



**Especialización en Diseño de Ambientes de Aprendizaje
Facultad de Educación**

**Diseño de actividades para fortalecer los niveles de coherencia y cohesión en los
estudiantes de grado noveno, a través de textos discontinuos con herramientas online**

Presentado por:

Jamer Guillermo Cárdenas León ID.79995538

Asesora

Sandra Soler Daza

Máster en Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas en la educación

Bogotá, D.C. Colombia. Marzo 2016

Dedicatoria

Quisiera dedicar este trabajo a Dios, fuente de inspiración y energía en mi vida, quien me dio una misión hace ocho años cuando empecé como docente. Instruir a niños y adolescentes para que guíen y construyan un buen proyecto de vida por medio de la educación y los valores.

A mi mamá, Ana Silvia León Piñeros, quien con su ejemplo, empeño, trabajo y dedicación me ha enseñado a trabajar arduamente, y no darme por vencido frente a las adversidades de la vida; una mujer que me motiva a seguir luchando por mis metas y sueños. Infinitas gracias madre por tanto amor, esfuerzos y sacrificios. Con este trabajo te devuelvo un poquito de tanto que me has dado.

A mi compañera de batallas, Edna Brigitte Triana, que con su amor, paciencia, apoyo, recomendaciones y puntos de vista objetivos me centraron para ver el camino, cuando me sentía desorientado. Amor, gracias por estar a mi lado en los momentos más duros de la especialización; la culminación de este posgrado, es parte a tus aportes y colaboración.

También se lo dedico a mis hijos María José Cárdenas, y Nicolás Cárdenas; dos seres espectaculares quienes son el motor que me empuja para seguir adelante todos los días. Hijos, espero que se sientan muy orgulloso de su padre, y lo tomen como ejemplo para sus vidas.

Finalmente a los docentes de la especialización quienes me orientaron e hicieron de mi un mejor profesional en ambientes de aprendizaje. Agradecimientos especiales a Sandra Soler y Luz Mila Pacheco por su exigencia, paciencia y dedicación. Gracias Johnny Gómez por la colaboración y orientación que brindo en el montaje del AVA, y gracias a Bladimir Gutiérrez y Camilo Mendieta por los aprendizajes enseñados.

Mil bendiciones en sus vidas.

Resumen

Este documento, comienza describiendo un problema en los estudiantes de grado noveno del Gimnasio Nicolás de Federman, a quienes se les dificultaba organizar y jerarquizar sus ideas de una forma coherente y cohesiva. Para resolver ésta dificultad, se recurrió a las herramientas online, las cuales fueron pensadas como recursos educativos para mejorar los niveles de coherencia y cohesión, mediados por un Ambiente Virtual de Aprendizaje. La presente investigación resalta el uso de esquemas de conocimiento como el mapa conceptual (citado como texto discontinuo), el cual permitió organizar, estructurar y ponderar las ideas de los estudiantes, para interactuar entre los conocimientos previos y los nuevos, por medio de una serie actividades. La metodología de investigación fue de tipo cualitativa con enfoque praxeológico, que buscó a través de las herramientas online y el apoyo de las TIC, fortalecer los conocimientos en procesos de escritura, combinando una modalidad de enseñanza mixta (B-Learning). La propuesta acerca a los estudiantes y al docente a encaminarse en una nueva manera de ver los procesos de escritura, en donde finalmente se muestran las evidencias de los adelantos, progreso y conclusiones, que también permitieron comprender aquellos aspectos que se deben ajustar en este largo camino que es la escritura.

Palabras clave

Procesos de escritura, textos discontinuos, herramientas online, mapa conceptual, coherencia y cohesión.

Abstract

This document begins by describing a problem in ninth grade students Gym Nicolas de Federman, who found it difficult to organize and prioritize their ideas in a coherent and cohesive manner. To resolve this difficulty, it resorted to online tools, which were intended as educational resources to improve the levels of coherence and cohesion, mediated by a Virtual Learning Environment. This research highlights the use of schemes of knowledge as the conceptual map (referred to as non-continuous text), which allowed organizing, structuring and weigh the ideas of students, to interact between previous and new knowledge, through a series activities. The research methodology was qualitative type with praxeological approach, which sought through online tools and support of ICT, strengthen knowledge in writing processes, combining a form of coeducation (B-Learning). The proposal brings students and faculty to move in a new way of seeing the writing process, where ultimately the evidence of progress, progress and conclusions, which also allowed us to understand those aspects that are drunk adjusted in this long shown path that is writing.

Keywords

Writing processes, continuous texts, online tools, conceptual map, coherence and cohesion.

Tabla de contenidos

| | |
|---|------------|
| Capítulo I. Marco general | 1 |
| Introducción | 1 |
| Justificación | 2 |
| Planteamiento del problema | 5 |
| Pregunta de investigación | 6 |
| Objetivos | 7 |
| Antecedentes | 8 |
| Capítulo II Marco referencial | 16 |
| Marco teórico | 17 |
| Marco legal | 34 |
| Capitulo III Metodología | 35 |
| Capítulo IV. Análisis de información | 41 |
| Análisis de la encuesta | 43 |
| Capítulo V. desarrollo de la propuesta | 50 |
| Conclusiones | 65 |
| Capítulo VI conclusiones de la investigación | 67 |
| Referencias bibliográficas | 70 |
| Webgrafía | 702 |
| Anexo n° 1 | 73 |
| Anexos n° 2 | 76 |
| Anexos n° 3 | 79 |
| Anexos n° 4 | 80 |

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| <i>Figura 1.</i> Los tres momentos de la composición textual..... | 9 |
| <i>Figura 2.</i> Pasos para redactar un texto. Cárdenas J (2016) | 14 |
| <i>Figura 3.</i> Mapa conceptual del Marco teórico | 16 |
| <i>Figura 4.</i> Etapas de la escritura | 19 |
| <i>Figura 5.</i> Proceso de redacción de textos..... | 20 |
| <i>Figura 6.</i> Niveles de coherencia propuestos por el MEN Estos niveles de producción de textos han..... | 33 |
| <i>Figura 7.</i> Fases de la investigación..... | 37 |
| <i>Figura 8.</i> Fases del enfoque praxeológico de la investigación. | 38 |
| <i>Figura 9.</i> Gráfico de porcentaje en proceso de escritura en pre y pos test. | 43 |
| <i>Figura 10.</i> Porcentaje en textos discontinuos en pre y pos test | 43 |
| <i>Figura 11.</i> Porcentaje de coherencia y cohesión en pre y pos test | 43 |
| <i>Figura 12.</i> Respuestas de encuesta cerrada a estudiantes de grado noveno del GNF..... | 49 |
| <i>Figura 13.</i> Pestaña de introducción | 53 |
| <i>Figura 14.</i> Pestaña de comunicación. | 54 |
| <i>Figura 15.</i> Pantallazo del AVA; Unidad II; Elaboración de mapas conceptuales | 54 |
| <i>Figura 16.</i> Envío de mapa conceptual jerárquico y retroalimentación. | 56 |
| <i>Figura 17.</i> Interacción docente estudiante | 56 |
| <i>Figura 18.</i> Interacción por medio de la mensajes en la plataforma | 57 |
| <i>Figura 19.</i> Comunicación por correo electrónico con un estudiante | 58 |
| <i>Figura 20.</i> Videoconferencia por Hangouts..... | 57 |
| <i>Figura 21.</i> Mapa conceptual, plan de desarrollo e implementación del AVA..... | 59 |

| | |
|--|----|
| Figura 22. Primera actividad "Ciberbullying" María José Coronel..... | 61 |
| Figura 23. Segunda entrega con ajustes María José Coronel | 62 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Tabla comparativa de Pre-test y Pos-test..... | 42 |
| Tabla 2. Análisis de pregunta abierta N°2 del pos-test. | 44 |
| Tabla 3. Análisis de pregunta abierta N° 8 del pos test..... | 45 |
| Tabla 4. Análisis de pregunta abierta N°4 y 6 del pos-test. | 46 |
| Tabla 5. Análisis de resultados de rúbricas de evaluación. | 48 |

Capítulo 1. Marco general

Introducción

En básica secundaria o bachillerato, los docentes conciben los procesos de escritura y su enseñanza como una práctica difícil de evaluar, dejando en el imaginario que un estudiante competente escrituralmente, es aquel que escribe textos formalmente correctos. La escuela, ha apuntado a mejorar o corregir la caligrafía, ortografía, gramática y redacción; enfatizando en cómo se escribe, pero dejando a un lado qué se escribe; es decir, las propiedades fundamentales del texto que le proporcionan el sentido, (la coherencia), el concepto; en resumidas cuentas lo más importante que debe aprender el estudiante; realizar el proceso haciendo efectivo el conocimiento en su praxis.

Según Lerner D, (2001) es importante dedicar tiempo a la lectura, pero sin relegar a un segundo plano un proceso vital para la evolución de cualquier ser humano como lo es la escritura. Si se une la lectura y la escritura, y de paso se brindan las herramientas en la escuela para formar usuarios de la cultura escrita, se estarán desarrollando las competencias adecuadas para formar expertos en procesos de escritura. ¿Pero si no se lee, no se escribe?, y si no se escribe, es porque está haciendo falta relacionar estos dos procesos, los cuales se complementan.

El presente documento de investigación está orientado a fortalecer los procesos de escritura, desde un ambiente virtual de aprendizaje (en adelante AVA), en donde se buscará

que la utilización de las TIC y las herramientas *online*, conlleve a fortalecer el proceso de escritura; específicamente en los niveles de coherencia y cohesión, a través del mapa conceptual, el cual requiere estrategias de lectura no lineal y un modelo de aprendizaje significativo para unificar los conceptos aprendidos con los nuevos.

Se estimó que a partir del desarrollo y ejecución de la presente investigación, surgieran limitantes como la falta de un salón de sistemas con el número de computadores completo para cada estudiante, para poder orientar presencialmente los contenidos en el aula virtual; pero estos aspectos se fueron sorteando y manejando para llegar al objetivo trazado.

Justificación

Las exigencias de la vida cotidiana, específicamente en el campo académico y laboral, demandan que los jóvenes de hoy en día estén en la capacidad de traducir en forma escrita lo que piensan, sienten leen y opinan. Las actividades escolares, requieren que se desarrollen habilidades lectoescriturales; debido a que es trascendente comunicar y expresar las ideas en forma escrita, aun cuando hoy en día tengamos tantas ayudas de herramientas virtuales o software que nos facilitan esta labor.

La presente investigación, es una propuesta innovadora que busca cualificar los procesos de escritura a partir del empleo de herramientas online y TIC, puesto que es notoria la dificultad que presentan algunos estudiantes de grado noveno del Gimnasio Nicolás de Federman (en adelante NDF) al escribir y unir sus ideas de forma coherente y cohesiva, organizando la información jerárquicamente de lo general a lo particular, y darle profundidad o formar a un escrito proporcional a la edad de los estudiantes, (13 a 15 años); siendo una oportunidad para que los estudiantes mejoren este aspecto y optimicen sus competencias escriturales.

¿Pero por qué fortalecer los procesos de escritura? Cassany (2006) nos dice "Es a través de la lectura y la escritura de los géneros correspondientes que las personas desarrollan la actividad laboral."

Es importante cambiar la realidad y problemática en estos jóvenes por varias razones: la primera es la construcción de bases escriturales que le permitan a los estudiantes una correcta interacción social, el fortalecimiento de sus capacidades comunicativas; necesarias para cumplir con los estándares básicos de competencias del lenguaje, que preparan al estudiantado para destacarse en un mundo competitivo, que le garantice un cupo en la educación superior y por ende ventajas a nivel laboral.

La segunda es encaminar al estudiante de grado noveno a ejercitar un proceso que día a día lo necesitará para mejorar su desarrollo cognitivo, sobre todo cuando se encuentre con temas y lecturas complejas, en donde tenga la necesidad de sintetizar y distribuir la información de manera jerárquica.

El tercero, es facilitar el recuerdo de la información, de tal manera que si un estudiante aprende a organizar su información de manera gráfica, se le va facilitar el evocación de esos conceptos estudiados, contando con la ventaja en sus evaluaciones, lo cual traerá aspectos positivos en su parte académica. Se debe agregar también, que el tiempo que los estudiantes interactúen en la plataforma, será una experiencia que enriquecerá sus conocimientos y un cambio en la mentalidad, sobre cómo utilizar adecuadamente las herramientas TIC, que diariamente se tiene a la mano, a través de Internet.

En cuanto a la viabilidad del proyecto, es importante aclarar que en la institución donde se llevó a cabo el trabajo tiene un enfoque de aprendizaje significativo, lo que quiere decir que hay un énfasis en la elaboración de esquemas tales como mentefactos, mapas mentales y obviamente mapas conceptuales; siendo de mucho interés para la institución el desarrollo de esta investigación.

Planteamiento del Problema

El estudio se realizó en el colegio GNF con los estudiantes de grado noveno, grupo de 16 estudiantes, compuesto por 8 niñas y 8 niños, quienes se encuentran entre los 13 y 15 años, de los cuales, la mayoría al solicitarles elaborar un texto continuo (PISA 2006. p.49) presentan dificultad en conectar e hilar las ideas de los párrafos de manera lógica; faltando conectores o enlaces que le dieran mayor coherencia y cohesión a lo escrito. Teniendo como consecuencia un inadecuado proceso de escritura, con mayor incidencia en la microestructura del texto, que consiste en una adecuada estructura de las oraciones y relaciones entre ellas en el texto como se explica en el libro Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. (1998, p. 63)

Para contextualizar el problema, es importante aclarar que los estudiantes aquí mencionados estaban habituados a la presentación de escritos continuos como: cuentos, poemas, mitos, leyendas, ensayos, entre otros; que según Llico, I. (2012) son textos que “Están compuestos por oraciones incluidas en párrafos sucesivos que se hallan dentro de estructuras más amplias tales como secciones, capítulos, entre otros, que presentan la información de forma secuenciada y progresiva”, (¶.1).

Al leer los escritos que realizaban los estudiantes, se evidencio una difícil comprensión, puesto que carecían de una secuencia coherente de orden lógico y unos conectores adecuados para hilar o enlazar las ideas apropiadamente. Se examinaron estas

dos realidades y se encontró que los estudiantes no jerarquizan su información, y además, no tienen en cuenta los conectores ni las líneas de conexión de conceptos; lo que evidencia el surgimiento de una problemática a tratar en esta investigación.

Dado el caso que no se resuelva ésta, los estudiantes seguirán con esta falencia, incidiendo en su rendimiento y resultados académicos, afectando sus resultados en las pruebas censales que realiza el Ministerio de Educación Nacional.

Pregunta de Investigación

¿Cómo fortalecer los procesos de escritura, específicamente los niveles de coherencia y cohesión en los estudiantes de grado noveno, a partir del manejo de herramientas online que trabajen textos discontinuos?

Objetivos

Objetivo General

Cualificar los procesos de escritura en los niveles de coherencia y cohesión, de los estudiantes de grado noveno del Gimnasio Nicolás de Federman, a través de textos discontinuos con herramientas online, mediados por un AVA.

Objetivos Específicos

- 1.** Identificar a través de un test, las deficiencias y fortalezas en los niveles de coherencia y cohesión que presentan los estudiantes de grado noveno del Gimnasio Nicolás de Federman.
- 2.** Fortalecer a través de la herramienta Cmap Tools, la producción de textos discontinuos, en relación a coherencia y cohesión, en los estudiantes de grado noveno del Gimnasio Nicolás de Federman.
- 3.** Evaluar las estrategias pedagógicas y los contenidos del AVA, utilizadas para fortalecer la producción de textos discontinuos en los estudiantes de grado noveno del Gimnasio Nicolás de Federman.

Antecedentes

Para Hernández, Fernández y Baptista (2008; p.125), los antecedentes de la investigación “son indagaciones previas que sustentan el estudio y tratan sobre el mismo problema o se relacionan con otros estudios”. Las investigaciones que se citan a continuación toman como herramienta fundamental los procesos de escritura, su evaluación, la metodología, las experiencias en el aula, la coherencia y cohesión textual; bases que establecerán el enfoque, la perspectiva o tendencia teórica que se ha querido abordar en este documento.

Por esta razón, se mencionan tres investigaciones relevantes que sirven de guía al investigador, que le permitieron hacer comparaciones y tener ideas sobre cómo abordar el problema planteado en esta investigación

El trabajo realizado por Meza, R & Pérez, J. (2011) “Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC)”. Las teorías de este documento se sustentaron bajo los criterios de Cassany, Saussure, Mata F, entre otros. El punto de partida de este artículo se basa en la exploración y el ejercicio de la planificación, la textualización y la revisión como metodología para la composición escrita.

Para esto, se realizó una investigación de campo, de carácter exploratorio y descriptivo, en la que participaron 70 alumnos del IPC, cursantes de tres asignaturas

diferentes, (desarrollo del lenguaje, desarrollo de procesos cognitivos y desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 7 años), pertenecientes a los departamentos de Educación Especial y Pedagogía, en donde se buscó que los docentes que dirigieran los procesos en estos estudiantes fueran titulares; con el fin de tener libertad de implementar cambios en las estrategias y dinámicas de trabajo planificado en los tres momentos que se resumen en el siguiente diagrama o gráfica tomada de Meza, R & Pérez, J. (2011, p.124).



Figura 1. Los tres momentos de la composición textual.

Los resultados se muestran resumidos en los siguientes puntos:

1. Se debe orientar estratégicamente la escritura: separarla en tres momentos (planificación, textualización y revisión), como fases recurrentes de un mismo proceso; y usar pautas con preguntas genéricas que ayuden a contextualizar el tema.

2. Es necesario identificar al destinatario, puesto que el 95% de los estudiantes no lo tiene en cuenta, cayendo en un error muy frecuente al no tener presente el tipo de léxico que se debe utilizar, a qué tipo de lector se le escribe, qué tanto conoce del tema este lector, qué le puede interesar y qué puede saber.
3. Se debe esquematizar, seleccionar y jerarquizar las ideas principales y separarlas de las secundarias, ya que no se diferencian las unas de las otras.
4. Los estudiantes no planifican su escritura y como el punto 2, el 95% de los estudiantes no respeta la planificación originaria, atendiendo más al contenido que a la propia estructura textual. Es decir que el texto final es diferente al plan inicial.
5. Se persiste en fallas al revisar, vinculadas con coherencia, cohesión y aspectos formales de la escritura.

Finalmente se concluye que los estudiantes se preocupan más por la calificación que por el producto final o proceso individual de escritura. También se analiza que la planificación tiende a enfocarse más al contenido que a la estructura textual. Además se

evidencia que a los estudiantes les cuesta establecer qué ideas pueden ir en una introducción, cuáles en el desarrollo y cómo se puede concluir el texto, repitiendo ideas tanto en la introducción como en las otras partes del contenido.

Por otro lado en el año 2010, la revista de artículos de investigación de la Universidad Distrital de Bogotá llamada “Enunciación”, publicó un trabajo del autor Francisco Gutiérrez García titulado “Evaluación de la escritura en la enseñanza secundaria,”, documento muy interesante que se tomó como antecedente, pues señala una parte relevante de la indagación, “La evaluación de la escritura”, proceso que al ser tenido en cuenta, evidencia resultados, si existe constancia en el proceso.

Es sorprendente e interesante a la vez evidenciar la similitud de la problemática en dos países que tienen contextos diferentes, el colombiano y el español. Gutiérrez afirma que el profesorado de secundaria de España, frente a las pautas de revisión en la escritura, sigue siendo la misma que tradicionalmente tienen los docentes en todo el mundo, es decir la revisión de la ortografía, y una mirada efímera del contenido en su coherencia y cohesión, siguiendo pasando por alto las falencias en la expresión escrita de los estudiantes, y por ende de los mismos docentes, los cuales se evidenciaron en las pruebas de diagnóstico, realizadas por la autoridad educativa en Andalucía, España.

Frente a esto se propone que la evaluación de los procesos de escritura tengan mayor regularización y precisión, no como una forma de limitar o controlar al estudiante, sino como una forma de atender a las problemáticas que pesan y recaen en el área de español y literatura, y de paso en todas las asignaturas de forma transversal.

En el texto se expone que para los estudiantes el “valor” o “la nota” de cualquier actividad que se desarrolle en el aula, tiene una gran trascendencia si ésta afecta su proceso, actuando como una forma de motivación para realizarla y mejorarla. La trascendencia en la calificación de la materia, según Gutiérrez (2010) es reprochable, porque:

Esta actitud anima a evitar al estudiante la mala calificación, de tal manera que, a lo largo de su formación académica, el estudiantado opta por seleccionar aquellos esfuerzos que le resultan más productivos para sus calificaciones, puesto que éstas al final se muestran como evidencia. (p.9)

En síntesis se puede decir que aunque sea una visión radicalista, es una realidad que se evidencia en los estudiantes y docentes en el contexto Colombiano.

El trabajo no se queda simplemente en la evaluación, es una excusa para desarrollar la sucesión de propuestas metodológicas que componen varios recursos que aportan a la cualificación de la escritura en el aula de Secundaria, para que se propicie en los estudiantes una mejora de esta habilidad lingüística y se concientice sobre su trascendencia en su futuro académico. Para ello expone una propuesta de claves para la revisión, una explicación de

cómo el cómputo de aciertos y errores en los textos que escribe el alumnado puede considerarse para calificar su progreso en la escritura; y finalmente se ofrece una muestra de resultados numéricos en la experimentación de la metodología.

Se tomó en cuenta este documento puesto que los pasos de revisión, evaluación y calificación de la expresión escrita en el aula de Secundaria, puede ayudar a buscar soluciones a los problemas señalados de coherencia y cohesión en la escritura, ya que presenta una metodología viable para el profesorado y ofrece al esto estudiantado un control de su tarea que le permite abordar el aprendizaje de la escritura en las mejores condiciones, puesto que “visibiliza” con claridad la tarea que se le exige al estudiante para mejorar sus composiciones escritas y observar los avances que va consiguiendo.

A continuación se muestra una gráfica que se diseñó con base a lo que plantea Gutiérrez (2010), autor que se expone en el artículo; adaptación que sirve a la presente investigación como una interpretación de lo que se infiere y lo que se busca.



Figura 2. Pasos para redactar un texto.
Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar se revisó el documento, *Textos Escritos Por Estudiantes Del Quinto Año De Educación Secundaria Del L.N.B. “Andrés Bello”: Una Mirada Comprensiva Desde La Coherencia y La Cohesión*, trabajo presentado por la autora Soto T (2015). La investigación tuvo como propósito hacer unas consideraciones sobre los procedimientos de coherencia y cohesión en los textos escritos por los Estudiantes del Quinto Año de Educación Secundaria del L.N.B. “Andrés Bello”. Es importante señalar que en estos textos se evidencio que los estudiantes no presentan un lenguaje claro, ordenado y preciso, el cual es llamado por la autora como falta de “Carácter comunicativo”.

La investigación fue de carácter descriptivo y cualitativo, sustentada desde el método de la fenomenología hermenéutica y en la teoría textual de Van Dijk (1989).

Un aspecto que merece ser resaltado, es la experiencia de una dinámica de trabajo con los estudiantes en donde se les solicitaba la inclusión de una frase temática por cada párrafo leído, el cual ayudaba a resumir en un solo enunciado el objetivo principal de cada aparte, siendo una forma práctica para que el estudiante sintetizara la información de manera general y concentrara sus ideas, invitado a utilizar los aspectos formales de la escritura como son el uso de signos de puntuación y conectores que en ocasiones no son tenidos en cuenta por los estudiantes.

Otro punto importante en esta investigación es que el autor descubre que el problema de la coherencia radica principalmente en la jerarquización de la información, puesto que si no se organizan bien los párrafos se cae en el error de la redundancia y la repetición innecesaria, conllevando a que no se pueda comprender fácilmente lo que escribió el estudiante. Finalmente en todo el documento se hace énfasis en la importancia de volver a darle el papel protagónico a la escritura como una tarea necesaria para la vida, pero que debe ser trasformada por un docente y estudiante revolucionario que quiera hacer textos inéditos, coherentes y cohesivos que formen parte de una nueva generación de tipología textual, la cual está en construcción con las nuevas tecnologías.

Capítulo II Marco referencial

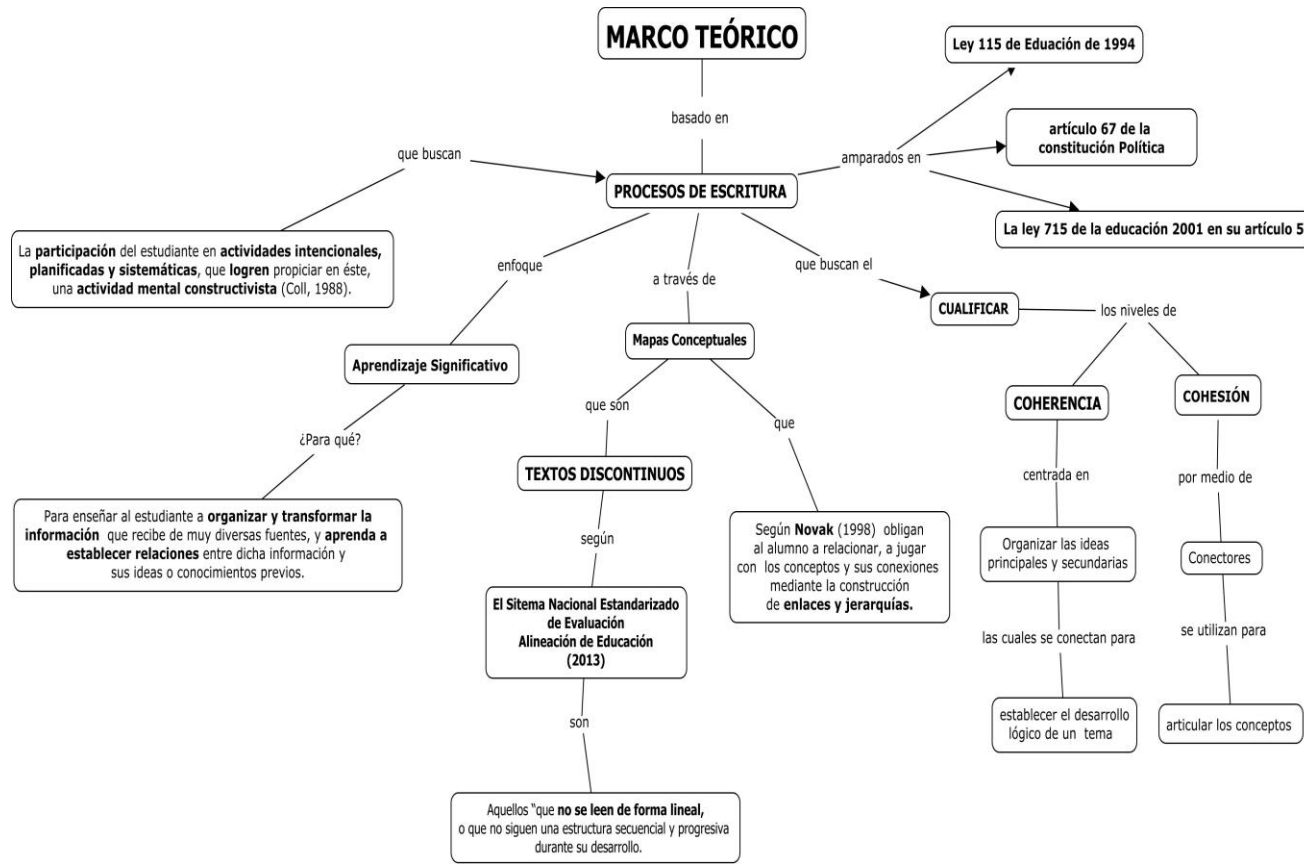


Figura 3. Mapa conceptual del Marco teórico
 Fuente: Elaboración propia

Marco teórico

Para llegar a interpretar la concepción sobre procesos de escritura con herramientas online, es necesario fundamentar la investigación, aclarando conceptos y teorías puntuales que han de ser usadas. A continuación, se exponen cada una de ellas para ofrecer la base teórica.

Procesos de escritura y elementos que facilitan su construcción

Al abordar las concepciones o teorías sobre lo que se entiende de “proceso de escritura”, se hallan varios autores y teorías. Para que no haya espacio a confusiones se han escogido teóricos representativos, que han dedicado varios años a enfocar y lograr entender qué es un proceso de escritura, los cuales coinciden en sus definiciones y se mencionan a continuación.

El proceso de escritura, según (Cassany 2000), es una línea de exploración que se interesa en cómo se utiliza el lenguaje y un método de transformación de la enseñanza de la composición escrita. Es decir, que un texto es la búsqueda del lenguaje adecuado para comunicar por medio de la unión de palabras sintácticamente coherentes; que brindan una información completa.

Por otra parte Arnáez, Serrano y Madrid (2002, citados por Veracoechea y García 2008), afirman.

El proceso de escritura es un proceso cognitivo complejo, mediante el cual la persona traduce sus ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en un discurso escrito que busca expresar coherencia. Este proceso se realiza para comunicarse con una audiencia de manera comprensible y para el logro de determinados objetivos.

(p.11)

El procedimiento para desarrollar un discurso escrito siempre comienza de manera confusa, únicamente el orden y la organización de lo que queremos transmitir puede llevar a desarrollar un ejercicio más comprensible, pero este se desenreda a medida que se adquiere más confianza, interacción y destreza por medio de diferentes actividades. Por ejemplo, el estudiante en la educación Colombiana comienza en básica o primaria con textos de género narrativo como cuentos, mitos, leyendas, fábulas y anécdotas; pero cuando pasa a secundaria debe elaborar textos más estructurados como: novelas, ensayos, textos argumentativos, monografías y discursos que requieren de mayor destreza escritural para formarlos. Esto quiere decir que la evolución se realiza de manera progresiva, la cual depende de las actividades que se desarrollan en la escuela y en la vida; entre mayor acción en procesos escriturales, mejores destrezas se adquieren.

Pero no basta con tener buenas actividades, (Castelló, 2002) nos advierte que además hay que tener en cuenta los pasos que llevan a la construcción de un texto adecuado, el cual depende de varios aspectos como: a quién va dirigido, características del texto a escribir, intención comunicativa, entre otros.

Redactar un texto no es una tarea sencilla, ésta labor requiere de un plan de trabajo, apropiado, que necesita pasar por unas de etapas para llegar a un producto escritural completo, consolidado y adecuado.

A continuación, en la figura N° 1 se incluye algunos autores que han estudiado el tema de las etapas de la escritura, en donde se puede analizar que hay varios caminos, pero es el escritor es quien a fin de cuentas debe tomar la ruta más pertinente o probar todas para llegar a la más adecuada. Pero para el planteamiento de este trabajo investigativo, se ha tomado a (Cassany 1999), pues revela por medio del estudio de varios teóricos que el planificar, textualizar y revisar es el mejor camino para llegar a un producto final de calidad.

| Los tres momentos o etapas en la composición escrita | | |
|--|--|--|
| I Etapa -Planificación | II Etapa -Textualización | III Etapa- Revisión |
| <p>Borrador</p> <p>Los estudiantes comienzan a extraer de sus lecturas las sus ideas principales y secundarias, para ubicarlas en una esquema de manera jerárquica.</p> | <p>Organización de esquema</p> <p>Mapa conceptual.</p> <p>Los estudiantes unen y enlazan estos conceptos o ideas por medio de conectores, para empezar a conectar y organizar el texto.</p> <p>En esta etapa se adhiere la coherencia con la cohesión.</p> | <p>Evaluar, revisar y corregir</p> <p>El texto debe repensarse y el estudiante hace una devolución escritural, esto quiere decir, que si el texto no fue bien estructurado se repite todo el proceso y se devuelve a la etapa I o II.</p> |

Figura 4. Etapas de la escritura

Fuente: Elaboración propia basada en lo que expone Andrade M (2009, p.312).

En la figura anterior elaborada por el docente de español Cárdenas J (2016), se puede analizar que hay tres etapas para realizar un proceso de escritura, coincidiendo con lo que expone (Cassany 1997), como un buen punto de partida para desarrollar las actividades escriturales con los estudiantes.

En la siguiente figura, Pizarro I (s.f), lo explica claramente por medio de un esquema que aparece en una de sus presentaciones en línea con la herramienta Slide player, llamada “Planificación textual, técnicas para presentar ideas” la cual se muestra a continuación en la figura N° 5

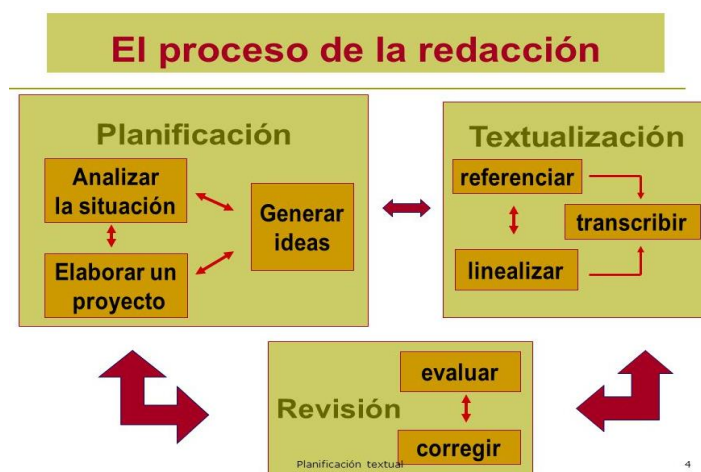


Figura 5. Proceso de redacción de textos

Como se puede observar se sigue confirmando que los tres procesos anteriormente mencionados conducen al escritor a un camino propicio de seguir; la tarea será familiarizar al estudiante para originar cada vez más, mejores escritos de alta calidad. Esto coincide

con lo expuesto por Cassany, Luna y Sanz (2001) quienes señalan: “La calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo [...]” (p. 267). Lo que hace pensar que si se lleva un proceso adecuado y se mejora paulatinamente con los pasos anteriormente mencionados, se puede de alguna manera garantizar que el escrito contenga elementos comunicativos claros y precisos que optimicen los elementos del texto.

Pero una buena planeación, textualización y revisión, no garantiza que un escrito este redactado en un 100% adecuadamente, (Cassany 1993b) también señala que se deben tener en cuenta otros aspectos como: la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical, para agregarle más propiedad y fundamento a lo que se pretende comunicar.

En la adecuación por ejemplo, se debe considerar el tipo de texto a escribir, teniendo en cuenta sus características y formalidades. Como su palabra lo indica, es importante adaptar o adecuar el texto al contexto comunicativo y destinatario, pues éstas son las que finalmente le exigen al escritor que tipo de palabras utilizar y cómo comunicarlas.

La coherencia se relaciona con la raciocinio y la capacidad del escritor para presentar las ideas o conceptos, asociando de la manera más adecuada la introducción, el

desarrollo y las conclusiones, haciendo el escrito lo más claro y relacionado posible, distinguiendo la información más importante de la irrelevante.

La cohesión, tiene que ver con la forma como se enlazan, acoplan y conectan las ideas por medio de los conectores o enlaces textuales. El “pegante” de oraciones, que funciona adecuadamente si el texto tiene un buen nivel de coherencia, de lo contrario será una tarea inoficiosa en el proceso de escritura.

Pero la corrección gramatical, depende del conocimiento formal de la lengua del individuo, en donde dependiendo de sus conocimientos gramaticales, fonéticos, ortográficos, y léxicos; enlazará y fortalecerá el proceso escritor.

Todos estos elementos reunidos le dan una propiedad más compacta al texto, lo cual lo vuelve una fuente sólida de información.

Otro elemento, que no puede faltar es la “incardinación” que según Ribas (2001) es el hábito de incorporar al estudiante tareas abstractas para que éste las organice y las convierta en una tarea más sencilla, ejercicio clave para mejorar los procesos de planificación y de revisión textual, para conseguir el mejoramiento continuo, en donde paso a paso se lleve al estudiante a una escritura más técnica y especializada.

Por esta razón se ha incorporado el uso de esquemas en el proceso de escritura, puesto que al principio se pronostica que no va a ser una tarea sencilla, que el estudiante organice sus las ideas en un esquema; pero el trabajo consistirá en que poco a poco se vayan fortaleciendo y afianzando estas etapas en él.

Ahora bien, es importante entrar en contexto y mirar cómo incorporar los procesos de escritura en una era moderna, digital y dinámica, que ha venido cambiado y transformándose por medio de los e-mail, chat, y diferentes formas de comunicación que son apoyadas por dispositivos electrónicos los cuales son mencionados por Cassany (2003), quien apoya la teoría, de que hace varios años atrás se está produciendo una paulatina migración de la escritura impresa o analógica, a la denominada escritura electrónica, la cual se ha venido apoyando con herramientas online, programas y dispositivos electrónicos actuales.(p.2)

Es evidente que la entrega de textos o trabajos impresos en la actualidad ha tomado bastante auge. Las nuevas generaciones de docentes y estudiantes han hecho que manejar un dispositivo electrónico pase de ser una moda, a una necesidad. El enviar, guardar o manejar información por medio de correo electrónico, CD, USB, entre otros, se ha convertido en la forma más rápida y práctica para comunicarse con las personas en todo el mundo.

Esto quiere decir, que los procesos de escritura están presentando cambios y transformaciones debido al auge de la tecnología, lo que implica que el docente “actual” debe empezar a modificar sus actividades tradicionales para empezar a estar más a la vanguardia, y mejorar sus propios procesos de escritura, en busca de que sus pupilos hagan una réplica o se guíen en su transformación.

Ahora, el papel que actualmente juega el docente en la escuela y las nuevas estrategias de aprendizaje, apoyadas con las TIC, pueden generar un mayor impacto en una juventud tan digitalizada como la que se observa en el siglo XXI. La preparación y actualización deben estar en la mente del docente contemporáneo, buscando con esto acercarse a los intereses del estudiante, investigando e inventando las excusas para fortalecer los procesos de escritura en las nuevas generaciones, y con esto promover nuevos ambientes de aprendizaje para mejorar la calidad de la producción de textos continuos y sobre todo, discontinuos.

Textos Discontinuos

Clasificar en una tipología textual al mapa conceptual no es una tarea tan sencilla, ya que no se encuentran definiciones tácitas explicadas por autores; esto obliga a referirse a definiciones como las expuestas por MEN en su texto Alineación del Examen Saber (2014), en donde se clasifican a los textos discontinuos como aquellos textos que. “No se leen de forma lineal, o que no sigue una estructura secuencial y progresiva durante su desarrollo,

organizándose en matrices, cuadros, tablas, entre otros” (p.19). Esta definición nos conduce a pensar que el mapa conceptual requiere de un tipo de lectura desprendida o no secuencial para hacer su inferencia y comprender su contenido; aspecto que se relaciona bastante con el proceso que se debe realizarse en la elaboración de éste.

Para León, J (2004), el mapa conceptual pertenece a la tipología de textos discontinuos, pues es una herramienta cognitiva. “Posee una articulación coherente que induce al uso del razonamiento lógico, analítico, objetivo, deductivo, simbólico y espacial” (p.108); características esenciales de los textos discontinuos como los que poseen el mapa mental, la infografía y el mapa conceptual, los cuales deben dotarse de niveles de coherencia y cohesión en sus elementos fundamentales, para formar un texto con sentido, dinamismo y funcionalidad, en donde se necesita conectar sus partes para darlo a entender.

Proceso de escritura a través de mapas conceptuales

Se ha pretendido que el aporte de esta investigación sea situar al mapa conceptual como base de una técnica de escritura que puede ser utilizada para comunicar ideas en forma coherente y cohesiva, pero para que esto suceda debe dotarse a este esquema de una estructura de entendimiento.

Según Aguilar M (2004), para que el mapa conceptual se identificado como texto, requiere de dos condiciones, la primera que se cuente con ideas claras, coherentes y

cohesivas; la segunda, que cuente con los lectores que lo interpreten como un texto de sentido completo.

Por otra parte, no se puede olvidar al lector, es éste al fin de cuentas quien tratará de entender lo que se ha escrito o realizado en el mapa conceptual. Para tal fin el escritor debe imaginar a su lector, para proporcionarle conceptos significativos y coherencia a su propio texto. En palabras de (Eco 1995), esto quiere decir que el escritor debe pensar como lector y viceversa para poderle dar el sentido que requiere el mapa conceptual.

Ahora bien, (Aguilar M, 2004) advierte, que hay que entender que un mapa conceptual no puede ser leído ni escrito como un texto lineal o continuo de una manera “normal”; se deduce que debe haber un cambio en la forma de redactarlo y de leerlo. Lo que quiere decir es que para conformar dicho texto se requiere de la intención del autor, el cual debe formar una estructura que preserve el sentido (coherencia interna del texto) y que el mismo realice la lectura para entender si lo que escribió se puede leer de forma no lineal.

Para que esto suceda, se deberá instruir al estudiante para que entienda la manera en que se escribe, y cómo se lee un esquema, pues el mapa conceptual posee aspectos que se deben tener en cuenta al momento de su elaboración; aunque hay errores que se pueden escapar, pero hay otros que no pueden pasar por inadvertidos. Por ejemplo, en un mapa conceptual coherente, si hace falta la conexión de una línea con un concepto, se puede afirmar que hay un error, pero el lector puede que siga esa línea imaginaria hacia el otro

concepto y le brinde el sentido que el texto requiere, pero si las ideas estas contrapuestas y en desorden, el lector por más que lo intente no podrá comprender el sentido de lo que se le quiere transmitir. Por este motivo, la coherencia y la cohesión cobran un papel fundamental en este trabajo, elementos que están estrechamente ligados al mapa conceptual.

Aprendizaje significativo y mapa conceptual

Cuando se parte de los conocimientos propios, adquiridos a partir de las experiencias, estudios, hallazgos y demás; alcanzar un nuevo conocimiento con la unión de, otras lecturas y prácticas, es fortalecer los procesos de pensamiento y llegar a conocer otros aprendizajes.

Para Corra H (2007). “El factor más importante en el aprendizaje es lo que el sujeto ya conoce, por lo tanto, el aprendizaje significativo ocurre cuando una persona consciente vincula esos nuevos conceptos a otros que ya posee”. (p.1) El articular estos nuevos conocimientos y colocarlos en práctica, (praxis) hace que los avances empiezan a fortalecer el pensamiento en el individuo.

Por esta razón, el propósito de la utilización de los mapas conceptuales en el proceso de escritura, es encontrar esa unión entre lo que el estudiante ya sabe en planeación, textualización, revisión, edición, organización, jerarquización y presentación, para que los nuevos conceptos que el estudiante adquiriera, refuercen lo que éste ya posee.

Siguiendo con ese orden de ideas (Novak y Gowin 1988), plantean que el propósito es vincular estos nuevos conocimientos por medio de diferentes actividades que ejerciten la relación de ideas en todo el proceso de escritura, los cuales se deben evidenciar en los textos discontinuos elaborados por los estudiantes.

La unión y adquisición de aprendizajes significativos es el punto central de esta investigación, pues al exigirle al estudiante que interiorice esos nuevos conceptos y los envuelva en otros más amplios e inclusivos, se estará cumpliendo con uno de los objetivos planeados en la presente investigación.

Como lo menciona Martínez y Moral (2010)

Los mapas conceptuales requieren de los estudiantes que identifiquen aquellas ideas o nociones más relevantes de los contenidos a partir de una organización y estructuración jerárquica de los mismos, que posibilita que los discentes comprendan las relaciones que se establecen entre los conceptos generales y aquellos más específicos, que unidos a través de proposiciones forman una unidad semántica que al igual que sucede con los objetos de aprendizaje poseen suficiente información para hacer comprensible su significado por sí mismos. (p.17-18)

Las actividades planeadas por el docente y su secuencia adecuadas, reflejará la interiorización de lo aprendido, mostrándolo y evidenciado en un esquema, puesto en praxis.

Ambiente Virtual de Aprendizaje

El ambiente virtual de aprendizaje (AVA), concepto que subyace y fundamenta esta investigación, es tomado del trabajo presentado en el "Vigésimo Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia en Düsseldorf , Alemania, por las doctoras e investigadoras (Ávila y Bosco 2001) quienes explican. “El ambiente virtual de aprendizaje es un espacio físico apoyado por el Internet y las nuevas tecnologías, el cual se trabaja en un entorno diferente al escolar tradicional, con el fin de fortalecer y beneficiar el conocimiento de contenidos de diferente índole” (p.1-2).

La necesidad del presente trabajo investigativo para desarrollarse en un AVA, y que este se apoye con la ayuda de las TIC, radica precisamente en mejorar la dinámica de interacción entre el estudiante y el conocimiento. Este proceso requiere una elaboración y diseño específico que apunte a enriquecer los procesos de escritura, específicamente en los niveles de coherencia y cohesión con un contenido que se acerca a lo que menciona Ávila y Bosco (2001).

“Las experiencias, proceso pedagógico, espacio de interacción entre estudiante y asesor, contenidos educativos, evaluación, medios de información y comunicación”. (p.1-2)

Pero las autoras advierten que no basta solo con el uso de un AVA, la tecnología y las TIC, puesto que esto no garantiza que los resultados sean los esperados; se necesita de una planeación pertinente y oportuna que invite a la interacción y creación de actividades precisas que garanticen una participación activa, creativa y crítica que busque solucionar una problemática en los estudiantes involucrados.

Niveles de coherencia y cohesión en el texto

Cuando se estudia la coherencia y la cohesión se abordan diferentes concepciones y en ocasiones se separan para buscar la identificación de su concepto y definición por separado. Pero en realidad para que exista una buena secuencia estructurada de palabras, no se puede aislar estos dos elementos lingüísticos, ya que son una especie de simbiosis, en donde al no existir la una, se pierde el sentido de la otra. Frente al tema, Pietrosemoli (1996) nos dice. “Algunos autores han propuesto que la presencia de elementos cohesivos en los textos orales o escritos pueden ser una buena medida de la coherencia de dichos textos”, (p.1), lo reafirma que coherencia y cohesión son un binomio que trabaja en articulado para darle sentido al texto.

Por su parte Cassany (1997 citado por Soto 2015). “Expone que la coherencia es la propiedad que se encarga de la formación, es básicamente semántica y afecta el orden

profundo del texto; y la cohesión, hace referencia a las articulaciones del texto”. (p.17) A su vez Van Dijk (1977 y 1978, citado por Cassany, 1997) afirma que “la coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información relevante de la irrelevante y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada”. (p. 30)

Se toman en consideración las siguientes afirmaciones, en donde se infiere que coherencia y cohesión es un conjunto en donde predomina el orden, la jerarquización de ideas; conectadas por medio de conectores en donde se encuentren elementos de conexión adecuados que permitan un mensaje claro y efectivo.

Reafirmando el tema, Teun A. Van Dijk (2001.p.152) asevera que la coherencia “es una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases”, es decir, una unión de significados individuales para llegar un conjunto más completo.

De igual forma se encuentra la cohesión, la cual es tomada por Cassany (1989), como una propiedad del texto de carácter básicamente sintáctico que enlaza las diferentes oraciones entre sí, mediante las formas de cohesión, para crear una densa red de relaciones. Para explicar esta analogía, Cassany (1989) utiliza la metáfora del “collar de perlas”.

Con esta comparación invita a imaginar al lector que cada perla es una frase y el ligado de perlas o sucesión de ellas, serían las frases del escrito que mantienen variadas redes de conexión, entre: “puntuación, conjunciones, pronombres, determinantes, parentescos léxicos y semánticos, relaciones lógicas, entonación, etc.”. Oca I (2011, ¶.14),

que no es otra cosa que una representación de las múltiples formas que puede llegar a tener un texto.

Por otro lado, los lineamientos curriculares de lengua castellana en su eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos (1998), conduce a pensar que el contenido de un escrito es un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas y sintácticas, en donde la comprensión, el análisis y la producción de los diversos tipos de textos manejan unos niveles de estudio en su producción. A continuación se presentan los niveles de producción de textos (Adaptación del cuadro Niveles de análisis y producción de textos) con el cual se explica el nivel, componente y estructura textual que se pretende obtener de las producciones escriturales de los estudiantes de grado noveno. es la Microestructura, entre la coherencia local y cohesión por conectores.

| Nivel | Componente | Se ocupa de | Que se entiende como |
|--------------|------------|-------------------|---|
| Intratextual | Semántico | Microestructuras | Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre sujeto/verbo /género/número... Coherencia lineal y cohesión entendida como la ilación de secuencias de oraciones a través de recursos lingüísticos como conectores o frases conectivas; la segmentación de unidades como las oraciones y los párrafos. |
| | Sintáctico | Macroestructuras | Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto. Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Tema y subtemas. |
| | | Supereestructuras | La forma global como se organizan los componentes de un texto. El esquema lógico de organización de textos |

| | | | |
|--|--|--------|---|
| | | | <p>discontinuos.</p> <p>La infografía: comparativos (paralelos, contrastes, analogías).</p> <p>Este recurso aproxima al lector a los elementos, ideas o acontecimientos más importantes de un determinado tema, como: dónde ocurrió, cómo se llevó a cabo, cuáles son sus características, en qué consiste el proceso, cuáles son las fases, entre otros.</p> |
| | | Léxico | <p>Campos semánticos. Universos coherentes de significados. Tecnolectos. Léxicos particulares.</p> <p>Coherencia semántica. Usos particulares de términos (regionales, técnicos...)</p> |

Figura 6. Niveles de coherencia propuestos por el MEN. Fuente: Estos niveles de producción de textos han sido adaptados por el investigador, con base a los niveles de coherencia explicados en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. (1998)

Ambiente Virtual de Aprendizaje

El ambiente virtual de aprendizaje (AVA), concepto que subyace y fundamenta esta investigación, es tomado del trabajo presentado en el "20th. International Council for Open and Distance Education" 1-5 april 2001, en Düsseldorf, Germany, por las doctoras e investigadoras Avila, P. & Bosco, M. quienes lo puntualizan con dos características principales.

La primera, es decir, la plataforma donde se desarrolla la investigación, que busca promover herramientas *online* necesarias para que los estudiantes se adapten al ambiente

virtual y generen saberes específicos relacionados con la coherencia y cohesión de textos discontinuos, a partir de sus experiencias frente al manejo y trabajo de espacios virtuales.

La segunda, la interacción entre “el conocimiento y la apropiación de contenidos, experiencias y procesos pedagógico-comunicacionales, conformados por el espacio, el estudiante, el asesor, los contenidos educativos, la evaluación y los medios de información y comunicación. Avila, P. & Bosco, M (2001 b); que en la presente investigación, hace referencia a los proceso de escritura, textos discontinuos, uso de herramientas online y docente investigador.

Lo que quiere decir que esta definición se ajusta a las necesidades del presente trabajo investigativo para un ambiente apoyado en TIC, buscando que en todos las fases se fortalezcan los procesos de escritura a través de un AVA.

Marco Legal

Es importante reconocer que Colombia se encuentra en un momento coyuntural en donde tanto los maestros como los estudiantes están interesados en adquirir y aprender sobre los avances tecnológicos, los cuales son apoyados con el uso del internet para mejorar la preparación personal y garantizar un avance académico rápido y menos costoso.

Se analizó lo que establece el Plan Estratégico del Ministerio de Comunicaciones, (2000), mencionado en el documento Conpes 3072, el cual tiene como propósito focalizar los esfuerzos del Gobierno para tomar ciertas estrategias y "Modernizar los ambientes escolares", en donde se insta que es importante:

- Fomentar el uso de las tecnologías de la información como herramientas educativas.
- Capacitar a los colombianos en el uso de las tecnologías de la información.
- Fortalecer el recurso humano especializado en el desarrollo y mantenimiento de tecnologías de la información.
- Sensibilizar a la población sobre la importancia del uso de las tecnologías de la información. (p.16)

Lo anterior, resume lo que pretende lograr la presente investigación; promover el uso de la tecnología por parte del docente para impactar al estudiante y capacitar al estudiante en la utilización de herramientas online como elemento para mejorar las aptitudes y conocimientos de los dos implicados en el enseñanza-aprendizaje.

Capítulo III Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación es cualitativa, con un enfoque praxeológico, que lo describe Juliao C. (2011. p.13), como un estudio y encuentro de análisis de varias teorías que se articulan en la investigación. El punto de inicio y finalización es generar hipótesis de acción y análisis de una práctica de actividades con los estudiantes de grado noveno, la cual se

preocupó por enseñar y educar con pertinencia, ética y afecto a éstos, y no solo en una búsqueda de resultados.

Además, se observó el contexto y con base a la realidad; tal cual fueron aconteciendo los sucesos, se fueron interpretando los fenómenos, de acuerdo con las personas implicadas, tal como lo explican Blasco y Pérez (2007.p.25), lo que permitió al investigador examinar una situación de la realidad para buscar transformarla desde la práctica misma, como lo propone Juliao (2011) en su texto “El enfoque praxeológico”.

Es importante aclarar que esta investigación busco reflexionar sobre las causas que limitan el desarrollo de los niveles de coherencia y cohesión en el proceso de escritura, los cuales se observaron y midieron en el proceso de elaboración de los mapas conceptuales a través de herramientas online como excusa para cualificar dichos niveles, entendidas en las palabras de Eisner (1998) como la utilidad instrumental.

Para desarrollar la indagación de enfoque praxeológico como lo plantea Juliao (1998), se debe seguir las siguientes fases, las cuales, se explicaran en la figura N° 7, donde se relacionarán brevemente las acciones e instrumentos empleados para realizar la presente investigación.

| | EXPLICACIÓN | ACCIONES | INSTRUMENTOS |
|------------------------------|--|--|--|
| FASE 1 VER | Fase esencialmente de exploración y análisis. El docente investigador identifica la problemática a resolver. | 1. Observación espontánea. 2. Revisión de literatura. 3. Delimitación del problema. 4. Planeación de la investigación. | *Pre-test. |
| FASE 2 JUZGAR | Se responde a la pregunta <i>¿qué puede hacerse?</i> , que tiene como característica propia a interpretar y comprender, la problemática, para descubrir cómo empezar a actuar. | 1. Búsqueda de documentación que sustente el proceso de investigación y escogencia de la herramienta Cmap Tools. 2. Contextualizar y caracterizar la situación del tema. 3. Pre-diseño del AVA. - Ajustes al AVA - Diseño final del AVA. | * Análisis documental, acercamiento a las propuestas teóricas de Cassany, Novak y Ausubel. |
| FASE 3 ACTUAR | La relevancia de esta fase radica en que lo planeado, fuera efectivo para plantear soluciones desde la praxis. | 1. Aplicación de las herramientas online en un ambiente de aprendizaje B-Learning. 2. Ejecución de la unidad 2 del AVA. 3. Fortalecimiento de rúbricas para valorar los mapas conceptuales en su nivel de coherencia y cohesión. | *Apoyo en las clases de español, sobre algunas temáticas a desarrollar. *Realización de las actividades propuestas en la unidad N° 2. |
| FASE 4 DEVOLUCIÓN | Reflexión sobre los resultados de toda la acción, examinando los efectos, para explicar y determinar el desarrollo del trabajo investigativo. | 1. Análisis de las actividades realizadas por los estudiantes. 2. Aplicación del a prueba Post-test. 3. Análisis comparativo del pre-test y pos-test. | *Post-test. Se realizó el ajuste al AVA y se incluyeron 4 nuevas herramientas online, estas fueron: Easel.ly, Infogr-am, Slideshare y Creately. |

Figura 7. Fases de la investigación

Fuente: Elaboración propia con base a lo que plantea Juliao (1998)

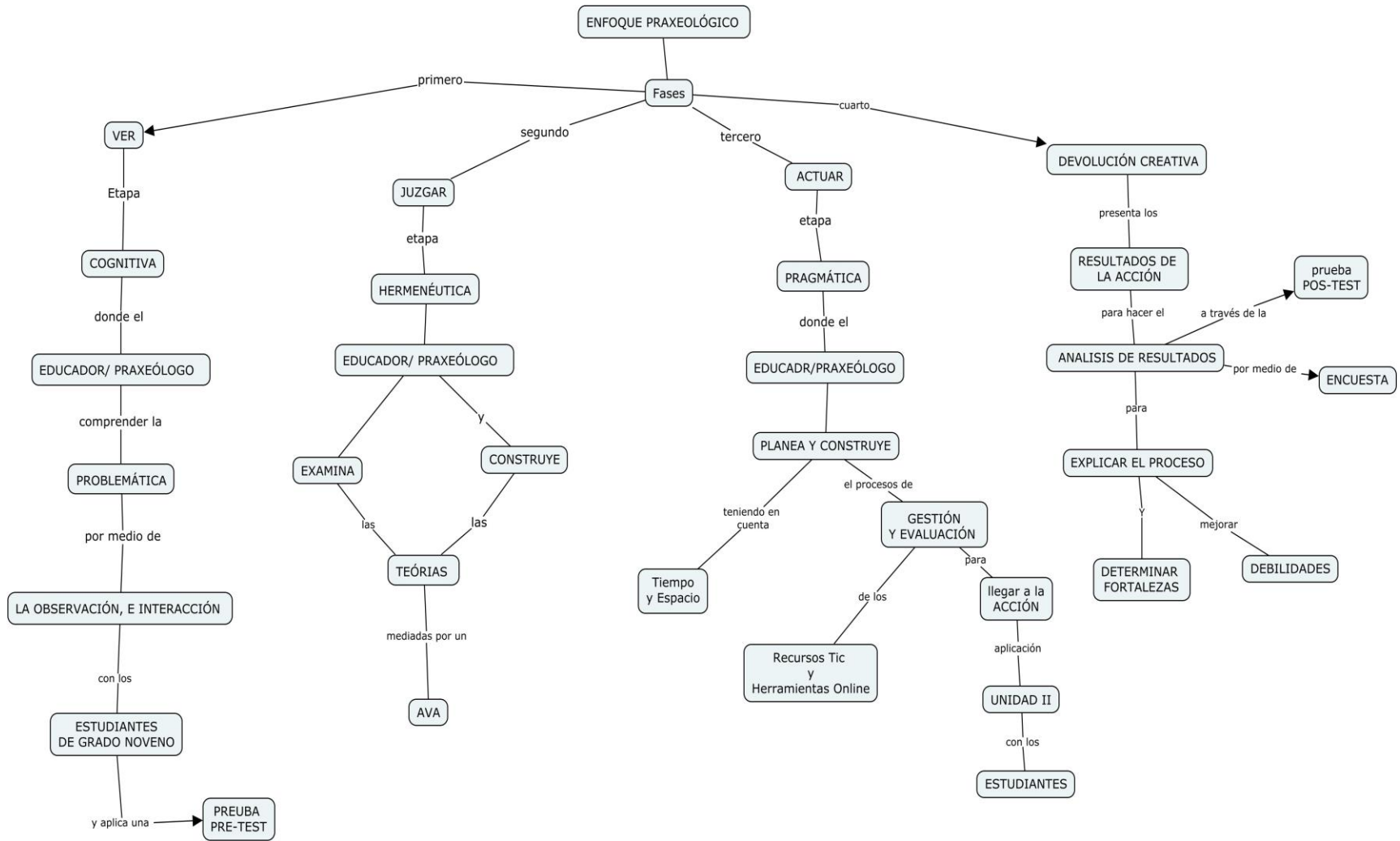


Figura 8. Fases del enfoque praxeológico de la investigación.
 Fuente: Elaboración propia

Población y muestra

Esta investigación estuvo dirigida a los estudiantes de básica secundaria del grado noveno, 16 estudiantes, 8 mujeres y 8 hombres que comprenden las edades 13 a 15 años, que se encuentran en los estratos dos y tres. No se tuvo una muestra de menos estudiantes, pues las directivas de la institución hicieron un acuerdo con el investigador, para que este interactuara con todo el grupo de noveno, pues resultaba muy difícil sacar a algunos chicos de clase y trabajar con ellos en otro espacio, además las múltiples obligaciones que maneja el docente en la institución, no le daba tiempo para tener otros espacios o manejar por aparte una población muestra; entonces se decidió interactuar con todo el grupo. No se mencionan a diez de los estudiantes de noveno, pues tres de ellos no tenían computador o internet para trabajar, y siete no elaboraron el trabajo acordado, por falta de constancia y dedicación, por tanto no se pudo medir su evolución en el proceso llevado en el AVA.

Instrumentos

El primer paso en la investigación fue realizar el diseño de una prueba pre-test y post-test, con preguntas abiertas y cerradas que permitieran indagar sobre el proceso de escritura, conectores, textos discontinuos y el manejo de las TIC en sus actividades académicas rutinarias. Los test quedaron compuestos entre 9 a 12 preguntas; la mitad fueron cerradas, de escala medida, con la finalidad de calcular las afirmaciones propuestas, en donde cada estudiante debía indicar su grado de acuerdo, escogiendo una de seis opciones: donde 0 es la menor calificación y 5 es la mayor. Y las restantes, abiertas con el objetivo de confrontar lo contestado en las afirmaciones cerradas.

Posteriormente, se valoró los textos discontinuos (mapas conceptuales) que elaboraron los estudiantes a través de una rejilla, que permitía evidenciar el nivel de coherencia y cohesión lograda. Frente a las rubricas de evaluación se tomó el puntaje acumulativo y se promedió por el número de respuestas adecuadas, o inadecuadas.

Para el análisis de la información de las pruebas Pre y Pos Test, se empleó un método estadístico, donde se promedió el puntaje otorgado por los estudiantes y se razono la información revelada.

Para la recolección de la información se utilizaron los siguientes instrumentos

- ✓ **Prueba Pre-test:** se utilizó para hacer un diagnóstico previo de las competencias y aptitudes de los estudiantes, y al final para hacer una comparación con aquellos avances que se evidenciaron. (Remitirse a anexo N°1). La preguntas en las pruebas pre-test cuentan con una escala de 1 a 5, donde 1, es la menor calificación y 5 es la mayor. El cero es para afirmar que nunca ha realizado la actividad o no la conoce. Se establecieron 5 preguntas cerradas y 4 abiertas para su análisis.

- ✓ **Prueba Pos-test:** se manejó en la fase final para medir los niveles de coherencia y cohesión con los que terminaron los estudiantes. (Remitirse a anexo N°2). Se establecieron 6 preguntas cerradas y 6 abiertas

- ✓ **Rúbrica de evaluación:** pieza clave para la retroalimentación de la elaboración de los mapas conceptuales en Cmap Tools y evidenciar en que ítem estaban fortalecidos o débiles los procesos en los estudiantes. (Remitirse a anexo N°3).

- ✓ **Encuesta:** fue utilizada en la etapa final para evaluar las estrategias pedagógicas y los contenidos del AVA. (Remitirse anexo N°4).

Capítulo IV. Análisis de información

Un proceso de investigación eficaz, es el que demuestra con hechos e información verificable los pasos llevados a cabo en una investigación, para llegar a los resultados y los objetivos trazados. Para tal fin en esta investigación se realizó un análisis de la intervención en el AVA; proceso llevado con los estudiantes de grado noveno del GNF, que partió de una prueba Pre-test que buscaba medir los conocimientos con los que empezaban los estudiantes, y al final una prueba Pos-test que se utilizó para analizar los conocimientos adquiridos de estos; propuesta que finalizó con una encuesta que tenía como fin que los estudiantes midieran las estrategias pedagógicas y los contenidos del AVA.

Además se utilizó una rúbrica de evaluación para hacer el análisis descriptivo de los avances, en relación a coherencia, cohesión, jerarquización de las ideas y uso de conectores, que sirvió en dos aspectos. En primero lugar para guiar al estudiante en su trabajo y señalar puntualmente qué es lo que debía hacer, y el segundo lugar, para evaluar y analizar los resultados de los estudiantes.

Resultados pre y post test

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes correspondientes a la cantidad de respuestas correctas obtenidas en ambas mediciones y las preguntas que proveen mayor información.

Tabla 1. Tabla comparativa de Pre-test y Pos-test.

| VARIABLE | | ESCALA | PRE-TEST | POS-TEST | | | | | | |
|--|-----|-----------|----------------|-----------|----------------|-----------|----------------|----|-----|-----|
| PROCESO DE ESCRITURA <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Pre-test</td> <td style="width: 50%;">Pregunta. n° 1</td> </tr> <tr> <td>Post-test</td> <td>Pregunta. n° 1</td> </tr> </table> | | Pre-test | Pregunta. n° 1 | Post-test | Pregunta. n° 1 | 0 | 24% | 0% | | |
| | | Pre-test | Pregunta. n° 1 | | | | | | | |
| | | Post-test | Pregunta. n° 1 | | | | | | | |
| | | 1 | 12% | 6% | | | | | | |
| | | 2 | 40% | 24% | | | | | | |
| | | 3 | 12% | 34% | | | | | | |
| 4 | 6% | 30% | | | | | | | | |
| TEXTOS DISCONTINUOS MAPAS CONCEPTUALES <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Pre-test</td> <td style="width: 50%;">Pregunta. n° 6</td> </tr> <tr> <td>Post-test</td> <td>Pregunta. n° 7</td> </tr> </table> | | Pre-test | Pregunta. n° 6 | Post-test | Pregunta. n° 7 | 0 | 12 | 0% | | |
| | | Pre-test | Pregunta. n° 6 | | | | | | | |
| | | Post-test | Pregunta. n° 7 | | | | | | | |
| | | 1 | 24% | 12% | | | | | | |
| | | 2 | 30% | 12% | | | | | | |
| | | 3 | 12% | 40% | | | | | | |
| 4 | 18% | 24% | | | | | | | | |
| 5 | 4% | 12% | | | | | | | | |
| COHERENCIA Y COHESIÓN <i>Uso de conectores</i> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Pre-test</td> <td style="width: 50%;">Pregunta. n°4*</td> </tr> <tr> <td>Post-test</td> <td>Pregunta. n°3*</td> </tr> <tr> <td>Post-test</td> <td>Pregunta. n°5*</td> </tr> </table> | | Pre-test | Pregunta. n°4* | Post-test | Pregunta. n°3* | Post-test | Pregunta. n°5* | 0 | 36% | 24% |
| | | Pre-test | Pregunta. n°4* | | | | | | | |
| | | Post-test | Pregunta. n°3* | | | | | | | |
| | | Post-test | Pregunta. n°5* | | | | | | | |
| | | 1 | 12% | 6% | | | | | | |
| | | 2 | 6% | 12% | | | | | | |
| 3 | 24% | 18% | | | | | | | | |
| 4 | 18% | 28% | | | | | | | | |
| 5 | 6% | 12% | | | | | | | | |
| *La pregunta 3 y 5, se sumaron como una sola, ya que se relacionan. | | | | | | | | | | |

Como se puede observar en la tabla N°1, los resultados del post-test superan a los del pre-test. Además, se consideran respuestas positivas, a partir de la escala de 3. Sin embargo, se resalta, que la escala de 0 a 2, tiende a disminuir en el post-test. Lo señalado indica que la percepción que tienen los estudiantes, referente a estos conocimientos mejoro, como se pueden observar en los siguientes gráficos.

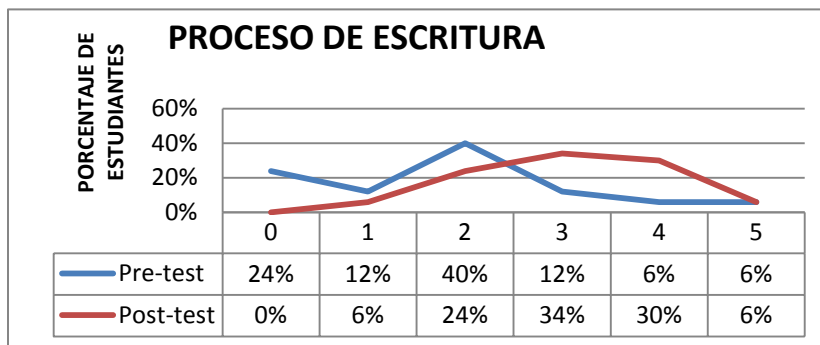


Figura 9. Gráfico de porcentaje en proceso de escritura en pre y pos test.

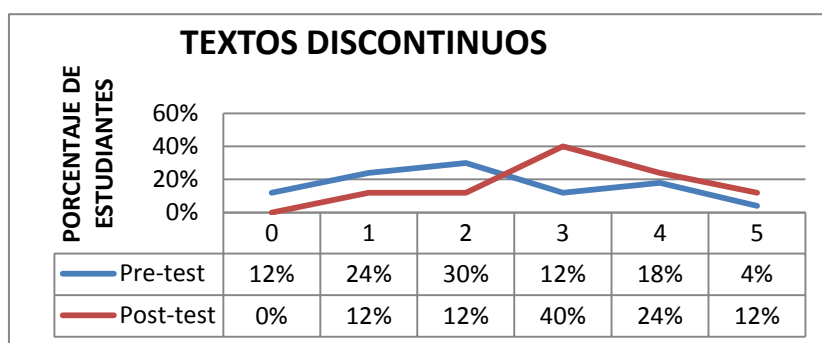


Figura 10. Gráfico de porcentaje en textos discontinuos en pre y pos test

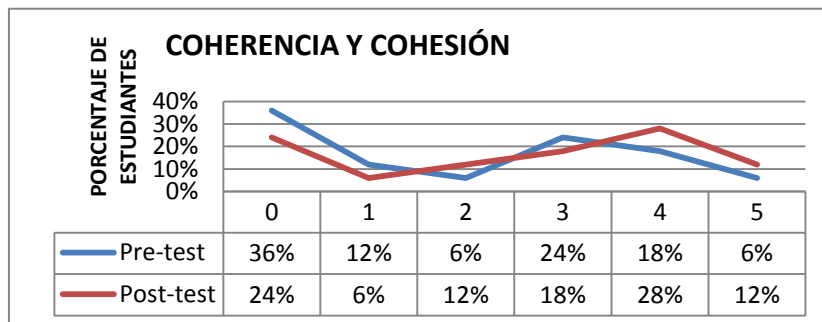


Figura 11. Gráfico de porcentaje de coherencia y cohesión en pre y pos test
Fuente: Elaboración propia

A pesar de que se observa una relación positiva entre las variables, no obstante, se realizó un análisis de los datos recogidos en las preguntas abiertas, por cuanto es importante conocer el avance de los estudiantes.

A continuación se muestra la información recolectada y analizada después de la interacción de los estudiantes en el AVA.

En la variable, procesos de escritura, se realizó en el post-test, una pregunta abierta, (la pregunta 2), con el objetivo de ratificar la valoración empleada por el estudiante, en la pregunta 1. El resultado permite afirmar que se comprendieron los pasos básicos del proceso de escritura, como lo ejemplifican las siguientes respuestas:

Tabla 2. Análisis de pregunta abierta N°2 del pos-test.

| Post-test. Pregunta 2 Escribe qué entiendes por proceso de escritura y cuáles crees que son los pasos para escribir un texto correctamente. | | COINCIDENCIAS |
|---|--|----------------------|
| Respuesta de los estudiantes | Borrador, corrección, revisión final y edición. | 4 |
| | Elección del tema, leer sobre este y escribir en forma coherente, revisando lo que se escribe. | 1 |
| | Planificación, borrador, revisión, corrección y publicación. | 6 |
| | Borrador, revisión y entrega. A veces lo hago, más cuando son trabajos importantes. | 5 |

En la tabla N° 2 se encuentra un hallazgo muy importante, ya que el objetivo es cualificar la escritura, y como se evidencia en la tabla anterior, los 16 estudiantes identifican la escritura como un proceso.

Así mismo, 5 estudiantes expresaron que según la importancia del escrito, y la relevancia que le diera el docente al trabajo, así mismo con la misma exigencia realizarían un proceso de escritura.

En la variable, textos discontinuos, se realizó en el post-test, una pregunta cerrada que corresponde a la pregunta N°7, pero la pregunta tienen una justificación que corresponde a la pregunta N° 8, la cual se realizó con el fin de validar lo contestado por el estudiante, y apreciar si relacionaron de forma adecuada el mapa conceptual como una herramienta eficaz en el proceso de escritura. Se evidenció que los estudiantes comprenden qué es un mapa conceptual y su finalidad. Sin embargo, no lo conectan de forma consciente al proceso de escritura ni como un ejercicio integrador para aprender el uso adecuado de conectores, como se comprueba en la siguiente tabla:

Tabla 3. Análisis de pregunta abierta N° 8 del pos test.

| Post-test. Pregunta 8 Define que es un mapa conceptual jerárquico y explica su utilidad en el proceso de escritura. | | COINCIDENCIAS |
|---|---|----------------------|
| Respuesta de los estudiantes | Estructura en forma de cascada, que permite organizar las ideas principales y secundarias. Su utilidad es que nos ayuda a organizar las ideas. | 8 |
| | Un mapa conceptual jerárquico, que se caracteriza por escribir sobre un tema de manera que cada concepto tenga un subconcepto. | 6 |
| | El término principal se coloca en la parte principal y se van desplegando los conceptos. Su utilidad es aprender nuevos conocimientos mediante un esquema que permite tener una lectura adecuada. | 2 |

Y en la variante, *coherencia y cohesión*, se preguntaron por separado para identificar posibles confusiones que se evidenciaron en el pre-test. Para estas preguntas, se

evaluaron, teniendo en cuenta si comprendían el concepto y el ejemplo dado era correcto, como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 4. Análisis de pregunta abierta N°4 y 6 del pos-test.

| Post-test. Pregunta 4 | | | | TOTAL |
|--|-------------------------------------|---------|-------------------------------------|--------------|
| Escribe qué entiendes por coherencia y cómo puedes mejorar la en tus escritos. | | | | |
| CONCEPTO | | EJEMPLO | | 16 |
| X | <input checked="" type="checkbox"/> | X | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 5 | 11 | 5 | 11 | |
| Post-test. Pregunta 6 | | | | |
| Describe cómo se mejora la cohesión en un texto y por medio de que elementos gramaticales. | | | | |
| CONCEPTO | | EJEMPLO | | 16 |
| X | <input checked="" type="checkbox"/> | X | <input checked="" type="checkbox"/> | |
| 4 | 12 | 12 | 4 | |

La pregunta 4, sobre coherencia y cómo se mejora en un texto, se evidencio que 11 de los 16 estudiantes, pues se analizó que comprenden que la coherencia es el sentido y significado de las ideas desarrolladas en el texto, y que por medio de la revisión y ajustes de redacción, se garantiza una adecuada organización y conexión de las ideas que se escriben. Las respuestas que se extraen de esta pregunta, permiten afirmar que hay una correcta interpretación del concepto, lo cual, se demostró con los mapas elaborados por los estudiantes.

La pregunta 6, sobre cohesión y que elementos ayudan a mejorar el texto escrito, reflejan por los ejemplos propuestos, que confunden el empleo de los conectores en los textos. Esto lo confirmamos con las siguientes respuestas:

- ✓ Juan Ortiz, “Se mejora tal vez teniendo las ideas claras y ya un aprendizaje del mismo”.
- ✓ Lina Pérez, “Utilizando más pronombres, artículos, conjunciones, etc.”

Análisis de mapas conceptuales

Con base a la teoría de Ausubel y Novak (1997) a continuación se muestran los puntos que se tuvieron en cuenta y el propósito de utilizar los mapas conceptuales en el presente trabajo:

- ✓ Mejorar la técnica de detección de las ideas más relevantes a las menos importantes. por medio del subrayado. (Principales y secundarias).
- ✓ Aprender nuevos conectores y enlaces para relacionar los conceptos, además de mejorar la utilización de estos.
- ✓ Fortalecer el concepto de esquema o mapa conceptual que se tenía, para visualizar rápidamente el contenido de una lectura, y visualizar jerárquicamente en un escrito.
- ✓ Mejorar el concepto de evaluación a través de las rubricas, las cuales señalaran el proceso que se solicita, y que empleará como punto de comparación en los distintos momentos del aprendizaje.

- ✓ Fortalecer todo el proceso de construcción de mapas conceptuales desde la presentación del borrador, (previamente en el aula de clase); revisado por el docente, construido y fortalecido por el estudiante a través de sus lecturas, el cual pasará a un medio digital (herramientas online) en donde se fortalecerá nuevamente por medio de la retroalimentación del docente tutor.

A continuación, se encuentra un cuadro que resume el análisis de las evaluaciones que se sustrajeron de las rúbricas de evaluación frente a la elaboración de los mapas conceptuales. Esta información sirvió para analizar si en el proceso de escritura, de la elaboración de los mapas conceptuales, existió un avance en la calidad de los mismos, como se demuestra en la siguiente tabla:

Tabla 5. Análisis de resultados de rúbricas de evaluación.

| MAPA CONCEPTUAL COHERENCIA Y COHESIÓN | | | | | | | | |
|--|-----------|-----|-----|-----|-----------|-----|-----|-----|
| CRITERIO | Versión 1 | | | | Versión 2 | | | |
| | S | A | BS | BJ | S | A | BS | BJ |
| COHERENCIA | 12% | 24% | 42% | 12% | 22% | 60% | 0 | 18% |
| COHESIÓN | 0 | 30% | 48% | 12% | 40% | 48% | 12% | 0 |
| PALA BRAS CLAVES | 12% | 12% | 70% | 6% | 54% | 46% | 0 | 0 |

S = sobresaliente / A= alto / BS= básico / BJ= bajo

Como se evidencia en el análisis de los resultados sustraídos de las rúbricas de evaluación que se muestran en la tabla N°5 , existe un mejoramiento en la segunda versión,

después de la retroalimentación del docente a los estudiantes. Es notorio que al subir la calificación, mejora la calidad del proceso de escritura y por tanto la coherencia y la cohesión en los mismos.

Análisis de la encuesta

La siguiente son las preguntas hechas a 16 estudiantes en la encuesta para lograr contestar el objetivo específico N° 3. El formato original se puede encontrar en el anexo N°4.

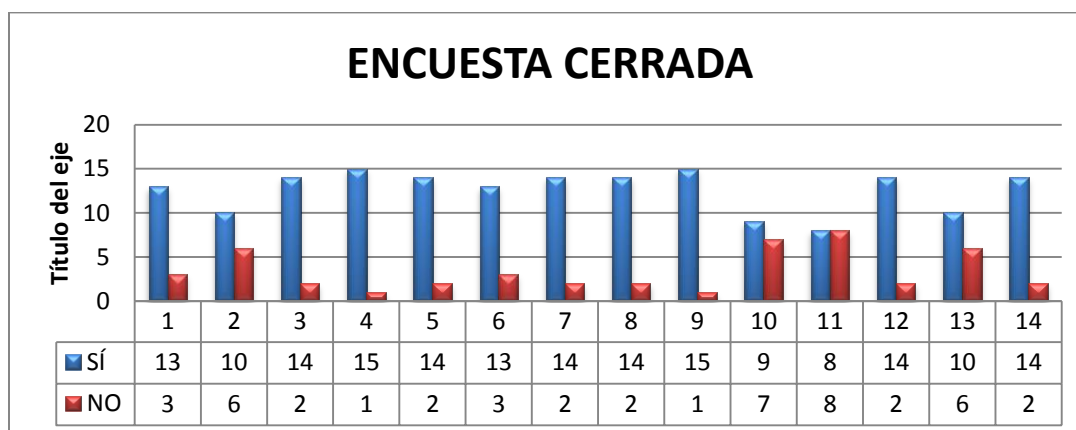


Figura 12. Respuestas de encuesta cerrada a estudiantes de grado noveno del GNF

Como se puede observar en la imagen, hay un alto grado de satisfacción por parte de los estudiantes de grado noveno, frente a las estrategias pedagógicas utilizadas en el AVA, pues se evaluaron positivamente las temáticas y la calidad de los recurso tales como videos, textos, presentaciones en diferentes herramientas online, entre otros, que el investigador dejó a disposición de los estudiantes. Además estudiantes consideraron que

las herramientas funcionaron adecuadamente y no tuvieron dificultad al momento de necesitarlas.

El gran número y porcentaje en casi todos los ítems, permiten afirmar certeramente que las estrategias pedagógicas fueron efectivas y adecuadas.

La debilidad que se presentó y que se debe ajustar está en la confusión de las rúbricas y un espacio más dinámico para la retroalimentación de las actividades de los estudiantes, para que este sea evaluado en sus tres dimensiones, conceptual, (cognitiva) procedimental, (praxeológico) y actitudinal, (axiológica), para promover un proceso de manera integral.

Capítulo V. Desarrollo de la propuesta

Título del AVA

Cualificando los procesos de escritura, a través de herramientas online

Modalidad: B-Learning

En busca de generar el impacto esperado, se trabajó con una metodología B-Learning, en un contexto educativo presencial, que fue apoyado en todo momento en un

ambiente virtual, utilizando herramientas *online* llamativas, interesantes, precisas y efectivas, que en primer lugar captaran la atención y motivación del estudiante, y en segundo lugar cumplieran con los requerimientos; ajustándose a las necesidades de la investigación, para así mejorar los procesos de escritura.

El docente tutor guío a los estudiantes con instrucciones de manera personal dentro del aula de clase, pero además acompañó, supervisó y evaluó el proceso de forma virtual; mostrando los resultados en el AVA y retroalimentando el trabajo entregado por los estudiantes de forma presencial en el aula de clase, dándoles la oportunidad de mejorar aquellos aspectos que el estudiante debía mejorar.

Perfil del usuario

Grado noveno, conformado por 16 estudiantes, 8 mujeres y 8 hombres que comprenden las edades 13 a 15 años, quienes pertenecen a básica secundaria. Los estudiantes del GNF se identifican por manejar dispositivos electrónicos modernos de manera empírica, faltando en ellos un uso más técnico o adecuado para estos aparatos, pues en ocasiones no les da un uso adecuado y únicamente los utilizan para el entretenimiento y comunicaciones en red.

Todos los estudiantes cuentan con correo electrónico y saben enviar archivos por este medio, además hacen uso de varias redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, entre otros, que manejan muy bien y hacen uso diario de ellas. Únicamente tres de ellos tiene un uso restringido de las redes sociales por el control de sus padres.

Todos los estudiantes manejan herramientas básicas como Power Point y conceptos básicos de Excel; seis de ellos ya hacen presentaciones en Prezi y manejan otras herramientas en Internet que son de gusto personal.

Ámbito de aplicación

El proceso de investigación se desarrolló en un ámbito educativo, específicamente en el Colegio Nicolás de Federman, ubicado en Calle 61 N° 37-05, quien orienta su acción educativa hacia la promoción y desarrollo integral de sus educandos.

El grupo estaba conformado por 16 estudiantes, 8 mujeres y 8 hombres que comprenden las edades 13 a 15 años quienes pertenecen a básica secundaria del grado noveno.

Área o campo de conocimiento a impactar

- ✓ Humanidades – Español

Objetivo del ambiente

Cualificar y fortalecer los procesos de escritura en los estudiantes de grado noveno, por medio de la interacción de textos discontinuos como mapas conceptuales y mapas mentales con herramientas online.

El programa elegido para realizar la prueba piloto fue Cmap Tools, un programa libre que funciona correctamente en sistemas operativos Windows, Linux y Mac. Este programa ha sido desarrollado por el prestigioso Institute for Humane & Machine Cognition, de Florida, quienes se han encargado de su desarrollo con base a las teorías del prestigioso investigador Joseph D. Novak, padre de los mapas conceptuales.

Descripción de la propuesta

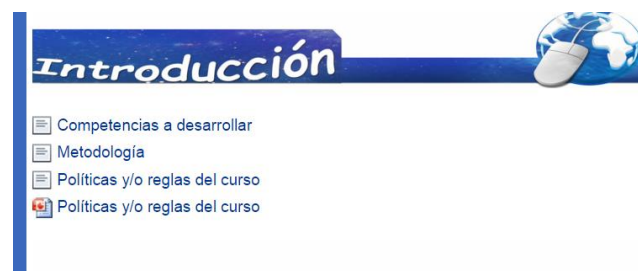


Figura 13. Pestaña de introducción

En la imagen N°10 se puede observar una etiqueta llamada “introducción” en donde aparecen los componentes a trabajar como son las competencias a trabajar, la cual se elaboró en la herramienta Pixtón, la metodología, políticas y reglas del curso en Calameo.



Figura 14. Pestaña de comunicación.

En la imagen N° 11 aparece un video sobre cómo participar en un foro, además un texto sobre Netiquetas, y un enlace para entrar a un foro y un café social.

Pestaña Unidad II

Lecturas en PDF sobre “Ciberbullying” y “Grooming”, de las cuales se extrajeron los conceptos para elaborar los 2 mapas conceptuales en Cmap tools.

Videos tutoriales y conceptualización que apoyó el trabajo de los estudiantes en la plataforma.

I Actividad Elaboración de mapa conceptual sobre el tema “Ciberbullying”.

Correcciones y mejoras de mapa conceptual de actividad I Ciberbullying. 2 da entrega.

II Actividad Elaboración de mapa conceptual sobre el tema “Grooming”.

Figura 15. Pantallazo del AVA; Unidad II; Elaboración de mapas conceptuales

Como se puede observar en la imagen N° 15, (pantallazo de la Unidad N° II), en la parte superior se muestra un banner, el cual tiene como título “Construyendo un mapa conceptual”. Debajo de este se encuentra un video de meta-aprendizaje sobre conceptos básicos de los mapas conceptuales, en donde se brinda su definición, los pasos para crear un mapa conceptual de calidad, cómo utilizarlos y las ventajas que tienen; todo esto con el fin de enganchar la atención de los educandos y motivarlos a realizar las actividades.

Además, se encuentran una buena gama de recursos como: links, videos y presentaciones en power point que ayudan a aclarar el panorama y contextualización del tema. También se encuentran dos lecturas de apoyo llamadas “Ciberbullying y el Grooming”.

Finalmente se encuentran las 3 actividades, la primera consistía en realizar un mapa conceptual jerárquico sobre la lectura del Ciberbullying, la segunda era un trabajo en parejas sobre el tema del “Grooming” y finalmente el mejoramiento del primer mapa conceptual, con base a las sugerencias y una nueva rubrica de evaluación que planeo el docente investigador.

Muestra

Las siguientes imágenes evidencian la interacción de los educandos en la plataforma, y otros servicios de red como correo y video conferencias por Google Hangouts.

| Nombre / Apellido | Calificación | Comentario | Última modificación (estudiante) | Última modificación (profesor) | Estado | Calificación final |
|------------------------------------|--------------|-------------|---|---|--------------|--------------------|
| Daniel Santiago Báz Suero | 31 / 50 | Cordial ... | primera_mapa_conceptual_omsp_20160206_21:20 | viernes, 11 de febrero de 2016, 20:00 | Actualizar | 31,00 |
| Jonathan David Barera Ortega | 50 / 50 | Cordial ... | | miércoles, 10 de febrero de 2016, 23:13 | Actualizar | 10,00 |
| David Santiago Casas Soriano | 41 / 50 | Cordial ... | observing_prevention_omsp_20160206_19:43 | viernes, 11 de febrero de 2016, 20:02 | Actualizar | 41,00 |
| Juan Esteban Cavallera Cárdenas | 34 / 50 | Cordial ... | mapa_conceptual_omsp_20160206_21:08 | viernes, 11 de febrero de 2016, 21:23 | Actualizar | 34,00 |
| María José Coronel Castro | 37 / 50 | Cordial ... | mapa_conceptual_omsp_20160206_21:08 | viernes, 11 de febrero de 2016, 21:08 | Actualizar | 37,00 |
| Veris Dayana Cortes Montaña | 38 / 50 | Cordial ... | mapa_conceptual_omsp_20160206_20:14 | miércoles, 10 de febrero de 2016, 22:14 | Actualizar | 38,00 |
| Hedy Alejandra Cuchivaquen Vanegas | 48 / 50 | Cordial ... | mapa_conceptual_omsp_20160206_19:10 | viernes, 11 de febrero de 2016, 21:51 | Actualizar | 40,00 |
| GLADYS STELLA CUERVO SARDENA | - | - | - | - | Calificación | - |
| Geles Talara Gómez Gómez | 50 / 50 | Cordial ... | | miércoles, 10 de febrero de 2016, 23:13 | Actualizar | 10,00 |
| Daniel Gómez Omega | 34 / 50 | Cordial ... | mapa_conceptual_omsp_20160206_19:38 | viernes, 11 de febrero de 2016, 21:51 | Actualizar | 34,00 |

Figura 16. Envío de mapa conceptual jerárquico y retroalimentación.

En la figura N° 16 se muestra la retroalimentación del docente frente a los trabajos presentados por los estudiantes en la actividad N°1 de la Unidad N° II, llamada: 1° Actividad, elaboración de mapa conceptual jerárquico.



Figura 17. Interacción docente estudiante

En la figura N° 17 se evidencia la comunicación e interacción entre el docente y una de las estudiantes que estuvo participando en el proceso, en donde comunica que envía la segunda actividad sobre coherencia y cohesión, pero el docente le aclaraba que debía

hacerlo por la pestaña de tareas de la Unidad # 1, llamada 1ra actividad- Redactar texto con coherencia y cohesión.

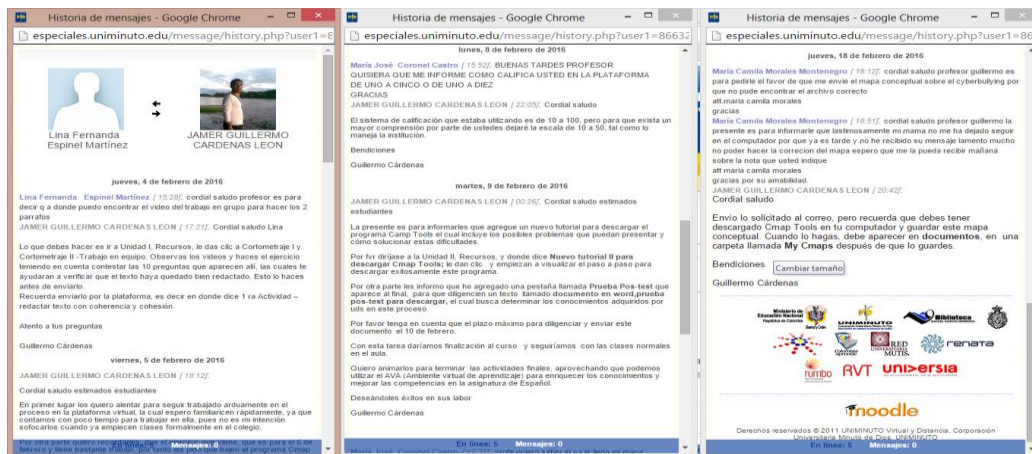


Figura 18. Interacción por medio de mensajes en la plataforma

En la figura N° 18 se muestra la comunicación por medio de mensajes en el AVA, con tres de las estudiantes, a las cuales se les dio pronta respuesta frente a unas novedades que presentaban, pues cada mensaje al docente se trataba de responder en el menor tiempo posible.

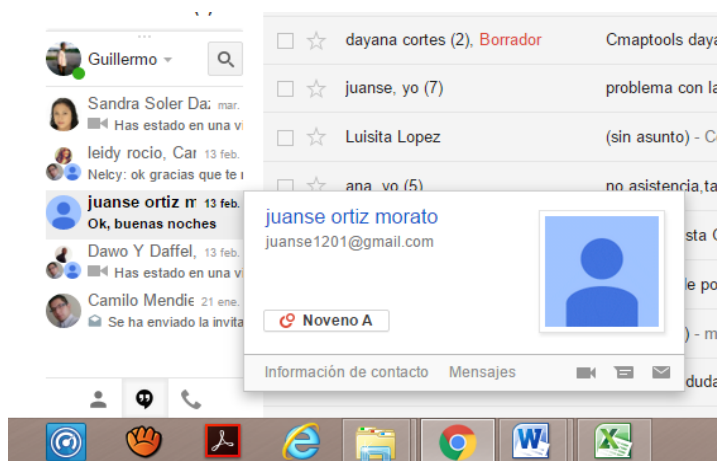


Figura 19. Videoconferencia por Hangouts.

En la figura N° 19 se muestra a un contacto del docente, por la plataforma de comunicación Google. Esta se utilizó para realizar una video conferencia por solicitud del estudiante, en donde se explicó los pasos para trabajar con la herramienta Cmap Tools. Experiencia que ayudo a algunos estudiantes a consolidar y aclarar el trabajo en ciertas etapas de la prueba piloto.

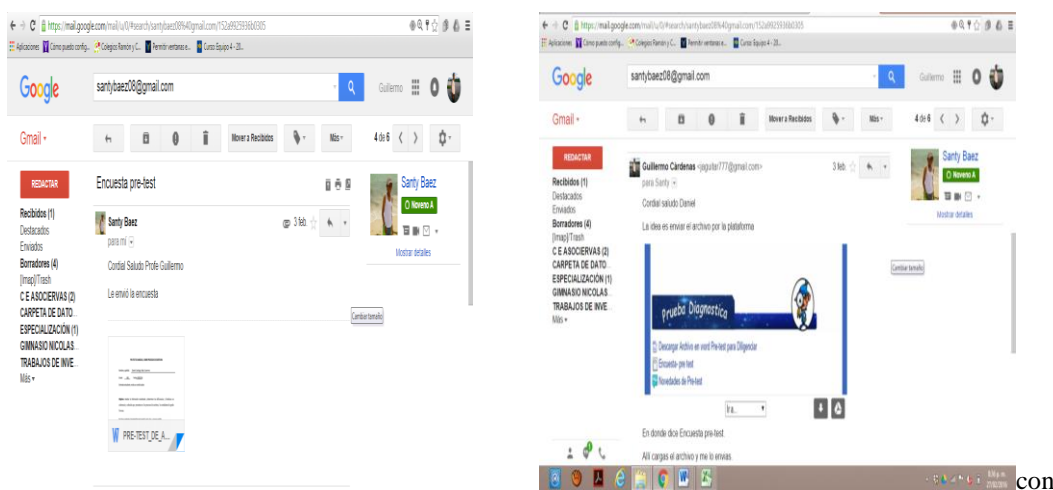


Figura 20. Comunicación por correo electrónico con estudiante

En la figura N° 20 (más adelante) se muestran los mensajes por correo electrónico que algunos estudiantes enviaron al tutor, esto se dio al comienzo ya que los educandos tuvieron algunos problemas y dificultades para el envío de los archivos; por este motivo se comunicaron por el correo del docente, dadas las circunstancias y la importancia de aclarar la información, se les envió contestaciones por ese medio, pero se les asesoro para poder enviar estas tareas más adelante, y en las siguientes actividades pudieron hacer el ejercicio adecuadamente.

Diseño del AVA

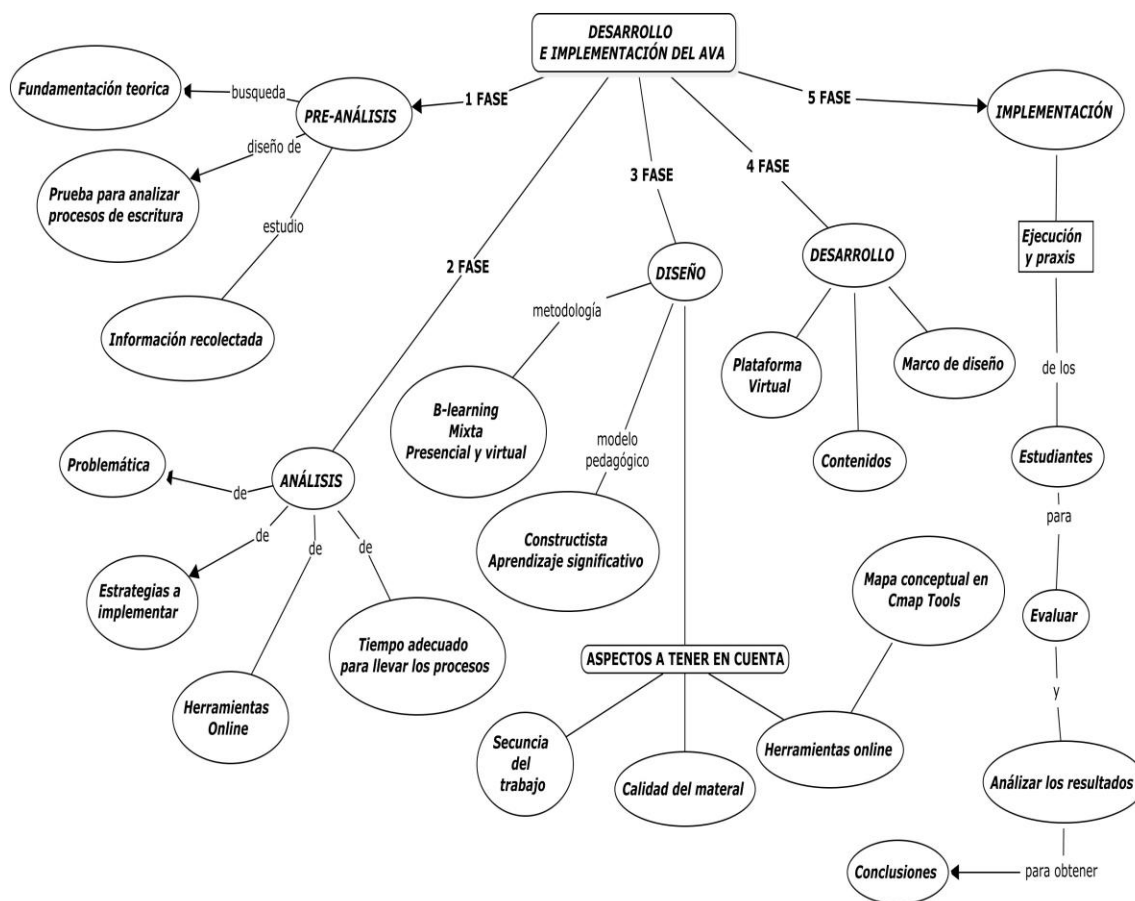


Figura 21. Mapa conceptual, plan de desarrollo e implementación del AVA

La figura N° 21 muestra un mapa conceptual con las fases que se llevaron a cabo, además el esquema está desglosado paso a paso con los conceptos claves como la metodología, el diseño, el enfoque o modelo pedagógico, herramientas online, aspectos a tener en cuenta como lo fueron la secuencia didáctica del trabajo, la elección de los recursos (lecturas, videos, presentación, entre otros), desarrollados para en la implementación y ejecución.

Análisis de resultados

Después de analizar la información se puede inferir es que un 60% de los estudiantes le dieron una buena usabilidad a la plataforma y el 40% de los educandos no participaron en ninguna de las actividades que se propusieron; esto se dio por falta de actitud de trabajo, compromiso y descuido de los mismos en 10 de los estudiantes que no completaron el proceso adecuadamente.

Frente a la navegabilidad en la plataforma se puede decir que el 77% de los estudiantes fueron muy curiosos e intentaron pasear por todas las herramientas a disposición, sobre todo cuando se colocaban tareas, pues era aquí donde más se le preguntaba sobre las rutas de la información y el lugar de la entrega de la actividad.

En cuanto a la herramienta implementada (Cmap Tools) se analiza que en la primera entrega del mapa conceptual sobre “Ciberbullying” participo un 54% de estudiantes y un 15% de los mismos enviaron al correo del docente los trabajos. El 31% no presentaron la actividad.

En la entrega de la segunda actividad, mapa conceptual en grupo sobre el “Grooming” el 46% de los estudiantes entregaron su actividad, y un 15% la envió al correo del docente. En esta actividad el 39% de los estudiantes no entrego su tarea, ni en la plataforma ni por correo.

Frente a las actividades desarrolladas, a continuación se muestra a modo ejemplo la evolución del proceso de una estudiante de grado noveno; se tomara del corpus analizado un ejemplo que, por su contundencia, evidencia los avances alcanzados en la prueba piloto del AVA.

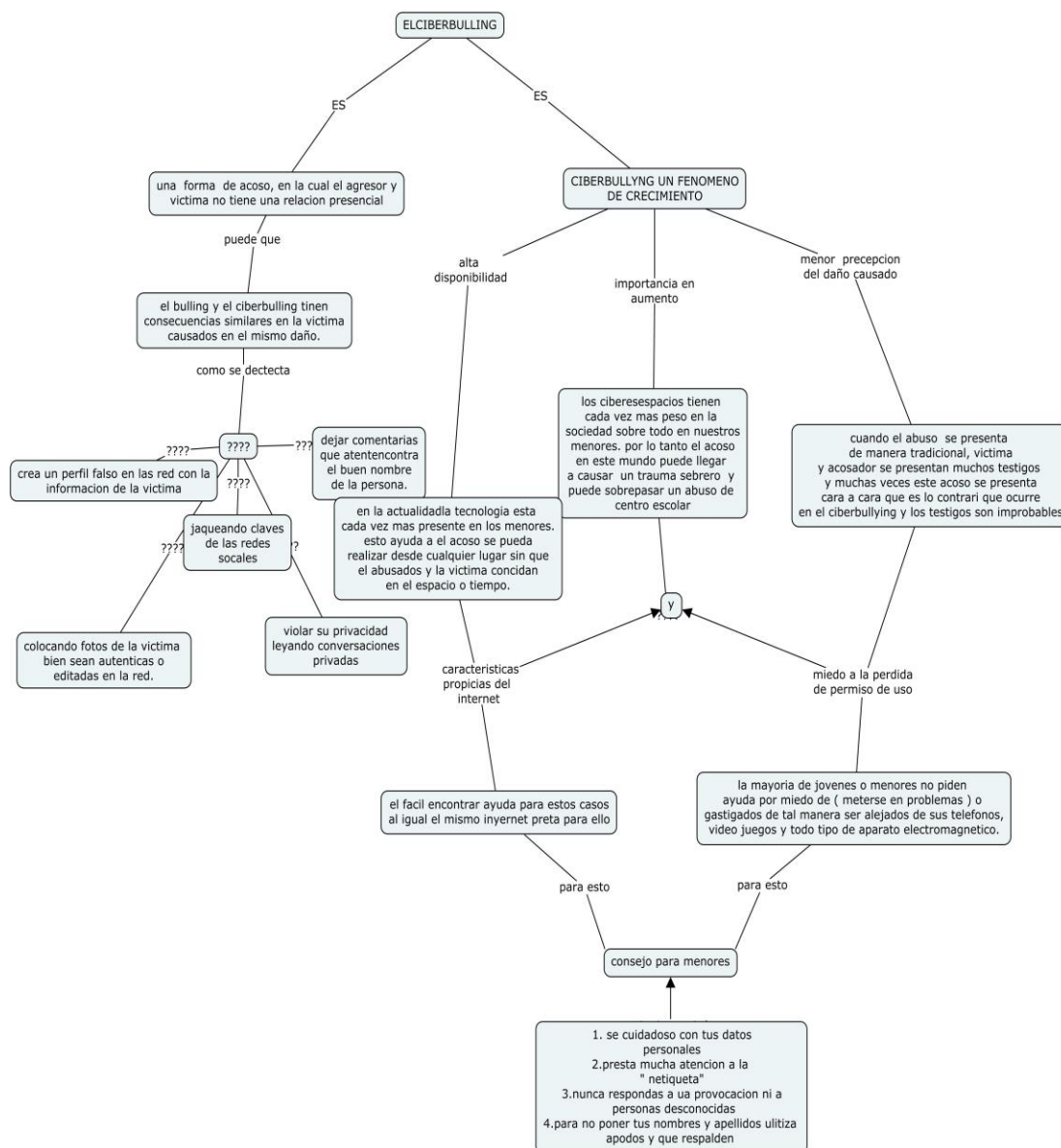


Figura 22. Primera actividad "Ciberbullying" María José Coronel



Figura 23. Segunda entrega con ajustes María José Coronel

A modo de ejemplo se muestra en la figura N° 22, la estudiante María José Coronel del grado noveno, quien entregó un mapa conceptual sobre el Ciberbullying el miércoles 3 de febrero, luego el docente le realizó las sugerencias para que pudiera mejorar el trabajo y ajustarlo. En la figura N° 23 se evidencian estos ajustes enviados el 10 de febrero del 2016 por la misma estudiante. En estas dos imágenes se puede comparar que la joven colocó colores al tema, en los conceptos principales y las ideas secundarias, organizó y depuró ideas que no complementaban el mapa conceptual.

Recomendaciones

Es recomendable hacer un tutorial sobre el seguimiento de instrucciones y manejo de rúbricas de evaluación y reforzar su importancia. A partir del análisis se considera que faltó hacer mayor énfasis en el manejo de las rúbricas de evaluación, porque en un 70% de los estudiantes no las tuvo en cuenta en todos sus ítems para presentar sus actividades, basándose más en la instrucción, dejando de lado los criterios y estándares para elaborar un trabajo de calidad.

Por otra parte, se evidenció que los estudiantes no manejan adecuadamente la cohesión en el texto, por la falta de conocimiento y manejo de categorías gramaticales. Se debe fortalecer el AVA en este aspecto y buscar herramientas lúdicas para hacer de esta temática más agradable para los educandos, puesto que se observó confusión de manejo de conectores, con palabras o conceptos, escasez de ellos o mal manejo del conector con la idea a conectar. Se considera que se

deben seleccionar un grupo de enlaces determinados para que sean de carácter imprescindible utilizarlas y tratar de encajar este aspecto.

Por otra parte, es pertinente aclarar que al finalizar el proceso el docente investigador realizó un ajuste al AVA, con el fin de hacer la devolución creativa de las herramientas virtuales expuestas. y acercar las actividades a lo señalado en el objetivo general, base del título del presente trabajo. Por este motivo se cambiaron la actividad número III y IV, dejando los textos discontinuos: “Infografía secuencial” (unidad III). “Cuadro sinóptico” (unidad IV), en donde se incluyeron las herramientas online: Easel.ly, Infogr-am, Slideshare y Creately..

Proyección

Es importante mencionar en estos párrafos que esta investigación fue una pauta para seguir trabajando con herramientas tecnológicas con temas en la clase de español, no solamente en grado noveno sino con todos los estudiantes de la institución, además se tomó como un modelo para mejorar la proyección de estrategias pedagógicas en la institución, la cual fue una oportunidad para llegar a renovar las propuestas pedagógicas de los docentes de filosofía, tecnología y sociales específicamente. Otro aporte que nació de la investigación, fue la propuesta de manejar evaluaciones y entrega de: tareas, actividades, investigaciones, entre otros, por medio de esquemas como mapas conceptuales y mapas mentales, siendo muy bien acogida esta idea por el cuerpo directivo y docentes. Lo que quiere decir que en la actualidad hay un gran número de docentes que utiliza y maneja los textos discontinuos en su labor académica y profesional.

Hay que aclarar que los cambios anteriormente mencionados se están dando paulatinamente, pues hay limitantes técnicos, tecnológicos y de índole personal, pues no se cuentan con todos los recursos y además hay docentes que se resisten a utilizar las TIC en sus clases; pero se considera un avance significativo que es de resaltar, ya que finalmente son los estudiantes los que muestran más interés en recibir todos estos cambios pues según algunos padres de familia les llama bastante la atención y perciben múltiples beneficios al recibir ayudas con herramientas virtuales, en especial si se hace desde una AVA.

Este trabajo impacto a los estudiantes puesto que actualmente se les facilita trabajar con mayor solvencia, rapidez y precisión con la herramienta Cmap Tools para sus actividades, no solamente en la clase de español, sino en otras asignaturas.

Queda seguir trabajando con los mapas mentales y mentefactos para complementar y fortalecer todo el proceso de escritura con textos discontinuos.

Conclusiones

A continuación se describen los avances más reveladores en función de respuesta a la interacción en el AVA, de donde derivaron los siguientes resultados.

- Se favoreció el uso de lecturas o textos electrónicos, también conocido como e-book, eBook, eReader o libro digital, con los cuales se buscó una familiarización para hacer lecturas, y futuras búsquedas de páginas de internet para descargar textos en formato

PDF. Al estudiantes leer textos en digital se hizo una contribución ecológica; pues no se utilizó papel para las lecturas de las actividades.

- Los estudiantes se adaptaron y comprendieron la utilidad de observar videos tutoriales como materiales educativos para aclarar y fortalecer aquellos conceptos o temas tratados en el AVA que no quedaron claros en las explicaciones del docente.
- Se ofreció la posibilidad de interactuar en un ambiente de aprendizaje dinamizador, actual e interesante que acerco al estudiante a manejar ciertas herramientas virtuales que trabajan textos discontinuos; orientadas a cualificar los procesos de escritura.
- Se evidenció que los estudiantes generaron expectativas positivas frente al uso de las herramientas online propuestas, y nació en ellos la inquietud de manejar una nuevas, que dieran la posibilidad de manejar otros temas en la clase de español.
- El diseño del AVA dejo una buena experiencia al docente y a los estudiantes, pues se contribuyó a manejar y conocer una plataforma virtual, mediada por TIC, para dar comienzo a nuevas rutas de descubrimiento, y sobre todo al enriquecimiento conceptual de las dos partes implicadas en el proceso.

Capítulo VI Conclusiones de la investigación

En el análisis realizado se puede concluir que:

- La comparación de los resultados obtenidos en el pre-test con los del post-test permiten afirmar que la intervención tuvo un efecto positivo en el proceso de escritura de los estudiantes de noveno, en los aspectos de coherencia y cohesión, evidenciados concretamente en los mapas conceptuales.
- La evaluación global de la experiencia llevada a cabo muestra que la enseñanza de las etapas del proceso de escritura, en los mapas conceptuales, entendidos como textos completos, contribuyen a mejorar la comprensión y producción de los mismos en relación a coherencia y cohesión
- La herramienta online Cmap tools, fue canalizadora de información y un recurso didáctico adecuado para conceptualizar los temas.
- El AVA sirvió como un facilitador para que los estudiantes encontraran el conocimiento de una forma más ágil, eficaz e interesante; logrando que sus procesos de aprendizaje se convirtieran en una experiencia atractiva, innovadora y práctica.

- Esta investigación confirmó que un ambiente de aprendizaje diseñado y planificado para fortalecer las prácticas de escritura, con base a las necesidades del contexto, logra mejorar las prácticas pedagógicas y posibilita no sólo que el estudiante mejore, sino que también encuentre en las TIC un aspecto motivante para potenciar su aprendizaje.
- Se brindó a los estudiantes un conocimiento oportuno, sobre las etapas del proceso de escritura, que les permitiera producir textos más coherentes y cohesivos, para enlazar y conectar palabras que dieran más claridad a lo que se quiere comunicar.
- La presente investigación es un aporte a los procesos de escritura, sobre todo a lo que se refiere a revisión, pues se evidenció que si hay una buena programación, los resultados escriturales se mejoran significativamente.
- La comparación de los resultados obtenidos en el pre-test, con los del pos-test permiten afirmar que la intervención tuvo un efecto positivo en los procesos de escritura de los estudiantes, mucho más a nivel de coherencia que de cohesión.
- La relación entre interacción del AVA y desarrollo de las actividades, frente a los resultados obtenidos en el pos-test confirman que la plataforma fue eficaz para la propuesta.

- Finalmente, la experiencia desarrollada sugiere que una plataforma virtual con herramientas online para cualificar los niveles de coherencia y cohesión en un sistema de educación B-Learning, es más efectivo que el presencial o virtual por separado, pues la interacción de las dos metodologías (virtual y presencial) y el apoyo del docente hacen que el margen de error en las actividades disminuya y que se encuentren resultados de fortalecimiento en los textos discontinuos de los estudiantes de grado noveno.

- **Referencias bibliográfica**

- Aguilar Tamayo, M. F. (2004). El mapa conceptual: un texto a interpretar.
- Andrade Calderón, M. C. (2009). La escritura y los universitarios. Universitas Humanística. Bogotá, Colombia.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1997). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (Vol. 3). México: Trillas.
- Blasco, J. E., Pérez, J.A (2007) Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte. Editorial Club Universitario. España.
- Cárdenas J. (2016). Diseño de actividades para fortalecer los niveles de coherencia y cohesión en los estudiantes de grado noveno, a través de textos discontinuos con herramientas online. Uniminuto. Bogotá. Colombia.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. Revista signos, 35(51-52), 149-162.
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir: cómo se aprende a escribir. Paidós: Barcelona, España.
- Cassany, D. (1993a). Reparar la escritura Didáctica de la comunicación de lo escrito.
- Cassany, D (1997). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós: Barcelona, España.
- Cassany, D. (1999). La composición escrita en E/LE11.
- Cassany, D. (2000). La cocina de la escritura. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D., Luna M. y Sanz, G. (2001). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. Cultura y educación, 15(3), 239-251.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Paidós.
- Corra, H. N. R. (2007). Fundamento teórico de los Mapas Conceptuales. Revista de Arquitectura e Ingeniería, 1(2).
- Eco, U. (1995) Interpretación y sobre interpretación. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Dijk, T. A. (1989) Estructuras y funciones del discurso. México. Siglo XXI.

- Meza, R. A. F., & Pérez, J. R. S. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita: una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de investigación*, 35(73), 6-30.
- Gutiérrez F. (2010). Evaluación de la escritura en la enseñanza secundaria. *Enunciación*, Vol.15, pp 8 -17. Bogotá.
- Hernández, R; Fernández, D y Baptista, C (2008). *Metodología de la investigación*. 3ra reimpresión, Caracas: Editorial Sypal.
- Juliao Vargas, C. G. (2011). *El enfoque praxeológico*.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (No. LB1139. W7 L47 2001). México: Fondo de cultura económica.
- Martínez, L. V., & Del Moral Pérez, M. E. (2010). Mapas conceptuales, mapas mentales y líneas temporales: objetos de aprendizaje y para el aprendizaje en Ruralnet. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 9(1), 15-27.
- Ministerio de Educación. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Novak, J. D., Gowin, D. B., & Otero, J. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- León, J. A. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? Why people do not understand what they read?. *Psicología*, 10(2), 101.
- OCDE, P. (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*, 2006.
- Pietrosemoli, L. (1996). *Coherencia y cohesión en el discurso afásico*. Lengua y Habla. Mérida, Venezuela.
- Ribas, T. (2001) La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión. En A. Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos (pp. 51-68).
- Soto, T. (2015). *Textos escritos por Estudiantes del Quinto Año de educación Secundaria del LNB "Andrés Bello": una mirada comprensiva desde la Coherencia y la Cohesión*.
- Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen Saber 11°, *Lineamientos generales* (2014). Pág 19. Rescatado de: <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-pro/informacion-general> el 31 de mayo de 2015.

Van Dijk, Teun (1983). Texto y contexto. Madrid. Cátedra.

Van Dijk, T(2001) Estructuras y funciones del discurso. 13ª. Edición. Siglo veintiuno editores. México

Veracoecha, B., & García, M. (2009). Evaluación De Competencias Para La Comunicación Escrita En Textos Personales Por Estudiantes De Enfermería: Experiencia De Trabajo Interdisciplinario.

Webgrafía

Ávila Patricia & Bosco Martha (2001). Virtual Environment For Learning A New Experience, Ambientes Virtuales De Aprendizaje Una Nueva Experiencia. 19 De Julio 2001, de International Council for Open and Distance Education. Recuperado de: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf

AGENDA, D. C. Documento Conpes 3072. Colombia. [Documento electrónico]. Recuperado de: [www. Agenda de conectividad. gov. co](http://www.agenda.gov.co) [Consultado el 1 de marzo de 2004].

Cassany, (1993b) La adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical. [Web log post]. Recuperado de: http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/concep_texto.html

Llico, I. (2012). Textos continuos y discontinuos [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://creacionliteraria.net/2012/01/textos-continuos-y-discontinuos/>

Oca I (2011). Redacción y ortografía. Conectores. Lenguaje escrito. [en línea]. Recuperado de: <http://www.mailxmail.com/curso-redaccion-ortografia/conectores-lenguaje-escrito-3->

Pizarro I (s.f), Técnicas para presentar ideas.[Presentación en Slide player] Recuperado de <http://slideplayer.es/slide/5431691/>

ANEXO N° 1

PRE-TEST DE ANÁLISIS, SOBRE PROCESOS DE ESCRITURA

Nombre y apellido: _____
 Grado: _____ Fecha: _____

Estimado estudiante, reciba un cordial saludo

Objetivo: Analizar la información recolectada y determinar las deficiencias y fortalezas en coherencia y cohesión que presentan en los procesos de escritura, los estudiantes de grado noveno.

Por favor conteste el siguiente Pre-test siendo lo más claro y sincero posible. Recuerde que el objetivo de esta prueba no es calificar o dar una nota; la idea es determinar las destrezas o aptitudes que posee en la asignatura de español.

Importante

Marque su respuesta de 1 a 5, donde 1 es la menor calificación y 5 es la mayor. El cero es para afirmar que nunca ha realizado la actividad

Ejemplo:

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Escribo en mis tiempos libres y disfruto de esta actividad, compartiendo lo que escribo con los demás. | | | | x | | |

| Pregunta de respuesta abierta |
|--|
| 1. Menciones los textos que escribes. Actualmente he escrito varios poemas de crítica social y otros románticos, algunos cuentos para la clase de español, pero no tengo un hábito continuo de escritura. |

Como observaste en el ejemplo anterior, la respuesta enumerada está ligada con la respuesta escrita.

Por lo tanto, las dos deben ir de la mano con lógica, ya que no puedes evaluarte con un 5, si no argumentas con claridad lo que te calificaste.

TEST

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Cuando realizo un proceso de escritura, en primer lugar planifico, realizo un borrador, hago una revisión de redacción y ortografía, busco los conectores adecuados y paso a limpio el escrito. | | | | | | |

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 2. Pienso que cuando escribo, mis textos son coherentes, ya que las personas entienden mi mensaje; además intento escribir de forma clara, organizando la información de manera pertinente, adecuada, ordenada y lógica. | | | | | | |

| |
|--|
| 3. Describe los aspectos que tiene un texto o escrito coherente. |
| |

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 5. Utilizo conectores en mis escritos para una correcta relación, conexión y organización entre las oraciones. | | | | | | |

| |
|--|
| 4. Mencione los tipos de conectores que conoce y realice un ejemplo con ellos. |
| |

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 6. Conozco y utilizo los textos discontinuos como los mapas conceptuales y mapas mentales en mis procesos académicos. | | | | | | |

| |
|--|
| 7. ¿Para qué sirve un mapa conceptual y cuáles son sus características? |
| 9. Escriba en el siguiente cuadro los programas, juegos y herramientas online que maneja Ud. para fortalecer sus conocimientos y habilidades conceptuales. |
| |
| |

ANEXOS N° 2

POS-TEST DE ANÁLISIS SOBRE PROCESOS DE ESCRITURA

Nombre y apellido: _____
 Grado: _____ Fecha: _____

Estimado estudiante, reciba un cordial saludo.

Por favor conteste el siguiente Pro-test el cual busca determinar las destrezas o competencias que obtuvo después de realizar el módulo de “Cualificación de Coherencia y cohesión a través de textos discontinuos con herramientas online”.

Importante

Marque su respuesta de 1 a 5, donde 1 es la menor calificación y 5 es la mayor. El cero es para afirmar que no entendió o no comprendió la actividad.

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| 3. Escribe qué entiendes por coherencia y cómo puedes mejorar la coherencia en tus escritos. | | | | | | |
| 2. Escribe qué entiendes por proceso de escritura y cuáles crees que son los pasos para escribir un texto correctamente. | | | | | | |
| 1. Entiendo qué es un proceso de escritura y cuáles son sus pasos o fases para realizarlo. | | | | | | |

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 4. Entiendo que es un texto cohesivo y cómo puedo mejorarlo. | | | | | | |

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. Entiendo que es un texto cohesivo y cómo puedo mejorarlo. | | | | | x | |
| 6. Describe cómo se mejora la cohesión en un texto y por medio de que elementos gramaticales. | | | | | | |

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 7. Entiendo y manejo adecuadamente los elementos y características de los mapas conceptuales. | | | | | | |

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. Entiendo y manejo adecuadamente la herramienta Cmap Tools para crear mapas conceptuales. | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|
| 10. Escriba los aspectos positivos y negativos de trabajar con la herramienta Cmap Tools. | | | | | | |
| | | | | | | |

| Pregunta de escala de medida | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|---|
| 11. Entiendo que es un texto discontinuo y lo diferencio de uno continuo | | | | | | |

12. Escribe los tipos de textos continuos y discontinuos conoces.

Textos Continuos

✓

Textos Discontinuos

✓

ANEXOS N° 3

Rubricas de evaluación

| CRITERIOS | Superior | Alto | Requiere más refuerzo | Requiere Mayor refuerzo para alcanzar los logros planteados | Total |
|--|---|---|--|---|-------|
| | 4.5 a 5.0 | 4.4 a 4.0 | 3.9 a 3.5 | 3.4 a 1.0 | |
| Coherencia (orden, jerarquía, aspecto visual, conceptos) | El mapa tiene una estructura en forma de cascada, y se presenta excelentemente organizado, jerarquizado y claro, lo cual facilita su interpretación, además contiene conceptos claves y la información necesaria para entenderlo. | Coloca la mayoría de los conceptos en una jerarquía adecuada en forma de cascada, estableciendo relaciones apropiadas la mayoría de las veces, dando como resultado un mapa fácil de interpretar. Además contiene una buena cantidad de los conceptos claves y la mayoría de la información necesaria para entenderlo. | Coloca algunos conceptos en una jerarquía adecuada, estableciendo algunas relaciones apropiadas, dando como resultado un mapa confuso de interpretar. Además hace falta una buena cantidad de conceptos claves e información necesaria para entenderlo. | Los conceptos no se presentan de forma jerárquica y adecuada, dificultando entender las relaciones de los conceptos en la mayoría de las veces; dando como resultado un mapa difícil de interpretar. Además hace falta una buena cantidad de los conceptos claves e información necesaria para entenderlo. | |
| Palabras claves | Se manejan conceptos importantes, destacando y diferenciando las ideas principales de las secundarias. De las ideas secundarias se desprenden otros subconceptos. | Faltó relacionar algunas palabras claves con ideas secundarias para destacar su importancia. De las ideas secundarias se desprenden otros subconceptos. | Se usaron más ideas secundarias que principales en el mapa conceptual. Faltan ideas secundarias que se desprendan de las principales para aclarar los conceptos. | Las ideas no se relacionan o jerarquizan adecuadamente, perdiendo su coherencia y cohesión. No hay ideas secundarias que complementen y aclaren el mapa conceptual | |
| Uso del color | Usa adecuadamente los colores para diferenciar el título, las ideas principales, las secundarias y otros conceptos de complemento, además no utiliza el color en los conectores. | Usa los colores, pero algunos de ellos se mezclan entre el título, las ideas principales y secundarias; dificultando un poco entender la jerarquización. Utiliza el color para algunos conectores. | Utiliza inadecuadamente los colores en el mapa conceptual, haciendo confusa su jerarquización. Utiliza colores para los conectores. | No utilizo ningún color para jerarquizar y hacer más entendible el mapa conceptual. | |
| Cohesión | Utilizo adecuadamente los conectores, enlazando muy bien las palabras claves, lo cual refleja una buena cohesión en el mapa conceptual Usa signos de ortografía en los conectores. | Falto mayor utilización adecuada de conectores para enlazar correctamente algunas palabras claves en el mapa conceptual. Usa algunos signos de ortografía en los conectores. | Hay muy pocos conectores, algunos se repiten, otros no son los adecuados, lo cual refleja poca cohesión en el texto y falta de conexión de ideas. Los conectores tienen errores de ortografía. | No se utilizaron conectores. Los conectores tienen demasiados errores de ortografía. | |

| | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
| Ortografía | No presento errores de ortografía ni se pegaron las ideas unas con otras, lo cual facilito su lectura discontinua | Presento 3 errores de ortografía. Se pegaron algunas ideas unas con otras, lo cual dificulto su lectura discontinua | Presento 5 errores de ortografía, y los conceptos están pegados unos con otros, lo cual dificulto su lectura discontinua | Presenta muchos errores de ortografía. | |
| Puntualidad y cumplimiento del plazo establecido | Entrega con puntualidad las evidencias de aprendizaje asignadas de acuerdo al calendario propuesto. Demuestra interés y esfuerzo por realizar las evidencias de aprendizaje, esforzándose por hacerlas. | Se le dificulto entregar el trabajo, por falta de manejo de la plataforma, pero lo envió al correo del docente. | Entrega con un desfase de tiempo las evidencias de aprendizaje asignadas según el calendario propuesto. Demuestra poco o ningún interés o esfuerzo por realizar las evidencias de aprendizaje. | No entrega el trabajo propuesto, demostrando poco interés y esfuerzo por realizar las evidencias del aprendizaje. | |

ANEXOS N° 4

ENCUESTA

Objetivo: Evaluar las estrategias pedagógicas y los contenidos del AVA, utilizadas para fortalecer la producción de textos discontinuos en los estudiantes de grado noveno del GNF.

| # | Pregunta | SÍ | NO |
|---|---|----|----|
| 1 | Los temas en la plataforma fueron claros, precisos y eficaces para elaborar las actividades programadas por el docente. | | |
| 2 | Fue fácil la navegación por la plataforma por cada uno de las Unidades en donde trabaje. | | |
| 3 | La plataforma da la posibilidad de visualizar imágenes, video y audio con buena calidad. | | |
| 4 | Funcionan adecuadamente todas las herramientas de la plataforma. | | |
| 5 | La plataforma permite seguir las indicaciones para el desarrollo de actividades de manera lógica. | | |
| 6 | Los contenidos de la plataforma son pertinentes con los objetivos del curso. | | |
| 7 | Se utilizan chats, foros, videoconferencias u otros recursos para facilitar el aprendizaje. | | |
| 8 | La plataforma permite la interacción efectiva entre estudiantes y | | |

| | | | |
|----|---|--|--|
| | profesor. | | |
| 9 | Pude despejar todas mis dudas de manera efectiva por medio de mensajes en la plataforma. | | |
| 10 | Es sencilla y entendible la manera como el docente me evaluó por medio de la plataforma. | | |
| 11 | La plataforma cuenta con los espacios para recibir retroalimentación de los trabajos presentados. | | |
| 13 | Las herramientas que se trabajaron en la plataforma aportaron a mejorar la coherencia en mis escritos. | | |
| 14 | Las herramientas que se trabajaron en la plataforma aportaron a mejorar la cohesión en mis escritos. | | |
| 15 | Pienso que mejore mis procesos de escritura, pues entendí y aplique el concepto de coherencia y cohesión en la elaboración de mis mapas conceptuales. | | |