



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Las tecnologías de la información y comunicación para
mejorar la redacción de textos en estudiantes
universitarios**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Esquerre Ramos, Lucía Angélica (ORCID: 0000-0002-0424-6310)

ASESOR:

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

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizajes

TRUJILLO - PERÚ

2022

Dedicatoria

A Dios, porque siempre está a mi lado, tomando mi mano
para sostenerme en todo momento.

A mis amados padres. Teresita, quien siempre fue ejemplo de
esfuerzo y perseverancia. Francisco, por inculcarme, en todo
momento, los deseos de superación.

A mi amada familia. Carlos, mi esposo, por el apoyo
incondicional, las palabras de aliento y la comprensión por las
horas dedicadas al estudio. A mis muy queridas hijas, Karlita y
María Fernanda pues siempre estuvieron apoyando,
alentando y comprendiendo mis metas profesionales.

Lucía

Agradecimiento

A mis maestros de Doctorado de la Universidad César Vallejo, por su valioso aporte para la consecución de esta meta profesional; especialmente a mi asesor Dr. Manuel Pérez Azahuanche, quien nos alentó a no desmayar en nuestro propósito.

A mis compañeros de aula, con quienes compartimos el sueño de ser doctores y, especialmente, a mi equipo de trabajo por el aliento y apoyo solidario.

La autora

Índice de contenidos

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	8
III. METODOLOGÍA.....	29
3.1 Tipo y diseño de investigación	29
3.2 Variables y operacionalización	30
3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis.....	31
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	32
3.5 Procedimientos	33
3.6 Método de análisis de datos.....	34
3.7 Aspectos éticos.....	34
IV. RESULTADOS.....	36
V. DISCUSIÓN.....	76
VI. CONCLUSIONES.....	87
VII. RECOMENDACIONES.....	89
VIII. PROPUESTA	90
REFERENCIAS	92
ANEXOS.....	107

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Datos de artículos científicos recopilados para la investigación</i>	37
Tabla 2 <i>Frecuencia y clasificación de artículos</i>	52
Tabla 3 <i>Selección de artículos científicos según criterios establecidos</i>	54
Tabla 4 <i>Criterios metodológicos de selección</i>	60
Tabla 5 <i>Medición de variables</i>	62
Tabla 6 <i>Eficacia de la investigación</i>	68
Tabla 7 <i>Conclusiones</i>	74

Índice de gráficos y figuras

Figura 1 <i>Diagrama de flujo para determinar la elegibilidad de los artículos científicos</i>	34
--	----

Resumen

El presente trabajo de investigación, sustentado en las teorías constructivistas del aprendizaje se desarrolló con la finalidad de determinar cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación mejoran la producción textual en los estudiantes universitarios. Para lograr el propósito, se empleó el modelo de Revisión Sistémica con un diseño transeccional descriptivo. Se recopilaron artículos publicados en revistas indexadas en las más reconocidas bases de datos como Scopus, Scielo, Web of science, Eric, Crossref, EBSCO, Springer, DOAJ, ESCI, Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB, Google Scholar, considerando las variables de estudio. Posteriormente, se seleccionaron los artículos científicos de acuerdo con los criterios de inclusión previstos y se organizaron en tablas que permitieron determinar el tipo de investigación empleada, metodología, instrumentos, población, resultados, conclusiones, estrategias de intervención; datos que facilitaron el análisis del efecto que tiene el empleo de las TIC en la escritura de los estudiantes universitarios, destacándose que estas se emplean fundamentalmente como estrategias mediadoras de aprendizajes, herramientas o recursos digitales y plataformas de aprendizaje. Finalmente, de acuerdo con los resultados de los 24 artículos seleccionados, se concluye que las TIC mejoran significativamente la redacción de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Tecnologías de la información, escritura, estrategias de enseñanza.

Abstract

This research work, based on constructivist theories of learning, was developed in order to determine how Information and Communication Technologies improve textual production in university students. To achieve the purpose, the Systemic Review model was used with a descriptive transectional design. The procedure used was the compilation of articles published in journals indexed in the most recognized databases such as Scopus, Scielo, Web of science, Eric, Crossref, EBSCO, Springer, DOAJ, ESCI, Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB, Google Scholar, considering the study variables. Subsequently, the scientific articles were selected in accordance with the planned inclusion criteria and were organized in tables that made it possible to determine the type of research used, methodology, instruments, population, results, conclusions, intervention strategies; data that facilitated the analysis of the effect that the use of ICT has on the writing of university students, highlighting that these are used primarily as mediating learning strategies, digital tools or resources, and learning platforms. Finally, according to the results of the 24 selected articles, it is concluded that ICTs significantly improve the writing of university students.

Keywords: Information technology, writing, teaching strategies.

I. INTRODUCCIÓN

La calidad educativa supone que los estudiantes adquieran, en principio, competencias básicas relacionadas a la lectura, escritura y matemáticas, las mismas que se convierten en los pilares para el desarrollo de otros aprendizajes y competencias de orden superior. Para ello, es necesario que se adecuen métodos y contenidos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y que se empleen enfoques pedagógicos pertinentes, con el aporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (UNESCO, 2016).

La Agenda 2030 propone 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuyo propósito es determinar una ruta que permita garantizar tres metas extraordinarias a nivel global como son eliminar la extrema pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y combatir el cambio climático. Para lograrlo, vincula uno de sus objetivos a la educación *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Es justamente en esta meta que se hace referencia a la necesidad de que hacia el 2030, se asegure que “todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética” (Naciones Unidas - CEPAL, 2018, p.28), entendiendo que una persona alfabetizada es aquella que ha desarrollado su capacidad para leer y escribir.

En el Perú, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 plantea que nuestro sistema de educación debe asegurar que todas las personas, en especial aquellas que presentan condiciones vulnerables, tengan la posibilidad de aprender durante toda su vida, a través de experiencias pedagógicas oportunas, diversificadas, articuladas e inclusivas, potenciando el uso y acceso a las tecnologías de las que se dispongan (Consejo Nacional de Educación, 2020). No cabe duda que una de las formas de asegurar el aprendizaje en cualquier etapa de la vida, es otorgar a los estudiantes, competencias básicas de manejo de tecnologías, la lectura y la escritura.

El 2015, el Ministerio de Educación emitió la *Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria* en la cual se precisa que el

estudiante tiene derecho a una educación superior de calidad para lo cual se requiere una formación integral que contribuya a su proceso de socialización y desarrollo cognitivo mediante desarrollo de competencias intelectuales, morales, artísticas y todas las que potencien su pensamiento crítico que les permita, finalmente, insertarse en el mundo laboral de manera productiva y competitiva (Ministerio de Educación, 2015). Esta política va de la mano con la Ley Universitaria N° 30220 cuando señala que uno de los fines de las universidades es la formación integral de profesionales de alta calidad y con gran sentido de responsabilidad social, acorde a los requerimientos del país (Ministerio de Educación, 2014). Es por esta razón que se crea la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), encargada de velar porque las condiciones de las universidades que ofrecen su servicio a la sociedad, sean nacionales o privadas, lo hagan en un marco de equidad, pero sobre todo de calidad; por ello, es responsable del licenciamiento del servicio educativo de nivel superior universitario, que se otorga luego de comprobar el cumplimiento de las condiciones básicas de calidad que se requieren para ofrecer el servicio educativo.

Por otra parte, el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE) hace referencia a que la calidad en la educación se hace evidente a través de la formación integral y mediante su contribución al desarrollo. Esto significa que no solo se debe formar al universitario en conocimientos sino también desde el aspecto humanista, es decir, promoviendo capacidades para ejercer el pensamiento crítico, la autonomía, la participación y la ciudadanía (SINEACE, 2016). Hacia el 2014, esta institución propone un nuevo modelo de acreditación en el cual se considera que la evaluación de la calidad, en este nivel educativo, es un proceso formativo por medio del cual se ofrecen a las instituciones involucradas en el mismo, oportunidades para que puedan desarrollar un análisis de su labor y, de esa forma, introducir mejoras progresivas; pero, a su vez, permanentes y sostenidas. En este modelo, es pertinente hacer mención a la dimensión 2 Formación integral, factor 4 Proceso enseñanza aprendizaje en el cual se precisa que, en las universidades, se debe incluir un plan de estudios flexible que asegure el logro de competencias y la formación integral a lo largo de todo

el proceso educativo. En ese sentido, la enseñanza aprendizaje debe articularse con la investigación, innovación, desarrollo tecnológico y responsabilidad social (SINEACE, 2016). Lograr la articulación de la enseñanza aprendizaje con estos aspectos tan necesarios en la formación de los profesionales de hoy, requiere que las universidades comprendan que se deben potenciar capacidades profesionales, pero vinculadas a las competencias genéricas como la comunicación oral y escrita y las habilidades para el uso de las nuevas tecnologías, dos de las 27 propuestas para desarrollarse en las universidades de América Latina (Proyecto Tuning, 2011)

Así lo comprende el Ministerio de Educación cuando precisa como parte del perfil de egreso de Educación Básica Regular que el estudiante, según sus propósitos y situaciones de contexto, debe ser capaz de usar el lenguaje para comprender y producir diversos tipos de textos; así como emplear variados recursos y estrategias en su comunicación oral, escrita, o multimodal (Ministerio de Educación, 2016), entendiendo que el uso del lenguaje escrito es una necesidad permanente en diversos contextos y, por consiguiente, es necesario que todos los estudiantes puedan usarlo de manera pertinente. En ese sentido, se precisa una competencia específica *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*, la cual es entendida como un proceso reflexivo que permitirá al estudiante construir sentido en un texto y comunicarlo a los demás a través del lenguaje escrito (Ministerio de Educación, 2016).

No obstante, en los últimos años, ha crecido la inquietud por el grado de desarrollo de la capacidad de escritura de los estudiantes, tanto del nivel básico como superior. En educación básica, los resultados obtenidos en las evaluaciones muestrales, no son muy alentadores; se reconoce que aún hay mucho por mejorar. Considerando tres niveles de logro de la competencia y, haciendo un comparativo entre los resultados emitidos por la Unidad de Medición de la Calidad del Ministerio de Educación, derivados de la prueba aplicada a los estudiantes que cursaban segundo grado del nivel secundaria en los años 2015 y 2018, se aprecia que si bien en el 2018 el 20,2 % de estudiantes logró los aprendizajes esperados en Escritura, elevando 7,6 puntos porcentuales respecto a los que alcanzan el nivel *Satisfactorio* en el

2015; también se observa que tanto en el 2015 como en el 2018, el grueso de estudiantes se encuentra agrupado en el nivel *En proceso*: 66,9% en el 2015 y 56 % en el 2018. Por último, lo más preocupante es que el nivel *En inicio* se incrementa de 20,5 % a 23,8 % entre los años evaluados (Ministerio de Educación, 2019). Entonces, a través de una interpretación global de resultados, se concluye que el mayor número de estudiantes solo logra algunos aprendizajes elementales de escritura para el grado.

Ñañez Silva & Lucas Valdez (2017), como resultado de un estudio que desarrollaron, afirman que existe brecha muy grande entre el nivel de redacción del egresado de educación básica regular con el ideal de los ingresantes a educación superior, situación que se debe superar con urgencia. Esto se refuerza con la conclusión de Espinoza Centellas (2017), quien en su investigación con estudiantes que cursan el primer año de universidad, precisa que la calidad de redacción de los estudiantes es deficiente; dicho de otra manera, la gran mayoría de los nuevos estudiantes universitarios no tiene la suficiente preparación para redactar académicamente.

Este problema, identificado por las universidades peruanas, lo plantean Ferrucci Montoya & Pastor Flores (2013) quienes, a partir de un estudio desarrollado en educación superior, concluyen que los estudiantes que se matriculan en el curso de habilidades lingüísticas básicas, si bien cuentan con conocimientos elementales sobre las particularidades de un texto académico, no poseen la capacidad para aprobar un curso de redacción de primer ciclo, pues el 82% desaprobó. Esto refleja que, durante el periodo escolar, los estudiantes reciben cierta instrucción en la redacción lo que les permite un manejo incipiente de las habilidades que se necesitan para una correcta redacción de textos. Ello, es lo que ha obligado a que la mayoría de las universidades peruanas incorporen dentro de su currículo, en los primeros ciclos, cursos de redacción o escritura académica (Ramos, 2011) reconociéndose de este modo, la gran importancia que tiene este proceso para cualquier estudiante, siendo imposible mostrarse de acuerdo con una

educación de calidad que no esté alineada con la capacidad de redactar de manera original, clara, coherente y pertinente.

Son múltiples las dificultades que presentan los estudiantes de nivel superior, en cuanto a redacción. Peñafiel Nivela et al. (2020) señalan que la principal dificultad de redacción en el nivel superior está relacionada con la redacción argumentativa, pues los estudiantes no logran sustentar sus ideas u opiniones con razonamientos estructurados de manera lógica. Presentan repeticiones enfáticas y supresiones que impiden la cohesión y coherencia. Por otra parte, se señala que la redacción académica en el nivel universitario se convierte en un desafío cognitivo para quienes se enfrentan por primera vez con las exigencias propias de este ámbito (Serpa, 2021).

Como se evidencia, entonces, la redacción de textos, tanto en educación básica regular como en educación superior es una problemática latente que necesita la búsqueda de una solución pertinente y adecuada a las necesidades del contexto actual. Por esta razón, se formula el siguiente problema:

¿Cómo la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación mejora la redacción de textos en estudiantes universitarios?

La relevancia de la presente investigación radica en que la producción de textos es una actividad fundamental para cualquier estudiante, pues no se usa solo con fines de aprobación de asignaturas tanto de educación básica como superior, sino, sobre todo, es una actividad que realizará permanentemente, durante toda la vida y, para la cual, debe estar debidamente preparado y debe formar parte de la formación profesional.

Teóricamente, la investigación se sustentó en la denominada teoría cognitiva, a través de la cual se precisa que los procesos de composición escrita poseen tres elementos importantes: los propios procesos de componer, el entorno de la tarea y la memoria de largo plazo del escritor; la teoría social, que precisa que el lenguaje no se puede separar del contenido y del contexto y, por consiguiente, se convierte en el medio a través del cual, el significado se evidencia, por ello, el que escribe necesita comprender de qué manera el

lenguaje y la estructura del texto le permiten presentar la información e interactuar con otros.

En lo práctico, permitió conocer los diversos recursos tecnológicos que se pueden emplear para facilitar, promover y motivar la producción textual, orientando a los estudiantes a emplear la gran diversidad de recursos existentes en favor de la mejora de su competencia de escritura.

En lo metodológico, al ser un trabajo de investigación basado en la revisión sistemática, de diseño transversal descriptivo; se desarrolló una exhaustiva búsqueda de información en artículos científicos originales de revistas indexadas y alojadas en base de datos de alta rigurosidad científica, sobre las variables de estudio *tecnologías de información y comunicación y producción de textos*. Para ello, previamente se precisaron los criterios de inclusión y luego se procedió a la evaluación y análisis de la información recopilada.

Finalmente, al ser una investigación sustentada en otras investigaciones, se justifica su valor, en el sentido que permitió establecer comparaciones sobre los resultados obtenidos y así poder proponer estrategias que permiten solucionar la problemática detectada, sirviendo de base a los directivos y docentes para la oportuna toma de decisiones que posibiliten mejorar los procesos de redacción.

Por otra parte, la presente investigación se enmarca dentro del Proyecto de Investigación de Programa de Doctorado, cuyo principal propósito es lograr la formación integral de los estudiantes mediante la gestión estratégica y administración de los aprendizajes. En ese sentido, se propone formar personas e investigadores íntegros y éticos, comprometidos con la práctica de la responsabilidad social y la integridad académica que permita promover mejoras en las instituciones donde laboran (Pérez Azahuanche, 2019).

Con el fin de dar respuesta al problema de investigación, se planteó como objetivo general, determinar cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación mejoran la producción textual en los estudiantes universitarios y como objetivos específicos: 1) Buscar y seleccionar artículos científicos sobre el uso de las TIC y cómo se aplican en el aprendizaje de la producción de textos en estudiantes de educación superior, desde 2015 al 2021. 2)

Organizar el contenido de cada uno de los artículos científicos, según criterios, en una matriz de doble entrada. 3) Analizar los datos de la matriz de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos como efectividad de las estrategias didácticas, técnicas y teorías y resultados que demuestren la efectividad del uso de las TIC en el aprendizaje de la redacción de textos.

Este estudio consideró como hipótesis general: Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) mejoran la redacción de textos en estudiantes universitarios y como hipótesis nula: las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no mejoran la redacción de textos en estudiantes universitarios.

II. MARCO TEÓRICO

Abordar el empleo de las TIC en la práctica pedagógica tanto en las escuelas como en las universidades, no es un tema nuevo. Dos décadas atrás se señalaba que, a pesar de muchos años de continuos esfuerzos por incorporar el uso pedagógico de las TIC, aún no se había extendido ni integrado su práctica en las instituciones educativas. Por ello, quedaba el reto de que se innove no solo en su equipamiento tecnológico, sino también en sus concepciones y prácticas docentes (Area, 2005). Es decir, la competencia digital, fundamental hoy en día para el desempeño del maestro, debe ser prioritaria, pues solo así empleará, no solo recursos tecnológicos sino medios para promover aprendizajes significativos y autónomos. Esto, sin duda, necesita de la formación y capacitación continua y permanente de los maestros (Esquerre Ramos & Perez Azahuanche, 2021).

Muchos estudios se realizaron en esta línea de trabajo, los cuales se sustentaron en la tesis de que las tecnologías digitales deberían impactar positivamente en el campo educativo, tal como lo hicieron en otros ámbitos como el laboral, la comunicación masiva y el entretenimiento (García, 2017). De ahí que, en los últimos años, se ha llegado a la conclusión de que los docentes enfrentan el gran desafío, no solo llevar las TIC a las aulas, sino, sobre todo, empoderarse de ellas, para darles un adecuado uso pedagógico y así lograr que el estudiante pueda utilizarlas adecuadamente para acceder a la información o el conocimiento y como medio de aprendizaje de competencias y actitudes (Maldonado, 2018). Como se puede evidenciar, la incorporación de las tecnologías en las aulas se ha convertido en una necesidad, más aún frente al contexto que le ha tocado vivir al mundo en el último año y parte de este; de ahí que la comunidad docente se ha visto obligada a incorporar las TIC como un medio, un recurso, que le permita seguir desempeñando su labor pedagógica.

En consecuencia, las TIC son herramientas importantes para desarrollar competencias en los estudiantes del presente siglo, ya que cumplen un papel preponderante en la construcción del conocimiento; asimismo, puede representar un sistema especial de aprendizaje pedagógico y metodológico,

generando un cambio en los roles de los participantes en el proceso educativo, cuyo centro ya no es el profesor, sino el alumno, y todo el proceso educativo depende del nivel de sus conocimientos y competencias (Barakina et al., 2021). Se entiende, también que el uso de las TIC será relevante siempre que se entiendan y empleen como instrumentos útiles para acceder al conocimiento global (Arancibia et al., 2020), pero mucho más importante aún, es de qué manera se insertan en la práctica pedagógica para obtener los propósitos de aprendizaje esperados, generando no solo el desarrollo de habilidades sino, también de actitudes como la autonomía para el logro de las competencias.

Para desarrollar la presente investigación, se han tomado como sustento los siguientes antecedentes:

En México, Vázquez Morales (2011) desarrolla un investigación experimental con un grupo de 20 alumnos de la Universidad Fray Luca Paccioli en Cuernavaca, Morelos, con la que se propone investigar de qué manera el empleo de Internet y la plataforma Moodle, como complemento de las actividades académicas, mejora las habilidades cognitivas de comprensión, análisis y redacción de textos. Para ello, evaluó la habilidad de redacción escrita, mediante un ejercicio desarrollado antes y después del uso de Internet y la plataforma Moodle, encontrando que de 9 alumnos que se ubicaron en el rango de aceptable en el pre test, aumento a 11 en ese mismo rango en el pos test, por lo que arriba a la conclusión que la habilidad de escritura sí se ve beneficiada con el uso de estos recursos tecnológicos.

En Argentina, Álvarez & Bassa (2013) presentaron un artículo en el que analizan un caso concreto de uso de blogs de aula en una universidad argentina; en este se aplican estrategias didácticas para desarrollar actividades de escritura, favoreciendo el trabajo colaborativo. El análisis del caso proporciona una base empírica relevante para la reflexión y la deducción sobre el efecto motivador de este espacio virtual y la capacidad para que, por medio de él, se aborden aspectos de la escritura que son más difíciles de hacerlo en las clases presenciales como revisión del propio texto y composición colaborativa de un texto.

Guatemala Cadena & Saráuz Subía (2013), realizan una investigación en Ibarra, Ecuador con el objetivo de establecer cómo el empleo de las tecnologías de la información y comunicación, dentro del proceso educativo favorece el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. La investigación de corte cualitativa, desarrollada con 253 estudiantes de tres instituciones, permitió estudiar la efectividad de los materiales empleados por los maestros y estudiantes durante el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura y, a la vez, desarrollar un análisis holístico de las causas del fenómeno. Luego de ello, sugieren innovar en el planteamiento de nuevas estrategias y actividades en que, con la incorporación de las TIC y el acceso y uso de Internet, favorezcan la motivación de los estudiantes por leer y escribir.

En Malasia, Teow (2014), investiga sobre el papel de las TIC en el andamiaje de la escritura colaborativa. Producto de su análisis documental, señala que las TIC integradas en el desarrollo de la escritura adquieren un nuevo significado pues las Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL), wiki, Facebook o la Web 2.0 son herramientas que permiten fomentar en los estudiantes, la responsabilidad individual y la interdependencia positiva, para realizar el seguimiento, revisión y evaluación de sus propios escritos de forma colaborativa. También, permiten al maestro monitorear el progreso de escritura de sus estudiantes en línea y mantenerlos motivados.

En Colombia, Cardozo Niño (2016) realiza una investigación sobre el impacto de la intervención de las TIC en el desempeño de los estudiantes en el área de lenguaje. Para ello, se diseñó, implementó y evaluó un ambiente de aprendizaje constituido por nueve unidades, cuyas estrategias didácticas, en cinco de ellas, estuvieron mediadas por las TIC, dejando las otras cuatro con estrategias tradicionales o sin empleo de tecnologías. El resultado determinó que la mediación de TIC en las estrategias didácticas fortalece el desarrollo de las competencias en el área de lenguaje, entre ellas la escritura.

En Korea, Jeong (2016), se propone estudiar las percepciones y experiencias de los estudiantes universitarios sobre la redacción colaborativa con el uso de tecnología. El estudio integró la herramienta de escritura colaborativa en línea

Google Docs y las actividades de edición entre pares en estudiantes universitarios. Para conocer las percepciones y actitudes de los estudiantes, se administró una encuesta en línea al final del curso y para un análisis más profundo, se emplearon las muestras de los ensayos de los estudiantes. En este estudio, con Google Docs, los estudiantes pudieron crear documentos en línea y editarlos mientras colaboraban con otros estudiantes y el instructor, en tiempo real. Los resultados obtenidos, a través del estudio, fueron que los estudiantes percibieron positivamente el uso de la herramienta de escritura en línea y la experiencia de edición colaborativa entre pares, además de que Google Docs ayudó a mejorar la escritura a través de la comunicación activa, la participación autónoma en clase, la colaboración mutua y la interacción dinámica en el aula.

Por otra parte, el 2018, en Palestina, se desarrolló una investigación en el nivel universitario para determinar cómo las redes sociales influyen en el avance de las capacidades de escritura; para ello, se emplearon en paralelo tanto métodos tradicionales de enseñanza de la escritura como métodos que incorporaban el uso de las TIC. La muestra de estudio estuvo conformada por 72 estudiantes de pregrado divididos en 32 estudiantes para el grupo experimental y 40 para el grupo control. Los hallazgos del estudio demostraron que la integración de las TIC y las redes sociales tuvo un resultado positivo en el avance de las habilidades de escritura de los estudiantes. Además, ellos manifestaron su satisfacción con la integración de las TIC y las redes sociales en el desarrollo de la habilidad de escritura (Bakeer, 2018).

Calle Álvarez (2018), en Colombia, con el propósito de reflexionar acerca de la redacción académica con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el marco de un Centro de Escritura Digital (CED), arriba a la conclusión de que la inclusión de las TIC en el desarrollo de la escritura presentan beneficios que se reflejan en la calidad de los textos como en la textualización, por ejemplo en la citación de autores; en la revisión, a través del uso del corrector ortográfico y los diccionarios digitales y en la edición, por la selección de formatos e imágenes. Adicionalmente, la

aplicación de estos recursos, durante la redacción, fomentará en los estudiantes, la reflexión sobre cada decisión que va tomando, lo que desea comunicar, la relevancia de la información y la integración del texto e imagen.

En España, Valverde González (2018) presenta un trabajo de revisión crítica sobre las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje y los medios tecnológicos con el objetivo de esclarecer qué contribuciones existen en torno a la temática y cómo pueden las TIC beneficiar el desarrollo de la escritura académica. Producto del exhaustivo análisis llega a la conclusión que todas las intervenciones didácticas que emplearon TIC demuestran que los estudiantes experimentan mejoras en sus producciones textuales; por ello considera que las tareas de escritura académica en educación superior no pueden disociarse de las nuevas tecnologías. Tal afirmación las sustenta en cuatro razones: a) la redacción académica está vinculada con lo digital (procesador de textos, bases de datos, bibliotecas virtuales, páginas web especializadas, etc.); b) las TIC facilitan el acceso al conocimiento científico actual; c) los docentes pueden implementar propuestas didácticas novedosas y las TIC les permiten la posibilidad de apoyar y orientar a sus estudiantes durante la redacción de sus textos; d) las TIC son un medio de difusión científica que el futuro profesional debe dominar.

Orta González et al. (2018) en su investigación, en el marco de un trabajo de investigación avalado por SECyT en la Universidad Nacional de Córdoba sobre el google drive y su incidencia en la escritura, exploran el uso de esta herramienta y sus implicancias pedagógicas en los procesos de escritura individual y colaborativa. Como resultado de la pesquisa, sugieren que el empleo de plataformas virtuales como Google Docs y Google Drive son de gran provecho para la producción colaborativa de textos, dado que su empleo conjunto, además de proveer posibilidades para el desarrollo de estrategias de escritura, también promueve la interacción con pares e instructores en un ambiente fuera del aula, promoviendo el aprendizaje autónomo.

Cano Restrepo & Gutierrez Ortiz (2019) en una investigación realizada en Colombia, estudian la mediación de las TIC en la pre-escritura de diferentes tipos de textos académicos. La investigación de enfoque cualitativo buscaba

comprender y explicar todas las circunstancias que atraviesan los estudiantes durante el proceso de redacción de textos académicos; por ello, se analizaron los problemas fundamentales que experimentaron. Como resultados se encontraron problemas en la cohesión, la coherencia, en el uso de vocabulario académico y la estructuración; de ahí que la función de las TIC en los procesos de pre-escritura es facilitarla y mejorarla.

En México, Niño Carrasco & Castellanos Ramírez (2020) desarrollaron un estudio de casos, con la participación de 32 estudiantes universitarios agrupados en equipos; quienes redactaron, de manera colaborativa, un protocolo de investigación, empleando el procesador de textos y el blog como recursos TIC. Los investigadores afirman que la escritura colaborativa en línea es mucho más que la incorporación de información desarticulada en un procesador de textos; pues las conclusiones apuntan a que la correulación del proceso de escritura contribuye a una mejora en la redacción y, por otra parte, fortalecen en los estudiantes, el interés por incorporar métodos e instrumentos que permitan demostrar la incidencia de la calidad de sus aportes individuales sobre el trabajo colaborativo y la producción del texto.

Más adelante, también en México, Rodríguez-Chavira & Cortés-Montalvo (2021), tomando como base una investigación de revisión documental, analizaron 22 artículos científicos para identificar el efecto en el desarrollo de competencias de lectura y escritura en estudiantes de educación media superior que tiene la integración de las TIC. Arribaron a la conclusión de que es posible fomentar estas habilidades a través de la incorporación tecnológica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

En el Perú, durante los últimos años, se han realizado algunas investigaciones relacionadas con las variables en estudio. Demarini Gómez (2017) desarrolla una investigación sobre la influencia de las TIC en la producción de textos, a partir de la cual, planteó como objetivo determinar los efectos que tiene el empleo de las TIC en la redacción de textos argumentativos. La investigación de tipo experimental se desarrolló con una muestra de 80 estudiantes (40 para cada grupo). Al término del estudio se afirma que existe suficiente evidencia

estadística para aseverar que el empleo de las TIC aporta significativamente a la escritura de textos argumentativos.

Torres Rivera (2018), desarrolló una investigación con la finalidad de establecer la influencia de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo de competencias de expresión y comprensión oral, comprensión de textos y producción de textos, en estudiantes de primer y segundo ciclo de educación universitaria. El estudio de diseño cuasi experimental se desarrolló con una muestra de 40 sujetos (20 para ambos grupos). Al término del estudio se concluye que uso de las TIC tienen una influencia importante para el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes.

Giraldo Chávez & Ramírez Espinoza (2019) en su investigación de enfoque mixto, con énfasis en el estudio de casos, trabajaron con una población de 56 estudiantes del tercer grado del ciclo avanzado del CEBA, cuyas edades oscilaban entre 14 y 25 años, distribuidos en tres secciones, con la finalidad de establecer cómo el uso de los recursos móviles mejoran la redacción. Para ello, los investigadores desarrollaron diez sesiones de redacción en las que emplearon como recursos de apoyo, los aplicativos móviles; los resultados permitieron comprobar que los estudiantes mejoraron la redacción de sus textos, cumpliendo las tres etapas de la redacción: planificación, elaboración de borradores y revisión, observándose algunas diferencias entre los resultados de cada una de ellas.

Arrascue Navarro (2019) realiza una investigación cuasiexperimental, con el objetivo de comprobar como el uso de la herramienta TIC Colaboraciones influye en el desarrollo de habilidades de producción escrita en estudiantes de una universidad privada de Lima, durante un curso de redacción. Para ello, empleó un grupo experimental y grupo control, los mismos que fueron sometidos a un pretest y un postest. El enfoque colaborativo soportado por TIC que se empleó con el grupo experimental fue a través del uso de wikis, blogs y documentos en línea como Google docs. Después de su aplicación, los resultados permitieron afirmar que ciertamente las TIC ayudan al desarrollo de las habilidades de redacción.

Novoa-Castillo et al. (2020) en un estudio que realizaron, se propusieron comprobar que el uso adecuado de los aparatos móviles contribuye a optimizar la escritura creativa de los estudiantes universitarios. En esta investigación cuasi experimental se trabajó con 363 estudiantes como muestra; 183 se ubicaron en el grupo control y 180 en el grupo experimental. Después de la aplicación de la propuesta, los resultados establecieron que el correcto uso de los dispositivos móviles incide positiva y significativamente en la mejora de la redacción de textos originales en los estudiantes de nivel universitario, siempre considerando el desarrollo de las cuatro etapas de la producción escrita: planificación, textualización, revisión y publicación.

Qué duda cabe que las TIC, desde ya hace bastante tiempo y mucho más en la actualidad, se han convertido en uno de los agentes más poderosos respecto a los grandes cambios y avances en la sociedad actual. Ello, debido a que cumple un rol fundamental como medio de comunicación y socialización, lo cual ha permitido mejorar procesos en ámbitos como la economía, la salud e incluso, la distracción; no obstante, en el ámbito educativo, aún, incluso en el contexto actual, se perciben dificultades como la insuficiente preparación de los docentes para incorporarlas en su habitual trabajo de clases (Fernández-Cruz & Fernández-Díaz, 2016) a pesar de las propuestas a nivel mundial y nacional respecto a su uso pertinente y adecuado con los estudiantes. Se señala que la más importante barrera para el uso de las TIC se relaciona con el conocimiento y las insuficientes habilidades técnicas de los docentes y estudiantes; así como la ansiedad y temor por su uso (Turgut & Aslan, 2021). Otro factor que juega en contra de esta incorporación oportuna, en muchos casos ha sido el hecho de que las instituciones educativas son organizaciones que aún conservan la cultura tradicional de la escuela; por lo cual, romperlas o transformarlas resulta muy complicado; de ahí que los grandes progresos que se avizoraban con la integración de las TIC en la pedagogía, aún se encuentra en proceso (Medina Cambrón & Ballano Macías, 2015).

Muchas son las concepciones que, sobre las tecnologías de la información y comunicación, se han ido consolidando a través de los años. Tello (2007) las

concibe como toda forma de tecnología (información, mensajes de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia y otras) empleadas para la creación, procesamiento, almacenamiento e intercambio de información.

Por su parte, Cobo Romaní (2009), propone una definición de TIC, basada en la revisión de diversas propuestas, señalando que son cualquier tipo de dispositivo tecnológico que permite a las personas crear, almacenar, editar, intercambiar y transferir datos entre cualquier sistema de información que compartan formatos comunes. En ese sentido no solo posibilitan la colaboración y comunicación interpersonal (uno a uno) sino, también la multidireccional (uno a muchos y viceversa), desempeñando, de esta forma, un rol fundamental en el acceso, la creación, propagación, gestión e intercambio del conocimiento. En ese mismo sentido, se señala que las TIC como todos los medios, recursos o herramientas que ha sido desarrollados por la informática y que favorecen la comunicación e interacción con fines educativos tanto de manera síncrona o asíncrona, individual o colectiva, permitiendo su acceso desde lugares geográficamente distantes (Varón Rondón & Moreno Angarita, 2009).

Basado en interpretaciones de investigaciones previas, Bilyalova (2017) define a las TIC como el conjunto de técnicas y métodos diseñados para el recojo, organización, almacenamiento, procesamiento, transmisión y presentación de todo tipo de información que posibilita la incorporación en los estudiantes, del conocimiento sociocultural. Asimismo, las TIC son entendidas como aquellas tecnologías que permiten, a través de las telecomunicaciones, el acceso a la información, concepto muy similar al de tecnología de la información, pero más orientado hacia los recursos que posibilitan la comunicación, tales como Internet, telefonía celular y otros medios más (Ratheeswari, 2018).

De todas las concepciones anteriores, podemos concluir que, en el contexto actual, las tecnologías de la información y comunicación son herramientas indispensables en el campo educativo y su incorporación es un hecho inevitable. Como lo señalan Cruz Pérez et al. (2019), permiten el acceso,

procesamiento, la adquisición, producción, almacenamiento, comunicación, y presentación de información y contenido en diversos formatos, lo cual las convierte en herramientas muy útiles para el desarrollo de mejores metodologías de enseñanza que promuevan en los estudiantes la adquisición de nuevos saberes. Por otra parte, al promover en el estudiante el desarrollo de diferentes competencias que les servirán para la vida y para generar aprendizajes permanentes, las Tecnologías de la Información y Comunicación se convierten indiscutiblemente en un factor motivador para ellos (Flores Cuevas, 2018)

Incorporar las TIC al ámbito educativo se ha convertido en una necesidad que va mucho más lejos del simple uso de equipos tecnológicos en un ambiente educativo; se necesita una construcción didáctica que permita consolidar aprendizajes significativos con el uso pertinente de la tecnología (Díaz-Barriga, 2013). Esto quiere decir que se necesita planificar el uso pertinente de las tecnologías en los aprendizajes. Al respecto, Aparicio Gómez (2018) señala que entender el enorme potencial pedagógico que poseen las TIC y lograr su integración como parte de las estrategias de enseñanza es, sin duda, el gran reto de la educación actual. Las exigencias para lograr una adecuada y pertinente integración de las TIC en los entornos de aprendizaje y, por ende, que resulte exitosa, están relacionados con la necesidad de definir, con precisión, un conjunto integrado de competencias y capacidades tecnológicas necesarias, la incorporación de nuevas prácticas docentes, desuniformizar el proceso de aprendizaje, revalorizar el aprendizaje no formal, redefinir los métodos de evaluación y el propio currículo, así como fortalecer el valor del aprendizaje permanente, pluridisciplinar y transdisciplinar, entre otros (Cobo Romani, 2009).

El empleo de las tecnologías en educación es fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias de cada una de sus asignaturas; por lo cual los maestros necesitan incrementar su dominio en el uso de las TIC con fines educativos. Solo de esa manera se podrán lograr los objetivos de una continua mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se requiera emplear estas tecnologías (Flores Cuevas, 2018). Esto

significa que no solo se deben conocer y aplicar las tecnologías para el desarrollo de actividades o productos, pues se perdería la esencia de la labor docente; es necesario que estas herramientas complementen la labor mediadora y formadora.

Son muchas las necesidades de cambio que se requieren para lograr la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en las clases. De ahí que, la preocupación sobre la incorporación de las TIC en el contexto educativo tiene un carácter internacional. En ese sentido, la inserción de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el contexto educativo, sigue constituyendo un gran desafío en el presente siglo; por lo cual, se reconoce que la formación de los sujetos de la educación, llámese maestros o estudiantes, en competencias digitales es una necesidad prioritaria. La UNESCO ya en el 2013, reconoce que existen distintas posibilidades de incorporar las tecnologías en el campo educativo, considerando, desde un punto de vista general, que se puede realizar a través del uso de variadas herramientas como procesadores de texto, hojas de cálculo, Internet, etc. y, de un modo más concreto, mediante herramientas diseñadas concretamente para el uso educativo como software especializado, también conocido como tecnologías para la educación. Sin duda, la directriz es que se logren incorporar ambas de manera pertinente en proceso educativo (UNESCO, 2013).

Más adelante, la UNESCO señala que cuando se hace referencia a innovaciones en educación se refiere a experiencias que faciliten el proceso de nuevas prácticas de aprendizaje, en las cuales se incorporen nuevas estrategias, nuevos entendimientos y nuevos recursos, que desarrollen aprendizajes individuales y colaborativos, a través del trabajo en el aula y la incorporación de estrategias de *blended learning*, aprendizaje basado en proyectos y ambientes individualizados de aprendizaje. Esto, posibilitará la incorporación pedagógica de videos, plataformas en línea, juegos, redes sociales y otros recursos digitales muy conocidos y de fácil acceso (UNESCO, 2014). Desde esta perspectiva, se entiende que el uso de las TIC es una de las formas que permitirá asegurar una educación de calidad, pues permite la

integración de experiencias mucho mejor conectadas con las expectativas de los estudiantes del siglo XXI.

Asimismo, al vincular la experiencia de aprendizaje con el contexto de cada estudiante, crea oportunidades para el aprendizaje permanente, para toda la vida. Es en ese caso que las tecnologías facilitan el establecimiento de redes de comunicación que permiten mejorar los vínculos con los demás, fortaleciendo el trabajo colaborativo en torno a objetivos comunes; lo cual, no solo mejora los resultados de su acción, sino le permite profundizar en su saber y convicciones (UNESCO, 2014). Complementariamente, el uso de las tecnologías en el sector educación debe constituirse en el gran esfuerzo por garantizar el Derecho a la Educación, entendido como el derecho universal de aprender, con pertinencia, relevancia y sin discriminación de ningún tipo (Severin, 2014).

La presencia de las TIC en el ámbito educativo requiere el planteamiento de algunos patrones que permitan su optimización en los ámbitos de aprendizaje. En ese sentido, la International Society for Technology in Education propone estándares con sus respectivos indicadores. El primero de ellos, está referido a la creatividad y la innovación, lo cual se relaciona con la construcción del conocimiento, el pensamiento creativo y el desarrollo de procesos y evidencias innovadoras a través del uso de las TIC. El segundo, relacionado a la colaboración y comunicación, vinculados con la capacidad de trabajar y aprender colaborativamente utilizando herramientas tecnológicas. Un tercer estándar se refiere a la investigación y la habilidad de manejar fluidamente la información, expresados en la posibilidad de usar pertinentemente las TIC para buscar, evaluar y utilizar información. El cuarto estándar se refiere al desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones; lo cual se expresa a través de la planificación y ejecución de indagaciones e investigaciones empleando pertinentemente las herramientas TIC. Respecto al quinto estándar referido a la ciudadanía digital, lo vincula con indicadores de comprensión del uso de las TIC, respetando los criterios cívicos, legales y éticos. Mientras que el último estándar hace referencia a los conceptos teóricos y funcionamiento de las TIC, vinculándolos

con la comprensión de teorías, procedimientos y sistemas tecnológicos (ISTE, 2021). Considerar estos estándares en los procesos de incorporación de las TIC en el ámbito educativo, mediante líneas de acción concretas, también requerirá de un análisis del contexto educativo específico o particular que se debe desarrollar como producto de un diagnóstico y adaptación.

Definitivamente, el desafío de una incorporación productiva de las TIC a la educación es muy grande ya que implica elevar los indicadores de acceso a las mismas; pero, también, una mejor formación y capacitación de los docentes y, aún más, el uso intensivo de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza. Así, el docente debería apasionarse por otorgarle a estas herramientas el suficiente valor pedagógico que lo lleve a emplearlas positivamente en sus experiencias de aprendizaje a fin de desarrollar las competencias esperadas en los estudiantes. Más aún, en el nivel universitario, en el cual, es urgente desarrollar estrategias que garanticen aprendizajes significativos que permitan al estudiante poder enfrentarse positivamente a contextos laborales o profesionales. Por ello, no se puede perder de vista que, en el mundo de hoy, la información les llega a los estudiantes por múltiples vías (la televisión, la radio, Internet, etc.), frente a los cuales, los docentes no pueden permanecer al margen. Así pues, la solución no está solo en el cambio del rol del maestro, sino sobre todo en una transformación del modelo educativo y, por consiguiente, de la práctica pedagógica. (Iriarte Diezgranados et al., 2017)

Entre las principales teorías que respaldan el uso de las TIC en la educación tenemos a la Teoría de Sistemas, planteada por Ludwig Von Bertalanffy, hacia los años cuarenta. Esta ha sido una de las bases teóricas más sólidas que ha permitido desarrollar aplicaciones derivadas de la Tecnología Educativa. Esta teoría desarrolló la idea de que el énfasis ya no está en el uso aislado de los materiales y dispositivos, sino su uso como un todo integrador; es decir, un planteamiento más flexible donde lo importante es determinar los objetivos por alcanzar y, en función de ellos, movilizar los elementos necesarios para conseguirlos, comprendiendo que los resultados que se obtienen son

producto de las interacciones que se establecen entre ellos (Urias Murrieta et al., 2015).

El constructivismo enfatiza en la actividad interna de rediseñar, reacomodar y reconstruir esquemas y modelos mentales en los procesos de aprendizaje, así, el estudiante es quien construye e interpreta la realidad. Por un lado, está la teoría cognitiva que surge de la analogía entre el funcionamiento de una computadora y el cerebro que, además es conocida como teoría del procesamiento de la información por la capacidad que se tiene de manipularla. Esta teoría propone que el cerebro, al igual que las computadoras, posee memoria y capacidad para ejecutar procesos diversos; reconoce la importancia de las emociones y se interesa en el análisis de aspectos fundamentales como las actividades mentales, la motivación, el procesamiento de información, la memoria, los estilos de aprendizaje, la solución de problemas entre otros. Esta teoría refleja su influencia en el uso de las tecnologías, en la medida que las considera como instrumentos que ayudan a la mediación entre las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y los nuevos materiales de trabajo; por esta razón, es imprescindible seleccionar, diseñar, construir y evaluar los materiales con los que el estudiante aprende de forma que fomenten su motivación y sean potencialmente significativos (Chacón Medina, 2007).

Es necesario, también considerar los aportes de Vigotsky. La Teoría Sociocultural que propone, se sustenta en la participación proactiva de los estudiantes en relación con el ambiente que los rodea, considerando al desarrollo cognoscitivo como el resultado de un proceso cooperativo. Vigotsky postulaba que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción social que permite la adquisición de nuevas y mejores habilidades cognoscitivas (Chacón Medina, 2007). Las TIC, por sus características y utilidad, permiten el desarrollo de aprendizajes, mediante la interacción entre pares y con los maestros. Por otra parte, cuando hace referencia al concepto de zona de desarrollo próximo (distancia entre lo que el sujeto puede realizar independientemente y a dónde puede llegar con ayuda de otros agentes) es donde se puede entender la importancia que adquieren las estrategias

pedagógicas y los recursos tecnológicos que se pueden emplear para fomentar dicha interacción que le permitan desarrollar aprendizajes de manera autónoma (Urias Murrieta et al., 2015)

Entonces, considerando una visión constructivista y sociocultural debemos asumir que el empleo de las tecnologías permite la transformación de las prácticas educativas en la medida que cambian o pueden cambiar el funcionamiento psicológico de los estudiantes. Específicamente, si se centra la mirada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las TIC se convierten en un instrumento potencialmente transformador, por la enorme capacidad que poseen para mediar los procesos interactivos de aprendizaje y la actividad conjunta entre los actores del proceso de aprendizaje (Bustos Sánchez, 2017).

No cabe duda que el análisis de las diferentes visiones en el sector educativo muestra la creciente importancia de la tecnología, que avanzaría en el aprendizaje tanto social como colaborativo, con una implicancia capaz de propiciar el vínculo entre las sociedades actuales y una educación a la vez transformadora y adaptable (Hernandez, 2017) Estos beneficios pueden traducirse de variadas formas. En los estudiantes: genera compromisos, dado que ofrece oportunidades diversas para que el aprendizaje sea más divertido y agradable; lo cual, a su vez, genera la participación activa en los aprendizajes que asegura una mejor retención del conocimiento; fomenta el aprendizaje individual, de acuerdo al ritmo, habilidades y necesidades de cada estudiante; promueve la colaboración, pues permite que puedan participar en diferentes actividades en línea, como proyectos colaborativos; por último, los estudiantes pueden desarrollar habilidades útiles para la vida, como colaborar con otros, resolver problemas complejos, pensar críticamente, emplear diversas formas de comunicación, habilidades de liderazgo, creación de presentaciones impactantes, diferenciar en Internet, fuentes confiables de las que no lo son, entre otros. Respecto a los docentes, pueden ayudar a mejorar su metodología de enseñanza, empleando sesiones virtuales, software de calificación y evaluaciones en línea que optimizan el uso del tiempo; además, tener, en las instituciones de educación, estos entornos virtuales, mejora la

colaboración y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los maestros (Henderson, 2020).

La escritura se reconoce como uno de los grandes avances en el proceso de desarrollo humano, pues ha permitido que las costumbres, creencias, pensamientos y hechos se preserven en el tiempo y sean conocidos por la humanidad. La Real Academia Española se refiere a la escritura como “Sistema de signos utilizado para escribir” y “arte para escribir” (RAE, 2020); en ambos casos alude a la posibilidad que tiene el ser humano de perennizar todo lo que, con el devenir del tiempo, le otorga identidad.

Considerando la definición de la RAE, respecto a que la escritura es un sistema de signos, también se debe tomar en cuenta que ese sistema de signos es producto de la transformación de las representaciones conceptuales; es decir, la transformación de las ideas y los conceptos representados en un lenguaje abstracto de pensamiento hacia un lenguaje concreto y gráfico. Por ello, desde esa perspectiva se pueden considerar dos tipos de escritura: reproductiva, expresada bajo las formas de dictado y copiado, y la escritura productiva, que hace referencia a la redacción. Así pues, la universidad lo que promueve es la escritura productiva, es decir, la redacción (Ferrucci Montoya & Pastor Flores, 2013).

Por otra parte, se considera que la creación de textos es una actividad estratégica, en la que el autor escribe como producto de la reflexión y la creatividad; siempre considerando aspectos como el uso adecuado del léxico, la ortografía, el estilo, organización textual que aseguren una producción creativa y original. Asimismo, el acto de escribir exige ser precisos, metódicos y ordenados en el planteamiento de las ideas, a fin de lograr la comprensión del lector. Sin duda, lo que se traduce en escritura es lo que parte del pensamiento e ideas de la persona; de ahí que esta es el resultado de un trabajo previamente desarrollado en la mente de quien escribe; por lo cual requiere de una adecuada planificación, organización y reflexión antes de darle forma escrita, ubicando estratégicamente cada signo lingüístico guardando las normas gramaticales a fin de que el texto que se produce, finalmente, sea correcto, claro y elegante. Por otra parte, se asegura que la

intención y la particularidad del autor permanezca en el tiempo y el espacio para beneplácito del lector (Puello Vilorio, 2014). No obstante, la escritura no es solo el medio por el cual las personas expresan lo que piensan, sino que, además, se convierte en un instrumento que permite desarrollar, analizar y transformar el propio saber (Cardinale, 2007)

Sin duda, la escritura es un proceso complejo que se inicia con una etapa importante que es la planificación de lo que se desea comunicar. Entonces, al reconocer que la escritura parte de este proceso, también se debe entender que su práctica es el resultado de una motivación personal de quien desea y busca transmitir un mensaje a los demás; en consecuencia, es importante comprender que una persona redacta textos porque quiere expresar algo a alguien y, en ese sentido, el estudiante debe sentir la necesidad de comunicarle algo a lectores reales; por lo cual, los maestros deben fomentar una escritura que no se limite a una tarea o actividad de aula (Condemarín & Medina, 2000). Ello en el sentido de que es una práctica arraigada en las aulas, relegar la actividad creativa a una actividad secundaria para darle mayor importancia a los contenidos y conceptos que pronto se olvidan por su falta de significatividad (Marugán de Miguelsanz et al., 2012) y no otorgarle la validez que tiene el redactar con un propósito específico y con un valor contextual.

En este sentido, es valioso el aporte de Cassany (1990) cuando señala que en cualquier acto de producción escrita se articulan cuatro elementos: la gramática, el tipo de texto, el propio proceso de composición y el contenido, pero el ejercicio de redactar en el aula para que sea verdaderamente comunicativo requiere de proponer un propósito y un verdadero receptor. De esa manera, el estudiante elegirá el registro adecuado, la estructura del texto, el qué y cómo escribir. Es bajo esta perspectiva que adquiere un rol fundamental el enfoque comunicativo que plantea la enseñanza de la escritura desde contextos reales de comunicación.

De otra forma, la enseñanza de la redacción de textos debe considerar dos aspectos fundamentales: la intención comunicativa y el proceso escritor (Sánchez Rojas, 2019). Así, es fundamental que la enseñanza de la lengua

escrita esté fundamentada como lo afirman Barrera Jimenez et al. (2017) en los procesos de comprensión, análisis y producción del discurso, dejando de lado la memorización de los componentes lingüísticos o su mero reconocimiento, prácticas tradicionales de la enseñanza de la escritura.

Entonces, se requiere comprender que la escritura es un proceso complejo que necesita, de quien la pone en práctica, el empleo de dos tipos de habilidades superiores: lenguaje y pensamiento. Al respecto, Varón Rondón & Moreno Angarita (2009) afirman que, cuando se redacta, se pone en juego: habilidades de organización, creación, reorganización y producción de información; toma de decisiones respecto al propósito, receptores, contenido, estructura y convenciones de estilo, gramaticales y ortográficas; sincronización entre habilidades cognoscitivas de alto nivel, referidas a la construcción misma de los textos: coherencia y cohesión y de bajo nivel, referidas a la forma: ortografía, presentación, formato, etc.

Al referirnos al proceso de escritura o redacción que ahora se propone en las aulas, es necesario mencionar el modelo presentado por Flower y Hayes (1981) y renovado por Hayes (2006); el cual presenta tres componentes para este proceso: el primero, alude al ambiente de la tarea, es decir, los factores externos al escritor, pero que influyen en el proceso de redacción; el segundo, la memoria de larga duración, considerada como un factor individual que alude a la manera en que las motivaciones, ideas o conceptos son transferidos al momento de desarrollar el proceso de escritura; el tercero alude a los procesos cognitivos como la planeación (ideas previas), la textualización o redacción que permite expresar lo planificado que requiere de la memoria de larga duración, la aplicación de normas pragmáticas, lingüísticas, y retóricas y, la revisión que permite evaluar, corregir y mejorar el texto (Calle Álvarez, 2018).

Basada en la teoría de Hayes y lo que propugnan los sociolingüistas, Condemarín & Medina (2000) proponen que para el proceso de redacción se ponen en juego cuatro operaciones intelectuales: en primer lugar, la planificación que implica anticipar el tipo de texto, el contenido, el propósito, el destinatario el formato material y la determinación del rol de los participantes

(escritura individual o colectiva); en segundo lugar, la redacción, seleccionando las palabras, frases, párrafos o capítulos; en otras palabras, construyendo el texto; en tercer lugar, la revisión que permite evaluar, controlar permanente el producto a partir de criterios previamente definidos; en cuarto lugar, la reescritura, que implica retomar los borradores revisados previamente, para volver a escribirlos con un mayor nivel de competencia.

Por su parte, Aguirre et al. (2009), mantienen una posición similar a los autores anteriores, señalando que la escritura en el ámbito académico, exige tomar conciencia de las relaciones internas y para poder plasmarlas con coherencia, es necesario entender a la escritura como un proceso que considera seis etapas: revisión de la información, delimitación del tema, selección de información, organización de ideas, redacción del borrador y revisión.

La redacción académica es la que se propone desarrollar en el contexto universitario, respecto a la cual, Ferrucci Montoya & Pastor Flores (2013) señalan que implica el aprendizaje de un conjunto de normas y estrategias que permitan una adecuada comunicación en ese ámbito. A esta nueva forma de comunicación, (Aguirre et al., 2009) la denomina variedad académica, señalando que en las universidades los estudiantes deben aprender la variedad lingüística apropiada para las distintas situaciones en las que deberán desenvolverse tanto en los medios académicos como laborales.

Actualmente, dadas las circunstancias del contexto, las universidades peruanas se han visto obligadas a potenciar, en una mayor medida, el empleo de las tecnologías para el desarrollo y formación de sus estudiantes. La redacción, que es uno de los requerimientos de formación de los universitarios, debido a las carencias ya mencionadas, también debe desarrollarse o promoverse bajo este nuevo escenario, atendiendo lo que se propone en el Proyecto Educativo Nacional sobre el uso intensivo y universal de las tecnologías digitales en los diversos medios y formatos accesibles a su uso como recurso educativo, con el fin de fortalecer la enseñanza-aprendizaje, la autonomía y la investigación gracias a las enormes potencialidades que ofrecen (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Bajo esta premisa, la escritura mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no se puede reducir a un tema puramente instrumental, bajo propuestas didácticas que solo las consideren como medio para apoyar la presentación y el manejo técnico de programas como editores de imágenes, procesadores de texto, aplicaciones de la web 2.0, entre otros. Los verdaderos requerimientos para la producción de un texto mediado por las TIC, se relacionan con aspectos cognitivos, lingüísticos, creativos, discursivos que requieren de nuevas implicaciones metodológicas y didácticas (Chaverra Fernández, 2011).

La escritura sostenida por el uso pedagógico de las TIC se ha extendido en entornos, antes inimaginables como los correos electrónicos, mensajería instantánea, chats y las redes sociales; medios en los cuales, se sigue manifestando como un proceso que desarrolla el pensamiento y el lenguaje, además, responde a situaciones y particularidades del acto de escribir (Calle Álvarez, 2018). Esto quiere decir, que los medios, recursos y plataformas tecnológicas ofrecen una gran riqueza para incorporarlas dentro del trabajo pedagógico, convirtiéndolas en aliadas que favorezcan el desarrollo de la capacidad de escritura en el ámbito universitario. Además, (Bustos Sánchez, 2017) considera que, tanto la lectura como la redacción digital serán prácticas cada vez más habituales en el ámbito académico y social.

Por otro lado, la escritura académica apoyada en el uso de las TIC ofrece beneficios que se evidencian en la calidad de los textos durante los diferentes procesos que desarrolla. Durante la transcripción, la cita de autores; durante la revisión, mediante el uso del corrector de ortografía y los diccionarios digitales; durante la edición, para la selección del tipo de letra, imágenes y contenido. Además, no cabe duda que el uso de todos ellos promoverá la reflexión del estudiante sobre cada decisión que toma en el proceso, lo que busca transmitir, la relevancia de la información, la integración de las imágenes y el texto (Calle Álvarez, 2018).

Es necesario mencionar, también, que la escritura académica con soporte tecnológico está asociada al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas; las cuales se evidencian en los distintos momentos del

proceso de redacción de los textos. La primera etapa, referida a la activación mental de la información o acceso al conocimiento, posibilita la estimulación de este que luego se deriva en producción textual; la segunda fase es la organización o planificación, orientada con el propósito de que se convierta en el hilo conductor que otorgue significado al texto; la tercera fase denominada producción textual necesita considerar las reglas de organización, tanto interna o de orden semántico, como externa o de tipo estructural. (Grupo Didactext - Universidad Complutense, 2003).

Asimismo, Uribe Zapata et al. (2017) consideran que, gracias a las tecnologías digitales, la escritura colaborativa se ha consolidado, pues, en la actualidad, estudiantes y maestros emplean las TIC para el trabajo académico, participando, así, de las potencialidades de una cultura digital. Sin duda esta cultura de utilizar los medios digitales para favorecer la escritura de textos es una práctica necesaria en el contexto actual en el que se desarrolla la educación en todos sus niveles.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

Tipo de investigación

La investigación pertenece al tipo de revisión sistemática cuyo propósito es lograr la integración objetiva y sistemática de los resultados obtenidos en investigaciones empíricas desarrolladas acerca del problema de investigación y, de esta manera, desarrollar un estado del arte de ese campo de estudio. Sánchez-Meca (2010) señala que es una investigación en la que se revisa información científica sobre un determinado tema, la cual se inicia con la formulación de una pregunta y emplea métodos sistemáticos para ubicar, elegir y valorar las investigaciones que servirán para arribar a conclusiones válidas y objetivas, todo dentro de un protocolo sistemático.

Por otra parte, García-Perdomo (2015) determina que la revisión sistemática implica una evaluación metódica y explícita de los estudios científicos, siempre partiendo de una clara pregunta de investigación, que va unida a un análisis crítico de la misma, mediante el empleo de diversos instrumentos y un resumen cualitativo de la evidencia. Así pues, al hallarse datos precisos y homogéneos es factible el desarrollo de un análisis estadístico denominado metaanálisis.

Finalmente, Moreno et al. (2018) afirman que las revisiones sistemáticas son síntesis estructuradas y claras de la información disponible con el propósito de responder una pregunta concreta. Al encontrarse constituidas por variados artículos y fuentes de información, representan el más alto nivel de certeza dentro de la jerarquía de la evidencia.

Diseño de investigación

En cuanto al diseño, es transeccional, pues busca describir las variables y analizar la incidencia e interrelación entre las mismas en un momento determinado (Hernández Sampieri et al., 2014).

M ←————— O

Donde:

M: Muestra (artículos científicos)

O: Revisión de artículos científicos

3.2 Variables y operacionalización

Variable independiente: Tecnologías de la información y la comunicación

Definición conceptual:

Tello (2007) define a las TIC como toda forma de tecnología, vinculadas con las computadoras, software y telecomunicaciones que permiten crear, guardar, intercambiar y procesar información a través de diversas formas, como datos, audios, imágenes estáticas o en movimiento, presentaciones multimedia, incluida cualquier otra forma que aún no se ha concebido. En el ámbito educativo, las TIC mejoran la calidad del proceso de aprendizaje, eliminando las barreras del tiempo y el espacio; dado que permiten el intercambio y colaboración entre los estudiantes para la construcción colectiva de su conocimiento y el uso de fuentes de información de calidad.

Definición operacional:

Las Tecnologías de la Información y Comunicación son las que se emplean para gestionar, almacenar, transformar, recuperar y crear información a través de variados recursos, plataformas, herramientas y metodologías.

Dimensiones e indicadores:

Las dimensiones a tomarse en cuenta son: herramientas, plataformas y metodologías.

Variable dependiente: Redacción de textos

Definición conceptual:

Saad (2014) define a la redacción como la acción de escribir los pensamientos, sucesos, acciones o producto de la investigación, con exactitud, originalidad, concisión y claridad. Para lograr este objetivo se requiere conocimiento de las normas, tanto generales como especiales

que le otorgan calidad a todo escrito; además, de ser persuasivo y convincente con el fin de lograr el propósito previsto. En esta actividad entran en juego competencias cognitivas, habilidades sociales de autocontrol y autorregulación, habilidades de resolución de problemas, entre otras (Espinoza, 2014).

Definición operacional:

Proceso de composición escrita a través de la integración coherente y cohesionada de información o ideas, el cual obedece a un propósito y se realiza en un determinado contexto, a través de procesos de planificación, textualización, revisión y edición.

Dimensiones e indicadores

Se tomaron en cuenta como dimensiones: planificación, textualización, revisión y edición. (Ver anexo 1)

Escala de medición:

Se consideraron todas las que se encontraron en el proceso de revisión.

3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis.

Población:

La constituyeron los 96 artículos científicos publicados en revistas indexadas y ubicados en las bases de datos de Scopus, Scielo, Web of science, Eric, Crossref, EBSCO, Springer, DOAJ, ESCI, Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB, Google Scholar, sobre el empleo de las TIC en la enseñanza de la redacción de textos, publicados entre el 2015 y el 2021, considerando los indicadores de selección (inclusión y exclusión), que permitan comparar cada una de las publicaciones científicas.

Criterios de inclusión:

Condiciones que permiten tomar en cuenta los artículos para la revisión.

Para el presente estudio, se consideraron:

- Artículos que se relacionan con uso de recursos TIC en el aprendizaje de la escritura.
- Estudios realizados con estudiantes de educación superior universitaria.

- Artículos cuya publicación se ubique entre los años 2015 y 2021, y que se encuentren en revistas incluidas en bases de datos como Scopus, Scielo, Web of science, Eric, Crossref, EBSCO, Springer, DOAJ, ESCI, Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB, Google Scholar; lo cual asegura que han sido sometidos a revisión exhaustiva.

Criterios de exclusión:

Se refiere a las características o condiciones que no corresponden al objeto de estudio, pero no constituyen, necesariamente la negación de los criterios de inclusión. Para el caso:

- Artículos que, si bien se refirieren al uso de recursos o herramientas tecnológicas en el proceso de aprendizaje, no se enfocan en el ámbito de la redacción de textos.
- Reportes de memorias, conferencias, capítulos de libros o artículos de revisión.
- Investigaciones con muestras de estudiantes de la educación básica.
- Estudios desarrollados con una antigüedad mayor a 6 años.

Muestra:

La muestra estuvo compuesta por 24 artículos que cumplen con los criterios de inclusión.

Muestreo:

No probabilístico, por conveniencia a criterio de selección del autor, considerando los parámetros de inclusión.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se empleó es la revisión sistemática de las investigaciones encontradas en las revistas indexadas y ubicadas en las bases de datos como Scopus, Scielo, Web of science, Eric, Crossref, EBSCO, Springer, DOAJ, ESCI, Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB, Google Scholar.

Los instrumentos que se emplearon fueron siete tablas donde se registraron todos los artículos científicos que se investigaron bajo criterios previamente establecidos. Estas son:

Tabla 1: Datos de artículos científicos recopilados para la investigación

Tabla 2: Frecuencia y clasificación de artículos

Tabla 3: Selección de artículos científicos según criterios establecidos

Tabla 4: Criterios metodológicos de selección

Tabla 5: Medición de variable(s)

Tabla 6: Eficacia de la investigación

Tabla 7: Conclusiones

3.5 Procedimientos

Moher et al. (2016) señalan que para que una revisión sistemática esté planificada de manera adecuada y cuidadosa, con el fin de que lo que se planifique esté debidamente documentado, antes de iniciar el proceso de revisión es imprescindible contar con un protocolo; el cual promueve una apropiada actuación y responsabilidad del investigador, asegurando la integridad de la investigación y transparencia de la revisión resultante.

La investigación se desarrolló siguiendo los pasos que establece el protocolo Prisma, que provee reglas que guían a los autores para la planificación de revisiones sistemáticas y metaanálisis; cuyo propósito es proveer, con antelación, la justificación de la revisión y la orientación de la metodología y el análisis de la revisión (Moher et al., 2016).

Primero, se realizó una búsqueda y revisión de los artículos bajo los delimitadores establecidos, empleando, para ello, las bases de datos en línea como Scopus, Scielo, Web of science, Eric, Crossref, EBSCO, Springer, DOAJ, ESCI, Redalyc, Latindex, Dialnet, REDIB, Google Scholar. En un segundo momento, mediante la revisión sistemática se procedió a la selección y evaluación de las investigaciones referidas al empleo de las TIC para el aprendizaje de la redacción en los estudiantes universitarios. Luego se recolectaron los datos de las investigaciones consideradas en la muestra, para analizarlos comparativamente, aplicando técnicas estadísticas y así determinar los datos comunes y en conjunto; tal como se precisa en la figura 01.

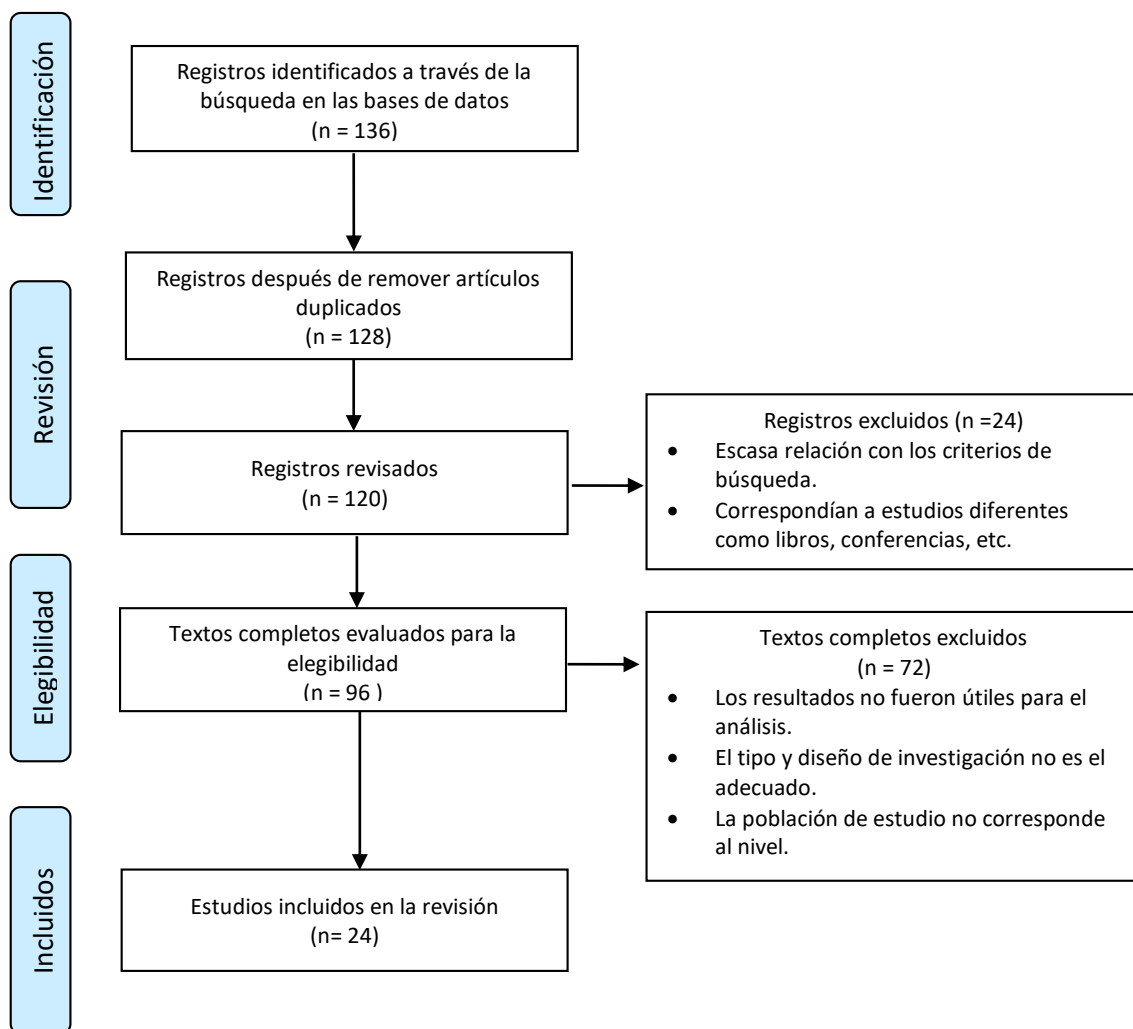


Figura 1 Diagrama de flujo para determinar la elegibilidad de los artículos científicos

3.6 Método de análisis de datos

Los datos derivados de la revisión sistemática se analizaron comparativamente en conjunto aplicando tablas.

Se analizaron para conocer los efectos; es decir, para determinar si son altos y homogéneos, lo cual significa que son más confiables. Por el contrario, si estos son variables, demostrarán su poca confiabilidad.

3.7 Aspectos éticos

El presente trabajo se enmarca dentro de lo que la Universidad César Vallejo pretende en el ámbito de la investigación: cumplir a cabalidad con estándares de rigidez científica, responsabilidad y honestidad,

promoviendo la probidad científica de los estudios que se desarrollen en y por la institución, Ello, con el fin de asegurar la exactitud del conocimiento científico, preservar los derechos y bienestar de los involucrados en las investigaciones y respetar la propiedad intelectual (Universidad César Vallejo, 2020a).

En consecuencia, como uno de los aspectos éticos fundamentales, que se consideran en el presente estudio es el respeto a los derechos de autor, para lo cual se consignaron debidamente las citas y referencias de cada uno de los artículos revisados durante el estudio, empleando el formato emitido por APA.

Otro aspecto ético importante es el tratamiento responsable de la información, priorizándose el manejo objetivo de los datos derivados de los artículos científicos para los propósitos de la investigación y reconociendo el trabajo desarrollado por los investigadores.

Por otra parte, la Universidad César Vallejo, en concordancia con lo estipulado en la Ley Universitaria 30220, respecto a la responsabilidad social, establece 5 líneas de acción que brindan las pautas para la planificación y desarrollo de proyectos y acciones de responsabilidad social con la participación de docentes, administrativos y estudiantes (Universidad César Vallejo, 2020b) . En este sentido, la investigación que se desarrolla responde a la segunda línea de acción *Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles*, en la medida que contribuye a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios, sin ninguna distinción.

IV. RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados de la revisión sistemática de artículos ubicados en las diversas bases de datos que se examinaron sobre el uso de las TIC para mejorar la escritura de textos en educación superior. Se lograron identificar un total de 96 investigaciones de las cuales se excluyeron aquellas que no cumplían con los criterios de inclusión, quedando un total de 24 que sirvieron de base para los resultados que se presentan a continuación.

Tabla 1 Datos de artículos científicos recopilados para la investigación

N°	Código	Título del artículo	Tipo de artículo	Autor(es)	Revista	Base de datos	Idioma	Ciudad/ País	Año de publicación	DOI/URL
1	AC01	An experimental study on utilization of ict tools for improving the performance of learners through task based pedagogy in today's technological context	Original	Gomathi, R. D.; Radhakrishnan, V.	Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation	Scopus	Inglés	India	2021	https://turkjphysiotherrehabil.org/pub/pdf/322/32-2-117.pdf
2	AC02	El uso de herramientas TIC para la enseñanza de la escritura argumentativa	Original	Mateo-Girona, María Teresa; Agudelo-Ortega, Johan Andrés; Caro-Lopera, Miguel Ángel	Revista Electrónica en Educación y Pedagogía	Dialnet	Español	Colombia	2021	https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/E DUPE/article/view/146/456
3	AC03	La didáctica de la lengua mediada por las TIC Storyjumper como propuesta innovadora en la creación de cuentos Didactics	Original	Adoumieh Coconas, Nour	Revista Perspectivas	REDIB	Español	República Dominicana	2021	https://doi.org/10.22463/25909215.2928
4	AC04	Las tecnologías para la producción de textos en educación básica	Original	Basilio Carrasco, Daysi Evelyn	VARELA	Latindex	Español	Perú	2021	http://www.revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/1208/2315
5	AC05	Las TICs y la redacción académica en estudiantes de educación superior: Caso Canelos	Original	Saant, Semu	Revista científica Tecnologi-K	Redalyc	Español	Ecuador	2021	http://revista.istb.edu.ec/index.php/Tecnologi-K/article/view/13/3
6	AC06	Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes	Revisión sistemática	Rodríguez-Chavira, Gabriela; Cortés-Montalvo, Jorge A.	Sinéctica, Revista Electrónica de Educación	EBSCO	Español	México	2021	doi: 10.31391/S2007-7033(2021)0056-005
7	AC07	Technologies for learning writing in L1 and L2 for the 21st century: effects on writing metacognition, self-efficacy, and argumentative structuring	Original	Arroyo González, Rosario; Fernández-Lancho, Eric; De La Hoz-Ruiz, Javier	Journal of Information Technology Education: Research	Scopus	Inglés	España	2021	https://doi.org/10.28945/4705
8	AC08	The use of digital technology to enhance language and literacy skills for Indigenous people: A systematic literature review	Original	Li, Jia; Brar, Amareen; Roihan, Novera	Computers and Education Open	Scopus	Inglés	Canadá	2021	https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S2666557321000069?token=F8604C8BC6AFDAF4ABB8

										77503C27B2D4BC2B87 CDE1C85D82792713D5 AAF6A039874DECBB13 CC924EAA0A4CB9AA1 7F830&originRegion=us- east- 1&originCreation=20210 925214202
9	AC09	Animation Short Film on Students' Narrative Text Writing Ability (A Mixed Method)	Original	Nazarudin Asyidiq, Muhamad y Riska Oktariani, Akmal	Universal Journal of Educational Research	EBSCO	Inglés	Indonesia	2020	rpub.org/download/20200430/UJER40-19515527.pdf
10	AC10	Blackboard Collaborated-Based Instruction in an Academic Writing Class: Sociocultural Perspectives of Learning	Original	Motlhaka, Hlavisio	The Electronic Journal of e-Learning	Scopus	Inglés	Sudafri ca	2020	https://doi.org/10.34190/EJEL.20.18.4.006
11	AC11	Effect of Digital Writing Workshop Activities on Writing Motivation and Development of Story Writing Skills.	Original	Aktas, Nurhan y Akyol, Hayati	International Journal of Progressive Education	EBSCO	Inglés	Turquía	2020	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256305.pdf
12	AC12	Entornos virtuales de aprendizaje y expresión escrita: un estudio preliminar	Original	Ccorahua Laguna, Jeni; Carcausto-Calla, Wilfredo	Revista EDUSER	Latindex	Español	Perú	2020	https://doi.org/10.18050/eduser.v7i2.2663
13	AC13	Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios	Original	Niño Carrasco, Shamaly; Castellanos Ramírez, Juan	Nova Scientia	Scielo	Español	México	2020	doi.org/10.21640/ns.v12i25.2499
14	AC14	Estrategias de trabajo colaborativo mediante entorno virtual para Redacción Científica del programa de nivelación de la Universidad Israel	Original	Cando Almeida, Diana Alexandra; Rivero Padrón, Yoandry	Universidad y Sociedad	Scopus	Español	Ecuador	2020	https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2072/2057
15	AC15	Estudiantes frente a sus textos: dimensiones discutidas y revisadas en la escritura digital y colaborativa	Original	Godoy, Lucía	EXLIBRIS	Latindex	Español	Argentina	2020	http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3351/2247
16	AC16	Google Drive como entorno virtual de investigación científica para el desarrollo de la escritura académica	Original	Ceballos Almeraya, Juan Martín	DIDAC	Redalyc	Español	México	2020	https://didac.iberomex.mx/index.php/didac/article/view/33/26

17	AC17	La escritura colaborativa en la virtualidad: nociones y estrategias para pensar su inclusión en propuestas de enseñanza	Original	Pinque, Germán	Educación, Formación e Investigación.	REDIB	Español	Argentina	2020	http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/11/La-escritura-creativa-en-la-virtualidad-GERMAN-PINQUE.pdf
18	AC18	La plataforma Moodle en la alfabetización académica: Uso del aula virtual en un taller de lectura y escritura	Original	Savio, Karina	Páginas de Educación	Scielo	Español	Argentina	2020	DOI: https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1923
19	AC19	Online social networks and writing styles-A review of the multidisciplinary literature	Original	Tai, Kah Yee; Dhaliwal, Jasbir; Shariff, Shafiza Mohd	IEEE Access	Scopus	Inglés	Malaysia	2020	10.1109/ACCESS.2020.2985916
20	AC20	Posicionamientos enunciativos en la escritura digital y colaborativa en entornos educativos	Original	Godoy, Lucía	Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura	Dialnet	Español	Argentina	2020	https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/2686
21	AC21	Producción de textos creativos a través de dispositivos móviles: una experiencia innovadora en la universidad	Original	Novoa Castillo, Pedro Félix Díaz Dumont, Jorge Rafael Uribe Hernández, Yrena Cecilia; Collanque Pinto, Jesús Daniel; Núñez Lira, Luis Alberto	VARELA	Latindex	Español	Perú	2020	http://revistavarela.uclv.edu.cu , revistavarela@uclv.cu
22	AC22	Smart multimedia learning of ICT: role and impact on language learners' writing fluency— YouTube online English learning resources as an example	Original	Alobaid, Azzam	Smart Learning Environments	Springer	Inglés	India	2020	https://doi.org/10.1186/s40561-020-00134-7
23	AC23	Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado	Original	Da Cunha, Iria	ELUA	Web of science	Español	España	2020	DOI: 10.14198/ELUA2020.34.2
24	AC24	Using padlet to increase the students' procedure text writing achievement	Original	Fadhilawati, Dian; Laksmi, Dwita; Mansur, Moh	Exposure Journal	Crossref	Inglés	Indonesia	2020	https://www.researchgate.net/profile/Dian-Fadhilawati/publication/346962123_USING_PADLET_TO_INCREASE_THE_STUDENTS%27_P

										ROCEDURE TEXT WRITING ACHIEVEMENT/inks/5fd43d1f45851553a0ac0bf6/USING-PADLET-TO-INCREASE-THE-STUDENTS-PROCEDURE-TEXT-WRITING-ACHIEVEMENT.pdf
25	AC25	Visualizing online collaborative writing strategies in higher education group assignments	Original	Sundgren, Marcus; Jaldemark, Jimmy	International Journal of Information and Learning Technology	Scopus	Inglés	Suecia	2020	https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2020-0018
26	AC26	WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos	Original	Escobar-Mamani, Fortunato; Gómez-Arteta, Indira	COMUNICAR	Web of science	Español	Perú	2020	DOI https://doi.org/10.3916/C65-2020-10
27	AC27	Redacción en acción : uso de mediadores didácticos para la producción de textos.	Original	Méndez Sumba, Pablo; Arias Sinchi, Michelle	Mamakuna Revista de divulgación de experiencias pedagógicas	Latindex	Español	Ecuador	2020	http://201.159.222.12/bitstream/123456789/1390/1/7 Redacción en acción.pdf
28	AC28	Objetos digitales de aprendizaje en entornos virtuales para fomentar la escritura: percepciones de los estudiantes	Original	Flores-González, Norma; Flores-González, Efigenia; Castelán-Flores, Vianey; Zamora-Hernández, Mónica	Revista de Tecnologías de la Información	REDIB	Español	México	2020	https://www.ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Tecnologias_de_la_Infomacion/vol7num24/Revista_de_Tecnologias_de_la_Infomacion_V7_N24_1.pdf
29	AC29	Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. Evaluar para aprender en la universidad	Original	Gómez Devis, María Begoña; Saneleuterio, Elia	Research in Education and Learning Innovation Archives	Redalyc	Español	España	2020	https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/77982/7622678.pdf?sequence=1&isAllowed=y
30	AC30	The elephant in the room: Tensions between normative research and an ethics of care for digital storytelling in higher education	Original	Gachago, Daniela; Livingston, Candice	Reading and Writing	Scielo	Inglés	Sudáfrica	2020	http://www.scielo.org.za/pdf/rw/v11n1/03.pdf

31	AC31	Revisitar la enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnologías en educación superior	Original	Clerici, Carolina	Ciencia, Docencia y Tecnología	Scielo	Español	Argentina	2020	https://doi.org/10.33255/3161/571
32	AC32	El portafolio digital: una herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa, digital y reflexiva	Original	Cuesta García, Azahar; González Argüello, Vicenta	La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas	Dialnet	Español	España	2020	https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110289/1/La-docencia-en-la-Ensenanza-Superior_113.pdf
33	AC33	The use of Edmodo in academic writing education	Original	Altunkaya, Hatice; Ayranci, Bilge	Journal of Language and Linguistic Studies	Eric	Inglés	Turquía	2020	https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1031808
34	AC34	Fostering EFL Students' Paragraph Writing Using Edmodo	Original	Alsmari, Nuha Abdullah	English Language Teaching	EBSCO	Inglés	Arabia Saudita	2019	http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/40701
35	AC35	Herramientas informáticas de apoyo a la redacción del texto científico	Original	Hernández Infante, Rafael Carlos; Rivadeneira Enríquez, Francisco; Galeano Páez, César Josué; Rosero Bolaños, Marcos Andrés; Infante Miranda, María Elena	Cuaderno de Pedagogía Universitaria	EBSCO	Español	Ecuador	2019	10.29197/cpu.v16i31.326
36	AC36	How to Make Use of Facebook to Write Descriptive Texts?	Original	Irmawati, Dini Kurnia	Journal of English Educators Society	Web of science	Inglés	Indonesia	2019	http://ojs.umsida.ac.id/index.php/jees/article/view/2013/1512
37	AC37	ICT: An Effective Platform to Promote Writing Skills among Chinese Primary School Pupils	Original	Chin Nee, Chua; Md Yunus, Melor; Suliman, Ashairi	Arab World English Journal	Web of science	Inglés	Malaysia	2019	DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no4.17
38	AC38	Las TIC en el Desarrollo de la Competencia Comunicativa en Estudiantes de Educación Secundaria	Original	Leal Esper, Harum Josué	Revista Investigación y Formación Pedagógica	Latindex	Español	Colombia	2019	http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2019/08/10.5.pdf

39	AC39	Las TIC en las prácticas de enseñanza de la escritura en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET)	Original	Manrique Caicedo, Melissa; García Romero, Marisol	Acción Pedagógica	Dialnet	Español	Venezuela	2019	http://www.saber.ula.edu.ve/bitstream/handle/123456789/47297/AP28-03-dossier03.pdf?sequence=1&isAllowed=y
40	AC40	Lectura y escritura con tecnologías digitales : prácticas de estudiantes en la escuela secundaria	Original	Collebecchi, María Eugenia; Santoni, Ricardo; Swarinsky, Mónica	Educación, Lenguaje y Sociedad	Dialnet	Español	Argentina	2019	http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171706
41	AC41	Proceso de producción textual en un taller de escritura virtual para estudiantes de quinto grado	Original	Silva, Esmeralda	Revista Panorama	Dialnet	Español	Colombia	2019	doi:http://dx.doi.org/10.15765/pnrm.v13i25.xxxx1
42	AC42	The Impact of Digital Storytelling on ESL Narrative Writing Skill	Original	Zakaria, Mod Azmi; Abdul Aziz, Azlina	Arab World English Journal	Web of science	Inglés	Malaysia	2019	https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.22
43	AC43	The Improvement in Poetry Writing Skills by Using Prezi in the Primary School	Original	Susanti, Atika; Mustadi, Ali; Asnimar; Susiloningsih, Esti	Mimbar Sekolah Dasar	Scopus	Inglés	Indonesia	2019	https://ejournal.upi.edu/index.php/mimbar/article/view/14557/pdf
44	AC44	The potential use of social media on Malaysian primary students to improve writing	Original	Yunus, Melor Md; Zakaria, Sakinah; Suliman, Ashairi	International Journal of Education and Practice	Scopus	Inglés	Malaysia	2019	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239155.pdf
45	AC45	The use of animated movies to enhance narrative writing skills of grade six bhutanese	Original	Mongar, Damber Singh; Chalermnirundorn, Nipaporn	Thai Journal Online	Scopus	Inglés	Bhutanese	2019	https://so01.tci-thaijo.org/index.php/AJU/article/view/223267/164704
46	AC46	The use of Google Docs to improve students' writing ability	Original	Afdaliah, Nihla; Uswatunnisa; Marlina, Rina	Inspiring: English Education Journal	Google Scholar	Inglés	Indonesia	2019	https://ejournal.iainpare.ac.id/index.php/inspiring/article/view/1266/684
47	AC47	TIC, procesos cognitivos y escritura académica en estudiantes universitarios	Original	Quintero-Aldana, Gina; Vera-Márquez, Ángela Victoria; Duque-Aristizábal, Claudia Patricia	Perspectivas Educativas	Latindex	Español	Colombia	2019	http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2190
48	AC48	Using Padlet for Collaborative Writing among ESL Learners	Original	Rashid, Aida Abdul; Yunus, Melor Md; Wahi, Wahiza	Creative Education	Web of science	Inglés	Malaysia	2019	https://www.scirp.org/pdf/CE_2019032815231069.pdf
49	AC49	As Trilhas da refacção textual de uma estudante de EJA	Original	de Oliveira Silva Araújo, Adelma; de	Educar em Revista	Scielo	Portugués	Brasil	2019	https://www.scielo.br/j/er/a/ktNby99ZWhjdjHfvmn

		captadas pelo software Camtasia e pelo editor de texto Word		Souza Freitas Thomopoulos, Margareth						WZtTm/?format=pdf&lang=pt
50	AC50	The effects of whatsapp in teaching narrative writing: A case study	Original	Noor, Diana Suhaimi; Maslawati, Mohamad y Hamidah, Yamat	Humanities and Social Sciences Reviews	EBSCO	Inglés	Malaysia	2019	https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7479
51	AC51	Use of digital games in writing education: An action research on gamification	Original	Bal, Mazhar	Contemporary Educational Technology	Eric	Inglés	Turquía	2019	https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/758567
52	AC52	Challenges and issues in academic writing: Perspectives from peer tutors	Original	Li, Cissy; Ngai, Jonathan	The Asian Journal of Applied Linguistics	Scopus	Inglés	China	2018	https://caes.hku.hk/ajal/index.php/ajal/article/view/528/543
53	AC53	Effects of Information and Communication Technology and Social Media in Developing Students' Writing Skill: A Case of Al-Quds Open University	Original	Bakeer, Aida. M.	International Journal of Humanities and Social Science	ESCI	Inglés	Palestina	2018	doi:10.30845/ijhss.v8n5p5
54	AC54	Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior	Revisión sistemática	Valverde González, María Teresa	RED. Revista de Educación a Distancia	Scopus	Español	España	2018	http://www.um.es/ead/revd/58/valverde.pdf
55	AC55	Fortalecimiento de la comprensión y producción de textos, uso de la investigación como estrategia pedagógica, con apoyo en tecnologías de información y comunicación	Original	Montenegro de Pertuz, Alva; Castillo Molina, Yolanda; Pabón Pallares, Celina; Gonzales Castañeda, Maria; Villa REal Martínez, Edgardo; Guerrero Guerrero, Javier; Lobato Petuz, Alfonso; López Pérez, Heber; Cantillo Bolaño, Olga; Hernández Ariza, Arquímedes; Gómez Hernández, Adeldo; Polo Sánchez, Lucila; Villamil, Clementina; Villa Páez, Arelys;	Cultura, Educación y Sociedad	EBSCO	Español	Colombia	2018	http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.27

				Pertuz Samper, Emerson; De La Hoz Cera, Lila; Sánchez Paz, José; Vega Cantillo, Hernando; Mozo Carranza, Rosmari; Villafañe Ayala, Andres; Ropain Caballero, Yosmar; De la Cruz, Maria; Potes Donado, Omar; Sánchez, Rosmira; Serrano Cantillo, Luxer						
56	AC56	Grupo virtual de escritura académica. Una e-innovación para impulsar la publicación científica	Original	Márquez Guzmán, Saraí; Gómez-Zermeño, Marcela Georgina	Revista Mexicana de Investigación Educativa	EBSCO	Español	México	2018	http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-203.pdf
57	AC57	Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification	Original	Lam, Yau Wai; Hew, Khe Foon; Chiu, Kin Fung	Language Learning & Technology	EBSCO	Inglés	China	2018	https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44583/22_01_lam_hewchiu.pdf
58	AC58	La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media	Revisión sistemática	Calle Álvarez, Gerzon Yair	Lenguaje	EBSCO	Español	Colombia	2018	http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v46n2/0120-3479-leng-46-02-00334.pdf
59	AC59	Lectura y escritura a través de la investigación como estrategia pedagógica apoyada en las TIC	Original	Vargas-Guerrero, Berenice; Perea-Hernández, Adaulfo; Colina-Páez, Andrés; Carrillo-Álvarez, Dannilys; Meriño-Bermúdez, Delia; Bolaño-Hernández, Dios; Olarte-Faillace, Elaine; Castro-Hernández, Gerardo; Rodríguez-Zúñiga, Gilma; Gámez-Lobo, Helena; Padilla-Jiménez, Katerine; Padilla-	Cultura, Educación y Sociedad	EBSCO	Español	Colombia	2018	DOI: http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.17

		<p>Jiménez, Loly; Martínez-Ordoñez, Luis; Charris-Matute, Luz; Ibarra-Orozco, Luzdary; Arévalo-Fandiño, Mary; Rodríguez-Hernández, Milena; Gutiérrez-Daza, Miriam; Villa-Carmona, Oswaldo; Núñez-Anaya, Rosa; Pérez-Cervantes, Saidaith; Navarro-Montenegro, Sol; Duran-Varela, Yina</p>								
60	AC60	Tecnologías de la información y comunicación como estrategia para fortalecer la competencia Interpretativa y productiva de textos	Original	<p>Chavez-Obregon, Laura; Escorcia-Rudas, Lívica; Montenegro-De Pertuz, Alva; Cantillo-Molina, Yolanda; Pabón-Pallares, Celina; Gonzales-Castañeda, María; Villa Real-Martínez, Edgardo; Guerrero-Guerrero, Javier; Lobato-Petuz, Alfonso; López-Pérez, Heber; Cantillo-Bolaño, Olfa; Hernández-Ariza, Arquímedes; Gómez-Hernández, Adolfo; Polo-Sánchez, Lucila; Villamil, Clementina; Villa-Páez, Arelys; Pertuz-Samper, Emerson; De La Hoz-Cera, Lila; Sánchez-Paz, José; Vega-</p>	Cultura, Educación y Sociedad	EBSCO	Español	Colombia	2018	<p>DOI: http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.74</p>

				Cantillo, Hernando; Mozo-Carranza, Rosmari; Villafañe- Ayala, Andrés; Ropain-Caballero, Yosmar; De la Cruz, María; Potes-Donado, Omar; Miranda- Sánchez, Rosmira; Serrano-Cantillo, Luxer						
61	AC61	The Effect of Writing Knowledge on EFL Students' Ability in Composing Argumentative Essays	Original	Rahmanita, Meiga; Cahyono, Bambang	Journal of Language Teaching and Research	Scopus	Inglés	Indone sia	2018	http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0905.11
62	AC62	The effectiveness of schoology to teach writing viewed from students' creativity	Original	Masyhudianti, Umyy Khoirunisya; Sutomo, Ngadiso; Suparno, Suparno	Journal of Education and Teaching (IOJET)	EBSCO	Inglés	Indone sia	2018	http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/484/304
63	AC63	The Use of Google Drive to Improve Student's Essay Writing Skill, Faculty of Teacher Training and Education, Pancasakti University of Tegal	Original	Aflahatun, Nur; Prihatin, Yoga	Jurnal Pendidikan	Crossref	Inglés	Indone sia	2018	https://so01.tci-thaijo.org/index.php/AJP/article/view/223267/164704
64	AC64	Exploración de un ejercicio de escritura colaborativa en línea de un grupo de estudiantes de básica primaria	Original	Uribe Zapata, Alejandro; Ramírez Salazar, Doris Adriana; Hernao Álvarez, Octavio	Revista Lasallista de Investigacion	Dialnet	Español	Colomb ia	2017	DOI: 10.22507/rli.v14n1a2
65	AC65	La presencia del otro como desafío de la escritura mediada por tecnología	Original	Clerici, Carolina	Revista de la Facultad de Educación de Albacete	Dialnet	Español	Argenti na	2017	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6535630
66	AC66	Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio	Original	Álvarez Angulo, Teodoro; Andueza Correa, Alejandra	Revista Complutense de Educación	Scopus	Español	España	2017	http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49449

67	AC67	La didáctica de la lengua en entornos virtuales de aprendizaje: el caso concreto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y la plataforma Eleclips	Original	Álvarez Ramos, Eva	RED. Revista de Educación a Distancia	Scopus	Español	España	2017	http://www.um.es/ead/red/55/alvarez.pdf
68	AC68	La mediación tecnológica en el acompañamiento y la visualización del proceso de escritura	Original	Clerici, Carolina	Tendencias pedagógicas	Dialnet	Español	España	2017	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6164808.pdf
69	AC69	Comprensión de lectura y producción de discurso escrito mediados por TIC, en educación media	Revisión sistemática	Navarrete Calao, Lizmery; Vargas Arteaga, Jacob	3C TIC	Dialnet	Español	Colombia	2016	doi: http://dx.doi.org/10.17993/3/3ctic.2015.44.244-243%0AISSN:2254-6529
70	AC70	Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios	Original	Casanovas Catalá, Montserrat	Folios	EBSCO	Español	España	2016	http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n43/n43a06.pdf
71	AC71	Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior. Evaluación de la competencia digital	Original	Arnao Vásquez, Marcos Oswaldo; Gamonal Torres, Carlos Ernesto	INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation	Dialnet	Español	Perú	2016	DOI: http://dx.doi.org/10.20548/innoeuca.2016.v2i1.1046
72	AC72	Literacy Learning in a Digitally Rich Humanities Classroom	Original	Buckley-Marudas, Mary Frances	Journal of Adolescent & Adult Literacy	Scielo	Inglés	Estados Unidos	2016	https://moodle.org
73	AC73	Propuestas didácticas mediadas por tecnologías digitales para el desarrollo de competencias de lectura y escritura académicas	Original	Álvarez, Guadalupe; Taboada, María Beatriz	Revista Guillermo de Ockham	Redalyc	Español	Argentina	2016	doi: http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2336
74	AC74	A Study on the Integration of Google Docs as a Web-based Collaborative Learning Platform in EFL Writing Instruction	Original	Jeong, Kyeong Ouk	Indian Journal of Science and Technology	Web of science	Inglés	Korea	2016	https://www.researchgate.net/profile/Kyeong-Ouk-Jeong/publication/309752493_A_Study_on_the_Integration_of_Google_Docs_as_a_Web-based_Collaborative_Learning_Platform_in_EFL

75	AC75	Designing a Website to Support Students' Academic Writing Process	Original	Åberg, Eva Svärde; Ståhle, Ylva; Engdahl, Ingrid y Knutes-Nyqvist, Helen	Turkish Online Journal of Educational Technology	Eric	Inglés	Suecia	2016	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086226.pdf
76	AC76	Using blogging software to provide additional writing instruction	Original	Carver, Lin B.; Todd, Carol	Turkish Online Journal of Distance Education	Eric	Inglés	Estados Unidos	2016	https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116834.pdf
77	AC77	Computer-supported cooperative prewriting for enhancing young EFL learners' writing performance	Original	Lan, Yu Ju; Sung, Yao Ting; Cheng, Chia Chun; Chang, Kuo En	Language, Learning and Technology	EBSCO	Inglés	China	2015	http://128.171.57.22/bitstream/10125/44421/19_02_lansungchengchang.pdf
78	AC78	ICT in the Writing Classroom: The Pros and the Cons	Original	Boudjadar, Tareq	International Journal of Applied Linguistics & English Literature	Scopus	Inglés	Australia	2015	http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.1p.8
79	AC79	Incidencia del uso de las herramientas web en el desarrollo de la producción de textos en los estudiantes de quinto grado de básica primaria en la institución educativa "José Castillo Bolívar" del municipio de Soledad	Original	Montero Galvis, Clorys María; Montero Galvis, Diamantina De Jesús; Restrepo Giraldo, Lina María	Escenarios	Dialnet	Español	México	2015	http://dx.doi.org/10.15665/esc.v13i2.600
80	AC80	Las prácticas de lectura y escritura con TIC en el aula: apuntes para una investigación futura	Revisión sistemática	González, Alejo	Educación, Lenguaje y Sociedad	Dialnet	Español	Argentina	2015	DOI: http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121203
81	AC81	Recursos educativos TIC para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua materna, segunda y extranjera	Revisión sistemática	Rodríguez Muñoz, Francisco; Níkleva, Dimitrinka	Revista de Didácticas Específicas	Dialnet	Español	España	2015	https://repositorio.uam.es/handle/10486/669167
82	AC82	Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual	Original	Figueroa, Beatriz; Aillon, Mariana	Estudios pedagógicos	Scielo	Español	Chile	2015	https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art05.pdf

83	AC83	Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura	Original	Molano Caro, Gladys; Quiroga, Álvaro; Romero, Alexander; Pinilla, Carlos	Alteridad	Scielo	Español	Ecuador	2015	https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.06
84	AC84	Escritura académica colaborativa: el uso de Wikis en un programa de Licenciatura en Enseñanza de Idiomas	Original	Velasco Zárate, Kalinka	Educec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa	Dialnet	Español	México	2018	https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.969
85	AC85	Proposta para o desenvolvimento da lectoescritura académica colaborativa mediada pelo projeto ewbquest-wiki	Original	Velasco Zárate, Kalinka; Meza Cano, José Manuel y Blancas Moreno, Elsa Ma.	Revista docência do ensino superior	Latindex	Portugués	México	2019	https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/12386
86	AC86	Educación virtual y escritura académica en estudiantes universitarios	Original	Zambrano Steensma, Ludmilan Sarmiento Alvarado, Marisol; Aguirre Chávez, Felipe; Brito Garcías, José	Revista Inclusiones	Web of science	Español	Perú	2020	http://bkip.revistainclusiones.org/gallery/7_vol_7_num_eabriljunio2020revinclusi.pdf
87	AC87	Digital authoring support for argumentative writing: What does it change?	Original	Benetos, Kalliopi; Bétrancourt, Mireille	Journal of Writing Research	Scopus	Inglés	Suiza	2020	https://www.researchgate.net/profile/Kalliopi-Benetos/publication/341941417_Digital_authoring_support_for_argumentative_writing_What_does_it_change/links/5eda632e92851c9c5e81ac90/Digital-authoring-support-for-argumentative-writing-What-does-it-change.pdf
88	AC88	Effects of Blog-Mediated Writing Instruction on L2 Writing Motivation, Self-Efficacy, and Self-Regulation: A Mixed Methods Study	Original	Fathi, Jalil; Ahmadnejad, Mohammad; Yousofi, Nouroddin	Journal of Research in Applied Linguistics	Scopus	Inglés	Irán	2019	https://rals.scu.ac.ir/article_14722_0a37aad442fa318ab90f0f19a7f563b7.pdf

89	AC89	Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico	Original	Arroyo, Rosario; Jiménez, Abraham; Martínez, Estefanía	Profesorado	Scopus	Español	España	2016	https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946022.pdf
90	AC90	Improving university argumentative writing through online training	Original	Luna, María; Villalón, Ruth; Mateos, Mar; Martín, Elena	Journal of Writing Research	Scopus	Inglés	España	2020	https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/694939/improving_luna_JWR_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
91	AC91	The effects of different types of video modelling on undergraduate students' motivation and learning in an academic writing course	Original	Raedts, Mariet; van Steendam, Elke; de Grez, Luc; Hendrickx, Jef; Masui, Chris	Journal of Writing Research	Scopus	Inglés	Bélgica	2017	https://www.researchgate.net/profile/Luc-Grez/publication/314085239_The_effect_of_different_types_of_video_modelling
92	AC92	Trabajo colaborativo mediado por las TIC: estrategia para el fomento de la competencia argumentativa	Original	Alfonso Cuéllar, Jenniffer Johana Mancera Valetts, Laura Patricia Cárdenas, Yiny	Revista Virtual Universidad Católica del Norte	Redalyc	Español	Colombia	2018	https://www.redalyc.org/jatsRepo/1942/194259583005/194259583005.pdf
93	AC93	Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive	Original	Ubilla Rosales, Lucía; Gómez Álvarez, Lilian; Sáez Carrillo, Katia	Estudios Pedagógicos	Scielo	Español	Chile	2017	https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n1/art19.pdf
94	AC94	The Effect of Using Blogs to Enhance the Writing Skill of English Language Learners at a Saudi University	Original	Alsubaie, Amal; Madini, Abeer Ahmed	Global Journal of Educational Studies	Crossref	Inglés	Arabia Saudita	2018	https://www.researchgate.net/profile/Abeer-Madini/publication/322952618_The_Effect_of_Using_Blogs_to_Enhance_the_Writing_Skill_of_English_Language_Learners_at_a_Saudi_University/links/5a79cd8c45851541ce5e50ae/The-Effect-of-Using-Blogs-to-Enhance-the-Writing-Skill-of-English-Language-Learners-at-a-Saudi-University.pdf

95	AC95	Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre	Original	Balaman, Sevda	Journal of Language and Linguistic Studies	Eric	Inglés	Turquía	2018	https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/650695
96	AC96	Using Social Media to Improve Students' English Writing Skills : A Mixed Method Study	Original	Shahzadi, Amina; Kausar, Ghazala	Journal of Research in Social Sciences	DOAJ	Inglés	Pakistan	2020	https://www.researchgate.net/profile/Amina-Shahzadi-2/publication/341399232_Using_Social_Media_to_Improve_Students'_English_Writing_Skills_A_Mixed_Method_Study/links/601d1d1b458515893981004c/Using-Social-Media-to-Improve-Students-English-Writing-Skills-A-Mixed-Method-Study.pdf

Tabla 2 Frecuencia y clasificación de artículos

	Nº	%
TOTAL ARTÍCULOS REVISADOS	96	100%
TIPO DE ARTÍCULO		
Original	94	98%
Revisión sistemática	2	2%
Otros	0	0%
BASE DE DATOS		
Scopus	21	22%
Scielo	9	9%
Web of science	8	8%
Eric	5	5%
Crossref	3	3%
DOAJ	1	1%
Redalyc	5	5%
Latindex	8	8%
Dialnet	15	16%
EBSCO	15	16%
Springer	1	1%
Google Scholar	1	1%
REDIB	3	3%
ESCI	1	1%
IDIOMA		
Inglés	42	44%
Español	52	54%
Portugués	2	2%
REGIÓN		
Europa	20	21%
Latinoamérica	44	46%
América del Norte	3	3%
Asia	26	27%
Sudáfrica	2	2%
Australia	1	1%
AÑO DE PUBLICACIÓN		
2015	7	7%
2016	9	9%
2017	7	7%
2018	16	17%
2019	20	21%
2020	29	30%
2021	8	8%

La información sistematizada en la Tabla 1 y 2 está referida a todos los artículos seleccionados preliminarmente de las diferentes bases de datos. Del 100% de ellos, el 2% están redactados en portugués, el 44% en inglés y el 54% en español y corresponden a revistas de Educación y Tecnología. En referencia al tipo de artículo, el 94% son originales y solo el 6% de revisión sistemática.

Todos los artículos fueron publicados en bases de datos que aseguran su originalidad por la rigurosa evaluación a la que son sometidas. Para el caso, 22% se ubican en Scopus, 16% en EBSCO, 16% en Dialnet, 9% en Scielo, 8% en Web of Science, 8% en Latindex, 5% en Eric, 5% en Redalyc y el restante 10% se distribuyen entre Crossref, REDIB, Springer, DOAJ, ESCI y Google Scholar.

Respecto a la autoría de los artículos, el 29% de ellos corresponde a un solo autor y el restante 71% a autorías colectivas. Las investigaciones han sido publicadas en varios continentes: 46% en Latinoamérica, distribuidos en países como Colombia (11), Argentina (9), México (8), Perú (6), Ecuador (5), Chile (2) y Venezuela, República Dominicana y Brasil (1); 27% en Asia, en países como Indonesia (8), Malasya (6), China (3), India y Arabia Saudita (2), Palestina, Korea, Pakistán, Irán y Buthan (1); 21% en Europa, distribuidos entre España (10), Turquía (4), Suecia (2), Suiza y Bélgica (1); 3% entre Canadá y Estados Unidos; 2% en Sudáfrica y 1% en Australia. Estos datos permiten deducir que tanto en Asia como en Europa y América Latina existe una gran preocupación por investigar sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación y su incidencia en la escritura en estudiantes universitarios. Finalmente, la tabla permite evidenciar que los estudios han sido publicados entre los últimos 7 años, incluyendo el presente. El 30% corresponde a publicaciones del 2020, mientras que el 21% corresponden al 2019, el 17% al 2018, el 9% al 2016, el 8% al 2021, y un 7% tanto para el 2017 como para el 2015.

Tabla 3 Selección de artículos científicos según criterios establecidos

N°	Código del artículo	El tipo y diseño de investigación se enmarca al que aborda este estudio	Las variables del artículo tienen las mismas denominaciones de las variables de mi estudio.	La variable o las variables del artículo son parte de las variables del presente estudio.	La técnica utilizada contribuye a demostrar el planteamiento del estudio	El o los instrumentos utilizados son coherentes y alineados a mi estudio	Las características de la población y muestra corresponden a los estudios que se aborda.	El nivel académico de la población y muestra en el artículo corresponden al nivel académico de mi estudio	Los objetivos se relacionan con mi investigación	Las teorías que las fundamentan refuerzan mi estudio	El método utilizado contribuye a demostrar el planteamiento del estudio	Las estrategias de intervención favorecen y refuerzan mi hipótesis	Resultado de la evaluación
1	AC01	S	X	S	S	S	S	S	EGP	P	T	T	SC
2	AC02	S	S	S	S	S	S	S	EGP	T	T	T	SC
3	AC03	X	X	S	S	S	S	S	EGP	T	EGP	T	NC
4	AC04	X	X	S	X	X	X	X	P	T	T	P	NC
5	AC05	X	S	S	S	X	S	S	EGP	P	P	P	NC
6	AC06	X	X	S	S	X	X	X	P	P	P	P	NC
7	AC07	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	T	T	SC
8	AC08	X	X	S	S	X	S	S	P	P	EGP	EGP	NC
9	AC09	S	X	S	S	S	S	X	EGP	EGP	T	T	NC
10	AC10	X	X	S	X	X	S	S	P	EGP	P	P	NC
11	AC11	S	X	S	S	S	X	X	EGP	P	EGP	P	NC
12	AC12	S	X	S	S	S	X	X	P	P	P	P	NC

13	AC13	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
14	AC14	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
15	AC15	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
16	AC16	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
17	AC17	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
18	AC18	X	X	S	S	S	S	S	P	EGP	EGP	EGP	NC
19	AC19	X	X	S	X	X	S	X	P	P	P	P	NC
20	AC20	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
21	AC21	S	X	S	S	S	S	S	T	T	T	T	SC
22	AC22	S	X	S	S	S	X	X	EGP	EGP	EGP	EGP	NC
23	AC23	X	X	S	S	X	S	S	P	P	P	P	NC
24	AC24	S	X	S	S	S	X	X	EGP	P	EGP	P	NC
25	AC25	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
26	AC26	S	X	S	S	S	X	X	EGP	EGP	P	P	NC
27	AC27	X	X	S	X	S	X	X	EGP	EGP	P	EGP	NC
28	AC28	X	X	S	X	X	S	S	EGP	EGP	P	P	NC
29	AC29	S	X	S	S	X	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
30	AC30	X	X	X	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
31	AC31	X	X	S	X	X	S	S	P	EGP	P	P	NC
32	AC32	X	X	S	X	X	S	S	P	EGP	P	P	NC

33	AC33	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
34	AC34	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
35	AC35	S	X	S	X	X	S	S	P	EGP	P	P	NC
36	AC36	S	X	S	S	X	X	X	P	P	P	P	NC
37	AC37	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
38	AC38	X	X	S	X	X	X	X	EGP	P	P	P	NC
39	AC39	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
40	AC40	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
41	AC41	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
42	AC42	S	X	S	S	S	X	X	EGP	T	EGP	EGP	NC
43	AC43	S	X	S	S	S	X	X	P	EGP	P	P	NC
44	AC44	X	S	S	X	X	X	X	P	EGP	P	P	NC
45	AC45	S	X	S	S	S	X	X	EGP	EGP	EGP	P	NC
46	AC46	S	X	S	S	S	S	S	T	EGP	EGP	EGP	SC
47	AC47	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
48	AC48	S	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
49	AC49	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
50	AC50	S	X	S	S	X	X	X	P	P	P	P	NC
51	AC51	S	X	S	S	X	X	X	P	P	P	P	NC
52	AC52	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC

53	AC53	S	S	S	S	S	S	S	T	EGP	EGP	EGP	SC
54	AC54	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
55	AC55	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
56	AC56	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
57	AC57	S	X	S	S	S	X	X	EGP	P	EGP	P	NC
58	AC58	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
59	AC59	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
60	AC60	S	X	S	S	X	X	X	P	P	P	P	NC
61	AC61	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
62	AC62	S	X	S	S	S	X	X	P	EGP	EGP	P	NC
63	AC63	S	X	S	S	S	S	S	T	EGP	EGP	T	SC
64	AC64	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
65	AC65	X	X	S	X	X	S	S	EGP	EGP	P	P	NC
66	AC66	S	S	S	S	S	S	S	P	EGP	EGP	EGP	SC
67	AC67	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
68	AC68	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
69	AC69	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
70	AC70	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
71	AC71	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
72	AC72	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC

73	AC73	X	X	S	X	X	S	S	P	P	P	P	NC
74	AC74	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
75	AC75	X	X	S	X	X	S	S	P	EGP	P	P	NC
76	AC76	S	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
77	AC77	S	X	S	S	S	X	X	EGP	EGP	P	P	NC
78	AC78	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
79	AC79	S	X	S	S	S	X	X	EGP	P	EGP	EGP	NC
80	AC80	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
81	AC81	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
82	AC82	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
83	AC83	X	X	S	X	X	X	X	P	P	P	P	NC
84	AC84	X	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	NC
85	AC85	S	X	S	S	S	S	S	P	EGP	EGP	EGP	SC
86	AC86	X	X	S	S	S	S	S	P	EGP	EGP	EGP	NC
87	AC87	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
88	AC88	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
89	AC89	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
90	AC90	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
91	AC91	X	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	NC
92	AC92	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC

93	AC93	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
94	AC94	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
95	AC95	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC
96	AC96	S	X	S	S	S	S	S	EGP	EGP	EGP	EGP	SC

Leyenda:

S = Sí

X = No

T = Totalmente

EGP = En gran parte

P = Parcialmente

SC = Sí cumple

NC = No cumple

Tabla 4 Criterios metodológicos de selección

	N ^a	%
TOTAL ARTÍCULOS REVISADOS	96	100%
TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN		
Coincide con el estudio	44	46%
No coincide con el estudio	52	54%
Otros	0	0%
VARIABLES		
Coincidencia con ambas variables	15	16%
Coincidencia con una variable	65	68%
No coinciden	16	17%
TÉCNICA		
Contribuye a demostrar el estudio	50	52%
No contribuye a demostrar el estudio	46	48%
No precisa	0	0%
POBLACIÓN		
De acuerdo al nivel del estudio	55	57%
De otro(s) nivel(es)	41	43%
No precisa	0	0%
OBJETIVOS		
Guardan relación con el estudio	40	42%
No guardan relación con el estudio	54	56%
No precisa	2	2%
SELECCIÓN DE ARTÍCULOS		
Elegidos	24	25%
No elegidos	72	75%

En las Tablas 3 y 4, se muestra la información producto del análisis desarrollado con el fin de seleccionar los artículos que se emplearán para el presente estudio.

Se muestra que, de los 96 artículos recopilados preliminarmente, el 46% coinciden con el tipo y diseño de investigación que se requiere para abordar esta investigación; mientras que un 54% no corresponden al tipo y diseño

requerido. Por otra parte, el 99% de los estudios coinciden con la variable o las variables que conforman parte de la presente tesis de doctorado.

Asimismo, respecto a la técnica empleada en las investigaciones, un 52% contribuye a demostrar la efectividad del uso de las TIC en la producción escrita; en cuanto a los instrumentos empleados para recoger la información, solo el 44% son coherentes y alineados al propósito de este estudio.

En cuanto a las características de la población y muestra con la que se trabajó en las publicaciones revisadas, un 59% guarda correspondencia con lo requerido: desarrollo en contextos formales de aprendizaje. Adicionalmente, el 57% de esta pertenece al nivel educativo requerido para el presente trabajo de investigación (educación superior universitaria).

En relación a los objetivos de investigación, un 42% cumple totalmente o en gran parte con el requerimiento de este estudio: demostrar que el uso de recursos tecnológicos (TIC) contribuyen en el logro de mejores resultados en el ejercicio de la escritura en el nivel superior. Finalmente, respecto a las estrategias de intervención, un 37% favorece la hipótesis planteada: las tecnologías de la información y comunicación mejoran la redacción de textos en estudiantes universitarios.

Como resultado del proceso de revisiones presentado en la Tabla 2, se determina que el 25% del total de los artículos científicos seleccionados preliminarmente son aceptados para el presente estudio, debido a que cumplen con los criterios de inclusión previamente establecidos. En consecuencia, estos conformarán nuestra muestra de estudio y serán analizados con detenimiento en las tablas 3, 4 y 5.

Tabla 5 Medición de variables

N°	Código del artículo	Tipo y diseño	Medición de variable(s)		Estadístico y resultados	Propiedades métricas	Población y muestra	Nivel educativo
			Técnica	Instrumento (Denominación)				
1	AC01	Experimental	Observación	Test de escritura	Prueba T (T= -24.851) Alta diferencia significativa	No precisa	102 estudiantes universitarios	Superior universitario
2	AC02	Investigación acción	Observación	Escala valorativa	Porcentajes	No precisa	24 estudiantes de la Universidad del Quindío - Colombia	Superior universitario
3	AC07	Cuasi experimental	Observación	Cuestionario Escala de Autoeficacia del Ensayo Argumentativo	Prueba T Media Diferencias muy significativas en todas las variables	Consistencia interna, con el valor del coeficiente alfa de Cronbach y Confiabilidad, con el coeficiente Omega de McDonald's.	100 estudiantes. Grupo control: 50 y Grupo experimental: 50 de la Facultad de Educación de una universidad de España.	Superior universitario
4	AC13	Estudio de casos	Observación	Patrones de colaboración	Métricas de significatividad unitaria Mejora significativa	No precisa	32 estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California, México.	Superior universitario
5	AC21	Cuasi experimental	Observación	Test de escritura creativa	Prueba no paramétrica U the Man Whitney. Incidencia significativa	Prueba Alfa de Cronbach para la confiabilidad y arrojó un índice de 0,885.	306 estudiantes universitarios peruanos. Grupo control: 154 y Grupo experimental: 152	Superior universitario
6	AC29	Investigación acción	Observación	Actas Rúbricas Cuestionarios	Porcentajes	No precisa	167 estudiantes de la Universidad de Valencia-España	Superior universitario
7	AC33	Cuasi experimental	Observación	Rúbrica de Evaluación de Escritura Académica Entrevista semiestructurada	Prueba de chi-cuadrado y análisis de covarianza (ANCOVA). Mayor rendimiento académico	Coefficiente de confiabilidad a través de la propuesta de Miles y Huberman (1994)	108 estudiantes de una Universidad Estatal de Turquía. Grupo control: 54 y Grupo experimental: 54	Superior universitario

8	AC34	Experimental	Observación	Prueba de Colocación de Oxford (OPT) y la Prueba de Habilidades de Escritura de Párrafos (TPWS)	Prueba T Diferencia de medias Diferencias estadísticamente significativas en el posttest a favor del grupo experimental	Validez mediante jurado de expertos y Confiabilidad a través de la fórmula de correlación de Pearson, donde coeficiente de estabilidad en $r = .80$	80 estudiantes de la Facultad de Ciencias y Humanidades en Arabia Saudita. Grupo control: 40 y Grupo experimental: 40	Superior universitario
9	AC46	Cuasi experimental	Observación	Redacción de texto Cuestionario	Prueba T Diferencia de medias. Mejora significativa en la capacidad de escritura	No precisa	54 estudiantes universitarios. Grupo control: 27 y Grupo experimental: 27	Superior universitario
10	AC47	Diseño mixto	Observación	Cuestionarios Matriz de evaluación de textos académicos Grupos focales	Prueba de Friedman Prueba NcNemar	La prueba de Friedman con un nivel de confianza del 95%	16 estudiantes de Licenciatura en Educación Básica de una universidad pública de Colombia	Superior universitario
11	AC61	Pre-experimental	Observación	Cuestionario Prueba de escritura de ensayo argumentativo	Prueba T Diferencia de medias. Diferencia significativa	Validación por expertos	36 estudiantes universitarios. Un solo grupo experimental	Superior universitario
12	AC63	Experimental	Observación	Prueba de escritura	Diferencia de medias Prueba T Diferencia significativa a favor del grupo experimental	No precisa	48 estudiantes de la Universidad Pancasakti de Tegal. Grupo control: 24 y Grupo experimental: 24	Superior universitario
13	AC66	Experimental : diseño de medidas repetidas	Observación	Escala de valoración de redacción de textos. Cuestionario	Prueba de Wilcoxon - equivalente no paramétrico de la prueba T de student. Mejora consistente en las puntuaciones	No precisa	73 estudiantes de Lengua Española de la Universidad Complutense de Madrid	Superior universitario

					medias de los índices textuales de calidad.			
14	AC85	Investigación acción	Observación	Fichas de autoevaluación y coevaluación Cuestionario	Medias Alta valoración de la estrategia	No precisa	30 estudiantes universitarios de docencia de Oaxaca-México	Superior universitario
15	AC87	Cuasi experimental	Observación	Actividad de escritura Cuestionario	Prueba T ANOVA de medidas repetidas. No hubo diferencia significativa, pero se mejoró la elaboración de argumentos	Consistencia interna aceptable de $\alpha = .629$	23 estudiantes de una universidad de Suiza. Grupo control: 11 y Grupo experimental: 12	Superior universitario
16	AC88	Experimental	Observación	Escala de motivación de escritura Escala de autoeficacia de escritura en un segundo idioma Autorregulación de la escritura en un segundo idioma	Prueba de ANCOVA Incremento significativo	Consistencia interna, con el valor del coeficiente alfa de Cronbach	46 estudiantes de una universidad de Irán. Grupo control: 21 y Grupo experimental: 25	Superior universitario
17	AC89	Cuasi experimental	Observación	Escala de autoeficacia escritora Cuestionario metasociocognitivo de competencias escritoras Informes de evaluación generados por la Plataforma Moodle	Media estadística Prueba de normalidad de Shapiro-Wilks T-Student para muestras pareadas Correlación de Pearson Diferencia significativa	Validación por juicio de expertos	18 estudiantes universitarios.	Superior universitario
18	AC90	Experimental	Observación	Cuestionario Escala de escritura	La prueba de McNemar Prueba Chi-cuadrado	Consistencia interna, con el valor del	68 estudiantes de Educación y Psicología de una universidad a distancia en España.	Superior universitario

					Mejora significativa en el grupo experimental	coeficiente alfa de Cronbach	Grupo control: 35 y Grupo experimental: 33	
19	AC92	Mixto	Observación	Rúbrica de evaluación de escritura argumentativa Test de preguntas abiertas	No precisa Avance significativo del grupo experimental en cada uno de los elementos de la competencia argumentativa escrita	No precisa	50 estudiantes de la Universidad Manuela Beltrán de Colombia. Grupo control: 26 y Grupo experimental: 24	Superior universitario
20	AC93	Cuasi experimental	Observación	Redacción de texto Cuestionario	Test de Shapiro-Wilk Aumento del grupo experimental estadísticamente mayor.	No precisa	33 estudiantes de Pedagogía en Inglés de una Universidad de Concepción-Chile. Grupo control: 15 y Grupo experimental: 18	Superior universitario
21	AC53	Experimental	Observación	Test Cuestionario de actitudes	Porcentajes y análisis de varianzas. Diferencia significativa a favor del grupo experimental.	Consistencia interna, con el valor del coeficiente alfa de Cronbach	72 estudiantes de la Universidad Abierta Al-Quds-Palestina. Grupo control: 40 y Grupo experimental: 32	Superior universitario
22	AC94	Experimental	Observación	Prueba de escala de vocabulario	Prueba T de muestras pareadas. Diferencia significativa a favor del grupo experimental.	No precisa	37 estudiantes de una universidad saudita. Grupo control: 18 y Grupo experimental: 19	Superior universitario
23	AC95	Experimental	Observación	Prueba de escritura	Análisis de varianzas (ANOVA). Diferencia significativa a favor del grupo experimental.	Pilotaje	43 estudiantes de la Universidad Cumhuriyet-Turquía	Superior universitario
24	AC96	Mixto	Observación	Prueba de escritura Cuestionario	Porcentajes Prueba T de muestras pareadas Diferencia significativa entre pre y postest.	No precisa	25 estudiantes universitarios de Pakistán	Superior universitario

En la tabla 5, se presentan todos los artículos seleccionados (N=24) de acuerdo a los criterios de inclusión para desarrollar el presente estudio y se realiza un análisis de la metodología aplicada en el tratamiento de las variables.

El diseño de investigación, entendido como el plan o estrategia diseñada con el propósito de responder interrogantes de investigación, lograr los objetivos de estudio y someter a prueba las hipótesis (Hernández Sampieri et al., 2014) es uno de los criterios que se consideraron en el análisis. Así se encontró que un total de 17 artículos (71%) corresponden a estudios experimentales, específicamente el 38% son experimentales puros, el 29% cuasiexperimentales y el 4% preexperimentales. En el caso de estos estudios, 13 consideraron grupo de control y grupo experimental y 4 se realizaron con un solo grupo. Los restantes 7 artículos se dividen entre investigaciones mixtas (13%), investigación acción (13%) y estudio de casos (4%). En consecuencia, el 100% de los diseños adoptados en los estudios permitieron comprobar la efectividad de las experiencias directas e indirectas en la variable dependiente, lo que las ubica dentro de investigaciones de carácter empírico-analítico.

En relación con la técnica de recojo de información, el 100% de los estudios empleó la observación, verificándose la coherencia con los instrumentos que se emplearon que, para el caso se encontró que el 71% de las investigaciones recurrió al empleo de más de un instrumento, priorizándose las pruebas o test de escritura combinadas con cuestionarios y escalas de valoración; el restante 29% empleó un solo instrumento, básicamente la prueba de escritura para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes respecto a la redacción de diversos tipos de texto.

El 50% precisa que los instrumentos han sido validados por juicio de expertos y presentan consistencia interna y confiabilidad comprobada mediante la prueba Alfa de Cronbach, el coeficiente Omega de McDonald's, propuesta de Miles y Huberman, correlación de Pearson y prueba de Friedman; el restante 50% no presenta información sobre la validez ni la confiabilidad de los instrumentos empleados; no obstante, algunos de ellos han sido tomados de

pruebas estandarizadas. Por otra parte, los instrumentos empleados por los investigadores, en algunos casos no solo evaluaron la competencia de escritura, sino también otras variables como grado de satisfacción con el empleo de las TIC y la competencia lectora; no obstante, para efectos de esta investigación, se consideraron los resultados obtenidos específicamente relacionados con la competencia de escritura.

Respecto a los estadísticos empleados en los estudios, el 42% de los estudios empleó la Prueba T para reportar los resultados sobre las mejoras entre la preprueba y posprueba; no obstante, también se emplearon la prueba Chi cuadrado, ANCOVA, ANOVA, Prueba de Wilcoxon, Prueba de Shapiro-Wilks, Prueba de Friedman, Prueba de Mc Nemar. Asimismo, en el 21% de los estudios se emplearon dos estadísticos para el procesamiento de los resultados (AC33, AC47, AC66, AC89, AC90).

Las investigaciones que forman parte de la revisión se desarrollaron con tamaños muestrales heterogéneos. El 58% lo hizo con un tamaño muestral mayor a 40 individuos y un 42% con menos de 40 participantes. También, el 96% de los estudios trabajó con individuos de ambos géneros y un 4% (N=1) trabajó solo con participantes del género femenino.

Finalmente, acerca del nivel educativo en el que se desarrollaron los estudios, el 100% corresponde a la educación superior universitaria.

Tabla 6 Eficacia de la investigación

N°	Código del artículo	Objetivo	Teorías	Estrategia	Duración/ sesiones	Sobre las intervenciones en la investigación	
						Pretratamiento	Postratamiento
1	AC1	Comprobar el éxito de la metodología (TBLT) en el desarrollo de las habilidades de escritura en los estudiantes de ingeniería.	Constructivismo	Metodología TBLT	No precisa	La puntuación media de la pre prueba del grupo experimental es 5.3083	La puntuación media de la prueba posterior del grupo experimental es 8.8909.
2	AC2	Plantear herramientas para desarrollar adecuadamente la competencia de escritura argumentativa.	Paradigma sociocognitivo	Modelo Didactext	1 semestre académico	Búsqueda poco rigurosa de información; escasa planificación de la escritura; ausencia de reflexión sobre los argumentos; dificultades de redacción: pobreza léxical y errores de ortografía; no se revisan ni reescriben los textos y la evaluación se limita a lo sumativo.	Se mejoran procesos de planificación. Redacción correcta de los argumentos. Se aplican normas de textualidad.
3	AC3	Evaluar la eficacia del proceso didáctico-tecnológico "Ensayo Científico Multilingüe" o ECM), en la construcción de textos argumentativos.	Paradigma sociocognitivo	Ensayo Científico Multilingüe	24 sesiones	Media en metacognición = 1396.14 Media de la autoeficacia de la escritura argumentativa = 661.08 Media del texto = 8.54	Media en metacognición = 1579.50 Media de la autoeficacia de la escritura argumentativa = 740.38 Media del texto = 15.58
4	AC4	Identificar las estrategias de regulación que favorecen la colaboración y redacción de textos en línea.	Constructivismo Paradigma sociocognitivo Paradigma sociocultural	Escritura colaborativa en entornos electrónicos de comunicación asíncrona.	6 semanas	No precisa	Escritura colaborativa: crean estrategias, regulan y establecen consensos en torno a la ejecución de la tarea. Regulación: regulación correctiva del texto y regulación para la profundización de ideas escritas

5	AC5	Demostrar que el empleo de dispositivos móviles favorece la producción textual creativa.	Constructivismo	Empleo de teléfonos móviles para propiciar una escritura creativa.	12 sesiones	Producción de textos creativos: Rango promedio = 159,95	Producción de textos creativos: Rango promedio = 173,69
6	AC6	Dotar de estrategias que favorezcan la redacción considerando todos los criterios involucrados.	Constructivismo social: Aprendizaje colaborativo	Proyecto de innovación COL·LABORA	4 meses	Ausencia o deficiente planificación previa, errores en el desarrollo del contenido o uso de la información, dominio insuficiente de la norma que provoca errores de uso, cierta dependencia de lo literal, escasa atención o falta de hábitos para la revisión.	Versiones de escritura personales con mejoras notables respecto a la mayoría de producciones anteriores.
7	AC7	Establecer los efectos de Edmodo sobre el rendimiento de los estudiantes en escritura.	Constructivismo	Edmodo	1 semestre académico	No precisa	La diferencia entre las puntuaciones de rendimiento ajustadas posteriores a la prueba fue significativa ($F = 0,058$; $p = 0,000 < 0,05$),
8	AC8	Examinar el efecto del uso de Edmodo en el desarrollo de las habilidades de producción escrita de los estudiantes.	Constructivismo	Edmodo	14 semanas	Control: media=32.80 Experimental: media=32.34	Control: media=61.17 Experimental: media=70.15
9	AC9	Indagar si el uso de Google Docs contribuyó a mejorar la habilidad de escritura de los estudiantes.	Constructivismo social: Aprendizaje colaborativo	Google drive	6 sesiones	Experimental: excelente 0.0% bueno 14.81% regular 18.52% malo 37.04% deficiente 29.63%	Experimental: excelente 3.70% bueno 44.441% regular 37.04% malo 14.81% deficiente 0.0% La puntuación de ganancia del grupo experimental es de 20.63
10	AC10	Determinar y describir los cambios en los procesos cognitivos de producción de un texto académico, al emplear	Paradigma sociocognitivo - sociocultural	Programa de mediación tecnológica: uso del correo electrónico, uso	32 sesiones	No precisa	La prueba Friedman nos indica una significación de 0.014 en ER y una significancia de 0.003 en ET.

		mediaciones tecnológicas en un curso de escritura.		de google Docs, uso del dispositivo del vídeo beam y uso del procesador de textos			
11	AC11	Investigar el efecto del uso de Tumblr en la capacidad de los estudiantes para escribir.	Constructivismo	Uso de Tumblr	9 sesiones	Media=56.24	Media=77.88
12	AC12	Desarrollar el aprendizaje de escritura de ensayos basado en Google Drive para mejorar la escritura de los estudiantes.	Constructivismo social: Aprendizaje colaborativo	Uso del Google drive	1 semestre académico	Control: media=70.8750 Experimental: media=71.9259	Control: media=72.6250 Experimental: media=79.8519
13	AC13	Estudiar los efectos del uso de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos escritos por estudiantes universitarios.	Paradigma sociocognitivo y sociocultural	Uso de plataforma RedacText 2.0	1 semestre académico	Indicadores: 1=3.46; 2=3.3; 3=3.3; 4=2,97; 5=2,92; 6=2,72; 7=3,06; 8=2,78; 9=2,57; 10=2,6; 11=3,08; 12=1,26; 13=1,21; 14=1,78; 15=2,97; 16=2,35	Indicadores: 1=3.5; 2=3.26; 3=3.4; 4=3,37; 5=3,21; 6=2,75; 7=2,86; 8=2,78; 9=2,68; 10=2,81; 11=3,01; 12=1,97; 13=1,50; 14=2,18; 15=3,18; 16=2,18
14	AC14	Fomentar el desarrollo de la alfabetización digital a través de la escritura colaborativa de un artículo de investigación documental.	Paradigma sociocognitivo	WebQuest-Wiki	5 meses	Experimental: Media=2.37 Control: Media=2.56	Indicadores: Colaboración=3,72; Lectura=3,88; Wiki=3,93; metadiscurso=3,95; motivación=4,14; webquest=4,45
15	AC15	Determinar cómo C-SAW favorece la escritura argumentativa.	Constructivismo	C-SAW (Escritor argumentativo asistido por computadora)	4 semanas	Razonamiento informal: C-SAW=3,75 Editor de texto=4,82 Argumentación: C-SAW=5,08 Editor de texto=5,91	Razonamiento informal: C-SAW=3,92 Editor de texto=5,09 Argumentación: C-SAW=6,83 Editor de texto=6,91
16	AC16	Investigar los efectos de un curso de escritura mediado por blogs sobre la motivación de los estudiantes para escribir, la	Aprendizaje social	Uso de blogs	16 semanas	Experimental: Motivación=20,28 Autoeficacia=19,62 Autorregulación= 14,66 Control:	Experimental: Motivación=24,70 Autoeficacia=18,68 Autorregulación= 19,68 Control:

		autoeficacia y la autorregulación de la escritura.				Motivación=19,85 Autoeficacia=20,90 Autorregulación=15,286	Motivación=21,88 Autoeficacia=21,78 Autorregulación=17,21
17	AC17	Identificar los efectos de un PLE en las competencias de escritura.	Aprendizaje social	Curso de Escritura Científico Multilingüe en la Plataforma MOODLE	24 sesiones	Competencias escritoras en español=72,17 Competencias escritoras en inglés=68,61 Autoeficacia escritora en español=34,61 Autoeficacia escritora en inglés=33,17	Competencias escritoras en español=77,94 Competencias escritoras en inglés=75,11 Autoeficacia escritora en español=35,94 Autoeficacia escritora en inglés=35,44
18	AC18	Comprobar que la colaboración instruccional en línea favorece la escritura argumentativa.	Constructivismo	Uso de la plataforma Moodle	4 semanas	Grupo control: Introducción=.69 Cuerpo=.94 Conclusión=.43 Proporción de argumentos a favor=.30 Proporción de argumentos en contra=.29 Número de palabras=467.6 Grado de integración de síntesis=1.9 Grupo experimental: Introducción=.48 Cuerpo=.85 Conclusión=.42 Proporción de argumentos a favor=.31 Proporción de argumentos en contra=.25 Número de palabras=627.0 Grado de integración de síntesis=2.09	Grupo control: Introducción=.54 Cuerpo=.91 Conclusión=.40 Proporción de argumentos a favor=.31 Proporción de argumentos en contra=.26 Número de palabras=408.9 Grado de integración de síntesis=1.83 Grupo experimental: Introducción=.79 Cuerpo=1 Conclusión=.91 Proporción de argumentos a favor=.38 Proporción de argumentos en contra=.47 Número de palabras=476.7 Grado de integración de síntesis=3.06
19	AC19	Establecer la influencia del aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en el desarrollo de la redacción argumentativa en los estudiantes	Constructivismo	Trabajo colaborativo mediado por las TIC	1 semestre académico	No precisa	Grupo experimental presenta avance significativo respecto a los criterios evaluados: vocabulario, sintaxis, ortografía, gramática,

							posición crítica, justificación, estructura temática, contra argumentación y refutación de ideas.
20	AC20	Determinar el efecto de la escritura colaborativa mediante Google Drive en la producción de textos argumentativos.	Paradigma sociocultural	Redacción colaborativa usando Google Drive	12 sesiones	Control: media=18,5 Experimental: media=16,6	Control: media=21,6 Experimental: media=21,9
21	AC21	Investigar el efecto de las TIC y las redes sociales en la mejora de la competencia de escritura a nivel universitario.	Constructivismo	Programa de mediación tecnológica: uso de TIC y redes sociales	1 semestre académico	Experimental: Media=2.37 Control: Media=2.56	Experimental: Media=2.94 Control: Media=2.71
22	AC22	Examinar la efectividad del uso de blogs para mejorar el rendimiento de escritura.	Paradigma sociocultural	Uso del blog	7 semanas	Control: puntuación media=179 Experimental: puntuación media=162	Control: puntuación media=166 Experimental: puntuación media=178
23	AC23	Estudiar el impacto de una metodología integrada de narración digital (DS) en las habilidades de escritura narrativa.	Constructivismo	Metodología integrada de narración digital (DS)	14 semanas		Control: MD=7,60 Experimental: MD=14,48
24	AC24	Indagar el potencial del empleo de las redes sociales en el desarrollo de habilidades de escritura en inglés.	Paradigma sociocognitivo Aprendizaje social	Uso de facebook	4 semanas	Contenido=2,56 Organización=2,8 Gramática=2,56 Vocabulario=2,16 Mecanismo=2,60 Total=11,96	Contenido=3,56 Organización=3,16 Gramática=2,88 Vocabulario=2,76 Mecanismo=2,68 Total=15,04

En la tabla 6 se consolida la información referida a cuán eficaces han sido los estudios seleccionados respecto al propósito del presente trabajo. Se consideran para ello, aspectos como objetivos, teorías empleadas, estrategias, duración, resultados del pretratamiento y postratamiento de la intervención.

Respecto a los objetivos, el 100% de los estudios se propone determinar la eficacia y/o influencia de metodologías, plataformas y herramientas TIC en el desarrollo de la escritura de los estudiantes universitarios. En ese sentido, el 54% hace referencia al empleo de herramientas como Google drive, Edmodo, entre otros; el 33% a propuestas metodológicas o modelos basados en el uso de TIC y el 13% al empleo de plataformas web como Moodle.

En relación a la duración del tratamiento desarrollado en los estudios, el 71% se desarrolló durante todo el semestre académico; un 25% en menor tiempo y un 4% no lo precisa.

Tabla 7 Conclusiones

N°	Código del artículo	Conclusiones
1	AC01	Los estudiantes que recibieron enseñanza del idioma basada en tareas, lograron buenos resultados en comparación con los estudiantes que no recibieron tratamiento y siguieron el método tradicional de aprendizaje.
2	AC02	Las nuevas herramientas tecnológicas se pueden integrar significativamente a la didáctica de la argumentación.
3	AC07	Las TIC se convierten en herramientas potenciales para ayudar a los estudiantes a gestionar y adquirir mejores habilidades de escritura científica en diferentes idiomas.
4	AC13	La regulación compartida durante el proceso de escritura ayuda a mejorar la redacción de textos y refuerza el interés por incorporar procedimientos e instrumentos que demuestren la influencia de las participaciones individuales en el trabajo colaborativo y el propio texto.
5	AC21	El empleo de dispositivos móviles contribuye de manera relevante en la mejora de la redacción de textos creativos, especialmente en el tema, contenido, propósito, organización global del texto, cohesión gramatical, y correferencia.
6	AC29	La propuesta COL-LABORA es provechosa para mejorar el aprendizaje colaborativo de la redacción académica, así como el conocimiento pedagógico de la evaluación.
7	AC33	Edmodo contribuye en la adquisición de habilidades de escritura académica en los estudiantes: fácil acceso a la adecuada información, la rápida comunicación entre el docente-estudiante y entre los propios estudiantes, promueve mayor interés en el curso y un aprendizaje efectivo, fácil y permanente.
8	AC34	En las clases de escritura, la integración de Edmodo es muy beneficiosa para desarrollar las habilidades de los estudiantes hasta el nivel de párrafo; así mismo, aumenta su motivación para aprender.
9	AC46	El uso de Google Docs mejora significativamente la habilidad de escritura de los estudiantes, así como el interés por aprender usando esta herramienta.
10	AC47	Se encontraron diferencias en tareas vinculadas a los procesos cognitivos que intervienen en la escritura del texto académico, tanto por la mediación pedagógica como tecnológica; aunque los resultados cualitativos indican que mejoran en algunas estrategias.
11	AC61	El uso de Tumblr optimizó efectivamente la capacidad de los estudiantes universitarios de pregrado para redactar ensayos argumentativos. Los profesores deben muy creativos para optimizar las ventajas de utilizar Tumblr en las actividades de escritura.
12	AC63	El aprendizaje basado en el uso de la herramienta Google Drive mejora efectivamente la habilidad de redacción de ensayos de los estudiantes.
13	AC66	El empleo de las TIC favorece la redacción de los estudiantes, tanto en los ámbitos académicos como sociales; por otra parte, contribuye a promover

		un aprendizaje reflexivo de los géneros discursivos y de las estrategias de producción de textos
14	AC85	El Proyecto WebQuest-Wiki contribuye a la movilización de recursos cognitivos, de comunicación y actitudinales que desarrollan habilidades de alfabetización digital necesarios para la escritura colaborativa de los textos académicos.
15	AC87	C-SAWS es un recurso que se puede emplear para actividades de escritura como generación de ideas, planificación, organización, redacción y revisión de los textos e incluso la deconstrucción de textos existentes.
16	AC88	La integración de blogs en la instrucción de escritura ayuda al estudiante a tener más motivación y autorregulación durante los procesos de la escritura; aunque no incida en la autoeficacia.
17	AC89	El curso de Escritura Científico Multilingüe en la Plataforma MOODLE incrementa la motivación hacia la redacción de diversos textos, así como mejora el conocimiento de la planificación de la escritura.
18	AC90	El uso de la plataforma Moodle mejora la estructura de los productos escritos de los participantes , tanto en el número de argumentos a favor o en contra y el grado de integración de las dos perspectivas.
19	AC92	Las actividades colaborativas, mediadas por las TIC, promueven el desarrollo de la competencia argumentativa en los estudiantes.
20	AC93	La escritura colaborativa permite el desarrollo gradual de las habilidades requeridas para escribir textos coherentes, de forma individual, autorregulada y autónoma.
21	AC53	La incorporación de las redes sociales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés juega un papel importante en el desarrollo de la escritura de los estudiantes de inglés a nivel universitario y despiertan el interés hacia el aprendizaje del idioma.
22	AC94	El uso de blogs mejora sustancialmente el desarrollo de la escritura de las estudiantes; no solo respecto a la fluidez, el pensamiento crítico y la capacidad para construir textos coherentes, sino también respecto del vocabulario.
23	AC95	La incorporación de DS en la escritura, la convierte en una actividad más motivadora y atractiva, que son dos construcciones importantes para desarrollar las habilidades de redacción.
24	AC96	El uso de Facebook logró una mejora significativa en la escritura de los estudiantes, debido a que facilitó el acceso a la información para planificar la escritura, redactar los artículos y publicar sus trabajos después de recibir comentarios inmediatos y revisiones frecuentes.

En la Tabla 7 se presentan las conclusiones de cada una de las investigaciones seleccionadas evidenciando que el 100% de ellas coinciden en que el uso de plataformas, herramientas o metodologías con empleo de las TIC contribuye a mejorar los procesos de escritura de los estudiantes.

V. DISCUSIÓN

En el presente trabajo de investigación, basado en la revisión sistemática de artículos científicos publicados entre los años 2015 y 2021, se planteó como objetivo general, determinar cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación mejoran la producción textual en los estudiantes universitarios.

De esa forma, se desarrolló un análisis minucioso de los estudios seleccionados que permitió revisar, organizar y procesar la información de cada uno de ellos con el fin de poder establecer la pertinencia del presente estudio.

La revisión sistemática se desarrolló solo con los artículos que cumplieran con los criterios de inclusión y que evidenciaban rigurosidad científica al encontrarse indexados en las principales bases de datos internacionales.

Como producto del análisis de los estudios seleccionados (N=24), se puede determinar que existe una creciente preocupación por los niveles de redacción de los estudiantes universitarios a nivel mundial; pero muy especialmente en Asia, Europa y América. Así se encontró que el 38% pertenecen a estudios desarrollados en Asia, específicamente en países como Indonesia, India, Arabia Saudita, Irán, Pakistán y Palestina. Un 33% corresponden a investigaciones realizadas en Europa, destacándose España como el país con más aportes. Finalmente, un 29% de las publicaciones corresponden a trabajos de investigación desarrollados en América Latina, en países como Colombia, México, Chile y Perú.

Por otra parte, se encontró que el 46% de los artículos científicos se fundamentaron en la teoría del Constructivismo que, como señala Coll i Salvador et al. (2007), asume que los estudiantes aprenden en la medida que logran construir adecuadamente significados respecto a los contenidos; no obstante, esta construcción considera los aportes activos del estudiante, su disponibilidad y conocimientos previos en medio de una situación interactiva en la que el docente es un mediador entre el alumno y la cultura, considerando los diversos factores que pueden influir; lo cual, no logra desarrollar solo el ámbito cognitivo, sino, también el aspecto personal.

Por otra parte, el 33% de las investigaciones revisadas hacen alusión a la Teoría Sociocultural y a la Teoría Sociocognitiva. La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, que fue planteada por Lev Vygotsky, también es denominada como teoría socio-histórico-cultural. Esta parte de la idea de que el conocimiento es producto de una construcción social, no individual y que se va generando por el devenir histórico y cultural de la sociedad (Guerra García, 2020); mientras que en la teoría sociocognitiva, el aprendizaje se concibe como el resultado de la interacción entre elementos intrapersonales, ambientales y conductuales que determinan que el estudiante transforme sus habilidades mentales y creencias en habilidades específicas y conocimientos concretos. Para ello, el alumno comprende que se desenvuelve en un contexto cambiante que le exige constantes esfuerzos metacognitivos de evaluación y realimentación para ajustar sus estrategias y conductas (Chaves Barboza & Rodríguez Miranda, 2017).

Un 13% de los estudios hace referencia como sustento al Aprendizaje Colaborativo que es una de las expresiones más representativas del socioconstructivismo y que recoge variadas líneas teóricas que destacan el aporte constructivo de la interacción sociocognitiva y de la conexión y colaboración entre los aprendices. De ahí que conjuga la teoría tradicional del aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson y los aportes de la Teoría del Conflicto Sociocognitivo de Doise y Mugny, Teoría del Aprendizaje Situado (Wenger y Lave) y Teoría del Aprendizaje Colaborativo Mediado por Computadora (CSCL) de O'Malley y Warschauer (Roselli, 2011). Por último, un 8% de las investigaciones se sustentan en el Aprendizaje Social de Bandura, que como señalan Vega-Lugo et al. (2019), plantea como principio que es el factor social el que sirve de base para los nuevos aprendizajes y no solo el aprendizaje directo; es decir, los estudiantes aprenden y desarrollan nuevas estrategias mediante la observación a otros sujetos. Como se puede evidenciar, todos los estudios toman como base al Constructivismo, teoría que sirve para cada una de las propuestas y que se hace evidente a través de otras teorías o paradigmas que tienen su origen en esta.

Es importante entender los aportes que brindan al propósito del presente trabajo de investigación, desde la perspectiva de las teorías que las sustentan; pero, también considerando la forma en que se abordan las tecnologías de la información y comunicación. Así entre el 33% que lo hace como metodología, encontramos a Gomathi & Radhakrishnan (2021), quienes emplean en su estudio la metodología Task Based Language Teaching (TBLT) a través del uso de herramientas de información y comunicación para la accesibilidad de fuentes como imágenes, animaciones, clips de audio y video con el fin de desarrollar habilidades de escritura en los estudiantes de ingeniería. TBLT es una metodología que se ha ido posicionando gradualmente a nivel internacional en el sistema educativo; en la cual, las tareas son un elemento fundamental en la enseñanza y adquisición del idioma a través de varias fases de actividades en el proceso de adquisición. Esta investigación, sustentada en el constructivismo, evalúa particularmente la habilidad de escritura desde cuatro parámetros diferentes: contenido o información, formato, organización o coherencia y lenguaje. Después de aplicarse la metodología con 102 estudiantes universitarios, se concluye que estos lograron mejores resultados que aquellos que no recibieron el tratamiento.

En la misma línea, encontramos el estudio de Arroyo González et al. (2021) que mediante un trabajo con 100 estudiantes universitarios españoles buscó evaluar la eficacia del proceso didáctico-tecnológico “Ensayo Científico Multilingüe” o ECM, diseñado bajo el paradigma sociocognitivo, que orienta la construcción de textos argumentativos en un espacio didáctico compartido en la lengua nativa y en la primera lengua extranjera. Para ello, se aplicaron dos medidas repetidas (preprueba, posprueba) para tres variables dependientes: metacognición de la escritura; autoeficacia de la escritura argumentativa; y estructuración del ensayo argumentativo; después de desarrollar la estrategia durante 24 sesiones, se pudo comprobar que, en esta estrategia, las TIC se convierten en herramientas potenciales para ayudar a los estudiantes a gestionar y adquirir mejores habilidades de escritura científica en diferentes idiomas. Otra propuesta metodológica mediada por las TIC que busca desarrollar la escritura argumentativa es la de Alfonso Cuéllar et al. (2018), quienes se plantearon como propósito determinar la influencia del aprendizaje

colaborativo mediado por las TIC en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita en los estudiantes de una universidad de Colombia. Los 24 estudiantes sometidos a la experimentación presentaron un avance significativo respecto a gramática, vocabulario, ortografía, sintaxis, estructura temática, justificación, postura crítica, contra argumentación y refutación de ideas.

Por su parte, Niño Carrasco & Castellanos Ramírez (2020), en un estudio de casos desarrollado con 32 estudiantes mexicanos, se plantearon el objetivo de identificar las estrategias de regulación que benefician la colaboración y composición de textos en línea, considerando que la escritura colaborativa en línea tiene un carácter multidimensional: acciones propias de redacción y desarrollo de estrategias regulatorias (dominio metacognitivo) para coordinar las actividades de redacción, criterios que nacen de los planteamientos del constructivismo y los paradigmas sociocognitivo y sociocultural. Del estudio se pudo comprobar que la regulación compartida durante los procesos de redacción, favorece la mejora en la elaboración de los textos; pero, también sirve para fortalecer el interés por incorporar procedimientos y herramientas que incidan en la calidad de las participaciones individuales sobre el trabajo colaborativo de redacción del texto.

Gómez Devis & Saneleuterio (2020) también desarrollan un proyecto que apunta al fortalecimiento de la escritura, mediante el trabajo cooperativo, cuyo fundamento se encuentra en el aprendizaje colaborativo, variante del constructivismo social. El artículo muestra una experiencia de innovación educativa con 167 estudiantes de España, el mismo que busca promover el desarrollo de la redacción/escritura académica y evaluación formativa y colaborativa con el empleo de entornos virtuales de aprendizaje. Como resultado de su aplicación se comprueba que el proyecto COL-LABORA promueve la colaboración entre pares y optimiza el aprendizaje de la escritura académica, así como el conocimiento pedagógico de la evaluación. Con un propósito similar, pero mediante el uso de una metodología diferente, Velasco Zárate et al. (2019) investigan de qué manera el empleo de WebQuest-Wiki permiten promover el desarrollo de la escritura colaborativa de un artículo de

investigación documental. Los resultados de la evaluación de los 30 estudiantes universitarios mexicanos sometidos a la estrategia arrojaron que esta contribuye a la movilización de recursos cognitivos, de comunicación y actitudinales que desarrollan habilidades de alfabetización digital necesarios para la escritura colaborativa de los textos académicos.

Una última propuesta referida a metodología para desarrollar la escritura en entornos virtuales es la de Balaman (2018), quien desarrolló su experiencia, durante 14 semanas con 43 estudiantes de la Universidad Cumhuriyet-Turquía, aplicando el Digital Storytelling (DS) como una metodología integrada e innovadora para estudiar el impacto que tiene en las habilidades de escritura narrativa. Para el desarrollo de la estrategia se emplearon recursos como WeVideo, hojas de guiones gráficos, Google Drive y Facebook. Al término de la experiencia, se pudo determinar que el Digital Storytelling DS tiene un mayor impacto en los procesos de escritura que las metodologías tradicionales.

Respecto al 54% de investigaciones que priorizaron el empleo de herramientas digitales para favorecer el desarrollo de la escritura, precisan que emplearon Google Docs, Google Drive, Edmodo, C-Saw, redes sociales, entre otros. El estudio realizado por Afdaliah et al. (2019) buscó indagar si el uso de Google Docs contribuye a mejorar la habilidad de escritura de los estudiantes. Para ello, basado en el aprendizaje colaborativo, administró una prueba previa, desarrolló el tratamiento durante cuatro semanas, el cual consistió en que los estudiantes debían revisar sus propios textos y los de sus compañeros y anotar comentarios o reseñas al respecto y, después aplicó una prueba posterior cuyos resultados determinaron que el uso de Google Docs mejora significativamente la habilidad de escritura de los estudiantes, así como el interés por aprender. Sobre esta herramienta asociada al uso del correo electrónico, Quintero-Aldana et al. (2019) desarrollaron una mediación pedagógica y tecnológica que duró 32 sesiones para la escritura de un artículo argumentativo. El proceso demandó del uso del correo electrónico para la entrega de los avances del texto y el uso de Google Docs para compartir las versiones del mismo entre ellos, así como el uso del vídeo beam, durante las

sesiones presenciales para proyectar los trabajos, realizar comentarios y brindar ejemplos reales de escritura. Al final los datos cuantitativos determinaron diferencias en tareas relacionadas con los procesos cognitivos que intervienen en la escritura del texto académico. Por su parte, Mateo-Girona et al. (2021), también indaga cómo desarrollar adecuadamente la competencia de escritura argumentativa mediante el empleo de Google Docs para la revisión y reescritura, conjuntamente con herramientas como Mendeley para encontrar y organizar fuentes de información rigurosas, Kialo para organizar las ideas y Essay Map para la primera redacción de ideas. La investigación se implementó en una universidad colombiana con una muestra de 24 estudiantes, concluyendo que las s herramientas tecnológicas se pueden integrar significativamente a la didáctica de la argumentación.

Las investigaciones que destacan la utilidad de Google Drive en la producción textual toman como sustento a la teoría sociocultural, pues proponen el desarrollo de una escritura colaborativa. Aflahatun & Prihatin (2018) desarrollan un estudio experimental con un grupo de 48 estudiantes de una universidad de Tegal, empleando esta herramienta para potenciar el aprendizaje de la escritura de ensayos. Como conclusión de la investigación, los autores señalaron que el aprendizaje basado en el uso de la herramienta Google Drive mejora efectivamente la habilidad de redacción de ensayos de los estudiantes. Esta conclusión coincide con lo que descubrieron Ubilla Rosales et al. (2017) en su estudio con 33 estudiantes universitarios chilenos a quienes aplicó un tratamiento con el empleo de Google Drive para la redacción de textos argumentativos, que duró doce sesiones y aplicó cuatro test (pretest, postest inmediato y dos postest diferidos). Los resultados obtenidos determinaron que la escritura colaborativa permite al estudiante el desarrollo gradual de las destrezas para redactar individualmente textos coherentes de forma autónoma y autorregulada.

Otra de las herramientas que se emplean para mejorar la producción escrita es el Blog. Alsubaie & Madini (2018) lograron determinar a partir de un estudio experimental que su uso mejora sustancialmente el desarrollo de la escritura de las estudiantes; no solo respecto a la fluidez, el pensamiento crítico y la

capacidad para construir textos coherentes, sino también respecto del vocabulario. Para ello, durante siete semanas las 19 participantes del grupo experimental, estudiantes de una universidad saudita, redactaron pequeños textos con nuevas palabras a partir de los contenidos interactivos, videos e imágenes que recibían en las entradas del blog. De otro lado, Fathi et al. (2019) investigaron los efectos de un curso de escritura mediado por blogs sobre la motivación de los estudiantes para escribir, la autoeficacia y la autorregulación de la escritura. En su estudio con 46 estudiantes de una universidad de Irán, arribaron a la conclusión de que integrar el empleo de blogs en la enseñanza de escritura ayuda al estudiante a tener más motivación y autorregulación durante los procesos de la escritura; aunque no incida en la autoeficacia.

En Suiza, Benetos & Bétrancourt (2020), desarrollaron un trabajo de investigación sobre cómo C-SAW (Computer-Supported Argumentative Writer), herramienta basada en Internet, que permite a los principiantes de la escritura argumentativa organizar sus ideas, construir argumentos, reflexionar sobre ellos, evaluarlos y visualizar sus ensayos mientras redactan, puede favorecer la escritura argumentativa. En ese sentido, el experimento que toma como sustento al Constructivismo, se aplicó durante 4 semanas a un grupo de 12 estudiantes a quienes se les solicitó que redacten un texto argumentativo usando C-Saw a diferencia del grupo control que solo usó el procesador de textos y se les sometió a prueba previa, prueba posterior inmediata y prueba diferida. Ello permitió determinar que C-SAW es un recurso muy útil para actividades de escritura argumentativa, como generación de ideas, planificación, organización, redacción y revisión de los textos.

En los últimos años, han aparecido un creciente número de recursos tecnológicos que se han incorporado poco a poco en las aulas universitarias, Edmodo, herramienta de microblogging empleada para organizar contenidos, desarrollar tareas y mantener una activa y constante comunicación entre docentes y estudiantes, es una de ellas. Alsmari (2019) afirma que en las clases de escritura, la integración de este recurso tecnológico es muy

beneficioso para desarrollar las habilidades de los estudiantes hasta el nivel de párrafo; así mismo, aumenta su motivación para aprender. Esta conclusión la obtiene después de trabajar un experimento con 80 estudiantes en Arabia Saudita, en el que al grupo experimental se le enseñó el proceso de escritura acompañado de la utilización de Edmodo como actividad de seguimiento. Asimismo, Altunkaya & Ayranci (2020), en la misma línea teórica del Constructivismo como sustento para su investigación, integra Edmodo a las clases de producción escrita de 54 estudiantes (grupo experimental) de una universidad estatal turca, con el fin de establecer los efectos que tiene esta herramienta digital sobre el rendimiento en escritura. Los resultados de la aplicación del pre y postest fueron significativamente mejores, lo cual les permitió concluir que Edmodo contribuye con la adquisición de destrezas de escritura académica, dado que facilita el acceso a la correcta información, la rápida comunicación entre pares y entre estudiante-docente, y genera mayor interés, así como un aprendizaje efectivo, fácil y permanente.

Las redes sociales se convirtieron en un recurso muy empleado por todas las personas. Si bien, en sus inicios servían como un medio de comunicación y difusión de información personal, actualmente se han convertido en una potencial herramienta educativa. En ese sentido, Bakeer (2018) desarrolla un experimento con 32 estudiantes de una universidad abierta de Palestina para investigar el efecto de las tecnologías y las redes sociales en el desarrollo de la competencia de escritura. Después de la aplicación del postest, afirmaron que integrarlas en los procesos de escritura de los estudiantes, tuvo un efecto positivo. También sobre el uso de las redes sociales, específicamente de Facebook, Shahzadi & Kausar (2020), en Pakistán, investigan sobre el potencial de su uso en el desarrollo de habilidades de escritura en inglés. Los miembros del grupo de redacción utilizaron el foro de discusión de Facebook para practicar la escritura, demostrando con la posprueba que el uso de esta red social tan popular logró una mejora significativa en la escritura de los estudiantes en aspectos como gramática, vocabulario, contenido, organización y mecanismos de redacción.

Aunque Tumblr es una red social no muy usada en nuestro país, sí lo es en otros países, especialmente de Asia, de ahí que Rahmanita & Cahyono (2018), la emplearon como un recurso tecnológico para determinar el efecto que tiene en la capacidad de los estudiantes de Indonesia para escribir en un curso de redacción argumentativa. Durante nueve sesiones se realizó la experimentación con un único grupo a través del desarrollo de los ejercicios, la publicación de sus trabajos y la retroalimentación de los trabajos de sus pares en la red social Tumblr. El resultado fue que el uso de Tumblr mejoró la capacidad de los estudiantes universitarios de pregrado para redactar ensayos argumentativos.

Otra herramienta que se ha incorporado positivamente al ámbito educativo han sido los dispositivos móviles como lo demuestra Novoa Castillo et al. (2020) en su estudio con 152 estudiantes universitarios peruanos que conformaron su grupo experimental. Demostrar que el empleo de los dispositivos móviles favorece la producción textual creativa requirió del desarrollo de 12 sesiones de producción de textos creativos con el uso de dispositivos móviles, considerando todas las etapas del proceso: planificación, textualización, revisión y publicación. La aplicación del posttest para comparar los resultados entre los dos grupos les permitió concluir que el uso de dispositivos móviles influye en el propósito, contenido, tema, organización global del texto, cohesión gramatical y correferencia, aspectos relevantes en la redacción de textos creativos.

De las investigaciones relacionadas con el uso de plataformas tecnológicas para favorecer la redacción de los estudiantes universitarios que conforman el 13% de la totalidad, dos de ellas se refieren al uso de Moodle como entorno virtual que puede favorecer la motivación y la mejora en la redacción de textos de tipo argumentativo, ambos estudios se realizaron en España. Arroyo et al. (2016) plantea como objetivo de su estudio identificar los efectos de un entorno personal de aprendizaje (PLE), específicamente Moodle, en las competencias de escritura de 18 estudiantes universitarios. El curso *Escritura Científica Multilingüe* desarrollado en esta plataforma permitió incrementar la motivación hacia la redacción de diversos textos, asimismo, mejoró las

competencias de escritura, tanto en español como en inglés. Por su parte, Luna et al. (2020) después de realizar su estudio en una universidad a distancia con un grupo experimental de 33 estudiantes coincide en que la plataforma Moodle ayuda a mejorar la escritura, específicamente en cuanto a la estructura de los productos escritos, tanto en el número de argumentos a favor o en contra y el grado de integración de las dos perspectivas.

Finalmente, Álvarez Angulo & Andueza Correa (2017) emplearon la plataforma RedacText 2.0 en la Universidad Complutense de Madrid con 73 estudiantes de Lengua Española para estudiar el efecto sobre la calidad de los textos escritos. La plataforma contaba con un área del docente tutor y un área del estudiante para cada etapa del proceso de escritura. El área del estudiante contenía un artículo explicativo y una plantilla interactiva para orientarlo sobre las actividades que debía realizar en cada momento. Posteriormente a la redacción del segundo texto con ayuda de la plataforma, concluyeron que la plataforma favoreció la competencia escrita de los estudiantes y les ayudó a explicitar la complejidad de la redacción, favoreciendo que se cuestionen acerca del contexto, del proceso y del texto.

Cabe mencionar que los estudios sujetos a la revisión, no solo se refirieron a una variable dependiente, relacionada con la escritura, sino a otras variables que se relacionan. Así el 21% además de la variable escritura mide la autoeficacia y autorregulación de la misma; un 8% relaciona como variables dependientes escritura y metacognición y un 71% evalúa la variable escritura considerando diferentes criterios de calidad como gramática, vocabulario, sintaxis, entre otros. En relación a la escritura, también los estudios hacen una diferenciación entre los tipos de redacción que se pueden desarrollar en el nivel superior. Un 54% hace referencia a la redacción académica, término que, si bien abarca diferentes tipologías textuales, se refiere a la producción de textos con mayor rigurosidad de fondo y forma; el 38% estudia la producción de textos argumentativos, el cual es muy usual en el ámbito universitario, pues le permite al estudiante presentar su posición respecto a temas controversiales y defenderla con argumentos sólidos y convincentes y un 8% investiga la redacción creativa.

Las experiencias desarrolladas y las conclusiones arribadas en cada uno de los estudios seleccionados para el análisis, nos permiten confirmar la hipótesis de esta investigación: Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) mejoran la redacción de textos en estudiantes universitarios. Esto se sustenta en que cada trabajo desarrollado dio como resultado que tanto las estrategias metodológicas mediadas por las TIC, las herramientas digitales empleadas o las plataformas creadas específicamente para tareas de escritura, sirvieron para fomentar, motivar, desarrollar y mejorar las habilidades para la redacción de diversos textos en el nivel universitario.

VI. CONCLUSIONES

1. El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en las clases de redacción, a nivel universitario, logra motivar, desarrollar y optimizar la competencia de escritura.
2. En las aulas de escritura de Asia, Europa y Latinoamérica, las tecnologías de la información y comunicación se emplean fundamentalmente como estrategias mediadoras de aprendizajes, herramientas o recursos digitales y plataformas de aprendizaje. En todos los casos, son muy útiles para el desarrollo de las habilidades de redacción.
3. Las estrategias metodológicas mediadas por el uso de las tecnologías de la información y comunicación fueron, básicamente de tipo colaborativas y su empleo no solo potenció las habilidades cognitivas de escritura sino, también, las actitudinales y de comunicación.
4. Las herramientas digitales son muy variadas y se emplean para diferentes propósitos. En el caso de la escritura, se emplean con mayor asiduidad, Goggle Docs, Google Drive, blogs, redes sociales como Facebook y Tumblr, Edmodo, entre otros. Todas ellas promueven el intercambio entre pares por lo que requieren de un uso responsable por parte de los estudiantes y de una labor mediadora efectiva por parte del docente.
5. La plataforma Moodle es la más empleada para el desarrollo de actividades educativas a distancia y que se adapta para el desarrollo de clases de redacción; no obstante, algunas universidades, de acuerdo a sus propias necesidades, han diseñado sus propias plataformas educativas.
6. La incorporación de las TIC en las aulas, específicamente en las actividades de producción textual, se sustenta fundamentalmente en el constructivismo y las teorías sociocognitiva y sociocultural del aprendizaje que implican un aprendizaje activo, autónomo, autorregulado, pero también colaborativo.
7. El desarrollo de actividades mediadas por las TIC con el fin de mejorar la calidad de la escritura académica de los estudiantes, también permite lograr mejoras en aspectos como motivación, autoeficacia y

autorregulación, tan importantes en los nuevos modelos de enseñanza que se requieren actualmente.

8. Los principales criterios en los que se puede evidenciar mejoras con la mediación tecnológica incluyen planificación, organización de ideas, vocabulario, sintaxis, coherencia, gramática, entre otros.
9. En el ámbito universitario, fundamentalmente se pretende desarrollar la escritura académica que tiene un carácter más formal; en ese sentido es la redacción argumentativa una de las principales actividades que se promueven y en las que las TIC son muy útiles; específicamente, en la organización de ideas y generación de argumentos.
10. La producción textual es una actividad que se desarrolla a través de fases muy concretas: planificación, redacción o textualización, revisión y edición. De acuerdo a los estudios revisados, los recursos TIC son muy útiles en cada una de ellas.

VII. RECOMENDACIONES

Las autoridades universitarias deben promover la alfabetización digital de los maestros con el fin de que puedan incorporar dentro de sus actividades de aprendizaje el uso pertinente y variado de las tecnologías de la información y comunicación, especialmente en las actividades de escritura.

Los docentes universitarios de los cursos de comunicación y redacción pueden y deben aprovechar los recursos, plataformas y estrategias mediadas por las TIC; no obstante, es necesario que estas sean adaptadas en función del contexto, la realidad y las necesidades de cada institución universitaria, considerando además la posibilidad de acceso a los mismos.

Los docentes que deseen implementar actividades de redacción mediadas por recursos tecnológicos, con el fin de mejorar los procesos y resultados, también deben realizar acciones que favorezcan, en los estudiantes, su autorreflexión sobre los procesos cognitivos, así como la coevaluación de los textos con el fin de mejorar los resultados.

Los futuros investigadores que busquen seguir implementando mejoras en la redacción académica de los estudiantes universitarios, tomar en cuenta y experimentar con el uso de otros recursos digitales que se encuentran al acceso de los estudiantes y que bien pueden coadyuvar a mejores resultados en la redacción.

VIII. PROPUESTA

Frente al propósito de determinar cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación mejoran la producción textual en los estudiantes universitarios, es que se presenta la propuesta denominada *Programa de redacción mediada por las TIC para estudiantes universitarios*.

Esta propuesta se sustenta en primer lugar en el Constructivismo, que se ha convertido, en el contexto educativo de todos los niveles y modalidades, en el modelo predominante debido a que plantea como premisa que el estudiante es un ser integral y que se desarrolla dentro de una sociedad; es decir establece un vínculo entre lo cognitivo y lo social; así, la escuela o la universidad le permitirá desarrollar destrezas, habilidades, actitudes y valores que le permitirán desenvolverse de manera plena e integral en la sociedad. En segundo lugar, se considera a la teoría sociocultural, cuyo fundamento es que la persona está sujeta a los cambios como una necesidad de adaptación a la sociedad del conocimiento en función de su desarrollo, evolución y aprendizaje; de este modo debe desarrollar competencias que le sirvan para la vida (Guerra García, 2020). Asimismo, se considera al enfoque sociocognitivo, centrado en el progreso del propio estudiante y el manejo de las herramientas que le permitan entender el sentido de lograr aprendizajes relacionados con capacidades y destrezas más que contenidos. Por otra parte, advierte que el aprendizaje es social, en contexto, en el desarrollo de la vida; por tanto, se logra por medio de la socialización contextualizada, en que las interacciones entre los estudiantes, como protagonistas de su aprendizaje y el ambiente refuerzan lo aprendido y, a su vez, generan la motivación intrínseca al contextualizar lo que aprenden y encontrarle sentido (Patiño Torres, 2006).

La pedagogía del texto, propuesta pedagógica elaborada por la Universidad de Ginebra, es otro pilar de esta idea. Aparece como respuesta a la exigencia de adecuar los aprendizajes de lengua a las distintas situaciones de comunicación que los estudiantes enfrentan en su vida cotidiana. Su finalidad es proveer a los estudiantes las destrezas necesarias para producir diferentes

tipos de textos (tipología textual) que necesitarán dominar para enfrentarse a su vida social y profesional (Pujol-Berchè, 1994).

También, el diseño tecno-pedagógico se considera para la propuesta de las estrategias para el trabajo con la redacción. Más allá de la consideración de los recursos tecnológicos y equipamiento con que se cuente para aprender y enseñar, se debe tomar en cuenta la forma en que se van a emplear para la ejecución de actividades de enseñanza y aprendizaje. En pocas palabras, hay que considerar la integración entre los aspectos tecnológicos y los pedagógicos o instruccionales (Coll et al., 2007) Por ello, se incorporan, como parte de las estrategias, el trabajo colaborativo y la autorreflexión sobre la escritura.

La propuesta se diseñó considerándose 12 sesiones de 180 minutos cada una. Cada sesión supone el desarrollo de una evidencia de aprendizaje que conlleve al logro del producto final. En ella, se desarrollarán dos textos distintos como productos finales: expositivo y argumentativo, considerando situaciones que parten de las necesidades e intereses de los estudiantes y empleando básicamente recursos tecnológicos que favorezcan el desarrollo de la escritura. Se respetan los procesos didácticos que corresponden: planificación, textualización, revisión y edición final a través de los procesos pedagógicos de inicio, cierre y final de cada sesión. (Ver anexo 2)

REFERENCIAS

- Afdaliah, N., Uswatunnisa, & Marlina, R. (2019). The use of Google docs to improve students' writing ability. *Inspiring: English Education Journal*, 2(1), 73–82. <https://ejournal.iainpare.ac.id/index.php/inspiring/article/view/1266/684>
- Aflahatun, N., & Prihatin, Y. (2018). The Use of Google Drive to Improve Student's Essay Writing Skill, Faculty of Teacher Training and Education, Pancasakti University of Tegal. *Jurnal Pendidikan*, 12(2). <https://so01.tci-thaijo.org/index.php/AJPU/article/view/223267/164704>
- Aguirre, M., Estrada, C., & Flores, E. (2009). *Redactar en la Universidad* (3a ed.). Editorial UPC.
- Alfonso Cuéllar, J. J., Mancera Valetts, L. P., & Cárdenas, Y. (2018). Trabajo colaborativo mediado por las TIC: estrategia para el fomento de la competencia argumentativa. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 54, 41–55. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1942/194259583005/194259583005.pdf>
- Alsmari, N. A. (2019). Fostering EFL Students' Paragraph Writing Using Edmodo. *English Language Teaching*, 12(10), 44. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n10p44>
- Alsubaie, A., & Madini, A. A. (2018). The Effect of Using Blogs to Enhance the Writing Skill of English Language Learners at a Saudi University. *Global Journal of Educational Studies*, 4(1), 13–30. <https://doi.org/10.5296/gjes.v4i1.12224>
- Altunkaya, H., & Ayranci, B. (2020). The use of Edmodo in academic writing education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 89–103. <https://doi.org/10.17263/JLLS.712659>
- Álvarez Angulo, T., & Andueza Correa, A. (2017). Uso de tecnologías para facilitar el proceso de composición escrita: Análisis del efecto de la plataforma RedacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 283–305. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49449
- Álvarez, G., & Bassa, L. (2013). ICTs and collaborative learning: a case study of a class blog for improving the writing skills of pre-university students. *RUSC Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 10(2), 254–268.

<https://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1740>

Aparicio Gómez, O. Y. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(1), 67–80. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0001.07>

Arancibia, M. L., Cabero, J., & Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación Universitaria*, 13(3), 89–100. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000300089>

Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1), 3–25. http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm

Arrascue Navarro, K. E. (2019). *Uso de Colaboraciones como herramienta TIC para promover el desarrollo de habilidades de comunicación escrita en los alumnos del curso Nivelación de Redacción en una universidad privada de Lima Metropolitana* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16436/ARRASCUE_NAVARRO_KAREN_ELIZABETH%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arroyo González, R., Fernández-Lancho, E., & de la Hoz-Ruiz, J. (2021). Technologies for learning writing in L1 and L2 for the 21st century: effects on writing metacognition, self-efficacy, and argumentative structuring. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 87–116. <https://doi.org/10.28945/4705>

Arroyo, R., Jiménez, A., & Martínez, E. (2016). Eficacia de un curso en PLE, multilingüe, para la enseñanza del ensayo científico. *Profesorado*, 20(2), 400–422. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946022.pdf>

Bakeer, A. M. (2018). Effects of Information and Communication Technology and Social Media in Developing Students' Writing Skill: A Case of Al-Quds Open University. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8(5), 45–53. <https://doi.org/10.30845/ijhss.v8n5a5>

- Balaman, S. (2018). Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre**. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 202–212. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/650695>
- Barakina, E. Y., Popova, A. V, Gorokhova, S. S., & Voskovskaya, A. S. (2021). Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education. *European Journal of Contemporary Education*. 2021, 10(2). <https://doi.org/10.13187/ejced.2021.2.285>
- Barrera Jimenez, A. D., Quintero de Chacón, G., Hernández Amaro, L. E., & Cárdenas Cordero, N. M. (2017). Concepción pedagógica para la enseñanza de lengua, centrada en la comprensión, análisis y producción del discurso. *Cumbres*, 3(2), 9–16. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v3n2a8>
- Benetos, K., & Bétrancourt, M. (2020). Digital authoring support for argumentative writing: What does it change? *Journal of Writing Research*, 12(1), 263–290. <https://doi.org/10.17239/JOWR-2020.12.01.09>
- Bilyalova, A. (2017). ICT in Teaching a Foreign Language in High School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 175–181. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.060>
- Bustos Sánchez, A. (2017). Leer y escribir para aprender en la era digital . La escritura interactiva en la educación superior. In S. Espino & M. Barrón (Eds.), *La lectura y la escritura en la educación en México. Aproximaciones teóricas, experiencias aplicadas y perspectivas de futuro*. https://www.researchgate.net/publication/299409413_Leer_y_escribir_para_aprender_en_la_era_digital_La_escritura_interactiva_en_la_educacion_superior/link/56f47c3e08ae7c1fda2d7731/download
- Calle Álvarez, G. Y. (2018). La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media. *Lenguaje*, 46(2), 334. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i2.6586>
- Cano Restrepo, M., & Gutierrez Ortiz, M. (2019). *La preescritura mediada por TIC de textos académicos en los estudiantes de primer semestre de licenciatura en Inglés y Español de la Universidad Pontificia Bolivariana* [Universidad Pontificia Bolivariana].

[https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5054/Preescritura mediada por tic.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/5054/Preescritura%20mediada%20por%20tic.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cardinale, L. (2007). La lectura y escritura en la universidad. Aportes para la reflexión desde la pedagogía crítica. *Pilquen*, 8(3), 1–5.

Cardozo Niño, J. L. (2016). Impacto que tienen las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura de los estudiantes de ciclo I [Universidad de la Sabana]. In *Tesis*. [http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/10409/1/Lina Mar◆a Arangure Burgos\(TESIS\).pdf](http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/10409/1/Lina%20Mar%C3%83a%20Arangure%20Burgos%28TESIS%29.pdf)

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 63–80. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>

Chacón Medina, A. (2007). La Tecnología Educativa en el marco de la Didáctica. In J. A. Ortega Carrillo & A. Chacón Medina (Eds.), *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*. Pirámide. [https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material M%F3dulo 10/CAPTULO-1.pdf](https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20F3dulo%2010/CAPTULO-1.pdf)

Chaverra Fernández, D. I. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 104–111. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69522607012.pdf>

Chaves Barboza, E., & Rodríguez Miranda, L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>

Cobo Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer*, 14(27), 122–147. https://www.researchgate.net/publication/44389175_El_concepto_de_tecnologias_de_la_informacion_Benchmarking_sobre_las_definiciones_de_las_TIC_en_la_sociedad_del_conocimiento/link/545747f40cf2cf5164806cac/download

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas : las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y

- estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38(3), 377–400.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017407003>
- Coll i Salvador, C., Martín Ortega, E., Mauri Majós, T., Miras Mestres, M., Onrubia Goñi, J., Solé Gallart, I., & Zabala Vidiella, A. (2007). El Constructivismo en el aula. In *Revista Panamericana de Pedagogía*.
<https://doi.org/10.21555/rpp.v0i11.1824>
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes un Medio para Mejorar las Competencias Lingüísticas y Comunicativas* (1a ed.). MINEDUC. <https://biblioteca.uss.cl/wp-content/uploads/2016/01/Evaluación-de-los-apredizajes.-Un-medio-para-mejorar-las-competencias-lingüísticas-y-comunicativas.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036* (p. 98). <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Aushay Yupangui, H. R., & Arias Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *E-Ciencias de La Información*, 9(1).
<https://doi.org/10.30827/eticanet.v2i18.11889>
- Demarini Gómez, L. M. (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* [Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].
[http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1628/TD_CE_1623_D1 - Demarini Gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1628/TD_CE_1623_D1_Demarini_Gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3–21.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v4n10/v4n10a1.pdf>
- Espinoza, A. (2014). La escritura como herramienta de inserción social. *Atenas*, 1(25), 28–45. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047201002.pdf>
- Espinoza Centellas, F. (2017). Evaluación de la calidad de la redacción de los

estudiantes cursantes del primer año universitario en la UMSA. *Edu. Sup. Rev. Cient. Cepies*, 2(1), 80–87. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832017000100008&script=sci_arttext

Esquerre Ramos, L. A., & Perez Azahuanche, M. Á. (2021). Retos del desempeño docente en el siglo XXI: una visión del caso peruano. *Revista Educación, Universidad de Costa Rica*, 45(2), 0–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43846>

Fathi, J., Ahmadnejad, M., & Yousofi, N. (2019). Effects of blog-mediated writing instruction on L2 writing motivation, self-efficacy, and self-regulation: A mixed methods study. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 10(2), 159–181. <https://doi.org/10.22055/rals.2019.14722>

Fernández-Cruz, F. J., & Fernández-Díaz, M. J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Revista Comunicar*, 24(46), 97–105. <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-10>

Ferrucci Montoya, G., & Pastor Flores, C. (2013). *Desarrollo alcanzado en la redacción académica por los alumnos ingresantes a un curso de Habilidades Lingüísticas de una universidad privada de Lima*. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5030/FERRUCI_GABRIELA_PASTOR_CLAUDIA_DESARROLLO_UNIVERSIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Flores Cuevas, F. (2018). La formación pedagógica y el uso de las tecnologías de la información y comunicación dentro del proceso enseñanza aprendizaje como una propuesta para mejorar su actividad docente. *EDMETIC*, 7(1), 151–173. <https://doi.org/10.21071/EDMETIC.V7I1.10025>

García-Perdomo, H. A. (2015). Conceptos fundamentales de las revisiones sistemáticas/metaanálisis. *Urología Colombiana*, 24(1), 28–34. <https://doi.org/10.1016/j.uroco.2015.03.005>

García, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizaje adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 09–25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>

Gargicevich, A. (2020). En tiempos de pandemia y cuarentena: el CONECTIVISMO

- como nueva teoría de aprendizaje en la era digital. *Agromensajes*, 5–8. <https://fcagr.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/01AM56.pdf>
- George-Reyes, C. E. (2021). Incorporación de las TIC en la Educación. Recomendaciones de Organismos de Cooperación Internacional 1972-2018. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(1), 101–115. <https://doi.org/https://doi.org/10.32541/recie.2021.v5i1.pp101-115>
- Giraldo Chávez, E. J., & Ramírez Espinoza, J. A. (2019). *Los recursos tecnológicos móviles y el desarrollo de la competencia de producción de textos escritos expositivos en los estudiantes del tercer grado del ciclo avanzado de un Centro de Educación Básica Alternativa* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14418/Giraldo Chávez_Ramírez Espinoza_Recursos_tecnológicos_móviles1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14418/Giraldo_Chavez_Ramirez_Espinoza_Recursos_tecnologicos_moviles1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gomathi, R. D., & Radhakrishnan, V. (2021). An experimental study on utilization of ict tools for improving the performance of learners through task based pedagogy in today's technological context. *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation*, 32(2), 909–919. <https://turkjphysiotherrehabil.org/pub/pdf/322/32-2-117.pdf>
- Gómez-Devis, M. B., & Saneleuterio, E. (2020). Los procesos de revisión textual en entornos virtuales de aprendizaje. *Evaluar para aprender en la universidad. Research in Education and Learning Innovation Archives*, 24, 72–88. <https://doi.org/10.7203/realia.24.16048>
- Grupo Didactext - Universidad Complutense. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15(15), 077–104. <https://doi.org/10.5209/DIDA.20310>
- Guatemala Cadena, H. I., & Saráuz Subía, J. E. (2013). *Estudio del uso de las TIC para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura realizado en los terceros años de bachillerato del Instituto Superior Tecnológico "Nelson Torres", del Colegio Femenino "Natalia Jarrín" y el Colegio Nacional "Tabacu [UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE]*. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/3288>

- Guerra García, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 7(2), 1–20. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes. *Lenguas Modernas*, 50(50), 15–32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6897155>
- Henderson, D. (2020). Benefits of ICT in education. *IDOSR Journal of Arts and Management*, 5(1), 51–57. <http://benefitof.net/benefits-of-ict-in-education/>
- Hernandez, R. (2017). Impact of ICT on Education: Challenges and Perspectives. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325–347. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149><http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149><http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149><http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149><http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/149>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES (ed.); 6a ed.). <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Iriarte Diezgranados, F., Ricardo Barreto, C., Ordóñez Villa, M., & Astorga Acevedo, C. (2017). Tecnologías de información y comunicación en Educación Superior. In *Las TIC en la educación superior Experiencias de innovación*. Universidad del Norte. <https://play.google.com/books/reader?id=YLBJDwAAQBAJ&pg=GBS.PA24>
- ISTE. (2021). *ISTE standards for students*. International Society for Technology in Education. www.iste.org/standards/iste-standards/standards-for-students
- Jeong, K. O. (2016). A study on the integration of google docs as a web-based collaborative learning platform in EFL writing instruction. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(39).

<https://doi.org/10.17485/ijst/2016/v9i39/103239>

Luna, M., Villalón, R., Mateos, M., & Martín, E. (2020). Improving university argumentative writing through online training. *Journal of Writing Research*, 12(1), 233–262. <https://doi.org/10.17239/JOWR-2020.12.01.08>

Maldonado, M. E. (2018). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas TT -. *Sophia*, 14(1), 39–50. <https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.822>

Marugán de Miguelsanz, M., Carbonero Martín, M. A., & Palazuelo Martínez, M. M. (2012). Capacidades para la asertividad y rendimiento académico en la educación primaria y secundaria, altas capacidades y alumnos conflictivos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(26), 213–232. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1492>

Mateo-Girona, M. T., Agudelo-Ortega, J. A., & Caro-Lopera, M. Á. (2021). El uso de herramientas TIC para la enseñanza de la escritura argumentativa. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 5(8), 80–98. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050806>

Medina Cambrón, A., & Ballano Macías, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educacion*, 369, 129–150. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>

Ministerio de Educación. (2015). Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. In *Normas Oficiales Diario EL Peruano*. http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/lineamientos_politica.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). *¿Qué logran nuestros estudiantes en escritura? Informe para docente*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/07/Docente-_2Sec.-Escritura.pdf

Ministerio de Educación. (2014). Ley Universitaria N° 30220. In *Ley*.

http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., & PRISMA-P Group. (2016). Ítems de referencia para publicar Protocolos de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: Declaración PRISMA-P 2015. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 148–160. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., & Villanueva, J. (2018). Revisiones Sistemáticas: definición y nociones básicas. *Revista Clínica de Periodoncia, Implantología y Rehabilitación Oral*, 11(3), 184–186. <https://doi.org/10.4067/s0719-01072018000300184>
- Naciones Unidas - CEPAL. (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. In *Publicación de las Naciones Unidas*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Ñañez Silva, M. V., & Lucas Valdez, G. R. (2017). Nivel de redacción de textos académicos de estudiantes ingresantes a la universidad. *Opción*, 33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6402390>
- Niño Carrasco, S., & Castellanos Ramírez, J. (2020). Estrategias de regulación y procesos de escritura colaborativa en línea para el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Nova Scientia*, 12(25). <https://doi.org/10.21640/ns.v12i25.2499>
- Novoa-Castillo, P.-F., Cancino-Verde, R.-F., Garro-Aburto, L.-L., Ramirez-Maldonado, Y.-P., & Uribe-Hernandez, Y.-C. (2020). Escritura creativa con dispositivos móviles en estudiantes universitarios. *15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI*, 24–27. <https://conferences.eagora.org/index.php/edutechno/2019/paper/view/7926/0>
- Novoa Castillo, P. F., Diaz Dumont, J. R., Uribe Hernández, Y. C., Collanque Pinto, J. D., & Núñez Lira, L. A. (2020). Producción de Textos Creativos a través de Dispositivos Móviles : Una Experiencia Innovadora en la Universidad. *Varela*, 20(55), 29–43. <http://revistavarela.uclv.edu.cu>, revistavarela@uclv.cu
- Orta González, M. D., González de Gatti, M. M., & Cardozo, C. A. (2018). Lectura

- y escritura aumentadas: Google drive como ambiente propicio para la escritura colaborativa y democrática en la universidad. *Tercer Congreso de La Asociación Argentina de Humanidades Digitales. La Cultura de Los Datos.*, 417–429. <https://www.aacademica.org>.
- Patiño Torres, M. (2006). Modelo socio-cognitivo: Teoría educativa y de diseño curricular. *Medicina Interna, Educación Médica y Comunidad*, 22(1), 17–40. <https://svmi.web.ve/wh/documentos/Modelo SC Teoria Educ.pdf>
- Peñafiel Nivelá, G., Auria Burgos, B., Baque Villanueva, L., Manosalvas Gómez, L., & Mackencie Álvarez, C. (2020). Sistematización de problemas de escritura científica y la redacción común en la educación superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E31, 252–262. <http://ezproxy.unal.edu.co/scholarly-journals/monitoreo-remoto-automatizado-de-calidad-del-agua/docview/2468684076/se-2?accountid=137090>
- Pérez Azahuanche, M. A. (2019). *Gestión estratégica para la formación integral del estudiante Proyecto de Investigación de Programa* (pp. 1–16).
- Proyecto Tuning. (2011). *Competencias Genéricas de América Latina*. Tuning América Latina. http://www.tuningal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=222
- Puello Vilorio, D. (2014). La competencia escritural en estudiantes de quinto grado como resultado de un programa de acompañamiento pedagógico relacionado con la estética del lenguaje: la poesía*. *Zona Próxima*, 20, 59–78. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n20/n20a07.pdf>
- Pujol-Berchè, M. (1994). La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(3), 9–16. <https://doi.org/10.1174/021470394321466846>
- Quintero-Aldana, G., Vera-Márquez, Á. V., & Duque-Aristizábal, C. P. (2019). TIC, procesos cognitivos y escritura académica en estudiantes universitarios. *Perspectivas Educativas*, 9(1), 37–56. <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2190>
- RAE. (2020). *Diccionario de la Lengua Española*.

<https://dle.rae.es/escritura?m=form>

- Rahmanita, M., & Cahyono, B. (2018). The Effect of Writing Knowledge on EFL Students' Ability in Composing Argumentative Essays. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(5), 979–985. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3512623>
- Ramos, M. (2011). El Problema de Comprensión y Producción de Textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 1, 30. <https://doi.org/10.19083/ridu.5.5>
- Ratheeswari, K. (2018). Information Communication Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(S1), 45–47. <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3is1.169>
- Rodríguez-Chavira, G., & Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 56. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-005)
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173–191. <https://doi.org/10.21501/22161201.238>
- Saad, A. M. (2014). *Redacción* (1a ed.). Grupo Editorial Patria. <https://editorialpatria.com.mx/pdf/files/9786074381009.pdf>
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3316651>
- Serpa, C. (2021). La enseñanza de la escritura en la educación superior: una experiencia didáctica en torno al macrogénero “Descripción de Flujograma.” *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1), 77–96. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a02>
- Severin, E. (2014). Educación y Desarrollo Post-2015. *Apuntes*, 3, 1–18. [http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4916/Tecnologías de la Información y la Comunicación%2C TIC%2C para el](http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4916/Tecnologías%20de%20la%20Información%20y%20la%20Comunicación%20TIC%20para%20el)

aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Shahzadi, A., & Kausar, G. (2020). Using Social Media to Improve Students' English Writing Skills : A Mixed Method Study. *Journal of Research in Social Sciences*, 8(1), 124–141. https://www.researchgate.net/profile/Amina-Shahzadi-2/publication/341399232_Using_Social_Media_to_Improve_Students'_English_Writing_Skills_A_Mixed_Method_Study/links/601d1d1b458515893981004c/Using-Social-Media-to-Improve-Students-English-Writing-Skills-A-
- SINEACE. (2016). Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria. *Sineace*, 37. <https://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/08/Anexo-1-nuevo-modelo-programas-Resolucion-175.pdf>
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1–8. <http://rusc.uoc.edu>
- Teow, S. W. (2014). the Role of Ict in Scaffolding Collaborative Writing. *The English Teacher*, XLIII(April), 33–47. <http://ezproxy.usm.my:3753/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=688fa4e8-5008-46bf-99b4-6eca22fe04d1%40sessionmgr4007&hid=4203>
- Torres Rivera, J. L. (2018). *Uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) y las competencias comunicativas en estudiantes de los primeros ciclos del Instituto Superior Tecnológico TECSUP* [UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN Enrique Guzmán y Valle]. http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2491/TD_CE_1943_S1_Salazar_Llerena.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Turgut, Y. E., & Aslan, A. (2021). Factors affecting ICT integration in TURKISH education: a systematic review. *Education and Information Technologies*, 26, 4069–4092. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10441-2>
- Ubilla Rosales, L., Gómez Álvarez, L., & Sáez Carrillo, K. (2017). Escritura colaborativa de textos argumentativos en inglés usando Google Drive. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 331–348. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100019>

- UNESCO. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de Calidad para todos 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- UNESCO. (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en Educación en América Latina y El Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000223251&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_079bd1a1-03f8-4f51-8a87-0929e939a596%3F_%3D223251spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/p
- UNESCO. (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. In *UNESCO* (Vol. 2, p. 60). <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Universidad César Vallejo. (2020a). "Código de ética en investigación." In *Vicerrectorado de Investigación* (pp. 1–16). <https://es.scribd.com/document/509036811/Codigo-de-etica-en-Investigacion-UCV>
- Universidad César Vallejo. (2020b). *Resolución de Gerencia General N° 026A-2020 / UCV* (pp. 1–4).
- Urias Murrieta, M., Torres Acuña, G. M., Valdés Cuervo, Á. A., & Serna Antelo, M. L. (2015). Teorías que sustentan la Tecnología Educativa. In J. Angulo Armenta, J. J. Vales García, A. Q. C. Oswaldo, & R. I. García López (Eds.), *Aportes y reflexiones sobre la educación mediada por tecnologías* (Issue December). Instituto Tecnológico de Sonora. https://www.researchgate.net/publication/290447950_Teorias_que_sustentan_la_Tecnologia_Educativa

- Uribe Zapata, A., Ramírez Salazar, D. A., & Hernao Álvarez, 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. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a2>
- Valverde González, M. T. (2018). Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *Revista de Educación a Distancia*, 58. <https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/58/14>
- Varón Rondón, G. L., & Moreno Angarita, M. (2009). *La escritura académica y los ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior* (1st ed.). Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/9318/9789587192629.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vázquez Morales, J. M. (2011). *Plataforma Educativa Moodle y el uso de Internet en el desarrollo de las habilidades cognitivas de comprensión, análisis y redacción de textos en el estudiante de nivel superior* (Issue 9) [Tecnológico de Monterrey Universidad Virtual]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/570652/DocsTec_11610.pdf?sequence=1
- Vega-Lugo, N., Flores-Jiménez, R., Flores-Jiménez, I., Hurtado-Vega, B., & Rodríguez-Martínez, J. S. (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico de La Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 14, 51–53. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/xikua/article/view/4359>
- Velasco Zárate, K., Meza Cano, J. M., & Blancas Moreno, E. M. (2019). Proposta para o desenvolvimento da lectoescritura acadêmica colaborativa mediada pelo projeto ewbquest-wiki. *Docência Do Ensino Superior*, 9, 1–19. <https://doi.org/ https://dorg/10.35699/2237-5864.2019.12386>

ANEXOS

Anexo 1

Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES DE ESTUDIO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Independiente: Tecnologías de la Información y Comunicación	Toda forma de tecnología, vinculada con las computadoras, software y telecomunicaciones que permiten crear, guardar, intercambiar y procesar información a través de diversas formas, como datos, audios, imágenes estáticas o en movimiento, presentaciones multimedia, incluida cualquier otra forma que aún no se ha concebido. En el ámbito educativo, las TIC mejoran la calidad del proceso de aprendizaje, eliminando las barreras del tiempo y el espacio; dado que permiten el intercambio y colaboración entre los estudiantes para la construcción colectiva de su conocimiento y el uso de fuentes de información de calidad (Tello, 2007)	Las Tecnologías de la Información y Comunicación son las que se emplean para gestionar, almacenar, transformar, recuperar y crear información a través de variados recursos, plataformas, herramientas y metodologías.	Herramientas Plataformas Metodologías	Emplea con pertinencia las herramientas y plataformas educativas basadas en las TIC. Desarrolla, de manera reflexiva, estrategias mediadas por las TIC para la producción de textos. Evalúa los efectos de la incorporación de las TIC en sus habilidades de redacción.
Dependiente: Producción de textos escritos	Es la acción de escribir los pensamientos,	Definición operacional:	Planificación	Determina el propósito del texto.

	<p>sucesos, acciones o producto de la investigación, con exactitud, originalidad, concisión y claridad. Para lograr este objetivo se requiere conocimiento de las normas, tanto generales como especiales que le otorgan calidad a todo escrito; además, de ser persuasivo y convincente con el fin de lograr el propósito previsto (Saad, 2014). En esta actividad entran en juego competencias cognitivas, habilidades sociales de autocontrol y autorregulación, habilidades de resolución de problemas, entre otras (Espinoza, 2014).</p>	<p>Proceso de composición escrita a través de la integración coherente y cohesionada de información o ideas, el cual obedece a un propósito y se realiza en un determinado contexto, a través de procesos de planificación, textualización, revisión y edición.</p>		<p>Adecúa el texto al propósito de comunicación</p> <p>Revisa diversas fuentes confiables y selecciona información.</p> <p>Elabora un esquema previo del texto</p>
			Textualización	<p>Desarrolla sus ideas de acuerdo a la secuencia y estructura textual.</p> <p>Redacta con cohesión y coherencia.</p> <p>Emplea la corrección idiomática, gramatical y la precisión léxica .</p>
			Revisión	<p>Evalúa permanentemente el texto, verificando:</p> <p>Cohesión externa e interna</p> <p>Estructura textual</p> <p>Pertinencia de ideas</p> <p>Corrección idiomática y gramatical</p> <p>Precisión léxica</p>
			Edición final	<p>Realiza las mejoras necesarias</p> <p>Emplea recursos adicionales para reforzar el desarrollo de ideas.</p>

Anexo 2
PROPUESTA

LAS TIC EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

1. DATOS GENERALES:

- | | |
|--------------------------|---|
| 1.1. Modalidad: | Educación Superior |
| 1.2. Nivel: | Universitario |
| 1.3. Duración: | Tres (3) meses |
| 1.4. Número de sesiones: | Doce (12) |
| 1.5. Investigadora: | Mg. Lucía Angélica Esquerre Ramos
(luciaesquerreros@gmail.com) |

2. JUSTIFICACIÓN:

El contexto social del mundo actual ha modificado los sistemas de vida de las personas y, por consiguiente, ha demandado renovación en los modos de enseñar y aprender. Así pues, las tecnologías ocupan, hoy por hoy, un papel fundamental en todos los ámbitos educativos. Por ello, es necesario y urgente que las instituciones de educación superior se alineen con las demandas educativas del siglo XXI que exigen el dominio de las herramientas TIC y su incorporación para generar aprendizajes significativos.

Esta necesidad es abordada por instituciones internacionales, décadas atrás. La Unesco, la OCDE y la OEI coinciden en señalar que es necesario que se incorporen las TIC en los contextos educativos, especialmente en la formación universitaria debido a las demandas de la sociedad del conocimiento y los sectores productivos. No obstante, este abordaje se da incorporando las TIC sin tomar en cuenta aspectos como la infraestructura y el equipamiento, el acceso de los estudiantes a las herramientas digitales, la necesaria alfabetización digital por parte de docentes y estudiantes; razones por las cuales, en muchos casos solo se han usado estos recursos como herramientas sin consideraciones pedagógicas. Así, como señala George-Reyes (2021) los organismos de cooperación internacional deben establecer marcos de referencia claros para que las TIC se empleen con fines eminentemente pedagógicos, de modo tal que su éxito en educación superior radique en que

su incorporación permita desarrollar estrategias contextualizadas para cada área disciplinar, aportando con ello, un valor significativo al fortalecimiento de la metodología propia de cada área.

En ese sentido, la presente propuesta pretende brindar una opción de implementación de los recursos TIC en las clases de redacción de los estudiantes universitarios, aportando, de esta manera, en la mejora de la escritura, pero, también en el uso pertinente y oportuno de los recursos y herramientas tecnológicas con que se cuentan para uso educativo.

3. FUNDAMENTACIÓN:

Sin duda, la incorporación de las TIC en la educación superior universitaria es impostergable y sustancial, debido a la realidad que envuelve al mundo actual y a los grandes aportes que ha ofrecido en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente de la redacción.

Esta propuesta se fundamenta en las principales teorías que han servido de base para los grandes avances que, en temas educativos, se han logrado en los últimos tiempos. Teorías educativas como la Teoría Sociocultural de Vygotsky, quien propone que el conocimiento es producto de una construcción social, generado por los cambios históricos y culturales de la sociedad. La teoría sociocognitiva, que permite entender al aprendizaje como resultado de la interacción entre elementos intrapersonales, ambientales y conductuales que permiten al estudiante transformar sus estructuras mentales en habilidades y conocimientos concretos, producto de sus constantes esfuerzos metacognitivos de evaluación y realimentación de sus propias estrategias. Por otra parte, el Aprendizaje Social de Bandura, quien señala que el factor social sirve de base para los nuevos aprendizajes; es decir, los estudiantes aprenden y desarrollan nuevas estrategias mediante la observación a otros sujetos. En todos los casos las TIC se convierten en instrumentos fundamentales que permiten lograr los propósitos planteados.

El Conectivismo, de George Siemens, es otra teoría en la que se fundamenta esta propuesta, dado que su propósito es que los estudiantes puedan aprovechar el uso de las TIC y, mediante la colaboración y cooperación con sus

pares, dejen de ser consumidores y se conviertan en productores del conocimiento (Gargicevich, 2020).

En relación a la enseñanza de la lengua, el enfoque comunicativo sustenta la metodología que se propone en esta investigación. Este enfoque prioriza la adquisición de mecanismos que beneficien el desarrollo paulatino de competencias comunicativas, es decir, busca la adquisición y desarrollo de saberes, destrezas y actitudes que posibiliten un intercambio comunicativo eficaz, coherente, apropiado y correcto en diversos contextos y situaciones.

4. OBJETIVOS:

4.1. General:

Mejorar la redacción de textos en los estudiantes universitarios mediante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.

4.2. Específicos

- Mejorar la etapa de la planificación de la escritura de textos en los estudiantes universitarios mediante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Mejorar la etapa de la textualización de la escritura de textos en los estudiantes universitarios mediante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación
- Mejorar la etapa de la revisión de la escritura de textos en los estudiantes universitarios mediante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.
- Mejorar la etapa de la edición de la escritura de textos en los estudiantes universitarios mediante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación

5. METODOLOGÍA:

La presente propuesta consta de una secuencia ordenada de sesiones de aprendizaje de la competencia de escritura que han sido implementadas con el empleo de recursos TIC. Estas sesiones buscan el desarrollo de dos grandes productos: el texto expositivo y el texto argumentativo, tipología textual muy

empleada en el ámbito académico universitario, pues permiten al estudiante desarrollar ideas en torno a los temas propios de su especialidad, tanto para informar o explicar sobre los mismos como para asumir posturas respecto a ellos. En ambos casos se deben desarrollar todas las etapas de la producción: planificación, textualización, revisión y edición; precisándose para cada caso determinadas herramientas o recursos TIC.

Se proponen un total de doce sesiones de 150 minutos cada una. Son sesiones semanales que parten de una situación real o contextualizada y que plantean el desarrollo de actividades propias de la producción textual. Las plataformas, recursos o herramientas TIC que se priorizan en esta propuesta son Blackboard, Google Drive, Google Docs, Canva, Padlet, Kialo, Piktochart, Mendeley, buscadores digitales, entre otros.

6. CRONOGRAMA:

MESES		1				2				3				4				6			
FASES		Semanas				Semanas				Semanas				Semanas				Semana			
ACTIVIDADES		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Diseño e implementación	1. Diagnóstico	X																			
	2. Elaboración de la propuesta		X																		
	3. Diseño de las sesiones de aprendizaje			X	X																
	4. Implementación de las sesiones de aprendizaje			X	X																
Ejecución	5. Desarrollo de las sesiones de aprendizaje					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
	6. Adecuación de las sesiones de acuerdo al contexto					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Evaluación	7. Evaluación del resultado de la aplicación de las sesiones de aprendizaje																	X	X		
	8. Elaboración de sugerencias y mejoras.																			X	X

7. ORGANIZACIÓN DE SESIONES:

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 01

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Produce textos expositivos a partir de la investigación de fuentes confiables para contribuir en la solución de una problemática de su entorno.

Evidencia:

Diagnóstico de una situación problemática de su entorno.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Observan un conjunto de imágenes relacionadas con problemáticas del contexto.• Participan voluntariamente aportando ideas previas sobre los problemas observados.• Determinan la importancia de brindar aportes para ayudar a solucionar estos problemas.	Imágenes Recurso verbal Zoom	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Se conforman equipos de trabajo.• El docente abre carpetas para cada equipo, haciendo uso del Google Drive.• Cada equipo selecciona una problemática de su entorno con el fin de poder abordarla y plantear alguna propuesta de solución.• Mediante el uso de Canva, colaborativamente elaboran un esquema (árbol de problemas, espina de Ishikawa u otro) sobre la problemática seleccionada.	Google Drive Canva Google Docs Laptop/ Tablet/ Celular	80'

	<ul style="list-style-type: none"> • El coordinador del equipo abre un archivo en Google Docs, de acuerdo con los criterios indicados. • En el documento compartido, los integrantes redactan colaborativamente el diagnóstico de la problemática de su entorno, tomando como base las ideas del esquema previo y consignando la alternativa de solución que proponen. • Analizan la redacción y realizan las mejoras necesarias. • Proponen un título tentativo para su trabajo. • El diagnóstico debe evidenciar el aporte de todos los integrantes. 		
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Se comparten los trabajos de equipo y reciben sugerencias de sus pares (otros equipos) y del docente. • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Fue difícil elaborar el diagnóstico? ¿De qué manera te ayuda el realizar el trabajo colaborativo? ¿Te ha sido difícil emplear el Google Docs? ¿Qué puedes hacer para mejorar en tu próximo trabajo? 	Google Drive Recurso verbal	40'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 02

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Produce textos expositivos a partir de la investigación de fuentes confiables para contribuir en la solución de una problemática de su entorno.

Evidencia:

Dispersión temática sobre la temática seleccionada.

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reciben la bienvenida del docente. • Observan el video https://www.bancomundial.org/es/news/video/2019/06/17/violencia-contra-la-mujer-peru • Responden, usando el Padlet: ¿de qué trata el video?, ¿qué aspectos sobre el mismo desarrolla? ¿puede decirse que se trata del tema y los subtemas? • Se socializan las respuestas. • Conocen el propósito y evidencia de la sesión. 	Padlet Video Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> • El docente mediante el diálogo con los estudiantes, refuerza el contenido temático necesario para la elaboración de la evidencia. • Se conforman los equipos de trabajo. • Acceden a su carpeta en Google Drive. • Abren un nuevo documento de Google Docs y elaboran el formato de dispersión temática. • En función de la problemática de su entorno seleccionada y sobre la cual elaboraron su diagnóstico, elaboran la matriz de dispersión temática, considerando subtemas para el problema y subtemas para la propuesta de solución. 	Google Drive Google Docs Laptop/ Tablet/ Celular Goggle Scholar Blackboard	100'

	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez definidos los subtemas, cada estudiante se responsabiliza de uno o dos de ellos y procede a buscar información confiable en la web. • Para buscar la información emplean bases de datos como Scopus, Scielo y Google Scholar. • Revisan el resumen de las fuentes encontradas y anotan el link en la matriz de dispersión. • Revisan la redacción de su evidencia antes de presentarla en la plataforma Blackboard. • El docente ingresa a los documentos compartidos, asesora en la mejora de los mismos y absuelve dudas. 		
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Fue difícil elaborar la matriz? ¿Cómo te ayudará esta matriz a redactar tu texto de manera coherente? ¿Qué puedes hacer para mejorar en tu próximo trabajo? 	Google Drive Recurso verbal	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 03

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Produce textos expositivos a partir de la investigación de fuentes confiables para contribuir en la solución de una problemática de su entorno.

Evidencia:

Fichas de investigación: textuales y resumen de acuerdo a la Norma APA

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Observan el video https://www.youtube.com/watch?v=4cVJhrA5wqs• Leen la noticia difundida en el siguiente enlace https://archivo.gestion.pe/noticia/363899/indicopi-confirmoplagios-alfredo-bryce• Responden: ¿qué situación problemática se plantea en el video y en la noticia?, ¿Cuáles crees que fueron las causas de los hechos? ¿Cómo debió actuarse para evitar esos inconvenientes?• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Youtube Diario gestión virtual Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Se revisan los modelos de ficha y se identifican los componentes.• Se revisa la norma APA, específicamente lo concerniente a citas y referencias.• Se conforman los equipos de trabajo.• Cada estudiante descarga los archivos que preseleccionó en la actividad anterior y los	Archivos de fuentes seleccionadas Google Drive	100'

	<p>guarda en su carpeta de drive grupal correspondiente a la semana 3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionan los fragmentos de las fuentes cuya información es valiosa para el desarrollo de su texto expositivo y subrayan la información relevante. • Cada estudiante, en su carpeta de Goggle Drive (semana 3), según el formato alcanzado, elabora 2 fichas textuales y 2 fichas de resumen de diversas fuentes. • Cada estudiante revisa las fichas de uno de sus compañeros y les dejan comentarios en sus trabajos para mejorar. • Revisan los comentarios de sus compañeros y del docente y realizan las mejoras respectivas. • Presentan su evidencia en la plataforma Blackboard. 	<p>Google Docs</p> <p>Laptop/ Tablet/ Celular</p> <p>Goggle Scholar</p> <p>Blackboard</p>	
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Qué dificultades tuviste durante el desarrollo de la actividad? ¿Cómo te ayudarán las fichas de investigación a redactar con criterios de originalidad? ¿Qué puedes hacer para mejorar en tu próximo trabajo? 	<p>Recurso verbal</p> <p>Google Forms</p>	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 04

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Produce textos expositivos a partir de la investigación de fuentes confiables para contribuir en la solución de una problemática de su entorno.

Evidencia:

Texto expositivo (versión preliminar).

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• A través del padlet, se presentan ejemplos de estrategias discursivas que se emplean en el texto expositivo.• Los estudiantes identifican las estrategias discursivas y determinan la función que cumplen.• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Padlet Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes aportan a la lluvia de ideas en el Canva colaborativo sobre características, estructura y estrategias, producto de la lectura realizada como actividad asíncrona del texto extraído de https://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035005.pdf• Se conforman los equipos de trabajo.• El coordinador abre una carpeta en Google Drive, denominada semana 4.• Abren un archivo de Google Docs para que colaborativamente redacten su texto expositivo, considerando la estructura	Canva Lectura en formato digital Google Drive Google Docs Laptop/ Tablet/ Celular	100'

	<p>propuesta y el subtema asignado en la sesión 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incorporan en su texto la información recopilada en sus fichas de investigación. • Guardan el archivo redactado. • Durante todo el proceso el docente va haciendo el seguimiento a través del drive y va dejando comentarios. 	Fichas de investigación	
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Qué aspectos de la redacción son los más complicados para ti? ¿Cómo crees que los puedes superar? 	Recurso verbal Google Forms	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 05

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Produce textos expositivos a partir de la investigación de fuentes confiables para contribuir en la solución de una problemática de su entorno.

Evidencia:

Texto expositivo (revisión y corrección).

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Se comparten al azar 2 trabajos redactados en la sesión anterior.• Se dialoga con los estudiantes sobre su estructura, características, inserción de citas, etc.• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Textos redactados en Google Docs Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• El docente brinda orientaciones sobre el trabajo de revisión y corrección, enfatizando en los criterios de adecuación, cohesión y coherencia y sistemas convencionales del lenguaje: ortografía.• Se conforman los grupos de trabajo.• A través de Google Drive, cada equipo de trabajo revisa el texto redactado por sus compañeros y les dejan comentarios sobre los criterios señalados.• Terminado el tiempo de coevaluación, cada grupo lee y analiza los comentarios de sus compañeros y del docente.• Realiza las mejoras respectivas.• Guardan el archivo redactado.	Google Drive Google Docs Laptop/ Tablet/ Celular	100'

	<ul style="list-style-type: none"> • Durante todo el proceso el docente va haciendo el seguimiento a través del drive y va dejando comentarios. 		
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Consideras que los aportes de tus compañeros te han ayudado a mejorar la redacción? ¿Cuáles son tus mayores dificultades y cómo las puedes superar? 	Recurso verbal Google Forms	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 06

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Produce textos expositivos a partir de la investigación de fuentes confiables para contribuir en la solución de una problemática de su entorno.

Evidencia:

Texto expositivo (versión final).

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Dialogan sobre los formatos en que se puede presentar un texto expositivo, respondiendo las siguientes preguntas: ¿el texto expositivo solo se puede presentar en formato continuo? ¿de qué otras formas se podría presentar a los receptores el texto que redactaste?• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• El docente orienta sobre la edición de la versión final del texto y sobre la presentación del mismo en un formato discontinuo: infografía.• Se conforman los grupos de trabajo.• Seleccionan de la web, imágenes, gráficos que pueden incorporar al formato final de su texto.• Ingresan a su archivo de Google Docs a fin de darle un formato final al texto, incluyendo la edición en columnas, inclusión de imágenes, subtítulos, etc.	Internet Google Docs Laptop/ Tablet/ Celular Goggle Scholar Blackboard	100'

	<ul style="list-style-type: none"> • Revisan la inserción de citas y las referencias de acuerdo a APA. • Guardan el archivo redactado y lo descargan. • Suben su trabajo final a la plataforma Blackboard. • Durante todo el proceso el docente va haciendo el seguimiento a través del drive y va dejando comentarios. 		
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Qué importancia ha tenido la edición final del texto? ¿Crees que mejoraste tu proceso de redacción? 	Recurso verbal Google Forms	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 07

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Produce textos expositivos a partir de la investigación de fuentes confiables para contribuir en la solución de una problemática de su entorno.

Evidencia:

Infografía

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Observan los siguientes ejemplos de infografías: https://blog.workana.com/wp-content/uploads/2021/07/infografia-ejemplo-beneficios-de-trabajar-con-musica-workana-blog.jpg https://i0.wp.com/ticsyformacion.com/wp-content/uploads/2014/11/15399827625_dc3939f4b5_o.jpg?resize=860%2C1118&ssl=1• Determinan las características de las infografías y sus ventajas.• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Infografías descargadas de la web Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Se conforman los grupos de trabajo.• Seleccionan la información relevante que emplearán en la infografía.• Seleccionan imágenes, íconos, etc. que se relacionan con el contenido de su texto expositivo.• Cada grupo elige entre Canva o Piktochart para elaborar la infografía de su texto expositivo.	Texto expositivo Internet Canva Piktochart	100'

	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresan a la herramienta y colaborativamente diseñan y elaboran su infografía, usando una plantilla en blanco. • Emplean todos los recursos necesarios de la herramienta: tipo, tamaño y color de letra, fondos, formas, etc. • Descargan su infografía como documento de PDF. • Suben su trabajo final a la plataforma Blackboard. • Durante todo el proceso el docente va haciendo el seguimiento a través del drive y va dejando comentarios. 	Laptop/ Tablet/ Celular Blackboard	
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Qué dificultades tuviste para elaborar la infografía? ¿Crees que mejoraste tu proceso de redacción? 	Recurso verbal Google Forms	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 08

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Redacta textos argumentativos a partir de la investigación de fuentes confiables sobre un tema controversial de actualidad.

Evidencia:

Recopilación de fuentes de información

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Observan el siguiente video: https://youtu.be/xottL3JnaQw• Responden: ¿cuál es el propósito de la interlocutora? ¿crees que su mensaje es coherente? ¿cumple con su cometido?• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Youtube Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Se conforman equipos de trabajo.• Se indica que la siguiente pregunta de discusión ¿Son responsables las redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram de la violación a la intimidad de la persona? Será el hilo conductor del texto argumentativo que redactarán.• Se solicita que cada estudiante cree una cuenta en Mendeley: https://www.mendeley.com/?interaction_req_uired=true• Descargan Mendeley Desktop e instalan el plugin de Microsoft Word.	Mendeley Google Drive Laptop/ Tablet/ Celular Goggle Scholar	100'

	<ul style="list-style-type: none"> • Buscan fuentes rigurosas de información y las organizan en la herramienta, asegurando que no se cometa plagio. • Seleccionan las fuentes que consideran valiosas para su posterior trabajo y las descargan en una carpeta compartida en Google Drive. • Durante todo el proceso el docente va haciendo el seguimiento y orientando el trabajo. 		
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Qué dificultades tuviste para trabajar con Mendeley? ¿Crees que Mendeley te puede servir para redactar mejor? 	Recurso verbal Google Forms	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 09

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Redacta textos argumentativos a partir de la investigación de fuentes confiables sobre un tema controversial de actualidad.

Evidencia:

Esquema de argumentación

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Observan, en Canva, el listado de enunciados respecto a la tesis: Las redes sociales afectan el desarrollo de los niños y adolescentes.• Identifican aquellos que ayudan a justificar la tesis y los que se oponen a ella.• Responden: ¿De qué manera se pueden usar estos enunciados para construir un texto argumentativo? ¿hay alguno de ellos que no se debería usar? ¿por qué?• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Canva Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Se conforman equipos de trabajo.• Los estudiantes ingresan al link de www.kialo-edu.com, donde el docente ha creado debates para cada grupo.• Ahí cada estudiante debe anotar los argumentos a favor y en contra de su tesis.• Siguiendo la propuesta de Toulmin (2007), los estudiantes clasifican los argumentos: argumento, evidencia, refutación, modificador, síntesis.	Kialo Laptop/ Tablet/ Celular Recurso verbal	100'

	<ul style="list-style-type: none"> • Leen todos los argumentos propuestos y votan por los mejores. • Exploran las ideas que tienen acerca de su tesis desde distintas perspectivas, con el enriquecimiento de haber recibido comentarios desde otros puntos de vista. • Elaboran un cuadro con los principales argumentos, contraargumentos y refutaciones que emplearán en su redacción. • Durante todo el proceso el docente va haciendo el seguimiento y orientando el trabajo. 		
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Qué dificultades tuviste para trabajar con Kialo? ¿Crees que te ha sido útil para seleccionar los argumentos de tu futuro texto argumentativo? 	Recurso verbal Google Forms	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 10

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Redacta textos argumentativos a partir de la investigación de fuentes confiables sobre un tema controversial de actualidad.

Evidencia:

Texto argumentativo (versión borrador)

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Responden: ¿Con el esquema elaborado en la sesión anterior, crees que ya es suficiente para empezar a redactar? ¿Qué necesitan para reforzar los argumentos?• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Se conforman equipos de trabajo.• El coordinador de cada equipo abre un Google Docs en su carpeta de Google Drive.• Con el esquema descargado de Kialo y con Mendeley en uso, cada estudiante se hace cargo de redactar uno o dos argumentos seleccionados.• Incluyen como explicaciones de los argumentos, citas de las fuentes seleccionadas.• Redactan colaborativamente su primer borrador mediante la conexión de palabras, oraciones, párrafos y argumentos de manera coherente y precisa.	Mendeley Kialo Google Drive Google Docs Laptop/ Tablet/ Celular Recurso verbal	100'

	<ul style="list-style-type: none"> • Durante todo el proceso el docente va haciendo el seguimiento y orientando el trabajo. 		
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Qué dificultades tuviste para explicar tus argumentos? ¿De qué manera las herramientas que has usado te han ayudado a mejorar tu redacción? 	Recurso verbal Google Forms	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 11

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Redacta textos argumentativos a partir de la investigación de fuentes confiables sobre un tema controversial de actualidad.

Evidencia:

Texto argumentativo (revisión y reescritura)

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Presentan sus trabajos y van respondiendo las siguientes preguntas: ¿qué aspectos creen que se deben revisar en un texto antes de presentarlo? ¿será importante el título?• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Se conforman equipos de trabajo.• Cada grupo empieza la revisión de sus trabajos en función de las siguientes interrogantes: ¿Tiene tu título directa relación con la tesis de tu texto? ¿se presenta claramente la introducción, la tesis, el cuerpo argumentativo y la conclusión? ¿Los argumentos que presentas guardan un orden lógico? ¿se han empleado correctamente los conectores y referentes? ¿has empleado argumentos de autoridad, definición, analogía, causa, ejemplificación? ¿el contenido está distribuido en párrafos y cada uno de ellos desarrolla una idea?	Google Drive Google Docs Laptop/ Tablet/ Celular Recurso verbal	100'

	<p>¿has empleado adecuadamente las normas para inclusión de citas textuales y de resumen? ¿Has considerado todas las referencias bibliográficas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes van realizando las mejoras al texto, en función de las respuestas y aportes. • Redactan colaborativamente la versión final del texto argumentativo. • Durante todo el proceso el docente va haciendo el seguimiento y orientando el trabajo. 		
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Qué dificultades tuviste para corregir tu texto? ¿Crees que los comentarios de tus compañeros y docentes te ayudan a mejorar la redacción? 	<p>Recurso verbal</p> <p>Google Forms</p>	20'

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nº 12

I. DATOS GENERALES:

1. UNIVERSIDAD:
2. CURSO: Comunicación/Redacción Académica
3. SEMESTRE ACADÉMICO:
4. CICLO/SECCIÓN:
5. FECHA:
6. DOCENTE:

II. PROPÓSITOS:

Resultado de aprendizaje:

Redacta textos argumentativos a partir de la investigación de fuentes confiables sobre un tema controversial de actualidad.

Evidencia:

Texto argumentativo: difusión en redes sociales

III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
Inicio	<ul style="list-style-type: none">• Los estudiantes reciben la bienvenida del docente.• Dialogan sobre la importancia de difundir sus trabajos para que sean leídos por sus amigos y/o familiares.• Dialogan sobre las ventajas de usar el blog de aula.• Conocen el propósito y evidencia de la sesión.	Recurso verbal	30'
Desarrollo	<ul style="list-style-type: none">• Se conforman equipos de trabajo.• Cada grupo vuelve a revisar sus textos redactados, en este caso desde la parte formal: formato, edición, etc.• Incorporan algunos elementos paralingüísticos: tamaño de letra, color de letra, fondo, imágenes, etc.• Descargan su trabajo y lo convierten a un PDF.• Presentan su trabajo en blackboard.• Publican sus trabajos en el blog de aula.• Comparten el link con amigos y familiares, quienes deben escribir comentarios sobre sus trabajos.	Google Drive Google Docs Laptop/ Tablet/ Celular Blog Recurso verbal	100'

	<ul style="list-style-type: none"> • Durante una semana los estudiantes deben responder a los comentarios que reciben. 		
Final	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre sus aprendizajes: ¿Qué dificultades tuviste en el proceso? ¿Qué fortalezas has logrado desarrollar? ¿Cómo lo has logrado? 	Recurso verbal Google Forms	20'