



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN  
EDUCACIÓN**

**Herramientas colaborativas virtuales para mejorar la producción  
de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

**AUTORA:**

Sánchez Santillán, Eloísa Mónica (ORCID: 0000-0003-1934-7955)

**ASESOR:**

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

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Innovaciones Pedagógicas

TRUJILLO - PERÚ

2021

## **Dedicatoria**

Con todo mi amor a las dos razones que me impulsan a seguir adelante: Valeria Jimena y José Sebastián, mis hijos.

## **Agradecimiento**

A Dios, por regalarme la vida y mis mayores bendiciones.

A mis padres, por su apoyo incondicional en cada decisión importante de mi vida.

A mis docentes, que han contribuido a mi formación académica y crecimiento profesional.

A la directora, padres de familia y estudiantes de primer año de secundaria del colegio San Vicente de Paúl, por la apertura para la realización de este trabajo.

## 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
<b>3.1. Tipo y diseño de investigación .....</b>	<b>26</b>
<b>3.2. Variables y operacionalización .....</b>	<b>27</b>
<b>3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis .....</b>	<b>28</b>
<b>3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....</b>	<b>30</b>
<b>3.5. Procedimientos .....</b>	<b>30</b>
<b>3.6. Método de análisis de datos .....</b>	<b>32</b>
<b>3.7. Aspectos éticos .....</b>	<b>32</b>
IV. RESULTADOS.....	33
V. DISCUSIÓN .....	51
VI. CONCLUSIONES .....	59
VII. RECOMENDACIONES.....	61
VIII. PROPUESTA .....	62
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS</b>	

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Población de estudiantes de primer año de educación secundaria</i> .....	29
<b>Tabla 2.</b> <i>Estudiantes de grupos experimental y control</i> .....	29
<b>Tabla 3.</b> <i>Niveles de producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos</i> .....	33
<b>Tabla 4.</b> <i>Niveles de acceso al conocimiento de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos</i> .....	34
<b>Tabla 5.</b> <i>Niveles de planificación de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos</i> .....	35
<b>Tabla 6.</b> <i>Niveles de redacción de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos</i> .....	36
<b>Tabla 7.</b> <i>Niveles de revisión y reescritura de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos</i> .....	37
<b>Tabla 8.</b> <i>Niveles de edición de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos</i> .....	38
<b>Tabla 9.</b> <i>Prueba de normalidad Shapiro Wilks</i> .....	39
<b>Tabla 10.</b> <i>Prueba de hipótesis general a nivel de preprueba y posprueba en ambos grupos</i> .....	40
<b>Tabla 11.</b> <i>Prueba de hipótesis para dimensión acceso al conocimiento de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos</i> .....	42
<b>Tabla 12.</b> <i>Prueba de hipótesis para dimensión planificación de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos</i> .....	44
<b>Tabla 13.</b> <i>Prueba de hipótesis para dimensión redacción de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos</i> .....	45
<b>Tabla 14.</b> <i>Prueba de hipótesis para dimensión revisión y reescritura de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos</i> .....	47
<b>Tabla 15.</b> <i>Prueba de hipótesis para dimensión edición de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos</i> .....	48

## Índice de gráficos y figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Niveles de producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos</i> .....	34
<b>Figura 2.</b> <i>Región crítica de la prueba de hipótesis</i> .....	41

## Resumen

El presente estudio, basado en la teoría socioconstructivista, se realizó con el propósito de determinar que las herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la producción de textos en los estudiantes primer año de educación secundaria de la ciudad de Trujillo, durante el año 2020. Esta tiene un diseño cuasiexperimental y utilizó un instrumento validado por expertos en Lengua y Literatura y en Metodología de la Investigación; además fue sometido, a pruebas de confiabilidad a través de Kuder & Richardson (Kr20). La *Prueba objetiva de producción textos*, elaborada por la investigadora, se aplicó a una población de 103 estudiantes para recoger la información. Los datos se procesaron a través de Excel y SPSS V25. Los hallazgos muestran que el 65,4% de los estudiantes se encuentran en el nivel previsto, frente a los resultados iniciales que mostraban solo un 15.4% en el mismo nivel. Resultados similares se obtuvieron las dimensiones *acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura y edición*. La prueba de hipótesis T student evidenció una diferencia significativa entre preprueba y posprueba de -7,038 (19,88 – 12,85) y una T de -11,066, concluyendo así que las herramientas colaborativas virtuales constituyen un recurso efectivo para mejorar u optimizar la producción de textos.

**Palabras claves:** herramientas colaborativas virtuales, producción de textos, planificación textual, redacción, edición de textos

## **Abstract**

The present research, based on the socio-constructivist theory, was carried out in order to determinate that virtual collaborative tools improve the production of texts significantly in first-year high school students in the city of Trujillo, during the year 2020. It had a quasi-experimental design and used a validated instrument by experts in Language and Literature and in Research Methodology; in addition, it was also subjected to reliability tests through Kuder & Richardson (Kr20). The objective text production test, prepared by the researcher, was applied to a population of 103 students to collect the information. The data were processed through Excel and SPSS V25. The findings show that 65.4% of students are at the expected level, compared to the initial results that showed only 15.4% at the same level. Similar results were obtained for the dimension access to knowledge, planning, writing, reviewing and rewriting and editing. The student T hypothesis test showed a significant difference between pre-test and post-test of -7,038 (19,88 – 12,85) and a T of -11,066, 6,154, thus concluding that virtual collaborative tools constitute an effective resource to improve or optimize text production.

**Keywords:** virtual collaborative tools, text production, text planning, writing, text editing



## I. INTRODUCCIÓN

La deficiente calidad en la producción de textos escritos es una problemática generalizada en el sistema educativo nacional e internacional. Esta falencia se evidencia en mayor medida cuando se trata de la producción de textos continuos. No se trata solo de aspectos relacionados a la normativa ortográfica (tildación y puntuación), sino que esta dificultad se centra mayormente en las propiedades textuales de coherencia y cohesión: párrafos completos cuyos enunciados no mantienen una progresión temática, carentes de relación lógica y con conectores o referentes inadecuados.

En España anualmente se realiza una evaluación individualizada a los estudiantes 4° de secundaria para medir diversos aspectos del rendimiento académico, entre ellos la competencia escrita. Los últimos resultados para secundaria en competencia lingüística (escritura), arrojaron que un 20% se ubicó en el nivel inicio, mientras que un 59%, en el nivel medio (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2020).

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2016, que evalúa la escritura de estudiantes del nivel primario, cuyas edades oscilan entre los 11 y 12 años, en América Latina y el Caribe cada cierto periodo, detalla que con respecto a la dimensión textual, el 44.2% de estudiantes se ubicó en los niveles iniciales. Por otro lado, en relación al aspecto discursivo, se estima que el 52.9% de estudiantes no llegó al nivel deseado (Unesco, 2016).

Situación similar se refleja en el Perú. En la última década se tiene información de dos evaluaciones de la competencia lingüística de producción de textos escritos: la primera es la Evaluación de la Escritura en sexto grado que realizó el Ministerio de Educación en el 2013. Esta prueba se aplicó a 4327 estudiantes de 357 escuelas a nivel nacional. Los logros se agrupan en tres niveles, donde el tercero es el esperado. Los resultados detallan que solo uno de cada ocho niños logró los aprendizajes esperados para el grado. Así, solo el 13.5% alcanzó el nivel III, pues la mayoría de los textos producidos por los estudiantes (86.5%) revelan dificultades serias sobre todo en la coherencia y cohesión textual (Minedu, 2016). Asimismo, en el 2018 está la Evaluación Muestral de escritura, aplicada a 5 968 estudiantes de que cursan el segundo de secundaria; este arroja que solo un 20,2% llegó al nivel satisfactorio; pues la mayoría de los estudiantes se ubicó en el

proceso con un 56,0%; mientras que un 23,8% en un nivel de inicio. Es importante resaltar que el logro esperado aún es minoritario. Por otro lado, también es pertinente indicar que los textos solicitados para esta evaluación fueron de diferentes géneros discursivos: anécdota, artículo descriptivo, noticia y carta formal. Los criterios considerados en las rúbricas de evaluación diversos, desde la adecuación a la situación comunicativa, coherencia y cohesión en la organización de las ideas, hasta el uso de normas y convenciones del lenguaje escrito (Minedu, 2019).

A nivel regional, se aplicó los *kits* de evaluación de escritura para cuarto de primaria y segundo año de secundaria en algunas instituciones educativas. Sin embargo, según información de la especialista del área de Comunicación de la Gerencia Regional de Educación La Libertad (GRELL), Susy Tacanga, no se han realizado estudios específicos, ni se han procesado datos del desarrollo de esta competencia a nivel de la región La Libertad en los últimos años. Todos los reportes se hacen a nivel nacional (S.Tacanga, comunicación personal, 26 de junio de 2020).

En la Institución Educativa San Vicente de Paúl se ha detectado que la mayoría de estudiantes del VI ciclo, presenta problemas en la producción de textos escritos simples (expositivos y argumentativos). De acuerdo al diagnóstico realizado, se encuentra un gran vacío en la etapa previa a la escritura; es decir en la concepción de las primeras ideas y la planificación del texto, pues muchas estudiantes prefieren obviar este proceso. Asimismo, en la redacción propiamente dicha, se hallan dificultades en cuanto a la coherencia entre ideas a nivel de párrafos y entre enunciados; se aprecia inadecuada utilización de conectores y referentes textuales; desorganización de las ideas en relación con la modalidad textual; vocabulario básico; errores gramaticales y ortográficos; entre otros. Por último, la mayoría de estudiantes, entrega sus textos sin hacer una revisión minuciosa del mismo, encontrándose ciertas falencias previamente corregidas en la clase. Así, en los primeros dos bimestres del año 2018, se demuestra que un 36.11% de estudiantes de segundo año alcanzan calificativos entre 11 hasta 13; el 58.33 % obtiene notas entre 14 y 17, mientras que el 0% llega al nivel esperado de 18 a 20 en la competencia referida a la producción de textos (Siagie, 2019). Situación similar ocurrió el año 2019.

De persistir la problemática en la Educación Básica Regular, los estudiantes no podrán alcanzar el perfil de egreso requerido en el Currículo Nacional, además, tendrán serias dificultades para adaptarse a la educación superior. Es por ello, que, aprovechando la coyuntura educativa de la educación remota a causa de la pandemia Covid-19, surge como una propuesta el programa de herramientas colaborativas virtuales. Para ello se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo las Herramientas colaborativas virtuales mejoran la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020?

Este estudio se justifica desde el punto de vista teórico ya que se fundamenta en el modelo socio-cognitivo, pragmatolingüístico y didáctico y el enfoque comunicativo de la producción de textos; alfabetización digital, conectivismo, aprendizaje colaborativo y socio-constructivismo. Además, es conveniente porque representa el punto de partida para investigaciones posteriores respecto al uso de las herramientas colaborativas virtuales en la mejora de la producción escrita, no solo de la Institución Educativa San Vicente de Paúl, sino también de la región y el país. Desde la perspectiva práctica, da pie a que otros investigadores profundicen y mejoren la propuesta. Si bien es cierto, la investigación está orientada al primer año de secundaria, con las adaptaciones del caso, se puede aplicar a todos los niveles de la educación.

Cabe resaltar que esta propuesta constituye la alternativa más pertinente en el contexto actual de la educación remota, puesto que se va a aprovechar las herramientas que ofrece la Web 2.0 para el desarrollo de una de las competencias comunicativas básicas establecidas en el Currículo Nacional. El panorama actual exige a los docentes el uso y aprovechamiento de las herramientas colaborativas, ya que, además, permitirá que los estudiantes interactúen y estén motivados al máximo durante su proceso de la escritura.

Socialmente constituye un aporte, ya que busca fortalecer competencias comunicativas básicas de los estudiantes a nivel del país, específicamente la que está referida a la producción escrita. Además, contribuye a la formación personal y profesional, ya que es importante que toda persona sea capaz de construir mensajes coherentes, cohesionados y adecuados a la situación comunicativa en la que se desenvuelve, evitando así solo “copiar y pegar” información de la web. Finalmente, esta investigación contribuye a la mejora de la calidad educativa de los

miles de jóvenes del país, quienes tomarán las riendas en un futuro no muy lejano y ello exige que sean los mejores.

El principal objetivo de la investigación fue determinar que las herramientas colaborativas virtuales mejoran la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Respecto a los objetivos específicos son cinco. El primero fue determinar que las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión acceso al conocimiento de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo, 2020. El segundo, determinar que las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión planificación. El tercero, determinar que las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión redacción. El cuarto, determinar que las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión revisión y reescritura. El quinto, determinar que las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión edición de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Por último, se consideró un sexto objetivo: indagar cualitativamente el efecto de las herramientas colaborativas virtuales en la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

En cuanto a la hipótesis general que se pretendió demostrar fue la siguiente: las herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. En ese sentido su equivalente negada fue: las herramientas colaborativas virtuales no mejoran la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Asimismo, como hipótesis específicas se consideró a las que a continuación se detallan. La primera fue que las herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión acceso al conocimiento de la producción de textos. La segunda, las herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión planificación. La tercera, las herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión redacción. La cuarta, las herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión revisión y reescritura. Mientras que la quinta fue: las herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión edición de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Es importante destacar que a cada una de estas le corresponde su respectiva negación.

## II. MARCO TEÓRICO

Las herramientas colaborativas funcionan de manera efectiva en cuanto al trabajo de la producción textual, así lo demuestran diversos estudios a nivel internacional, nacional y local. En el plano internacional, Cruz (2020), propone la tesis doctoral: Ecosistema de aprendizaje: un prototipo para la lectura hipertextual y escritura colaborativa digital en México. En este estudio participaron 50 estudiantes del cuarto año de preparatoria de la Escuela Nacional Preparatoria. Para ello, se diseñó un curso de carácter semipresencial con actividades en línea tipo foro. Este culminaba con una actividad de escritura colaborativa: redacción de un texto narrativo en Google Drive. Entre sus conclusiones destacan que el uso de una plataforma educativa se convierte en un recurso útil para la interacción de los estudiantes. Otra conclusión importante es que la lectura crítica juega un rol trascendental al momento de analizar, discutir y argumentar sus puntos de vista. Ello, sin duda influye en la escritura. Así, al aplicar el cuestionario final de percepción y en la pregunta referida a escritura colaborativa, un 36,9% de los estudiantes afirma que prefiere asumir el liderazgo para que las ideas de todos surjan, un 15,8% prefiere dar ideas y un 26,3% opta por agregar y corregir las ideas de todo el equipo. Por otro lado, un 53,8% le pareció una buena práctica, mientras que un 30,8% le pareció excelente porque se consideran también sus ideas personales. Asimismo se evidenció que la escritura colaborativa está aún en proceso pues algunos de los textos no muestran espontaneidad, pero sí se corrobora que el conocimiento es una “construcción social” que radica en la capacidad de aumento de la creatividad de los estudiantes. Por último, también se demuestra que toda propuesta implementación de entornos virtuales de aprendizaje debe partir de las situaciones reales de los estudiantes. De ello se puede rescatar para el estudio en curso que es posible mejorar la redacción a través de la interacción en línea, además, que la propuesta debe basarse en el Enfoque Comunicativo.

De igual manera, Godoy (2020) presenta el artículo de investigación titulado: *Students facing their texts: dimensions discussed and reviewed in digital and collaborative writing* (Revista Exlibris). Aquí se observan los resultados de su investigación cualitativa con estudio de casos múltiples, basada en los intercambios y revisiones por parte de estudiantes de nivel secundario y superior de Buenos

Aires durante el desarrollo de una actividad de escritura digital y colaborativa en Google Drive. Para ello se analizaron 3 textos escritos por grupos de estudiantes. El resultado señala que los intercambios y las revisiones que se producen en la plataforma Google Drive constituyen excelentes insumos para las clases, ya que en ellos se pueden leer las dudas que van surgiendo entre los estudiantes y las decisiones que toman en su proceso de redacción. Por otro lado, también se concluye que es necesario ir más allá de un solo una orientación, sino más bien proponer desafíos interesantes que demanden la práctica de diversas estrategias de elaboración, reflexión y revisión textual. En ese sentido, se coincide con el presente estudio, puesto que se tomarán en cuenta cinco dimensiones similares para la variable producción de textos.

Un estudio similar, realizó Agurto (2019) con la tesis doctoral denominada: El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala - Ecuador, 2017. El enfoque de esta investigación es cuantitativo con diseño cuasi-experimental y con una muestra de 40 estudiantes. Las conclusiones permiten señalar que se demostró la hipótesis general, pues en el posttest el grupo experimental logró un desarrollo del 50% en la producción de textos académicos frente a un 40% del grupo de control; de manera específica en la dimensión reescritura el primero alcanzó un 50% de desarrollo, frente a un 40% del segundo grupo.

Por otro lado, en Colombia, Medina et al. (2018) presentan el artículo científico denominado: Reading and writing through research as a pedagogical strategy in primary school supported on TIC (Cultura, Educación y Sociedad), con enfoque cualitativo, diseño descriptivo, exploratorio. Para ello, se tomó una muestra por conveniencia en donde se seleccionaron 230 estudiantes con dificultades en lectura y escritura de la IED Armando Estrada Flórez, sede Divino Niño (municipio de Zona Bananera – Magdalena). Entre las conclusiones se destacan que los modelos de educación tradicional no permiten el desarrollo de la escritura y lectura, haciendo un proceso de aprendizaje deficiente. Por otro lado se determinó que la integración de prácticas basadas en las TIC generó un impacto positivo. Estas conclusiones apoyan la idea de que el uso de entornos virtuales va a contribuir a la mejora de la escritura en estudiantes de la EBR.

En esa misma línea, Uribe, Ramírez y Henao (2017) presentan el artículo bajo el título: Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria (Revista Lasallista de Investigación). Este cita un estudio con diseño cualitativo y exploratorio que establece la interdependencia entre wiki y la escritura de carácter colaborativo en línea de estudiantes de algunas instituciones de Básica Primaria en Medellín, Colombia. La muestra estuvo constituida por sesenta y tres (63) estudiantes de quinto grado de tres instituciones educativas. Los resultados evidencian que efectivamente esta tecnología, apoyada por la mediación pedagógica se convierte en un recurso interesante para la escritura en línea. Una vez más toma fuerza el rol del docente tutor en este tipo de estrategias de colaboración en línea.

En el plano nacional, Quispe (2020), con el objetivo de determinar la influencia del software exelearning en la producción de textos narrativos de los estudiantes de secundaria de la I.E.138 Próceres de la Independencia SJL UGEL 05, 2019 en la ciudad de Lima, desarrolló un estudio cuasiexperimental y de enfoque cuantitativo, cuya muestra fue de 30 estudiantes de primer año de secundaria. Para su propósito empleó como instrumento una rúbrica. Una de las principales conclusiones del estudio fue que la aplicación de este software influye de manera significativa en la variable dependiente; es decir en la producción de textos. Por otra parte, también se corroboró que esta influencia se dio en cada una de las dimensiones propuestas.

Demarini (2017) desarrolló la tesis doctoral titulada: 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, con enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental. Para ello tomó como muestra a 80 estudiantes. Los resultados arrojan algunas conclusiones alentadoras, entre ellas que la aplicación de estas herramientas produce efectos importantes en la escritura de esta tipología textual en los estudiantes sometidos a la prueba, específicamente en cada una de las dimensiones. En la primera dimensión (planificación), luego de la aplicación de la propuesta, se observa un aumento de 5 puntos de diferencia respecto al grupo de control; respecto a la dimensión coherencia textual, hay 4 puntos a favor del grupo experimental; mientras que en la dimensión cohesión textual también se aprecia una diferencia de 15-11 entre grupo

experimental y de control. En tal sentido, este aporte, impulsa la idea de proponer un programa mediado por herramientas virtuales colaborativas para la mejora de la escritura de géneros textuales.

Asimismo, Gines (2017) con la tesis doctoral titulada: 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 – 2016, desarrolló un estudio descriptivo-propositivo, donde aplicó su propuesta a un total de 32 estudiantes. La conclusión a la que se arribó fue que hay una deficiencia en la competencia producción de textos, pues un 90,6% de estudiantes se ubica en el nivel proceso; por ello, es necesario que se formulen propuestas metodológicas basadas en el contexto situacional de cada individuo. Lo expresado en esta evidencia, sugiere que las propuestas se basen en enfoques actualizados; en este caso el Comunicativo, el mismo que fundamentará es presente estudio.

Hernández (2015) presenta la tesis doctoral: Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes de 1er grado de Secundaria en la I.E. 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla- 2013. Este estudio de naturaleza correlacional concluye que sí existe relación entre las variables. Para ello, se trabajó con una muestra de 100 estudiantes entre 11 y 12 años de edad. Este resultado contribuye a la presente investigación, pues permite deducir que es posible desarrollar esta habilidad en estudiantes que oscilan en esa edad promedio.

Por su parte, Gutiérrez (2015) desarrolló la tesis doctoral denominada: Estrategias de aprendizaje cooperativo en la producción de textos en ingresantes a la Institución Educativa emblemática José María Arguedas de Chincheros – Apurímac. Con un diseño cuasi experimental y una muestra de 50 estudiantes de primer año de secundaria, aplicó su propuesta durante 30 sesiones. Los resultados arrojan como conclusiones que la aplicación de esta iniciativa ha sido beneficiosa para el grupo experimental, pues entre el pretest y el postest se logró una diferencia de 4.76 puntos, lo que evidencia que esta propuesta es efectiva para las diversas modalidades textuales. De manera más específica se corrobora que en la dimensión textos administrativos el grupo experimental 14.04 puntos, mientras que solo 11.00 el de control; en cuanto a los textos narrativos, el primer grupo logra una



diferencia de 3.84 sobre el segundo. Asimismo, en cuanto a textos dialógicos el grupo experimental logra una diferencia marcada de 5.00 puntos; por último, en lo referente a textos instructivos, los resultados también son favorables al primer grupo con una notoria diferencia de 5.68 puntos frente al grupo control. Este resultado apoya la idea de la presente investigación, puesto que se pretende mejorar la variable producción de textos.

Como se ha descrito a lo largo de los párrafos anteriores, las herramientas colaborativas son muy efectivas para el desarrollo de las habilidades escritas en estudiantes de la educación básica. Investigaciones internacionales y nacionales corroboran la eficacia del uso de este tipo de recursos en línea. Hoy más que nunca como consecuencia de la pandemia del Covid-19, el servicio educativo en las instituciones tanto públicas como privadas a nivel nacional ha dado un giro radical, virtualizándose de manera total. Ello ha obligado a muchos docentes a investigar y autoformarse en el manejo de herramientas tecnológicas que coadyuven al mejoramiento del proceso de aprendizaje en la modalidad remota. En ese sentido y con la visión de contribuir al desarrollo positivo de la producción textual de los estudiantes a partir de la coyuntura actual de la educación a distancia, surge el programa de herramientas colaborativas virtuales para la producción de textos en estudiantes de primer año de secundaria.

Esta variable con tan nomenclatura no es muy conocida; sin embargo, hay muchos teóricos que aluden a lo mismo con otras denominaciones. Ruiz et al. (2015), emplean la denominación aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales (ACAV). Este es concebido como el espacio virtual en donde dos o más personas en rol de estudiantes interactúan con la finalidad de construir un aprendizaje. En ese sentido esta acción, al ser mediada por recursos tecnológicos, produce reacciones favorables en cuanto a la adaptación de los sujetos a nivel de su inter e intraprendizaje. En palabras de estos autores, el ACAV se refiere a la “construcción del conocimiento como actividad social”. Aquí juegan un rol fundamental las herramientas tecnológicas y el docente mediador. Por ello, se requiere que tanto docentes como estudiantes tengan un dominio de las competencias online. Martínez (2015) menciona que las herramientas que promueven una colaboración efectiva en estos entornos son: las páginas Web dinámicas, los wikis, los mapas mentales, los foros en Web, los chats, entre otros.

En esa misma óptica, Pérez y Guitert (2009), las denominan herramientas para el aprendizaje colaborativo en red y las definen como todas aquellas herramientas innovadoras que permiten la comunicación y la producción de conocimientos en equipos de trabajo. Para facilitar el aprendizaje estos autores consideran que es necesario que exista un proceso de adaptación a las nuevas tecnologías para el trabajo en equipo. Entre estas figuran herramientas de debate, chat, ficheros y Wiki. Dapía y Escudero (2014), prefieren quedarse con la denominación de herramientas colaborativas de la Web 2.0. Ambos las definen como aquellas que permiten la construcción del conocimiento a partir de tres pilares: el rompimiento de las barreras espacio-tiempo, el autoaprendizaje y la aplicación de metodologías participativas. Considera como una de ellas al blog, ya que se constituyen en un espacio de trabajo grupal, que permite la creación, colaboración y el intercambio de conocimientos entre sus miembros, fortalecimiento de la comunicación interpersonal, así como la solución de problemas y toma de decisiones.

Para Calzadilla (2012) las nuevas tecnologías promueven el aprendizaje colaborativo, pues permiten el desarrollo, la extensión y profundización de las habilidades interpersonales; además, traspasan las barreras culturales en la medida que tanto estudiantes como docentes interactúan mediante ellas. Habla también de que, para aprovechar estas ventajas, se recomienda que el equipo esté conformado por un máximo de tres personas. Este puede extenderse con actividades de chat, correo, listas o foros. Brescó y Verdú (2014), son quienes ya se refieren a las herramientas colaborativas virtuales y las definen como aquellos softwares que favorecen la construcción de conocimientos y dan forma al aprendizaje significativo, mediante la interacción entre pares, esto puede ocurrir tanto al interior y exterior del aula física. Consideran, además, que aportan significativamente al proceso de aprendizaje. Las dos herramientas colaborativas por excelencia serían Wiki y Google Drive.

Quesada (2012), refiere que son aquellas que permiten el trabajo compartido en la web con otras personas con un propósito específico: construir un conocimiento. Esta acción ha permitido la renovación de la educación, cambiando la antigua concepción centrada en el docente. El aprendizaje activo mediante las herramientas colaborativas permite la generación de un aprendizaje autónomo y

creativo. El docente se ciñe solo a su rol mediador o facilitador. Este tipo de aprendizaje permite que los estudiantes se motiven más a través de la interacción entre pares. Estos espacios de colaboración deben promover la aplicación de estrategias no solo cognitivas, sino también metacognitivas por medio de herramientas sincrónicas y asincrónicas. Entre estas se menciona a los Wikis, Google Docs, blogs y portafolio electrónico. En síntesis, se puede afirmar que las herramientas colaborativas virtuales son aquellas que permiten el desarrollo del trabajo en equipo a pesar de las barreras de tiempo y espacio. Esto con el propósito de construir un aprendizaje a partir de la interacción entre pares y con la mediación del docente y las TIC.

Para hablar de Herramientas colaborativas virtuales es necesario partir de un fundamento teórico de las TIC que ampare la propuesta. Si bien es cierto, en la actualidad existen diversos enfoques a la luz de la tecnología, en esta oportunidad se acudirá a la alfabetización digital, que fundamenta la competencia 28 establecida en el Currículo Nacional, y el conectivismo propuesto por Siemens. El primer enfoque se considera como una tendencia que surge en los años 90 con el auge de la Internet. Este concepto fue acuñado en 1994 por McClure y se refiere a la capacidad para “leer información” e identificar, acceder, y utilizar la información de los entornos virtuales (Bawden, 2002). Se diferencia de la alfabetización informacional, porque se agrega un elemento básico: “construcción del conocimiento”. Se refiere entonces a la capacidad de adquirir habilidades que le permitan a la persona conectarse a la información circundante. Este hecho le va a permitir desarrollarse con éxito en su entorno social, educativo, laboral, etc. (Martí, et al., 2008).

Para García (2017), la primera alfabetización que las personas reciben es la de los medios de comunicación que predominan en su entorno. A eso se le conoce como alfabetización informacional; sin embargo, la alfabetización digital incluye cinco aspectos básicos. En primer lugar, el aspecto instrumental, que se refiere al dominio del uso del hardware y software. En segundo lugar, el cognitivo-intelectual referido a las habilidades cognitivas básicas que todo ser humano desarrolla con la finalidad de otorgar significado, analizar críticamente y reconstruir la información obtenida. Asimismo, el socio comunicacional que se refiere a la habilidad para interactuar eficazmente mediante las TIC, a través de la producción de mensajes

de naturaleza diversa; este incluye el establecimiento de pautas de comportamiento positivo. El cuarto aspecto es el axiológico, el mismo que se basa en la toma de conciencia en cuanto uso y manejo de las tecnologías de la información. Finalmente, la dimensión emocional que alude al conjunto de afectos, sentimientos y emociones que trae consigo la experiencia en los entornos digitales. Para considerar que una persona ha sido digitalmente alfabetizada se deben haber desarrollado los cinco aspectos antes mencionados.

Varios de los teóricos de esta naciente teoría proponen que esta destreza sea considerada fundamental para la vida, incluso la Unesco así lo reafirma al recomendar a los países priorizar la alfabetización digital en todos los niveles de la sociedad, considerando incluso su práctica como un derecho inherente de las personas. Para esta Organización, la tradicional definición de alfabetización ha dado un giro radical, pues ya no se trata solo de apuntar a las capacidades básicas de lectoescritura y numéricos, sino que incluye conocimientos computacionales y adquisición de información (Martí, et al., 2008). En resumen, la alfabetización digital es uno de los enfoques contemporáneos del sistema educativo, puesto que no se concibe una educación sin la mediación tecnológica. Este se refiere a la adquisición de destrezas referidas al manejo de la tecnología, desde una simple lectura como producto de la investigación, hasta la creación de objetos digitales.

Sin duda que esta habilidad permitirá que los estudiantes, con solo un clic, tengan acceso a una bastedad de información necesaria para incrementar sus conocimientos poder iniciar el proceso de la escritura. Además, si se adquiere esta destreza digital, se podrá elaborar esquemas de planificación novedosos y atractivos; redactar textos usando programas en línea, revisarlos, reescribirlos y editarlos de manera creativa aprovechando las bondades de la tecnología. En definitiva, la alfabetización digital jugó un rol fundamental en esta propuesta.

El Conectivismo como teoría fue propuesto por Siemens y considera que el aprendizaje se consigue a partir de la divergencia de opiniones; parte de las diversas conexiones con fuentes de información en línea; la toma de decisiones es también un proceso de aprendizaje, pero está sujeta a los cambios constantes que se dan en el medio informático. Por otra parte, el autor afirma que el aprendizaje es tan efímero que lo que se conoce hoy no necesariamente servirá mañana (Siemens, 2005). Esta teoría considera que el estudiante aprende a partir del uso

de nuevas herramientas colaborativas de la era digital (Islas y Delgadillo, 2016); no se trata entonces de una actividad individual, sino más bien colectiva, propia de la época actual. Educar desde la perspectiva conectivista supone un cambio en el rol del docente, pues se permite que los estudiantes sean más autónomos en su proceso de aprendizaje. Esto significa que el educador se aboca a diseñar un curso e implementarlo con recursos diversos que permitan al estudiante involucrarse activamente creando, incluso nuevos recursos. A esto Siemens (Citado en Vadillo, 2011), denomina “pedagogía participativa”. Esta frase es matriz para el programa que se propuso, puesto que se enfatizó en actividades orientadas al logro de un objetivo común mediante la participación de todos los componentes del equipo. Asimismo, el docente, como mediador activo de los aprendizajes colabora con las orientaciones pertinentes durante todo el proceso de construcción textual.

Para el Conectivismo el individuo aprende a través de una red de conocimientos que provee de información a diversos entes y que, incluso regresa a modo de retroalimentación al mismo sujeto. Esta acción genera que los individuos estén a la vanguardia de las actualizaciones en el área en la que han formado conexiones. Por otra parte se habla de la reestructuración de la metodología de aprendizaje, pues se trata de diseñar espacios de aprendizaje aprovechando la variedad de herramientas de la Web 2.0. Estas se convierten en un medio, mas no en un fin (Rodríguez y Molero, 2008). Esta variedad constituyó un apoyo fundamental para programa, ya que permitió que las estudiantes tengan activada la curiosidad y motivación en la fase de redacción y exploten su creatividad en la edición de las versiones finales de sus textos.

Las Herramientas colaborativas virtuales en esencia se centran en el enfoque del aprendizaje colaborativo. Roselli (2016) considera que la colaboración es producto de un proceso en el que participan de manera colectiva y conjunta, de inicio a fin, todos los componentes del equipo; cada miembro desde el rol que le toca asumir. Además, afirma que se enmarca dentro de la epistemología socioconstructivista, esto quiere decir que el acto educativo involucra también al docente y, en general, a todo el contexto de la enseñanza. No se trata solo de una aplicación técnicas grupales, sino de promover el intercambio y la acción participativa de todos los agentes. El trabajo colaborativo parte de la idea de que todos los integrantes del grupo resuelven la actividad aportando sus habilidades y

conocimientos, para ello se vale de discusiones, debates y toma de decisiones autónomas como equipo (Cabrera, 2008).

Existen algunas condiciones específicas que van a determinar el éxito o fracaso del trabajo colaborativo. Para ello, el docente mediador debe fijarse en forma y fondo. Respecto a lo primero, es importante que la formación del equipo tenga en cuenta el género, el grado de amistad, el rendimiento académico; además, de la adecuada selección de la tarea. Los equipos deben ser homogéneos, perennes y no estar formados por afinidad. Para el caso de la propuesta, se trabajó con estudiantes del sexo femenino; la formación de los equipos lo hizo la investigadora mediante la selección automática de Zoom con algunas modificaciones para establecer un equilibrio entre los equipos. Estos fueron perennes durante todas las sesiones del programa, incluso cada equipo designó una líder. Las actividades fueron pertinentes para el grado de estudios con el que se trabajó.

En cuanto al fondo, este enfoque recomienda que la tarea sea solucionada en conjunto, sin fraccionarla; todos los integrantes del equipo comparten sus habilidades y conocimientos con libertad mediante explicaciones, argumentaciones, ayudas diversas, etc., para ello en el equipo se debe promover el debate y la toma de decisiones en conjunto (Cabrera, 2008). En efecto, las herramientas colaborativas virtuales utilizadas tienen una opción “compartir” que aparece en la sección de configuración de la propia herramienta. Esto posibilita que todos los miembros de un equipo puedan desarrollar la actividad propuesta de manera sincrónica; es decir, todos pueden editar la tarea (escribir, corregir, agregar elementos, etc.).

Los enfoques mencionados pedagógicamente se fundamentan en el socioconstruccionismo. La idea fundamental de esta teoría es que el aprendizaje se define como un fenómeno social, producto de la interacción entre el sujeto y el contexto social en el que se desenvuelve. Para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, el estudiante asume una responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje, esto conlleva a que aporte lo mejor de sí al equipo. La centralidad de este tipo de aprendizaje radica en el mismo estudiante (Roselli, 2011). Se entiende, entonces por aprendizaje colaborativo al escenario en que un grupo de estudiantes desarrolla una tarea en función a un solo objetivo y a través de la interacción

positiva y de apertura. En el programa se propuso la presentación de productos por sesión desarrollada (objetivo común); además, se practicó la autoevaluación mediante listas de cotejo y el monitoreo constante por parte de la docente para promover la participación activa de todas las integrantes del equipo.

Vigotsky con su enfoque histórico cultural considera que el desarrollo cerebral de la persona tiene un carácter interactivo en el que intervienen aspectos biológicos y sociales; ambos son básicos para el desarrollo del individuo. Para él la interacción social determina el desarrollo de las habilidades de orden superior (García, 2002). Es así que se adquiere en dos niveles: intermental e intrapsicológico, donde el aspecto social juega un rol fundamental. En pocas palabras, esta tendencia plantea que el ser humano construye sus conocimientos en medio de su entorno e interactuando con otros sujetos. Este presenta tres características bien definidas: la unidad de subjetividad-intersubjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas. Estos se dan por medio de acciones simbólicas de las que se valen los seres humanos para tratar con el entorno (Serrano y Pons, 2011). A partir de las ideas socioconstructivistas, Castellaro (2015) sintetiza características en común de las estrategias a considerar en el desarrollo del proceso de aprendizaje: la posición activa del estudiante, el sentido y motivación por el nuevo aprendizaje, interacciones entre pares y con el docente, acceso a diversas fuentes de información, la generación de expectativas previas a la construcción de sus aprendizajes.

En síntesis, se puede afirmar que el socioconstructivismo es la teoría matriz del aprendizaje contemporáneo, puesto que centra su idea en que todo ser humano aprende a partir de su relación natural con el contexto social y la interacción con sus pares (mediación). El programa de Herramientas colaborativas virtuales para la producción de textos concretó esta teoría, ya que se basa en la interacción social mediante equipos de colaboración en línea; promovió el desarrollo de habilidades de orden superior como la creatividad y la criticidad; las estudiantes tuvieron una participación activa en todo momento; los programas utilizados fueron bastante motivadores; la docente investigadora interactuó constantemente con cada equipo de trabajo; las estudiantes tuvieron acceso previo a material de trabajo preparado por la docente y a recursos adicionales en línea para reforzar los aprendizajes; y,

en cada sesión se generó el conflicto cognitivo para generar la expectativa fundamental para la adquisición del nuevo conocimiento. Si se toma en consideración las características de esta generación de nativas digitales, el uso de la tecnología se convierte en un aliado fundamental en el proceso de aprendizaje.

En los últimos años han surgido nuevas herramientas digitales, varias de ellas de carácter colaborativo. Esto porque los software se van actualizando constantemente permitiendo así que los usuarios se conviertan en generadores activos de su propio conocimiento a través de la colaboración dentro de estos espacios virtuales. Las herramientas virtuales se convierten en las aliadas de la educación, debido a que facilitan la comunicación y el trabajo conjunto, a pesar de las distancias temporales y geográficas (Calvo, 2015). Estas hacen posible la producción conjunta de nuevos materiales o productos creativos que van a permitir evidenciar el logro de sus aprendizajes. Actualmente, los docentes tienen acceso a una gama diversa de herramientas colaborativas gratuitas, las mismas que van a permitir diseñar actividades motivadoras y revolucionarias para los estudiantes. Nieves (2017), plantea cuatro dimensiones que aseguran el desarrollo de una actividad colaborativa en aula virtual: informativa, práctica o experiencial, comunicativa y tutorial y evaluativa.

La primera es la informativa. Hiraldo (2013), al referirse a los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), considera como elemento primordial a los llamados recursos de aprendizaje; vale decir, los materiales con diferentes formatos que contienen la información para el estudiante. Estos deben estar adaptados al tipo de estudiante y a los objetivos de aprendizaje. Por su parte, Schwartzman (2013.), propone algunas características propias para los materiales didácticos en línea: quiebre de la linealidad, es decir, probar nueva formas, innovar; ópticas múltiples, es lo que se conoce como el hipertexto y que el contexto virtual permite desarrollar con mayor magnitud; la multimodalidad, incluir diversos medios que promuevan la interpretación profunda de los ornamentos textuales. Por último se habla del aprendizaje como construcción, es decir, el diseño de materiales que permitan la interacción.

Por otra parte, la autora también habla de tipos de recursos para las aulas virtuales: como relato (guía narrada por el propio docente); como diálogo (docente en colaboración con otras voces) y como instalación (el estudiante elige el método



para empezar a leer el material). En síntesis, este constructo se refiere a los recursos de información que orientan a los estudiantes a entender la actividad propuesta. En otras palabras, alude a los materiales de diversa índole que aportan el conocimiento al estudiante. Es necesario que la comunicación incluya información de tipo general, de autoría propia del docente y de autores externos (Nieves, 2017). En el caso del programa, se preparó materiales y seleccionó recursos para cada una de las sesiones de aprendizaje, los cuales fueron subidos previamente por la docente investigadora a la plataforma institucional SiaNet para que las estudiantes puedan revisar con anticipación.

La segunda dimensión es la práctica o experiencial. Barbera y Badia (2005) hablan sobre funciones en el aula virtual. Entre estas figuran actividades para escribir, responder, consultar, grupos de clase y chat. García y Daza (2015), proponen estrategias didácticas asincrónicas que permita al estudiante construir productos y realizar aportes crítico-reflexivos. Por ejemplo, al empezar la unidad se puede proponer una pregunta motivadora y problematizadora para activar su participación; el ABP; trabajos prácticos; foros de consultas y académicos y actividades en equipo. En otras palabras, esta dimensión contempla el conjunto de actividades que el estudiante debe realizar en línea, de manera específica la producción escrita en la que se incluye trabajos de organización, análisis crítico, lectura, escritura y autoevaluación (Nieves, 2017). En cada sesión del programa se consideró una situación comunicativa que buscó promover la discusión y el establecimiento de conclusiones a nivel de equipo de trabajo.

La tercera dimensión es la comunicativa, la misma que para Hiraldo (2013) constituye uno de los elementos fundamentales del aprendizaje en entornos virtuales, pues ocurre entre los mismos estudiantes, entre estos con sus docentes y con los materiales propuestos. Si esta comunicación se desarrolla de manera óptima asegura la creación de nuevos conocimientos. Duarte, et al. (2019), señala que una dificultad en el aula virtual es la falta de motivación a raíz del diseño y la comunicación. Por ello, el docente debe aprovechar la comunicación sincrónica para retroalimentar y reorientar los objetivos del curso, así como aplicar estrategias motivadoras que apoyen la participación asíncrona de los estudiantes. En resumen, esta dimensión alude al conjunto de actividades de interacción ente docente y estudiante: sincrónicas y asincrónicas (Nieves, 2017). Para efectos del programa

propuesto, se consideró la interacción sincrónica oral mediante grupos por Zoom; la interacción sincrónica escrita mediante chats de Zoom y Drive. Mientras que la comunicación asincrónica se con la formulación de inquietudes de las estudiantes por mensajes al correo de Gmail y SiaNet y los mensajes de retroalimentación por parte de la docente mediante los mismos medios.

Finalmente, aparece la dimensión tutorial y evaluativa. Según Hiraldo (2013), este proceso tiene como objetivo verificar el logro de la competencia desarrollada por el estudiante de acuerdo a los niveles preestablecidos. Esta se da durante todo el proceso. Por su parte Babera y Badia (2005) consideran que esta función tiene como propósito demostrar cuánto se ha aprendido a través de la comprensión de la información. Para ello, propone preguntas de autocorrección. Por su parte Bilbao, et al. (2018), menciona que debe existir una armonía entre los recursos evaluativos de las plataformas interactivas y las funciones de la evaluación. Por ello, las primeras deben estar bien implementadas con la información suficiente, también debe permitir un diagnóstico de las necesidades e intereses de los estudiantes, el monitoreo constante de sus fortalezas y debilidades, autoevaluación, coevaluación y control por parte del mediador. También recomienda una evaluación formativa que implique claridad en la tarea y uso de instrumentos (rúbrica), para propiciar una actitud favorable hacia la misma. Respecto a la metodología, esta debe ser interactiva y durante el proceso de aprendizaje.

En síntesis, esta última dimensión se centra en las acciones orientadas hacia el conocimiento de las herramientas, hábitos de estudio, organización de las actividades, seguimiento, control, retroalimentación y motivación a los estudiantes (Nieves, 2017). Para la aplicación del programa fue necesario realizar una sesión previa donde se explicó a las participantes del grupo experimental, el funcionamiento de cada una de las herramientas colaborativas que se iban a utilizar (Google Drive, Padlet, Canva y Zoom). Por otro lado, se enfatizó en el uso de la lista de cotejo como estrategia de autoevaluación y heteroevaluación; las sesiones tuvieron actividades ordenadas secuencialmente; la docente investigadora monitoreó de manera continua el desarrollo de las actividades y estuvo pendiente en todo momento de las inquietudes de las estudiantes; asimismo realizó una retroalimentación sincrónica y asincrónica; y, finalmente, dedicó frases motivadoras orales a los equipos.

Una de las herramientas colaborativas más populares por su fácil acceso y dominio es Google Drive. Esta permite que varios usuarios desarrollen actividades en simultáneo sin importar la distancia espacial. Los únicos requisitos son contar con un correo electrónico en Gmail y un dispositivo con acceso a internet (Romero, et al. 2019). Una de las ventajas de esta es que permite subir documentos de Office o crearlos en la “nube”; además, con la opción “compartir” se puede dar acceso a otros usuarios para modificar, compartir con otros, descargar, copiar e imprimir. Un primer paso para dar inicio a la aplicación del programa fue pedir que todas las participantes cuenten con un correo electrónico en Gmail. Luego, en el desarrollo de las actividades, una líder de equipo subía el documento o creaba uno nuevo y daba acceso para editar a sus compañeras y a la docente investigadora. De esta manera se procedía a elaborar cada uno de los productos solicitados y a su respectiva evaluación.

Padlet es otra de las herramientas colaborativas en línea que permite diseñar un muro para publicar imágenes, textos, videos, etc. Si se comparte el enlace, otros usuarios, en simultáneo, pueden trabajar de manera colaborativa (Viñas, et al., 2018). Por otro lado, este recurso, se diferencia por su interfaz atractiva para niños y jóvenes, pues tiene opciones para agregar fondos, colores, emojis; permitiendo así un toque de personalidad propia a cada creación (Pardo, et al.2020). Para el caso del programa, se pidió que las estudiantes creen su cuenta con el mismo correo e Gmail, de esa manera se facilitaba el acceso. Una vez que la líder de equipo accedía a Padlet activaba la opción “compartir” con “añadir miembros” con opción “participante puede editar”, de ese modo las demás integrantes del equipo pudieron añadir publicaciones, editar y aprobar las de sus compañeras, pero no añadir a otros participantes.

La tercera herramienta colaborativa virtual que se utilizó en la investigación fue Canva, la misma que cualquier persona puede utilizar, ya que cuenta con una fácil y atractiva interfaz. Esta permite que cualquier contenido sea diseñado con bastante creatividad, razón por la cual se le considera como una herramienta indispensable para el Marketing digital (Villardí, 2017). El primer paso que realizaron las estudiantes miembros del grupo experimental fue crear su cuenta en Canva. Después la líder del equipo ingresaba, elegía una plantilla por acuerdo del equipo, iba al botón “compartir”, seleccionaba la opción “envía un enlace para ver y editar”

y copiaba el link para enviarlo por el chat del Zoom a sus compañeras de grupo. De esa manera, ellas pudieron ingresar a la plantilla y en simultáneo redactar, corregir y editar el texto objeto de la tarea.

Una herramienta fundamental de la propuesta fue Zoom, esta es una plataforma que permite la comunicación sincrónica con los estudiantes, pues se pueden realizar videoconferencias, chatear y compartir documentos de forma sencilla y rápida. Entre sus principales ventajas, están que favorecen la comunicación, retroalimentación oportuna, la evaluación formativa y, obviamente el trabajo colaborativo (Morales y Puentes, 2019). Otra de las ventajas de esta herramienta es que se puede trabajar en equipos pequeños en sus propias salas. Esta herramienta se utilizó durante todo el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Se iniciaba la sesión con la recomendación de prender cámara y apagar micrófonos, la investigadora promovía la participación activa de las estudiantes a partir del material previamente compartido, daba las indicaciones de la tarea, procedía a establecer las 7 salas grupales y accedía a cada una de ellas para orientar y retroalimentar el trabajo. Por momentos revisaba los mensajes de las estudiantes y acudía ante el llamado de los equipos para aclarar alguna duda.

Respecto a la variable producción de textos se define como una competencia que permite la construcción de sentidos en el texto usando el lenguaje escrito. En esta se involucran procesos reflexivos como la adecuación y organización del producto escrito al contexto, al propósito y la revisión constante para su mejora (Minedu, 2017). Por otro lado, Sepúlveda y Benavides (2016) piensan que la escritura se desarrolla a través del tiempo y es un acto social y cultural. Se trata pues de desarrollar un conocimiento que surge de las experiencias y la interacción con diversas fuentes. Este también se considera como un proceso en el que confluyen una variedad de factores que interactúan como los cognitivos (procesos mentales), sociales (receptor, género, propósito), textuales (herramientas lingüísticas disponibles), y la competencia que posee el individuo para ponerlas en práctica (Tapia, et al., 2012).

En la presente investigación esta variable, tomará el modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico del Grupo Didactext. Este concibe a la escritura como el producto de la interrelación entre tres ámbitos o círculos recurrentes: cultural, contextos de producción (social, situacional, físico, audiencia y medio de

composición) e individuo (memoria, motivación, emociones y estrategias cognitivas y metacognitivas) (Álvarez, et al., 2015). Este modelo se fundamenta en las teorías cognitivas, específicamente en la propuesta de Hayes y Flower (1980) (citado en Álvarez y Ramírez, 2006). Este modelo de la escritura propone una estructura organizada de la producción escrita en la que se incluye la memoria de trabajo, la motivación y los procesos cognitivos (interpretación y reflexión). De esta manera inserta la interrelación del sujeto con su contexto social, físico y elementos motivacionales. Estos autores consideran que la redacción empieza desde el momento en que se asigna la tarea. Pues el sujeto hace uso de su memoria a largo plazo y la información de su contexto con el propósito de alcanzar el objetivo propuesto. Esto implica también modificaciones y reajustes cuantas veces sea necesario: planificación, textualización y revisión (Camps, 1989). Este es un modelo discrepa con el de las etapas porque concibe a la producción textual como un conjunto de procesos que se dan de manera constante: estos actos mentales pueden darse en cualquier momento de la composición; no se cierra una etapa para luego empezar otra. Por ejemplo, durante la redacción el escritor puede hacer ya la revisión, no tiene que esperar al final (Flower y Hayes, 1980).

El Currículo Nacional de la Educación Básica Regular considera a la producción de textos como una de las 29 competencias que todo estudiante debe dominar al finalizar su ciclo escolar. Esta al mismo tiempo es producto de la combinación de varias capacidades: la adecuación a la situación comunicativa, la organización de las ideas de forma coherente y cohesionada, la utilización de convenciones del lenguaje escrito y, finalmente la reflexión y evaluación de la forma, contenido y contexto del texto escrito. Además, para el desarrollo de esta competencia se establecen tres procesos didácticos: la planificación, la textualización y la revisión (Minedu, 2017).

El sustento didáctico es el Enfoque Comunicativo para la enseñanza de la lengua. Este orienta el desarrollo de competencias comunicativas desde la práctica social, cotidiana y según los contextos en los que el estudiante se desenvuelve. Se dice comunicativo porque usa el lenguaje como medio de comunicación; es en mediante este acto que los seres humanos comprenden y producen textos de naturaleza oral o escrita y según diversos propósitos y usos. Se dice que es social puesto que esta actividad se da como producto de la interrelación entre personas y

dentro de un contexto social y cultural específico. Esto último enmarca el aprendizaje de la lengua, puesto que cada contexto es diverso y único (Minedu, 2017).

Este enfoque establece una correlación entre la pragmática, el contexto lingüístico y extralingüístico; es decir considera la comprensión de la situación comunicativa en la que se da el acto de escribir. En ese sentido se trata de enseñar a desarrollar la competencia de escribir en toda su magnitud, no solo las reglas gramaticales de manera aislada. Es una propuesta de enseñanza más completa, porque permite que el estudiante tome sentido a la función que cumplen los recursos gramaticales y ortográficos dentro del texto (Zambrano y Aragon, 2015). Esto significa que toda producción escrita se da como resultado del conocimiento de un contexto cultural, social, situacional, de estructuras textuales; dominio de un tema, motivación intrínseca y extrínseca y estrategias de autoevaluación; tal cual lo propone Didactext.

En el presente estudio se considera a la producción de textos como un proceso ininteligible en el que participan múltiples factores interrelacionados entre sí. Estos pueden ser de carácter cultural, social, emotivo, afectivo, cognitivo, físico (viso-motores), discursivo, semántico, pragmático y verbal. Las dimensiones sobre las que se medirá el nivel de logro de las estudiantes son cinco: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura y edición (Álvarez, et al., 2015). La primera se refiere la búsqueda de ideas para tópicos, el conocimiento del género discursivo que se va a escribir, y la recordación de las normas textuales de coherencia, cohesión, adecuación y corrección. Esto debido a que la escritura parte del llamado “saber enciclopédico” de la persona, el conocimiento se su contexto real, personal y social; en otras palabras, lo que se conoce como situación comunicativa (Álvarez, et al., 2015). Sobre este aspecto, es necesario entender que para escribir un texto se debe primero determinar un tema; investigar sobre este en diversas fuentes de información, recordar que existen formatos y modalidades textuales, tener nociones gramaticales y ortográficas y, fundamentalmente, saber escribir en el sentido literal de la palabra; por ello un niño de 3 años todavía no estaría preparado para ello.

La segunda dimensión es la planificación, la cual consiste en la selección de la información necesaria de acuerdo al contexto, al tipo de receptor, la intención

con la que se va a escribir el texto y el género discursivo. En esta etapa se jerarquizan las ideas a partir del conocimiento del tema. El producto que se debe conseguir en esta etapa es el esquema (Álvarez, et al., 2015). Esta se orienta al conocimiento real del contexto en el que se va a producir el texto; es decir, se trata de tener claro quién leerá el texto, qué se buscará lograr en ese lector, qué estructura y características discursivas (modelo) se debe seguir y organizar las ideas de acuerdo a esto último.

En tercer lugar, se encuentra la redacción. En esta etapa se plasman por escrito las ideas organizadas previamente en el esquema. Para ello se deben seguir los moldes predeterminados en cuanto a tipología y formatos textuales; las marcas lingüísticas y textuales predominantes hasta llegar a la concreción de la primera versión del texto al que se le denomina borrador o texto intermedio (Álvarez, et al., 2015). El reto está aquí, pues el estudiante debe desplegar todas las habilidades con las que cuenta para construir enunciados y relacionarlos entre sí, de modo que se pueda encontrar un engranaje perfecto. Aquí juegan un rol trascendental el establecimiento de relaciones lógicas entre enunciados, la progresión temática, el uso de conectores y referentes textuales y la aplicación de nociones lingüísticas propias del idioma.

La revisión y reescritura es la cuarta dimensión. Con ella se pretende arribar a la versión mejorada y pura del texto, la misma que aparece después de pulir los aspectos gramaticales, ortográficos, lógicos y formales de la primera (Álvarez, et al., 2015). Es aquí donde el escritor incipiente se despoja de su rol y se convierte en lector crítico de su propio texto para hacer una evaluación minuciosa de su creación. Su atención principalmente está centrada en observar la relación lógica entre los enunciados, revisar aspectos gramaticales, ortográficos, de puntuación y uso pertinente de referentes e ilativos textuales. De esta manera se logra la que se podría llamar “perfecta creación textual”.

Finalmente está la edición, que implica el cuidado final, la ilustración y aplicación de normas editoriales de ser el caso (Álvarez, et al., 2015). Este paso es con el que se cierra el círculo de la producción textual y depende de múltiples factores: medio físico en el cual se pretende publicar el texto (impreso o virtual), tipo de publicación (libro, revista, diario, blog, página web, etc.), destinatario (niños, adultos, todo tipo de público), tema elegido, intención comunicativa, y, tipo y

modalidad textual. En pocas palabras, depende de la situación comunicativa que dio inicio a la concepción del texto.

El documento que rige las políticas educativas del país es el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular, el cual constituye el eje fundamental de todo el proceso de aprendizaje. En la última década este ha sufrido modificaciones acorde con el contexto y las necesidades de la sociedad actual. Una de estas ha sido el cambio de enfoque a uno centrado en el desarrollo de las competencias. De ahí que se propone potenciar 31 competencias hasta el término de la EBR (Minedu, 2017). Otra, la incorporación de las TIC, sobre todo en este año 2020 a causa de la pandemia que ataca al mundo, hecho que ha obligado al sector educación a sufrir una completa reestructuración de la modalidad de enseñanza y ahora se habla de la educación remota. Esta se define como una actividad donde el docente desde su domicilio presta el servicio educativo a sus estudiantes valiéndose de cualquier medio de comunicación, según lo dispuesto en el Currículo Nacional de la EBR por ciclo, grado y área (Minedu, 2020).

Para Pérez (2018), siendo el CN una herramienta usada para la formación de seres humanos, sienta sus bases en fundamentos filosóficos de diversa índole: se pueden discriminar rezagos de las ideas platónicas y aristotélicas como la explicación de la realidad a partir de lo supernatural o del mundo natural. El principal propósito de la educación es la trasmisión de cultura (herencia de costumbres y sabidurías con la verdad y a través del tiempo) y la formación integral de la persona. En ese sentido, para lograr la trascendencia, el ser humano se alimenta de la historia, la literatura y los hechos; comprende que la vivir integralmente requiere de un proceso de adaptación a los cambios apoyados en la ciencia y el dominio del conocimiento.

Desde una perspectiva ontológica, la investigación realizada parte de la concepción humanista que concibe al hombre como el aquel sujeto que posee capacidades innatas y que considera al docente como el perfeccionador de estas habilidades. Según García (2014) cada ser humano desde su alumbramiento goza de conjunto de cualidades sin desarrollar, las mismas que con el paso del tiempo van llegar a su maduración. Es así que se considera que los estudiantes del primer grado de secundaria poseen las habilidades innatas para escribir y mejor aún, si son nativos digitales, será una experiencia positiva el hecho de potenciar la



escritura mediante la colaboración en línea. Esta propuesta también se sustenta en la concepción Cognitiva, pues se concibe que los sujetos de investigación (estudiantes) poseen esquemas o estructuras pasadas (saberes previos) que surgen a raíz de su experiencia, los mismos que coadyuvarán al éxito de los aprendizajes y el desarrollo de las habilidades innatas antes mencionadas.

El aprendizaje, desde una mirada sociocultural, es concebido como un acto social, no únicamente cognitivo o endógeno (Pérez, 2018). Se trata pues de una acción que requiere un soporte que propicie la participación activa de los principales actores: docentes y estudiantes. Ello, debido a que los individuos construyen sus aprendizajes de manera social (Díaz, 2005). La evidencia de estos es que durante la aplicación del programa se fomentó principalmente un trabajo colaborativo mediado por herramientas tecnológicas.

Finalmente, en cuanto al aspecto axiológico, el Currículo Nacional pretende formar personas éticas, capaces de cuestionar y discriminar lo que es bueno y lo que es malo; estéticas, que disfruten y valoren la belleza del entorno (Pérez, 2018). Respecto a ello, en la investigación se tomó en cuenta estos elementos para el desarrollo de las sesiones aplicativas. Del mismo modo, la elaboración del presente informe se rige por el respeto a los derechos de autor, establecidos en los reglamentos y disposiciones de la Universidad César Vallejo y Colegio de Profesores del Perú. En esa misma línea se hace uso de la Normativa APA, edición 2020.

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación busca resolver un problema del ámbito educativo: la dificultad que tienen estudiantes de secundaria para desarrollar la habilidad de producción de textos de diversos tipos. En ese sentido se trata de una investigación aplicada. Esta transforma los conocimientos teóricos en prácticos con el propósito de resolver problemas y mejorar las condiciones de vida de la sociedad (Sánchez, et al., 2018). Por otro lado, también se ubica dentro del grupo de las investigaciones experimentales, pues según Hernández (2014), aquí se analiza las consecuencias de la manipulación de la variable independiente sobre la dependiente. Finalmente, es una investigación de enfoque cuantitativo, ya que se utiliza la estadística para procesar los datos. Así como lo señala Hernández (2014), el investigador recolecta datos de medición numérica y el análisis estadístico para probar sus hipótesis y teorías.

Esta es una investigación con diseño cuasiexperimental. Para Hernández (2014), en este se manipula de manera deliberada la variable independiente para observar cuál es su efecto en la dependiente. Se diferencia de un experimento puro, porque en este caso, los grupos ya están previamente establecidos. En este caso particular, se trabajó con secciones de estudiantes de primer año de secundaria, las mismas que se formaron al momento de la matrícula en la institución educativa. Por otro lado, se aplicó preprueba y posprueba tanto al grupo experimental como al grupo de control.

El esquema del diseño cuasiexperimental según Hernández, et al., (2014) es:

**GE: O<sub>1</sub> X O<sub>2</sub>**

**GC: O<sub>3</sub> - O<sub>4</sub>**

#### **Dónde:**

GE: grupo experimental

GC: grupo control

O<sub>1</sub> y O<sub>3</sub>: medición de la variable (preprueba)

X: estímulo aplicado (programa de herramientas colaborativas virtuales)

O<sub>2</sub> y O<sub>4</sub>: medición de la variable (posprueba)

### **3.2. Variables y operacionalización**

Las variables de estudio en la presente investigación son dos. La primera es herramientas colaborativas virtuales (independiente); mientras que la segunda es la producción de textos (variable dependiente). Se define como herramientas colaborativas virtuales a aquellas que permiten el trabajo compartido en la web con otras personas con un propósito específico (Quesada, 2012). Por otro lado, la producción de textos se define como un proceso inteligible en el que participan múltiples factores interrelacionados entre sí. Estos pueden ser de carácter cultural, social, emotivo, afectivo, cognitivo, físico (viso-motores), discursivo, semántico, pragmático y verbal (Álvarez, et al., 2015).

Las herramientas colaborativas virtuales sientan sus bases en cuatro dimensiones propuestas por Nieves (2017): informativa, práctica o experiencial, comunicacional y tutorial y evaluativa. La primera tiene como indicadores a la información general, información específica de autores externos e información específica de autoría propia. La segunda presenta cuatro indicadores: trabajos de selección, organización y transformación de información (producción); trabajos de análisis de objetos empíricos desde categorías teóricas y de crítica; trabajos centrados en la aplicación de estrategias de lectura y escritura y trabajos de autoevaluación. La dimensión comunicativa presenta dos indicadores: comunicación sincrónica y asincrónica. Finalmente, en la dimensión tutorial se propone cinco indicadores: habituación a entornos telemáticos de trabajo; habilidades de motivación, refuerzo y orientación sobre hábitos de estudio; habilidades de organización y dinamización de actividades grupales; control y seguimiento a través de estadísticas de los accesos y tiempos de utilización del aula virtual por los estudiantes; y, finalmente la evaluación formativa.

Las dimensiones de la producción de textos han sido tomadas de la propuesta del Grupo Didactex (Álvarez, et al., 2015) y son cinco: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura y edición. La primera dimensión considera a los siguientes indicadores: buscar ideas para tópicos; rastrear información en la memoria y en fuentes de información; identificar el público objetivo; definir la intención comunicativa y, por último; recordar modalidades textuales y géneros discursivos.

La segunda dimensión considera cuatro indicadores: seleccionar información necesaria en función del tema, la intención comunicativa y el público; formular objetivos; clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información y elaborar esquemas mentales y resúmenes. La dimensión redacción presenta tres indicadores: organizar según modalidad textual; desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones; y, organizar las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad. La cuarta dimensión abarca dos indicadores: leer para identificar y resolver problemas textuales y, leer para identificar problemas de adecuación a la situación comunicativa. Finalmente, la dimensión edición considera dos indicadores: adecuar gráficamente el texto a la intención comunicativa y determinar el diseño y color del texto escrito según el tipo de texto y género.

Respecto a la escala de medición de la variable dependiente, esta fue nominal con los siguientes niveles: destacado, previsto, en proceso y en inicio. Para establecer los valores de cada nivel se usó la misma baremación del Ministerio de Educación; sin embargo se aplicó una regla de tres simple para la conversión a los 26 ítems de la prueba de producción de textos. En ese sentido, los valores quedaron de la siguiente manera: de 23 a 26 puntos (destacado), de 19 a 22 puntos (previsto), de 14 a 18 puntos (en proceso) y de 0 a 13 puntos (en inicio) (anexo 1).

### **3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis**

Para la selección de la población se consideró a todas las estudiantes del primer año de secundaria del colegio San Vicente de Paúl de Trujillo, conformada por 103 estudiantes mujeres, cuyas edades oscilan entre 12 y 14 años. Se optó por tomar esta población debido a que están iniciando la educación secundaria; además, porque están al alcance de la docente investigadora. Por esta razón, se excluyó a estudiantes de otros grados de la misma institución.

**Tabla 1**

*Población de estudiantes de primer año de educación secundaria*

<b>Estudiantes de primer año de educación secundaria</b>	
Primer año A:	26 estudiantes
Primer año B:	26 estudiantes
Primer año C:	27 estudiantes
Primer año D:	24 estudiantes
Total	103 estudiantes

*Nota:* Tomado de la nómina de matriculados del colegio San Vicente de Paúl

### **Muestra**

La muestra estuvo conformada por 26 estudiantes de primer año de secundaria, sección A del colegio San Vicente de Paúl de la ciudad de Trujillo. Se eligió a este grupo debido a que estudiantes debido a que tenía un número equitativo con la sección B. Además, este grupo demostró mayor empatía con la docente investigadora a diferencia de las otras secciones, por ser la tutora del aula.

**Tabla 2**

*Estudiantes de grupos experimental y control*

<b>Estudiantes de los grupos control y experimental</b>	
Primer año A:	26 estudiantes (experimental)
Primer año B:	26 estudiantes (control)
Total	52 estudiantes

*Nota:* Tomado de la nómina de matriculados del colegio San Vicente de Paúl

### **Muestreo**

Por la naturaleza de la investigación y por la facilidad para el desarrollo de la misma, se hizo un muestreo no probabilístico por conveniencia. Esto, porque la elección de los sujetos de la experimentación fue hecha por la docente responsable de la investigación.

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se consideró como técnica la prueba escrita y como instrumento de recolección de datos a la prueba objetiva de producción de textos (anexo 2). Este midió cinco dimensiones de la producción escrita: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura y edición. Esa consta de 26 ítems con una escala nominal, cuyos niveles y rangos fueron: destacado (de 23 a 26), previsto (de 18 a 22), en proceso (de 14 a 17) y en inicio (de 0 a 13). Estos detalles se especifican en la ficha técnica (anexo 3).

#### **Validez del instrumento**

La prueba objetiva fue elaborada por la investigadora y sometida a la validez mediante siete juicios de expertos (anexo 04), doctores especialistas en Lengua y Literatura, Lingüística y Metodología: Doctor Ancelmo Padilla Calle, doctor Juan Aurelio Rodríguez Abanto, doctor Oscar Adolfo Mosquera Reina, doctora Silvia Eliana Rodríguez Abraham, doctor Walter Castro Rodríguez, doctora Carola Claudia Calvo Gastañaduy y doctor Dulio Oseda Gago. Esto para asegurar que el instrumento mida la variable dependiente de manera certera. Estos juicios fueron sometidos a la prueba V de Aiken (anexo 5).

#### **Confiabilidad del instrumento**

Para sustentar la confiabilidad del instrumento, este fue aplicado a una muestra piloto de 15 estudiantes de una sección diferente en el mismo grado y con las mismas características. Los resultados de esta aplicación fueron medidos con el Coeficiente de Kuder & Richardson para valorar preguntas nominales o dicotómicas, arrojando una valoración promedio de 0.74 (anexo 6). Esta acción aseguró que el instrumento produciría resultados consistentes y coherentes.

### **3.5. Procedimientos**

Después de observar el bajo nivel de producción de textos en las estudiantes de primer año de educación secundaria, se procedió a realizar la investigación en diversas fuentes para identificar similar situación en otros contextos tanto nacionales como internacionales. Posteriormente, se evaluó posibles estrategias que contribuyan a mejorar significativamente esta deficiencia, para ello se utilizó el

método científico. En segundo lugar, se determinó el tipo y diseño de investigación a aplicar acorde con la idea inicial; es ese sentido se optó por un diseño cuasiexperimental con grupos experimental y control, con preprueba y posprueba. Asimismo, se seleccionó la población y la muestra de estudiantes con un muestreo no probabilístico por conveniencia. Luego, se diseñó el programa de herramientas colaborativas virtuales, el mismo que constó de 12 sesiones (anexo 7).

Una vez terminada la propuesta, se procedió a solicitar la autorización a la institución educativa (anexo 08), padres de familia de las estudiantes de la muestra seleccionada para grupo experimental (anexo 09). Se aplicó la preprueba para determinar cómo inician tanto el grupo de control como el experimental. Posteriormente se tabularon los resultados en una matriz de datos (anexo 10). De inmediato se dio inicio a la experimentación, aplicando el programa de herramientas colaborativas virtuales a la unidad de análisis (12 sesiones de 90 minutos cada una). En cada sesión se obtuvo una participación del total de la muestra agrupadas en equipos de trabajo. La mayoría de las actividades se desarrollaron durante las horas de clase; sin embargo, cuatro de ellas, se pactaron fuera de horario (anexo 11).

Culminado el ciclo de sesiones del programa, se procedió a aplicar nuevamente la prueba de producción de textos (posprueba) a ambos grupos (anexo 12). Los resultados fueron ingresados nuevamente a la matriz de datos en Excel. Del mismo modo se aplicó una encuesta de satisfacción mediante Google Drive, cuyas respuestas se tabularon en Excel (anexo 13). Una vez recopilados los datos, se procesaron con el SPSS Versión 25, obteniendo así el análisis descriptivo en tablas, las mismas que fueron interpretadas por la investigadora. Como siguiente paso se realizó el análisis inferencial mediante la prueba de hipótesis Shapiro-Wilk (muestra inferior a 50); la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas y muestras independientes y prueba de Levene para comparación de varianzas.

Después, para demostrar que la investigación fue certera, se realizó la discusión entre los resultados, antecedentes y teorías que sustentan la investigación. Asimismo, a partir de los, se elaboraron las conclusiones. Por último, se plantearon las recomendaciones de acuerdo a las evidencias obtenidas según las dimensiones de la variable dependiente: producción de textos.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Para analizar y procesar los datos se utilizó el software MS-Excel 2016 y el SPSS V. 25. Estos se organizaron previamente en una matriz con tablas de doble entrada. A nivel descriptivo se obtuvo la media o promedio aritmético, la mediana y las medidas de dispersión o variabilidad como la desviación estándar y coeficiente de variación. Mientras tanto, para medir la normalidad se aplicó la prueba de hipótesis Shapiro-Wilk por el tamaño de la muestra que es inferior a 50. Como el resultado tendió a la normalidad, se procedió con la aplicación de la prueba paramétrica T de Student para muestras relacionadas y muestras independientes. Finalmente para la comparación de varianzas, se aplicó la prueba de Levene.

### **3.7. Aspectos éticos**

La presente investigación es de autoría propia y valora el aporte de intelectuales que han contribuido al desarrollo de la ciencia, de manera específica en el campo educativo. En ese sentido, se ha tomado fuentes de información de diversa índole y se ha considerado el respeto por la propiedad intelectual y derechos de autor. Para ello se ha aplicado la séptima edición de la normativa APA; de esta manera se evitó el plagio parcial o total de fuentes de información. Para constancia de ello, la literatura de esta investigación fue sometida al programa *Turnitin*, obteniendo porcentajes inferiores al 20% de similitud.

Por otro lado, se asumió el compromiso de la validez de los instrumentos y la veracidad de los resultados al someterlo a juicios de expertos y a la prueba V de Aiken. Asimismo se aseguró la confiabilidad del instrumento al aplicarlo a una muestra piloto y al Coeficiente de Kuder & Richardson. De la misma manera, se comunicó a los padres de familia el proceso de la experimentación (consentimiento informado), mediante la firma de una autorización y en todo momento se mantuvo el anonimato de los sujetos de investigación.

Esta investigación también se ciñe estrictamente a la ética de todo profesional de la educación. Además, respeta los parámetros establecidos en la normativa de investigaciones a nivel de posgrado de la Universidad César Vallejo. El valor ambiental también está presente en esta investigación, puesto que desde un principio se trabajó con recursos tecnológicos, evitando el uso de papel, impresos u otros elementos tóxicos y perjudiciales para el medio ambiente.



#### IV. RESULTADOS

##### Análisis descriptivo

Tabla 3

*Niveles de producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos*

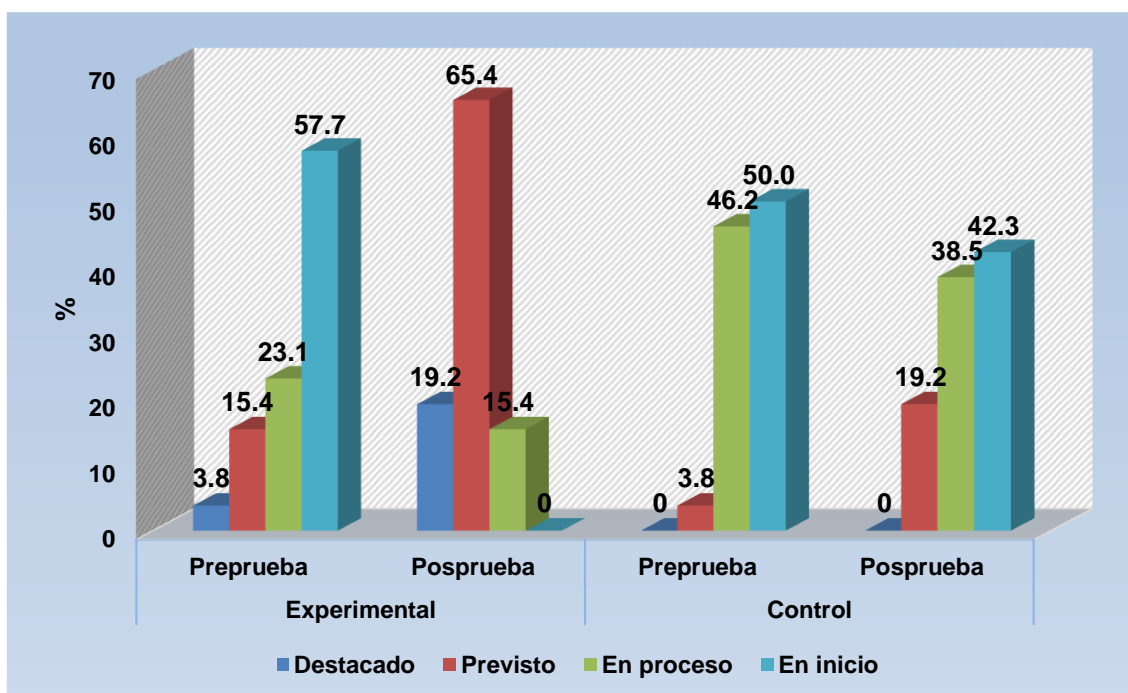
Producción de textos	Experimental				Control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Destacado	1	3,8	5	19,2	0	0	0	0
Previsto	4	15,4	17	65,4	1	3,8	5	19,2
En proceso	6	23,1	4	15,4	12	46,2	10	38,5
En inicio	15	57,7	0	0	13	50,0	11	42,3
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 3, el resultado de la preprueba revela que el 57,7% de estudiantes del grupo experimental se encuentra en nivel inicio en producción de textos y el 23,1% en proceso; mientras que un 50,0% de estudiantes del grupo control está en inicio y un 46,2%, en proceso; demostrándose que antes de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales los estudiantes de ambos grupos presentan deficiencias en la producción de textos. En la posprueba los resultados arrojan que el 65,4% del grupo experimental se encuentra en nivel previsto de producción de textos y el 19,2% en destacado; mientras, el 42,3% de estudiantes del grupo control se mantiene en inicio y el 38,5% en proceso; demostrándose así que después de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales los estudiantes del grupo experimental presentan un mayor cambio que los estudiantes del grupo control. Esto quiere decir que la propuesta fue efectiva y mejoró significativamente la variable producción de textos en los estudiantes de educación secundaria.

**Figura 1**

*Niveles de producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos*



*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Tabla 4**

*Niveles de acceso al conocimiento de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos*

Acceso al conocimiento	Experimental				Control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Destacado	10	38,5	25	96,2	12	46,2	12	46,2
En inicio	16	61,5	1	3,8	14	53,8	14	53,8
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 4 el resultado de la preprueba revela que el 61,5% de estudiantes del grupo experimental se encuentra en el nivel inicio en la

dimensión acceso al conocimiento de la producción de textos y el 38, 5% en destacado; mientras que el 53, 8% de estudiantes del grupo control se encuentra en inicio y un 46,2% en destacado. Ello demuestra que antes de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales los estudiantes del grupo experimental y control se ubican en el nivel inicio de la dimensión acceso al conocimiento. Los resultados de la posprueba indican que el 96,2% del grupo experimental se encuentra en nivel destacado en acceso al conocimiento de la producción de textos y solo el 3,8%, en inicio; mientras que el 53,8% de estudiantes del grupo control se mantienen en nivel de inicio y el 46,2% alcanza el nivel destacado. Esto demuestra que después de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales, los estudiantes del grupo experimental presentan mayor cambio en acceso al conocimiento que los estudiantes del grupo control.

**Tabla 5**

*Niveles de planificación de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos*

Planificación	Experimental				Control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Destacado	9	34,6	25	96,2	11	42,3	12	46,2
En inicio	17	65,4	1	3,8	15	57,7	14	53,8
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 5 el resultado de la preprueba revela que el 65,4% de estudiantes del grupo experimental se encuentra en inicio en la planificación de la producción de textos y el 34,6% en destacado; mientras el 57,7% de estudiantes del grupo control se encuentran en inicio y un 42,3%, en destacado; demostrándose así que antes de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales los estudiantes del grupo experimental y control presentan deficiencias en la dimensión planificación. Los resultados de la posprueba arrojan que el 96,2% de estudiantes del grupo experimental se encuentra en nivel destacado en la

planificación de la producción de textos y solo el 3,8% en inicio; mientras el 53,8% de estudiantes del grupo control se mantiene en inicio y un 46,2% en destacado. Esto demuestra que después de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales los estudiantes del grupo experimental presentan mayor cambio en planificación que los estudiantes del grupo control.

**Tabla 6**

*Niveles de redacción de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos*

Redacción	Experimental				Control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Destacado	4	15,4	16	61,5	2	7,7	6	23,1
En inicio	22	84,6	10	38,5	24	92,3	20	76,9
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos.

**Interpretación:** En la tabla 6 el resultado de la preprueba revela que el 84,6% de estudiantes del grupo experimental se encuentra en inicio en la dimensión redacción de la producción de textos y el 15,4% en destacado; mientras que el 92,3% de estudiantes del grupo control se encuentran en inicio y un 7,7% se encuentran en destacado. Con ello se demuestra que antes de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales, los estudiantes del grupo experimental y control presentan deficiencias en la redacción. En la posprueba el 61,5% de estudiantes del grupo experimental se ubica en nivel destacado en esta dimensión y el 38,5% en inicio; mientras el 76,9% de estudiantes del grupo control se mantienen en nivel de inicio y el 23,1% en el destacado. Con esto se logra demostrar que después de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales, los estudiantes del grupo experimental presentan mayor cambio en la redacción que los estudiantes del grupo control. Esto evidencia una vez más que la propuesta es efectiva.

**Tabla 7**

*Niveles de revisión y reescritura de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos*

Revisión y Escritura	Experimental				Control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Destacado	12	46,2	25	96,2	10	38,5	12	46,2
En inicio	14	53,8	1	3,8	16	61,5	14	53,8
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 7 el resultado de la preprueba revela que el 53,8% de estudiantes del grupo experimental se encuentra en inicio en la dimensión revisión y reescritura de la producción de textos y el 46,2% en destacado; mientras el 61,5% de estudiantes del grupo control está en inicio y un 38,5%, en destacado. Esto evidencia que antes de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales los estudiantes del grupo experimental y control presentan deficiencias en esta dimensión. En la posprueba, el 96,2% de estudiantes del grupo experimental se ubica en nivel destacado en la revisión y reescritura de la producción de textos y el 3,8% en inicio; mientras el 53,8% de estudiantes del grupo control se mantiene en nivel de inicio y el 46,2% alcanzó nivel destacado. Este resultado demuestra que después de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales los estudiantes del grupo experimental presentan mayor cambio en la revisión y reescritura que los estudiantes del grupo control.

**Tabla 8***Niveles de edición de la producción de textos de la pre y posprueba en ambos grupos*

Edición	Experimental				Control			
	Preprueba		Posprueba		Preprueba		Posprueba	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Destacado	10	38,5	26	100,0	11	42,3	11	42,3
En inicio	16	61,5	0	0,0	15	57,7	15	57,7
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 8, el resultado de la preprueba revela que el 61,5% de estudiantes del grupo experimental se encuentra en inicio en la dimensión edición de la producción de textos y el 38,5% en destacado; mientras el 57,7% de estudiantes del grupo control se encuentra en inicio y un 42,3% en destacado. Ello demuestra que antes de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales, los estudiantes de ambos grupos presentan deficiencias esta dimensión. En la posprueba, el 100% de estudiantes del grupo experimental se ubica en nivel destacado en la dimensión edición de la producción de textos; mientras el 57,7% de estudiantes del grupo control se mantienen en nivel inicio y el 42,3% está en destacado. Esto evidencia que después de aplicar el Programa de herramientas colaborativas virtuales, los estudiantes del grupo experimental presentan mayor cambio en esta dimensión en comparación con el grupo control. Este incremento significativo se debe a que las herramientas utilizadas presentan una diversidad de recursos para la edición de los textos.

## **Análisis inferencial o de hipótesis**

### **Prueba de normalidad de la variable**

Para probar si las variables se asemejan a una distribución normal, se realizó la prueba de hipótesis Shapiro-Wilk.

**H<sub>0</sub>**: Los datos provienen de una población normal

**H<sub>a</sub>**: Los datos no provienen de una población normal

**Tabla 9**

*Prueba de normalidad Shapiro Wilks*

<b>Prueba de normalidad</b>				
<b>Grupo</b>	<b>Test</b>	<b>Shapiro Wilks</b>		
		<b>Estadístico</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig.</b>
Experimental	Preprueba	0,955	26	p = 0,307
	Posprueba	0,977	26	p =0,808
Control	Preprueba	0,935	26	p =0,103
	Posprueba	0,976	26	p =0,790

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

Se realizó la prueba de bondad de ajuste Shapiro-Wilk para determinar la normalidad del conjunto de datos. Esta muestra como resultado que los valores p, tanto para el grupo experimental como de control, son mayores a  $(\alpha) = 0.05$ . Por lo tanto, se considera que hay evidencia para rechazar la hipótesis alterna y se aprueba la hipótesis nula, debido a que los datos siguen una distribución normal.

## Prueba de hipótesis general

### Hipótesis estadística:

**H<sub>i</sub>:** Las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

**H<sub>0</sub>:** Las herramientas colaborativas virtuales no mejoran la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

**Tabla 10**

*Prueba de hipótesis general a nivel de preprueba y posprueba en ambos grupos*

Prueba	Grupo		Dif.	Prueba de Levene		T student	
	Experimental (n = 26)	Control (n = 26)		F	Sig.	T	Sig.
Preprueba	Prom. 12.85	Prom. 12.19	0.654	4.688	0.035	0.640	0.525
Posprueba	Prom. 19.88	Prom. 13.73	6.154	2.217	0.143	6.935	0.000
<b>T student</b>							
Dif.	-7.038	-1.538					
T	-11.066	-2.987					
Sig.	0.000	0.006					

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

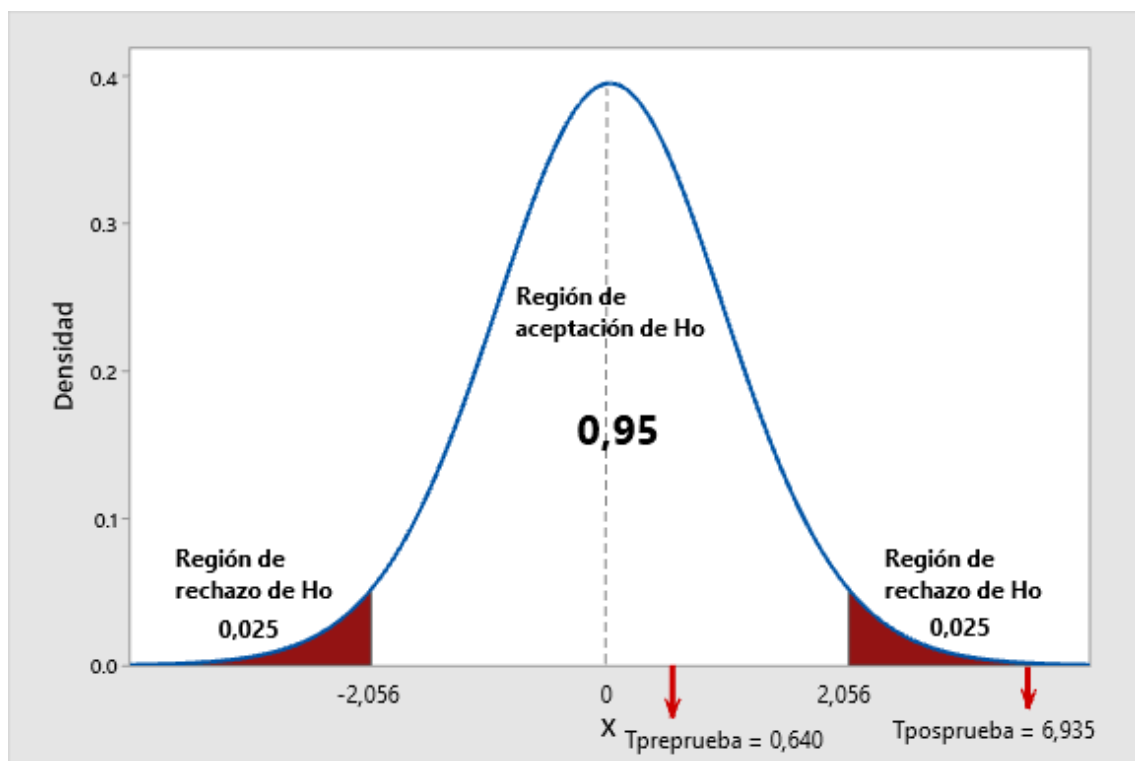
**Interpretación:** En la tabla 10 se observa que en la comparación de varianzas (Prueba de Levene) de la preprueba el valor  $p = 0.035$  (menor al nivel de significancia = 0.05), lo que demuestra que los grupos experimental y control no son homogéneos (desiguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor  $p = 0.143$  (mayor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Además, se observa que la diferencia promedio de la preprueba (T student) es 0,654 (12,85 – 12,19), con un valor  $p = 0,500$  (mayor al nivel de significancia = 0.05). Entonces se



acepta  $H_0$  y se demuestra que en la primera prueba, antes de aplicar el programa de Herramientas colaborativas virtuales, no hay una diferencia significativa de resultados entre los estudiantes del grupo experimental y control. Sin embargo, los resultados de la posprueba evidencian que hay una diferencia promedio de 6,154 (19,88-13,73), con un valor  $p = 0.000$  (menor al nivel de significancia = 0,05). Entonces se acepta  $H_1$  y se demuestra que en la segunda prueba, después de aplicar la propuesta, hay un cambio significativo en los estudiantes del grupo experimental y se diferencia notoriamente del grupo control. En consecuencia, las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la producción de textos en estudiantes educación secundaria, Trujillo 2020.

**Figura 2**

*Región crítica de la prueba de hipótesis*



## Prueba de hipótesis específicas

### Hipótesis específica 1:

**H<sub>i</sub>:** Las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión el acceso al conocimiento de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

**H<sub>0</sub>:** Las herramientas colaborativas virtuales no mejoran la dimensión el acceso al conocimiento de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020

**Tabla 11**

*Prueba de hipótesis para dimensión acceso al conocimiento de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos*

Prueba	Grupo		Dif.	Prueba de Levene		T student	
	Experimental (n = 26)	Control (n = 26)		F	Sig.	T	Sig.
	Prom.	Prom.					
Preprueba	3.73	3.50	0.231	0.050	0.825	0.726	0.471
Posprueba	5.08	3.54	1.538	8.828	0.005	5.530	0.000
<b>T student</b>							
Dif.	-1.346	-0.038					
T	-5.729	-0.176					
Sig.	0.000	0.862					

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 11 se observa que en la comparación de varianzas (Prueba de Levene) de la preprueba el valor  $p = 0.825$  (mayor al nivel de significancia = 0.05), lo que demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor  $p = 0.005$  (menor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra que los grupos experimental y control no son homogéneos (desiguales). Además,

se observa que la diferencia promedio de la preprueba es 0.231 (3.73 – 3.50), con un valor  $p = 0,471$  (mayor al nivel de significancia = 0.05). Entonces se acepta  $H_0$  y se demuestra que en la primera prueba, antes de aplicar el programa de Herramientas colaborativas virtuales, no hay una diferencia significativa de resultados entre los estudiantes del grupo experimental y control. Sin embargo, los resultados de la posprueba evidencian que hay una diferencia promedio de 1.538 (5.08 – 3.54), con un valor  $p = 0.000$  (menor al nivel de significancia = 0,05). Entonces se acepta  $H_i$  y se demuestra que en la segunda prueba, después de aplicar la propuesta, hay un cambio significativo en los estudiantes del grupo experimental y se diferencia notoriamente del grupo control. En consecuencia, las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión acceso al conocimiento de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

#### **Hipótesis específica 2:**

**$H_i$ :** Las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión planificación de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

**$H_0$ :** Las herramientas colaborativas virtuales no mejoran la dimensión planificación de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

**Tabla 12**

*Prueba de hipótesis para dimensión planificación de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos*

Prueba	Grupo		Dif.	Prueba de Levene		T student	
	Experimental (n = 26)	Control (n = 26)		F	Sig.	T	Sig.
	Prom.	Prom.					
Preprueba	4.12	4.23	-0.115	3.718	0.060	-0.232	0.818
Posprueba	6.12	4.62	1.500	4.288	0.044	3.928	0.000
<b>T student</b>							
Dif.	-2.000	-0.385					
T	-5.701	-1.244					
Sig.	0.000	0.225					

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 12 se observa que en la comparación de varianzas (Prueba de Levene) de la preprueba el valor  $p = 0.060$  (mayor al nivel de significancia = 0.05), lo que demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor  $p = 0.044$  (menor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra que los grupos experimental y control no son homogéneos (desiguales). Además, se observa que la diferencia promedio de la preprueba es  $-0.115$  ( $4.12 - 4.23$ ), con un valor  $p = 0,818$  (mayor al nivel de significancia = 0.05). Entonces se acepta  $H_0$  y se demuestra que en la primera prueba, antes de aplicar el programa de Herramientas colaborativas virtuales, no hay una diferencia significativa de resultados entre los estudiantes del grupo experimental y control. Sin embargo, los resultados de la posprueba evidencian que hay una diferencia promedio de  $1.500$  ( $6.12 - 4.62$ ), con un valor  $p = 0.000$  (menor al nivel de significancia = 0,05). Entonces se acepta  $H_i$  y se demuestra que en la segunda prueba, después de aplicar la propuesta, hay un cambio significativo en los estudiantes del grupo experimental y se diferencia notoriamente del grupo control. En consecuencia, las

Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión planificación de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

### Hipótesis específica 3:

**H<sub>i</sub>:** Las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión redacción de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

**H<sub>0</sub>:** Las herramientas colaborativas virtuales no mejoran la dimensión redacción de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

**Tabla 13**

*Prueba de hipótesis para dimensión redacción de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos*

Prueba	Grupo		Dif.	Prueba de Levene		T student	
	Experimental (n = 26)	Control (n = 26)		F	Sig.	T	Sig.
	Prom.	Prom.					
Preprueba	3.15	2.92	0.231	4.229	0.045	0.616	0.541
Posprueba	4.81	3.65	1.154	1.386	0.245	3.068	0.003
<b>T student</b>							
Dif.	-1.654	-0.731					
T	-5.640	-2.606					
Sig.	0.000	0.015					

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 13 se observa que en la comparación de varianzas (Prueba de Levene) de la preprueba el valor  $p = 0.045$  (menor al nivel de significancia = 0.05), lo que demuestra que los grupos experimental y control no son homogéneos (desiguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor  $p = 0.245$  (mayor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra

que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Además, se observa que la diferencia promedio de la preprueba es 0.231 (3.15 – 2.92), con un valor  $p = 0,541$  (mayor al nivel de significancia = 0.05). Entonces se acepta  $H_0$  y se demuestra que en la primera prueba, antes de aplicar el programa de Herramientas colaborativas virtuales, no hay una diferencia significativa de resultados entre los estudiantes del grupo experimental y control. Sin embargo, los resultados de la posprueba evidencian que hay una diferencia promedio de 1.154 (4.81 – 3.65), con un valor  $p = 0.003$  (menor al nivel de significancia = 0,05). Entonces se acepta  $H_i$  y se demuestra que en la segunda prueba, después de aplicar la propuesta, hay un cambio significativo en los estudiantes del grupo experimental y se diferencia notoriamente del grupo control. En consecuencia, las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión redacción de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

#### **Hipótesis específica 4:**

**$H_i$ :** Las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión revisión y reescritura de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

**$H_0$ :** Las herramientas colaborativas virtuales no mejoran la dimensión revisión y reescritura de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

**Tabla 14**

*Prueba de hipótesis para dimensión revisión y reescritura de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos*

Prueba	Grupo		Dif.	Prueba de Levene		T student	
	Experimental (n = 26)	Control (n = 26)		F	Sig.	T	Sig.
	Prom.	Prom.					
Preprueba	1.58	1.31	0.269	0.271	0.605	1.300	0.200
Posprueba	2.38	1.65	0.731	0.370	0.546	4.652	0.000
<b>T student</b>							
Dif.	-0.808	-0.346					
T	-4.386	-2.087					
Sig.	0.000	0.047					

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 14 se observa que en la comparación de varianzas (Prueba de Levene) de la preprueba el valor  $p = 0.605$  (mayor al nivel de significancia = 0.05), lo que demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor  $p = 0.546$  (mayor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Además, se observa que la diferencia promedio de la preprueba es 0.269 (1.58 – 1.31), con un valor  $p = 0,200$  (mayor al nivel de significancia = 0.05). Entonces se acepta  $H_0$  y se demuestra que en la primera prueba, antes de aplicar el programa de Herramientas colaborativas virtuales, no hay una diferencia significativa de resultados entre los estudiantes del grupo experimental y control. Sin embargo, los resultados de la posprueba evidencian que hay una diferencia promedio de 0.731 (2.38 – 1.65), con un valor  $p = 0.000$  (menor al nivel de significancia = 0,05). Entonces se acepta  $H_i$  y se demuestra que en la segunda prueba, después de aplicar la propuesta, hay un cambio significativo en los estudiantes del grupo experimental y se diferencia notoriamente del grupo control. En consecuencia, las Herramientas colaborativas

virtuales mejoran significativamente la dimensión revisión y reescritura de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

### Hipótesis específica 5:

**H<sub>i</sub>:** Las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión edición de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

**H<sub>0</sub>:** Las herramientas colaborativas virtuales no mejoran la dimensión edición de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

**Tabla 15**

*Prueba de hipótesis para dimensión edición de la producción de textos a nivel de preprueba y posprueba para ambos grupos*

Prueba	Grupo		Dif.	Prueba de Levene		T student	
	Experimental (n = 26)	Control (n = 26)		F	Sig.	T	Sig.
	Prom.	Prom.					
Preprueba	0.96	0.73	0.231	2.351	0.131	1.568	0.123
Posprueba	1.50	1.12	0.385	1.266	0.266	2.519	0.015
<b>T student</b>							
Dif.	-0.538	-0.385					
T	-4.244	-3.077					
Sig.	0.000	0.005					

*Nota:* Matriz de datos de los resultados de la prueba de producción de textos

**Interpretación:** En la tabla 15 se observa que en la comparación de varianzas (Prueba de Levene) de la preprueba el valor  $p = 0.131$  (mayor al nivel de significancia = 0.05), lo que demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Por otro lado, en la comparación de varianzas de la posprueba el valor  $p = 0.266$  (mayor al nivel de significancia = 0.05), se demuestra que los grupos experimental y control son homogéneos (iguales). Además, se



observa que la diferencia promedio de la preprueba es 0.231 (0.96 – 0.73), con un valor  $p = 0,123$  (mayor al nivel de significancia = 0.05). Entonces se acepta  $H_0$  y se demuestra que en la primera prueba, antes de aplicar el programa de Herramientas colaborativas virtuales, no hay una diferencia significativa de resultados entre los estudiantes del grupo experimental y control. Sin embargo, los resultados de la posprueba evidencian que hay una diferencia promedio de 0.385 (1.50 – 1.12), con un valor  $p = 0.015$  (menor al nivel de significancia = 0,05). Entonces se acepta  $H_i$  y se demuestra que en la segunda prueba, después de aplicar la propuesta, hay un cambio significativo en los estudiantes del grupo experimental y se diferencia notoriamente del grupo control. En consecuencia, las Herramientas colaborativas virtuales mejoran significativamente la dimensión edición de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

### **Resultados de encuesta de satisfacción**

Para conocer la percepción de los estudiantes del grupo experimental respecto a la aplicación de la propuesta: Herramientas colaborativas virtuales para la producción de textos, se les aplicó una encuesta de satisfacción mediante un formulario de Drive, con seis preguntas nominales y una abierta. Las primeras estaban orientadas a conocer si las actividades eran interesantes, si las sesiones fueron ordenadas, la metodología fue clara y fácil, si desarrolló las habilidades comunicativas, si fue de utilidad para su vida y si logró mejorar su habilidad para la producción de textos. Los resultados se agruparon en niveles alto, medio y bajo.

De acuerdo a los resultados procesados en una tabla de Excel (**anexo 13**), para la primera pregunta: ¿El programa desarrolló actividades de interés?, un 88.5% se ubica en nivel alto y 11.5%, nivel medio. Respecto a la segunda pregunta: ¿El programa evidencia una secuencia ordenada de sesiones?, las respuestas de las estudiantes se ubican en un 80.8% de nivel alto y 19.2% de nivel medio. En cuanto a la tercera interrogante: ¿El programa utiliza una metodología clara y fácil de entender?, un 84.6% ubican sus respuestas en nivel alto y 15.4% en nivel medio. Sobre la cuarta pregunta: ¿Consideras que el programa te ayuda a desarrollar tus habilidades comunicativas?, las estudiantes afirman que sí y en un 92.3% de nivel alto y 7.7% de nivel medio. Para la quinta pregunta: ¿Consideras que el programa

es de utilidad para ti?, las estudiantes respondieron que sí, ubicando sus respuestas en 80.8% de nivel alto y 19.2% de nivel medio. Por último, la sexta pregunta fue: ¿Consideras que el programa te ayudó a mejorar tu producción de textos? Los resultados indican que sí, las estudiantes creen que el programa ha contribuido para mejorar sus habilidades para construir textos en 84.6% de nivel alto y 15.4% de nivel medio. En general, la satisfacción de las estudiantes en cuanto al programa de Herramientas colaborativas virtuales fue significativamente alto.

Asimismo, se les planteó una pregunta final de respuesta abierta: ¿Qué sugerencias das para mejorar la propuesta? Luego de leer los comentarios, estos se agruparon en cinco categorías (**anexo 14**). El 27% de las estudiantes sugiere desarrollar más actividades para reforzar lo aprendido; el 19,2% indica que se deben buscar más herramientas colaborativas para seguir aprendiendo a redactar. Asimismo, el 15,4% considera que se debe tener más tiempo para desarrollar las actividades de manera adecuada y programar las sesiones dentro del horario normal de clases. Otro 15,4% sugiere que se desarrolle actividades de lectura también con estas herramientas colaborativas. Finalmente, un 23% de las estudiantes manifestó no tener sugerencias porque todo estuvo bien.

En síntesis, las estudiantes muestran su satisfacción con la propuesta: Programa de herramientas colaborativas virtuales para mejorar la producción de textos, pues el mayor porcentaje de ellas calificó con los valores más altos a cada una de las interrogantes propuestas. Además, las sugerencias finales solo están referidas al tiempo y a la aplicación de más actividades utilizando este tipo de herramientas. La razón es obvia: estas son muy interactivas y motivadoras.

## V. DISCUSIÓN

La presente investigación buscó determinar que las Herramientas colaborativas virtuales mejoran la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Como bien se ha explicado a lo largo de las páginas anteriores, esta es una de las principales falencias que presentan los estudiantes en el nivel secundario. Esta situación es generalizada, pues así lo evidencia los resultados de evaluaciones a nivel internacional, como en España con la evaluación a la ESO anual; en América Latina con el Tercer Estudio Comparativo y Explicativo; y a nivel nacional, los resultados de las últimas evaluaciones, donde el mayor porcentaje de estudiantes se ubica en los niveles inicio y proceso de la producción textual. Asimismo, es importante destacar que al finalizar el VII ciclo de la EBR, el Currículo Nacional especifica que los estudiantes peruanos deben acreditar el dominio de 31 competencias básicas, entre ellas la que está referida a la escritura (Minedu, 2017). Siendo esta una necesidad urgente para los docentes, se consideró pertinente realizar una propuesta que tiene como principal insumo a las herramientas de la Web 2.0, pues estas combinan dos elementos primordiales para motivar a los estudiantes de hoy: la interactividad propia de la tecnología y el trabajo en equipo.

Una vez aplicada la propuesta que constó de 12 sesiones de aprendizaje de 90 minutos cada una, y después de procesar los resultados, el análisis descriptivo de la posprueba evidencia que las estudiantes alcanzaron mejoraron significativamente su producción de textos, pues de un 15,4% en el nivel previsto en la preprueba, se elevó a un 65,4% en la posprueba; mientras que también se observa una mejora en el nivel destacado, puesto que de un 3,8% en la preprueba, se sube a un 19,2% en la posprueba. Por otro lado, en el grupo control los resultados no son significativos, ya que de un 3,8% de logro previsto, solo se eleva a un 19,2% en la posprueba; mientras que no se evidencian datos en el nivel máximo (destacado). Si se hace una comparación respecto a los niveles inferiores del logro, se tiene que en el grupo experimental de un 57,7% de nivel inicio, en la posprueba, se disminuye a 0%; respecto al nivel proceso, de un 23,1% se reduce a un 15,4% en la posprueba. En el caso del grupo control, en estas ubicaciones aparecen la mayor parte de las estudiantes. De un 50% de nivel inicio, solo de disminuye a un 42,3% en la posprueba; y de un 56,2% de nivel proceso, se llega

a un 38, 5% en la segunda prueba. Esto demuestra que la propuesta aplicada tuvo un efecto positivo en las estudiantes respecto a la mejora de su producción de textos. Asimismo, se muestra un aumento significativo en los porcentajes del nivel destacado, si se compara ambas pruebas del grupo experimental en cada una de las dimensiones de la variable dependiente: acceso al conocimiento, planificación, redacción, revisión y reescritura y edición. Esto confirma una vez más que la aplicación de las herramientas colaborativas virtuales influyó y logró mejorar significativamente la producción de textos de las estudiantes del grupo experimental. En cuanto al análisis inferencial, la prueba de hipótesis general T student evidencia una diferencia significativa entre preprueba y posprueba en el grupo experimental de -7,038, con una T de -11,066; además en la posprueba se obtiene una diferencia promedio entre grupo experimental y control de 6,15 con un valor de 0,000 (menor al nivel de significancia) y una T de 6, 935. Estos resultados permiten aceptar la hipótesis general.

Resultados similares también se obtienen en otros contextos, tanto nacionales como internacionales. Cruz (2020) concluye que una plataforma educativa constituye un recurso útil para la interacción de los estudiantes; permite discutir e intercambiar puntos de vista con miras a fortalecer su práctica escrita. Además, que el conocimiento es una “construcción social” que radica en la capacidad de aumento de la creatividad de los estudiantes. Esto último es uno de los pilares del Socioconstructivismo, teoría en la que se basa la presente investigación. La propuesta de herramientas colaborativas virtuales se basa en los principios socioconstructivistas, pues las actividades están centradas en el estudiante, constructor de su propio conocimiento. La producción de textos se realiza de manera colaborativa con la mediación de las herramientas digitales como Drive, Canva, Padlet y Zoom. Esto hace que, a pesar de la distancia física, haya un intercambio de ideas entre compañeros, una retroalimentación entre pares y una construcción conjunta de textos. El dominio de la escritura constituye un enorme desafío para los estudiantes en la actualidad (Motlhaka, 2019), por ello, los resultados positivos de la investigación representan una gran contribución para el sector educativo que busca perfeccionar esta habilidad.

Mientras tanto en Ecuador también se experimentó con diversas estrategias para mejorar la producción de textos diversos. Agurto (2019), concluyó que luego

de la aplicación de su propuesta, en el postest el grupo experimental logró un desarrollo del 50% en la producción de textos académicos frente a un 40% del grupo de control. Lo mismo ocurre con Godoy (2020), quien concluye que los intercambios y revisiones en Drive son un recurso excelente para las sesiones de aprendizaje. Asimismo, Medina et al. (2018) señalan que los modelos tradicionales no son tan efectivos como sí lo son las herramientas digitales. A su turno, Uribe, Ramírez y Henao (2017) concluyen que la tecnología se convierte en un excelente apoyo para la escritura. En lo que respecta al Perú, también los estudios realizados apoyan la idea de que las herramientas colaborativas virtuales sí mejoran la producción de textos. Una de las propuestas que tuvo efectos bastante significativos en estudiantes de primer año de secundaria fue la de Quispe (2020), quien aplicando el software “exelearning” logró mejorar la producción de textos narrativos en estudiantes de secundaria de una institución educativa en la ciudad de Lima. En una de sus recomendaciones señala que es necesario aplicar otras herramientas virtuales para lograr el objetivo de mejorar la producción escrita.

Otra demostración de tal efectividad es el estudio de Demarini (2017), quien concluye que estas producen efectos positivos en la escritura de los estudiantes del grupo experimental. Similar conclusión describe Gines (2017), quien señala que se deben plantear estrategias metodológicas acorde con los intereses de los estudiantes para motivar la mejora de la producción textual. Hernández (2015), demuestra también que es posible mejorar esta competencia en los estudiantes de primer año de secundaria con propuestas innovadoras. Finalmente, Gutiérrez (2015), concluye que es posible desarrollar una mejora en la producción de textos de los estudiantes a partir del trabajo en equipo, pues hay diferencia entre sus resultados de preprueba y posprueba. Los antecedentes descritos contribuyen a la hipótesis de investigación del presente estudio, pues apoyan la idea de que es posible una mejora significativa en la variable producción de textos en estudiantes de educación secundaria.

Respecto a la dimensión acceso al conocimiento, los resultados del grupo experimental arrojan que en la preprueba solo el 38,5% se ubican en el nivel destacado, mientras que en la posprueba este se eleva a un 96,2%. En el caso del nivel inicio, de un 61,5%, se disminuye a un 3,8%. El grupo control de un 46,2% en la preprueba, se mantuvo con el mismo porcentaje en la prueba de salida para el

nivel destacado; los mismos resultados se repiten en el nivel inicio. No cabe duda que un aspecto esencial de la producción de textos es el acceso al conocimiento, ya que es aquí donde se concibe la idea inicial del largo proceso de la escritura. Si aquí se logra realizar una verdadera interacción entre los integrantes de un equipo, se asegura un mejor producto escrito. Por ello, es que son de gran utilidad las herramientas colaborativas virtuales. Esta acción permite que el autor se “empape” de todo un bagaje de conocimientos previos referidos no solo a la temática sobre la cual va a escribir, sino también a cuestiones de estructura, formatos, géneros discursivos; normas gramaticales, textuales, ortográficas; etc. Del mismo modo, se trata de un acercamiento al contexto real, persona y social, pues de ahí de donde parten las ideas para la redacción (situación comunicativa) (Álvarez, et al., 2015).

En cuanto a la dimensión planificación, los resultados indican claramente una mejora significativa, pues de un 34,6% en nivel destacada en la preprueba, se eleva a un 96,2% en la posprueba; mientras que en el nivel inicio de un 65,4% se disminuye a solo un 3,8%. En el caso del grupo control, los porcentajes se mantienen, pues de 42,3% en el nivel destacado en preprueba, se obtiene un 46,2% en la posprueba. Este resultado se contrasta con la investigación de Demarini (2017), quien concluyó que el uso de TIC contribuye a mejorar la escritura de textos argumentativos, de manera específica en la planificación se observó un incremento de 5 puntos en relación con el grupo control. Planificar es seleccionar las ideas que serán útiles y organizarlas de manera jerárquica para la redacción de acuerdo a los formatos preestablecidos. Es aquí donde el autor preconciencia el texto en cuanto a su estructura, características formales e intención comunicativa (Álvarez, et al., 2015). Una factor clave para alcanzar la coherencia interna del texto es precisamente la planificación previa que realiza el autor. Para el Ministerio de Educación (2017), esta competencia permite que los estudiantes pongan en juego un sinnúmero de recursos y conocimientos que adquiere a lo largo de su vida, sumado a ello, se vale de las tecnologías que están a su alcance para fortalecerla.

La propuesta buscó desarrollar también la dimensión redacción. Para ello, se propuso actividades de las sesiones con las herramientas colaborativas virtuales antes mencionadas, desde el acceso al conocimiento hasta la edición. Sin embargo, la mayor parte del tiempo se centró en la redacción propiamente dicha, pues de todas las acciones que se ejecutan, esta es la que demanda mayor

disposición y esfuerzo. Esto porque se requiere el dominio de normas gramaticales, pragmáticas y ortográficas; además, del conocimiento de estructuras textuales, procedimientos de coherencia y cohesión (Álvarez, et al., 2015). Aquí el sujeto que escribe debe plasmar habilidades de organización, jerarquización de ideas principales y secundarias, uso de conectores y referentes, etc. Es en este momento donde los estudiantes usan la mayor parte de tiempo y desgastan sus energías, por ello la interacción a través de herramientas como Drive, Padlet o Canva juegan un rol trascendental. De acuerdo a los resultados obtenidos en la posprueba del grupo experimental, un 61,5% logra ubicarse en nivel destacado; mientras que en el otro grupo, solo llega a este nivel un 23, 1%. A su vez, en el nivel inicio, el grupo experimental de un 84,6%, disminuye a solo un 38,5%. Ello fue posible gracias a la colaboración mediada por las herramientas digitales. Además, se apoyó el trabajo con la comunicación oral sincrónica a través de la formación de salas grupales con Zoom. Esta última permitió que las estudiantes sean guiadas de manera más permanente por la docente aplicadora de la propuesta. Similares resultados se encuentran en la investigación que desarrollaron Uribe, Ramírez y Henao (2017), quienes exploraron un ejercicio de escritura colaborativa en línea con Wiki de 63 estudiantes de quinto grado de tres instituciones educativas. La principal conclusión es que la tecnología juega un rol efectivo en la redacción; pero esta debe ser apoyada por el docente.

El proceso de la escritura es complejo, en él intervienen varios factores: sociales, culturales, emotivos, cognitivos, físicos, discursivos, verbales, etc. estos se encuentran mutuamente interrelacionados. Debido a esta complejidad es que se necesitan ciertos saberes previos para concretar la escritura (Álvarez, et al., 2015). En por esta razón que el enfoque comunicativo textual cobra mayor relevancia en la propuesta, pues se trata de plantear a las estudiantes situaciones reales de aprendizaje para desarrollar todo el proceso de la construcción textual, desde su idea inicial. Este tiene como esencia la práctica social, cotidiana en el medio donde se desenvuelven los estudiantes. Las competencias comunicativas se desarrollan como resultado de la interacción entre personas dentro de su contexto (Minedu, 2017).

La aplicación de las herramientas colaborativas virtuales mejora la dimensión revisión y reescritura. Esta acción es de suma importancia para lograr el

producto escrito, pues permite que los estudiantes realicen una reflexión, monitoreen, evalúen y corrijan sus textos. En este juegan un rol primordial las herramientas colaborativas virtuales, pues los estudiantes no solo se autoevalúan, sino también coevalúan el trabajo de sus compañeros de equipo. Los resultados, luego del experimento evidencian una mejora significativa en esta dimensión. Así, de un 46,2% en el nivel destacado, se llega a un 96,2% en la posprueba; mientras que en el inicio, de un 53,8% se disminuye a solo un 3,8%. En el grupo control no se aprecia cambios significativos, pues los resultados se mantienen.

Sobre la dimensión edición, es necesario acudir a la definición que ofrece Marín (2004), un texto es una unidad comunicativa conformada por un tejido de significados o ideas que se entrelazan de manera coherente y cohesionada. Esta construcción tiene diferentes estructuras de acuerdo al formato (continuos, discontinuos o mixtos) y según las secuencias textuales (descriptivos, narrativos, expositivos, instructivos, argumentativos y transaccionales (Minedu, 2018). En ese sentido, la presente investigación propuso que las estudiantes del grupo experimental redacten textos enmarcados en esta clasificación: poemas, infografías, historietas, cartas, artículos de opinión y un texto de modalidad libre. Las herramientas colaborativas fueron grandes aliadas para la concreción de estos productos, pues permitieron también mejorar de sobremanera la dimensión edición de la producción de textos. Así lo demuestran los resultados, pues el 100% de estudiantes del grupo experimental alcanzó el nivel destacado en la posprueba; mientras que en el otro grupo, solo el 42,3%. Es evidente que la producción de diversos tipos de textos es una competencia que se puede perfeccionar con la aplicación de diversa herramientas. Así, por ejemplo, Gutiérrez (2015) logró demostrar la mejora en su grupo experimental, con una diferencia de 4.76 puntos entre grupo experimental y control en el postest y de manera más específica en los textos administrativos (grupo experimental 14.04 puntos y 11.00 control); textos narrativos con una diferencia de 3.84; textos dialógicos con una diferencia marcada de 5.00 puntos; y textos instructivos con una notoria diferencia de 5.68 puntos frente al grupo control.

Por último, se buscó indagar cualitativamente el efecto de las herramientas colaborativas virtuales en la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Para ello, se aplicó una encuesta de satisfacción a las



estudiantes al finalizar la aplicación del programa y los resultados fueron muy positivos. Frente a la primera cuestión referida a si las actividades les fueron interesantes, un 88.5% respondió que sí; sobre si las actividades tuvieron una secuencia ordenada, un 80.8% dijo que sí; sobre la metodología de la propuesta, un 84.6% ubican sus respuestas en nivel alto; respecto a si el programa ayudó a desarrollar sus habilidades comunicativas, las estudiantes en un 92.3% se mostraron a favor. Sobre la utilidad de la propuesta, el 80.8% se mostró a favor; y, sobre la utilidad de la propuesta para mejorar la producción de textos, el 84.6% de las estudiantes dijo que sí fue de ayuda. En general, la satisfacción de las estudiantes en cuanto al programa de Herramientas colaborativas virtuales fue significativamente alto. Asimismo, se les pidió algunas sugerencias; de ellas, el 27% pidió que se apliquen más actividades con herramientas colaborativas; un 23% se abstuvo de dar sugerencias; el 19,2% sugiere añadir otras herramientas colaborativas; el 15,4% pide incorporar el uso de estas herramientas para el desarrollo de otra competencias y otro 15,4% considera que es necesario más tiempo para lograr mejores resultados. En síntesis, respecto a esta indagación, se evidencia una percepción muy positiva por parte de las estudiantes de la unidad de análisis.

La interactividad que ofrece las herramientas digitales hoy en día, hace que estas se conviertan en las mejores aliadas de educación. Investigaciones actuales señalan que la educación contemporánea tiende a un rediseño con la construcción de espacios de aprendizaje denominados realidad virtual y comunidades de aprendizaje inteligentes y conectadas, los cuales median la construcción del conocimiento. Estos cambios, sin duda, alteran la relación espacio-temporal del aprendizaje (Eberle, et, al. 2019). Respecto a ello, Medina et al. (2018) tomaron una muestra de 230 estudiantes con dificultades en lectura y escritura de la IED Armando Estrada Flórez, sede Divino Niño en Colombia y corroboraron que la aplicación de estrategias tradicionales no permite el desarrollo de la escritura; mientras que la incorporación de TIC generó un impacto positivo en la construcción de textos. Esto reafirma la idea de la motivación durante el desarrollo de actividades de aprendizaje. En la encuesta, las respuestas de las estudiantes son favorables para el uso de herramientas colaborativas, ya que las perciben más interesantes y

útiles para desarrollar sus competencias comunicativas, entre ellas la producción escrita; incluso sugieren el empleo de estas para otras competencias.

No cabe duda que el uso de las herramientas colaborativas en entornos virtuales contribuye al desarrollo de los aprendizajes de las estudiantes, pues les permite interactuar de manera sincrónica para el logro de un objetivo común, en este caso el producto escrito. Así ha quedado demostrado a partir de los resultados obtenidos a nivel descriptivo e inferencial, luego de la aplicación del programa propuesto; los diversos estudios previos y la literatura recopilada. Aplicar este tipo de herramientas va a contribuir a la mejora de la producción escrita en todos los ámbitos y niveles de educación.

## VI. CONCLUSIONES

1. Las herramientas colaborativas virtuales mejoran la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Según los resultados de la posprueba en el grupo experimental se tiene que el 65,4% se ubican en el nivel previsto y el 19,2% en el destacado; mientras que el grupo control se mantuvo un 42,3% en inicio y un 38,5% en proceso. Además, en la posprueba del grupo experimental, según por la T student, se acepta la  $H_1$  pues se evidencia una diferencia promedio de 6,154, con un valor  $p = 0.000$  (menor al nivel de significancia = 0,05).
2. Las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión acceso al conocimiento de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo, 2020. Ello es demostrado con los resultados de la posprueba en el grupo experimental, pues un porcentaje mayor se ubica en el nivel destacado (96,2%), mientras que en el grupo de control solo el 46,2% alcanzó ese nivel. Asimismo, estos resultados evidencian una diferencia promedio de 1.538 (5.08 – 3.54), con un valor  $p = 0.000$  (menor al nivel de significancia = 0,05). Entonces se acepta  $H_1$  y se demuestra que en la segunda prueba hay un cambio significativo en los estudiantes del grupo experimental.
3. Las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión planificación de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Así se demuestra con los resultados estadísticos de la posprueba, donde un 96,2% de estudiantes alcanzó el nivel destacado en el grupo experimental; mientras que solo un 46,2% llegó a ese nivel en el grupo control. De igual manera se denota una diferencia promedio de 1.500 (6.12 – 4.62), con un valor  $p = 0.000$  (menor al nivel de significancia = 0,05). Esto hace aceptar la  $H_1$ .
4. Las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión redacción de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Ello es demostrado por los resultados a nivel de posprueba en el grupo experimental, pues el 61,5% de los estudiantes logró el nivel destacado; mientras que en el grupo control solo alcanzó este nivel el 23,1%. Del mismo modo, hay una diferencia promedio de 1.154 (4.81 – 3.65), con un valor  $p =$

0.003 (menor al nivel de significancia = 0,05), permitiendo así aceptar la  $H_1$  y demostrar la mejora significativa.

5. Las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión revisión y reescritura de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Así lo demuestran los resultados de la posprueba en el grupo experimental, pues un 96,2% de estudiantes llegó al nivel destacado; mientras que solo un 46,2% lo hizo en el grupo control. De igual forma, se evidencia una diferencia promedio de 0.731 (2.38 – 1.65), con un valor  $p = 0.000$  (menor al nivel de significancia = 0,05), lo que hace aceptar la  $H_1$ .
6. Las herramientas colaborativas virtuales mejoran la dimensión edición de la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Esto se demuestra mediante los resultados obtenidos en la posprueba del grupo experimental, donde el 100% de las estudiantes alcanzó el nivel destacado; mientras que solo el 42,3% lo hizo en el grupo control. Por otro lado, se observa una diferencia promedio de 0.385 (1.50 – 1.12), con un valor  $p = 0.015$  (menor al nivel de significancia = 0,05). Ello implica aceptar la  $H_1$ , ya que aprecia un cambio significativo en los estudiantes del grupo experimental y se diferencia notoriamente del grupo control.
7. El efecto de las herramientas colaborativas virtuales para la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, en la ciudad de Trujillo durante el año 2020 fue positivo, así lo manifestaron los propios estudiantes mediante una encuesta de satisfacción.

## VII. RECOMENDACIONES

- A las autoridades educativas a nivel de la Gerencia Regional de Educación, promover el desarrollo de actividades vinculadas con la producción escrita de diversas modalidades textuales y aprovechar las herramientas colaborativas virtuales para cumplir con ese propósito.
- A los directivos de las instituciones educativas de la región La Libertad, plantear proyectos que incluyan con mayor énfasis la producción textual e incorporar como estrategias las herramientas colaborativas.
- A los docentes del nivel secundario, aplicar las herramientas colaborativas para trabajar la producción de textos a través de equipos, pues está demostrado que estas son más interesantes para los estudiantes por su grado de interactividad.
- A la comunidad de investigadores, continuar con la búsqueda de más herramientas colaborativas virtuales y la aplicación de las mismas en el desarrollo de otras competencias.

## VIII. PROPUESTA

El programa de Herramientas colaborativas virtuales para la producción de textos es una propuesta innovadora que busca fortalecer una de las falencias que tienen los estudiantes en la educación secundaria: la producción de textos. Problemática que afecta el perfil de egreso de la EBR establecido en el Currículo Nacional. Frente a ello, nace la propuesta que sienta sus bases en el Conectivismo y Socioconstructivismo y toma como enfoques a la alfabetización digital y el aprendizaje colaborativo.

La Web 2.0 hoy en día ofrece un sinnúmero de bondades que los educadores pueden aprovechar para estar acorde con la generación vigente. Es así que la propuesta consta de 12 sesiones de aprendizaje de 90 minutos cada una. En estas se desarrollan actividades colaborativas en línea utilizando Google Drive, Padlet, Canva y Zoom (anexo 10).

## REFERENCIAS

- Álvarez, T., García, S., Andueza, A., Agosto, S., Arcos, M., Camargo, Z., Fernández, P., Hilario, J., Mateo, T., Picó, R., Serrano, P. y Uribe, G. (2015). *Nuevo marco para la producción de textos académicos. Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2015.v27.50871](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871)
- Agurto, M. (2019). *El proceso de la escritura como estrategia para mejorar la producción de textos académicos en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular Bilingüe Principito y Marcel Laniado de Wind, Machala - Ecuador, 2017*. (Tesis de doctorado). Recuperada de [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11572/Agurto\\_fm.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11572/Agurto_fm.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Álvarez y Ramírez. (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://www.researchgate.net/publication/27592413\\_Teorias\\_o\\_modelos\\_de\\_produccion\\_de\\_textos\\_en\\_la\\_ensenanza\\_y\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_escritura](https://www.researchgate.net/publication/27592413_Teorias_o_modelos_de_produccion_de_textos_en_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_de_la_escritura)
- Barbera, B. y Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Tecnología de la Educación*, 36(9),1-22. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2769>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización Informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, (5), 361-408. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500518>
- Brescó, E. y Verdú, N. (2014). An assessment about the use of the collaborative tools Wikispaces and Google Drive in higher education. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (49), 1-12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.49.39>

- Bilbao, M., Crespo, T. & Gómez, N. (2018). Theoretical methodological conception for the assessment of learning in the virtual classroom. [Discurso principal]. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Cuba. <https://dspace.uclv.edu.cu/handle/123456789/10688>
- Cabrera, E. (2008). *La colaboración en el aula más que uno más uno*. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?id=Brvbn9Kiq\\_UC&pg=PA18&dq=diferencias+entre+colaborativo+y+cooperativo&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjGmZ6anu\\_qAhXaGbkGHR2vCPgQ6AEwAnoECAQQA#v=onepage&q=diferencias%20entre%20colaborativo%20y%20cooperativo&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=Brvbn9Kiq_UC&pg=PA18&dq=diferencias+entre+colaborativo+y+cooperativo&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjGmZ6anu_qAhXaGbkGHR2vCPgQ6AEwAnoECAQQA#v=onepage&q=diferencias%20entre%20colaborativo%20y%20cooperativo&f=false)
- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-11. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2868/3812>
- Calvo, L. (2015). Desarrollo de guías didácticas con herramientas colaborativas para cursos de bibliotecología y ciencias de la información. *Revista e-Ciencias de la Información*. 5(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v5i1.17615>
- Camps, A. (1989). Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19. Universidad Autónoma de Barcelona, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>
- Castellaro, M. (2015). Theoretical definitions and research areas proposed from Constructivism, in latin american publications of psychology and Education in database redalyc. *LIBERABIT*, 18(2), 131-146. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272012000200004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272012000200004&script=sci_abstract)
- Cruz, A. (2020). *Ecosistemas de aprendizaje: un prototipo para la lectura hipertextual y escritura colaborativa digital*. (Tesis de doctorado).



Recuperada de  
[https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000800382?mode=full](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000800382?mode=full)

Dapía, M. & Escudero, R. (2014). *Collaborative learning and the use of edublogs at university. Assessing an experience*. Enseñanza & Teaching, 32 (2), 53-72.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et20143215372>

Demarini, 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 de doctorado).  
Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1628>

Díaz, F. (julio – diciembre de 2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*. (41).  
<http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>

Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Consejería de Educación y Deporte. (Marzo, 2020). EFE ESO 2019. *Informe de Resultados*.  
Recuperado de  
<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/b9e9c6a8-e583-4348-bdc1-d98cd09d83f5/Informe%20resultados%20evaluaci%C3%B3n%20final%20de%20etapa%20ESO%202019>

Duarte, M., Montalvo, D. y Valdés, D. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, 43(2), 588-602. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34038>

Eberle, J., Hot, Y. y Fisher, F. (2019). Future learning spaces for learning communities: Perspectives from the learning sciences. *Bera, British Journal of Educational Technology* 50 (5), 2071–2074.  
<https://doi.org/10.1111/bjet.12865>

Flower, L. & Hayes, J. (1980). The transactional theory and writing y a cognitive process theory off writing. Recuperado de <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>

García, E. y Daza, M. (11,12 de junio de 2015). *Diseño de Aulas Virtuales considerando estrategias de pedagogías emergentes*. [Discurso principal]. X Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48967>

García, L. (2014). Las principales concepciones psicoantropológicas como referente para la actividad profesional del psicólogo. *Revista de Investigación en Psicología*, 2(2), 123,124. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v2i2.4889>

García, S. (2017). Digital Literacy. *Razón y Palabra*, 21(98), 66-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199553113006.pdf>

Gines, E. (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 de doctorado). Recuperado de [https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV\\_9e3c320d80f044a846f800a419e0001e/Cite](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_9e3c320d80f044a846f800a419e0001e/Cite)

Godoy, L. (2020). Students facing their texts: dimensions discussed and reviewed in digital and collaborative writing. *Exlibris*, (9), 257-278. [https://www.academia.edu/42665460/ESTUDIANTES\\_FRENTE\\_A\\_SUS\\_TEXTOS\\_DIMENSIONES\\_DISCUTIDAS\\_Y\\_REVISADAS\\_EN\\_LA\\_ESCRITURA\\_DIGITAL\\_Y\\_COLABORATIVA](https://www.academia.edu/42665460/ESTUDIANTES_FRENTE_A_SUS_TEXTOS_DIMENSIONES_DISCUTIDAS_Y_REVISADAS_EN_LA_ESCRITURA_DIGITAL_Y_COLABORATIVA)

- Gutiérrez, S. (2015). *Estrategias de aprendizaje cooperativo en la producción de textos en ingresantes a la institución educativa emblemática José María Arguedas de Chincheros –Apurímac*. (Tesis de doctorado). Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/901>
- Hernández, E. (2015). *Estrategias metacognitivas autorreguladoras y su relación con el aprendizaje de producción de textos en los estudiantes de 1er grado de Secundaria en la I.E. 5051 Virgen de Fátima de Ventanilla- 2013*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/256>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hirald, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. *EduTec* (162). [https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald\\_162.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald_162.pdf)
- Islas, C. y Delgadillo, O. (2016). La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el Conectivismo. *Apertura*, 8(2), 116-129. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/845>
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Grupo editor Aique.
- Martí, C., D'Agostino, M., Veiga de Cabo, J. & Sanz, J. (2008). Alfabetización Digital: un peldaño hacia la sociedad de la información. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 11-15. Recuperado de [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0465-546X2008000100003&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2008000100003&lng=es&tlng=es)

Medina, E., Martínez, G., Colpas, I., López, K., Villafaña, L., Lampis, L., Barros, R., Gvette, Y. & Rodríguez, Y. (2018). Reading and writing through research as a pedagogical strategy in primary school supported on TIC. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 893-904. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.106>

Ministerio de Educación (2016). *Informe de evaluación de Escritura en sexto grado – 2013. ¿Qué logros de aprendizaje en escritura muestran los estudiantes al finalizar la primaria?* Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4638>

Ministerio de Educación (2017). Programa Curricular de Educación Secundaria. Lima.

Ministerio de Educación (2018). *La competencia lectora en el marco de PISA 2018*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/05/Material-pedagogico-lectura.pdf>

Ministerio de Educación (2019). *¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura?* Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-2018/>

Ministerio de Educación (02 de abril de 2020). *Resolución Viceministerial 088-2020*. Recuperado de [https://www.documentosenred.com/394/RVM-088-2020-MINEDU\\_ANEXO\\_Norma-Tecnica-Denominada-Disposiciones-Trabajo-Remoto-Profesores\\_195822.pdf](https://www.documentosenred.com/394/RVM-088-2020-MINEDU_ANEXO_Norma-Tecnica-Denominada-Disposiciones-Trabajo-Remoto-Profesores_195822.pdf)

Motlhaka, H., 2020. *Blackboard Collaborated-Based Instruction in an Academic Writing Class: Sociocultural Perspectives of Learning*. The Electronic Journal of e-Learning, 18(4), 337-346. DOI:10.34190/EJEL.20.18.4.006. [https://issuu.com/academic-conferences.org/docs/ejel-volume18-issue4-article718?mode=a\\_p](https://issuu.com/academic-conferences.org/docs/ejel-volume18-issue4-article718?mode=a_p)

- Morales, E. y Puentes, U. (2019). *El uso de la herramienta zoom y el aprendizaje colaborativo en un entorno virtual* [Diapositiva de Power Point]. Repositorio de Universidad del Caribe. <http://rai.uapa.edu.do:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/544/Presentaci%C3%B3n%20Dra.%20Esther%20Morales%20y%20Dra.%20Ursula%20Puentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nieves (2017). El aula virtual y sus dimensiones: un análisis de la propia práctica. *Educación, Formación e investigación*, 3(5), 136-157. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/11100>
- Pardo, M., Chamba, L., Higuerey, A. y Jaramillo, B. (2020). Las TIC y rendimiento académico en la educación superior: Una relación potenciada por el uso del Padlet. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*. 28(04), 934-944. <https://search.proquest.com/openview/44569916b37320b254cff4794d528753/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1006393>
- Pérez, M. (2018). Propuesta curricular basada en el Modelo de acreditación para programas de estudios de educación superior universitaria. (Tesis de maestría). Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/34004>
- Pérez, M. & Guitert, M. (2009). Outils d'apprentissage collaboratif en réseau: le cas de L'universitat oberta de catalunya (uoc). *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 10(1), 217-242. <https://doi.org/10.14201/eks.15729>
- Quesada, A. (2012). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los recursos de la Web 2.0. *Revista de Lenguas Modernas*, (18), 337-350. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12370>
- Quispe, M. (2020). Aplicación del software “exelearning” en la producción de textos narrativos en estudiantes de secundaria, I.E. 138-UGEL 05, 2019. (Tesis

doctoral). Recuperada de  
[http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47108/Quispe\\_SM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/47108/Quispe_SM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Rodríguez, A. y Molero, D. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *REDHECS*, 6, 72-85.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937200>

Romero, V., Romero, M., Toala, F., Castro, J., Pin, A., Campozano, Y., Grueso, O. (2019). El flipped learning, el aprendizaje colaborativo y las herramientas virtuales en la educación. Recuperado de  
[https://books.google.com.pe/books?id=0HOLDwAAQBAJ&pg=PA9&dq=Aprendizaje+colaborativo&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjbxNnRmO\\_qAhXjILkGHVfvAaoQ6AEwA3oECAEQAg#v=onepage&q=Aprendizaje%20colaborativo&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=0HOLDwAAQBAJ&pg=PA9&dq=Aprendizaje+colaborativo&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjbxNnRmO_qAhXjILkGHVfvAaoQ6AEwA3oECAEQAg#v=onepage&q=Aprendizaje%20colaborativo&f=false)

Roselli, N. (2011). Collaborative learning theory and social representation Theory: merges and possible articulations. *Revista colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191. <https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>

Roselli, N. (2016). Collaborative learning: Theoretical foundations and applicable strategies to university teaching. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Ruiz, E., Martínez, N. y Galindo, R. (2012). Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo. *Apertura*, 4(2).  
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/313/280#regresa>

Ruiz, E., Martínez, N. y Galindo, R. (2015). El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales. Recuperado de  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/652184.pdf>

- Sánchez, H., Reyes, C. & Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Recuperado de <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Schwartzman, G. (2013). Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-por-que-para-que-como>
- Serrano, J. & Pons, R. (2011). Constructivism Today: Constructivist Approaches in Educatio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Recuperado de [https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/Connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf)
- Tapia, M., Correa, R., Ortiz, M. y Neyra, A. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno Wiki: Propuesta para estudiantes de enseñanza secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, (253), 553-571. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3791/Secuencia%20did%C3%A1ctica%20para%20escritura.pdf?sequence=1>
- Unesco (2016). *Informe de Resultados TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>
- Uribe, A., Ramírez, D. y Henao, O. (2017). Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria. *Revista Lasallista de Investigación*, 14 (1), 29 - 41. DOI: <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a2>

- Vadillo, G. (2011). Entrevista a George Siemens desarrollador del Conectivismo. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 3(6), 41-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2011.6.65058>
- Villardí, R. (2017). Qué es Canva design y cómo puedes usarlo para tu empresa. Recuperado de <https://www.wearemarketing.com/es/blog/que-es-canva-design-y-como-puedes-usarlo-para-tu-empresa.html>
- Viñas, R., Secul G., Viñas, M. y López, Y. (2018). La Herramienta Padlet como acto de comunicación digital. *Memoria Académica*. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev10495>
- Zambrano, J. y Aragon, A. (2015). Enseñar a leer y escribir en la universidad: logros y desafíos. *Educere*, 19(63), 499-511. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35643049013.pdf>



## ANEXOS

### Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Variable independiente: Herramientas colaborativas virtuales	Las herramientas de colaboración son aquellas que permiten el trabajo compartido en la web con otras personas con un propósito específico (Quesada, 2012).	El programa de herramientas colaborativas virtuales sentará sus bases en cuatro dimensiones propuestas de Nieves (2017).	1. Informativa 2. Práctica o experiencial 3. Comunicativa 4. Tutorial y evaluativa	1.1. Información general 1.2. Información específica de autores externos 1.3. Información específica de autoría propia 2.1. Trabajos de selección, organización y transformación de información (producción) 2.2. Trabajos de análisis de objetos empíricos desde categorías teóricas y de crítica. 2.3. Trabajos centrados en la aplicación de estrategias de lectura y escritura. 2.4. Trabajos de autoevaluación. 3.1. Comunicación asincrónica 3.2. Comunicación asincrónica 4.1. Habitación a entornos telemáticos de trabajo. 4.2. Habilidades de motivación, refuerzo y orientación sobre hábitos de estudio. 4.3. Habilidades de organización y dinamización de actividades grupales. 4.4. Control y seguimiento a través de estadísticas de los accesos y tiempos de utilización del aula virtual por los estudiantes. 4.5. Evaluación formativa	
Variable dependiente: Producción de textos	La producción de textos se define como un proceso ininteligible en el que participan múltiples	Las dimensiones de esta variable han sido tomadas de la propuesta del Grupo Didactex	1. Acceso al conocimiento	1.1. Buscar ideas para tópicos. 1.2. Rastrear información en la memoria y en fuentes de información. 1.3. Identificar el público objetivo. 1.4. Definir la intención comunicativa.	<b>Nominal</b>  Destacado

---

factores interrelacionados entre sí. Estos pueden ser de carácter cultural, social, emotivo, afectivo, cognitivo, físico (viso-motores), discursivo, semántico, pragmático y verbal (Álvarez, et al., 2015).	(Álvarez, et al., 2015)	2. Planificación	1.5. Recordar modalidades textuales y géneros discursivos.	(23-26)	
			3. Redacción	2.1. Seleccionar información necesaria en función del tema, la intención y el público.	Previsto (19-22)
				2.2. Formular objetivos.	En proceso (14-18)
				2.3. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.	
				2.4. Elaborar esquemas mentales y resúmenes.	
4. Revisión y reescritura	3.1. Organizar según modalidad textual.	En inicio (0-13)			
	3.2. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones.				
5. Edición	3.3. Organizar las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.				
	4.1. Leer para identificar y resolver problemas textuales.				
	4.2. Leer para identificar problemas de adecuación a la situación comunicativa.				
			5.1. Adecuar gráficamente el texto a la intención comunicativa.		
			5.2. Determinar el diseño y color del texto escrito según el tipo de texto y género.		

---

## Anexo 2. Prueba objetiva de producción de textos

### **PRUEBA OBJETIVA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

**Estimada estudiante:**

**La presente prueba tiene como propósito medir tus habilidades para la producción de un texto escrito. La información que se recabe será confidencial y se utilizará para fines de investigación.**

**Indicación: Lee con detenimiento la siguiente situación comunicativa.**

El equipo de docentes del área de Comunicación del colegio tiene como proyecto la publicación de una revista virtual para el mes de setiembre, ello como parte de las actividades por el aniversario institucional. Esta será accesible a toda la comunidad educativa. El objetivo es recoger, de manera escrita, los puntos de vista de las estudiantes respecto a problemas actualidad. Tu profesora de Comunicación te ha solicitado que seas parte del proyecto, por ello debes redactar tu texto.

**A partir de la situación descrita anteriormente, responde cada una de las preguntas que se te plantean. Encierra con un círculo la opción que consideres correcta.**

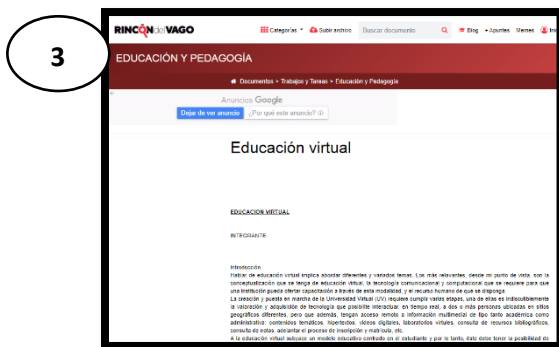
#### **DIMENSIÓN: ACCESO AL CONOCIMIENTO**

1. De acuerdo al propósito de la revista, ¿cuál de los siguientes enunciados será un tema adecuado para tu futuro texto?
  - a) Las tradiciones y costumbres
  - b) Las pandemias en el mundo
  - c) La virtualización de las clases durante la pandemia
  - d) El enamoramiento en la adolescencia
  - e) Beneficios de la lectura
2. Una vez elegido el tema, ¿qué paso debes seguir en el proceso de la redacción?
  - a) Escribir el título del texto
  - b) Investigar sobre el tema seleccionado
  - c) Escribir las primeras líneas del texto
  - d) Copiar algunos párrafos de internet
  - e) Ninguna
3. ¿Qué fuentes de información serán adecuadas para conocer un poco más sobre el tema que has elegido?
  - a) Diccionario
  - b) Páginas web de diarios y experiencia personal
  - c) Facebook
  - d) Videos musicales
  - e) *Yahoo* Respuestas y *Brainly*
4. El texto que escribirás será publicado en la revista virtual de tu colegio; entonces, ¿a quién estará dirigido?
  - a) Al público en general
  - b) A todos los cibernautas
  - c) A la comunidad educativa

- d) Solo a las compañeras del aula
  - e) A la docente de Comunicación
5. ¿Cuál será el propósito comunicativo de tu futuro texto?
- a) Debatir    b) Relatar    c) Dar instrucciones    d) Convencer    e) Informar
6. La revista en la que vas a publicar tu texto tiene como objetivo recoger los puntos de vista de las estudiantes sobre problemas actuales. De acuerdo a ello, ¿qué tipo de texto y género discursivo deberás escribir?
- a) Texto instructivo-receta
  - b) Texto narrativo-cuento
  - c) Texto argumentativo-artículo de opinión
  - d) Texto informativo-noticia
  - e) Texto expositivo-correo electrónico

**DIMENSIÓN: PLANIFICACIÓN**

7. Tú sabes muy bien que para escribir un texto es necesario conocer el tema, por ello, investigaste en algunas páginas web y has descubierto mucha información. Selecciona solo las fuentes que consideres te serán de utilidad para conocer más sobre el tema a escribir.



- a) 1 y 2    b) 1 y 3    c) 1 y 4    d) 2 y 3    e) 2 y 4

8. Tu docente te pidió que seas parte del proyecto de la revista. De acuerdo a ello, ¿cuál consideras que es el principal objetivo de la actividad asignada?
- a) Cumplir con la programación del curso
  - b) Potenciar la competencia comunicativa escrita
  - c) Desarrollar la creatividad
  - d) Promover la participación estudiantil
  - e) Apoyar a la publicación de la revista

9. Después de revisar diversas páginas web y analizar tu experiencia personal, has anotado las siguientes ideas que consideras te servirán para redactar tu texto.

- Los docentes usan *Sianet* y *Zoom*.
- Los docentes realizan videoconferencias.
- Los docentes envían el material y mensajes.
- Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.
- Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias.
- Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.

¿De qué manera se pueden agrupar estas ideas? Selecciona la opción correcta.

**a**

Bloque 1:  
Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.  
Los docentes realizan videoconferencias.  
Los docentes envían el material y mensajes.

Bloque 2:  
Los docentes usan *Sianet* y *Zoom*.  
Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias.  
Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.

**b**

Bloque 1:  
Los docentes usan *Sianet* y *Zoom*.  
Los docentes realizan videoconferencias.  
Los docentes envían el material y mensajes.

Bloque 2:  
Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.  
Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias.  
Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.

**c**

Bloque 1:  
Los docentes usan *Sianet* y *Zoom*.  
Los docentes realizan videoconferencias.

Bloque 2:  
Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias.  
Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.

Bloque 3:  
Los docentes envían el material y mensajes.  
Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.

**d**

Bloque 1:  
Los docentes envían el material y mensajes.  
Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias.  
Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.

Bloque 2:  
Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.  
Los docentes usan *Sianet* y *Zoom*.  
Los docentes realizan videoconferencias.

**e**

Bloque 1:  
Los docentes usan *Sianet* y *Zoom*.  
Los docentes realizan videoconferencias.

Bloque 2:  
Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias.  
Los docentes envían el material y mensajes.

Bloque 3:  
Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.  
Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.

10. Ya tienes agrupadas las ideas en dos bloques, ahora debes redactar una idea principal para este primer grupo de oraciones.

.....  
Los docentes usan *Sianet* y *Zoom*.  
Los docentes realizan videoconferencias.  
Los docentes envían el material y mensajes.

¿Cuál de las siguientes sería la idea más adecuada?

- a) Los docentes utilizan dos plataformas digitales: Sianet y Zoom.
- b) Las estudiantes participamos activamente en las clases.
- c) Los docentes usan internet.
- d) Los padres de familia apoyan la educación virtual.
- e) La educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio.

11. Ahora debes redactar una idea principal para este segundo grupo de oraciones.

.....  
Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.  
Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias.  
Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.

¿Cuál de las siguientes sería la idea más adecuada?

- a) Los docentes utilizan dos plataformas digitales: Sianet y Zoom.
- b) Las estudiantes participamos activamente en las clases.
- c) Los docentes usan internet.
- d) Los padres de familia apoyan la educación virtual.
- e) La educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio.

12. Ya tienes dos bloques de información bien definidos. Ahora es necesario que escribas la oración que sintetice tu punto de vista sobre el tema. Elige una de las opciones.

- a) Los docentes utilizan dos plataformas digitales: Sianet y Zoom.
- b) Las estudiantes participamos activamente en las clases.
- c) Los docentes usan internet.
- d) Los padres de familia apoyan la educación virtual.
- e) La educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio.

13. Has completado la lista de ideas que te servirán como guía para la redacción de tu texto. Ahora es necesario jerarquizarlas; es decir, establecer el orden de importancia entre ellas. Observa los dos recuadros que se presentan a continuación:

**La educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio.**

- A. Los docentes utilizan dos plataformas digitales: Sianet y Zoom.
  - A.1. Los docentes envían el material y mensajes.
  - A.2. Los docentes realizan videoconferencias.
  
- B. Las estudiantes participamos activamente en las clases.
  - B.1. Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.
  - B.2. Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias.
  - B.3. Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.

- A. Los docentes utilizan dos plataformas digitales.
  - A.1. Los docentes envían el material y mensajes.
  - A.2. Los docentes realizan videoconferencias.
  - A.3. Los docentes usan Sianet y Zoom.
- B. Las estudiantes participamos activamente en las clases.
  - B.1. Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.
  - B.2. Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias.
  - B.3. Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.

14. Como ves, antes de escribir tu texto, debes organizar de manera precisa las ideas. ¿Cuál de las siguientes sería la estrategia más adecuada para organizar la información que guiará la redacción del futuro texto?
- a) Mapa conceptual
  - b) Diagrama de Ishikawa
  - c) No es necesario hacer esquema
  - d) Esquema numérico
  - e) Mapa mental

### DIMENSIÓN: REDACCIÓN

15. Sabes que escribirás un texto argumentativo, por lo tanto, ¿cuál será la estructura que debes respetar?
- a) Tesis, introducción y argumentos
  - b) Tesis, argumentos y conclusión
  - c) Inicio, desarrollo y cierre
  - d) Inicio, nudo y desenlace
  - e) Recursos y pasos a seguir
16. De las ideas propuestas a continuación, ¿cuál de ellas corresponde a la tesis?
- a) La educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio.
  - b) Los docentes utilizan dos plataformas digitales: Sianet y Zoom.
  - c) Los docentes realizan videoconferencias.
  - d) Las estudiantes participamos activamente en las clases.
  - e) Los estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.
17. De las siguientes, ¿cuáles serán las ideas principales de los argumentos?
- A. La educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio.
  - B. Los docentes utilizaron dos plataformas digitales: Sianet y Zoom.
  - C. Las estudiantes participamos activamente en las clases.
  - D. Los estudiantes respetamos los horarios de clases virtuales.
  - E. Los estudiantes planteamos preguntas en las videoconferencias
- a) A y B
  - b) B y C
  - c) C y D
  - d) D y E
  - e) Todas
18. Ya sabes cuál es la estructura del texto argumentativo y también tienes bien claro cuáles son las ideas que corresponden a cada parte. Ahora debes redactar tus párrafos empezando por la idea principal y explicándola con ideas secundarias. ¿Cuál de las alternativas presenta un párrafo con ideas ordenadas de manera lógica?

- a) Las estudiantes participamos activamente en las clases. Las estudiantes respetamos los horarios de las clases virtuales. Las estudiantes hacemos preguntas en las videoconferencias. Las estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.
  - b) Las estudiantes respetamos los horarios de las clases virtuales. Las estudiantes hacemos preguntas en las videoconferencias. Las estudiantes participamos activamente en las clases. Las estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.
  - c) La educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio. Las estudiantes participamos activamente en las clases. Las estudiantes respetamos los horarios de las clases virtuales. Las estudiantes hacemos preguntas en las videoconferencias.
  - d) Los docentes envían material y mensajes. Las estudiantes participamos activamente en las clases. Las estudiantes respetamos los horarios de las clases virtuales. Las estudiantes hacemos preguntas en las videoconferencias.
  - e) La educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio. Los docentes utilizan dos plataformas digitales: Sianet y Zoom. Las estudiantes hacemos preguntas en las videoconferencias. Las estudiantes enviamos a tiempo nuestras actividades.
19. Para redactar tu texto tienes varias ideas: tesis, ideas principales y secundarias de los argumentos. Ahora, ¿de qué manera puedes organizar tu texto para no perder la coherencia?
- a) Mantenerlas todas en un solo párrafo.
  - b) Separarlas en dos párrafos: tesis y argumentos.
  - c) Separarlas en tres párrafos, según su estructura: tesis, argumento 1 y argumento 2.
  - d) Todas son formas posibles.
  - e) Ninguna
20. Una vez distribuidos los párrafos, debes darle forma a la tesis. ¿Cuál de las siguientes alternativas contiene la expresión más adecuada y creativa para introducir la tesis de tu texto?
- a) La educación ha dado un giro de 360 grados a raíz de la pandemia del COVID-19.
  - b) La educación virtual es bonita y novedosa.
  - c) Mi colegio es el mejor de la ciudad de Trujillo.
  - d) En todo este tiempo existe congestión en la señal de Internet.
  - e) Todas las opciones son correctas.
21. Una propiedad básica de todo texto es la cohesión. En ese sentido, completa el siguiente párrafo con los conectores adecuados.  
Los docentes utilizan dos plataformas digitales: Sianet y Zoom. \_\_\_\_\_ envían materiales con información sobre el tema de la clase y mensajes de retroalimentación a las tareas. \_\_\_\_\_ realizan videoconferencias para explicar los contenidos y aclarar dudas.
- a) Ellos – además
  - b) Los docentes – también
  - c) Ellos – pero
  - d) Asimismo – también
  - e) Estos – aún



## DIMENSIÓN: REVISIÓN Y REESCRITURA

Luego del proceso de redacción, la primera versión de tu texto (borrador) quedó de la siguiente manera:

La educación ha dado un giro de 360 grados a raíz de la pandemia del COVID-19. Esta dejó de ser presencial para virtualizarse. En el Perú, muchas personas se manifestaron en contra de la educación y otras estuvieron de acuerdo con la educación. Sin embargo, pienso que la educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio San Vicente de Paúl.

La primera razón es que los docentes utilizan dos plataformas digitales: Sianet y Zoom. Los docentes envían materiales con información sobre los temas de las clases y mensajes de retroalimentación a las tareas que enviamos. Además, los docentes realizan video conferencias toda la semana para explicar los contenidos y aclarar dudas que se nos presentan.

Por otra parte, los estudiantes participamos activamente en las clases virtuales. Prueba de ello es que respetamos los horarios que el colegio nos envió y nos conectamos desde nuestro celular, tablet o laptop diariamente. Los estudiantes también hacemos preguntas a nuestros docentes durante las videoconferencias para entender mejor y nuestras actividades las enviamos dentro de los plazos establecidos.

22. Un aspecto importante en todo escrito es la ortografía. Por eso, revisa el texto e identifica cuántos errores ortográficos hay. Marca la opción correcta.
- a) 2                      b) 3                      c) 4                      d) 5                      e) 1
23. Para que el texto sea comprendido por el lector, es indispensable que sea coherente y esté bien cohesionado. Identifica qué palabras se repiten de manera innecesaria en la versión borrador. Marca la opción correcta.
- a) Educación-docentes-estudiantes  
b) Educación-Perú-personas  
c) Educación-personas-colegio  
d) Educación-docentes-virtuales  
e) Educación-estudiantes-virtuales
24. Recuerda cuál es la estructura del texto argumentativo. Ahora revisa el borrador y responde, ¿qué parte de la estructura falta?
- a) La tesis  
b) Los argumentos  
c) La conclusión  
d) Los conectores  
e) Ninguna de la anteriores

**Observa la versión mejorada del texto argumentativo.**

La educación ha dado un giro de 360 grados a raíz de la pandemia del COVID-19. Esta dejó de ser presencial para virtualizarse. En el Perú, muchas personas se manifestaron en contra y otras estuvieron de acuerdo. Sin embargo, pienso que la educación virtual ha sido bien implementada en mi colegio San Vicente de Paúl.

La primera razón es que los docentes utilizan dos plataformas digitales: Sianet y Zoom. Ellos envían materiales con información sobre los temas de las clases y mensajes de retroalimentación a las tareas que enviamos. Además, realizan videoconferencias toda la semana para explicar los contenidos y aclarar dudas que se nos presentan.

Por otra parte, los estudiantes participamos activamente en las clases virtuales. Prueba de ello es que respetamos los horarios que el colegio nos envió y nos conectamos desde nuestro celular, tablet o laptop diariamente. También hacemos preguntas a nuestros docentes durante las videoconferencias para entender mejor y nuestras actividades las enviamos dentro de los plazos establecidos.

En conclusión, considero que en mi colegio se ha hecho una buena transición a la educación virtual. El trabajo de los docentes y el desempeño de nosotras las estudiantes así lo demuestran.

25. Si el texto será publicado en una revista estudiantil y tiene como propósito convencer a la audiencia, entonces, ¿qué gráficos debes agregar para cumplir con esa finalidad?
- a) Una foto tuya
  - b) Una foto del colegio
  - c) Una foto de estudiantes conectadas en Zoom
  - d) Una foto de la directora
  - e) No es necesario gráfico alguno.
26. Si este texto será publicado en la revista del colegio, qué formato textual será el más adecuado.
- a) Continuo
  - b) Discontinuo
  - c) Mixto
  - d) Múltiple
  - e) Todos



### Anexo 3. Ficha técnica del instrumento

#### FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

1. **Nombre del instrumento:** Prueba objetiva de producción de textos

2. **Autora:** Mg. Sánchez Santillán, Eloísa Mónica

**Objetivo:** determinar que las herramientas colaborativas virtuales mejoran la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.

3. **Usuarios:** Estudiantes de primer año de secundaria del colegio San Vicente de Paúl, 2020.

4. **Tiempo:** 70 minutos

#### 5. Procedimientos de aplicación:

- Se enviará el archivo a las estudiantes mediante Zoom.
- En la videoconferencia se leerá las indicaciones de manera general.
- Se les dará un tiempo de 70 minutos para desarrollar la prueba.
- Cada estudiante enviará la prueba como archivo por la misma plataforma Zoom.

#### 6. Organización de ítems:

Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. Acceso al conocimiento	1.1. Buscar ideas para tópicos. 1.2. Rastrear información en la memoria y en fuentes de información. 1.3. Identificar el público objetivo. 1.4. Definir la intención comunicativa. 1.5. Recordar modalidades textuales y géneros discursivos.	1 2, 3 4 5 6
2. Planificación	1.1. Seleccionar información necesaria en función del tema, la intención y el público. 1.2. Formular objetivos. 1.3. Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. 2.4. Elaborar esquemas mentales y resúmenes.	7 8 9, 10, 11, 12, 13 14
3. Redacción	3.1. Organizar según modalidad textual. 3.2. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones. 3.3. Organizar las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.	15, 16, 17 18 19, 20, 21

4. Revisión y reescritura	4.1. Leer para identificar y resolver problemas textuales.	22,23
	4.2. Leer para identificar problemas de adecuación a la situación comunicativa.	24
5. Edición	1.1. Adecuar gráficamente el texto a la intención comunicativa.	25
	1.2. Determinar el diseño y color del texto escrito según el tipo de texto y género.	26

## 7. Escala:

7.1. Escala general: 26 ítems (1 punto c/u).

ESCALA	RANGOS
AD (Destacado)	23 - 26
A (Previsto)	18 - 22
B (En proceso)	14 - 17
C (En inicio)	0 - 13

GRUPO DE CONTROL: 26 estudiantes

GRUPO EXPERIMENTAL: 26 estudiantes

## Anexo 4. Juicio de expertos

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Los 26 ítems del test presentan pertinencia y relevancia; y 24, muestran claridad.

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ x ]           Aplicable después de corregir [ ]           No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador.

Dr. ANCELMO PADILLA CALLE  
DNI. 27722130  
Código Orcid: AO 1652216  
Especialidad del validador: COMUNICACIÓN.

  
ANCELMO PADILLA CALLE  
DOCTOR EN EDUCACIÓN  
REG. A01652216

Trujillo, 18 de julio del 2020

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento prueba objetiva para la producción de textos tiene suficiencia necesaria para su aplicación.

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [ X ]           Aplicable después de corregir [ ]           No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: Rodríguez Abraham, Silvia Eliana           DNI: 18032271

Código Orcid: 0000-0002-3878 -8425

Especialidad del validador: Lenguaje y Literatura

Correo electrónico: [rsilviaeliana@hotmail.com](mailto:rsilviaeliana@hotmail.com)

Cuenta Skype/Zoom/WhatsApp: 51949194933

23 de julio de 2020

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

  
Dra. Silvia Eliana Rodríguez Abraham  
DOCTORA EN EDUCACIÓN

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** Existe suficiencia para la aplicación. Sin embargo, mejorar el criterio claridad en la situación significativa, instrucciones e ítems. En la tercera revisión se levantaron las observaciones respecto al criterio de claridad de la **Prueba objetiva de producción de textos para primer año creado por la Mg. Eloísa Mónica Sánchez Santillan. ¡Felicitaciones!**

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable []      Aplicable después de corregir [  ]      No aplicable [  ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr. Castro Rodríguez, Walter José Alejandro  
DNI: 18180511

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6823-2620> Especialidad del validador: Idiomas y lingüística.

Correo electrónico: [wjcastro@hotmail.com](mailto:wjcastro@hotmail.com)      Cuenta Skype/Zoom/WhatsApp: Walter/Walter/942304153

Trujillo, 23 de julio de 2020

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. Walter J. A. Castro Rodríguez  
DOCTOR EN EDUCACIÓN  
CPPe N° 254392

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** Si hay suficiencia.

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable []      Aplicable después de corregir [  ]      No aplicable [  ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dra. Carola Clauda Calvo Gastañaduy   DNI: 17893640

Código Orcid:  <https://orcid.org/0000-0002-0599-461X> Especialidad del validador: Educación

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Trujillo, 22 de julio del 2020



Firma del Experto Informante.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad:   Aplicable [  ]   Aplicable después de corregir [  ]   No aplicable [  ]

Apellidos y nombres del juez validador. Dr (a) ...DULIO OSEDA GAGO.....   DNI:.....20044737.....

Código Orcid:... 0000-0002-3136-6094... Especialidad del validador: ESTADÍSTICO / METODÓLOGO.....

...13 ...de...JULIO.....del 2020...

- <sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
- <sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
- <sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



-----  
Firma del Experto Informante

## Anexo 5. Validez del instrumento (V. Aiken)

Validez de Aiken		PERTINENCIA DE ITEMS DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS										
Dimensiones	Ítem	EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3	EXPERTO 4	EXPERTO 5	EXPERTO 6	EXPERTO 7	Total (S) Sumatoria de acuerdo	V. Aiken S/ (n (c-1))	Validez por ítems ESCALAS	
DIMENSIÓN 1: Acceso al conocimiento	1 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	2 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	3 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	4 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	5 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	6 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
DIMENSIÓN 2: Planificación	7 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	8 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	9 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	10 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	11 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	12 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	13 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
14 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte		
DIMENSIÓN 3: Redacción	15 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	16 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	17 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	18 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	19 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	20 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
21 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte		
DIMENSIÓN 4: Revisión y escritura	22 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	23 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	24 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
DIMENSIÓN 5: Edición	25 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
	26 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validez fuerte	
<b>Total: Validez del instrumento ó índice general</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	1.00	Validez fuerte	



Validéz de Aiken											
RELEVANCIA DE ÍTEMS DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS											
Dimensiones	Ítem	EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3	EXPERTO 4	EXPERTO 5	EXPERTO 6	EXPERTO 7	Total (S) Sumatoria de acuerdo	V. Aiken S/ (n (c-1))	Validéz por ítems ESCALAS
DIMENSIÓN 1: Acceso al conocimiento	1 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	2 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	3 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	4 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	5 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	6 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 2: Planificación	7 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	8 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	9 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	10 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	11 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	12 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	13 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 3: Redacción	14 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	15 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	16 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	17 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	18 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	19 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 4: Revisión y escritura	20 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	21 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	22 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 5: Edición	23 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	24 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 5: Edición	25 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	26 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
<b>Total: Validéz del instrumento ó índice general</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1.00</b>	Validéz fuerte

Validéz de Aiken											
CLARIDAD DE ÍTEMS DE LA PRUEBA DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS											
Dimensiones	Ítem	EXPERTO 1	EXPERTO 2	EXPERTO 3	EXPERTO 4	EXPERTO 5	EXPERTO 6	EXPERTO 7	Total (S) Sumatoria de acuerdo	V. Aiken S/ (n (c-1))	Validéz por ítems ESCALAS
DIMENSIÓN 1: Acceso al conocimiento	1 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	2 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	3 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	4 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	5 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	6 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 2: Planificación	7 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	8 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	9 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	10 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	11 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	12 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	13 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 3: Redacción	14 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	15 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	16 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	17 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	18 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	19 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	20 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 4: Revisión y escritura	21 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	22 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	23 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 5: Edición	24 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	25 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
DIMENSIÓN 5: Edición	26 ítem	1	1	1	1	1	1	1	7	1.00	Validéz fuerte
	<b>Total: Validéz del instrumento ó índice general</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1.00</b>	Validéz fuerte

## Anexo 6. Confiabilidad del instrumento (resultados de muestra piloto)

### RESULTADO Y ANÁLISIS:

El instrumento de recolección de datos **Prueba de producción de textos** creado por la **Mg. Eloísa Mónica Sánchez Santillán**, ha sido aplicado a una muestra piloto de 15 estudiantes de primer año y ha alcanzado el nivel alto o aceptable de confiabilidad de 0.74 según el Coeficiente de Kuder & Richardson para valorar preguntas nominales o dicotómicas. Lo que permite inferir que el instrumento a utilizar es aplicable o repetible en contextos de similares características a la muestra de investigación.

### PROCESO DE CONFIABILIDAD EN KUDER & RICHARDSON (KR20)

Estudiantes	CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA DE REDACCIÓN CREADO POR ELOISA MÓNICA SÁNCHEZ SANTILLÁN																										Sumatoria	Calificación	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26			
1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	9		
2	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	20	
3	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	12	
4	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	14	
5	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	7	
6	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	8	
7	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	16		
8	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	13		
9	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	8	
10	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	18		
11	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	17	
12	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	17		
13	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	13	
14	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	11	
15	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	11		
Total	9	12	13	13	0	5	14	5	4	5	10	9	7	8	4	11	6	0	7	12	4	3	7	12	10	4	16.21	Varianza de aciertos	
p	0.6	0.8	0.9	0.9	0.0	0.3	0.9	0.3	0.3	0.3	0.7	0.6	0.5	0.5	0.3	0.7	0.4	0.0	0.5	0.8	0.3	0.2	0.5	0.8	0.7	0.3			
q	0.4	0.2	0.1	0.1	1.0	0.7	0.1	0.7	0.7	0.7	0.3	0.4	0.5	0.5	0.7	0.3	0.6	1.0	0.5	0.2	0.7	0.8	0.5	0.2	0.3	0.7			
pxq	0.2	0.2	0.1	0.1	0.0	0.2	0.1	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.0	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	0.2	4.74	sumatoria pxq	

CONFIABILIDAD ALTA

Por lo general, un coeficiente de confiabilidad se considera aceptable cuando está por lo menos en el límite superior (0,80) de la categoría "Alta". No obstante, no existe una regla fija para todos los casos. Todo va a depender del tipo de instrumento bajo estudio, de su propósito y del tipo de confiabilidad de que se trate. Por ejemplo, un coeficiente de confiabilidad de consistencia interna para una escala de actitud, nunca debería estar por debajo del límite inferior de la categoría "muy alto", o sea, el valor de rtt = 0,81 para ser considerado como aceptable. Sin embargo, en el caso de una prueba de rendimiento académico, la literatura reporta coeficientes que varían entre 0,61 y 0,80 (Magnusson, 1983; Thorndike, 1989 citados en Gamarra y otros, 2016).

Correcto	1
Incorrecto	0

$$Kr = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\sum p^* q}{St^2} \right]$$

	k/(k-1)	k número de items
1-(Σp)	1.04	en el cuestionario
0.7	0.74	
		<b>Coeficiente de KR20</b>

COEFICIENTE DE KUDER - RICHARDSON (KR20)

## **Anexo 7. Propuesta**

### **I. DATOS INFORMATIVOS**

- 1.1. NOMBRE DEL PROGRAMA:** Herramientas colaborativas virtuales para la producción de textos
- 1.2. AUTORA:** Mg. Eloísa Mónica Sánchez Santillán
- 1.3. DURACIÓN:** 02 meses
- 1.4. BENEFICIARIOS:** Estudiantes de primer año de educación secundaria

### **II. FUNDAMENTACIÓN**

La Web 2.0 ofrece una infinidad de recursos adaptables al campo educativo. Una de las alternativas más pertinentes para desarrollar habilidades de la generación actual es las herramientas colaborativas virtuales. Esto debido a su gran carga motivadora y a la facilidad para la interacción entre integrantes de un equipo. El programa de herramientas colaborativas virtuales surge como una opción para la mejora de la producción de textos en estudiantes del nivel secundario. Sobre todo ahora, en el contexto de la educación remota que exige a los docentes estar a la vanguardia de la tecnología.

Esta propuesta sienta sus bases en los aportes de las teorías conectivista y socioconstructivista. De la primera se toma la idea de que el aprendizaje se consigue a partir de la divergencia de opiniones (Siemens, 2005). Asimismo, que el estudiante aprende a partir del uso de nuevas herramientas colaborativas de la era digital (Torres y Delgadillo, 2016). Educar desde la perspectiva conectivista supone un cambio en el rol del docente, pues se permite que los estudiantes sean más autónomos en su proceso de aprendizaje. Por otra parte se habla de la reestructuración de la metodología de aprendizaje, pues se trata de diseñar espacios de aprendizaje aprovechando la variedad de herramientas de la Web 2.0. Estas se convierten en un medio, mas no en un fin (Rodríguez y Molero, 2008). Esta variedad constituyó un apoyo fundamental para programa, ya que permitió que las estudiantes tengan activada la curiosidad y motivación en la fase de a redacción y exploten su creatividad en la edición de las versiones finales de sus textos.

Del socioconstructivismo se toma la interacción entre el sujeto y el contexto social en el que se desenvuelve. Vigotsky con su enfoque histórico cultural considera que el desarrollo cerebral de la persona tiene un carácter interactivo en el que intervienen aspectos biológicos y sociales; ambos son básicos para el desarrollo del individuo. Para él la interacción social determina el desarrollo de las habilidades de orden superior (García, 2002). Es así que se adquiere en dos niveles: intermental e intrapsicológico, donde el aspecto social juega un rol fundamental. En pocas palabras, esta tendencia plantea que el ser humano construye sus conocimientos en medio de su entorno e interactuando con otros sujetos.

El programa de Herramientas colaborativas virtuales para la producción de textos concretó esta teoría, ya que se basa en la interacción social mediante equipos de colaboración en línea; promovió el desarrollo de habilidades de orden superior como la creatividad y la criticidad; las estudiantes tuvieron una participación activa en todo momento; los programas utilizados fueron bastante motivadores; la docente investigadora interactuó constantemente con cada equipo de trabajo; las estudiantes tuvieron acceso previo a material de trabajo preparado por la docente y a recursos adicionales en línea para reforzar los aprendizajes; y, en cada sesión se generó el conflicto cognitivo para generar la expectativa fundamental para la adquisición del nuevo conocimiento. Si se toma en consideración las características de esta generación de nativas digitales, el uso de la tecnología se convierte en un aliado fundamental en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, son dos los enfoques que apoyan esta propuesta: la alfabetización digital y el aprendizaje colaborativo. El primero es uno de los enfoques contemporáneos del sistema educativo, puesto que no se concibe una educación sin la mediación tecnológica. Este se refiere a la adquisición de destrezas referidas al manejo de la tecnología, desde una simple lectura como producto de la investigación, hasta la creación de objetos digitales. Sin duda que esta habilidad permitirá que los estudiantes, con solo un clic, tengan acceso a una bastedad de información necesaria para incrementar sus conocimientos poder iniciar el proceso de la escritura. Además, si se adquiere esta destreza digital, se podrá elaborar esquemas de planificación novedosos y atractivos; redactar textos

usando programas en línea, revisarlos, reescribirlos y editarlos de manera creativa aprovechando las bondades de la tecnología. En definitiva, la alfabetización digital jugó un rol fundamental en esta propuesta.

Por otro lado, este programa de herramientas colaborativas virtuales se centran en el enfoque del aprendizaje colaborativo. Roselli (2016) considera que la colaboración es producto de un proceso en el que participan de manera colectiva y conjunta, de inicio a fin, todos los componentes del equipo; cada miembro desde el rol que le toca asumir. El trabajo colaborativo parte de la idea de que todos los integrantes del grupo resuelven la actividad aportando sus habilidades y conocimientos, para ello se vale de discusiones, debates y toma de decisiones autónomas como equipo (Cabrera, 2008). Se entiende, entonces por aprendizaje colaborativo al escenario en que un grupo de estudiantes desarrolla una tarea en función a un solo objetivo y a través de la interacción positiva y de apertura. En el programa se propuso la presentación de productos por sesión desarrollada (objetivo común); además, se practicó la autoevaluación mediante listas de cotejo y el monitoreo constante por parte de la docente para promover la participación activa de todas las integrantes del equipo.

### **III. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo General**

Desarrollar la producción de textos de estudiantes en primer año de secundaria a través de las herramientas colaborativas virtuales.

#### **3.2. Objetivos Específicos**

- Diseñar el programa de herramientas colaborativas virtuales para mejorar la producción de textos de estudiantes de educación secundaria.
- Diseñar doce sesiones de aprendizaje que permiten integrar las herramientas colaborativas virtuales con la producción de textos.
- Ejecutar las sesiones de aprendizaje con estudiantes de educación secundaria.
- Lograr que estudiantes de educación secundaria mejoren la producción de textos.

- Evaluar la aplicación del programa de herramientas colaborativas virtuales en las diferentes sesiones del área de Comunicación.

#### IV. RELACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE DEL PROGRAMA

N°	DENOMINACIÓN	EVIDENCIAS
1.	<i>Planificamos la producción de un texto libre usando Drive</i>	Plan de redacción del texto libre en Drive
2.	<i>Redactamos nuestro texto libre en Drive</i>	Texto versión final en Drive
3.	<i>Expresamos nuestros sentimientos y emociones</i>	Plan de redacción del poema en Drive
4.	<i>Mi Padletpoema</i>	Versión final del poema en Padlet
5.	<i>Diseñamos una infografía</i>	Plan de redacción de la infografía en Drive
6.	<i>Una súper infografía con Padlet</i>	Infografía versión final en Padlet
7.	<i>¡Somos guionistas!</i>	Guion de la historieta en Drive
8.	<i>¡Una súper historieta con Canva!</i>	Versión final de la historieta en Canva
9.	<i>¿Y si escribimos una carta al futuro?</i>	Plan de redacción de la carta en Drive
10.	<i>Una carta al futuro en Canva</i>	Versión final de la carta en Canva
11.	<i>Nos preparamos para opinar</i>	Plan de redacción de artículo de opinión en Drive
12.	<i>Somos opinólogos</i>	Artículo de opinión versión final en Drive

## V. SESIONES DE APRENDIZAJE

### SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

#### “Planificamos la producción de un texto libre usando Drive”

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

ÁREA	Comunicación	Nivel	Secundaria
DOCENTE	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	Duración	90 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
Producción de textos	<p>Acceso al conocimiento</p> <p>Planificación</p>	<p>Busca ideas para tópicos. Rastrea información en la memoria y en fuentes de información. Identifica el público objetivo. Define la intención comunicativa. Recuerda modalidades textuales y géneros discursivos.</p> <p>Selecciona información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formula objetivos. Clasifica, integra, generaliza y jerarquiza la información. Elabora esquemas mentales y resúmenes.</p>	Plan de redacción de texto libre en un documento en Drive	Lista de cotejo

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
INFORMATIVA	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica breve y video informativo), previamente publicado por la docente en SiaNet y Drive.	<p>SiaNet Zoom Correo Gmail Drive Texto escrito Recurso oral</p>	10 minutos
	<p>Las estudiantes observan leen el material y resaltan las ideas importantes de manera colaborativa mediante Drive.</p> <p>Lee la siguiente situación significativa:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Setiembre es el mes de aniversario de nuestro colegio San Vicente de Paúl. Por ese motivo en el área de Comunicación se ha planificado realizar EL FESTIVAL DE LA CREATIVIDAD: PLUMA DIGITAL VICENTINA. En este se presentarán los mejores textos escritos por las estudiantes de primero a quinto de secundaria. El tema estará relacionado con la coyuntura actual a causa de la pandemia Covid-19. Tu reto ahora es lograr que tu texto sea elegido como el mejor de tu aula y participar en este festival.</p> </div> <p>Responde:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px; width: 20%;">¿Qué actividad debes realizar?</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px; width: 20%;">¿Para producto vas a elaborar?</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px; width: 20%;">¿Qué competencia comunicativa vas a desarrollar con la actividad?</div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px; width: 20%;">¿Mediante qué estrategias vas a desarrollar la actividad?</div> </div> <p>..... ..... ..... .....</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Active Windows</p>	<p>SiaNet Material de clase</p>	



<b>PRÁXICA O EXPERIENCIAL</b>	<p>Responden en forma colaborativa las siguientes preguntas: ¿qué actividad debes realizar?, ¿qué producto vas a elaborar?, ¿qué competencia comunicativa vas a desarrollar con la actividad?, ¿mediante qué estrategias vas a desarrollar la actividad?, ¿qué pasos sigues para escribir un texto?</p> <p>Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario.</p> <p>Plantean preguntas y aclaran dudas.</p> <p>En equipo colaborativo, desarrollan la actividad propuesta.</p> <p>Mediante trabajo colaborativo en Drive elaboran el esquema numérico de planificación para su texto de modalidad libre.</p>	<p>Recurso oral</p> <p>Recurso escrito</p> <p>Video</p> <p>Drive</p> <p>Zoom</p>	50 minutos
<b>COMUNICATIVA</b>	<p>El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom.</p> <p>Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.</p>	<p>Zoom</p> <p>Drive</p>	
<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	<p>Revisan su producto usando la lista de cotejo propuesta.</p> <p>Presentan la versión final de su plan de redacción.</p>		30 minutos

### MATERIAL PARA LA SESIÓN 1

**Lee la siguiente situación significativa:**

Setiembre es el mes de aniversario de nuestro colegio San Vicente de Paúl. Por ese motivo en el área de Comunicación se ha planificado realizar EL FESTIVAL DE LA CREATIVIDAD: PLUMA DIGITAL VICENTINA. En este se presentarán los mejores textos escritos por las estudiantes de primero a quinto de secundaria. El tema estará relacionado con la coyuntura actual a causa de la pandemia Covid-19. Tu reto ahora es lograr que tu texto sea elegido como el mejor de tu aula y participar en este festival.

**Responde:**

<p>¿Qué actividad debes realizar?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>¿Para qué producto vas a elaborar?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>¿Qué competencia comunicativa vas a desarrollar con la actividad?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>¿Mediante qué estrategias vas a desarrollar la actividad?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---	---	--	--

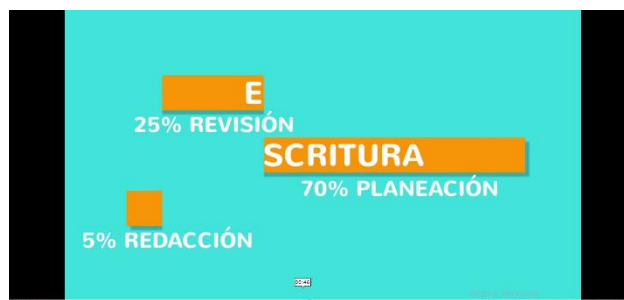
**¿Qué pasos sigues para escribir un texto?**

**Importancia de una buena planificación**

**Observa el siguiente video**



La Planeación en la Redacción.mp4



<https://www.youtube.com/watch?v=inm76Us7M4A>

Observa el siguiente ejemplo para el desarrollo de la actividad.

## I. ACCESO AL CONOCIMIENTO

1.6. **Busca ideas para tópicos.** Anota tres temas que se relacionen con la coyuntura actual.

- La solidaridad
- El amor
- La tristeza

1.7. **Rastrear información en la memoria y en fuentes de información.** En consenso con tu equipo, selecciona uno de los temas propuestos para empezar con tu trabajo. Luego, busca en tu memoria algunas ideas que se relacionen con el tema seleccionado (anécdotas, noticias, experiencias familiares, etc.).

Si elegí el tema de la solidaridad, puedo recordar cuando mi tía enfermó del Covid-19 y toda mi familia se unió para comprar un equipo de oxígeno que costó más de 6 mil soles y fue así como ella se pudo recuperar.

1.8. **Identificar el público objetivo.** Responde a la pregunta: ¿a quién estará dirigido mi texto?

Sé que en este festival participarán docentes, estudiantes y padres de familia, así que mi público objetivo será: los integrantes de la familia vicentina.

1.9. **Recordar modalidades textuales y géneros discursivos.** Dialoga con tu equipo y elige el tipo de texto más adecuado para escribir. ¿Será literario o no literario?, ¿será un cuento o un poema?, ¿será un texto argumentativo o expositivo?

Recuerdo que hace algunas sesiones en mi clase de Comunicación estudiamos la clasificación de los textos. Sé que hay textos según su género literario y según su propósito comunicativo. En mi equipo de trabajo decidimos que queremos escribir un cuento que pertenece al género narrativo. Este tipo de texto tiene la siguiente estructura: inicio, nudo y desenlace. Además, es breve y presenta pocos personajes.

1.10. **Definir la intención comunicativa.** Responde a la pregunta: ¿con qué propósito comunicativo voy a escribir mi texto?

Esto depende del tipo de texto que haya elegido escribir. Si elegí un cuento, el propósito será: relatar una historia sobre la solidaridad.

## II. PLANIFICACIÓN

2.1. **Seleccionar información necesaria en función del tema, la intención y el público.** Anota todas las ideas posibles para tu texto de acuerdo a la tipología elegida.

- Mi tía enfermó de gravedad.
- Mi prima es enfermera y trabaja en un hospital.
- Mi tío se angustió mucho porque no tenía trabajo.
- Los hermanos de mi tío, primos y yo decidimos colaborar con un aporte económico para comprar un equipo de oxígeno.
- Mi tía se recuperó.
- Los vendedores nos devolvieron el dinero porque negociaron el equipo a mejor precio.
- Pudimos comprar un equipo a un precio más alto.

2.2. **Formular objetivos.** ¿Qué te has propuesto realizar en esta actividad? ¿Para qué te va a servir realizar esta actividad?

- Escribir un texto para el Festival de la Creatividad.
- Desarrollar mi competencia escrita.

2.3. **Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.** Según el tipo de texto elegido, clasifica y jerarquiza todas las ideas que tengas para tu futuro texto.

Mi texto será un cuento, entonces debo organizar mis ideas en tres partes:

### Inicio

- Mi prima es enfermera y trabaja en un hospital.

### Nudo

- Mi tía enfermó de gravedad.
- Mi tío se angustió mucho porque no tenía trabajo.
- Los hermanos de mi tío, primos y yo decidimos colaborar con un aporte económico para comprar un equipo de oxígeno.
- Los vendedores nos devolvieron el dinero porque negociaron el equipo a mejor precio.

### Desenlace

- Pudimos comprar un equipo a un precio más alto.
- Mi tía se recuperó.



## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 2

### “Redactamos nuestro texto libre en Drive”

#### I.- DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	90 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
<b>Producción de textos</b>	Redacción  Revisión y reescritura  Edición	Organizar según modalidad textual. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones. Organizar las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.  Leer para identificar y resolver problemas textuales. Leer para identificar problemas de adecuación a la situación comunicativa. Adecuar gráficamente el texto a la intención comunicativa. Determinar el diseño y color del texto escrito según el tipo de texto y género.	Versión final del texto libre	<b>Lista de cotejo</b>

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
<b>INFORMATIVA</b>	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica breve y video informativo), previamente publicado por la docente en SiaNet y Drive. Las estudiantes revisan el plan de redacción que han elaborado en la sesión anterior, el mismo que quedó en el Drive.	SiaNet Zoom Drive Texto escrito Recurso oral	10 minutos
<b>PRÁXICA</b>	Luego, de manera colaborativa en Drive, responden a las preguntas: ¿De qué modalidad textual será mi texto?, ¿cuál es la estructura que debo respetar?, ¿qué paso corresponde seguir luego de la planificación? Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario. Plantean preguntas y aclaran dudas. Mediante trabajo colaborativo en Drive, redactan el texto a partir de su plan de redacción.	Drive Zoom Recurso oral Recurso escrito	40 minutos

<b>COMUNICATI VA</b>	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.	Zoom Drive	
<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	Una vez obtenido el producto escrito, el equipo revisa la lista de cotejo propuesta para mejorar su texto mediante Drive. El equipo realiza una primera lectura de su texto para identificar problemas textuales (ortografía, gramática, coherencia y cohesión). El equipo reescribe el texto y obtiene una versión mejorada. El equipo nuevamente realiza una segunda revisión de su texto para identificar problemas de adecuación. Reescriben su textos y obtienen una segunda versión mejorada. Plantean preguntas y aclaran dudas mediante Zoom Presentan la versión final de su texto en Drive, que luego se publica en el blog del área.	Drive Zoom Recurso oral Recurso escrito Blog del área	40 minutos

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 2

---

Revisamos nuestro plan de redacción de la sesión anterior.

- ¿De qué modalidad textual será mi texto?
- ¿Cuál es la estructura que debo respetar?
- ¿Qué paso corresponde seguir luego de la planificación?

Lee con atención el siguiente ejemplo orientador.

### III. REDACCIÓN

#### 3.1. Organizar según modalidad textual.

El texto que voy a escribir es un cuento, por lo tanto, este tiene tres partes bien establecidas: inicio, nudo y desenlace. Así que las ideas las jerarquizaré de la siguiente manera:

##### 1. Inicio

1.1. Mi prima es enfermera y trabaja en un hospital.

##### 2. Nudo

2.1. Mi tía enfermó de gravedad.

2.2. Mi tío se angustió mucho porque no tenía trabajo.

2.3. Los hermanos de mi tío, primos y yo decidimos colaborar con un aporte económico para comprar un equipo de oxígeno.

2.4. Los vendedores nos devolvieron el dinero porque negociaron el equipo a mejor precio.

##### 3. Desenlace

3.1. Pudimos comprar un equipo a un precio más alto.

3.2. Mi tía se recuperó.

### 3.2. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones.

Siguiendo el esquema establecido, procedo a redactar mi cuento.

Una mañana, como de costumbre, la señora Carmen se levantó para preparar el desayuno de su hija mayor que madruga todos los días para ir a su trabajo en un hospital de la ciudad de Trujillo.

Pero algo pasó, un dolor muy fuerte en la espalda no la dejó, luego un dolor de garganta intenso y un malestar general.

Rosita fue a verla y descubrió que su mamá tenía una fiebre muy alta, así que la levantó y le dio una pastilla. Pasaron las horas, y Carmen no mejoraba.

Rosita sospechó que quizá su madre se haya infectado con la COVID\_19 y se sintió muy culpable, pues ella era la única que salía de casa para ir a su trabajo como enfermera.

Llevó a su madre para hacerle una prueba y descartar la enfermedad; sin embargo, los resultados no fueron alentadores.

Definitivamente su madre tenía esta terrible enfermedad.

Rosita llamó a uno de los médicos que conocía quien le prescribió algunos medicamentos; pero, pasaban los días y Carmen no mejoraba.

Cada día se sentía más cansada y apenas podía respirar.

El señor Fernández trató de conseguir oxígeno para su esposa, pero no encontraba en ningún lado.

Un vecino le avisó que cerca al mercado alquilaban por balones de oxígeno a doscientos soles diarios.

Don Fernández se preocupó más, pues justo hace un mes que no tenía trabajo y no contaba con dinero.

Rosita que estaba al cuidado de su madre se percató que la saturación de su madre era de 84 y que no podía más.

Los Fernández al enterarse de lo sucedido y al ver las condiciones económicas de Carmen y su familia, decidieron unirse una vez más para apoyarse entre todos.

Micaela, fue quien buscó los contactos de las empresas proveedoras de oxígeno e hizo el contrato.

Entre todos los familiares juntaron dinero y procedieron a hacer el depósito.

La empresa llamó diciendo que lamentaba no poder contar con el equipo solicitado, que este había sido vendido a un mejor precio durante la madrugada.

La familia se angustió mucho con esta decisión, pues estaba de por medio la vida de la señora Carmen.

Se hicieron varias cadenas de oración en la familia.

El señor Fernández en medio de su gran preocupación pudo conseguir un balón prestado y se dispuso a viajar hasta Chimbote para comprar oxígeno.

Se enteró que había una empresa proveedora que disponía de equipos de oxígeno. El aporte fue mayor, pero se pudo conseguir el objetivo.

Se llevó el oxígeno a casa de Carmen y pudo recibirlo a tiempo. Asimismo se contaba con otro balón para repuesto.

-Dios es grande- decía, Rosita mientras veía como su madre con el paso de los días se iba recuperando.

A la semana siguiente, la señora Carmen se restableció y la familia Fernández, agradeció a Dios por haberlos ayudado una vez más. Fue así como la unión familiar y la solidaridad pudieron luchar contra la adversidad.

### 3.3. Organizar las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.

Con las ideas anteriores, procedo a darle forma a mi cuento. Para ello, agrupo los hechos de manera coherente e incorporo conectores adecuados. Asimismo, verifico que haya creatividad y ortografía.

Una mañana fría de agosto, como de costumbre, la señora Carmen se levantó para preparar el desayuno de su hija mayor que madruga todos los días para ir a su trabajo en un hospital de la ciudad de Trujillo. Pero algo pasó, un dolor muy intenso, cual laza de cazador en la espalda no la dejó, luego un dolor de y un malestar general. Rosita, su hija, preocupada, fue a verla y descubrió que su mamá tenía una fiebre muy alta, así que le dio una pastilla. Pero, pasaron las horas, y Carmen no mejoraba. Rosita sospechó que quizá su madre se haya infectado con la COVID\_19 y se sintió muy culpable, pues por ser enfermera, ella era la única que salía de casa para ir al hospital.

Al día siguiente muy temprano, llevó a su madre para hacerle una prueba y descartar la enfermedad; sin embargo, los resultados no fueron alentadores. Definitivamente su madre tenía esta terrible enfermedad. Rosita llamó a uno de los médicos que conocía quien le prescribió algunos medicamentos; pero, pasaban los días y Carmen no mejoraba. Al contrario, cada día se sentía más cansada y apenas podía respirar.

El señor Fernández, esposo de Carmen, trató de conseguir oxígeno para su esposa, pero no encontraba en ningún lado. Un vecino le avisó que cerca al mercado alquilaban por balones de oxígeno a doscientos soles diarios. Pero, don Fernández se preocupó más, pues justo hace un mes que no tenía trabajo y no contaba con dinero.

Rosita, que estaba al cuidado de su madre, se percató que la saturación de su madre era de 84 y que no podía más. Era urgente que recibiera oxígeno. Fue así como decidió llamar a la familia para pedir apoyo.

Los Fernández al enterarse de lo sucedido y al ver las condiciones económicas de Carmen y su familia, decidieron unirse una vez más para apoyarse entre todos. Micaela, fue quien buscó los contactos de las empresas proveedoras de oxígeno e hizo el contrato. Entre todos los familiares juntaron dinero y procedieron a hacer el depósito. Sin embargo, horas después, la empresa llamó diciendo que lamentaba no poder contar con el equipo solicitado, que este había sido vendido a un mejor precio durante la madrugada.

La familia se angustió mucho con esta decisión, pues estaba de por medio la vida de la señora Carmen. En ese momento se hicieron varias cadenas de oración en la familia. El señor Fernández en medio de su gran preocupación pudo conseguir un balón prestado y se dispuso a viajar hasta Chimbote para comprar oxígeno. En su trayecto se enteró que había una empresa proveedora que disponía de equipos de oxígeno. El aporte fue mayor, pero se pudo conseguir el objetivo.

De inmediato, se llevó el oxígeno a casa de Carmen y pudo recibirlo a tiempo. Asimismo se contaba con otro balón para repuesto.

-Dios es grande- decía, Rosita mientras veía como su madre con el paso de los días se iba recuperando.

A la semana siguiente, la señora Carmen se restableció y la familia Fernández, agradeció a Dios por haberlos ayudado una vez más. Fue así como la unión familiar y la solidaridad pudieron luchar contra la adversidad.

#### **4. REVISIÓN Y REESCRITURA**

##### **4.1. Leer para identificar y resolver problemas textuales.**

**Ahora, leo la primera versión de mi texto y verifico errores ortográficos y redundancias.**

Una mañana fría de agosto, como de costumbre, la señora Carmen se levantó para preparar el desayuno de su hija mayor que madruga todos los días para ir a su trabajo en un hospital de la ciudad de Trujillo. Pero algo pasó: un dolor muy intenso, cual lanza de cazador en la espalda no la dejó, luego un dolor de garganta y un malestar general. Rosita, su hija, preocupada, fue a verla y descubrió que su mamá tenía una fiebre muy alta, así que le dio una pastilla. Pero, pasaron las horas, y Carmen no mejoraba. La joven sospechó que quizá se haya infectado con la COVID\_19 y se sintió muy culpable, pues por ser enfermera, ella era la única que salía de casa para ir al hospital.

Al día siguiente muy temprano, llevó a su madre para hacerle una prueba y descartar la enfermedad; sin embargo, los resultados no fueron alentadores. Definitivamente Carmen tenía esta terrible enfermedad. Rosita llamó a uno de los médicos que conocía quien le prescribió algunos medicamentos; pero, pasaban los días y no había mejoría. Al contrario, cada día se sentía más cansada y apenas podía respirar.

El señor Fernández, esposo de Carmen, trató de conseguir oxígeno para su esposa, pero no encontraba en ningún lado. Un vecino le avisó que cerca al mercado alquilaban por balones de oxígeno a doscientos soles diarios. Pero, don Fernández se preocupó más, pues justo hace un mes que no tenía trabajo y no contaba con dinero.

Rosita, que estaba al cuidado de su madre, se percató que su saturación era de 84 y que no podía más. Era urgente que recibiera oxígeno. Fue así como decidió llamar a la familia para pedir apoyo.

Los Fernández al enterarse de lo sucedido y al ver las condiciones económicas de Carmen y su familia, decidieron unirse una vez más para apoyarse entre todos. Micaela, fue quien buscó los contactos de las empresas proveedoras de oxígeno e hizo el contrato. Entre todos los familiares juntaron dinero y procedieron





## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 3

### “Expresamos nuestros sentimientos y emociones”

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	45 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
<b>Producción de textos</b>	<p>Acceso al conocimiento</p> <p>Planificación</p>	<p>Determina el tema para su poema mediante discusión en línea.</p> <p>Busca información sobre el tema en sus experiencias personales.</p> <p>Señala el destinatario para tu poema.</p> <p>Define la intención comunicativa de su poema.</p> <p>Revisa la estructura y características del poema.</p> <p>Selecciona las ideas coherentes con el tema, la intención y el destinatario para cada estrofa.</p> <p>Formula los objetivos del trabajo.</p> <p>Elabora un esquema organizado para orientar la futura redacción del poema.</p>	Plan de redacción de poema en Drive	<b>Lista de cotejo</b>

#### III.- SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
<b>INFORMATIVA</b>	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica y un enlace), previamente publicado por la docente en SiaNet.	SiaNet Zoom Texto escrito Recurso oral	5 minutos
<b>PRÁXICA O EXPERIENCIAL</b>	Las estudiantes revisan el material y comentan las ideas más importantes en equipo colaborativo por Zoom. En equipo, leen una situación significativa. Responden a las preguntas propuestas en la ficha de planificación mediante la herramienta Drive. Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario. Plantean preguntas a la docente por Zoom y aclaran dudas. Elaboran un esquema de planificación para su poema.	SiaNet Zoom Recurso escrito Recurso oral Drive	30 minutos
<b>COMUNICATIVA</b>	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.	Zoom Drive	
<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	Revisan su producto usando la lista de cotejo propuesta. Presentan la versión final de su plan de redacción.		10 minutos

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 03

Observa y lee el siguiente texto:

**Los sueños**

El hada más hermosa ha sonreído  
al ver la lumbre de una estrella pálida,  
que en hilo suave, blanco y silencioso  
se enrosca al huso de su rubia hermana.  
Y vuelve a sonreír porque en su rueca  
el hilo de los campos se enmaraña.  
Tras la tenue cortina de la alcoba  
está el jardín envuelto en luz dorada.  
La cuna, casi en sombra. El niño duerme.  
Dos hadas laboriosas lo acompañan,  
hilando de los sueños los sutiles  
copos en rucas de marfil y plata.  
Autor: Antonio Machado

4 versos

4 versos

4 versos

Estrofa 1

Estrofa 1

Estrofa 1

Responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿Qué estructura presenta?

### Los poemas

#### Definición:

Los poemas son textos literarios escritos en verso, que buscan expresar las emociones o impresiones del mundo para el autor, en donde es común el uso de la rima y otras herramientas del lenguaje.

#### Estructura:

**La estrofa.** Es el conjunto de versos cuya forma se repite a lo largo de un poema, con características iguales. En la poesía moderna, las estrofas no tienen el mismo número de versos, ni la medida ni la rima. Se reconocen porque en la estructura del poema van separadas por un espacio. Las estrofas clásicas más comunes, son:

Cuatro versos (cuarteta), cinco versos (quintilla), ocho versos (octava), diez versos (décimas)

**El verso.** Es la menor división estructurada que encontramos en el poema. Está constituido por oraciones o frases cortas, que se escriben una en cada línea.

### ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA DRIVE

**Actividad.** Lee la siguiente situación significativa.

Carlita es una estudiante de primer año de secundaria que está recuperándose de una caída que tuvo. Sus tíos, a pesar de la distancia por el aislamiento social, estuvieron muy pendientes de ella hasta su recuperación. Incluso le hicieron una donación económica para sus medicamentos. Carlita desea agradecer el gesto de estos familiares, así que ha decidido expresarles toda su gratitud mediante un poema.



## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 4

### “Mi padletpoema”

#### I.- DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	90 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
Producción de textos	Redacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Se respeta la estructura y características de la modalidad textual.</li> <li>. Se respeta las ideas propuestas en el esquema.</li> <li>. Se establece relación lógica entre los versos del poema.</li> <li>. Se parte de la situación comunicativa propuesta.</li> <li>. Se presenta corrección ortográfica.</li> </ul>	Versión final del poema en Padlet	Lista de cotejo
	Revisión y reescritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Se identifica y corrige problemas textuales.</li> <li>. Se identifica y corrige problemas de adecuación a la situación comunicativa.</li> <li>. Se adecúa gráficamente el texto a la intención comunicativa.</li> </ul>		
	Edición	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Se diseña el texto escrito según su tipología.</li> </ul>		

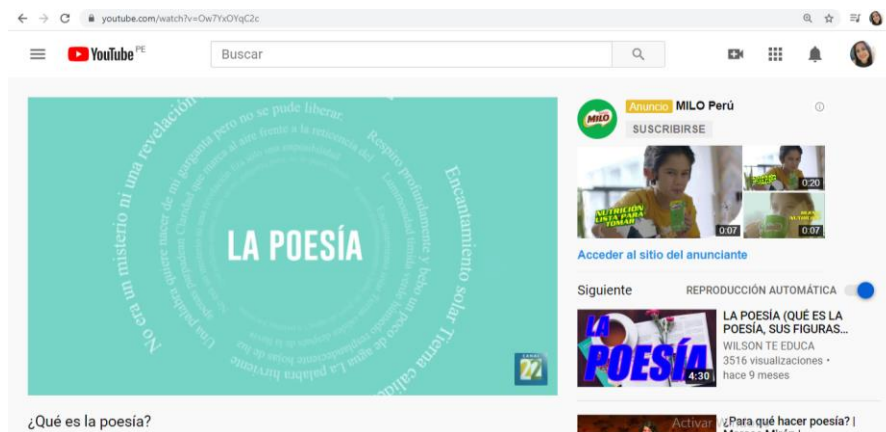
#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
<b>INFORMATIVA</b>	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica breve y video), previamente publicado por la docente en SiaNet. Las estudiantes revisan el plan de redacción que han elaborado en la sesión anterior.	SiaNet Zoom Drive Texto escrito Recurso oral	10 minutos
<b>PRÁXICA O EXPERIENCIAL</b>	Luego, de manera colaborativa en Drive, responden a las siguientes preguntas. ¿De qué modalidad será mi texto?, ¿cuál es la estructura que debo respetar? Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario. Plantean preguntas y aclaran dudas. Abren su cuenta en Padlet para empezar la redacción del poema. Mediante trabajo colaborativo en Padlet redactan su poema, a partir de su plan de redacción.	Zoom Drive Padlet Recurso oral Recurso escrito	40 minutos

<b>COMUNICATIVA</b>	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Padlet y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Padlet.	Zoom Padlet	
<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	El equipo realiza una primera lectura de su poema para identificar problemas textuales (ortografía, gramática, coherencia y cohesión). El equipo edita el poema, incorpora imágenes y voz y, de ser necesario, reescribe para obtener una nueva versión. El equipo nuevamente realiza una segunda revisión de su texto para identificar problemas de adecuación. Reelaboran su poema y obtienen una segunda versión mejorada. Plantean preguntas y aclaran dudas mediante Zoom. Descargan la versión final de su poema, que luego se publica en el blog del área.	Zoom Padlet Recurso oral Recurso escrito Blog del área	40 minutos

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 04

Observa y lee el siguiente video:



<https://www.youtube.com/watch?v=Ow7YxOYqC2c>

### ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA PADLET

1. Observa la planificación de tu poema. Ahora responde las siguientes preguntas:
  - ¿De qué modalidad textual será mi texto?
  - ¿Cuál es la estructura que debo respetar?
2. Con tu equipo, inicia un proyecto en Padlet para elaborar la primera versión de tu poema.
3. Revisa tu primera versión utilizando la lista de cotejo que a continuación se te propone.
4. Descarga el poema y envía el poema por Drive.

**LISTA DE COTEJO PARA LA VERSIÓN FINAL DEL POEMA**

<b>CRITERIOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Redacción	Se respeta la estructura y características de la modalidad textual.		
	Se respeta las ideas propuestas en el esquema.		
	Se establece relación lógica entre los versos del poema.		
	Se parte de la situación comunicativa propuesta.		
	Se presenta corrección ortográfica.		
Revisión y reescritura	Se identifica y corrige problemas textuales.		
	Se identifica y corrige problemas de adecuación a la situación comunicativa.		
Edición	Se adecúa gráficamente el texto a la intención comunicativa.		
	Se diseña el texto escrito según su tipología.		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 5

### Diseñamos una infografía

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	45 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
Producción de textos	Acceso al conocimiento  Planificación	<p>Determina el tema. Busca información sobre el tema en diversas fuentes. Identifica el público objetivo. Define la intención comunicativa. Recuerda la estructura y características de una infografía.</p> <p>Formula objetivos. Selecciona información necesaria en función del tema, la intención y el público. Organiza la información en bloques. Elabora esquemas mentales y resúmenes.</p>	Plan de redacción de la infografía en un documento en Drive	Lista de cotejo

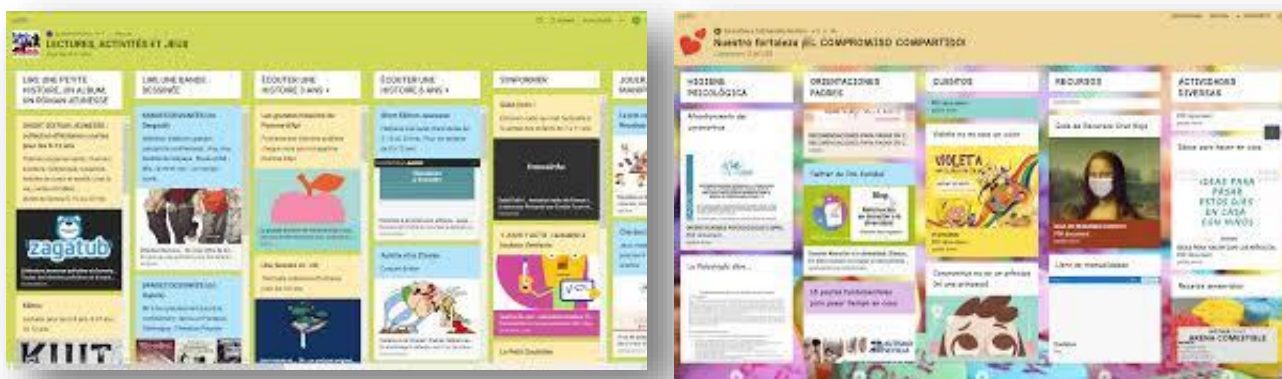
#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
INFORMATIVA	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica con un enlace), previamente publicado por la docente en SiaNet.	SiaNet Zoom Texto escrito Recurso oral	5 minutos
PRÁXICA O EXPERIENCIAL	Las estudiantes revisan el material y comentan las ideas más importantes en equipo colaborativo por Zoom. En un documento de Drive, las integrantes del equipo responden a las preguntas: ¿Sobre qué tema deseas realizar tu infografía?, ¿qué recursos piensas utilizar: voz, video, texto, imágenes?, entre otras. Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario. Plantean preguntas y aclaran dudas con la docente. Elaboran un esquema de planificación para su infografía.	SiaNet Zoom Recurso escrito Recurso oral Drive	30 minutos
COMUNICATIVA	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom.	Zoom Drive	

	Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.		
<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	Revisan su producto usando la lista de cotejo propuesta. Presentan la versión final de su plan de redacción.		10 minutos

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 05

Observa y lee:



¿Qué observas?

¿Qué es una infografía?

¿Sabes en qué programa estás hechas estas infografías?

### La infografía

Una infografía es una imagen explicativa que combina texto, ilustración y diseño, cuyo propósito es sintetizar información de cierta complejidad e importancia, de una manera directa y rápida.

Las infografías utilizan diferentes tipos de recursos visuales, tanto lingüísticos como no lingüísticos: texto, imágenes, colores, criterios de diagramación y toda suerte de elementos plásticos y compositivos que sean de provecho.

Es un recurso ampliamente utilizado tanto en la prensa diaria como en revistas, libros didácticos, páginas web, redes sociales y toda clase de materiales de divulgación masiva. Por ejemplo, instructivos de votación, instructivos de alimentación, etc.

#### Partes de una infografía

- Un titular. Este puede venir acompañado con un subtítulo si es necesario;
- Un texto sucinto que brinda la explicación y los criterios de interpretación;
- El cuerpo, que se refiere al centro del mensaje e incluye todos los elementos gráficos y la tipografía de apoyo;
- La fuente de la información;
- Los créditos de la autoría.



## ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA DRIVE

Actividad. Lee la siguiente situación significativa.

La profesora de Comunicación asignó como actividad de cierre de unidad que las estudiantes de primer año realicen una exposición sobre la importancia de practicar hábitos saludables en la vida diaria. Por tal motivo, el equipo de Rosita decidió preparar una infografía como material de apoyo para su exposición.

Ahora abre un documento en Drive y desarrolla las siguientes actividades:

**I. Acceso al conocimiento**

- ¿Sobre qué tema deseas realizar tu infografía?
- ¿Qué conoces sobre el tema?
- ¿Para quién escribirás tu infografía?
- ¿Qué formato textual será?
- ¿Para qué escribirás tu texto?

**II. Planificación:**

- ¿Para qué te servirá esta actividad?
- ¿Qué recursos piensas utilizar: voz, video, texto, imágenes?
- ¿Cuántos bloques tendrá tu infografía?
- ¿Qué información consignarás en cada bloque?
- Elabora un breve esquema numérico con los bloques propuestos.

### LISTA DE COTEJO PARA SESIÓN 5

CRITERIOS	INDICADORES	SÍ	NO
Acceso al conocimiento	Determina el tema.		
	Busca información sobre el tema en diversas fuentes.		
	Identifica el público objetivo.		
	Define la intención comunicativa.		
	Recuerda la estructura y características de una infografía.		
Planificación	Formula objetivos.		
	Selecciona información necesaria en función del tema, la intención y el público.		
	Organiza la información en bloques.		
	Elabora un esquema.		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 6

### “Una súper infografía con Padlet”

#### I.- DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	90 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
<b>Producción de textos</b>	Redacción  Revisión y reescritura  Edición	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Organiza la información según modalidad textual.</li> <li>. Desarrolla el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones.</li> <li>. Organiza las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.</li> <li>. Identifica y corrige problemas textuales.</li> <li>. Identifica problemas de adecuación a la situación comunicativa.</li> <li>. decúa gráficamente la infografía.</li> <li>. Diseña la infografía según aplicando diversos recursos de Padlet.</li> </ul>	Versión final de la infografía en Padlet	<b>Lista de cotejo</b>

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
<b>INFORMATIVA</b>	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica breve y video), previamente publicado por la docente en SiaNet. Las estudiantes revisan el plan de redacción que han elaborado en la sesión anterior, el mismo que quedó en Drive.	SiaNet Zoom Padlet Texto escrito Recurso oral	10 minutos
<b>PRÁXICA O EXPERIENCIAL</b>	Luego, responden de manera colaborativa en Drive las siguientes preguntas: ¿De qué modalidad textual será mi texto?, ¿cuál es la estructura que debo respetar? Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario. Plantean preguntas y aclaran dudas. Una integrante del equipo abre su cuenta en Padlet, selecciona la opción columnas y comparte el enlace con sus compañeras de equipo. Mediante trabajo colaborativo en un nuevo Padlet elaboran su infografía, a partir de su plan de redacción.	Padlet Zoom Recurso oral Recurso escrito	40 minutos

<b>COMUNICATIVA</b>	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Padlet y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Padlet.	Zoom Padlet	
<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	El equipo realiza una primera lectura de su infografía para identificar problemas textuales (ortografía, gramática, coherencia y cohesión). Editan la infografía y de ser necesario, la reescribe para obtener una nueva versión. Realizan una segunda revisión de su texto para identificar problemas de adecuación. Reelaboran su infografía y obtienen una segunda versión mejorada. Plantean preguntas y aclaran dudas mediante Zoom. Descargan la versión final de su infografía, que luego se publica en el blog del área.	Zoom Padlet Recurso oral Recurso escrito Blog del área	40 minutos

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 06

Observa la planificación de tu infografía. Ahora responde las siguientes preguntas:

- ¿De qué modalidad textual será mi texto?
- ¿Cuál es la estructura que debo respetar?

Observa el siguiente video.



¿Qué es, para qué y cómo hacer una infografía?

propósito se exponer destino que ayuden a leer a comprender mejor

Al igual que una noticia o un reportaje la **infografía** recurre a diversas fuentes de información para recopilar, analizar o contrastar los datos.

**CLAVE 2. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA INFORMACIÓN:** La infografía explica de qué trata un hecho o un tema determinado, quiénes participaron en él, cómo se desarrolló, cuándo sucedió o dónde tuvo lugar. De igual manera, en el texto se pueden utilizar tecnicismo para subrayar conceptos importantes y extrajerismos para referirse a procesos o sustantivos que provengan o que se expresen en otros idiomas.

**CLAVE 3. JERARQUIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN:** La infografía se estructura con base en diversos apartados que se ubican sobre una imagen principal y sigue un orden secuencial para comunicar el mensaje. por esta razón, el uso de un título con letras grandes y color llamativo acompañado de subtítulos, es un recurso frecuente.

Al igual que una noticia, la información más importante se escribe al inicio o en la parte superior de la infografía y se desarrolla hacia abajo o hacia la derecha, asociando las imágenes con los textos escritos para facilitar la lectura. el lector puede seguir el orden de manera secuencial o saltar a otros datos complementarios.

Lee la siguiente información:

<https://www.youtube.com/watch?v=lkxd0Lz6x2w&feature=youtu.be>

estadísticos, históricos, de contexto, demográficos, etc., estudios, informes, noticias o textos científicos cuyo el tema.

## ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA PADLET

1. Con tu equipo, inicia un nuevo proyecto en Padlet para elaborar la primera versión de tu infografía. Considera la opción "columnas".
2. Revisa tu primera versión utilizando la lista de cotejo que a continuación se te propone.

**LISTA DE COTEJO PARA SESIÓN 6**

<b>CRITERIOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Redacción	Organiza la información según la modalidad textual.		
	Desarrolla el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones.		
	Organiza las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.		
Revisión y reescritura	Identifica y corrige problemas textuales.		
	Identifica y corrige problemas de adecuación a la situación comunicativa.		
Edición	Adecúa gráficamente el texto a la intención comunicativa.		
	Diseña la infografía aplicando diversos recursos de Padlet.		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7

Somos guionistas

### I. DATOS INFORMATIVOS:

ÁREA	Comunicación	Nivel	Secundaria
DOCENTE	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	Duración	45 minutos

### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
Producción de textos	<p>Acceso al conocimiento</p>        <p>Planificación</p>	<p>Determina el tema. Busca información en distintas fuentes. Identifica el público objetivo. Define la intención comunicativa. Reconoce las características y estructura de una historieta.</p> <p>Selecciona información necesaria en función del tema, la intención y el público. Formula objetivos. Organiza la información. Elabora el guion de la historieta.</p>	<p>Plan de redacción de la historieta en Drive</p>	<p>Lista de cotejo</p>

### III.- SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
INFORMATIVA	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica y un enlace), previamente publicado por la docente en SiaNet.	<p>SiaNet Zoom Texto escrito Recurso oral</p>	5 minutos
PRÁXICA	<p>Las estudiantes revisan el material y comentan las ideas más importantes en equipo colaborativo por Zoom. Las integrantes del equipo responden a las preguntas propuestas en la ficha de planificación mediante Drive. Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario. Plantean preguntas a la docente por Zoom y aclaran dudas. Elaboran el guion para su futura historieta.</p>	<p>SiaNet Zoom Recurso escrito Recurso oral Drive</p>	30 minutos
COMUNICATIVA	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.	<p>Zoom Drive</p>	
TUTORIAL Y EVALUATIVA	Revisan su producto usando la lista de cotejo propuesta. Presentan la versión final de su plan de redacción.		10 minutos

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 07

Observa la siguiente imagen:



Ahora, responde:

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿A qué formato textual pertenece la historieta?
- ¿Qué elementos tiene?

Observa el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=ID0swKPytGA>

### La historieta

**Definición:**

La historieta gráfica o cómic consiste en la narración de una historia a través de una sucesión de ilustraciones que se complementan con un texto escrito. También hay historietas mudas, sin texto.

**Elementos:**

- a) Viñeta. Es el espacio en el que se colocan a los personajes de nuestra historieta, generalmente es un recuadro. Es la unidad mínima y básica de una historieta que representa un momento de la historia
- b) Dibujo. Representa el ambiente donde se desarrolla la historia (escenario) así como a los personajes. Van dentro de la viñeta.

- c) Globo o bocadillo. Es el espacio donde se escribe lo que dicen o piensan los personajes de la historieta. Tiene dos partes: globo y rabillo (que señala al personaje que habla).
- d) Cartela. Es aquello que dice el narrador y que apoya al desarrollo de la historia. Este texto va escrito en un recuadro rectangular en la parte superior de la viñeta.
- e) Onomatopeya. Es la representación del sonido. Puede estar dentro o fuera del globo. Las más usadas son: plop (caída), zzzz (dormido), crash (choque o romper algo), splash (algo cae en el agua), entre otros.



**¿Cómo se produce una historieta?**

- Elige el tema del cual vas a hablar.
- Haz un listado de los personajes que van a participar.
- Describe el escenario.
- Divide el argumento en partes (cada una de ellas estará representada en una viñeta).
- Elige los elementos que vas a usar en cada viñeta (cartelas, onomatopeyas, globos, etc).
- Elabora tu guion
- Escribe tu historieta: empieza con los personajes, el escenario y los textos.
- Revisa la ortografía
- Revisa si tu historieta presenta coherencia y claridad de las palabras.
- Revisa si has usado correctamente cada uno de los elementos de la historieta.
- Revisa si expresa lo que realmente pretendía.

**ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA DRIVE**

**Actividad. Lee la siguiente situación significativa.**

El mes de setiembre es el aniversario de la institución educativa; por tal motivo, los docentes han organizado una serie de actividades. En el área de Comunicación se ha solicitado a las estudiantes que elaboren, de la manera más creativa, un texto que represente una escena de su vida en la que se evidencie la práctica de valores. En ese sentido, el equipo de Jimena ha decidido escribir una historieta.

**Actividad. A partir de la situación propuesta, elabora el plan de redacción y guion para la futura historieta.**

¿Sobre qué tema deseas escribir tu historieta?	
¿Qué información tienes sobre ese tema?	
¿Para quién escribirás tu historieta?	
¿Qué tipo y formato textual será?	
¿Quiénes serán los personajes de tu historieta?	
¿Dónde ocurrirán los hechos?	
¿Para qué escribirás tu texto?	
¿Cuántas viñetas harás?	
¿Qué información consignarás en cada viñeta?	

Ahora elabora un breve guion donde especifiques la información que irá en cada viñeta. Luego, evalúa tu plan de redacción a partir de la lista de cotejo que se propone.

Viñeta	Descripción de la escena	Textos/diálogos
1		
2		
3		
4		

**LISTA DE COTEJO PARA SESIÓN 7**

CRIETRIOS	INDICADORES	SÍ	NO
Acceso al conocimiento	Determina el tema.		
	Busca información sobre el tema en diversas fuentes.		
	Identifica el público objetivo.		
	Define la intención comunicativa.		
	Reconoce la estructura y características de la historieta.		
Planificación	Formula objetivos.		
	Selecciona información necesaria en función del tema, la intención y el público.		
	Organiza la información en cada viñeta.		
	Elabora el guion de su historieta.		



## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 08

### “Una súper historieta con Canva”

#### I.- DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	90 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
<b>Producción de textos</b>	Redacción  Revisión y reescritura  Edición	Organiza las ideas respetando las características de la historieta. Desarrolla el guion estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones. Organiza las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.  Identifica y resuelve problemas textuales. Identifica problemas de adecuación a la situación comunicativa. Adecúa gráficamente el texto a la intención comunicativa. Determina el diseño y color de la historieta.	Versión final de la historieta en Canva	<b>Lista de cotejo</b>

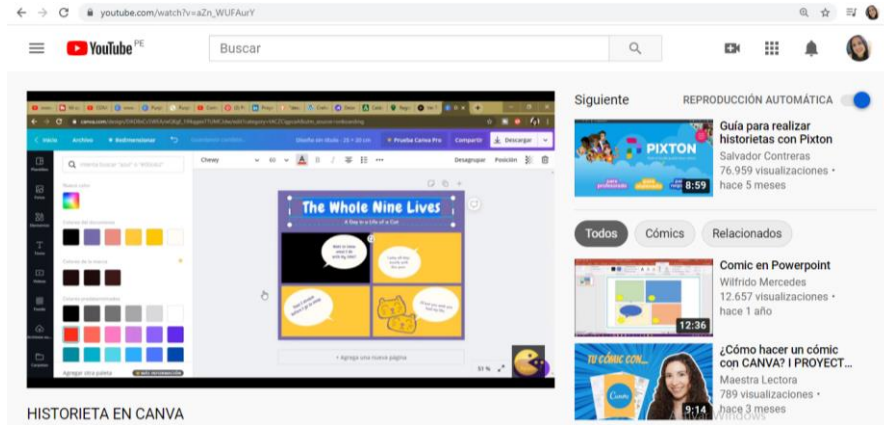
#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
<b>INFORMATIVA</b>	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica breve y video), previamente publicado por la docente en SiaNet. Las estudiantes revisan el plan de redacción que han elaborado en la sesión anterior, el mismo que quedó en Drive.	SiaNet Zoom Drive Texto escrito Recurso oral	10 minutos
<b>PRÁXICA O EXPERIENCIAL</b>	Luego, de manera colaborativa en Drive, responden las siguientes preguntas: ¿de qué modalidad será mi texto?, ¿qué elementos debo tener en cuenta? Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario. Plantean preguntas y aclaran dudas. Mediante trabajo colaborativo en Canva, elaboran la historieta a partir de su guion previamente elaborado.	Zoom Drive Canva Recurso oral Recurso escrito	50 minutos
<b>COMUNICATIVA</b>	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.	Zoom Drive	
<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	El equipo realiza una primera revisión de su historieta para identificar problemas textuales (ortografía, gramática, coherencia y cohesión). El equipo edita, incorpora imágenes y texto y, de ser necesario, reescribe la historieta para obtener una nueva	Zoom Canva Recurso oral Recurso escrito	30 minutos

	<p>versión.  El equipo nuevamente realiza una segunda revisión de su historieta para identificar problemas de adecuación.  Reelaboran su historieta y obtienen una segunda versión mejorada.  Plantean preguntas y aclaran dudas mediante Zoom.  Descargan la versión final de su historieta que luego se publica en el blog del área.</p>	<p>Blog del área</p>	
--	--	----------------------	--

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 08

### Observa con atención el video



[https://www.youtube.com/watch?v=aZn\\_WUFAurY](https://www.youtube.com/watch?v=aZn_WUFAurY)

### ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA CANVA

1. Observa el guion de tu historieta. Ahora responde las siguientes preguntas:
  - ¿Cuáles son los elementos que debo respetar?
  - ¿Cuántas viñetas tendrá mi historieta?
2. Con tu equipo, inicia tu sesión en Canva para elaborar la primera versión de tu historieta.
3. Revisa tu primera versión utilizando la lista de cotejo que a continuación se te propone.

CRIETRIOS	INDICADORES	SÍ	NO
Redacción	Organiza las ideas respetando las características de la historieta.		
	Desarrolla el guion estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones.		
	Organiza las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.		
Revisión y reescritura	Identifica y resuelve problemas textuales.		
	Identifica problemas de adecuación a la situación comunicativa.		
Edición	Adecúa gráficamente el texto a la intención comunicativa.		
	Diseña el diseño y color de la historieta en Canva.		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 9

### ¿Y si escribimos una carta al futuro?

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	45 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
<b>Producción de textos</b>	Acceso al conocimiento  Planificación	Determina el tema para su carta. Rastrea información en la memoria y en fuentes de información. Identifica el público objetivo. Define la intención comunicativa. Recuerda la estructura y característica de la carta.  Elabora el esquema numérico de su carta.	Plan de redacción de la carta en Drive	<b>Lista de cotejo</b>

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
<b>INFORMATIVA</b>	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica y un enlace), previamente publicado por la docente en SiaNet.	SiaNet Zoom Texto escrito Recurso oral	5 minutos
<b>PRÁXICA O EXPERIENCIAL</b>	Las estudiantes revisan el material y comentan las ideas más importantes en equipo colaborativo por Zoom. Las integrantes del equipo responden en Drive a las preguntas propuestas en la ficha de planificación. Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario. Plantean preguntas a la docente por Zoom y aclaran dudas. Elaboran un esquema de planificación para su futura carta.	SiaNet Zoom Recurso escrito Recurso oral Drive	30 minutos
<b>COMUNICATIVA</b>	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.	Zoom Drive	
<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	Revisan su producto usando la lista de cotejo propuesta. Presentan la versión final de su plan de redacción en Drive.		10 minutos

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 09

Observa y responde:



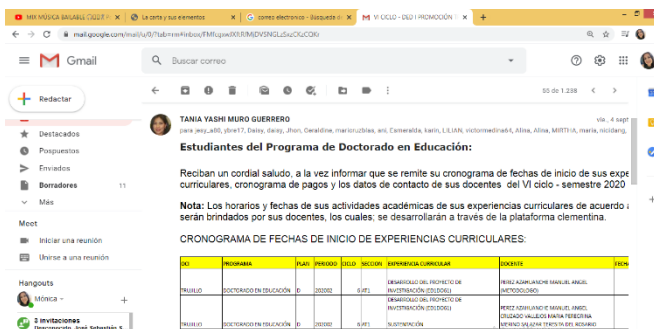
- ¿Qué tipos de textos ves?
- ¿En

qué se parecen y en qué se diferencian?

- ¿Qué elementos tienen?

Observa el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=OrHuT6nGqTY>



### La carta

#### Definición:

Una carta es un medio de comunicación escrito por un emisor (remite) enviada a un receptor (destinatario).

La carta puede ser un texto distinto para cada ocasión, ya que el mensaje es siempre distinto. En ese sentido, puede ser un texto narrativo, expositivo, argumentativo, etc.

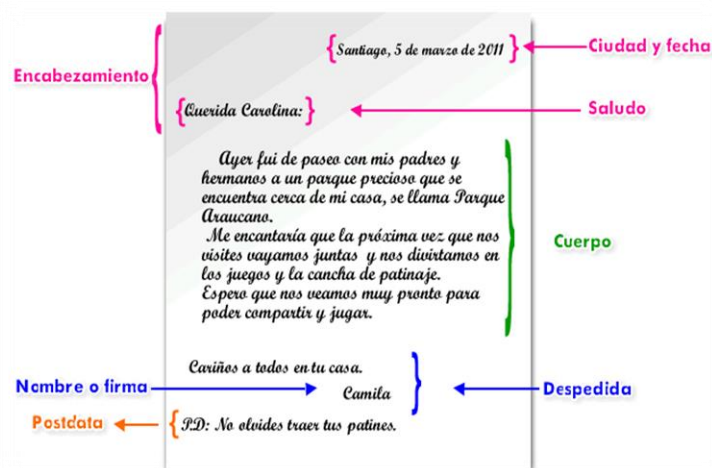
#### Tipos de cartas:

- Formal. Si se trata de asuntos oficiales, públicos o de negocios; Es una carta dirigida a una persona que no conocemos o con quien no tenemos amistad. Es generalmente más breve, porque quien escribe tiene la intención de ser más preciso y concreto con lo que quiere decir.
- Coloquial o informal. Si se dirige a familia o amigos y se usa un lenguaje coloquial que ambos entiendan. Es informal porque la relación es de confianza.
- Familiar. Deriva de la anterior, con la única diferencia de que ésta es específicamente para familiares.

#### Partes de la carta:

Usualmente, una carta se compone de cuatro partes: encabezado (lugar y fecha; Destinatario); el cuerpo de la carta; despedida y firma. A veces se agrega una postdata.

Postdata: se agrega cuando se ha olvidado decir algo en el cuerpo de la carta.



## ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA DRIVE

**Actividad. Lee la siguiente situación significativa.**

Mónica es una jovencita que cursa el primer año de secundaria. Ella ha vivido muchas situaciones que han marcado su vida en este tiempo de pandemia: perdió a sus seres queridos, sus padres se quedaron sin empleo e incluso estuvo a punto de perder el año escolar por su situación económica. Sin embargo, después de algunos meses la vida le empezó a sonreír. Ella quiere que esta situación sea conocida por las futuras generaciones, así que ha decidido escribir una carta al futuro.

**Actividad. Responde en equipo las siguientes preguntas de planificación.**

¿Sobre qué vas a escribir tu carta?	
A quién estará dirigida tu carta?	
¿Qué tipo de texto es?, ¿a qué formato corresponde?	
¿Qué partes tiene la carta?	
¿Cuántos párrafos tendrá tu carta?	
En un breve esquema, organiza las ideas principales de cada párrafo de tu carta.	

### LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA SESIÓN 09

CRITERIOS	INDICADORES	SÍ	NO
Acceso al conocimiento	Determina el tema para su carta.		
	Rastrea información en la memoria y en fuentes de información.		
	Identifica el público objetivo.		
	Define la intención comunicativa.		
	Recuerda la estructura y características de una carta.		
Planificación	Elabora el esquema numérico para su carta.		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 10

### “Una carta al futuro en Canva”

#### I.- DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	90 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
<b>Producción de textos</b>	Redacción  Revisión y reescritura  Edición	Organiza las ideas respetando la estructura de la carta. Desarrolla el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones. Organiza las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad. Identifica y resuelve problemas textuales en Canva. Identifica problemas de adecuación a la situación comunicativa a través de Canva. Decodifica gráficamente el texto a la intención comunicativa. Determina el diseño y color del texto escrito usando recursos disponibles en Canva.	Versión final de la carta en Canva	<b>Lista de cotejo</b>

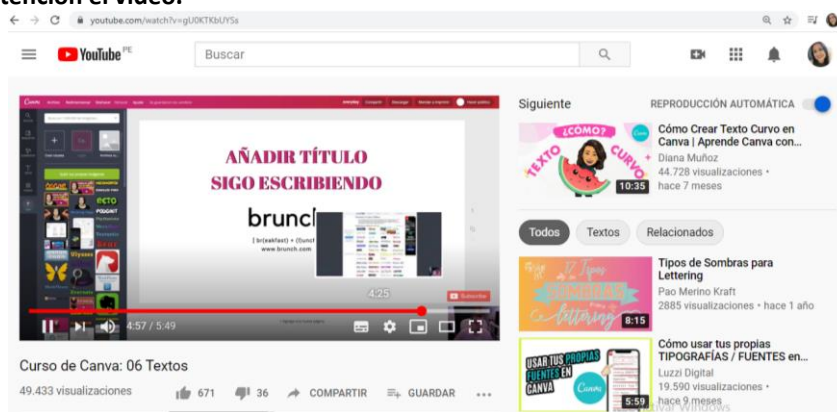
#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
<b>INFORMATIVA</b>	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica breve y video), previamente publicado por la docente en SiaNet. Las estudiantes revisan el plan de redacción que han elaborado en la sesión anterior, el mismo que quedó en Drive.	SiaNet Zoom Drive Texto escrito Recurso oral	10 minutos
<b>PRÁXICA O EXPERIENCIAL</b>	Luego, de manera colaborativa en Drive, responden las siguientes preguntas: ¿de qué modalidad será mi texto?, ¿qué elementos debo tener en cuenta? Revisan sus respuestas y corrigen si es necesario. Plantean preguntas y aclaran dudas. La líder de equipo abre una plantilla en Canva y comparte el enlace para que las integrantes del equipo puedan redactar colaborativamente la primera versión de la carta a partir del plan de redacción.	Zoom Drive Canva Recurso oral Recurso escrito	50 minutos
<b>COMUNICATIVA</b>	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.	Zoom Drive	

<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	<p>El equipo realiza una primera revisión de su texto para identificar problemas textuales (ortografía, gramática, coherencia y cohesión).</p> <p>El equipo edita su carta, incorpora imágenes y, de ser necesario, reescribe para obtener una nueva versión.</p> <p>El equipo nuevamente realiza una segunda revisión de su carta para identificar problemas de adecuación.</p> <p>Reelaboran su carta y obtienen una segunda versión mejorada.</p> <p>Plantean preguntas y aclaran dudas mediante Zoom.</p> <p>Descargan la versión final de su carta que luego se publica en el blog del área.</p>	<p>Zoom</p> <p>Canva</p> <p>Recurso oral</p> <p>Recurso escrito</p> <p>Blog del área</p>	30 minutos
------------------------------	---	--	------------

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 10

Observa con atención el video.



<https://www.youtube.com/watch?v=gUOKTKbUYs>

### ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA CANVA

1. Observa el plan de redacción de tu carta. Ahora responde las siguientes preguntas:
  - ¿Cuáles son los elementos que debo respetar?
  - ¿Cuántos párrafos tendrá mi carta?
2. Con tu equipo, inicia tu sesión en Canva para elaborar la primera versión de tu carta.
3. Revisa tu primera versión utilizando la lista de cotejo que a continuación se te propone.

### LISTA DE COTEJO PARA SESIÓN 10

CRIETRIOS	INDICADORES	SÍ	NO
Redacción	Organiza las ideas respetando la estructura de la carta en un documento de Drive.		
	Desarrolla el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones.		
	Organiza las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.		
Revisión y reescritura	Identifica y resuelve problemas textuales con Canva.		
	Identifica problemas de adecuación a la situación comunicativa a través de Canva.		
Edición	Adecúa gráficamente el texto a la intención comunicativa.		
	Determina el diseño y color de la historieta usando recursos disponibles en Canva.		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 11

### “Nosotros también tenemos una opinión”

#### I. DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	45 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
Producción de textos	Acceso al conocimiento	Determina el tema. Rastrea información en la memoria y en fuentes de información. Identifica el público objetivo. Define la intención comunicativa. Revisa la estructura y características de un texto argumentativo.	Plan de redacción de artículo de opinión en Drive	Lista de cotejo
	Planificación	Elabora un esquema numérico de tesis y argumentos en un documento de Drive.		

#### III.- SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
INFORMATIVA	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica breve y video informativo), previamente publicado por la docente en SiaNet y Drive.	SiaNet Zoom Drive Texto escrito Recurso oral	10 minutos
PRÁXICA O EXPERIENCIAL	Las estudiantes observan leen el material y resaltan las ideas importantes de manera colaborativa mediante Drive. Una integrante del equipo, abre un documento en Drive y comparte a sus compañeras para desarrollar de manera colaborativa el plan de redacción para el artículo de opinión. Revisan sus respuestas y plantean dudas a la docente mediante Drive y Zoom. Mediante trabajo colaborativo en Drive elaboran el esquema numérico en el que especificarán la tesis y argumentos de su futuro artículo.	SiaNet Material de clase Recurso oral Recurso escrito Video Drive Zoom	50 minutos
COMUNICATIVA	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.	Zoom Drive	
TUTORIAL Y EVALUATIVA	Revisan su producto usando la lista de cotejo propuesta. Presentan la versión final de su plan de redacción.		30 minutos



## MATERIAL PARA LA SESIÓN 11

Observa y lee los siguientes textos:



Esta última semana el Congreso de la República pretendió sacar del cargo al presidente Martín Vizcarra. Muchos de los peruanos apoyaron esta decisión por considerarla moralizadora; mientras que otros, creyeron que no fue más que un “circo” armado por algunos parlamentarios. A mi parecer esta situación demuestra que los peruanos nos equivocamos una vez más al elegir...

Mónica Sánchez Santillán

Luego de leer el texto, responde:

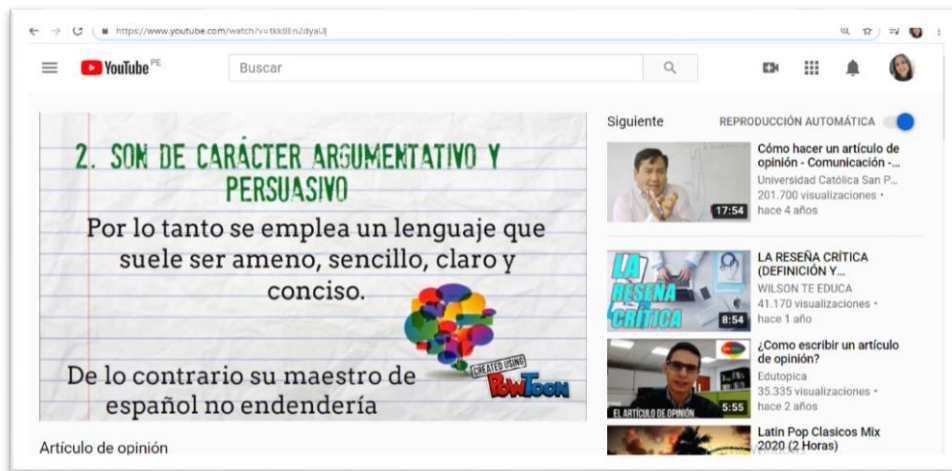
- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿Qué idea se pretende defender?, ¿qué nombre recibe esa idea?
- ¿Qué se necesita para sustentar la tesis?

### El artículo de opinión

**Definición:**

El artículo de opinión es un subgénero del periodismo, de naturaleza argumentativa y persuasiva, caracterizado por presentar la postura, valoraciones y análisis que, sobre determinado asunto o acontecimiento de interés público, realiza una personalidad de reconocido prestigio, credibilidad y autoridad, con la finalidad de influenciar y orientar la opinión pública.

Observa:



<https://www.youtube.com/watch?v=tkkBEh2dyaU>

**Características:**

- Su objetivo fundamental es expresar una postura y ofrecer valoraciones, opiniones y análisis sobre temas de interés público para orientar o influir al público lector.
- Siempre va firmado por su autor.
- Tiende a ser un texto de carácter argumentativo y persuasivo, en torno a un asunto o acontecimiento, para lo cual emplea un lenguaje que suele ser ameno, sencillo, claro y conciso.
- Trata temas variados, siempre y cuando estos sean actuales, relevantes y pertinentes.

**Estructura:**

En el artículo de opinión podemos reconocer una estructura básica que se divide en cuatro partes: título, introducción, cuerpo y conclusión. Sin embargo, como se trata de un texto argumentativo, consideraremos la siguiente estructura:

3. **La problemática o tema.** Contiene la idea o asunto polémico que se va a argumentar. A veces se presenta junto a la tesis en el mismo párrafo.
4. **La tesis.** Contiene el punto de vista que se va a defender. Puede aparecer al principio o al final del texto.
5. **Los argumentos.** Son las diferentes razones o pruebas que defienden la tesis.
6. **La conclusión.** Contiene una síntesis de la tesis planteada. A veces puede ser una reflexión.

### ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA DRIVE

**Actividad.** Lee la siguiente situación significativa.

En el área de Comunicación, la profesora de primer año, organizará un conversatorio sobre el respeto y la responsabilidad durante la pandemia en el Perú. Este será transmitido vía Facebook; por ello, pidió que las estudiantes se formen en equipos de trabajo y redacten un artículo de opinión sobre ese tema para tenerlo como base durante sus participaciones. Les recordó que deben argumentar su postura con dos razones claras.

¿Sobre qué tema se escribirá el artículo?	
¿A quiénes estará dirigido este artículo?	
¿Qué tipo de texto será?, ¿a qué formato corresponde?	
¿Cuántos párrafos tendrá?	
Elabora un esquema de ideas para cada párrafo (tesis, argumentos, conclusión).	

Actividad. Evalúa tu plan de redacción a partir de la lista de cotejo que se propone.

#### LISTA DE COTEJO PARA SESIÓN 11

CRIETRIOS	INDICADORES	SÍ	NO
Acceso al conocimiento	Determina el tema para su artículo de opinión.		
	Rastrea información en la memoria y en fuentes de información.		
	Identifica el público objetivo.		
	Define la intención comunicativa.		
	Recuerda la estructura y características de un texto argumentativo.		
Planificación	Elabora el esquema numérico para su artículo de opinión (tesis y argumentos) en un documento de Drive		

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 12

### “Nuestra opinión cuenta”

#### I.- DATOS INFORMATIVOS:

<b>ÁREA</b>	Comunicación	<b>Nivel</b>	Secundaria
<b>DOCENTE</b>	Eloísa Mónica Sánchez Santillán	<b>Duración</b>	90 minutos

#### II.- PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE:

COMPETENCIA	CAPACIDADES	INDICADORES	EVIDENCIA	INSTRUMENTO
<b>Producción de textos</b>	Redacción  Revisión y reescritura  Edición	Organiza sus ideas según modalidad textual argumentativa. Desarrolla el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones. Organiza las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.  Identifica y resuelve problemas textuales. Identifica problemas de adecuación a la situación comunicativa. Adecúa gráficamente el texto a la intención comunicativa. Determina el diseño y color del artículo de opinión para publicar en el blog del área.	Versión final del artículo de opinión en Drive	<b>Lista de cotejo</b>

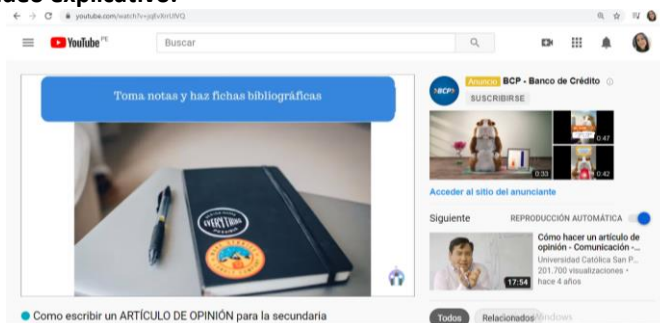
#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA

FASES	ACTIVIDADES ESPECÍFICAS	RECURSOS	T (min)
<b>INFORMATIVA</b>	Al iniciar la sesión en Zoom, el equipo de estudiantes lee el material informativo (información teórica breve y video), previamente publicado por la docente en SiaNet. Las estudiantes revisan el plan de redacción que han elaborado en la sesión anterior, el mismo que quedó en Drive.	SiaNet Zoom Drive Texto escrito Recurso oral	10 minutos
<b>PRÁXICA O EXPERIENCIAL</b>	Luego, de manera colaborativa responden a la siguiente pregunta: ¿qué estructura debo seguir para escribir mi artículo de opinión? Luego, redactan el primer borrador de su artículo de opinión. Incorporan algunas citas.	Drive Zoom Recurso oral Recurso escrito	40 minutos
<b>COMUNICATIVA</b>	El equipo desarrolla sus actividades en simultáneo por Drive y conectadas a través de salas grupales de Zoom. Reciben las sugerencias de la docente de manera oral por Zoom y escrita mediante comentarios por Drive.	Zoom Drive	
<b>TUTORIAL Y EVALUATIVA</b>	El equipo realiza una primera lectura de su artículo de opinión para identificar problemas textuales (ortografía, gramática, coherencia y cohesión). El equipo edita el artículo y de ser necesario, la reescribe para	Zoom Drive Recurso oral	40 minutos

	<p>obtener una nueva versión. El equipo nuevamente realiza una segunda revisión de su texto para identificar problemas de adecuación. Reescriben su texto obtienen una segunda versión mejorada. Plantean preguntas y aclaran dudas mediante Zoom. Descargan la versión final de su artículo para ser publicada en el blog del área.</p>	<p>Recurso escrito Blog del área</p>	
--	--	--	--

## MATERIAL PARA LA SESIÓN 12

Observa el siguiente video explicativo.



<https://www.youtube.com/watch?v=iqEvXrrUIVQ>

### Tipos de argumentos

- De autoridad.** El autor del texto argumentativo recurre, para apoyar su tesis, a un especialista, un intelectual (filósofo, escritor, pensador...), un experto, una persona reconocida, un científico, etc., o a un grupo de expertos, científicos, intelectuales.
- Dato estadístico.** Consiste en argumentar basándose en pruebas fiables con datos, estudio o cifras.
- Experiencia personal.** Se considera a la experiencia personal (lo visto o experimentado) como un argumento válido para sustentar un punto de vista.

### ACTIVIDAD CON HERRAMIENTA COLABORATIVA DRIVE

- Revisa la planificación de tu artículo de opinión que realizaste en la sesión anterior y responde la siguiente pregunta:  
¿Qué estructura debo seguir para escribir mi artículo de opinión?
- Ahora, escribe la primera versión de tu artículo de opinión.
- Luego, incorpora algunas citas para apoyar tus argumentos.
- Revisa tu texto y reescribe para obtener una versión mejorada.
- Evalúa tu texto a partir de la lista de cotejo propuesta.

### LISTA DE COTEJO PARA SESIÓN 12

CRITERIOS	INDICADORES	SÍ	NO
Redacción	Organiza sus ideas según modalidad textual argumentativa.		
	Desarrolla el esquema estableciendo relaciones entre ideas o proposiciones.		
	Organiza las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.		
Revisión y reescritura	Identifica y resuelve problemas textuales.		
	Identifica problemas de adecuación a la situación comunicativa.		
Edición	Adecúa gráficamente el texto a la intención comunicativa.		
	Determina el diseño y color del artículo de opinión para publicar en el blog del área.		

**Anexo 8. Autorización y constancia de la institución educativa para el desarrollo de la investigación**



---

*'Año de la universalización de la salud'*

## ***AUTORIZACIÓN***

**LA QUE SUSCRIBE DIRECTORA DEL C.E.A.C.F.M "SAN VICENTE DE PAÚL", DE TRUJILLO**

*Autoriza:*

*A la docente ELOÍSA MÓNICA SÁNCHEZ SANTILLÁN, estudiante del programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN, de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo a aplicar en esta institución educativa, los instrumentos necesarios para el desarrollo de su tesis denominada "HERRAMIENTAS COLABORATIVAS VIRTUALES PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DEL COLEGIO SAN VICENTE DE PAÚL.*

*Se expide la presente a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.*



---

**SOR MARINA I. MELENDEZ MELENDEZ HC  
DIRECTORA**

**Anexo 8.1. Constancia de la institución educativa de aplicación de la propuesta**

## CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INVESTIGACIÓN

LA QUE SUSCRIBE, DIRECTORA DEL CEACFM "SAN VICENTE DE PAUL",  
DE TRUJILLO

HACE CONSTAR:

*Que, Eloísa Mónica Sánchez Santillán, con DNI 40685314, docente del área de Comunicación de esta institución educativa, llevó a cabo la investigación de diseño cuasi experimental titulada: Herramientas colaborativas virtuales para mejorar la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020. Esta investigación se llevó a cabo con las estudiantes de 1° "A" de secundaria y consistió en la aplicación de una preprueba, el desarrollo de un programa de 12 sesiones en 08 semanas (del 17 de agosto al 08 de octubre), finalmente la aplicación de la posprueba y encuesta de satisfacción.*

*Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que estime convenientes.*

Atentamente,



*Sor Marina I. Melendez Melendez HC*  
SOR MARINA I. MELENDEZ MELENDEZ HC  
DIRECTORA

## Anexo 9. Consentimiento de padres de familia



### FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN: PADRES DE FAMILIA

Yo:.....  
, identificado (a) con DNI N°....., por medio del presente confirmo mi consentimiento para que mi hija.....  
estudiante de 1º, sección "A", participe en la investigación, denominada: **Herramientas colaborativas virtuales para mejorar la producción de textos en estudiantes de educación secundaria, Trujillo 2020.**

**Se me ha explicado que la participación de mi hija consistirá en lo siguiente:**  
Se aplicará el pre-test sobre producción de textos para medir el nivel en el que se encuentra, luego se desarrollará 20 sesiones del programa de herramientas colaborativas, vía zoom, las mismas que enfatizarán el desarrollo de esta competencia. Para finalizar se aplicará nuevamente el post-test para medir el nivel alcanzado.

Acepto voluntariamente que mi hija participe en esta investigación,

Fecha: 17- 08 - 2020

.....  
DNI:.....

.....  
Huella digital

.....  
Eloísa Mónica Sánchez Santillán  
Investigadora  
DNI: 40885314





## Anexo 11. Algunas fotografías de la aplicación de la propuesta

This screenshot shows a Google Drive document titled "Sesión 01.docx" from the school "San Vicente de Paúl". The document is a worksheet with the following content:

- Header: "HOJA DE ACTIVIDADES" and "Código: COM15ABCD".
- Section: "Sesión 01" with the title "Planificamos la producción de un texto libre usando Drive".
- Text: "Lee la siguiente situación significativa: Setiembre es el mes de aniversario de nuestro colegio San Vicente de Paúl. Por ese motivo en el área de Comunicación se ha planificado realizar EL FESTIVAL DE LA CREATIVIDAD: PLUMA DIGITAL VICENTINA. En este se presentarán los mejores textos escritos por las estudiantes de primero a quinto de secundaria. El tema estará relacionado con la coyuntura actual a causa de la pandemia Covid-19. Tu reto ahora es lograr que tu texto sea elegido como el mejor de tu aula y participar en este festival."
- Section: "Responde:" with four questions:
  - ¿Qué actividad debes realizar?
  - ¿Para producto vas a elaborar?
  - ¿Qué competencia comunicativa vas a desarrollar con la actividad?
  - ¿Mediante qué estrategias vas a desarrollar la actividad?

A video conference overlay is visible on the right side of the screen, showing participants from "San Vicente de Paúl", "COTRINA MORENO...", "LEZCANO SUAREZ, A...", and "CARBOZA MIO Sofia".

This screenshot shows a Google Docs document titled "Sesion 01 Kaori.docx". The document content includes:

- Section: "Responde:" with the same four questions as the previous document.
- Text: "Un texto escribe diversos tipos de textos." and "Mediante Drive en equipo".
- Section: "¿Qué pasos sigues para escribir un texto?" with six steps:
  - Paso 1: Elegir el tema
  - Paso 2: Investigar sobre el tema.
  - Paso 3: Hacer un borrador del texto.
  - Paso 4: Elegir el título.
  - Paso 5: Elegir el formato y tipo de letra para el texto.
  - Paso 6: Pasar el texto al limpio.
- Section: "Importancia de una buena planificación"

A video conference overlay is visible on the left side of the screen, showing participants from "San Vicente de Paúl", "RODRIGUEZ AURAZ...", "NOEL NUÑEZ, Lucía...", and "DIOSES IBÁÑEZ Món...".

Sesion 01 Kaori.docx - Documentos de Google

docs.google.com/document/d/1bqK6jnzOsp4u-tklfh\_6JZJ-ahqxTB/edit#

Sesion 01 Kaori .DOCX

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas Ayuda Última modificación de Luce cotrina moreno hace 2 minutos

100% Texto normal Cambria 11

Observa el siguiente ejemplo para el desarrollo de la actividad.

**I. ACCESO AL CONOCIMIENTO**

1.1. **Busca ideas para tópicos.** Anota tres temas que se relacionen con la coyuntura actual.

- La responsabilidad
- El amor y la unión
- El estrés y aburrimiento.

**Rastrear información en la memoria y en fuentes de información.**

**Carolina era una niña de 1er grado de secundaria, esta niña no se llevaba bien con Willy, su hermano gemelo; antes de la cuarentena ella trataba de alejarse lo más posible de su hermano. Cuando informaron que se daba inicio a la cuarentena tuvieron una fuerte pelea porque ninguno se llevaba bien. Su mamá trataba de calmarlos de las frecuentes peleas que tenían, un día Willy cansado de su hermana se fue al parque y regresó contrayendo el virus. Se enfermó gravemente por lo que estuvo a punto de morir; en ese momento Carolina se dio cuenta que estaba mal tratarle de esa manera y que debía comprender que eran diferentes, pasó el tiempo y con amor y unión Willy se recuperó y sus problemas de hermanos dieron final.**

**Identificar el público objetivo.** Responde a la pregunta: ¿a quién estará dirigido mi texto?

**A las docentes, alumnas y personal del colegio San Vicente de Paul.**

1.2. **Recordar modalidades textuales y géneros discursivos.** Diálogo con tu equipo y elige el tipo de texto más adecuado para escribir: ¿Será literario o no literario?, ¿será

Activar Windows  
Ir a Configuración de PC para activar Windows

Posasistente - Zoom | Beneficios de telefonía - msanch... | Compartido conmigo - Google | Sesion 02.docx - Documentos de Google

docs.google.com/document/d/1sHtsKwWC6CscrupCp9mSbyxqKeCbDy13/edit

Sesion 02 .DOCX

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas Ayuda La última modificación la ha realizado Fabiana Rosario hace unos segundos

100% Texto normal Calibri 20

se les comunicó que el presidente había dado un decreto con respecto a la pandemia actual del covid 19 dictando cuarentena obligatoria para todos los ciudadanos de su región. Unos momentos antes de la hora de salida, los maestros les indican los protocolos que deb **Sotango Obando Sagástegu** cuando estén en sus casas tomen las medidas necesarias. Una vez llegada a casa, Dara le cuenta todo a sus padres de lo sucedido en el colegio.

Al cabo **Fabiana Rosario** padre tuvo que salir a trabajar para traer algo de dinero a su casita.

**III.3. Organizar las ideas con coherencia, cohesión, adecuación, ortografía y creatividad.**

**IV. REVISIÓN Y REESCRITURA**

4.1. Leer para identificar y resolver problemas textuales.

4.2. Leer para identificar problemas de adecuación a la situación comunicativa.

Activar Windows  
Ir a Configuración de PC para activar Windows

Grabando... Usted está viendo la pantalla de Sofia Cardoza Ver Opciones Restante: 00:00:00

padlet.com/svcardoza0712/7jimo5nvcy8n6wn9

padlet svcardoza0712 + 2 + 1m

### Mi Padletpoema

Hecho con una mente abierta

**Tiempo de gratitud**

|

**Estrofa 3 (Camila)**

Gracias por tu preocupación,  
me llenó de tanta emoción  
y a la vez de satisfacción  
al contar con tu colaboración.

**estrofa 2 (Mia)**

**Estrofa 1 (Sofía)**

La fragilidad de mi cuerpo inspiró  
al sentimiento de la solidaridad,  
y la distancia me enseñó  
que el amor familiar es la prioridad

Mónica Sánchez Santillán

**Sofía Cardoza**

RAMOS GUTIÉR...

mia valentina roncal her...

Activar Windows  
Ir a Configuración de Windows para activar Windows.

Silenciar Detener video Participantes 4 Chatear Compartir pantalla Pausar/detener grabación Sección de Grupos Reacciones Salir de la sala

Grabando... Usted está viendo la pantalla de SÁNCHEZ PAREDES Ariadna Ver Opciones Restante: 00:06:25

padlet.com/ariadna011207/s421dnbrkuyo8cm


padlet Ariadna 011207 + 1 + 1m

### ¡Mente sana en un cuerpo sano!

Según la OMS, estos son los hábitos principales para vivir un estilo de vida saludable

**LA ALIMENTACIÓN SALUDABLE**

Consiste en ingerir una variedad de alimentos que te brinden los nutrientes que necesitas para mantenerte sano, sentirte bien y tener energía.



**LA ACTIVIDAD FÍSICA**

Ponle un nombre a tu columna

CANCELAR GUARDAR

Mónica Sánchez Santillán

SÁNCHEZ PAREDES...

DÍAZ MORGAN, Belé...

**Karem Chris Ro...**

Activar Windows  
Ir a Configuración de Windows para activar Windows.

Silenciar Detener video Participantes 4 Chatear Compartir pantalla Pausar/detener grabación Sección de Grupos Reacciones Salir de la sala

Usted está viendo la pantalla de COTRINA MORENO, Lucero 1A

MATERIALES SESIONES 7 Y 8 Kaori Rodriguez

Vineta	Descripción de la escena	Textos/diálogos
1	En la casa de la familia Park...	<p>Violeta: ¿Mama puedo salir al parque?</p> <p>Jimin. (pensando, sorprendido) ¡Violeta no puedes salir te vas a contagiar y aparte pones en riesgo la salud de todos nuestros vecinos y de nosotros mismos!</p> <p>Violeta (pensando)</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 7  
MATERIAL PARA LA SESIÓN ...  
— Observa el siguiente video:  
LISTA DE COTEJO PARA SESI...  
MATERIAL PARA LA SESIÓN ...

1 participante no asignado

Los papas le dicen a violeta  
Mama, Hija tu hermano tiene razón

Activar Windows  
Ir a Configuración de PC para activar Windows.

Silenciar Detener video Participantes Chatear Compartir pantalla Grabar Sección de Grupos Reacciones Salir de la sala

Usted está viendo la pantalla de RODRIGUEZ AURAZO Kaori 1'A

Canva

Queridas generaciones futuras:

Esperando que se encuentren bien, les comento una  
 Una papá me escribió para decirme que se las portado bien este  
 año. Mi mamá me hizo felicitaciones por lo que me  
 significa, verdad! Además de la felicidad y el orgullo que siento de  
 estar creciendo y conviviendo en una buena persona, me encantaría saber  
 que he pasado un regalo en mi tiempo y está listo para entregarlo.

Espero que sigas siendo el orgullo y la alegría de tus padres, y una  
 inspiración para los demás niños.

TU AMIGO,  
**Santa Claus**  
 P.D.: Me encantan las galletas  
 de este pasado. ¡Te las mando!

Activar Windows  
Ir a Configuración de PC para activar Windows.

Silenciar Detener video Participantes Chatear Compartir pantalla Grabar Sección de Grupos Reacciones Salir de la sala

Usted está viendo la pantalla de CARDOZA MIO Sofia

MATERIALES SESIONES x PLANIFICACIÓN DE HIS x Red and Yellow Cute C: x carta durante la pande x ejemplo de carta fami: x Dark Blue, Brown and V x + Restante: 00:00:00

canva.com/design/DAEJLz9BrjE/i0e1tJUOBmNy\_GVS4ILZ1DQ/edit

Inicio Archivo Redimensionar Se han guardado todos los cambios Dark ... Prueba Canva Pro Compartir Descargar

Plantillas Buscar plantillas

Usado recientemente

Intermittent Travel Permit

Para ti

El taller de Alfabetización

Nota de permiso

San Vicente de Paul

RAMOS GUTIÉR...

RONCAL HERN...

CARDOZA MIO...

Queridas futuras generaciones:

Shayla Lezama

Les escribo desde casa en medio de la pandemia para contarles mis experiencias. Ha sido un año muy complicado para todos. Nuestra vida a dado un giro inesperado desde que apareció este virus. Todo sigue igual desde que empezó e incluso peor. Yo apenas salgo de casa. Me pregunto cuando regresará todo a la normalidad.

1 participante no asignado

Participantes Chatear Compartir pantalla Grabar Sección de Grupos Reacciones Salir de la sala

Texto Argumentativo - Doctype x + Restante: 00:00:00

3/1pXuJljiEKpVPAQ83gYpNK2KDZJWB5WD3fj3rEDRgKCw/edit

Formato Herramientas Complementos Ayuda Última modifi...

Compartir

Texto norm... Arial 11 B I U A

¿Los peruanos somos responsables y respetuosos en la pandemia?

La pandemia trajo consigo mucho desacuerdo entre la población peruana al tener todos distintos puntos de vista de acuerdo a las decisiones tomadas por el Estado, estando un grupo de personas a favor de la decisión tomada y otros no. Muchos peruanos son irresponsables en cuanto a las medidas sanitarias y no cumplen las normas, son irrespetuosos con la población, desacatando las leyes.

Somos irresponsables por no cumplir las disposiciones dadas por el Estado. No se respeta el toque de queda impuesto, salen a las calles incluso sin protección alguna y por razones que no valen la pena. Un ejemplo de la irresponsabilidad de los ciudadanos fue la marcha policial que hubo en una discoteca en pleno toque de queda, más de 100 personas en la discoteca bailando, fumando, tomando y sin ninguna protección, que por consiguiente al menos 13 personas murieron en la intervención y otras 6 resultaron heridas, poniendo en riesgo la salud de los vecinos, ya que se les hizo la prueba y algunos de ellos salieron positivos a la enfermedad.

Por otro lado, es mucha irresponsabilidad de parte de los ciudadanos no cumplir con las normas de seguridad, saliendo sin protección a las calles como si un virus mortal no estuviera ahí, sin uso de mascarillas poniendo en riesgo la salud de todos. Tienen contacto con personas extrañas y sin cuidado de no pegar el virus, no se cubren al toser, van en multitud y no se desinfectan las manos cuando llegan y siguen con su vida de antes sin tomar en cuenta ningún protocolo sanitario.

En conclusión, nuestro punto de vista actual es que los peruanos somos irrespetuosos y responsables, salen sin protección sin ninguna consideración por su familia al verse expuestos al virus. Piensan solo en sí mismos y no toman en cuenta a los demás, poniendo en juego la vida de muchas personas en el país.

Josero Cotrina, Ana Fasanando, Xani Rodriguez

2 de 3

Activar Windows Ir a Configuración de PC para activar Windows. Explorar



### Anexo 13. Resultados de la encuesta de satisfacción

#### Anexo 13.1. Matriz de resultados de encuesta de satisfacción

Satisfacción de estudiantes sobre el programa Herramientas colaborativas virtuales												
Nivel	Actividades interesantes		Secuencia de sesiones		Metodología clara y fácil		Desarrollo habilidades comunicativas		Utilidad para estudiante		Habilidad producción textos	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Alto	23	88.5	21	80.8	22	84.6	24	92.3	21	80.8	22	84.6
Medio	3	11.5	5	19.2	04	15.4	02	7.7	05	19.2	04	15.4
Bajo	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

#### Anexo 13.2. Resultados de pregunta abierta

Pregunta: ¿Qué sugieres para mejorar el programa?

Satisfacción de los estudiantes sobre el programa Herramientas colaborativas virtuales					
Categorías	Aportes			N°	%
Más actividades	Realizar más prácticas en la clase para reforzar lo aprendido.			7	27,00
Nuevas herramientas	Buscar nuevas herramientas para seguir aprendiendo, porque están muy interesantes. Buscar más programas colaborativos.			5	19,2
Tiempo	Que haya más tiempo para culminar las actividades de una mejor manera y en el horario de clases porque tenemos otras actividades por la tarde.			4	15,4
Otras competencias	Realizar actividades de lectura con las herramientas colaborativas.			4	15,4
Ninguna	Ninguna sugerencia, ya que todo estuvo bien.			6	23,0
Total				26	100