó el dictamen del jurado y los jóvenes no ocuparon ninguno de los tres puestos. Ellos asumieron el dictamen con mucha tranquilidad, si no fuera por esas duras palabras de uno de los integrantes del jurado: “Muchachos, ¿quién les dijo que bailan perfecto?, no pierdan tu tiempo”.

Salieron de aquel lugar sin ningún ánimo de seguir haciendo lo que les apasionaba. Por una semana estuvieron así, solo vendiendo sus periódicos y ya no pasaban por esa avenida a la que les gustaba ir. A la siguiente semana, Julio dijo a sus hermanos: ¡vamos a la avenida!, veamos qué hacen los muchachos, extraño bailar. Los tres fueron a aquel lugar y su sorpresa fue que encontraron a unos cuantos niños intentando bailar y dando unos cuantos saltos. Los hermanos decidieron enseñar unos cuantos pasos a los niños y estos quedaron muy contentos, así que Julio y sus hermanos decidieron cambiar sus tristes tardes para convertirse en maestros de baile de un grupo de chiquillos.

Una tarde se les acercó una señorita y le invitó a su academia de baile para ayudarlos a perfeccionar sus pasos. Los jóvenes se entusiasmaron por aquella invitación que cambió sus vidas, pues llegaron a ganar muchos concursos. Ahora, ellos tienen varias academias de baile y ayudan a otros niños y jóvenes de escasos recursos económicos dándoles clases gratuitas, así los mantienen alejados de muchos vicios.

SESIÓN 2: CONTAMOS UNA EXPERIENCIA FAMILIAR

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
 1.2 Área: Comunicación
 1.3 Grado y sección: Primero
 1.4 Duración: 135´
 1.5 Fecha:
 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Planificación	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Adecúa el texto a la situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa el testimonio a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. • Selecciona diversas fuentes de información para el testimonio. • Elabora un esquema para organizar la presentación de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un plan de escritura para su testimonio. • Elabora un organizador de ideas a incluir en el testimonio apoyándose de Cmal Tools. 	Lista de cotejo

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Para qué hicimos ese trabajo? ☺ ¿Qué estructura tiene un testimonio? ☺ ¿Cuál es el propósito de un testimonio? ☺ ¿Cómo escribirás un testimonio? Describe lo que harás. ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Planificar la escritura de un testimonio referido a la empatía, tolerancia y/o resiliencia en nuestro grupo familiar.</i> 	15´
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes sacar sus apuntes sobre la actividad que se realizado en la última sesión. ➤ Los estudiantes revisan los apuntes y proceden a comparar con las respuestas que dieron al inicio de esta sesión. ➤ La docente les pide indica que en esta oportunidad iniciarán la escritura de un testimonio familiar en donde se visualice situaciones de empatía, tolerancia y resiliencia entre los miembros de su grupo familiar. ➤ Se les pide anotar, en su cuaderno, una lluvia de ideas de lo que piensan contar. ➤ Los estudiantes se reúnen en parejas de trabajo para compartir sus ideas, a pedido de la docente. ➤ Terminada la actividad, se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Ya tenemos listo el testimonio que contaremos?, ¿por qué? ☺ ¿Cómo haremos para que nuestro relato se presente de manera organizada en nuestro texto? ☺ ¿Qué podemos hacer con las ideas que hemos anotado en nuestros cuadernos? ☺ ¿Cómo ordenaremos las ideas? ➤ La docente explica que para emprender la tarea de escribir debemos primero planificar, así se tendrá una idea de qué, cómo y para qué escribir. ➤ Los estudiantes inician, con la orientación de la docente, la actividad de la planificación de la escritura para determinar al destinatario, tema, propósito, estructura, características del texto a escribir. ➤ Los estudiantes, en parejas de trabajo, comparten sus planes de escritura. ➤ Culminada la actividad, proceden a organizar las ideas que narrarán en el inicio, nudo y desenlace. Esta actividad la realizarán apoyándose de la lluvia de ideas que escribieron y el software Cmal Tools. 	105´

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes trabajan en forma individual el esquema para la organización de ideas. La docente monitorea el desarrollo del trabajo para hacer la respectiva retroalimentación. ➤ Se pide socializar sus mapas conceptuales digitales en equipos de cuatro integrantes para recibir algunas sugerencias de mejora. ➤ Se pide la participación de un voluntario por equipo para compartir sus organizadores digitales ante el pleno. ➤ Se complementa y / o refuerza las ideas presentadas en los organizadores gráficos Se felicita el trabajo realizado. 	
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de un testimonio? 	15´

SESIÓN 3: ESCRIBIMOS LA PRIMERA VERSIÓN DE UN TESTIMONIO FAMILIAR

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
- 1.2 Área: Comunicación
- 1.3 Grado y sección: Primero
- 1.4 Duración: 135´
- 1.5 Fecha:
- 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Escritura textual	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe un testimonio de forma coherente y cohesionada. • Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora el primer borrador de su texto narrativo. 	Lista de cotejo

			información sin digresiones o vacíos. • Estructura una secuencia textual narrativa de forma apropiada.		
--	--	--	--	--	--

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Para qué hicimos ese trabajo? ☺ ¿Qué estructura tiene un testimonio? ☺ ¿Cuál es el propósito de un testimonio? ☺ ¿Cómo escribirás el testimonio? ☺ ¿Cómo lograrás para que tu testimonio tenga una secuencia en el relato de las acciones? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Escribir la primera versión de un testimonio referido a las vivencias familiares.</i> 	15´
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes leer el siguiente texto: <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>Los jóvenes de camisa blanca iban muy asustados por lo que les dijeron sobre sus notas. Ellos se la habían pasado estudiando mucho para tener buenos resultados.</p> <p>_____se acercaron al maestro para pedir información sobre la prueba. _____ sintieron que se liberaron de un enorme peso, pues todo fue una desagradable broma.</p> </div> ➤ Se les pidió completar los espacios con la palabra que creen conveniente. ➤ En forma voluntaria, los estudiantes participan de la actividad, luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué tipo de palabras han utilizado para completar el texto? ☺ ¿Por qué creen que las que escribieron son las adecuadas?, ¿en qué contribuye al relato? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente con sus respuestas. ➤ La docente explica sobre la importancia de los marcadores textuales para dar dinamismo y secuencialidad al texto narrativo. La información la presenta en Prezy, donde también se presenta 	105´

	<p>otros ejercicios prácticos para ser desarrollados en parejas de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes revisar la planificación y el esquema de organización de ideas que se trabajó en la última sesión. Con estos materiales se les pide iniciar la escritura del testimonio. ➤ Los estudiantes, en forma individual y silenciosa, proceden a escribir su texto narrativo. ➤ La docente monitorea el trabajo para realizar la respectiva retroalimentación a quienes lo requieran. ➤ Culminada la actividad, proceden a guardar sus escritos para culminarlos en sus hogares si es que no lograron hacerlo. 	
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de un testimonio? 	15´

SESIÓN 4: REVISAMOS LA PRIMERA VERSIÓN DE UN TESTIMONIO FAMILIAR

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
- 1.2 Área: Comunicación
- 1.3 Grado y sección: Primero
- 1.4 Duración: 135´
- 1.5 Fecha:
- 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Revisión y reescritura	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa de manera permanente el testimonio determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora la segunda versión de su texto narrativo. 	Lista de cotejo

			coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas.	
--	--	--	---	--

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Cuál es el tema de sus textos? ☺ ¿Ya podemos publicar los textos?, ¿por qué? ☺ ¿Qué debemos revisar en estos textos? ☺ ¿Cómo revisaremos el texto? ☺ ¿Cómo sabremos si el texto está bien escrito? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Revisar y corregir el testimonio referido a las vivencias familiares.</i> 	15´
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes leer los siguientes criterios de evaluación para sus textos: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿El texto tiene título corto? ☺ ¿En el inicio se presentan a los personajes, el escenario y las acciones que desencadenarán la trama de la historia? ☺ ¿Está preciso el nudo o situación conflictiva? ☺ ¿Está preciso el desenlace de la historia? ☺ ¿Hace uso de los marcadores textuales del género narrativo? ☺ ¿Evita repetición de palabras para redundar en las ideas? ☺ ¿Todo el texto se mantiene en el mismo tema? ☺ ¿Utiliza los signos de puntuación para dar pausas y separar ideas? ☺ ¿Las palabras están bien escritas? ➤ Los estudiantes proceden a revisar sus textos en forma personal apoyándose de los criterios compartidos por la docente. ➤ Terminada la actividad, se les pide unirse en parejas para hacer un intercambio de sus textos y proceder a la corrección de los testimonios. ➤ La docente monitorea el trabajo para realizar la respectiva retroalimentación. ➤ Culminado el tiempo, se les pide devolver los textos a los autores para tomar las sugerencias de mejora y hacer la respectiva retroalimentación. 	105´

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes realizan los reajustes a su texto tomando las sugerencias de sus compañeros. ➤ Culminada la actividad, proceden a guardar sus escritos. ➤ La docente explica que la versión final de su texto lo presentarán a través de una historia digital, por ello aprenderán a trabajar con el software Videoshow en sus celulares. ➤ La docente los organiza en parejas de trabajo para revisar el funcionamiento del software Videoshow. ➤ La docente explica el funcionamiento de Videoshow y responde a las inquietudes de los estudiantes. ➤ Los estudiantes navegan en la web para seleccionar los recursos que necesitarán para su historia digital y los almacenan en una carpeta de la PC. 	
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de un testimonio? 	15´

SESIÓN 5: PRESENTAMOS UN TESTIMONIO FAMILIAR

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
- 1.2 Área: Comunicación
- 1.3 Grado y sección: Primero
- 1.4 Duración: 135´
- 1.5 Fecha:
- 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Edición	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el efecto del testimonio en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Edita el testimonio en versión digital 	Lista de cotejo

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Qué tipo de texto están escribiendo? ☺ ¿Cuál es la estructura de este texto? ☺ ¿Qué aspectos has considerado para la revisión del texto? ☺ ¿Cómo lograste revisar el texto? ☺ ¿Cómo presentaremos el texto a nuestros compañeros? ☺ ¿Qué acciones realizarás antes de presentar el texto ante tus compañeros? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Editar el testimonio para socializarlo a través de una historia digital.</i> 	15´
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes reunirse en parejas para leer y hacer algunos reajustes a la versión final de sus textos. ➤ La docente monitorea el trabajo para hacer la retroalimentación respectiva. ➤ Se les pide revisar la carpeta de recursos que crearon en la sesión anterior. Se les brinda un tiempo para seguir compilando recursos para sus historias digitales, luego transfieren estos recursos a sus celulares. ➤ Los estudiantes inician la creación de sus historias digitales con Videoshow, donde presentarán el guion de su texto acompañado de imágenes y sonido. Esta no deberá pasar de los cinco minutos. ➤ La docente monitorea el trabajo para realizar la respectiva retroalimentación. ➤ Se les pide reunirse en parejas para compartir sus historias digitales y plantear algunas sugerencias de mejora. ➤ Terminada la actividad, se les pide compartir sus historias digitales apoyándose del cañón multimedia. ➤ Se felicita el trabajo realizado. 	105´
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura? 	15´

SESIÓN 6: NOS INFORMAMOS SOBRE EL CUIDADO DE NUESTRA SALUD

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
 1.2 Área: Comunicación
 1.3 Grado y sección: Primero
 1.4 Duración: 135´
 1.5 Fecha:
 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Acceso al conocimiento	Lee diversos tipos de textos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en la infografía.	Identifica la estructura de una infografía. Toma de apuntes de la web	Lista de cotejo
		Infiere e interpreta información del texto.	Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto que lee. Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto.		
		Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito	Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor.		

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les presenta el siguiente caso:	15´

	<p>Alexandro ha escuchado en la radio que cada vez más se están ocupando las camas de los hospitales con pacientes víctimas de la COVID-19. Él teme mucho que sus padres se contagien, pues ellos deben salir todos los días a trabajar.</p> <p>¿Cuál es la preocupación de Alexandro?</p> <p>¿Cómo podríamos ayudar a que Alexandro mantenga la calma?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Después que los estudiantes leen, se les invita a intercambiar ideas en parejas de trabajo. ➤ Terminado el tiempo, se pide a algunos voluntarios compartir sus respuestas, las que son anotadas en la pizarra. ➤ Se comunica el propósito de la sesión: <i>Leer y reflexionar sobre el cuidado de la salud integral.</i> 	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente presenta una infografía referida al cuidado del adulto mayor: <div data-bbox="833 974 1163 1402" data-label="Image"> </div> ➤ Se les pide observar al texto, luego reflexionan sobre las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué nos dice el título? ☺ ¿Por qué el autor utilizó este título para su texto? ☺ ¿De qué tratará el texto? ☺ ¿Para qué leerás este texto? ➤ La docente pide a los estudiantes que en parejas de trabajo intercambien ideas sobre las preguntas propuestas. ➤ Se les pide hacer una lectura individual y silenciosa. ➤ Culminado el tiempo, se les pide que en sus respectivos equipos resuelvan las preguntas de comprensión: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿De qué trató el texto? ☺ ¿Quién escribió el texto?, ¿cómo lo sabes? ☺ ¿Cómo el autor escribió este texto? ☺ ¿Por qué el autor utilizó números en este texto? 	105´

	<ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Por qué el autor utilizó pequeñas imágenes alrededor de la principal? ☺ ¿Crees que la imagen principal fue la adecuada?, ¿por qué? ☺ ¿Cuál habrá sido el propósito del autor que escribió este texto? ☺ ¿Crees que un texto como este podría servir a Alexandro?, ¿por qué? ☺ ¿Qué tipo de texto hemos leído?, ¿cómo lo sabes? ➤ La docente monitorea el trabajo de los equipos para hacer la respectiva retroalimentación. ➤ Los estudiantes dialogan y resuelven las preguntas propuestas en un papelote. ➤ Un voluntario por equipo socializa las respuestas que se trabajó en su grupo. ➤ Se les pide sentarse en U para atender la exposición de los representantes de cada equipo. ➤ La docente refuerza las ideas presentadas por los representantes de cada equipo. Además, se les indica que el texto que han leído es una infografía y que tendrán la responsabilidad de escribir uno para ayudar a Alexandro. <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué es una infografía? ☺ ¿Qué caracteriza a la infografía? ☺ ¿Cuál es la estructura de una infografía? ➤ La docente escucha sus participaciones, toma nota en la pizarra y las complementa apoyándose de una presentación en power point, también utiliza ejemplos adicionales de infografías. <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué significa salud integral? ☺ ¿Qué podríamos escribir en una infografía destinada a promover el cuidado de la salud integral de la familia de Alexandro? ➤ Se les indica que, para dar respuesta a las preguntas, deberán indagar en la web y buscar información que les permita producir el texto que se les ha solicitado. ➤ La docente monitorea el desarrollo de la actividad para retroalimentar a quienes manifiesten dificultad en el desarrollo de la tarea. ➤ Culminado el tiempo, se les pide socializar sus apuntes en parejas de trabajo. ➤ Se felicita el trabajo realizado. 	
<p style="text-align: center;">CIERRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de una infografía? 	<p style="text-align: center;">15´</p>

SESIÓN 7: PLANIFICAMOS RECOMENDACIONES PARA EL CUIDADO DE LA SALUD INTEGRAL

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
 1.2 Área: Comunicación
 1.3 Grado y sección: Primero
 1.4 Duración: 135´
 1.5 Fecha:
 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Planificación	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Adecúa el texto a la situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa la infografía a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. • Selecciona diversas fuentes de información para el testimonio. • Elabora un esquema para organizar la presentación de las ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora un organizador de ideas previo a la escritura de su infografía, a través de miMind, relacionado al tema de la salud integral. 	Lista de cotejo

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Qué recuerdas sobre la infografía? ☺ ¿Qué estructura tiene una infografía? 	15´

	<ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Cuál es el propósito de una infografía? ☺ ¿Cómo escribirás una infografía para el cuidado de la salud integral? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comparte el propósito de la sesión: <i>Planificar la escritura de una infografía para promover el cuidado de la salud.</i> 	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes sacar sus apuntes sobre la actividad que se ha realizado en la última sesión. ➤ Los estudiantes revisan los apuntes y proceden a comparar con las respuestas que dieron al inicio de esta sesión. ➤ La docente les indica que iniciarán la escritura de una infografía donde darán instrucciones para el cuidado de la salud integral ante la situación de pandemia. ➤ Se les pide elaborar una lluvia de ideas sobre el tema apoyándose del software miMind. ➤ Terminada la actividad, se les pide compartir sus trabajos a través de WhatsApp para recibir algunos comentarios sobre la actividad realizada. ➤ Comentan libremente sus impresiones sobre la actividad que realizaron. ➤ Se les pide reunirse en parejas de trabajo para empezar con la planificación de sus infografías. Comparten sus organizadores que desarrollaron sobre la lluvia de ideas. ➤ Plantean en común la planificación de la infografía: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué escribiremos? ☺ ¿Sobre qué escribiremos? ☺ ¿Para quién escribiremos? ☺ ¿Qué elementos de la infografía consideraremos? ☺ ¿Qué imágenes utilizarás en el texto?, ¿por qué las usarás? ☺ ¿Qué ideas escribiremos en la infografía? ☺ ¿En cuántas partes dividiremos el texto? ➤ Culminada la actividad, proceden a organizar las ideas que escribirán en la infografía. ➤ Se pide la participación de algunos voluntarios para compartir sus planes de escritura y organizadores de ideas ante el pleno. ➤ Se complementa y / o refuerza las ideas presentadas en los organizadores gráficos. Se felicita el trabajo realizado. 	105´
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de una infografía? 	15´

SESIÓN 8: ELABORAMOS RECOMENDACIONES PARA EL CUIDADO DE NUESTRA SALUD INTEGRAL

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
 1.2 Área: Comunicación
 1.3 Grado y sección: Primero
 1.4 Duración: 135´
 1.5 Fecha:
 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Escritura textual	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe una infografía de forma coherente y cohesionada. • Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos. • Estructura una secuencia textual narrativa de forma apropiada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora el primer borrador de la infografía. 	Lista de cotejo

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Para qué hicimos la planificación de la infografía? 	

<p>INICIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Crees que fue necesario trabajar la planificación?, ¿por qué? ☺ ¿Con qué propósito trabajaremos la infografía? ☺ ¿Cómo escribiremos la infografía para lograr el propósito comunicativo? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comparte el propósito de la sesión: <i>Escribir la primera versión de la infografía para promover el cuidado de la salud.</i> 	<p>15'</p>
<p>DESARROLLO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes leer el siguiente texto: <div data-bbox="810 562 1050 922" data-label="Image"> </div> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Sobre qué trata el texto? ☺ ¿A quién se dirige el autor del texto? ☺ ¿Qué palabras usa el autor del texto para dirigirse a su destinatario? ☺ ¿Qué hay en común entre las palabras: “Usa”, “Cierra”, “Dúchate” ?, ¿por qué crees que el autor las usó? ☺ ¿Qué conocen sobre el modo imperativo de los verbos? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente con sus respuestas. ➤ La docente explica sobre el modo verbal imperativo que usarán en sus infografías, para ello se apoya en power point. ➤ Se plantea ejercicios adicionales para ser desarrollado con la colaboración de todos los estudiantes. ➤ La docente pide a los estudiantes revisar la planificación y el esquema de organización de ideas que se trabajó en la última sesión. Con estos materiales se les pide iniciar la escritura de la infografía y hacer un bosquejo de este para la distribución de la información. ➤ Los estudiantes proceden a escribir su infografía y la docente monitorea el trabajo para realizar la respectiva retroalimentación a quienes lo requieran. ➤ Culminada la actividad, proceden a guardar sus escritos para culminarlos en sus hogares si es que no lograron hacerlo. 	<p>105'</p>
<p>CIERRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de una infografía? 	<p>15'</p>

SESIÓN 9: REVISAMOS EL TEXTO CON RECOMENDACIONES PARA EL CUIDADO DE LA SALUD INTEGRAL

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
 1.2 Área: Comunicación
 1.3 Grado y sección: Primero
 1.4 Duración: 135´
 1.5 Fecha:
 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Revisión y reescritura	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas. 	<ul style="list-style-type: none"> Elabora la segunda versión de su infografía. 	Lista de cotejo

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Cuál es el tema de la infografía? ☺ ¿Qué caracteriza al texto que están escribiendo? ☺ ¿Cómo lograremos que nuestra infografía logre su propósito? ☺ ¿Cómo revisaremos la infografía? 	15´

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Revisar la primera versión de la infografía para promover el cuidado de la salud.</i> 	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes leer los siguientes criterios de evaluación para sus textos: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Las ideas que desarrollo a lo largo de mi texto se adecúan al propósito planteado en mi planificación? ☺ ¿He tomado en cuenta a mi destinataria/o en mi proceso de redacción? ☺ ¿He tomado en cuenta el registro en mi proceso de redacción? ☺ ¿Mi texto no presenta digresiones, repeticiones, contradicciones o vacíos de información? ☺ ¿Hace un correcto uso de los recursos gramaticales y ortográficos? ☺ ¿Expresa las ideas con claridad, precisión y de forma breve? ☺ ¿Empleo recursos visuales y los organizo de tal forma que contribuyo al propósito de mi texto, tomando en cuenta sus características? ➤ Los estudiantes proceden a revisar sus textos apoyándose de los criterios compartidos por la docente. ➤ Terminada la actividad, se les pide unirse con otro equipo para hacer un intercambio de sus textos y proceder a la corrección. ➤ La docente monitorea el trabajo para realizar la respectiva retroalimentación. ➤ Culminado el tiempo, se les pide devolver los textos a los autores para tomar las sugerencias de mejora y hacer la respectiva retroalimentación. ➤ Los estudiantes realizan los reajustes a su texto tomando las sugerencias de sus compañeros. ➤ Culminada la actividad, proceden a guardar sus escritos. ➤ La docente explica que la versión final de su texto lo presentarán en un formato digital y para ello se apoyarán en Canva. ➤ La docente los organiza en sus mismos equipos de trabajo para revisar el funcionamiento del software Canva. ➤ La docente explica el funcionamiento del software y responde a las inquietudes de los estudiantes. ➤ Los estudiantes navegan en la web para seleccionar los recursos que necesitarán para su infografía digital. 	105´
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de una infografía? 	15´

SESIÓN 10: PRESENTAMOS EL TEXTO CON RECOMENDACIONES PARA EL CUIDADO DE LA SALUD INTEGRAL

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
 1.2 Área: Comunicación
 1.3 Grado y sección: Primero - U
 1.4 Duración: 135´
 1.5 Fecha:
 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Edición	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el efecto de la infografía en los lectores a partir de los recursos textuales y estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Edita la infografía en versión digital 	Lista de cotejo

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Qué tipo de texto están escribiendo? ☺ ¿Cuál es la estructura de este texto? ☺ ¿Qué aspectos has considerado para la revisión del texto? ☺ ¿Cómo lograste revisar el texto? ☺ ¿Cómo presentaremos el texto a nuestros compañeros? ☺ ¿Qué acciones realizarás antes de presentar el texto ante tus compañeros? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Editar la infografía apoyándonos de las herramientas TIC.</i> 	15´
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes reunirse en parejas para leer el bosquejo y la información que brindarán en sus infografías, y hacer algunos reajustes para la versión final. 	

DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente monitorea el trabajo para hacer la retroalimentación respectiva. ➤ Se les pide revisar los recursos que compilaron en la sesión anterior. Se les brinda un tiempo para seguir navegando en la web y tomar algunos recursos adicionales para sus infografías. ➤ Los estudiantes inician la creación de sus infografías con Canva. ➤ La docente monitorea el trabajo para realizar la respectiva retroalimentación. ➤ Se les pide reunirse en equipos de cuatro integrantes para compartir las versiones previas de sus infografías y recibir algunas sugerencias de mejora. ➤ Terminada la actividad, se les pide compartir sus infografías apoyándose del cañón multimedia. ➤ Se felicita el trabajo realizado. 	105´
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura? 	15´

SESIÓN 11: REFLEXIONAMOS SOBRE LAS PRÁCTICAS QUE IMPACTAN EN EL MEDIO AMBIENTE

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
- 1.2 Área: Comunicación
- 1.3 Grado y sección: Primero
- 1.4 Duración: 135´
- 1.5 Fecha:
- 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Acceso al conocimiento	Lee diversos tipos de textos en lengua materna	Obtiene información del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica información explícita, relevante y complementaria seleccionando datos específicos y algunos detalles en el 	Identifica la estructura textual argumentativa en la lectura propuesta.	Lista de cotejo

			<p>texto argumentativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor 	
		Infiere e interpreta información del texto.	<ul style="list-style-type: none"> Explica el tema, los subtemas y el propósito comunicativo del texto. Deduce diversas relaciones lógicas entre las ideas del texto escrito. 	
		Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y el contexto del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> Opina sobre el contenido, la organización textual, el sentido de diversos recursos textuales y la intención del autor. 	

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<p>➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les presenta un video:</p>  <p>➤ Terminada la presentación, se les pide responder a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Sobre qué trató el vídeo? ☺ El problema que se expone, ¿crees que es actual? ☺ En tu comunidad, ¿existe problemas de contaminación?, ¿cómo se manifiesta? 	15'

	<ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Podríamos plantear alternativas de solución?, ¿cuáles y cómo lo harías? ☺ ¿Qué tipo de texto nos serviría para lograr dicho propósito?, ¿por qué lo crees así? ➤ Los estudiantes reflexionan y luego se les pide reunirse en equipos para intercambiar sus ideas. ➤ Un voluntario por equipo comparte sus respuestas y la docente toma nota de ellas. ➤ Se comunica el propósito de la sesión: <i>Leer y reflexionar sobre el problema de la contaminación ambiental.</i> 	
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente escribe en la pizarra el siguiente título: <i>Los residuos generados en el marco de la pandemia y la necesidad de garantizar su adecuada gestión.</i> ➤ Se plantea las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué significa el título para ti? ☺ ¿De qué crees que tratará el texto? ☺ ¿De qué tipo de texto crees que se trate continuo o discontinuo? ¿qué es lo que te lleva a pensar así? ☺ ¿Cuál es la intención que hay detrás de este título? ➤ La docente pide a los estudiantes que resuelvan las preguntas apoyándose de sus saberes previos. Luego se toma nota de sus ideas en la pizarra. ➤ Luego se les pide leer en forma individual y silenciosa la información referida a <i>Los residuos generados en el marco de la pandemia y la necesidad de garantizar su adecuada gestión.</i> ➤ Culminado el tiempo, se les pide hacer la relectura de párrafo por párrafo para extraer información. ➤ Terminada la actividad, se les pide reunirse en parejas para responder a las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿De qué trata el primer párrafo? ☺ Según el párrafo, ¿cuáles son las debilidades que presenta el sector de residuos sólidos en América Latina y el Caribe? ☺ ¿Qué entiendes por residuos biocontaminados? ☺ ¿Qué es lo más importante que nos dice el texto respecto de los residuos biocontaminados ¿en qué parte del párrafo ubicaste la idea? ☺ ¿Cuál es la idea principal del tercer párrafo? ☺ ¿Cuáles son las acciones recomendadas para manejar adecuadamente los residuos sólidos?, ¿por qué crees que nos hacen esas recomendaciones? ☺ ¿Cuál es la opinión del autor del texto? ☺ ¿En qué se sustenta la opinión? ☺ ¿Qué tipo de texto has leído?, ¿qué caracteriza a este? ➤ La docente monitorea la actividad para realizar la retroalimentación respectiva. 	105'

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Un voluntario por equipo expone el desarrollo de las preguntas, mientras que la docente toma nota de las ideas claves de cada intervención. ➤ La docente presenta información sobre el texto argumentativo y sus características apoyándose de la presentación Prezy. Además se les indica que tendrán la responsabilidad de escribir un texto argumentativo para enfrentar la contaminación ambiental de su comunidad. Los estudiantes comparan las ideas comprendidas sobre el texto argumentativo y lo que escribieron antes de recibir la explicación. ➤ Anotan las conclusiones del tema apoyándose de un organizador gráfico en Cmal Tool. ➤ Se pide socializar sus mapas conceptuales apoyándose del proyector multimedia. ➤ Se complementa y / o refuerza las ideas presentadas en los organizadores gráficos que presentaron los equipos. ➤ Se felicita el trabajo realizado. 	
<p style="text-align: center;">CIERRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de un texto argumentativo? 	15´

LECTURA

Los residuos generados en el marco de la pandemia y la necesidad de garantizar su adecuada gestión

El Programa para el Medio Ambiente de las Naciones Unidas (PNUD) ha sostenido que, durante el brote de COVID-19, el sector de residuos ha demostrado ser un servicio esencial para responder a la emergencia y evitar impactos secundarios en la salud y el ambiente. Sin embargo, también se han evidenciado debilidades significativas en las instalaciones de tratamiento de residuos y en la preparación para emergencias en la región de América Latina y el Caribe...

Ahora bien, de acuerdo con estimaciones realizadas por el Ministerio del Ambiente (MINAM) cada paciente COVID-19 generaría un aproximado de 2 kilos de residuos biocontaminados. Teniendo en cuenta ello, en un tiempo promedio de 14 días de tratamiento las más de 300 mil

personas contagiadas de COVID-19 habrían generado más de 8 mil 400 toneladas de residuos. En virtud a ello, se puede deducir que la cantidad de residuos biocontaminados ha ido en notable incremento.

Sumado a ello, es pertinente considerar que las medidas de salubridad dispuestas para prevenir el contagio del COVID-19, como el uso generalizado de mascarillas tanto para circular por las vías de uso público, como para ingresar a mercados, supermercados, establecimientos comerciales minoristas de alimentos y otros centros de venta de alimentos no preparados, sin perjuicio de otros implementos de protección personal que utiliza la población, conllevan también a un incremento en la cantidad de

residuos generados, en su mayoría, plásticos.

Ante el crecimiento de los índices de generación de residuos hospitalarios y domiciliarios, se debe tomar en consideración que una adecuada gestión de los residuos sólidos demanda, en principio, la reducción de su generación y, solo si esto no fuera posible, garantizar un manejo adecuado y sostenible de los residuos generados. De acuerdo con ello, se requiere que la ciudadanía contribuya con la gestión de los residuos sólidos a través de las siguientes acciones:

1. Tratándose de personas no contagiadas, optar preferentemente por la adquisición de mascarillas reutilizables, elaboradas de acuerdo a las especificaciones técnicas aprobadas por el MINSA, mediante Resolución Ministerial N° 135-2020/MINSA

2. No usar guantes desechables. Realizar el lavado constante de manos.

3. Practicar hábitos de consumo responsable. Elegir los productos procurando reducir envases y envoltorios, así como utilizar elementos reutilizables para efectuar y transportar las compras. Dichos elementos deberán ser adecuadamente desinfectados.

4. Exigir el no empleo de plásticos de un solo uso al realizar las compras a domicilio u otras modalidades.

5. Planificar y comprar los alimentos necesarios, a fin de evitar la generación excesiva de residuos orgánicos.

6. Procurar utilizar los residuos orgánicos generados para elaborar compost en los domicilios, de acuerdo con los criterios formulados por el MINAM.

7. En el caso de los residuos inorgánicos reutilizables, separarlos adecuadamente, desinfectarlos y entregarlos a los encargados de los Programas de Segregación en la Fuente y Recolección Selectiva conforme estos se reactiven, o a otros recicladores autorizados.

SESIÓN 12: NOS PREPARAMOS PARA OPINAR SOBRE EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE

I. DATOS INFORMATIVOS

1.1 Institución Educativa:

1.2 Área: Comunicación

1.3 Grado y sección: Primero

1.4 Duración: 135´

1.5 Fecha:

1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Acceso al conocimiento	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Adecúa el texto a la	• Adecúa el texto argumentativo	• Elaboran un mapa argumentativo	Lista de cotejo

Planificación		situación comunicativa	a la situación comunicativa considerando el propósito comunicativo, el tipo textual y algunas características del género discursivo, así como el formato y el soporte. <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona diversas fuentes de información para el texto. • Elabora un esquema para organizar la presentación de las ideas. 	para la planificación de sus ideas, apoyándose de miMind.	
---------------	--	------------------------	--	---	--

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Para qué hicimos ese trabajo? ☺ ¿Qué caracteriza al texto argumentativo? ☺ ¿Cómo escribirán un texto argumentativo para promover el cuidado del medio ambiente en la comunidad? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Planificar la escritura de un texto argumentativo para promover el cuidado del medio ambiente.</i> 	15´
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes leer en forma individual y silenciosa el texto: <i>Beneficios de la energía limpia.</i> ➤ Se les pide reunirse en equipos de cuatro integrantes para identificar la estructura argumentativa del texto. ➤ Un representante por equipo presenta en un papelote la estructura argumentativa del texto. ➤ La docente refuerza las ideas presentadas por los estudiantes con el fin de fijar la característica de este tipo de texto. ➤ La docente pide a los estudiantes sacar sus apuntes sobre la actividad que se realizó en la última sesión. ➤ La docente pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué sabemos sobre el impacto de los residuos sólidos? 	105´

	<p>¿Cómo podemos cuidar el entorno natural de tu comunidad frente a la presencia de los residuos sólidos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se les pide anotar todas las ideas que conozcan sobre el tema, así como también lo que logran observar en su comunidad. ➤ Luego se les indica que iniciarán la escritura de un texto argumentativo sobre el tema del cuidado del medio ambiente de su comunidad y, por ello, deberán buscar información que les permita complementar lo que saben y escribir sobre el tema. ➤ Se les proporciona un tiempo para la búsqueda de información en la web. ➤ Los estudiantes se reúnen en equipos de trabajo para compartir sus hallazgos, a pedido de la docente. ➤ La docente explica que para emprender la tarea de escribir deben primero planificar. Los estudiantes inician, con la orientación de la docente, la actividad de la planificación de la escritura para determinar al destinatario, tema, propósito, estructura, características del texto a escribir. ➤ Posteriormente, se les pide que organicen las ideas que piensan presentar en su texto. Elaboran el mapa argumentativo de su texto apoyándose de miMind. ➤ Se pide la participación de un voluntario para compartir sus organizadores digitales ante el pleno. ➤ Se complementa y / o refuerza las ideas presentadas en los organizadores gráficos Se felicita el trabajo realizado. 	
<p>CIERRE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de un texto argumentativo? 	<p>15´</p>

Lectura:

Beneficios de la energía limpia

El crecimiento de la población y las mejoras en la calidad de vida en nuestra sociedad actual requerirán de un incremento en el abastecimiento de energía. Esto plantea un reto, pero también la oportunidad de redefinir la forma en la que se usa la energía de tal manera que responda a las metas del desarrollo sostenible. A razón de esto, se viene promoviendo el uso de energía limpia o renovable. Pero, ¿cuáles son los beneficios de usar este tipo de energía?

A diferencia de la energía no renovable, al usar la energía limpia no se emiten gases de efecto invernadero (GEI). Esto se debe a que la fuente usada, como por ejemplo la fuerza del viento o el calor del sol, no se transforma en residuos radiactivos u otros contaminantes tales como el monóxido de carbono (CO) o dióxido de carbono (CO₂). De esta manera, se contribuye con frenar el cambio climático y, por tanto, la biodiversidad dejaría de estar en riesgo.

Asimismo, usar energía limpia contribuye en el bien común. Una de las razones es que, al frenar la contaminación, se reduce también los riesgos de desarrollar alguna enfermedad respiratoria producida por la emisión de gases de vehículos y del uso doméstico de energías no renovables como la leña o el carbón. Por otro lado, usar esta energía reduce los costos y mejora el acceso a ella. No hay desarrollo sostenible sin energía limpia.

Además, implementar el uso de energía limpia exige la participación y el compromiso del ciudadano. La incorporación en la vida cotidiana de este tipo de energía dependerá en gran medida de nosotros mismos. Es la ciudadanía quien, por propia iniciativa, puede instalar una fuente de energía como el biogás o, incluso, una minicentral hidroeléctrica, incluso en los lugares más remotos. A nosotros nos tocará actuar cuando se genere una crisis energética debido al desabastecimiento de combustibles fósiles.

Está claro, entonces, que son varios y muy importantes los beneficios que tiene el uso de la energía renovable en cuanto al cuidado del ambiente, bien común y la ciudadanía. A nosotros nos toca ahora evaluar qué papel queremos asumir. ¿Se te ocurre alguna acción concreta para promover el uso de la energía limpia?

SESIÓN 13: ESCRIBIMOS NUESTRA OPINIÓN SOBRE EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
 1.2 Área: Comunicación
 1.3 Grado y sección: Primero
 1.4 Duración: 135´
 1.5 Fecha:
 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Escritura textual	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe un texto argumentativo de forma coherente y cohesionada. • Ordena las ideas en torno a un tema, las jerarquiza en subtemas e ideas principales, y las desarrolla para ampliar o precisar la información sin digresiones o vacíos. • Estructura una secuencia textual argumentativa de forma apropiada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben la primera versión de su texto argumentativo en Google drive. 	Lista de cotejo

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Para qué hicimos ese trabajo? 	

INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué estructura tendrá el texto que escribirán? ☺ ¿Cuál es el propósito de su texto? ☺ ¿Cómo lograrás para que tu texto logre su propósito? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Escribir la primera versión de un texto argumentativo para promover el cuidado del medio ambiente.</i> 	15´
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente indica a los estudiantes que para lograr el propósito de su texto es fundamental que utilicen argumentos sólidos sobre el tema. Por ello, se apoya en una presentación en Prezy para dar alcances sobre los tipos de argumentos. ➤ Los estudiantes se informan sobre el tema e identifican los tipos de argumentos en los textos que se revisaron anteriormente. ➤ La docente pide a los estudiantes revisar la planificación y el esquema de organización de ideas que se trabajó en la última sesión para hacer un reajuste en la construcción de los argumentos. ➤ En equipos de tres integrantes, comparten sus esquemas argumentativos para recibir sugerencias de mejora. ➤ Los estudiantes, en forma individual y silenciosa, proceden a escribir su texto argumentativo apoyándose de Google drive. ➤ La docente monitorea el trabajo para realizar la respectiva retroalimentación a quienes lo requieran. ➤ Culminada la actividad, proceden a cerrar sus archivos para culminarlos en sus hogares si es que no lograron hacerlo. 	105´
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de un texto argumentativo? 	15´

SESIÓN 14: REVISAMOS NUESTRO TEXTO PARA PROMOVER EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
- 1.2 Área: Comunicación
- 1.3 Grado y sección: Primero
- 1.4 Duración: 135´
- 1.5 Fecha:
- 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Revisión y reescritura	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa de manera permanente el texto determinando si se ajusta a la situación comunicativa; si existen contradicciones, digresiones o vacíos que afectan la coherencia entre las ideas; o si el uso de conectores y referentes asegura la cohesión entre estas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora la segunda versión de su texto argumentativo. 	Lista de cotejo
------------------------	--	---	---	---	-----------------

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Qué nos corresponde hacer hoy? ☺ ¿Cómo revisaremos el texto? ☺ ¿Cómo sabremos si el texto está bien escrito? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Revisar la primera versión de un texto argumentativo para promover el cuidado del medio ambiente.</i> 	15´
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes leer los siguientes criterios de evaluación para sus textos: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Mi texto responde a la situación comunicativa, considera el propósito, destinatario, tipo de texto, formato y fuentes de información? ☺ ¿Mi texto responde a la estructura de tesis – argumentos – conclusión? ☺ ¿Las ideas de texto son claras, coherentes y cohesionadas y proponen unas acciones concretas para sensibilizar sobre el manejo de los residuos en nuestro entorno? ☺ ¿Mi opinión es clara y se sustenta en argumentos válidos en torno al bien común, la ciudadanía y el ambiente? 	105´

	<ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Uso adecuadamente los recursos ortográficos y gramaticales, un vocabulario variado y la primera persona? ☺ ¿Evalué de manera permanente si mi texto responde a la situación comunicativa y no presenta contradicciones, digresiones o vacíos de información? ➤ Los estudiantes proceden a revisar sus textos en forma personal apoyándose de los criterios compartidos por la docente. ➤ Terminada la actividad, se les pide compartir los enlaces de Google drive para recibir sugerencias de mejora de la primera versión de sus textos. ➤ La docente monitorea el trabajo para realizar la respectiva retroalimentación. ➤ Los estudiantes realizan los reajustes a su texto tomando las sugerencias de sus compañeros recibidas online. ➤ Culminada la actividad, proceden a guardar sus archivos. ➤ La docente explica que la versión final de su texto lo editarán con Issuu, por ello, explica el funcionamiento del editor. ➤ Los estudiantes, en parejas, se familiarizan con el editor. 	
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura de un texto argumentativo? 	15´

SESIÓN 15: PRESENTAMOS NUESTRA OPINIÓN SOBRE EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE

I. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1 Institución Educativa:
- 1.2 Área: Comunicación
- 1.3 Grado y sección: Primero - U
- 1.4 Duración: 135´
- 1.5 Fecha:
- 1.6 Docente responsable:

II. PROPÓSITO DE LA SESIÓN

DIMENSIÓN	COMPETENCIA	CAPACIDAD	DESEMPEÑOS	EVIDENCIA DE APRENDIZAJE	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
Edición	Escribe diversos tipos de textos en lengua materna	Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa el efecto de la infografía en los lectores a partir de los recursos textuales y 	<ul style="list-style-type: none"> • Edita sus textos argumentativos apoyándose de Issuu 	Lista de cotejo

			estilísticos utilizados considerando su propósito al momento de escribirlo.		
--	--	--	---	--	--

III. SECUENCIA DIDÁCTICA DE LA SESIÓN

MOMENTOS	ACTIVIDADES	T
INICIO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se da la bienvenida a los estudiantes. Luego se les pregunta: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué hicimos en la sesión pasada? ☺ ¿Qué tipo de texto están escribiendo? ☺ ¿Cómo presentaremos el texto a nuestros compañeros? ☺ ¿Qué acciones realizarás antes de presentar el texto ante tus compañeros? ➤ Los estudiantes participan voluntariamente para compartir sus respuestas y se toma nota de ellas en la pizarra. ➤ Se comprarte el propósito de la sesión: <i>Editar el texto argumentativo para promover el cuidado del medio ambiente, apoyándonos de una herramienta TIC.</i> 	15´
DESARROLLO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La docente pide a los estudiantes reunirse en parejas para leer y hacer algunos reajustes a la versión final de sus textos. ➤ La docente monitorea el trabajo para hacer la retroalimentación respectiva. ➤ Los estudiantes, en parejas de trabajo, inician la creación de sus textos argumentativos en versión digital. ➤ La docente monitorea el trabajo para realizar la respectiva retroalimentación. ➤ Terminada la actividad, se les pide compartir sus textos argumentativos apoyándose del cañón multimedia. ➤ Se felicita el trabajo realizado. 	105´
CIERRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se promueve la reflexión de los saberes mediante las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ☺ ¿Qué aprendimos hoy?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿cómo lo aprendido me ayudará a hacer frente al reto de la escritura? 	15´