

**Enseñanza de producción escrita en 4to grado con TIC: estudio de caso
Red Educativa. Investigación realizada entre 2023 y 2024**

***Teaching Written Production in 4th Grade with ICT: A Case Study in the
Educational Network. Research conducted between 2023 and 2024***

**Dra. Patricia Velaz, Mg. Marina Chiandoni, Mg. Eduardo Díaz Madero
UFASTA**

RESUMEN

Durante los años 2020 y 2021, los docentes de nivel primario de Argentina, han tenido que afrontar, de modo diferente, el proceso de enseñanza de la competencia -Producción Escrita- apoyándose con tecnologías, totalmente a distancia durante casi un año y luego alternando presencialidad/distancia durante el segundo año de pandemia, aplicando en sus clases recursos analógicos como ciertas TIC. Ellas favorecieron el apoyo comunicacional y procesual con el fin de sostener la continuidad pedagógica, pero luego del ASPO, con la vuelta a la presencialidad, se estima que dicho auxilio didáctico no siempre se logró sostener en el tiempo y, más aún, potenciar y perfeccionar.

PALABRAS CLAVE: TIC; producción escrita; enfoque procesual; prácticas docentes

ABSTRACT

During the years 2020 and 2021, primary school teachers in Argentina had to approach the teaching of the 'Written Production' competence in a different way, relying on technologies—initially in a fully remote format for almost a year, and later through a hybrid model alternating between in-person and remote instruction during the second year of the pandemic. They incorporated both analog resources and certain ICT tools into their teaching practices. These tools supported communication and process-oriented aspects of teaching in order to maintain pedagogical continuity. However, following the lifting of mandatory isolation measures (ASPO) and the return to in-person education, it is estimated that this didactic support was not always sustained over time, and even less so further developed or enhanced.

KEYWORDS: TIC; written production; process-oriented approach; teaching practices

Introducción

El proyecto que se presenta pone el foco en conocer cómo enseñan la Producción Escrita los docentes de lengua de nivel primario en 4° Grado¹ de una Red de escuelas y la experiencia durante el año 2019, durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO).²

La planificación de este estudio³ planteó dos posibilidades. La primera, seleccionar varios colegios de una ciudad para estudiar las problemáticas de una jurisdicción con la posibilidad de comparar experiencias de varias instituciones. La segunda era elegir una Red que facilitase el proceso de investigación. Finalmente se optó por esta última, por la facilidad de acceso a los actores y a la organización temporal de la agenda con ellos.

En relación con las preguntas de investigación, se vincularon al proceso de enseñanza de la competencia -producción escrita- entorno a un eje ordenador pedagógico-didáctico y su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que favorecen la enseñanza en la actualidad, particularmente las rescatadas de la enseñanza en ASPO.

Conforme la metodología definida, los resultados fueron tratados como una unidad de análisis -la Red-, por lo que no se desagregaron los datos y su análisis por colegio, o docente, o región o jurisdicción procediéndose a identificar los objetivos previstos como caso para evitar la posible identificación de los participantes.

Planteamiento del problema

Durante los años 2020 y 2021 los docentes del nivel primario, han tenido que afrontar en Argentina, de modo diferente, el proceso de enseñanza de la competencia -Producción Escrita- apoyándose con tecnologías, totalmente a distancia durante casi un año y luego alternando presencialidad/distancia durante el segundo año de pandemia, aplicando en sus clases recursos TIC y algunos analógicos (por ejemplo, libros). Las tecnologías favorecieron el apoyo comunicacional y procesual con el fin de sostener la continuidad pedagógica, pero luego del ASPO, con la vuelta a la presencialidad, se estima que dicho auxilio didáctico no siempre se logró sostener en el tiempo y, más aún, potenciar y perfeccionar. Razón por la cual surgieron algunos interrogantes a partir de los cuales se focalizó el problema que se atiende en la investigación:

¹ En el sistema educativo argentino, el 4° curso de la escuela primaria se denomina en algunas Jurisdicciones como grado y en otras como año, se aclara que en el presente trabajo se denominará indistintamente. Además, se hace referencia a los docentes que enseñan Producción Escrita mencionados ya sea como docentes o como maestras.

² En Argentina, cuando se presentó la Pandemia de Covid, el presidente emitió el Decreto 875/2020 ASPO: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio que implicó en educación el cierre de todos los espacios presenciales, y obligando a desarrollar la enseñanza vía medios tecnológicos. [Boletín Oficial](#)

³ Este trabajo se realizó con apoyo de la Universidad FASTA, aprobado por Resolución del Rectorado UFASTA No 572/22 del 7 de diciembre de 2022 y concluido en diciembre del 2025.

- ¿Qué ocurrió con las prácticas docentes asistidas con herramientas digitales para desplegar la enseñanza de la producción escrita (EPE) al regreso a la presencialidad?
- ¿En qué variaron entre la pandemia y la presencialidad actual las prácticas procesuales de la enseñanza de la producción escrita y su retroalimentación?
- ¿Se han mejorado las propuestas docentes para seguir promoviendo en los alumnos el despliegue progresivo y los avances en dicha habilidad clave?
- ¿En qué fundamentan los docentes los cambios que reconocen haber aplicado luego del ASPO?

El proyecto se propuso explorar de qué manera se sostenían las prácticas de EPE en 4to grado de la Red asistidas por las TIC y/u otros recursos analógicos así, como también, cuales se implementan en la actualidad luego de la experiencia vivida del ASPO.

El objetivo general de la investigación planteado era explorar las prácticas docentes para la enseñanza de la competencia -producción escrita- asistidas con TIC, en 4to grado, al inicio del segundo Ciclo de Primaria en escuelas de una Red del caso seleccionado. Los específicos propuestos fueron:

1. Identificar cuáles prácticas de EPE implementan los docentes de lengua.
2. Indagar qué prácticas docentes para la EPE se apoyaron en las TIC en el ASPO.
3. Explorar qué prácticas docentes para la EPE se apoyan actualmente en las TIC.
4. Identificar los fundamentos del docente para la EPE en la actualidad.

Si bien esta exploración se enfocó en el conjunto de maestras de 4° grado de la Red Educativa, existieron aspectos que el estudio no se propuso abarcar, como la problemática de EPE en otros grados, el impacto de los libros de texto en la EPE y qué diferencias se daban entre distintas jurisdicciones en cuanto a normativas para enseñanza de la producción escrita. Constituyendo estos aspectos limitaciones del estudio.

En cuanto al trabajo investigativo, se realizó entre 2023 y 2024, relevando datos con encuestas a todas las maestras de 4to y entrevistas a participantes seleccionadas de quienes contestaron la encuesta.

Fundamentos teóricos de EPE y las TIC

Desarrollar la competencia producción escrita en alumnos de 4to grado, requiere de prácticas docentes con un enfoque y principios ordenadores que posibiliten su despliegue. Trabajos como los de Barragán Santos (2013) afirman que para desarrollar competencias en producción escrita no es suficiente con el dominio de la gramática y la creatividad, se requiere un entendimiento más amplio que incluya la resolución de problemas retóricos, la identificación de temas, destinatarios, canales y propósitos comunicativos de los textos que los estudiantes deben escribir.

Otras propuestas de la EPE ofrecen una perspectiva en dónde se integran las TIC y la enseñanza de dicha competencia. En los casos planteados por Toro Marínez (2022), se centra el estudio en el uso de una estrategia pedagógica mediada por las tecnologías para fortalecer la competencia de producción textual en estudiantes de quinto de primaria. Este enfoque se basa en la creación de un Ambiente Digital de Aprendizaje (ADA) que transforma el proceso de enseñanza tradicional en uno más dinámico y creativo, facilitando el mismo. La particularidad de este trabajo se enfoca en ciertos principios como: la interactividad para incrementar la participación de los alumnos, la coherencia y cohesión textual, así como la adaptación a los pequeños para hacer el proceso más contextualizado y la evaluación continua con pruebas diagnósticas y mediciones del progreso que refuerzan la mejora del desempeño. (Toro Marínez, 2022).

Para autores como Álvarez y Gómez, enseñar a escribir con TIC implica que éstas se integren al proceso educativo. (Álvarez et al. 2023).

Teniendo en cuenta diversas teorías sobre alfabetización, especialmente en el estudio realizado en 2020 en contexto de ASPO para las autoras, es necesario el uso de las tecnologías dado que:

...se observa que las plataformas y las aplicaciones no siempre han facilitado el desarrollo de las acciones escolares básicas. Asimismo, aunque durante la pandemia la mayoría de los docentes ha adquirido saberes tecnológicos y ha explorado nuevas formas de comunicación y de enseñanza, no todo el colectivo de educadores ha logrado sostener la continuidad pedagógica de la misma manera. (Álvarez et al, 2023, p. 107)

Investigaciones como las anteriores -Toro Marínez-, denotan la importancia de directrices previas claves para implementar procesos de EPE, con o sin tecnologías digitales, en donde el contexto actúe como un factor que establece límites y posibilidades para que propuestas específicas tengan efectos concretos en el desarrollo de la competencia de escritura.

Siguiendo a otros autores como Mariana Maggio (2023), la incorporación de herramientas digitales permite resolver problemas de continuidad pedagógica, de seguimiento de estudiantes (retroalimentación e interacción) así como ampliar los ámbitos de aprendizaje (no solo en el aula). No obstante que las TIC requieren de una selección apropiada en base a criterios tecnológicos para evitar desventajas, la consideración de principios o criterios pedagógicos sigue siendo la clave para sostener un proceso efectivo y/o genuino de su inclusión.

En la enseñanza de la producción escrita con tecnologías, el docente debe considerar tanto las habilidades de los estudiantes como su dependencia de lo digital y su acceso a ellas sin dificultad. Pero la falta de mediación pedagógica es aún más importante, pues un uso sólo instrumental puede ampliar las problemáticas de enseñanza. Toro-Marínez, al respecto señala:

... al analizar el conocimiento y uso de las TIC en estudiantes, se encontró que la mayoría carece de herramientas y recursos tecnológicos adecuados en casa, que les permitan fortalecer su aprendizaje y manejo de las TIC; y, los pocos que

cuentan con recursos tecnológicos e internet en casa, los emplean principalmente para actividades de recreación y ocio y, su uso para el desarrollo de actividades académicas es muy limitado. (Toro Marínez, 2022, p. 99).

La EPE en la Red Educativa

A continuación, se desarrolla el concepto de competencia en el marco teórico-cosmovisional del proyecto educativo de la Red de Escuelas que participaron de la investigación, así mismo, la explicitación de los fundamentos de la enseñanza de la EPE en dicho marco.

Concepto de competencia

En el contexto del Proyecto Educativo Institucional, así como en las definiciones de la estructura areal curricular de Lengua y Literatura: se opta por el término *competencia*. Bajo esa denominación comprenden lo siguiente:

1. Se equiparan análogamente las competencias con los hábitos morales e intelectuales, que predisponen al correcto ejercicio de las facultades específicamente humanas -inteligencia y voluntad- en sus actos propios con presteza, seguridad y gozo.

2. El marco filosófico que fundamenta dicho concepto es la clásica noción de *hábito operativo bueno*, en cuanto cualidad adquirida, estable y desplegada voluntariamente, que asegura el perfeccionamiento de las potencialidades específicamente humanas (intelectuales, volitivas-afectivas y sociales).

3. El perfil del alumno, así como los perfiles de docentes y directivos y los documentos curriculares institucionales, optan por aludir a dichas realidades *nombrándolas indistintamente* con los términos -competencias o capacidades- (2019). Ello, debido a que en documentos oficiales jurisdiccionales de Argentina también se alude a las competencias denominándolas indistintamente como aptitudes o capacidades del alumno. Así, la capacidad o la competencia integra una serie de saberes, habilidades y aptitudes que son complejos y necesarios para estar en condiciones de resolver tareas y problemas de modo efectivo y asertivo, formando en el tiempo una predisposición estable para estar en condiciones de determinados desempeños.

En dicha Red también asumen los aportes, teóricos y pedagógico-escolares sobre la educación y cómo mejorar la enseñanza dentro y fuera del aula de Philip Perrenoud (2001), *la competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas*, movilizándolo a conciencia y de manera rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Por lo tanto, la propuesta educativa de la Red que nos ocupa, opta por aplicar indistintamente el término -competencias o capacidades- en cuanto una serie de saberes, habilidades y aptitudes que se integran; son complejos y necesarios para estar

en condiciones de resolver tareas y problemas de modo efectivo y asertivo formando en el tiempo una predisposición estable para estar en condiciones de determinados desempeños. Por lo tanto, son en sí mismas *lo más parecido a lo que de modo clásico se conoce como hábito operativo bueno*; constituyendo así un propósito clave en el modelo educativo institucional.

Philipp Perrenaud (2008), asumiendo la conocida crítica o dudas sobre el concepto de competencia y su origen en el ámbito de empresarial y económico, reflexiona al respecto y sostiene que no obstante dicho origen, al transferirse a la educación ha posibilitado una renovación o actualización de la escolarización del siglo XXI. Lo cual no significa darles la espalda a los saberes, sino que el enfoque de competencias le da una fuerza nueva vinculándolos con situaciones complejas, con la resolución de problemas y el despliegue de proyectos, actualizando así la trilogía de los saberes (saber hacer: por ejemplo, escribir, leer y/o contar) de las últimas décadas del Siglo XX.

Producción escrita

Tal como se ha descrito hasta el momento, en orden a la enseñanza por competencias que la mencionada Red declara en su Proyecto Educativo, cabe ahora el análisis del material teórico referido a la competencia lingüística (*Fe-cien*, 2021). En particular, al conjunto de capacidades o competencias que la componen, habitualmente denominadas macrohabilidades de la lengua: comprender y producir un texto oral (oralidad), comprender un texto escrito (lectura) y producir un texto escrito (escritura). Específicamente se hará referencia a la Producción Escrita, que forma parte del objeto de la presente investigación *-Enseñanza de PE asistida con tecnologías-*.

Conforme los Documentos institucionales, el despliegue escolar de la macrohabilidad o competencia *-Producción de Escrita-* necesita ser orientado didácticamente, considerando la escritura como un proceso (*Fe-cien*, 2021) que requiere de un plan previo, borradores, versión final, permanente reflexión crítica, revisión desde ciertas pautas claras que permitan ajustes y correcciones.

La redacción de un escrito es el producto de operaciones mentales que conforman un proceso integral que, además de suponer la aplicación de conocimientos y convenciones (sintácticas, semánticas, normativas o gramatical-ortográficas, entre otras) de la lengua escrita, requiere asimismo estipular claramente el/los destinatarios y la intencionalidad o finalidad del mismo. Por lo tanto, para la pertinente producción de un escrito será también clave acordar y sostener durante el proceso de escritura las convenciones específicas de la tipología textual que se elija producir (según trama y función).

Promover escolarmente dicha competencia no supone abandonar la enseñanza de contenidos de la lengua sino revisar y reorganizar un modelo de enseñanza tradicional *-centrado en los aspectos gramaticales o normativos descontextualizados de las actividades concretas de producción del escrito-* para enfocarlo en un *modelo de enseñanza procesual* (*Fe-cien*, 2021) que contextualiza las actividades de escritura y apunta a una gramática del texto integral. Lo cual no supone negar el aporte del conocimiento o manejo de la dimensión normativa de un texto sino todo lo contrario.

El enfoque *comunicacional*, ampliamente difundido en los estudios lingüísticos actuales, concibe a la lengua como *discursividad* o *textualidad*, porque la comunicación verbal entre los hombres no se realiza por medio de oraciones sino de *textos* o *discursos*. Dichos textos se caracterizan por ser formatos que presentan dimensiones y niveles.

Se comprende por *reflexión metalingüística* al pensamiento o especulación que se realiza introspectiva o explícitamente “acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla” (Pastor Cesteros, 2005, p. 1). En el proceso de aprendizaje se halla la reflexión metalingüística consistente en hablar y reflexionar sobre la lengua, darles nombres a ciertas funciones y formas.

Según el especialista Van Dijk (1980) un texto elaborado es un constructo que se logra por medio de diferentes discursos y para estudiarlo es pertinente un abordaje que integre, interdisciplinariamente, las perspectivas de la teoría de la comunicación; la psicolingüística; etc.

Dimensiones y niveles

Siguiendo el análisis mencionado anteriormente Caruman (s/f) rescata la contribución de Marro y Dellamea en su trabajo Producción de textos, sosteniendo que

...las dimensiones son aquellos aspectos que resultan visibles porque están en la superficie y se materializan en el aspecto notacional, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los niveles son todo lo contrario, no son perfiles visibles sino abstractos porque son conceptuales, son esquemas que el escritor procesa en su intelecto, en la ideación mental del texto, pero pueden identificarse perfectamente desde la producción en los subprocesos de la planificación de la escritura y desde la comprensión cuando el lector procesa las representaciones con sus estrategias de cognición. Los niveles son: superestructural, macroestructural, microestructural, estilístico y retórico. (p.2).

Dichas dimensiones y niveles se interconectan y relacionan tanto para la producción del texto -escritura- como para la comprensión -lectura comprensiva- de un texto.

Producción escrita: proceso

Desde la perspectiva de un enfoque comunicacional-procesual-referencial, planteado por la Red en su documento del área de lengua (*Fe-cien*, 2021) se propone una serie de pasos con determinadas acciones o tareas que guíen al estudiante en el proceso de producción de un escrito; recomendándole fijarlo y profundizarlo a lo largo de toda la escolaridad obligatoria.

Algunas estrategias cognitivas del proceso de enseñanza de la escritura -*Secuencia o proyecto de escritura*- consisten en:

1º) Aclarar tipología textual.

2º) Activar y generar ideas previas para motivar el escrito: discusión de temas para escribir.

3º) Planificación: Diseño y gestión de estrategias de escritura (selección del asunto, destinatarios y fines). Búsqueda y organización de información. Generación de contenidos.

4º) Textualización: redacción de borradores.

5º) Revisión del escrito: Control de legibilidad del escrito en la producción. Coherencia con el plan de escritura, destinatarios y objetivos. Coherencia textual: superestructura, macroestructura, microestructura. Uso correcto de verbos. Uso de elementos cohesivos. Control de ortografía y puntuación. Normas y pautas de presentación.

6º) Versión final del texto: reescritura.

7º) Metacognición: análisis de las propias producciones.

En este sentido, un especialista de la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura como Cassany (1988) plantea algunas cuestiones a tener en cuenta en el proceso de escritura puesto que además de las reglas gramaticales y de escritura hay conocimientos del código escrito que un escritor debe tener si desea realizar cualquier tipo de texto. Agrupa dichos saberes en la siguiente clasificación:

- La adecuación del discurso oral escrito, se trata de adaptar el texto al destinatario, los escritores deben conocer y hacer uso de este aspecto para una comunicación eficaz. La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal / estándar) y el registro (general / específico, oral / escrito, objetivo / subjetivo y formal / informal) que hay que usar. Los escritores competentes son adecuados y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación. (Cassany. 1988.p.19).
- A la adecuación le siguen una serie de aspectos a tener en cuenta para la producción textual (Cassany,1988):
 - *Coherencia*: saber escoger la información relevante y saber estructurarla.
 - *Cohesión*: saber conectar las distintas frases que forman un texto (pronominalizaciones, puntuación, conjunciones, etc.).
 - *Corrección gramatical*: conocer las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua que permiten construir oraciones aceptables. Este grupo incluye el conocimiento de la correspondencia sonido/grafía.
 - *Disposición en el espacio*: saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras, etc.). (p.20)

Enseñanza de la Producción Escrita con TIC

En educación, las TIC ofrecen a cada docente la posibilidad de ampliar sus prácticas brindando a sus alumnos materiales de estudio digitales e incluso actividades mediadas por dichas herramientas; tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de acuerdo a ciertos aspectos que se vinculan con los contenidos y las habilidades a trabajar en el aula.

Cuando son elegidas de acuerdo a sus posibilidades educativas (es el docente quien define el proceso considerando ciertos parámetros o dimensiones preestablecidas que favorecen el trabajo para transformar y/o potenciar la asignatura). Por eso “el papel que desempeña el profesor en el proceso didáctico y las relaciones entre éste y los medios marcarán el peso y la influencia de éstos” (Cabero, 2017, p.109).

Para ello, no sólo es necesario conocer el contexto donde se enseña y los recursos de qué dispone sino también cómo se configuran, como favorecen -o no- las prácticas de enseñanza -en este caso de escritura-; además, las decisiones docentes deben beneficiar al proceso formativo de acuerdo al enfoque institucional pues “cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje requiere decisiones a distintos niveles que permitan concretar el marco de referencia y las propuestas curriculares” (Cabero 2017, p. 109).

Hablar de inclusión de tecnología en la escuela es pensar esencialmente en el proyecto pedagógico sobre el cual se trabaja. La confusión entre innovación tecnológica e innovación pedagógica es tan frecuente que se cree que, garantizando la primera, se obtiene automáticamente la segunda. Y, en realidad, nada más alejado de esta afirmación (Kozak, 2010, p. 98). Aclárese que esta investigación no abordará este concepto (innovación) en el estudio exploratorio.

La importancia de saber elegir qué TIC se aplica a una actividad educativa está dada por el efecto educativo -logro u objetivo- que se pretende generar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, no es suficiente considerarlo desde una perspectiva marcada de forma exclusiva, por la moda (varios colegas la implementan), o costumbre (siempre se utilizó en la asignatura tal herramienta) o la facilidad de uso (no exige mucho al docente) sino que existen otras perspectivas que integradas permiten una selección más enriquecedora de la propuesta.

Para una investigadora y formadora de formadores de argentina, Mariana Maggio, los profesores usan las tecnologías con el fin de reemplazar otras, como ocurre con las aplicaciones para presentaciones, por ejemplo, Power Point, sustituyendo al pizarrón e intentando de esta forma que su propuesta se vea más atractiva. La autora define este tipo de *uso* como *uso efectivo*, lo que significa que se realiza una sustitución de tecnología sin provocar cambios sustanciales en la propuesta pedagógica. En el caso de pretender realizar algo diferente -un uso diferencial educativo- la autora afirma que estamos en presencia de una *inclusión genuina*; esta es:

cuando se seleccionan las herramientas digitales con el fin de generar efectos que sin ellas no serían posibles, ya que proveen a los estudiantes de prácticas de enseñanza que tienen un valor significativo en el campo de conocimiento que es objeto de la enseñanza. (Maggio, 2018, p.19)

En el caso de la enseñanza de la producción escrita, es probable desplegarla con TIC y recursos analógicos combinados, ofreciéndose a los estudiantes actividades facilitadoras para que transcriban textos del cuaderno a un recurso digital como, por ejemplo, muros o procesadores de texto, lo cual representa un uso efectivo. Sin embargo, la selección de las herramientas para un uso genuino dependerá además del contexto como lo fue oportunamente en ASPO.

Al regreso a la presencialidad, es posible que algunas prácticas con tecnologías hayan perdurado pero lo que fue quedando en evidencia es que pareciera que los docentes seleccionan su inclusión -TIC- de forma similar a algunas de las ya descritas. Sería conveniente “reflexionar los criterios de selección de TIC desde nuestra práctica docente” (Díaz Madero, 2015, p.8).

Volver a la presencialidad es una oportunidad para rescatar aprendizajes, pero también para establecer criterios de selección que integren lo pedagógico y lo tecnológico según objetivos y contenidos de cada asignatura. La clave en el uso apropiado de las TIC, para que sean incluidas desde la perspectiva genuina, comienza cuando los docentes analizan y revisan sus prácticas “... y reconocen revisarlas a la luz de este enfoque que les provee de conocimientos y criterios, que les muestra desde dónde y cómo van rearmando su práctica” (Díaz Madero et Al, 2020, p. 6).

Llegados a este punto en el contexto de la investigación, resulta fundamental poder precisar o conceptualizar los criterios de selección de una herramienta digital para enseñar en clase.

Metodología de investigación

Desde la perspectiva de la metodología de investigación, un *estudio cuantitativo* intenta explicar los fenómenos y los *cualitativos* “destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1998, p.42). De cierta manera los factores determinantes al decidir utilizar métodos cualitativos o cuantitativos son si unos y otros facilitan la comprensión del caso en cuestión, qué tipo de inferencias se pueden hacer de los datos, y cómo las valoran los diferentes públicos con fines distintos. (Simons, H. 2009, p.23)

Las características del fenómeno que se plantea estudiar más las relaciones entre las tecnologías, la enseñanza de escritura en 4to grado y la variedad de docentes que aportaron sus experiencias, fue dejando en claro que una de las primeras decisiones consistiría en poder realizar el estudio de modo que aportase información sobre la realidad compleja de la EPE, además, que fuese flexible a los cambios durante el proyecto y a las situaciones exploradas. Dado estas razones *se definió realizar un estudio cualitativo de casos.*

Preguntas de Investigación

A partir de los objetivos planteados en el trabajo se construyeron las preguntas de investigación, las cuales se analizaron con el asesoramiento de algunos directivos:

- Coordinadora del nivel primario de la Red: con ella fue posible comprender el nivel de detalle que se proponía explorar cada pregunta y la pertinente aplicación en la muestra de docentes.
- Expertos en investigación: se consultó a dos especialistas la redacción de las preguntas y sus aristas para que faciliten pertinentemente la exploración del objeto de estudio. Fruto de dicho proceso se llegó a una tabla de objetivos y preguntas que enmarcaron el estudio del caso y que fue útil para conocer y comprender lo que ocurre con la EPE y las TIC en la red, en los 4º grados.

Objetivos específicos	Preguntas generales
Identificar cuáles prácticas implementan los docentes de lengua EPE.	En su tarea de enseñanza ¿cómo considera el desarrollo de la competencia de producción escrita? ¿Qué tiempo dedica en cada trimestre al trabajo sobre producción escrita? ¿Qué estrategias didácticas le dieron mejor resultado y por qué?
Indagar qué prácticas docentes para la EPE se apoyaron en las TIC en el ASPO.	¿Cómo consideró que logró mediar por TIC el trabajo en PE? En caso de si: ¿qué evidencias tiene de cómo potenció el despliegue de dicha competencia? ¿Qué dispositivos utilizó en el ASPO para enseñar específicamente la práctica escrita? (sólo para este tipo de práctica) Detallar otros recursos en ASPO para la práctica de los alumnos
Explorar qué prácticas docentes para la EPE se apoyan actualmente en las TIC.	En la actualidad, ¿sigue utilizando TIC para PE? podría detallar aquellos que le dieron más resultado de los que descartó
Identificar los fundamentos del docente para la EPE en la actualidad.	¿Cómo definiría la competencia -producción escrita-? ¿Cuál es el enfoque que utiliza para enseñarla? ¿Cómo le resulta la metodología de enseñanza de la competencia escrita aplicando el enfoque procesual? ¿Qué conoce de la enseñanza de las competencias lingüísticas mediante secuencia didáctica? a) ¿Le resulta viable su aplicación para generar en los alumnos el despliegue efectivo de la competencia escritora? b) Detalle aportes y dificultades. c) ¿Si tuviese que elegir otro enfoque de enseñanza de la CP cuál elegiría y por qué? d) Detallar actividades de evaluación auténtica que suele aplicar para recoger evidencias del proceso de desarrollo de la competencia escritora de los alumnos

Características del caso y la muestra

Dado que este enfoque brinda "...la oportunidad de que los investigadores adopten un enfoque autorreflexivo para comprender el caso y a sí mismos" (Simons, 2011, p.46), se estudió cómo las docentes enseñan la escritura con TIC mediante el diseño de algunos instrumentos que favorezcan la comprensión de las particularidades de la realidad de la Red. "Tenemos un interés intrínseco en el caso y podemos llamar a nuestro estudio intrínseco de casos" (Stake, 1998, p.16). Para ello, la recogida y análisis de datos se realizó en un contexto donde además de enseñar en presencial algunos docentes pudieron hacerlo en ASPO.

- Para la obtención de los datos se estableció aplicar:
 - a) *Encuestas docentes*: para relevar los datos de los 4to grado en toda la Red, en relación con las dimensiones definidas del objeto de estudio.
 - b) *Entrevista Semi-Estructurada*: para explorar algunas claves de las prácticas de enseñanza -con tecnología- correspondientes a la Producción Escrita.
- La población que conformó el estudio son aquellos docentes que se desempeñaban en la enseñanza de la lengua española en cuarto grado y que durante el período 2023 estaban al frente de un curso. Pero, además, según los objetivos planteados, se exploró cómo se trabajó esta competencia durante el ASPO y con qué tecnologías. Sin embargo, frente a posibles cambios de docentes titulares; movilidad o rotaciones de ellos frente a grados se analizó con las autoridades de la Red cuál era la cantidad de docentes de cuarto grado disponibles y cuántos trabajan la EPE en 4to.
- La Red disponía de 27 maestras distribuidas en más de quince establecimientos, de las cuales respondieron 19 (70.37%).
- Invitados todos a participar de las entrevistas, respondieron y se sumaron a esta etapa de recolección de información 7 docentes (36.8 %).
- La encuesta semiestructurada se diseñó con 36 ítems, agrupados alrededor de cinco ejes: datos de docente, la práctica de EPE, prácticas de EPE en ASPO, aprendizajes de la experiencia ASPO y, por último, los fundamentos de cada docente para EPE. Recolectados los datos por medio de las encuestas, se procedió a revisar las preguntas previstas para las entrevistas con el fin de hacerlas más precisas, considerando aspectos que en las mismas aún no se habían presentado, en particular respecto de la correspondencia de la enseñanza de la producción escrita con el modelo de la Red, dado que la búsqueda del "significado a menudo es una búsqueda de modelos, de consistencia en unas determinadas condiciones, a lo que llamamos correspondencia" (Stake, 1998, p.72). No sólo se trabajó en este informe las categorías mencionadas, sino también se buscó identificar aquellas que emergieron de los actores, no previstas por el equipo, que sirvieron para realizar una interpretación profunda de los datos, ofreciendo nuevos

conocimientos. Por ejemplo, es el caso de la categoría -criterios de selección de TIC para la EPE- que inicialmente no había sido prevista pero luego emergió durante la investigación.

Conclusiones

Los datos adquiridos en el estudio, obtenidos en las encuestas y entrevistas, son presentados de acuerdo a las categorías construidas por el equipo investigador, trabajadas con las 19 docentes que respondieron la encuesta (70,37% de las docentes de 4to que enseñan EPE) y que participaron de las entrevistas voluntariamente 7 (36,8 % de los encuestadas). Primeros datos generales:

- Antigüedad docente: entre 1 y 2 años el 32%, 3 y 4 años, 11%. De 7 a 9 años el 16%. Más de 10 años, el 42%. El promedio de antigüedad es de 6,37 años.
- Mayor nivel de estudio alcanzado: Maestría 1 (5,3%), Profesorado y Licenciatura 2 (10,5%), Licenciatura 2 (10,5%) y Profesorado 14 (73,7%).

En cuanto a los criterios de selección de tecnologías digitales para la EPE no fueron explicitados de modo directo. Sin embargo, podrían inferirse ciertos principios ordenadores que fueron empleados para la selección de las TIC. En esta línea de análisis, es posible enumerar los siguientes: motivacional, colaborativo, creativo, comunicacional evaluativo, entre otros.

- *Motivacional*: generar el interés de los alumnos con TIC audiovisuales como videos sobre cuentos, videos producidos por docentes, fichas de trabajo, etc.
- *Colaborativo*: ordenar los grupos y sus tareas dentro de plataformas con presentaciones en línea o muros, como Edmodo, Classroom, Padlet.
- *Creativo*: habilitar espacios que permitan transformar un texto con imágenes, otros textos y sonidos. Ejemplos: Presentaciones en línea, Graficadores, etc.
- *Comunicacional*: realizar el seguimiento de alumnos con aplicaciones que apoyan al intercambio (incluidos los padres en ASPO) favoreciendo la retroalimentación formativa, con Edmodo o Classroom, Whatsapp, Zoom, Meet.
- *Evaluativo*: identificar aprendizajes y favorecer el proceso de mejora continua en lo conceptual y/o en producciones concretas según el caso (tanto individual como grupalmente). Ejemplos: Mentimeter, Formularios de Google, etc.

También se observó una cuestión que ha ido cambiando en las aulas, relacionada con las TIC aplicadas en ASPO que se rescataron en la presencialidad pero que, sin embargo, en las entrevistas se evidenció un aspecto que no se esperaba: *cierto retroceso en el uso de TIC en la EPE*.

Probablemente, dicha merma o retroceso, pueda deberse a evitar o subsanar una serie de factores visualizados y comentados por los mismos docentes como: la edad del alumnado que cursó el proceso de aprendizaje de lectoescritura en pandemia, la ansiedad que ello fue generando en las familias y ocasionando actividades producidas

con gran intervención/ayuda de los padres a sus hijos, incluso falencias en la motricidad para la escritura física que no se pudo ejercitar y corregir adecuadamente, el uso constante de lo digital o pantallas, etc.

En el contexto de esta investigación, se considera que en la vuelta a la presencialidad se fueron generando otros desafíos vinculados a la producción de actividades para el aula presencial así también las necesidades de los alumnos en cuanto a EPE, que no se resuelven con tecnologías. Dicho factor, pudo confirmarse en las entrevistas refiriéndose a la dimensión temporal y organizacional del aula en cada colegio de la Red. Sumándose incluso el factor de preparación de clases con éstas, referido a que se requiere de un tiempo de aprendizaje y de criterios previos que garanticen a la maestra un uso genuino. Además, no todos los colegios de la Red disponían de facilitadores tecnológicos para officiar de productor (o coproductor) de recursos que auxilien a las docentes. Esto implica, probablemente, la necesidad de revisar funciones y modos de trabajo colaborativo con el fin de potenciar la competencia docente en la enseñanza con TIC aplicado a la PE, objeto de esta investigación. Sería un aporte interesante superar la dicotomía -recursos analógicos vs digitales- en pos de un estadio superior y enriquecedor que suponga seleccionar las TIC conforme a una inclusión genuina.

Aprendizajes de acuerdo a cada objetivo específico

1ro: Identificar cuáles prácticas implementan los docentes de lengua EPE:

Las prácticas que se estaban empleando responden de modo explícito (en ocasiones mencionada como enfoque y en otras como modos de enseñanza y prácticas) con una perspectiva identificada (nombrada) como procesual o mediante pasos propios del escribir. En general no se menciona con la denominación oficial que a dicho enfoque se le da en los documentos institucionales de la Red, identificado como -enfoque procesual mediante secuencias didáctica-; no obstante, sus prácticas responden a aquel. Mayoritariamente puede observarse que las estrategias priorizadas, responden de modo completo e integral a los pasos del proceso de enseñanza que el Proyecto de la Red ha adoptado y desarrollado en el libro.

Llama la atención que varios de los docentes encuestados mencionan expresamente, al referirse a la metodología y/o prácticas implementadas, la alusión a lo ...*Procesual funcional, gramatical y de contenido*.

Resulta significativo atender a que la frecuencia que se reconoce aplicar en la enseñanza de la PE -en los casos mayoritarios una vez cada quince días- lleva a apreciar que la misma sería bastante baja para acompañar suficientemente el ritmo de aprendizaje como el de una enseñanza que favorezca el despliegue de la competencia escritora. La falta de tiempo fue una dificultad también mayoritariamente reconocida; inclusive para la implementación del libro, así como para generar el desarrollo -sistemático y suficiente- de una competencia clave como es la escritura. Varias docentes confirman la efectividad del enfoque actual, refiriéndose al mismo con la denominación procesual, funcional, gramatical y/o de contenido.

En síntesis, para este primer objetivo se concluye que mayoritariamente los docentes ejemplifican y comentan aplicar un enfoque procesual de EPE no obstante reconocer la dificultad del tiempo que insume el paso a paso, sobre todo hasta llegar a una versión final considerando la diversidad de alumnos del curso.

2do: Indagar qué prácticas docentes para la EPE se apoyaron en las TIC en el ASPO.

De los datos relevados, se constata que los docentes de la Red incorporaron las TIC que les permitieron sostener la continuidad pedagógica, realizando una inclusión efectiva de ellas y transformando sus clases presenciales en virtuales. En su mayoría explican cómo organizaron sus recursos para llevar adelante las prácticas alrededor de: plataformas de video, fichas digitales, envío de vídeos para elaborar textos e intercambio de producciones (en formato de imagen). La retroalimentación la realizaron a través de tecnologías disponibles como Whatsapp y plataformas tipo Classroom o Moodle. Estas fueron también mediadoras de envíos de consignas de trabajo, generalmente pensadas para alumnos acompañados por sus padres en el proceso de aprendizaje. Con la intención de lograr continuidad en el desarrollo de la EPE también continuaron apoyándose en el libro de la Red, aunque algunos alumnos del mismo curso disponían de diversas ediciones o, peor aún, no habían logrado adquirirlo aún al inicio del ASPO. Esto se resolvió enviando (en pocos casos) material impreso o fotocopiado a los hogares.

En síntesis, para este segundo objetivo se concluye que las prácticas empleadas como: resumir, redactar un texto literario o cuento, o escribir otras tipologías textuales o seguir pasos hasta conseguir una versión final, se apoyaron en la propuesta del libro -como hilo conductor de la práctica en la dimensión pedagógica de la enseñanza-, mientras que las TIC se empleaban con la intención de mantener la comunicación, generar motivación y brindar retroalimentación formativa.

3ero: Explorar qué prácticas docentes para la EPE se apoyan actualmente en las TIC.

El estudio revela que, luego de la pandemia, fue necesario retomar aprendizajes no consolidados en grupos de alumnos que durante el ASPO cursaron entre 1ero y 3er grado. Esta problemática implicó que los docentes dejaran de lado algunas TIC y se abocaron al desarrollo de la competencia -producción escrita- con recursos analógicos disponibles, por ejemplo, el libro, textos de lectura, etc. Se aprovechó la experiencia anterior para promover y mantener la motivación en los alumnos, seleccionando ciertas TIC como videos, fichas y muros digitales. Los datos muestran que las prácticas docentes en presencialidad las dejaron de lado, poniendo el foco en el empleo del libro oficial, así como en textos literarios como cuentos, leyendas, poesías, etc.

En los casos de uso de tecnologías digitales para enseñar, el proceso de selección era realizado sin explicitar los criterios (pedagógicos como tecnológicos) sino que la intencionalidad que los guiaba se centraba en emplear aquello que brindaba seguridad y favorece lo motivacional. En particular, aquellas como Classroom, dejaron de utilizarse en la nueva presencialidad, salvo casos aislados en los que se aplicaban como repositorios de información/contenidos. El caso demuestra que la reflexión de la práctica docente para la EPE, se realizaba principalmente considerando la dimensión

pedagógico-didáctica de la lengua sin incorporar la consideración educativa de las TIC que genuinamente aportase al objeto de enseñanza.

En síntesis, para este tercer objetivo se concluye que, en la presencialidad, los docentes, al querer resolver un problema respecto la selección de una determinada TIC para la enseñanza de la escritura consideraban dos cuestiones centrales: a) el conocimiento previo o dominio de la herramienta; b) el tiempo de preparación de su práctica de enseñanza con tecnologías. Situación que finalmente reconocieron que los había limitado en su implementación.

4to: Identificar los fundamentos del docente para la EPE en la actualidad.

Mayoritariamente las docentes participantes de la investigación brindan comentarios o explicaciones acerca de cómo -incluso ejemplifican- llevan adelante una enseñanza de la escritura con una perspectiva procesual o secuenciada. En relación a los enfoques de la enseñanza más nombrados refieren conocer y/o aplicar el basado en la gramática, funciones, proceso y contenido. Y, en menor medida refieren emplear el procesual y gramatical o de contenido. O, simplemente el de proceso. Mientras que en pocos casos comentan seguir los pasos propios para que los alumnos generen ideas o borradores, revisen y corrijan la versión final, planifiquen la escritura hasta llegar a la versión final. Más que mencionar un enfoque se trata de enumerar los pasos del proceso de enseñanza de la escritura. Se infiere de los datos obtenidos que implícitamente se posee conciencia de aplicar una enseñanza procesual. Y, explícitamente en dos casos se menciona el enfoque procesual y comunicacional, o, Comunicativo-Procesual- Secuenciado. Se nombran empleando en parte la denominación formal según como se dan a conocer y se explicita en los documentos del área de lengua de la Red.

En síntesis, para este cuarto objetivo se concluye que mayoritariamente los docentes hacen alusión expresa a seguir un enfoque basado en el proceso de escritura con pasos o secuencialmente. Sea que así lo nombren formalmente, o mediante algunas de las denominaciones habituales de uso en el ámbito escolar de las Jurisdicciones a las que pertenecen: Procesual funcional, gramatical y de contenido. Fundamentalmente reconocen los aportes y dificultades de una enseñanza mediante pasos o procesos sin ahondar en fundamentaciones formales.

Objetivo general

Explorar las prácticas docentes asistidas con TIC para la enseñanza de la competencia -producción escrita- en 4to grado, inicio del segundo Ciclo de Primaria, en escuelas de la Red Educativa, algunos aprendizajes del estudio:

En líneas generales: parte de las docentes entrevistadas reconocen a las plataformas y herramientas TIC como valiosas, pero no parecen asociarlas a sus prácticas presenciales como recursos que fortalecen en particular la enseñanza de la lengua, aunque en general reconocen que fue útil en ASPO. Otra consideración a la que se arriba a partir de los comentarios de las docentes, es que no siempre denotaban la necesidad de analizar las TIC con criterios pedagógicos previos; incluso en varios casos

ante la enumeración de necesidades, expresamente formulan la inquietud por formarse en este aspecto.

Un descubrimiento que abre nuevas puertas para otras investigaciones: haber focalizado que parte de las docentes entrevistadas, asociaban la innovación con las tecnologías sin referencia expresa a su aporte para la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita, dado que fueron destacando las tecnologías implementadas en ASPO (especialmente las que facilitaban la comunicación con estudiantes) que les permitieron ofrecer actividades interactivas y atractivas (videos, fichas, presentaciones), pero ninguna en particular (aparentemente) hizo referencia expresa a la práctica de la escritura.

Otro hallazgo, en relación con las tecnologías y los criterios de selección de las que aplicaban las docentes, su consideración resultaba más precisa cuando se vinculaban con sus prácticas de enseñanza con tecnologías, focalizando su aporte significativo para el aprendizaje en general en lugar de referir su aporte específico para la EPE. Los criterios de selección de tecnologías digitales para la EPE no fueron explicitados de modo directo. No obstante, se pudieron observar e inferir la presencia de ciertos principios ordenadores empleados para la selección de las TIC. De tal modo fue posible identificarlos como: motivacional, colaborativo, creativo, comunicacional y evaluativo.

Finalmente, ante lo arriba afirmado respecto de posibles criterios referenciales de inclusión de TIC, para la enseñanza en general y en particular de la PE, *se confirma que aún no se estaría frente lo que se califica como inclusión genuina, sino más bien que sigue siendo bastante habitual lo calificado como inclusión efectiva*⁴.

En síntesis, respecto del Objetivo General se concluye que:

En primer lugar: mayoritariamente los docentes al explicitar el uso de TIC en la EPE fundamentaban sus decisiones poniendo el acento en el proceso y en recursos como el libro, considerando a las tecnologías una herramienta que seleccionan por facilidad de uso, por cercanía a los estudiantes y porque no les entorpece el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Destacan la importancia de trabajar con facilitadores tecnológicos para lograr incorporar nuevos conocimientos a través de capacitaciones.

En segundo lugar: si bien el objetivo de la investigación es la enseñanza de PE asistida con TIC, el derrotero de la información recabada fue poniendo el foco en la enseñanza de la producción escrita en la presencialidad; rescatando la importancia de la competencia sin hacer mayores referencias a asistir actualmente dicho proceso de enseñanza con recursos tecnológicos.

Tercero: Mayoritariamente las docentes en la investigación fueron reflexionando acerca de su necesidad de capacitación específica para estar en condiciones de avanzar en la EPE asistida con pertinencia y con criterios pedagógicos propios de la Lengua.

Finalmente

1) Se detectó que las docentes identifican en las TIC un recurso para mejorar la enseñanza, pero sin explicitar formalmente los criterios de selección, en la línea de un

⁴ Ver lo oportunamente rescatado de Maggio, 2018 sobre ambos tipos de inclusión

uso genuino, sino considerando su aplicación puntual para casos que requieran una mejora de comunicación o motivación, o sea, en la línea de su uso efectivo. Motivo por el cual, pareciera que no se analizan cuestiones pedagógicas específicas de las tecnologías que median las prácticas de enseñanza para un aprendizaje efectivo de la competencia escritora.

2) *La mediación tecnológica en pandemia fue clave y el uso de las TIC facilitó la interacción y el aprendizaje activo, a partir de ciertos principios como: herramientas que favorecen la interacción e incluso la interacción personalizada, o, el enfoque de comprensión lectora que favorece y atiende también la producción, la participación activa, la adaptación a cada contexto y necesidades de los materiales educativos.*

Recomendaciones a nivel de docentes a cargo de la EPE

- Considerar una capacitación específica sobre alternativas de TIC para EPE.
- Desarrollo de criterios pedagógicos para el uso de asistentes tecnológicos al servicio del despliegue de competencias conforme la especificidad curricular.
- Rever la organización de los tiempos y la frecuencia más efectiva para una enseñanza procesual mediante la metodología de secuencias didácticas de escritura.
- Propiciar la organización compartida de un banco de buenas prácticas que complementen el trabajo por secuencias con actividades de escritura innovadoras.
- Diseñar trayectorias de capacitación en actividades e instrumentos de evaluación formativa del desempeño de los alumnos en la competencia escrita.
- Continuar capacitando en los criterios de selección de TIC para EPE.

BIBLIOGRAFÍA

- Adoumieh Coconas, N. (2012). "La didáctica de la lengua mediada por las TIC Storyjumper como propuesta innovadora en la creación de cuentos". *Revistas Perspectivas*, 6, No. 1.
- Álvarez, G. y Gómez, V. (2023). "Usos de tecnologías digitales en prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el primer ciclo de escuelas primarias durante 2021". *Revista Exlibris Número 12 Marzo 2023*.
- Barragán Santos, F. (2013). "Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria". *Innovación Educativa*, vol. 13, número 61 | enero-abril.
- Cabero J. (2017). "La formación en la era digital: ambientes enriquecidos por la tecnología". *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 2.
- Caruman, S. (s/f) Seminario de Análisis del Discurso. Departamento de Literatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Ed. Paidós.
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Ed. Empúries.
- Chiandoni, M. (2019). *IDE Paper: Qué queremos decir cuando hablamos de competencias. s/e-p.4*. UNTREF.
- Díaz Madero, E, De Ellorza, G., Utrera, A. y Herrero, C. (2020). *Buenas Prácticas Docentes como construcción de propuestas educativas en Educación a Distancia (EaD) en la Universidad FASTA*. Universidad FASTA. *Facultad de Ciencias de la Educación*.
- Díaz Madero, E. (2015) Selección de TIC - Criterios sin Criterios https://www.academia.edu/12499593/Selecci%C3%B3n_de_TIC_Criterios_sin_Criterios
- Dib, J. (2016). *Escribir en la escuela*. Ed. Paidós.
- Difalcis, M., Cartoceti, R. y Abusamra, V. (2022). "Procesos de composición escrita en la escuela primaria: un estudio relegado". *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 9/Nº 17/2022. UNCuyo. Mendoza.
- Documento Fe-cien. (2021). *Lengua y Literatura* [Documento no publicado] Red Educativa
- Finocchio, A. (2014). *Cambios recientes de la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria*. Flacso. Tesis de Maestría.
- Harvard University. (n.d.). *Project Zero*.
- Hernández Rangel, M., Malpica, J. y Bajonero Santllán, J. (2021). "Aprendizaje híbrido generado desde las instituciones de Educación Superior en México", *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXVII.4.
- Irigoyen, R., Manzi, M., Pianucci, I. y Tenutto Soldevilla, M. (2021). "Las voces de los y las docentes en el contexto del Aislamiento Social. Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Latinoamericana: Modelos y tendencias de uso". *Colección Resultado de Investigación*, Volumen 1.
- Kozak, D. (2010). *Escuela y TICs: los caminos de la innovación*. Lugar Editorial.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Maggio, M. (2023). *Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir*. Tilde Editora.
- Pastor Cesteros, S. (2005) “El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de e/le”. *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* Universidad de Sevilla.
- Perkins, D. (2001) *La escuela inteligente*. Ed. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2008). “Construir competencias ¿Es darle la espalda a los saberes?” *Red U. Revista de Docencia Universitaria, núm. Monograf II. Vol. 6 Núm. 2*
- Marro, M. y Dellamea, A. (1993). “Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma”, Bs. As., *Docencia*.
- Romero Ávila, C., Soler Villanueva, S. y Trujillo Cotrino, M. (2016). *Uso de mediaciones pedagógicas con TIC en el fortalecimiento de la escritura inicial*. Ed. Pontificia Universidad Javeriana.
- Simón, G. (2020). *Desarrollar escritura creativa a través de Tic y Tac, 11 y 12 años*. Ed. Unir.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: Teoría y práctica*. Ed. Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Ed. Paidós.
- Toro Marinez, L. E. y Fierro Marcillo, Y. (2022). “Estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la producción textual, en estudiantes de quinto de primaria de la Institución Educativa Nueva Florida, sede El Morrito – Tumaco - Nariño”. *Revista UNIMAR, 40(2)*.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y Contexto*. España: Cátedra S.A.