

Escribiendo: Me Organizo, Me Corrijo y Me Reinvento

Yaly Valentina Gómez González

Asesora:

Luz Carolina Pardo Cantor

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá D.c

2023

Escribiendo: Me Organizo, Me Corrijo y Me Reinvento

Yaly Valentina Gómez González

Propuesta de innovación pedagógica para optar al título de Licenciada en Español e Inglés

Asesora:

Luz Carolina Pardo Cantor

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá D.C

2023

Resumen

El presente trabajo de grado tiene como fin presentar la propuesta de innovación pedagógica para la cualificación de los procesos de escritura en las estudiantes del grado 501 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. A partir de la identificación de la problemática existente en esta competencia comunicativa. Para esto, se tuvo en cuenta principalmente los preceptos de Cassany acerca de los procesos que se llevan a cabo en la escritura en la escuela. Además, el componente teórico también estuvo permeado por el texto informativo (noticia periodística), el objeto virtual de aprendizaje y los trabajos investigativos que han surgido alrededor de la escritura como objeto de estudio. Así, a partir de la concepción de secuencia didáctica se diseña un recurso virtual (<https://view.genial.ly/64054e1515f500001a3e26e2>) lo cual permite no solo la cualificación de la escritura sino la experiencia tecnológica.

Palabras claves: Escritura en la escuela, procesos de escritura, periódico escolar, página web.

Abstract

The purpose of the present work is to present the proposal of pedagogical innovation for the qualification of the writing processes in the students of the 501st grade of the Educational Institution Liceo de Cundinamarca Mercedes Nariño. Starting from the identification of the existing problems in this communicative competence. For this purpose, Cassany's precepts about the processes that take place in writing at school were mainly taken into account. In addition, the theoretical component was also permeated by the informative text (journalistic news), the virtual learning object and the research works that have arisen around writing as an object of study. Thus, based on the concept of didactic sequence, a virtual resource is designed (<https://view.genial.ly/64054e1515f500001a3e26e2>), which allows not only the qualification of writing but also the technological experience.

Key words: Writing at school, writing processes, newspaper, web page.

Contenido

Contextualización	7
1.1 Contexto institucional	7
1.2 Caracterización población.....	8
1.3 Delimitación y formulación del problema	9
1.4 Justificación	12
1.5 Pregunta orientadora	13
1.6 Objetivos.....	13
1.6.1 Objetivo General	13
1.6.2 Objetivos Específicos.....	13
Capítulo 2: Contexto Conceptual	14
2.1 Antecedentes	14
2.2 Desarrollo conceptual	20
2.2.1 Escritura en la escuela.....	20
2.2.2 Escritura como proceso	24
2.2.2.1 Planificación	24
2.2.2.2 Textualización	26
2.2.2.3 Revisión.....	26
2.2.3 Texto Informativo: La noticia periodística.....	27
2.2.3 Objeto virtual de aprendizaje	29
Capítulo 3: Diseño Metodológico	30
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	30
3.2 Validación de expertos.....	33
3.2 Pilotaje	35
3.3 Matriz Categorial	37
3.4 Consideraciones éticas	39
3.5 Limitaciones de la propuesta	39
Capítulo 4: Propuesta de Innovación.....	40
4.1 Enfoque pedagógico y didáctico.....	40
4.1.1 Conectivismo.....	40
4.1.2 Secuencia Didáctica	43
4.2 Fases de intervención y secuencia didáctica.....	45
4.2.1 Fases de la propuesta.....	45

4.2.1.1 Fase de sensibilización: <i>Informando ando</i>	45
4.2.1.2 Fase de creación: <i>Centro de redacción</i>	46
4.2.1.3 Fase de concreción: <i>Concretando ando</i>	47
4.2.2 Matriz secuencia didáctica	49
4.3 Artefacto de innovación.....	51
Capítulo 5: Conclusiones.....	68
Referencias	73
Anexos	76

Capítulo 1 Planteamiento

Contextualización

1.1 Contexto institucional

La Institución Educativa Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño se encuentra ubicada en la localidad de Rafael Uribe Uribe de Bogotá desde 1916. Esta escuela ha atravesado diferentes cambios a lo largo de su historia, pues a diferencia de hace 106 años la escuela estaba dirigida a que las estudiantes se prepararan para una vida en la cual su trabajo debía ser realizar las labores de la casa (Educación, 2022) , hoy la institución responde a principios como autonomía, creatividad, innovación, aprendizaje y desaprendizaje que rompen completamente con lo antes exigido. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) (Ariza, E.I, 2012) resalta la importancia que tiene para la institución el desarrollo del proyecto de vida de las estudiantes. Esto se sustenta a partir de los distintos programas y proyectos que la institución ofrece a toda la comunidad distrital en los que adicionales a la educación preescolar, básica y media, se encuentran los ambientes de aprendizaje como media especializada, currículo flexible y asignaturas novedosas (Ariza, E.I, 2012). Además, existe un énfasis en las áreas de aprendizaje como LEO, OLE y Literatuya que se encargan de enriquecer los procesos de escritura y lectura tanto en primaria como en media.

Por otro lado, la escuela reconoce el trabajo colaborativo en las distintas actividades desarrolladas en la institución. Esto no solo ocurre entre las estudiantes que mantienen “los pactos de convivencia, las asambleas de aula y el gobierno escolar” (Ariza, E.I, p. 8, 2012),

sino que es una relación entre toda la comunidad educativa: docentes, directivos, padres de familia y servicios generales. Se trata de un constante diálogo entre todas las partes, lo cual, también aporta a la evaluación cualitativa y cuantitativa, ya que, tanto las estudiantes como los padres realizan un compromiso en cada entrega de informes (Diario de campo #16) y así los padres no reciben resultados cuantitativos puesto que existe una retroalimentación conjunta. Todas las instancias de la institución complementan la evaluación de las estudiantes.

1.2 Caracterización población

La población con la cual se desarrolló este proyecto de innovación hace parte de la institución antes mencionada. Son 32 estudiantes de grado quinto (501) de educación básica de la jornada mañana con edades que oscilan entre los 9 y los 11 años de este grupo se tomará en cuenta un grupo focal de 10 estudiantes. A partir de la caracterización realizada a las niñas (Ver anexo A), son estudiantes que en su entorno familiar cuentan con el apoyo de sus familiares para la realización de sus labores académicas en un 90%, en su mayoría papá y mamá. De igual forma, se evidenció que recurren a la ayuda de sus padres o familiares cuando sienten que no comprenden las actividades por realizar.

Para efectos de esta investigación fue necesario dirigir los interrogantes a la competencia escrita, ya que, a partir del primer acercamiento a las estudiantes mediante un diagnóstico (Ver anexo B) se identificaron dificultades que desde una perspectiva pedagógica requieren especial atención. Con base en los resultados de la encuesta aplicada, es posible plantear que la actividad escrita es altamente valorada por la mayoría de las estudiantes ya sea realizada en la casa o en la escuela. Además, valoran en un 80% el

aprendizaje resultante de las revisiones y correcciones, lo cual incluso lo ven importante para mejorar ortografía. De igual forma, las niñas sienten gran interés por plasmar su imaginación en sus escritos y poder hablar de sus emociones. Adicionalmente, para este grupo poblacional es de su interés escribir acerca de historias creadas por ellas, transcribir canciones, realidades fantásticas y resúmenes. Por otro lado, el 95% de las estudiantes dice contar con herramientas tecnológicas como computador, teléfono celular, tablets e internet que les permiten la realización de actividades por medio del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

1.3 Delimitación y formulación del problema

Dentro del campo de la conceptualización de la escritura, Ferreiro (1991) ha centrado parte de su trabajo en considerar la escritura como un proceso de construcción en el que intrínsecamente se dan procesos de reconstrucción, coordinación, integración y diferenciación (pp.1-2), es decir, los aprendices en esta competencia se encuentran inmersos en todo un conjunto de acciones realizadas simultáneamente. Además, la autora precisa que la escritura no es meramente la “producción de marcas gráficas” (p. 2), sino también la interpretación de estas marcas. Por esto, determina que el maestro no solo debe realizar una revisión de lo escrito gráficamente, sino que además tendrá en cuenta: “a) las condiciones de producción, b) la intención del productor, c) el proceso de producción, d) el producto y e) la interpretación que el autor del producto da a ese producto una vez producido.” (Ferreiro, 1991, p.2).

Además de la anterior construcción teórica, Daniel Cassany (1995) se refiere a la escritura como: “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber ‘juntar

letras' o firmar el documento de identidad. Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas.” (p.13). También, explica que la escritura “es una destreza dinámica que evoluciona con el tiempo” (Cassany, 2021, p.162) y que es necesario enseñar la escritura en los diferentes niveles educativos de los estudiantes. En dirección complementaria, Cassany también se ha referido a la escritura como procesos de composición ampliando así su perspectiva sobre la escritura y afirma que el escribir comprende la entrega de ideas en un papel, la organización de estas y la reorganización (Cassany, 1993). Y, en El Arte de Dar Clase (2021) realiza una comparación de la escritura con llevar la contabilidad de una tienda, dando cuenta que la escritura es un arduo proceso en el que debe haber una especial dedicación e incluso formación (Cassany, p.162). Según su afirmación lo que se ha enseñado en las escuelas es superficial y no cumple con las bases en escritura:

En general, la formación en escritura que la mayoría de usuarios poseemos es fragmentaria, o incluso bastante pobre. Lo prueba la larga lista de prejuicios de todo tipo que nos estorban. Muchas personas creen que los escritores nacen; que no se puede aprender a redactar; que no hay técnica ni oficio en la escritura y que, por lo tanto, no se puede enseñar ni aprender de la misma manera que un aprendiz de carpintero aprende a montar armarios. (Cassany, 1993, p. 4).

A partir de estas concepciones teóricas, sobre lo que es la escritura y todo lo que conlleva la misma, se realizan observaciones y la realización de un diagnóstico a las estudiantes de 501 de la jornada mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Este diagnóstico estaba enfocado en el componente escrito en el cual a partir de una imagen las estudiantes debían escribir una historia corta. La imagen hacía referencia al cuento

tradicional Ricitos de Oro y los Tres Osos y las estudiantes debían escribir una historia completamente distinta con inicio nudo y desenlace (Ver anexo B). Con base en la realización del diagnóstico se pudo concluir que el 80% de las niñas no hace uso de los procesos de producción. Evidenciando que no hay una lectura lineal, es decir, las historias no tuvieron una continuidad en la narración de los hechos. Lo que se pudo contemplar fue la escritura de ideas que iban siendo plasmadas por las estudiantes en la medida en que se imaginaban la historia. Por lo tanto, tampoco se evidencia la revisión del texto escrito.

Además, se identifican problemas de ortografía. A pesar de que la maestra realiza ejercicios con los que pretende evaluar la ortografía de las estudiantes, estas actividades no reciben una realimentación que le permita a las niñas reflexionar sobre sus errores y así poder realizar ejercicios que le propicien elementos para mejorar sus faltas ortográficas. Teniendo en cuenta lo expuesto, se concibe como resultado de este trabajo el diseño de una herramienta mediada por las tecnologías de la información y la comunicación que esté en función de alcanzar o superar los estándares establecidos por el Ministerio de Educación en el área de la producción escrita. Los cuales responden a la producción de textos informativos a lo largo de los años escolares 4° y 5°, teniendo en cuenta los procesos escriturales: diseño, producción y reescritura (MEN, 2006).

Por lo tanto, se pretende evidenciar el proceso que se debe llevar a cabo, explicitar la importancia de concebir la escritura como una herramienta esencial para el desarrollo de la estudiante en su vida académica y cotidiana. Esto puede tener como resultado que las estudiantes produzcan textos cortos como un texto informativo.

Se reafirma, entonces, la necesidad de fortalecer los procesos de la escritura en la escuela, de tal modo, que las estudiantes puedan hacer uso de esta competencia de manera

espontánea. Lo cual quiere decir que debe existir todo un proceso de implementación en el que no solo se llenen los espacios de los contenidos que las estudiantes deben aprender a lo largo de un año escolar, sino que debe haber una profundización y sobre todo una relación directa entre el contenido y el contexto real de la estudiante para que se convierta la escritura en un proceso significativo para ella como se ha establecido en los Referentes para el ciclo 2 (Isaza & Castaño, 2010). En este documento, las autoras plantean que si bien es necesario abarcar lo teórico es mucho más importante que esa teoría pueda tener una relevancia significativa en la realidad inmediata de la estudiante, es decir, que el proceso de aprendizaje no se detenga en lo teórico, sino que además haya un enfoque práctico. En esta práctica se pueden enlazar elementos como las vivencias o el contexto de las estudiantes tanto dentro de la escuela como fuera de esta.

1.4 Justificación

El presente trabajo girará en torno a la necesidad de fortalecer la escritura de las estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño a partir de la construcción de un objeto virtual de aprendizaje (OVA), puesto que, se evidenció que las alumnas en su afán por responder a los requerimientos de la escuela realizan sus producciones textuales sin ser conscientes de que lo escrito tenga sentido o que exista una secuencia en los hechos descritos. Esto conlleva a que las producciones carezcan de coherencia lo cual limita la comprensión de las ideas expresadas para el lector.

Por esto, la realización, el diseño y creación de la herramienta que será mediada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Con la cual las estudiantes no solo serán motivadas por el uso de la tecnología, teniendo en cuenta que actualmente

estas tienen una relevancia significativa en su entorno, sino también porque se verán involucradas directamente en sus producciones y sus experiencias serán protagonistas en sus textos. Esto, mientras asimilan la escritura como un proceso y no como un producto que ha de ser valorado con un resultado cuantitativo o en su defecto con una calificación numérica. De esta manera, se daría respuesta a la necesidad de romper con el patrón estricto del tradicionalismo en el que la niña debe aprenderse de memoria la estructura de un texto y que la evaluación de este se realice según el resultado, dejando de lado el proceso por el cual ha pasado la estudiante para obtener dicho producto.

1.5 Pregunta orientadora

¿De qué manera se fortalecen los procesos de escritura de las estudiantes de 501 en el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño con el uso del sitio web:

Escribiendo: me Organizo, me Corrijo y me Reinvento?

1.6 Objetivos

1.6.1 Objetivo General

Construir una herramienta digital para la cualificación de la escritura con las estudiantes de 501 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

1.6.2 Objetivos Específicos

- Cualificar los procesos de planificación, textualización y revisión que se llevan a cabo en la escritura las estudiantes de 501.

- Potenciar las competencias tecnológicas a partir de la experiencia en la página web con las estudiantes de 501.
- Diseñar una secuencia digital que potencie el proceso de escritura en las estudiantes de 501.

Capítulo 2: Contexto Conceptual

2.1 Antecedentes

La recopilación de los antecedentes estuvo guiada por una serie de criterios que en conjunto contribuyeron al desarrollo de esta investigación. En primera instancia, los documentos investigativos fueron desarrollados en los años comprendidos entre el 2010 y el 2021, esto para tener referentes recientes que permitieran visibilizar el trabajo realizado en los últimos años. En segundo lugar, de las ocho investigaciones que se tomaron en consideración, la mitad tenía como foco de atención el objeto de estudio, que en este caso es la escritura, y las otras el tipo de investigación, es decir, innovación. Finalmente, la información relevante de dichos documentos fue tabulada en un primer instante en el formato RAE y posteriormente en una matriz Excel (ver anexo C).

Así pues, de las ocho investigaciones revisadas cuatro de ellas fueron desarrolladas en la Universidad Pedagógica Nacional, las siguientes tres corresponden a tres instituciones a nivel nacional a saber: la Universidad de Cartagena, Universidad del Tolima y Universidad Nacional sede Valle del Cauca y un último trabajo investigativo realizado en la Universidad Internacional de la Rioja de España. Ahora bien, estas investigaciones fueron

desarrolladas entre el 2010 y el 2021, lo cual indica que el ámbito de la escritura y la modalidad de innovación han sido recientemente aplicadas en las investigaciones contemporáneas. Esto aporta contenidos actuales tanto teóricos como metodológicos e innovadores al presente trabajo investigativo, lo cual se podrá evidenciar en los siguientes apartados.

Uno de los aspectos que tenían en común las investigaciones antes mencionadas es acerca de las problemáticas que motivaron a los investigadores a profundizar en ellas y crear recursos para intentar llenar aquellos vacíos que no permitían el desarrollo pertinente de la escritura en los estudiantes a lo largo de su estadía en la escuela. Así pues, la principal problemática evidenciada fue la falta de interés que tienen los estudiantes a la hora de realizar producciones escritas como lo asevera Lindarte (2021) en su investigación titulada Significación de las Emociones y Sentimientos Como Motor de la Escritura.

...la hiperconexión, la inmediatez y el acceso superficial al conocimiento han cambiado la forma en que los jóvenes se aproximan a la lengua y a su uso, haciendo que conciban la escritura a partir de frases y no de párrafos o textos complejos (p. 13)

La anterior cita hace referencia a las causas de la falta de interés en las estudiantes. La inmediatez que allí menciona no solo inhibe el interés por la escritura, sino que afecta la coherencia y la cohesión de los textos. Suárez (2020) en su proyecto Escribiendo el Mundo Con El Otro explica, a partir de las pruebas diagnósticas aplicadas en su investigación, que la falta de interés, la falta de coherencia y cohesión están ligadas y que la causa de esto es porque “la escritura se ha dado como un proceso de transcripción, ya sea del tablero al

cuaderno del libro al cuaderno o como producto de un dictado” (p. 8) y continúa diciendo “Dado esto, se les ha limitado la construcción y asimilación de la importancia que la palabra escrita tiene” (p.8). Así que se concluye que las falencias mencionadas tienen un punto de partida, el tradicionalismo en la escuela (Ramírez, 2021). Este hecho se vio evidenciado también en las investigaciones de Bermúdez et al (2021) y Reyes (2021), en las que realizan una crítica al modelo pedagógico tradicional y proponen romper con dicho paradigma en la escuela. Además, en el proyecto investigativo realizado por Lindarte (2021) se estipula que los estudiantes en el aula aprenden a realizar ensayos y distintos tipos de textos, pero no logran adaptar dicho conocimiento en su realidad inmediata, tejiendo así una secuencia de problemáticas, siendo una la consecuencia de la otra.

Por lo anterior, los investigadores proponen diferentes alternativas para romper con el paradigma del tradicionalismo, las cuales se ven reflejadas en los objetivos propuestos por cada investigación. Por ejemplo, Vargas (2018) en *La escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado* propuso como objetivo general “analizar el impacto de la escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado” (p.16) o el propuesto por Ramírez (2021), “identificar cómo la propuesta didáctica basada en cuentos de terror favorece la producción escrita en los estudiantes del ciclo tres” (p. 27). Estas investigaciones buscan darle un giro a la atención dentro del aula, estipulado por la escuela tradicional como hetero estructurante en la cual el docente es transmisor de contenido que debe ser memorizado por el estudiante (García Martínez & Fabila Echaury, 2011).

Por otro lado, dichas investigaciones tenían otros puntos en común como la escritura. Esto se puede evidenciar en la investigación de Bermúdez et al (2019), Suarez (2020), Vargas et al (2018), Lindarte (2021), Ramírez (2021), Reyes (2021). Los investigadores, realizan un acercamiento de corte teórico referente a la escritura. De acuerdo con esto, se puede evidenciar que Daniel Cassany es el autor que han tomado como base para realizar la definición de escritura partiendo de las distintas obras en las que hace acercamientos a la producción escrita y el trato que la escuela le ha dado a este acto comunicativo. Por ejemplo, Suárez (2020) define la escritura como la capacidad que tiene el humano para expresarse de manera coherente. Adicionalmente, Lindarte (2020) explica que la escritura hace parte del conjunto de conocimientos sobre una lengua que ha sido aprendida en la etapa escolar “nunca termina de mejorarse ya que siempre se podrán aprender nuevas palabras y fórmulas que su comunicación” (p.24). Esta afirmación indica que no se puede considerar el desarrollo de la competencia escrita como un proceso exclusivo de la primera etapa de escolaridad, sino que se desarrolla en un nivel distinto en cada etapa del individuo.

Como se ha mencionado antes, las investigaciones han tomado como punto de partida en su desarrollo, la escritura y las necesidades que identificaron los investigadores de este código comunicativo en la escuela. Por lo tanto, fue de vital importancia la identificación de algunas categorías pertenecientes a la escritura. Así como las etapas del proceso escritural y sus propiedades para de esta manera tener un amplio campo de análisis en torno a este medio comunicativo. Entre las más recurrentes se encuentran los procesos de escritura, es decir que “en el proceso de composición se construye la estructura del texto que comprende el plan textual, la situación comunicativa, el desarrollo del tema y la

respuesta a los interrogantes del qué, cómo, para qué y para quién se escribe” (Bermúdez et al, 2019, p.28). Esto corresponde a las fases de la escritura: la planeación, la textualización y la revisión (Cassany, 1991). Por otro lado, las propiedades del texto son las que se “encargan de darle una forma y sentido al texto buscando la armonía en el significado” (Bermúdez et al, 2019, p.24) es decir, la coherencia y la cohesión del escrito. Además, Lindarte (2021) establece las dimensiones de significación y designación las cuales hacen parte del proceso de significación y se enmarcan en la dimensión semántica del lenguaje, la cual es entendida como el subcampo lingüístico que estudia el significado y lo puede abordar en los niveles de palabras, frases, oraciones o unidades más grandes de discurso a través de la relación entre forma y significado (p.28)

Las anteriores categorías expuestas por los autores de los trabajos investigativos fueron clave en el momento de diseñar las actividades de su propuesta de innovación e investigación acción. De esta manera se pueden evidenciar los resultados que surgieron a partir de la aplicación o del pilotaje inicial, en el cual se encuentra la relación de los resultados con los objetivos planteados, así como las categorías expuestas. En este sentido, los talleres diseñados por Bermúdez et al (2019) se crearon en función de fortalecer la escritura en las estudiantes y al final de la aplicación se pudo notar que la escritura es un trabajo riguroso que requiere un seguimiento a partir de las categorías (fases de la escritura, propiedades del texto). Además, Lindarte (2021) señala que a partir de la explicitación de las emociones de los estudiantes más el uso de las herramientas TIC, los estudiantes tuvieron una conexión con el ambiente de aprendizaje. Sin embargo, el autor señala que no se encontró la manera de evidenciar el alcance de la propuesta fuera del aula de clase. Por otro lado, Ramírez (2021) concluyó que el uso de diferentes herramientas dentro de su

innovación (página web) contribuyó a la asimilación de los conceptos base, como las fases de Cassany, en los estudiantes. Así, estas investigaciones consideran, el diseño y aplicación de herramientas en torno a las tecnologías de la información y la comunicación, como eje clave en la intención del fortalecimiento de la competencia escrita en los estudiantes.

Por otra parte, es necesario hacer énfasis en el tipo de investigación utilizado en los antecedentes investigativos puesto que otorga a la presente investigación herramientas de tipo procedimental, así como la metodología utilizada en cada proyecto. Adicionalmente, es beneficioso el amplio compendio de referencias bibliográficas de autores que fueron funcionales para los trabajos investigativos. Allí se encuentran autores que han dedicado su tiempo al estudio de la lengua en el aula, como es el caso de Daniel Cassany (1993) quien ha sido referenciado en la mayoría de los antecedentes aquí presentados. Convirtiéndose así un referente clave para el desarrollo teórico del amplio campo de la escritura.

En términos generales, los ocho antecedentes analizados han nutrido esta investigación con referentes teóricos. No obstante, hay dos aspectos en específico que se extraen de los documentos. Primero, la comprensión del proceso investigativo en las ocho investigaciones puesto que todas se ciñen a un lineamiento específico como por ejemplo las etapas esenciales para la investigación en la modalidad de innovación los cuales según una de las investigaciones (Bermúdez et al, 2021) son diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. De esta forma, la presente investigación toma estos antecedentes como guía de la realización de dicho proceso. Segundo, el grado de innovación que fue evidenciado en la totalidad de la revisión documental en la que se halló la inclusión del trabajo colaborativo en el aula quebrando las concepciones del sistema educativo tradicional utilizando junto

con ello las tecnologías de la información y la comunicación en las propuestas de innovación. De esta manera, se concluye que la escritura no hace referencia al acto de decodificar las grafías en el papel, sino que es un proceso dinámico y complejo que tiene sus fases y debe ser explorado constantemente en la escuela y fuera de esta con el uso de herramientas externas a fin de motivar e incentivar al estudiante para que ejerza la producción escrita de manera espontánea.

2.2 Desarrollo conceptual

En este apartado se establece la conceptualización fundamental para efectos del presente proyecto de investigación a partir del trabajo y construcciones teóricas realizadas en los últimos años por los autores Cassany, Halliday y Emilia Ferreiro se realiza el acercamiento a la escritura y la escritura como proceso. Además, se encuentran las construcciones teóricas de tipo de texto (texto informativo) y finalmente la concepción del periódico por ser este en el que se aplicarán los conceptos de escritura, procesos y la tipología textual antes mencionada. Por

2.2.1 Escritura en la escuela.

El ser humano es comunicativo en su naturaleza y a lo largo del tiempo se han distinguido las distintas formas en las que este intercambia sus ideas con el mundo exterior y la escritura es una de ellas. Siendo esto así, Cassany (1999) define a la escritura como “una manifestación de la actividad lingüística humana, como la conversación, el monólogo o, a otro nivel, los códigos de gestos o el alfabeto Morse” (p. 24). Señalando así el carácter comunicativo de la misma a partir de la comparación con otros sistemas comunicativos. Entonces se puede afirmar que la escritura no es una representación de la oralidad como lo

pretendía mostrar la lingüística (Pognante, 2006), sino que son sistemas de signos distintos que llevan consigo su propia evolución. Esta concepción también la menciona Schneuwly (1992) citando a Vygotsky en el que “el lenguaje oral produce construcciones de un determinado tipo en la conciencia (dialógica, etc.) y el escrito las produce de otro tipo (monológico) de modo que los procesos psicológicos del lenguaje oral y el escrito son distintos” (p. 49). Es decir, que la oralidad constituye todo un proceso comunicativo en el que se construye un diálogo con un receptor inmediato, mientras que el diálogo que se mantiene en la escritura es consigo mismo.

Por su parte Ferreiro (2007) realiza un breve recorrido histórico de lo que ha sido la concepción de la escritura, partiendo de las primeras señales de las grafías presentes en los pictogramas de los pueblos antiguos hasta llegar a las formas abstractas de las letras conocidas hoy por hoy, “de lo concreto a lo abstracto” (p.22). Sin embargo, las letras establecidas en un alfabeto que conforman palabras y así mismo frases y textos completos hacen parte tan solo de la superficialidad de la escritura puesto que ellas requieren entrar en contacto con “orden, reglas de composición. Espacios llenos y espacios vacíos” (p.22). En *Inscripciones de la Escritura*, Ferreiro (2007) explica cuál fue la necesidad que tuvieron los pueblos para implementar un tipo de comunicación diferente a la oral o a la visual “un único vector parece dar cuenta de lo que ocurrió a través de los siglos: la búsqueda de un medio cada vez más económico y preciso para lograr una comunicación eficiente” (p. 23). Según esto, los pueblos necesitaban un elemento que les permitiera volver otra vez sobre él cuantas veces fuese necesario.

De igual manera Halliday (1989), estipula que el asentamiento de instituciones culturales obligó a las comunidades a no conformarse con el discurso oral, sino que debían tener una forma de existencia permanente en sus rituales o discursos sagrados (1989), es decir, “lo que era un proceso tenía que ser transformado en un producto” (Halliday, 1989, p. 40). Así pues, este autor realiza su propio acercamiento a lo que la escritura lleva por significado, según su criterio esta es, “simplemente una forma alternativa de la expresión del discurso” (Halliday, 1989, p. 29). Explica así que:

Es capaz de representar todas las palabras en la lengua: primero proporcionando expresiones ya hechas para la mayoría de los elementos (codificado) y segundo proporcionando el significado de crear de expresiones para los elementos que ya no son codificados (codificación)- nuevos préstamos y acuñaciones, neologismos de un escritor individual, errores y similares. (p. 29)

En otras palabras, la escritura es un sistema de representaciones de una lengua situada en un contexto social y cultural específico. Reconociendo así que dicho sistema está en un constante cambio, adoptando más elementos de otras culturas o nuevas formas desde la literatura, “es una destreza dinámica que evoluciona con el tiempo” (Cassany, 2021 p.62).

Según lo anterior, la escritura es un proceso continuo que no tiene un límite de aprendizaje siempre hay que mantener una constancia en dicho proceso. Por esto, en el aula es necesario comprender que la escritura es un camino que se va construyendo poco a poco. Cassany (2021) aseveró que los maestros tienen una constante de culpar los anteriores

cursos por no desarrollar las competencias comunicativas. Sin embargo, la escritura mantiene un carácter evolutivo según la experiencia del estudiante con esta. Por ejemplo, Freinet (1973) desarrolló una pedagogía a partir del texto libre, en la cual el estudiante escribía plenamente de lo que quería, más no lo hacía bajo la imposición de la temática por parte de su maestro.

El niño escribirá su texto espontáneo en un rincón de mesa, por la noche. Encima de sus rodillas, mientras oye a su abuela que resucita para él extraordinarias historias de tiempos pasados; o encima de la cartera, antes de entrar en clase, o también, naturalmente, durante las horas de trabajo libre que reservamos en nuestra distribución de tiempo. (p. 6)

A partir de esto, el estudiante puede desarrollar su propia autonomía en su proceso escritor, pues, resalta sus intereses más no los del maestro o los de un currículo que exige de manera descontextualizada alejándose de la realidad del estudiante (Freinet, 1973).

Como se ha mencionado anteriormente, la escritura en la escuela se debe considerar como un proceso del cual surge un producto. Por lo tanto, tiene unas fases y unos componentes especiales que hacen de la escritura un sistema completo de comunicación. El propósito de la especificación de dichos procesos es el desarrollo eficaz de dicha competencia comunicativa, en orden de enseñar y aprender a escribir. Por esto, el siguiente apartado hace énfasis en la descripción de dichos procesos según Cassany (2021) y Flowers y Hayes (1980) quienes serán tomados como los referentes teóricos claves en el desarrollo del presente proyecto.

2.2.2 Escritura como proceso

Los procesos de escritura hacen referencia a las diferentes tareas que se deben desarrollar en una composición escrita la cual surge de la necesidad de tener algo que decir con un fin específico (Cassany 2021). Así pues, esta necesidad requiere de algunas operaciones y suboperaciones cognitivas. Como menciona Rienda (2016) citando a Albarrán la escritura es una actividad compleja “asociada a un conjunto de operaciones (planificar, textualizar y revisar) y suboperaciones cognitivas (generar ideas, organizarlas y plantearse objetivos, diagnosticar y operar en las dificultades)” (p. 882).

De esta forma los procesos que hacen parte del trabajo implícito de la composición hacen parte de todo lo que ocurre tras la producción escritural. Ahora bien, los procesos que a continuación serán analizados según la perspectiva de Daniel Cassany (1999), estarán divididos en tres secciones para cada proceso siendo estos la planificación, la textualización y la revisión.

2.2.2.1 Planificación

La planificación pretende que el escritor tenga conocimiento de su intención para elaborar dicho texto. Así, él se dedica a describir a grandes rasgos cada una de las partes de su composición. Como lo afirma Cassany (1987)

Los buenos escritores hacen más planes que los mediocres y dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar. (p. 83)

De modo que, para que el escritor pueda empezar a ejecutar debe idear un plan en el que incluya todas las ideas previas que pretenda desarrollar durante la composición. De hecho, el escritor utiliza diferentes herramientas para realizar dicho bosquejo de ideas, así como “esquemas, listas, dibujos, etc.” (Cassany, 1999, p. 12). De igual forma, deberá incluir información pragmática, es decir, la descripción del contexto comunicativo al que se dirigirá su producción (Cassany, 1999) y también, información de tipo lingüístico como palabras, ideas, sugerencias o frases. Estos componentes entran en las categorías denominadas por Josette Jolibert (1995) como macro planificación, es decir, la especificación de cuál va a ser el destinatario, quien lo leerá y el objetivo que tendrá dicha producción escrita y microplanificación en la que se refiere a la organización detallada del texto.

Además de las suboperaciones que el escritor realiza en esta etapa de planificación quien realiza el escrito puede recurrir a su memoria a largo plazo que le sirve de insumo en el desarrollo escritural. Según Flowers y Hayes (1980), la memoria a largo plazo “es un depósito de conocimiento sobre el tema y sobre la audiencia, como así también de conocimiento sobre los planes de redacción y sobre la representación de problemas.” (p. 7). Lo cual contribuye considerablemente en el desarrollo efectivo de la escritura pues el escritor, a partir de su conocimiento, puede tomar elementos que sirvan de apoyo en la planificación.

A partir de este proceso el estudiante tendrá la capacidad de realizar esquemas, ya sea mentales o realizados a mano, para así dar cuenta de las ideas iniciales y generales de lo que quiere plasmar en su escrito. Entonces, a partir de la identificación del contexto

comunicativo, el propósito, las listas ordenadas y la lluvia de ideas, le permitirán al estudiante y escritor realizar el primer esbozo de su escrito llamado también borrador que corresponde al segundo proceso de la escritura.

2.2.2.2 Textualización

Aquellas ideas que fueron antes plasmadas en un esquema o en una lista ahora harán parte de una escritura lineal y ordenada formándose esto como “las configuraciones pre-lineales del mensaje” (Cassany, 1999, p. 13) o borrador. Jolibert (1995) también lo concibe como linealización del texto, allí se conectan las ideas, se segmentan los párrafos y se conserva la información necesaria y primordial que se ha explicitado en la planificación (p.36).

Así mismo, Flowers y Hayes (1980) conciben este proceso como “traducción” en el que “es esencialmente el proceso de convertir las ideas en lenguaje visible” (p. 8). Así pues, a este proceso le suceden unos subprocesos que componen la primera textualización del escrito. Según Cassany (1999), en este proceso es necesario que el escritor escoja el léxico más adecuado según el contexto y el propósito que ha seleccionado en la macroplanificación. Además, en la linealización de las ideas o frases es importante el uso de conectores que contribuyen a la cohesión del texto, es decir, facilita la lectura. Finalmente, el escritor escoge el medio en el que quiere plasmar sus ideas.

2.2.2.3 Revisión

Cassany (1987) explica que el escritor debe volver en el texto antes escrito para así poder realizar las correcciones que sean pertinentes para finalizar su proceso escritural, es entonces cuando afirma que

Los buenos escritores revisan y retocan el texto más veces que los escritores poco competentes. Asimismo, los retoques que hacen los primeros afectan al contenido del texto, a las ideas expuestas y a la ordenación, mientras que los retoques de los segundos son más formales y afectan sólo a la redacción superficial del texto, a la gramática o a la ortografía. (p. 85)

Además, el escritor realiza una última revisión de sus apuntes, esquemas o listas iniciales en las que planteaba sus propósitos, su contexto, su plan de composición y de igual manera el texto en borrador que elaboró en la etapa media de su proceso escritural. Así pues, a continuación, estará estipulado con propiedad lo propuesto por Cassany (1999) como los subprocesos de esta etapa. En primera instancia, el escritor realiza una confrontación entre el producto inicial y el final para realizar una lectura y poder identificar los errores ya sean gramaticales o de orden. En segundo lugar, a partir de lo que identifica el escritor realiza una reescritura de fragmentos o de párrafos, eliminando o sustituyendo palabras.

2.2.3 Texto Informativo: La noticia periodística

Según la intención o el fin que exista para llevar el acto comunicativo escrito existen alrededor de 15 tipos de textos los cuales tienen su estructura propia y su propósito específico como el texto narrativo que pretende narrar una historia.

Según Romero y Mascioli (2007) es el tipo de texto que como su nombre lo indica pretende ejercer la función de informar, es por esto que dicho tipo de texto es usado en la redacción de noticias, de manuales de instrucción y científicos en la que “la información más importante está al principio y luego se amplía esta información” (Jarrett, 2015, p. 16).

De acuerdo con Jarrett (2015) los textos informativos dan cuenta de eventos, relatan acontecimientos reales, actuales o pasados.

Las noticias escritas o textos periodísticos determinan que no todo texto que se produzca puede ser una noticia, es decir, que este cumple con unos aspectos esenciales que le otorgan dicha caracterización en el mundo de las tipologías textuales. Entre estas características se encuentran “la actualidad, la proximidad física o emocional, la prominencia, la consecuencia, el conflicto, la cultura, la rareza, el interés humano, la muerte, la tragedia, el número, el conflicto” (Mascioli & Romero Gauna, 2007, p. 1). Estas características se unen a la información más detallada para que se convierta en un hecho noticiable.

Junto con lo anterior el texto informativo periodístico tiene una estructura específica a la cual se ajustan todos los artículos producidos. Esta estructura inicia con una introducción, seguido del cuerpo y un cierre que implica la conclusión o desenlace. Según Miscioli y Gauna (2007), esta estructura obedece también a elementos que serán esenciales para la producción de una noticia periodística

Su unidad obedece al relato de 6 elementos clave que se irán planteando y desarrollando en toda su extensión. Estos son: el hecho o la noticia en sí; el sujeto protagonista; El espacio o lugar en dónde ocurrió; la manera en que sucedió; el momento y la razón de lo que ocurrió. (p.5)

De esta manera, dicha estructura responde a las preguntas qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué. De acuerdo con Miscioli y Gauna (2007) puede ser que estas preguntas no se respondan en cada texto informativo, pero sí es necesario responder el qué de la noticia

en el texto escrito. Siendo este el hecho o noticia en sí, es el centro de esta del cual se derivan las otras preguntas, estas serán o no respondidas a lo largo de la escritura del hecho noticiable (2007).

2.2.3 Objeto virtual de aprendizaje (OVA)

Un objeto virtual de aprendizaje es definido como “estructuras organizadas y diseñadas por equipos multidisciplinarios que pueden usar las ventajas que brinda la RA (realidad aumentada) para aceptar la atención del público la cual va dirigida la enseñanza.” (Tovar, 2014; citado en Bucheli, Villanueva, & Robelo, 2018, p.211). Por otro lado, también es concebido como un mediador pedagógico el cual apoya la enseñanza mediante el uso de textos, imágenes, audios, videos, presentaciones de power point.

El objeto virtual de aprendizaje tiene unas características esenciales. Según Bucheli, Villanueva y Robelo (2018) son cuatro las características que poseen los OVA. En primera instancia, debe ser reusable, es decir que dicho objeto debe ser accesible las veces que sean necesarias. Seguido de ello, la generatividad se refiere a la capacidad de que en ese ambiente virtual el estudiante pueda desarrollar sus habilidades comunicativas, es decir se deben permitir procesos de interacción en los que también desarrolle ejercicios y práctica repetitivas (2018). En tercer lugar, la adaptabilidad es la posibilidad que tendrá el estudiante de escoger el camino que más le interese en el OVA. Finalmente, el OVA debe ser escalable, es decir que ese objeto debe ser útil para potenciar el aprendizaje “así como reducir costos, y por supuesto incrementar la calidad del proceso educativo” (Bucheli, Villanueva y Robelo, 2018, p. 212).

Además, para el diseño del objeto virtual de aprendizaje es necesario que sea interoperable, es decir, su estructura debe basarse en primera instancia en una metodología como por ejemplo, la metodología MACOBA (Morales, Gutiérrez, & Ariza, 2016) (Metodología de aprendizaje colaborativo fundamentada en patrones para la producción y uso de objetos de aprendizaje) la cual pretende crear un lenguaje de patrones para facilitar el diseño de aprendizaje colaborativo y desarrollar competencias colaborativas. Adicional, esta metodología está diseñada para que el aprendizaje sea concebido como un proceso centrado en el estudiante.

Capítulo 3: Diseño Metodológico

3.1 Enfoque y tipo de investigación

La investigación educativa pretender contribuir a la comprensión del individuo en los procesos de enseñanza y aprendizaje por lo que este tipo de investigación responde a las preguntas sobre “cómo funcionan las cosas, sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones.” (González, 2007, p. 5). Así, la investigación educativa promueve la importancia de analizar las relaciones dadas en el aula de clase, docente-estudiante estudiante-docente, considerando de esta manera la creación de cambios a partir de las preguntas generadas en la práctica educativa. Esto hace parte de lo que González (2007) propone, allí expone partes de la investigación educativa denominadas como génesis de conocimiento y la transformación de

dicha realidad a partir de la innovación (2007), es decir que debe existir un reconocimiento de la realidad y por otro lado se encuentra el actuar sobre dicha realidad, denominándose esto como innovación educativa.

Así pues, la innovación educativa pretende estar a la vanguardia del mundo y sus cambios, teniendo en cuenta la idea de que los modelos pedagógicos viven en permanente transformación, se concibe la idea de la renovación del conocimiento y la aplicación del mismo respecto a las necesidades, puesto que, una innovación sin una demanda en la sociedad no tendría validez alguna (Barriga, 2010). De esta manera la innovación educativa se define como “cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad. Puede ocurrir a nivel de aula, de institución educativa y de sistema escolar.” (UNESCO, 2016, p. 14). Así, el presente proyecto se desarrolla bajo este enfoque investigativo ya que cumple con cinco rasgos distintivos de la innovación educativa.

En primera instancia, la intencionalidad (UNESCO, 2016), la innovación educativa parte de una necesidad que ha sido evidenciada, como se explicó anteriormente, esta puede ser en el aula, la institución o el sistema escolar. Por lo cual, a partir del trabajo investigativo nace la necesidad de transformar la concepción tradicionalista que ha tenido la escritura en la escuela, en la cual se mantiene la transcripción como eje central de la misma y el interés del estudiante se relega a los menos importante de su proceso educativo. Además, de incluir el uso de las TIC, puesto que, actualmente los actos comunicativos se ven permeados por ellas. Entonces, dicha intencionalidad busca que a partir de la implantación de las TIC se realice la transformación del paradigma de enseñanza de la escritura.

Por esto, según Margalef y Arenas (2006), el segundo rasgo distintivo de la innovación es el cambio, es decir, la innovación “siempre implica una alteración, una transformación de un objeto, de una realidad, de una práctica o de una situación educativa” (p.16). Entonces, en esta investigación la innovación pretende realizar dicho cambio a partir de la concepción de la escritura como proceso. Además del uso de las herramientas tecnológicas dispuestas para la academia. Para esto, se hace necesario que la innovación adopte los procesos escriturales y los plantee como el cambio al tradicionalismo antes mencionado a partir de la propuesta en la cual se podrá evidenciar dicho proceso para el beneficio de las estudiantes.

En tercer lugar, el aprendizaje como rasgo de la innovación es que esta “conlleva un aprendizaje para quienes se implican activamente en el proceso de innovación” (Margalef & Arenas, 2006, p.17). Por lo tanto, junto con el cambio antes mencionado la propuesta innovadora debe diseñarse para que exista un proceso formativo en quienes hagan parte de esta innovación. Esto tiene relación directa con la propuesta de esta investigación ya que las estudiantes accederán a un proceso de aprendizaje no solo en torno a la escritura sino al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, en este caso, el uso de una página web.

Ahora bien, el cuarto rasgo de una innovación es que el diseño, el artefacto, el cambio que se plantee pueda ser desarrollado dentro del aula educativa o dentro del plantel educativo, es decir, podrá implementarse como lo afirma Escudero y González (1987), “hoy constituye un imperativo pensar y decidir sobre el cambio tanto en las fases de su construcción y diseño como en las correspondientes a su implementación, evaluación e institucionalización” (p. 51). Por esto, un plan piloto es esencial para realizar una

valoración del artefacto creado en el aula de clase para así considerar cambios en la propuesta o evaluar el impacto de la misma en un grupo de estudiantes.

El quinto rasgo distintivo es la novedad de la innovación. Esencialmente el resultado de una investigación con enfoque innovador debe ser la creación de un artefacto, como se mencionó anteriormente, debe tener la función de cambiar, transformar prácticas educativas o procesos curriculares en la escuela. Entonces, esta innovación es una “idea, una práctica o un artefacto material que ha sido creado o que es contemplado como novedad” (Margalef & Arenas, 2006, p.18). Por lo tanto, esta investigación tiene un enfoque innovador porque se diseña y crea un objeto virtual de aprendizaje el cual permite que el proceso de escritura en la escuela sufra una transformación a partir de estrategias que permitan el desarrollo de la escritura en el aula distinto a como la escuela tradicional lo ha realizado.

3.2 Validación de expertos

El instrumento utilizado para verificar la validez de la propuesta de innovación fue la validación o juicio de expertos, la cual, consiste en la elección de “dos jueces o más expertos a los fines de juzgar” (Ruíz, 2013, p.18) los cuales realizan una revisión y evaluación del recurso presentado. Esto, según Ruíz (2013) “se estima de manera subjetiva o intersubjetiva”, es decir, a partir de su concepción y conocimiento en el área realiza un juicio valor sobre el recurso. Para efectos de dicha validación “cada juez recibe un instrumento de validación en el cual se recoge la información de cada experto” (Ruíz, p.108, 2013). Este instrumento debe contar con algunas especificaciones. En primer lugar,

es necesaria una breve descripción del objetivo de la propuesta. En segundo lugar, una tabla de especificaciones en la cual se describe lo que se va a evaluar del recurso o artefacto y finalmente, una sección de observaciones en la que el evaluador con base en su subjetividad y experiencia da su punto de vista sobre la página web.

Por lo tanto, el instrumento de validación (anexo D) diseñado para esta propuesta contiene las siguientes categorías: el diseño del recurso (página web), la navegabilidad, las actividades, la evaluación propuesta y la eficacia de la propuesta pedagógica. Las cuáles serán valoradas a partir de la claridad, pertinencia y relevancia, ayudando a que el evaluador pueda juzgar el artefacto con más rigurosidad. Así con los resultados obtenidos se procede a ajustar, limitar, reducir o eliminar elementos para beneficio del artefacto mismo.

A partir de lo anterior, la selección de los expertos o jueces se centra en “establecer algún mecanismo de adecuación del experto con el objeto o fenómeno que se va a analizar” (Cabero y Llorente, 2013, p. 14). En este caso, el profesional debe hacer parte del área educativa específicamente en el área de lengua castellana. Esto indica que su nivel de educación debe circundar una maestría en educación, con dominio del área de lenguaje además de una experiencia docente, mínimo 3 años en educación básica en el área de español.

Así pues, el instrumento de validación se envía a los maestros que cumplen con las características antes expuestas. Dentro del documento se encuentra el enlace de acceso al recurso (página web) además de la rejilla que contiene las categorías antes mencionadas con su respectivo rango de valoración (1-4) donde 4 hace referencia al cumplimiento del criterio y 1 al incumplimiento del mismo.

De esta manera, el resultado de las validaciones realizada por los dos maestros indica que el diseño del artefacto es adecuado visualmente para la población. Adicionalmente, señalan que el acceso a los recursos o páginas adicionales es correcto. A pesar de la eficacia de la página web hay aspectos de orden que deben ser tomados en cuenta para así evitar que las estudiantes puedan caer en alguna incomprensión del orden en las instrucciones señaladas en las actividades. Así mismo se recomienda añadir un encabezado a la rúbrica de coevaluación. Finalmente, en cuanto a los procesos de redacción expuestos en el desarrollo conceptual las valoraciones oscilan entre 2 y 4. La valoración más baja considera la claridad y orden de la información y la valoración más alta señala que hay pertinencia entre las actividades e información. A partir de lo comentado por los profesionales se ajusta el artefacto para proceder al pilotaje de mismo.

3.2 Pilotaje

Una de las características de la innovación en educación es que pretende realizar transformaciones ya sea en la práctica o en la técnica e incluso en el paradigma educativo. Así pues, esta innovación estará direccionada a la aplicación de un pilotaje para observar la viabilidad, funcionamiento e impacto de la propuesta innovadora. Por lo tanto, el proceso de pilotaje se realizará a partir de la aplicación de las actividades diseñadas en la página web (artefacto final). A partir de lo anterior se diseña una evaluación del proceso de pilotaje, esta se llevará a cabo mediante una tabla de cotejo (Ver anexo E) la cual será aplicada a 10 estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño con la intención de valorar su proceso, es decir, la planificación de sus textos, las técnicas

utilizadas. De igual forma la tabla tendrá una sección enfocada en la experiencia con la página web, la accesibilidad, la organización y el aporte de esta para el proceso escritural.

Como se mencionó anteriormente, la viabilidad o funcionalidad de la página web será evaluada a partir del pilotaje en el grupo focal. Por esto, se realiza una proyección del contenido de la innovación y cómo se llevará a cabo la aplicación del pilotaje. Primero, las sesiones determinadas para la aplicación de la prueba piloto serán 6, estas se verán reflejadas en la página web en el momento de estar en contacto con ella. Las sesiones permitirán ahondar en las tres unidades propuestas. Estas unidades de trabajo con sus actividades respectivas giran en torno a: La presentación, explicación de los textos informativos (su intencionalidad, su estructura, léxico clave para la escritura); la puesta en práctica tiene lugar en las dos siguientes sesiones. Allí, las estudiantes podrán realizar todo el proceso escritural pasando por los tres procesos, lo cuales son esenciales pues son el centro de la innovación, es decir, el refuerzo del proceso escritural. Además, todo lo que quieran producir en cada etapa tendrá su espacio en la página para que puedan volver a leer los inicios de sus escritos y así realizar una introspección de lo que ha sido su proceso y que pueden identificar por sí mismas su alcance en la escritura de textos informativos.

A medida que se vaya efectuando el avance en la aplicación del plan piloto de la innovación será necesario el uso de dos instrumentos, uno para tener un registro escrito de lo que se observa en el transcurrir del trabajo en la página web. Para esto, será útil el desarrollo de un diario de campo en el que se llevará el registro del proceso llevado a cabo en las sesiones. Por otro lado, se realizará una encuesta a las estudiantes que permitirá que ellas puedan comentar su experiencia con la innovación abiertamente. Aquí se tendrá en cuenta que ellas podrán realizar sugerencias, si así lo creen pertinente, partiendo del hecho

de que ellas son las beneficiarias ya que la página aportará a su proceso educativo no solo en la asignatura de lengua castellana, sino en las demás asignaturas teniendo en cuenta que un proceso escritural es necesario en cada área del conocimiento. Adicional a lo antes mencionado, se tendrá en cuenta la evolución de los escritos, teniendo como punto de partida el diagnóstico inicialmente aplicado y el desarrollo que se efectúa en las actividades finales del artefacto. Con todo lo anterior se procederá a la cualificación del artefacto.

3.3 Matriz Categorial

Categoría	Subcategoría	Referente Teórico	Indicadores
Texto informativo	Noticia Periodística	Jarett (2015)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar el texto informativo mediante una pregunta tipo cuestionario en la sección “identificando el texto informativo” ➤ Comprender las partes del texto informativo mediante un juego de enlace de palabras en la sección de “informando ando” ➤ Recordar una anécdota para ser contada como noticia a partir de un cuestionario en Google Forms en la tercera sección de “informando ando”
Escritura	Planificación	Cassany (2021)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Buscar la información necesaria para la escritura de su texto a través de los enlaces

		Jolibert (1995)	<p>directos a “bunis” en la primera sección de “planifico el texto”.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Bosquejar las ideas primarias de su texto a partir de la creación de una lluvia de ideas en la sección de “planificando nuestro texto”. ➤ Enumerar el plan de trabajo mediante la escritura de una lista ordenada en la que se evidencie la intención del escrito en la segunda sección de “planifica tu texto”.
	Textualización	Cassany (2021)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar el léxico a utilizar en la composición a través del resaltado en la información encontrada en la primera sección de “dale forma a tu texto”. ➤ Organizar el primer bosquejo del texto a partir del cuadro de texto “<i>Prepostseo</i>” donde escribe su texto informativo en la sección de “manos a la obra” ➤ Leer y corregir la primera versión en “<i>Prepostseo</i>” en la sección “Releo mi texto”
	Revisión	Cassany (2021)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leer y comentar las versiones del escrito mediante el trabajo colaborativo en la sección “revisa tu creación”.

			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinguir los errores de la versión final de la composición a través del uso de “Prespostseo” de texto en la sección “corrige tu versión final”. ➤ Explicar cómo se corrigieron los errores a partir de una rúbrica en la sección “valoro mi proceso”.
--	--	--	--

3.4 Consideraciones éticas

Tomando en consideración el hecho de que el presente proyecto de innovación educativa se realizará con la población estudiantil de la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño lo cual quiere decir que dicha población es menor de edad se requiere de un consentimiento informado (Anexo F) del cual tendrá conocimiento la maestra a cargo, los padres de familia y las estudiantes. De esta manera, la investigadora realizará cuestionarios y observaciones garantiza la confiabilidad en la información, los datos recogidos y la identidad de las participantes.

3.5 Limitaciones de la propuesta

El desarrollo de la presente innovación presentó ciertas limitaciones ya que se considera a la innovación como un proceso creativo en el que el maestro se enfrenta al desconocimiento del camino, los resultados y el éxito final. Entre estas limitaciones se encuentran: falta de accesibilidad a la población, sesgos teóricos, sesgo en el uso de las TIC

por parte de la población, sesgos de subjetividad en la relación investigador-profesor en el desarrollo de la propuesta.

En primera instancia, la falta de accesibilidad en los tiempos estipulados inicialmente, ya que en muchas ocasiones se cruza con actividades institucionales, jornadas pedagógicas de los docentes, movilizaciones de maestros entre otras ocasionando así que se reorganice el cronograma constantemente. Por lo tanto, no se podrá evaluar el total de la propuesta, para esta entrega, pero se espera contar con mayor información y análisis de la misma para la sustentación y entrega final del documento. Esto afecta directamente el desarrollo metodológico, así como el análisis de los resultados, dejando a los objetivos específicos 1 y 2 propuestos desprovistos de sustento.

Por otro lado, los sesgos teóricos tendrán incidencia en la amplitud de campo de conocimiento que se tenga sobre los teóricos que han desarrollado sus trabajos sobre el objeto de estudio aquí escogido, ya que existen limitaciones de tiempo y por tanto se realiza especial énfasis tan solo en uno de los autores relevantes. Adicional a ello, pueden existir sesgos por parte de la población en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación lo que ocasionará que haya una extensión en la validación de la propuesta puesto que es necesaria la instrucción inicial para continuar con el proceso de pilotaje.

Capítulo 4: Propuesta de Innovación

4.1 Enfoque pedagógico y didáctico

4.1.1 Conectivismo

La era digital ha permeado cada ámbito de la vida del ser humano y la educación no es la excepción. A raíz de esto emerge una nueva teoría de aprendizaje llamada

conectivismo donde la tecnología juega un papel primordial en la enseñanza. (Campos, 2012). Según Siemens en Campos (2012) el aprendizaje para el conectivismo es un proceso que se lleva a cabo de manera continua y también este se puede dar en diferentes escenarios como “comunidades de práctica, redes personales y en el desempeño de tareas en el lugar de trabajo” (Campos, 2012, p. 113). El conectivismo como lo explica Campos (2012) tiene algunos principios por los cuales se rige, como por ejemplo que el aprendizaje puede darse a partir de artefactos no humanos, es decir computadores, celulares o pantallas de proyección. También, que es más importante conocer más que permanecer con lo actualmente conocido, seleccionar qué aprender y el significado de la información entrante, es visto a través de los lentes de una realidad cambiante. Todos estos principios giran en torno a la necesidad que existe de mantener una conexión constante entre el mundo y el conocimiento que reside en las bases de datos, es esto lo que hace del conectivismo distinto a otras teorías del aprendizaje.

De esta manera la presente propuesta pedagógica pretende proporcionar un ambiente de aprendizaje a partir del uso de la tecnología. En la cual el estudiante tiene la oportunidad de utilizar sus experiencias previas para ponerlas en consonancia con el nuevo conocimiento. Así, el educando no solo aprende sobre los procesos de la escritura, sino que también cómo ligar estos con sus vivencias y así sucesivamente puede ir creando lazos que conecten su pasado, presente y futuro. A pesar de que esto sea considerado en el ámbito académico, el estudiante tiene la potestad de decidir si lo que ha aprendido y que quedó almacenado en su propia base de datos (memoria) lo quiere seguir aplicando para ampliar las conexiones del conocimiento en otros espacios de su vida.

Es importante resaltar que el eje central del conectivismo es el entender el aprendizaje como una red que está compuesta por nodos y que cada nodo va creando conexiones, estableciendo así que el aprendizaje no es la asimilación de información por separado, sino que esta debe tener una interconexión para que dicha red se construya (Campos, 2012). En este sentido, el rol del maestro en el conectivismo es el de crear ambientes de aprendizaje y ampliando el conocimiento a más de una área o materia, como fue explicado anteriormente el aprendizaje ocurre cuando se crea una red a partir de nodos interconectados y el maestro debe promover ello en el aula de clase y el medio por el cual lo puede hacer es incluyendo en la interacción de los estudiantes “elementos que extienden las prácticas del aprendizaje más allá de las salas de clases, y que permiten experiencias en la vida real.” (Campos, 2012, p.116), de esta manera se haya un balance entre las necesidades de la escuela, que se encuentra en medio de un auge informático, y las necesidades del estudiante que requiere de distintos entornos para crear redes de aprendizaje.

Por otro lado, el rol del estudiante en el aula es que él adquiere la responsabilidad de crear sus propios objetivos, es decir, el educando tiene el poder de elegir la manera cómo lo que escuchará o aprenderá, creará los nodos para crear su propia red de aprendizaje. Entonces, a partir de los ambientes de aprendizaje que crea el maestro a partir del uso de las tecnologías, el estudiante debe ser capaz de pasar de sus conexiones propias y aisladas a compartirlas con sus pares, es decir, ejerce un trabajo colaborativo en el aula de clase. Según Campos (2012), de la fusión del trabajo colaborativo y las nuevas tecnologías surgen herramientas como los blogs, las redes sociales o en su defecto la Web 2.0, convirtiendo así al estudiante en un cocreador de contenido al hacer uso de dichas herramientas. Así pues,

para el conectivismo el contexto en el que se depare el conocimiento cobra una gran importancia por su aporte de a la conexión y al intercambio.

Por tanto, el conectivismo se constituye bajo la idea del cambio recurrente en las formas de vivir, entonces este le hace una alegoría al cambio por el que puede pasar un estudiante en el transcurso de su vida estudiantil (Pabón, 2014). Esto quiere decir que, así como el mundo con las tecnologías no se detiene, el estudiante tampoco se detiene y se mantiene en una constante reformulación del conocimiento, adoptando así los nuevos conceptos que la vida le pueda ofrecer así no se encuentre dentro de un aula de clase cursando algún grado en el colegio.

Como se mencionó anteriormente, el auge tecnológico gira también en torno a la educación. Es por esto que el conectivismo basa su aprendizaje en la conexión constante con dicha tecnología. Por lo tanto, este enfoque pedagógico tiene una amplia influencia en el diseño de la página web, pues el objetivo es crear un ambiente de aprendizaje virtual que apoye el aprendizaje más allá del aula de clase en el que normalmente se desarrollan los contenidos de la asignatura, en este caso el aula de informática.

4.1.2 Secuencia Didáctica

Una secuencia didáctica es entendida como el grupo de actividades interrelacionadas que tienen una finalidad, además una evaluación y unas evidencias que engloban lo realizado a lo largo del contenido de las clases. Esto se ve reflejado en las afirmaciones de Tobón et al (2010) en la que las secuencias didácticas son “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”

(p.20). Es importante señalar que en la secuencia didáctica las actividades propuestas se encuentran co-articuladas, es decir, que todo lo que se pretende trabajar en las sesiones de clase tienen una relación directa. Por lo tanto, “las relaciones que se establecen deben servirnos para comprender el valor educativo que tienen, las razones que las justifican y la necesidad de introducir cambios o actividades nuevas que las mejoren.” (Zabala, 2000, p. 53).

De igual manera Zabala (2000) afirma que la conexión entre la intención, los contenidos y las actividades propuestas deben regirse bajo una estructura que permita observar la relación entre cada uno de los aspectos mencionados. Así que a partir de lo expresado por Tobón et al (2010) se deben establecer unos objetivos o metas, luego las actividades se desglosan en “entrada o inicio, desarrollo; terminación, salida, cierre o conclusiones” (p.74), la duración de dichas actividades y finalmente la evaluación la cual en la secuencia didáctica se realiza de manera simultánea a las actividades. Esta evaluación puede ser realizada a partir de rúbricas y serán formativas o sumativas. Por un lado las formativas valoran el proceso de aprendizaje y por el otro las sumativas se enfocan en cualificar un resultado. Para efectos de esta propuesta, la evaluación formativa predomina ya que es consecuente con la concepción adoptada acerca del proceso de escritura.

Ahora bien, teniendo en cuenta el enfoque del conectivismo, son necesarias las conexiones realizadas a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica esto tendrá por resultado un aprendizaje significativo para el estudiante, ya que, encontrará en las diferentes sesiones en la que sea aplicada la secuencia que hay un objetivo y que todo lo que se realice va a aportar a su proceso de aprendizaje de manera tal que su apropiación sea significativa no solo para el ámbito académico, sino para su entorno fuera de la escuela.

4.2 Fases de intervención y secuencia didáctica

El producto final de este proyecto es el diseño de un objeto virtual de aprendizaje (OVA), específicamente es el diseño de una página web: Escribiendo: me Organizo, me Corrijo y me Reinvento la cual girará en torno a la producción escrita de textos informativos. Esto, respecto a la edad escogida inicialmente y en la cual, según los Estándares Básicos de Lenguaje (2006), los estudiantes deben desarrollar habilidades en la producción del tipo de texto antes mencionado. Además, este artefacto se adhiere al conectivismo como enfoque pedagógico en el que el estudiante a parte del uso de la página web puede realizar conexiones entre los contenidos y así obtener el mayor provecho del contenido de la misma, ya que, no solo tendrá instrucción en la tipología textual, sino que también conectará con el proceso escritural de manera tal que el educando pueda construir producciones textuales con contenido y forma adecuadas.

Así pues, las sesiones de clase en las cuales se verá reflejado el uso de la página web serán 6 en total, allí se desarrollarán actividades diversas que apuntan a ser un apoyo para mejorar el proceso escritural de los estudiantes. Estas sesiones, están repartidas en tres unidades de trabajo cuyo contenido tendrá un eje central. Por lo tanto, es necesario realizar un desglose de las actividades a desarrollar en las sesiones junto con el contenido de las unidades evidenciadas en la página web.

4.2.1 Fases de la propuesta

4.2.1.1 Fase de sensibilización: *Informando ando*

En esta fase las estudiantes podrán realizar un acercamiento inicial al texto informativo a partir de las características descritas en el ambiente virtual de aprendizaje

(página web). Además, las estudiantes podrán comparar entre 3 tipos de textos, como el cuento, el texto descriptivo y el texto informativo (noticia periodística), el que más se adecue a la tipología antes mencionada. Luego, las estudiantes podrán practicar respondiendo unas preguntas que son pertinentes a la hora de realizar un texto informativo, en este caso, la noticia. Las alumnas responderán las preguntas a partir de una anécdota que será contada en el formato de noticia periodística. De esta manera inicia la familiarización de ellas con el texto informativo. Además, a lo largo del proceso de sensibilización las estudiantes realizarán las actividades correspondientes a partir del uso de herramientas virtuales como Google Forms, lo cual permite que exista un desarrollo en las competencias tecnológicas de las estudiantes.

4.2.1.2 Fase de creación: *Centro de redacción*

En la presente fase las estudiantes podrán recordar o identificar los procesos realizados en la escritura mediante un video explicativo. Posterior a ello, en la sección *Planifico mi texto* ellas tendrán la oportunidad de escoger la sección de noticias en la que les interesaría trabajar, de esta manera se toman en cuenta sus intereses usando un formulario creado en *Google Forms*. A partir de esto cada estudiante tendrá una sección del periódico, cada sección contará con 2 anécdotas en forma de noticia, es decir, que cada dos estudiantes escribirán sobre una sección del periódico. Además, en esta fase las niñas darán el primer paso para la escritura de su texto: la planificación. Aquí podrán hacer uso de la plataforma *MindMup*, herramienta digital de Google, que permita la creación de mapas mentales a partir del uso de cuadros y flechas que se pueden conectar entre sí, a partir de esto, realizarán la lluvia de ideas o la lista ordenada. La cual será subida al *Classroom*, este es un espacio en el cual las estudiantes pueden subir las actividades correspondientes, así

como el material que el maestro considere necesario que sea revisado por ellas o las actividades que desee programar, también los trabajos realizados por sus pares lo que permite que se pueda realizar una valoración sobre los textos. Finalmente, se podrá realizar la búsqueda de la información necesaria para complementar sus ideas iniciales en el navegador diseñado específicamente para niños: *Bunis*, este buscador es especial para los niños puesto que filtra el contenido no apto para menores de edad convirtiéndolo en un lugar seguro de navegación.

Ahora bien, las estudiantes en la sección *Manos a la obra* harán uso de un editor de texto (*Prepostseo*) el cual les permitirá guardar como archivo pdf el primer borrador de su escrito, este será cargado en el *Classroom* para que posteriormente pueda ser revisado por las estudiantes bajo los criterios de reconocimiento de las partes de la noticia, la sección del periódico correspondiente, la respuesta a los interrogantes que demuestran la organización del texto en torno al proceso de planificación y el uso correcto de los signos de puntuación.

4.2.1.3 Fase de concreción: *Concretando ando*

Aquí será clave la lectura y valoración tanto colectiva como individual entre las estudiantes. Para esto, en la sección *Junta de Redacción* las estudiantes realizarán la lectura de sus textos para realizar los ajustes que crean necesarios a partir del conocimiento que tienen sobre su anécdota y las partes de la noticia. Luego, las estudiantes realizarán en la sección *Junta de Redacción* la lectura de los textos de las compañeras para así realizar una valoración del trabajo realizado. Para llevar a cabo esta valoración se tomará en cuenta una rúbrica para la valoración grupal (Ver tabla 2) en la que se tendrá presta atención a la comprensión de las partes de la noticia, el proceso de escritura realizado (se evidencia a partir de la organización del texto). Después, las estudiantes teniendo en cuenta las

Criterio	Descripción	Alto	Medio	Bajo
Partes de la noticia	Hace uso de las respectivas partes de la noticia	Comprende y redacta su noticia haciendo uso de la estructura correspondiente al texto informativo: la noticia.	Redacta una noticia haciendo uso de algunas partes de la estructura del texto informativo: la noticia.	No sigue la estructura del texto informativo: la noticia.
Sección del periódico	Redacta la noticia según la sección que le ha sido asignada.	Escribe una noticia en torno a la sección asignada.	Escribe la noticia con algunos elementos de la sección asignada.	En su escritura no toma en cuenta la sección asignada.
Proceso de redacción	Organiza la noticia de modo que responde, el qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y quién de manera clara, ordenada y evidente.	Responde los interrogantes, lo cual demuestra el proceso de planificación realizado.	Redacta la noticia de manera clara respondiendo algunas de las preguntas orientadoras (qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y quién).	No demuestra claridad en la redacción de la noticia. No hace uso de los interrogantes para la organización de la misma.
Signos de puntuación y ortografía	Utiliza de manera coherente los signos de puntuación, así como las reglas ortográficas y de acentuación (tildes).	Todo el texto goza del buen uso de los signos de puntuación, ortografía y acentuaciones.	Procura tener en cuenta los signos de puntuación, ortografía y las reglas de acentuación.	El texto tiene carece del uso de signos de puntuación, reglas ortográficas y de acentuación.

observaciones de sus compañeras subirán de nuevo el texto en la carpeta del Classroom

llamada *Mi versión final* con los ajustes pertinentes.

Tabla 2

Rúbrica de co-evaluación

Finalmente, entre las compañeras de sección empezarán a unir las secciones del periódico en la plataforma *Canva*, en la cual se puede realizar tareas de diseño gráfico,

presentaciones, posters, periódicos a partir de la creación propia o plantillas ya diseñadas. Allí, se escoge la plantilla o hoja en blanco para empezar a realizar una edición con cuadros de textos, formas, figuras con o sin movimiento, añadiendo o quitando páginas en un trabajo colaborativo o individual. Entonces, todas las estudiantes tendrán acceso y podrán observar el producto final de sus creaciones escritas. Para esto, necesitarán de la versión final del texto de tal forma que se pueda realizar el proceso de adecuación en el formato del periódico.

La última sección de la página web girará en torno a la valoración de la estudiante sobre su propio proceso de escritura, esto se realizará en un *Google Forms* mediante una lista de cotejo en la cual la estudiante podrá recordar y ser consciente de cómo fue dicho proceso (anexo G).

4.2.2 Matriz secuencia didáctica

Fases de la secuencia didáctica	Objetivos	Actividades según las fases de la secuencia didáctica	Evaluación formativa	Criterios de evaluación
Fase de sensibilización	-Comprender el uso de los textos informativos y la relación con el contexto de las estudiantes.	Sesión 1 -Reconocimiento de las partes del texto informativo en la herramienta digital <i>WordWall</i> . -Utilizar las características del texto informativo para contar una anécdota en el formulario de <i>Google Forms</i>		-Identifica las diferencias que existen entre el texto informativo y otros tipos de texto -Recrea historias con el uso de un tipo de texto en específico
Fase de creación	-Reconocer los procesos de redacción. -Identificar las herramientas	Sesión 2 -Selección de una sección del periódico en un formulario de <i>Google Forms</i> .	-Compartir en pareja: Las estudiantes analizan el proceso de	-Utiliza las herramientas de lluvia de ideas y lista ordenada para la organización de la información.

	usadas antes del comienzo de la redacción.	-Organización de los acontecimientos de una anécdota con una lluvia de ideas en <i>MindMap</i> Sesión 3 -Señalamiento los hechos más relevantes usando una lista ordenada en <i>MindMap</i> -Búsqueda de información adicional sobre la sección del periódico escogida mediante <i>Bunis</i>	sus compañeras. -Escritura de un diario de campo donde la maestra pueda realizar el seguimiento del proceso realizado por las estudiantes	-Estructura de manera ordenada y cronológica una historia contada oralmente.
	-Reconocer los procesos de redacción de un texto informativo. -Investigar el léxico pertinente para la redacción del texto	Sesión 4 - Identificación del léxico y conectores claves para la escritura de un texto en el buscador <i>Bunis</i> y en la lista de conectores expuestos. -División de la anécdota en las partes del texto informativo. -Escribe el primer borrador de la noticia según la sección correspondiente en el recurso digital <i>Prespostseo</i> .		-Recuerda la composición del texto informativo (partes) -Redacta un texto informativo teniendo en cuenta el léxico y la información antes consultada. -Usa adecuadamente los signos de puntuación
Fase de concreción	-Identificar errores en la redacción (contenido o forma) -Dialogar los cambios sugeridos para las compañeras de trabajo	Sesión 5 -Relectura del texto escrito. - Escritura del segundo borrador en <i>Prespostseo</i> -Realización de trabajo colaborativo en el que se resalten aspectos a mejorar.		-Analiza errores en la redacción a partir de la comparación. -Recibe sugerencias de las compañeras y las aplica en sus escritos.
		Sesión 6 -Visualización de los productos		-Lee atentamente el contenido de cada noticia presentada.

		finales de los grupos de trabajo en <i>Canva</i> . -Valoración del trabajo realizado a lo largo de la escritura de los dos textos a partir del formulario en <i>Google Forms</i> .		-Valora su propio proceso identificando fortalezas y debilidades en las redacciones realizadas.
--	--	---	--	---

4.3 Artefacto de innovación

El presente artefacto fue diseñado en la plataforma *Genially* y cuenta con un menú, tres secciones las cuales guían a la estudiante a seguir un proceso escrito. Así pues,-este es el link que permite acceso a la página web, *Escribiendo: Me Organizo, Me Corrijo y Me Reinvento*: <https://view.genial.ly/64054e1515f500001a3e26e2>

En primera instancia, la introducción a la página web se realiza explicando los diferentes botones que se encontrarán a lo largo del artefacto. Además, el menú y la bienvenida.

Figura 1

Portada del artefacto



En la segunda página (figura 2) se encuentra la explicitación de los íconos recurrentes en el artefacto facilitando así la navegación en la página web. Así pues, el primero de ellos indica que hacia el lugar donde está señalando la flecha se debe dar clic para acceder al contenido del recurso externo. En segunda instancia, las flechas indican que puede ir hacia adelante o hacia atrás dando clic sobre ellas. En tercer lugar, la estrella encerrada en un círculo permite que la estudiante vuelva al video explicativo cuantas veces lo desee. Posterior a este, la estudiante identificará el siguiente ícono cada vez que debe responder una encuesta. Finalmente, el ícono “menú” va a estar presente en todo el recurso, esto le permite a la estudiante volver a la ruta de navegación en cualquier momento.

Figura 2

Inicio: Explicación de íconos esenciales.

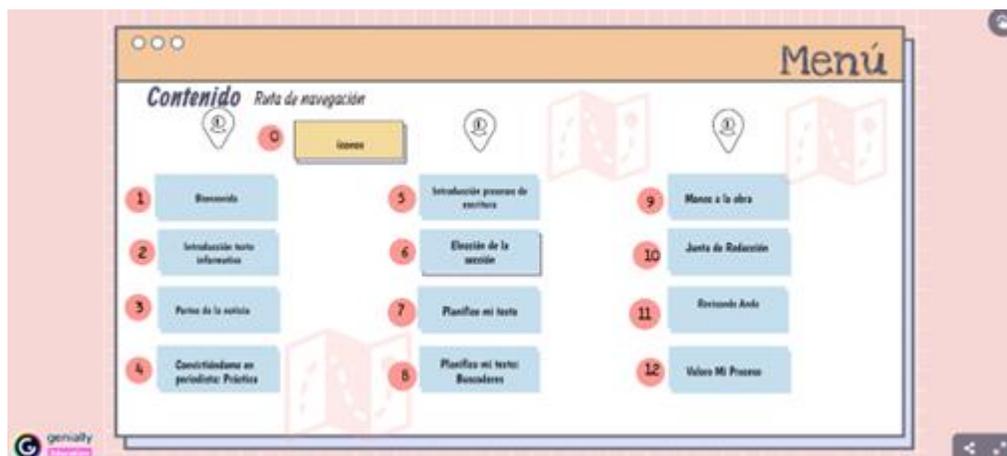


En el menú de navegación se encuentran los diferentes pasos que las estudiantes darán a través de las sesiones. Así como se observa allí (figura 3) el objeto virtual de aprendizaje está dividido tres partes esenciales. Por un lado, la primera parte es de corte teórico como la introducción al texto informativo, las partes de la noticia periodística para luego terminar con la práctica de lo explicado y aprendido. Por otro lado, iniciando la segunda parte se encuentra la explicación para la comprensión de lo que se entiende como escritura como proceso según las concepciones de Cassany (1999) quien sitúa este proceso

en tres procesos en específico: planificación, textualización y revisión. Así mismo en el artefacto se pueden evidenciar estos procesos de manera explícita. Finalmente, la tercera parte gira en torno a la escritura y concreción del texto final junto a valoración del trabajo realizado por las compañeras, es decir, se realiza una coevaluación y autoevaluación.

Figura 3

Menú de navegación



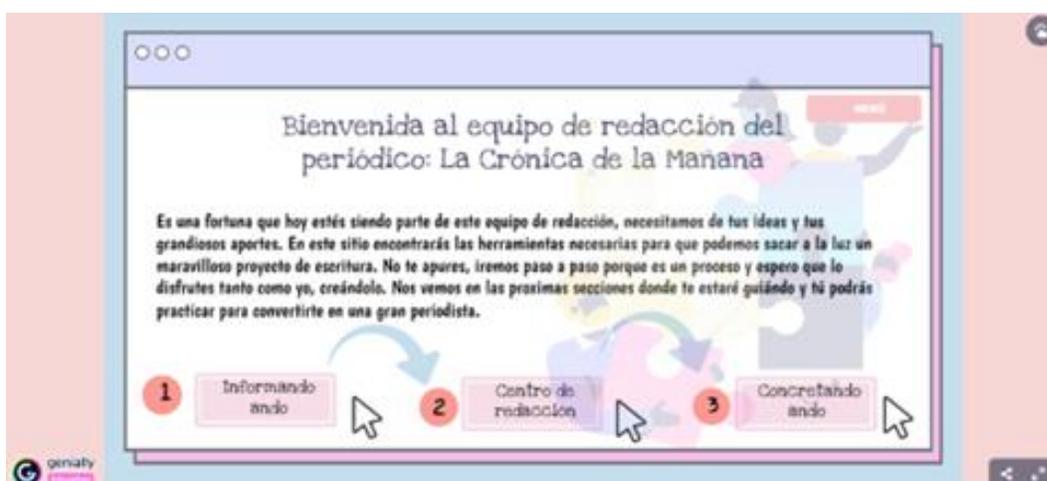
Después de la introducción, se da inicio a las secciones. Estas son tres: informando ando, centro de redacción y concretando ando. Cada una de las secciones se interrelacionan con los preceptos teóricos. Por ejemplo, en informando ando corresponde con las concepciones de texto informativo y noticia periodística; en el centro de redacción lo expuesto por Cassany, Flowers y Hayes toma relevancia pues se explicita estos procesos llevados a cabo en la escritura en la escuela; en concretando ando la revisión del texto es clave para cerrar el proceso de escritura. Por otro lado, estas secciones están diseñadas para proporcionarles a las estudiantes una herramienta en la que puedan realizar actividades escritas mediante diferentes recursos digitales como *Wordwall* (figura 7), en los cuales de

manera interactiva se puede realizar la revisión de conceptos claves como las partes de la noticia.

Por su parte, *Prepostseo* funciona como un editor de texto online el cual tiene herramientas como cambio de tipografía, tamaño de la letra y alineación. También se puede guardar el proceso a partir de la descarga de los textos en formato Word o PDF. Además, *MindMap* permite la organización de ideas a partir de cuadros o botones que se conectan entre sí. Por último, *Canva* funciona como un contenedor de plantillas para adecuar los textos según la necesidad comunicativa, en este caso el periódico. Cabe mencionar que las anteriores herramientas son insumos que serán publicados (*mindmap* y *preposteo*) en la plataforma *Classroom* la cual está diseñada para entornos específicamente educativos, donde las estudiantes son añadidas a un grupo de trabajo y podrán volver a revisar sus publicaciones o archivos en la plataforma.

Figura 4

Bienvenida al grupo de edición de Crónica de la Mañana

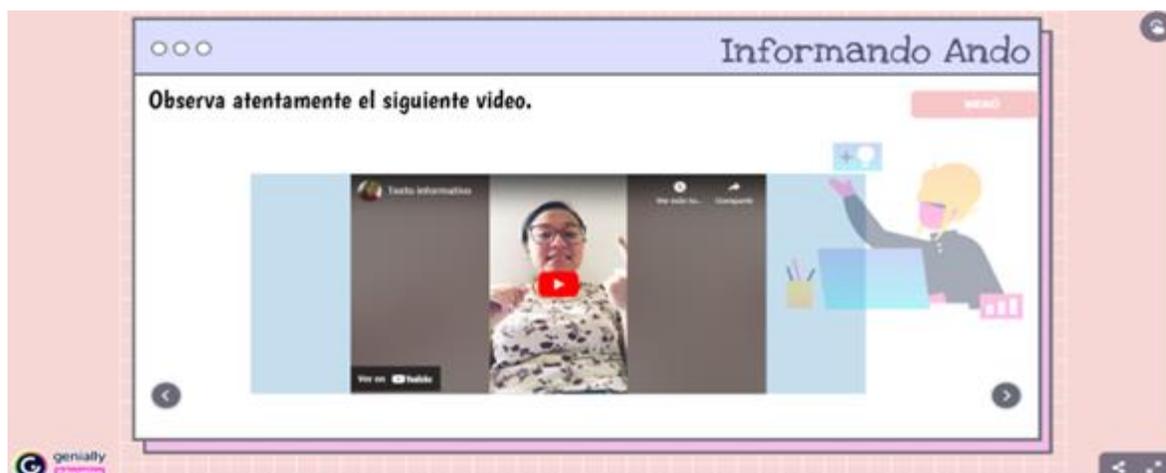


Como se ha mencionado antes la tipología textual que se trabaja en el objeto virtual de aprendizaje (OVA) corresponde al texto informativo y está enfocado específicamente en la noticia periodística (figura 5, 6, 7 y 8). Esto, se toma en cuenta a partir de lo establecido por el MEN (2006) en el que estipula que las y los estudiantes desarrollarán habilidades en la competencia comunicativa de la escritura a partir de los textos informativos que de igual manera deben contar con un proceso durante la redacción de esta tipología.

Los tres ejercicios (figura 7, 8 y 9) que se proponen en la sección informando ando se realizan durante la primera sesión del pilotaje del recurso didáctico. De esta manera se abarca desde lo más amplio a lo más detallado.

Figura 5

Introducción a los textos informativos



En esta actividad las estudiantes deben escoger el nombre de la parte de la noticia que considere que corresponde al ejemplo allí expuesto como se puede observar en la figura 7.

Figura 6

Ejercicio de reconocimiento de las partes de la noticia.



En la figura 7 se puede contemplar el uso de la herramienta digital *Wordwall* que permite la interacción entre la estudiante y la conceptualización se ha escuchado previamente. Esto con el fin de que las estudiantes puedan hacer una introspección de las partes de la noticia.

Figura 7

Ejercicio en Wordwall

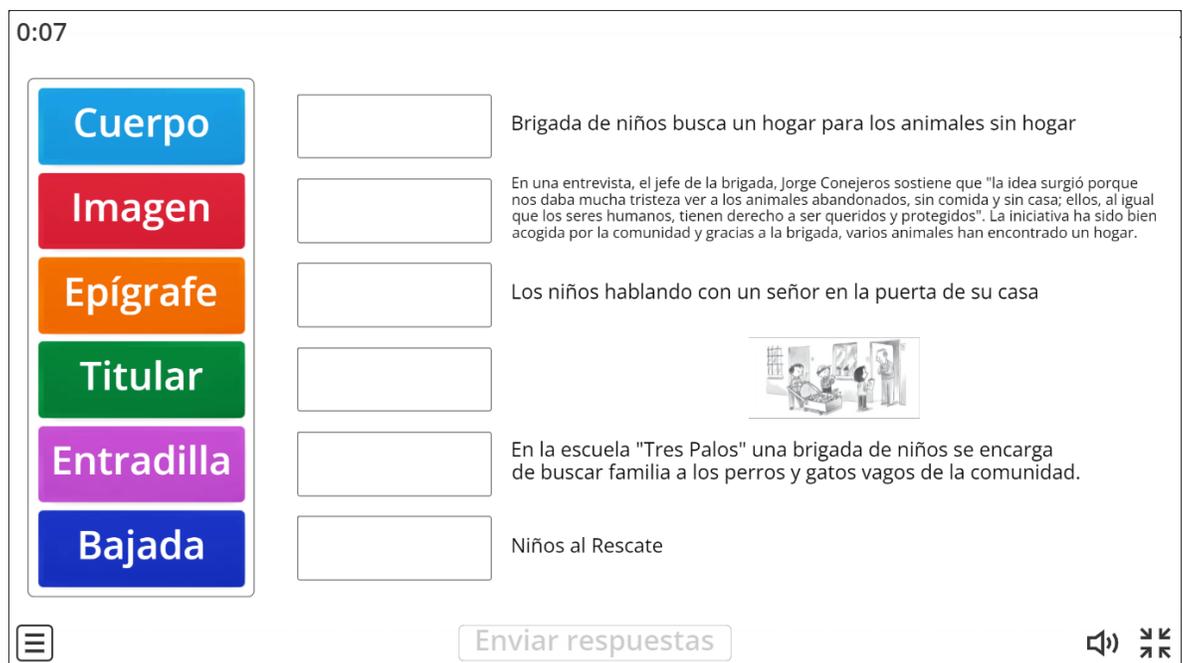
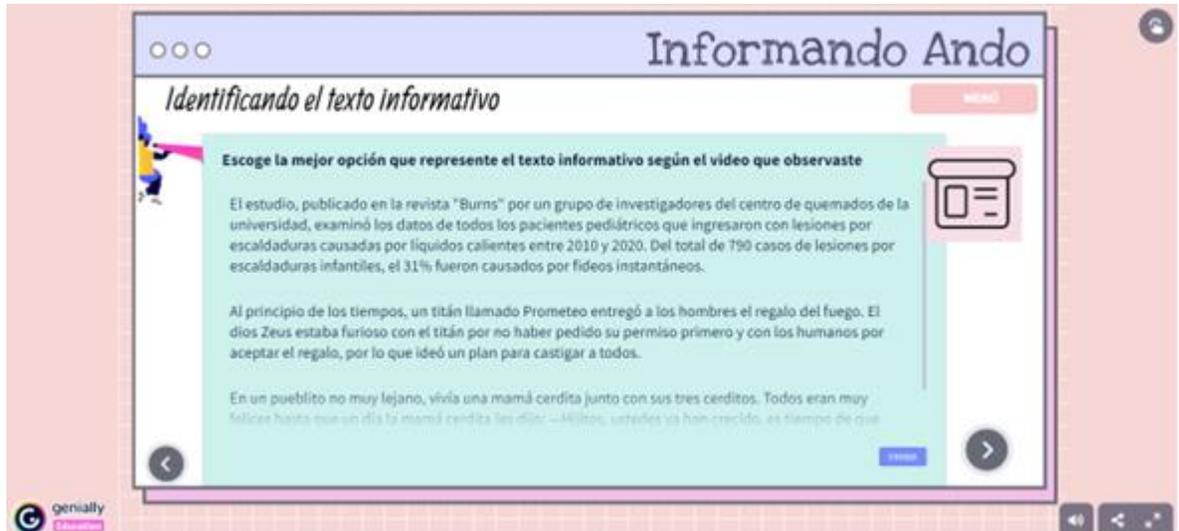


Figura 8

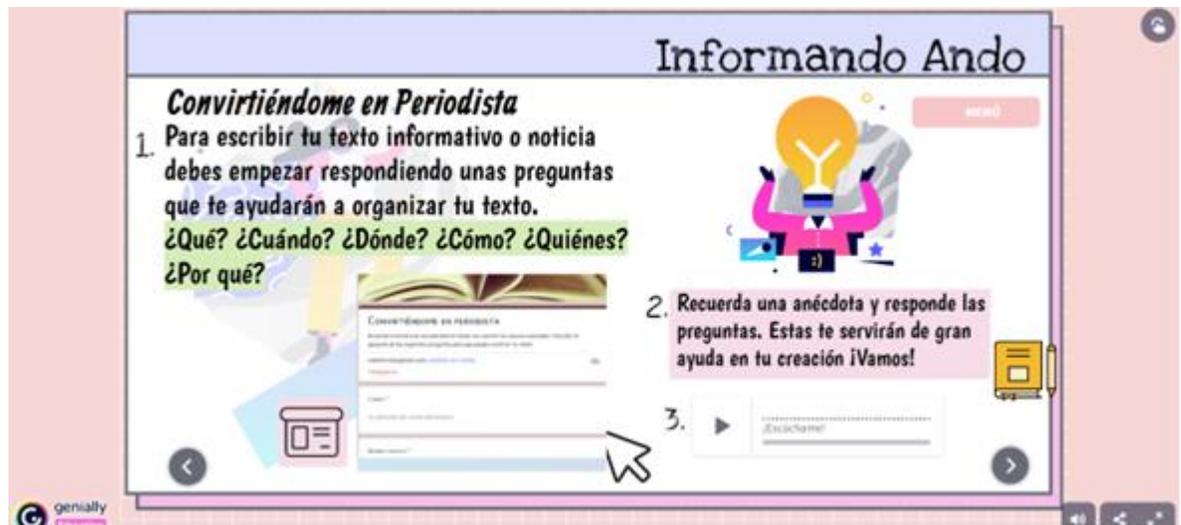
Ejercicio ejemplo de texto informativo.



En el ejercicio práctico Convirtiéndome en Periodista (figura 9) la estudiante se encuentra con un formulario de *Google Forms* en el que responde las preguntas claves para la redacción de un texto periodístico. Además, en el audio que se observa allí se explica que las estudiantes deben contar con un correo electrónico, el cual será abierto previamente, junto con la clave y de esta manera la maestra puede observar la apropiación que tuvieron las estudiantes sobre los interrogantes que responde un artículo en un periódico.

Figura 9

Cuestionario en Google Forms, audio para complementar las instrucciones



En la segunda sección, Centro de Redacción, las estudiantes encuentra un video explicativo en el que se desarrollan los conceptos de los procesos de escritura (planificación, textualización y revisión). Tal como lo señala Cassany (2003) estos procesos permiten la consolidación de un texto comprensible y, por lo tanto, desde el aula se debe fortalecer o impulsar la práctica de los tres procesos involucrados en la escritura, los cuales son el eje central del presente artefacto. Es importante señalar también que esto tiene una estrecha relación con el enfoque pedagógico antes definido (conectivismo) el cual expresa la necesidad de crear nodos que se interconecten en el conocimiento para que así pueda expandirse a otras áreas del aprendizaje y volver a ser usado posteriormente. Entonces, las siguientes secciones se enfocan en la práctica de lo explicado en los videos los cuales se interconectan la teoría del texto periodístico junto con los procesos de redacción.

Después de observar y practicar con los conceptos expuestos se inicia el proceso escritor. Como se ha explicado anteriormente, el resultado final del artefacto además de la apropiación de los conceptos de texto informativo y los procesos de escritura es la producción de un periódico escolar el cual se ejecuta a partir de la organización y trabajo

mancomunado del grupo. Para esto, las estudiantes deben escoger una sección que estará presente en el periódico.

Así como se puede observar en la figura 10 y 11, hay 5 secciones del periódico las cuales se trabajan a partir de la anécdota, es decir, una anécdota convertida en noticia. Esto conserva una relevancia importante para la presente propuesta, ya que, se co articulan las experiencias pasadas junto con la escritura de textos periodísticos lo que permite un anclaje al futuro próximo de las estudiantes puesto que no desligan su vida cotidiana de la escuela y la escritura, así como lo explicita el conectivismo, “aprendizaje es un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información” (Campos, 2012, p. 113). Así pues, las estudiantes en el recurso digital acceden a un formulario de *Google Forms* y allí escogen entre las 5 secciones, 1 opción. En caso de que la que escogió ya tenga las dos estudiantes correspondientes, hay una segunda opción de elección. Entonces, cada dos estudiantes tendrán la misma sección de noticias, las cuales al finalizar se unificarán y se convertirán en un solo número del periódico La Crónica de la Mañana.

Figura 10

Elección de la sección del periódico, mediante Google Forms

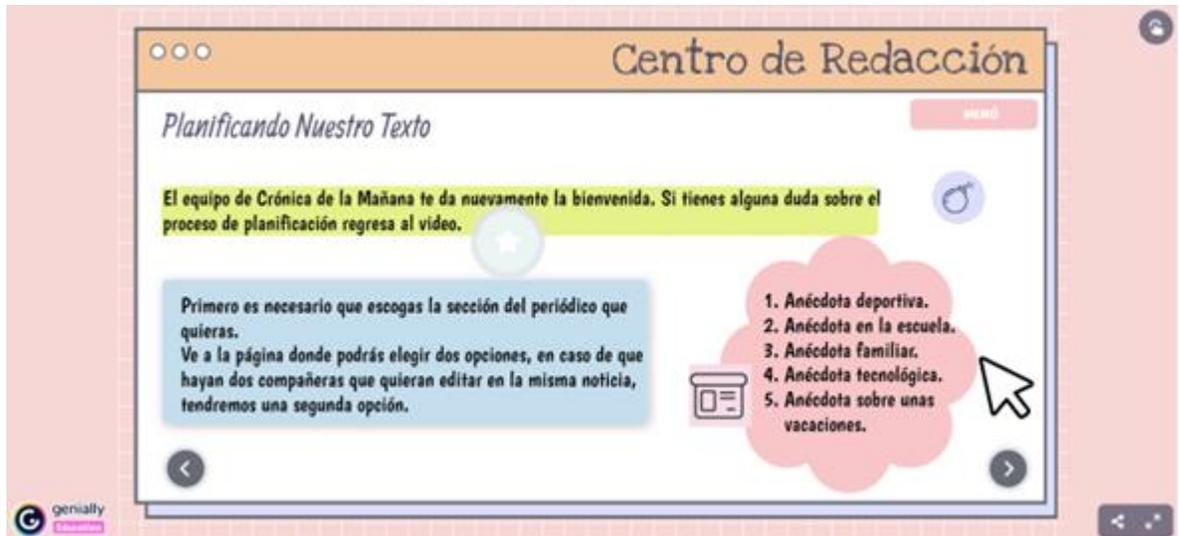


Figura 11

Google Forms con las opciones.

A partir de la elección de la noticia se inicia el proceso escritor en la sección Planificando Nuestro Texto (figura 12). En primera instancia, la estudiante debe dar clic el video tutorial para que así conozca como hacer uso de la herramienta *MindMap*. Esta herramienta funciona cuando es necesario hacer una lluvia de ideas o un mapa mental. Así como lo estipula Cassany (1999), la lista ordenada o el mapa metal permiten organizar las ideas antes de plasmarlas en un borrador. En segundo lugar, se ingresa a la página de

MindMap (figura 13) la cual tiene acceso directo dando clic sobre la imagen y allí se responden las preguntas orientadoras (qué, cómo, cuándo, dónde, quiénes y por qué). Cuando la estudiante termine de organizar estas ideas previas podrá compartir su lluvia de ideas en *Google Classroom*, así como se ejemplifica en el video tutorial.

Figura 12

Planificación del texto mediante MindMap

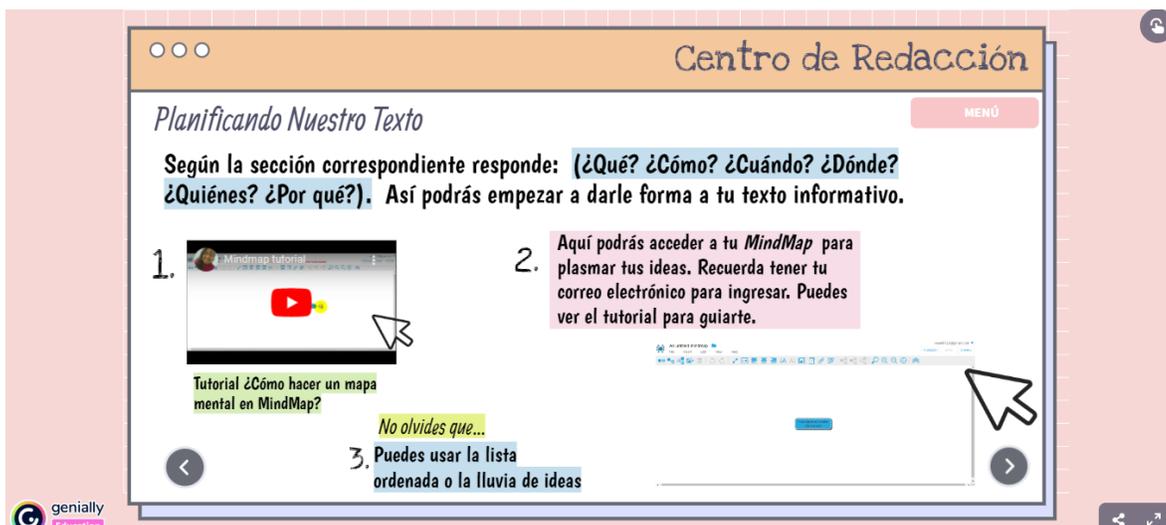
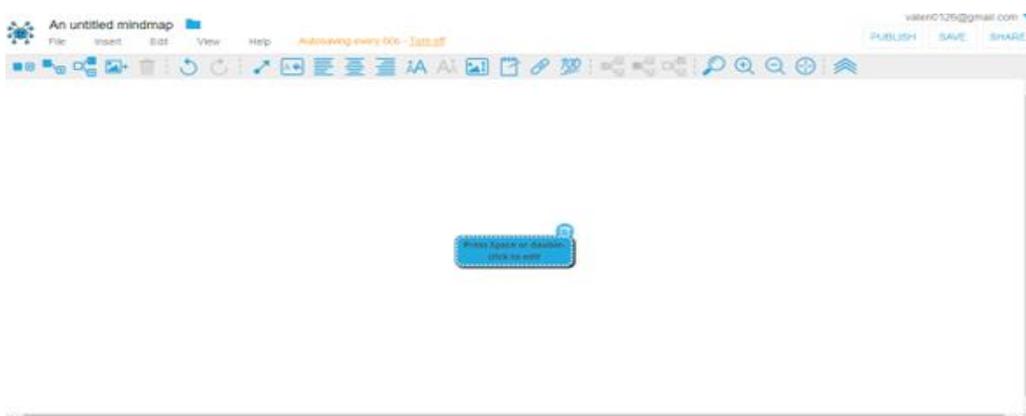


Figura 13 *Pantalla de MindMap.*



Además, la búsqueda de información adicional, como imágenes y léxico más el uso de los conectores lógicos (figura 15) proporcionan elementos claves para la escritura.

Según Cassany (1993) los conectores o marcadores textuales “sirven para establecer orden

y relaciones significativas entre frases” (p.155). Por lo tanto, para la construcción de los textos resulta relevante hacer uso de ellos, así que en el artefacto la estudiante encontrará una lista en la que puede visualizar y extraer algunos que le sean útiles para su escritura.

Figura 14

Buscadores para niños



Figura 1 *Lista de conectores*

Conectores

Capacidad: Identifica los conectores.

Recuerda que...

Los conectores son palabras o grupos de palabras que se emplean en un texto para relacionar ideas. Pueden ser de diferentes clases, según el tipo de relación que establecen.

Oración	Función	Conectores	Ejemplos
Adición	Sirven para añadir una idea que amplía la información.	y, ni, también, además, asimismo, más aún, etc.	Nos dieron galletas, además de refrescos.
Contraste	Presentan oposición entre dos ideas.	pero, sin embargo, no obstante, aunque, etc.	Quería comprarlo, pero preferí ahorrar el dinero.
Secuencia	Indican un orden de hechos.	luego, después, primero, inmediatamente, etc.	Primero, eche el vinagre; luego, la cebolla.
Equivalencia	Presentan la misma idea de otro modo.	es decir, en otras palabras, etc.	Es uno "cerebrito", es decir, sabe de todo.
Causa	Indican que un hecho es la causa de otro.	yo que, puesto que, porque, etc.	Siempre me apoya porque es mi amigo.
Consecuencia	Indican que una idea es consecuencia de la que precede.	por lo tanto, por ese motivo, en consecuencia, por consiguiente, etc.	Él respeta las leyes; por eso, es un buen ciudadano.
Igualdad	Establecen una relación de semejanza.	igualmente, del mismo modo, de la misma manera, el igual que, etc.	Aquí puedes leer gratis un libro y, del mismo modo, navegar en Internet.
Finalidad	Indican propósito.	para que, a fin de que, con el propósito de, etc.	Era necesario para que comprenda la situación.
Evidencia	Señalan una relación obvia o evidente.	naturalmente, obviamente, etc.	No estudió; obviamente, reprobó.

Ahora bien, después de tener toda la información necesaria en el artefacto se puede evidenciar, en las figuras 16, 17 y 18, el proceso de textualización y su respectiva publicación en *Google Classroom*. Teniendo en cuenta esto, se inicia con la escritura del

primer borrador en el editor de texto *Prepostseo*. A pesar de considerarse como borrador es necesario resaltar que debe estar escrito completamente el texto o el artículo periodístico para esto se sugiere, si es necesario, que la estudiante vuelva a observar el video en el cual se realiza la explicación de las partes de la noticia periodística. Esto se encuentra señalado con el ícono de la estrella. Por otro lado, la estudiante realiza la publicación de su texto en la carpeta de *Google Classroom* denominada “borradores de artículos” (figura 17). Seguido de esto, es necesario realizar una relectura de lo escrito, esto con el fin de identificar si el escrito contiene los elementos necesarios de la noticia. De igual manera, esta segunda versión será publicada en la carpeta denominada “segunda revisión” (figura 19)

Figura 16

Escritura del primer borrador del texto



Figura 17

Plataforma Google Classroom donde se publican los borradores de los textos



Figura 18

Ejercicio de relectura y publicación de la segunda versión.



Figura 19 Segunda versión del texto en Google Classroom.



Finalmente, en la sección de Concretando Ando las estudiantes socializarán sus respectivos textos y de igual manera realizarán una valoración formativa sobre sus producciones en la sección Junta de Redacción (figura 20). Esta valoración formativa (figura 21) tomará en cuenta aspectos como la evidencia de las partes de la noticia, si lo contado en la noticia coincide con la sección del periódico correspondiente; el proceso de redacción, si se evidencia el uso de conectores y si hay una linealidad en la lectura; y finalmente la puntuación y la ortografía, si se hace buen uso de las tildes (teniendo en cuenta que en clases anteriores se ha trabajado sobre el tipo de acentuaciones). A partir de estas valoraciones se realizan ajustes, se discuten las apreciaciones en clase ya que es un trabajo en equipo y por lo tanto se debe mantener una comunicación asertiva entre las participantes. Posteriormente se unen todas las secciones del periódico (figura 22). Para esto, se hace uso del recurso virtual *Canva* en la que se encuentra una plantilla (figura 23) en la que se copiará y pegará el texto resultado de la tercera revisión.

Figura 20

Ejercicio de lectura entre pares y valoración formativa.

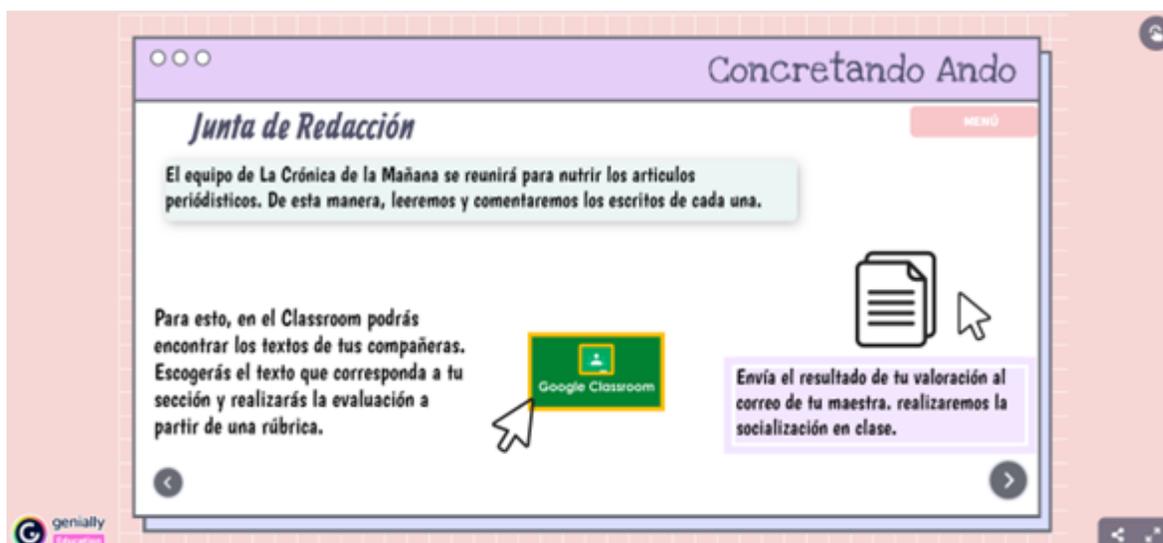


Figura 21

Rúbrica de coevaluación

Rúbrica de Coevaluación

En la Crónica de la Mañana es importante que entre nosotras como equipo valoremos nuestro trabajo. Para esto, tendremos en cuenta los aspectos de la tabla y señalaremos cómo realizó tu compañera el trabajo. Luego, realizaremos una socialización de nuestras respuestas en clase.

Recuerda que **alto** señala que cumple con el criterio; **medio** que cumple parcialmente y **bajo** que no cumple con el criterio.

Criterio	Descripción	Alto	Medio	Bajo
Partes de la noticia	Hace uso de las respectivas partes de la noticia	Comprende y redacta su noticia haciendo uso de la estructura correspondiente al texto informativo: la noticia.	Redacta una noticia haciendo uso de algunas partes de la estructura del texto informativo: la noticia.	No sigue la estructura del texto informativo: la noticia.
Sección del periódico	Redacta la noticia según la sección que le ha sido asignada.	Escribe una noticia entorno a la sección asignada.	Escribe la noticia con algunos elementos de la sección asignada.	En su escritura no toma en cuenta la sección asignada.
Proceso de redacción	Organiza la noticia de modo que responde, el qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y quién de manera clara, ordenada y evidente.	Responde los interrogantes, lo cual demuestra el proceso de planificación realizado.	Redacta la noticia de manera clara respondiendo algunas de las preguntas orientadoras (qué, cómo, cuándo, dónde, por qué y quién).	No demuestra claridad en la redacción de la noticia. No hace uso de los interrogantes para la organización de la misma.
Signos de puntuación y ortografía	Utiliza de manera coherente los signos de puntuación, así como las reglas ortográficas y de acentuación (tildes).	Todo el texto goza del buen uso de los signos de puntuación, ortografía y acentuaciones.	Procura tener en cuenta los signos de puntuación, ortografía y las reglas de acentuación.	El texto carece del uso de signos de puntuación, reglas ortográficas y de acentuación.

Figura 22

Escritura final del texto periodístico y publicación en la plantilla de Canva.



Figura 23 *Plantilla en el recurso digital Canva*



Finalmente, el objetivo del artefacto es poder considerar la escritura como un proceso y no como un producto. Por lo tanto, es necesario que la estudiante puede realizar una introspección de lo que fue su proceso, es decir, una valoración propia sobre el trabajo realizado a través de las distintas sesiones. Esta valoración se realiza en *Google Forms* y se realiza la socialización de las respuestas y del sentir de cada estudiante sobre su experiencia con la página web.

Figura 24 *Autovaloración del proceso escritural*



4.4 Resultados de pilotaje

Como fue mencionado anteriormente, este objeto virtual de aprendizaje tuvo como medio de validación de viabilidad, la realización de un pilotaje el cual constó de 3 sesiones con 10 estudiantes del grado 501. A partir de lo explicado en la matriz de la secuencia didáctica, estas sesiones estuvieron enfocadas a la sensibilización de las estudiantes sobre la página web además del primer componente conceptual, el primer acercamiento de las estudiantes al texto periodístico y finalmente, la conceptualización de los procesos de escritura.

En primer lugar, en la fase de sensibilización las estudiantes estuvieron en contacto con la página web. Este primer acercamiento se realizó, a partir de la explicación por parte de la maestra en formación, un acercamiento a los botones principales que se encontrarían durante el recorrido en la página web. Posteriormente, se le requiere a las estudiantes el ingreso a sus correos electrónicos y allí fue donde se encontró la primera dificultad, la cual fue resuelta a medida que iban avanzando las secciones. Por lo tanto, uno de los alcances del pilotaje fue la cualificación de las competencias tecnológicas de las estudiantes. Así pues, después de la apropiación de los botones se reproduce el video del texto informativo por lo que las estudiantes se vieron interesadas y tomaron nota según lo que iban escuchando.

En segundo lugar, la conceptualización de los procesos de escritura es claros para las estudiantes. Sin embargo, para algunas de ellas les fue complicado el proceso de planificación, ya que, no es un proceso que las estudiantes y tampoco las maestras hacen en el aula de clase. Por esto, fueron necesarias varias explicaciones para estar en consonancia con el contenido del OVA y la apropiación de las estudiantes. Aquí se pudo evidenciar que

las estudiantes además de tener dificultades referentes a la tecnología también en torno al primer proceso de la escritura. Para esto, se llevó a cabo el ejercicio de planificación en el que las estudiantes contaron una anécdota a partir de las principales preguntas que son respondidas en un hecho noticiable.

Por último, la práctica que pudieron desarrollar las estudiantes fue la organización de la noticia, seguido de la primera linealización y finalmente la publicación de esta en el *Google Classroom*. Durante todo este recorrido se evidenció el avance significativo de las estudiantes en cuanto a su conocimiento de las TIC. Por otro lado, la comprensión del texto informativo como noticia periodística fue comprendido por la estudiantes a partir del video explicativo y también su experiencia con los procesos de escritura se vio influenciado por los diferentes recursos virtuales utilizados para poder generar o reforzar este proceso en dicha competencia comunicativa.

Capítulo 5: Conclusiones

A partir de la construcción de la presente propuesta de innovación se puede concluir que la labor docente debe permanecer en constante transformación y adaptación debido a los cambios inminentes del mundo, cambios que afectan aspectos cognitivos y conductuales de las personas. De esta manera, la escuela es uno de los lugares en los que más se evidencian dichas transformaciones. Por lo tanto, tanto los maestros como los directivos deben permanecer realizando cambios en las prácticas educativas. Un ejemplo claro, es la evidente influencia de la tecnología en el mundo, esta ha avanzado paulatinamente y ha permeado todos los aspectos de la vida.

Como consecuencia de ello la escuela también debe asimilar el uso de la tecnología para mantener la conexión entre esta y el mundo actual de los estudiantes. Sin embargo, se evidencia que la educación sigue careciendo de elementos y conocimientos que giran en torno a la tecnología. A raíz de esto, la propuesta de innovación logra romper con el sesgo existente entre la escuela, la tecnología y el conocimiento.

Por esto, su aporte sucede de manera específica tomando en cuenta la interconexión entre escuela, conocimiento, tecnología, estudiante y maestro. Así pues, el desarrollo del objeto virtual de aprendizaje nutre directamente la labor docente, ya que, amplía su campo de conocimiento, permitiendo así la identificación de nuevas prácticas de enseñanza, diversificando el aprendizaje, conectando con el mundo actual, diseñando herramientas a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que vayan en consonancia con la realidad del estudiante y las prácticas educativas.

Por otro lado, las estudiantes también son beneficiadas por el uso de esta herramienta didáctica virtual, ya que, si bien es cierto están siendo constantemente permeadas por la tecnología, esto sucede de manera superficial. Entonces, lo que logra el diseño y aplicación del objeto virtual de aprendizaje (OVA) es que el estudiante amplie su conocimiento junto con el uso de las herramientas tecnológicas. Proporcionando así la conexión entre la escuela y la realidad de la estudiante puesto que toma como aspecto importante el interés por el uso de los objetos virtuales y lo junta con sus experiencias que resultan de su realidad inmediata.

Por lo tanto, a partir del diseño, desarrollo y ejecución de la página web centrada en la competencia escrita, la cual engloba la experiencia de la estudiante a través de su desarrollo académico, se logra que las estudiantes conciban la escritura como proceso a

partir de actividades que direccionan la escritura como una evolución paulatina con elementos en específico. Proporcionando así componentes claves que pueden ser trasladados a otras áreas del conocimiento, es decir, a partir de la estructura (planificación, revisión y textualización) se puede adaptar transversalmente en las asignaturas fuera del español. Para lograr así que sus producciones escritas tengan un alto nivel de comprensión.

Como se mencionó anteriormente, el fin del fortalecimiento de la escritura a partir de la concepción de esta como proceso incurre directamente en la transversalidad de la composición escrita en la escuela. Teniendo en cuenta que la especialidad de la misma ha sido destinada al área de español y no evidenciada explícitamente como partícipe de todas las áreas de conocimiento. Se logra entonces que la estudiante además de conocer cómo se construye un texto informativo pueda también contemplar los procesos escriturales como la base para la producción de todo tipo de texto que vaya a construir en cualquier asignatura.

Además de la transversalidad de la escritura en la escuela también cabe mencionar el trabajo colaborativo resaltado en el objeto virtual de aprendizaje. Puesto que las estudiantes a partir de las actividades realizadas en la cuales el trabajo del equipo es necesario, desarrollan habilidades comunicativas, pensamiento crítico, comprensión y colaboración entre las distintas subjetividades presentes en el aula de clase. Logrando así el quiebre de la individualidad con la que se ha venido rigiendo el trabajo en el aula. Todos estos componentes fortalecen el desarrollo en las competencias sociales de las alumnas.

Por otro lado, a lo largo de la ejecución o aplicación de la página web se pueden distinguir las distintas partes del proceso escritural lo cual permite que el primer objetivo

aquí expuesto acerca de la apropiación de los procesos escriturales por parte de las estudiantes sea alcanzable en la medida que explícitamente tienen conocimiento de la terminología necesaria para un proceso de escritura al igual que la puesta en práctica del mismo. Esto se relaciona tanto con los conceptos del proceso de escritura como con la tipología expuesta, la cual funciona como el medio por el que las estudiantes crean un interés y conexión con su experiencia. Ya que para la escritura tuvieron en cuenta sus vivencias (anécdotas) en torno a su ámbito familiar o escolar.

En tercer lugar, el desarrollo de la propuesta de innovación ha desvelado algunos retos y beneficios que ha traído consigo el proceso de construcción del presente documento los cuales cabe señalar. Por un lado, el aporte para el qué hacer docente (como se ha mencionado anteriormente) a partir de la creación, diseño y ejecución de un objeto virtual de aprendizaje ha sido un desafío de principio a fin. Por una parte, las habilidades y destrezas adquiridas a partir de la realización del objeto virtual de aprendizaje son significativas no solo para el maestro quien procura diversificarse constantemente buscando nuevas herramientas tecnológicas, sino también para el estudiante que puede explorar nuevos escenarios que serán útiles además de encontrar conexiones con su realidad, como las herramientas virtuales como Wordwall, MindMap o Canva, las cuales pueden ser usadas no solo para la escritura en el área de español, ampliando así su experiencia tecnológica.

Finalmente, este objeto virtual de aprendizaje se percibe como una herramienta para el maestro que busca cómo hacer que sus estudiantes tengan presentes los procesos de escritura en cualquier ámbito que requiera de dicha competencia comunicativa, cómo hacer que el proceso realizado en la página web tenga una resonancia en el cerebro del estudiante y que pueda razonar sobre ella a partir de todas las herramientas allí presentes.

Referencias

- Ariza, E.I. (2018). *Manual de convivencia*
- Barriga, F. A. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Revista Iberoamericana de Educación Superior.
- Bermúdez Hincapié, M. A., Durango Durango, M. A., Palacios Ríos, W., & Romero, M. P. (2021). *Diseño de Una Página Web En Plataforma Wix para Mejorar La Comprensión Lectora del Idioma Español en Sus Tres Niveles, Literal, Inferencial y Crítico, En Estudiantes del grado 5° de la IE Guillermo Valencia de Montería*. [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]
https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14582/TGF_Maria%20Durango_Marcela%20Romero_Milciades%20Bermudez_Walter%20Palacios.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bucheli, M. G., Villanueva, R. S., & Robelo, O. G. (2018). *Objetos Virtuales de Aprendizaje en la Educación Superior*. Eikasia, 209-224.
- Cabero, J & Ll, M. (2013). *La Aplicación del Juicio de Experto Como Técnica de Evaluación de las Tecnologías de la Información y la comunicación*. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación.
- Campos, L. G. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista de Educación y Tecnología*, 111-122.
- Cassany, D. (1987). *Describir el Escribir*. Ediciones Paidós.
- Cassany, D. (1993). *La Cocina de la Escritura*. Anagrama
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Procesos de Escritura en el Aula de ELE*. Carabela, 5-22.
- Cassany, D. (2021). *El Arte de Dar Clase*. Anagrama
- Educación, S. d. (06 de 10 de 2022). *El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño cumplió 106 años de historia y empoderamiento femenino*. Obtenido de Secretaría de Educación:
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/el-liceo-femenino-de-cundinamarca-mercedes-narino-cumplio-106-anos-de-historia-y
- Ferreiro, E. (1991). *La Construcción de la Escritura En el Niño*. Revista Latinoamericana de Lectura.
- Ferreiro, E. (2007). *Las Inscripciones de la Escritura*. EDULP.
- Flowers, L. S y Hayes J. R. (1980) *The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem*. College Composition and Communication.

- Freinet, C. (1973). *El Texto Libre*. Editorial LAIA.
- García, V. y Fabila, A. M. (2011). *Modelos Pedagógicos y Teorías del Aprendizaje en la Educación a Distancia*. Revista Apertura.
- González, M. & Escudero, M. (1987). *Innovación Educativa Teorías y Procesos de Desarrollo*. Editorial Humanitas.
- González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Halliday, M. A. (1989). *Spoken and Written Language: Oxford University Press*.
- Isaza Mejía, B. E., & Castaño Lora, A. (2010). *Referentes Para la Didáctica del Lenguaje En el Segundo Ciclo*. Kimpres Ltda.
- Jarrett, B. (2015). *La Importancia del Texto Informativo en la Formación de Lectores*. IDEA, 15-16.
- Jolibert, J. (1995). *Formar Niños Productores de Textos*. Dolmen Ediciones.
- Lindarte, M. A. (2021). *La Significación de las Emociones y Sentimientos como Motor de la Escritura*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13407/1a%20significaci%C3%B3n%20de%20las%20emociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Margalef, L. & A, A. (2006). *¿Qué Entendemos por Innovación Educativa? A Propósito del Desarrollo Curricular*. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores.
- Mascioli, J., & Romero Gauna, W. (2007). *Cómo se Construye un Texto Informativo*.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*.
- Morales, L. Gutiérrez, L. Ariza, L. (2016). *Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral*. Revista Científica General José María Córdova.
- Pabón, C. (2014). *Conectivismo, ¿Un Nuevo Paradigma en la Educación Actual?* Mundo FESC.
- Pognante, P. (2006). *Sobre el Concepto de Escritura*. Revista Interamericana de Educación de Adultos.
- Ramírez, I. C. (2021). *El Cuento De Terror Una Propuesta Para El Fortalecimiento De La Producción Escrita En Los Estudiantes Del Ciclo Tres*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13419/E1%20cuento%20de%20terror.%20Una%20propuesta.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

- Reyes Quezada, J. (2021). *Propuesta Didáctica Innovadora para Fortalecer la Escritura Creativa con el Uso de una Pizarra Colaborativa para Estudiantes de Sexto Grado (10 años)*. [Trabajo de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/11974/Reyes%20Quezada%2c%20Johana%20Hermelinda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rienda, J. (2016). *Límites Conceptuales de la Composición Escrita: Alcance de su Espacio Epistemológico y Didáctico*. Revista SIGNA 25.
- Ruíz Bolívar, C (2013). *Instrumentos y Técnicas de Investigación Educativa*.
- Schneuwly, B. (1992). *La Concepción Vygotskiana de Lenguaje Escrito*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación
- Suárez, Y. L. (2020). *Escribiendo el Mundo Con el Otro*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12709/Escribiendo%20el%20mundo%20con%20el%20otro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.
- UNESCO. (2016). *Innovación Educativa*. Cartolan.
- Vargas, C.C y Melo, M. L. (2018). *La Escritura Por Proceso A Través De La Estrategia De Talleres De Escritura Para Potenciar El Pensamiento Crítico En Los Estudiantes De Aula Multigrado*. [Trabajo de maestría, Universidad del Tolima]
<https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/a1fa0111-b068-4716-a293-4dde5f222d5a/content>
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La Práctica Educativa. Cómo Enseñar*. Graó.

Anexos

Diario de campo #16

DIARIO DE CAMPO N° 16. INSTITUCIÓN: Liceo Femenino Mercedes Nariño

Fecha: 27 septiembre 2022

Propósito de la sesión: Observación

Docente en formación: Yaly Valentina Gómez González

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema, Concepto, Categoría	Análisis Causas / Consecuencias	Contribución al Proyecto Preguntas / Decisiones
<p>Reunión de padres de familia denominada “escuela abierta” donde se entrega un reporte a los padres de familia y se dialoga con los padres sobre las dificultades o logros que han tenido las estudiantes en el último periodo escolar. La reunión da inicio a las 6:40 en la cual asisten las estudiantes que no han perdido ninguna de las asignaturas y a las 8:30, llegarán los padres con las niñas que han perdido alguna de las áreas o materias. Después de esto, a las 10:30, llegarán los padres de las niñas de los otros cuartos que necesiten algún tipo de aclaración o información. La maestra realiza el orden del día en el tablero. En este cronograma que la profe diseñó incluye la información sobre la acreditación de la institución y explica que a la institución va a ser</p>		<p>La escuela tiene en cuenta a los padres como parte de la evaluación, es decir, evalúan su papel en la formación educativa de sus hijas. A raíz del bajo rendimiento de las estudiantes se han propuesto refuerzos en las principales asignaturas los días sábados.</p>	<p>Se informa a los padres de familia la realización de un proyecto de investigación donde las estudiantes serán involucradas. Así como la información respecto al consentimiento que la universidad da a maestro en formación</p>

<p>visitada por unos pares Que se encargarán de reafirmar que lo escrito ha Sido cumplido.</p> <p>La maestra recuerda que el cumpleaños del colegio se acerca y recuerda la actividad que tienen desde la asignatura de español para su celebración: acróstico sobre el Liceo Femenino. Menciona después la semana de receso que será entre el 8-17 de octubre.</p> <p>Antes de realizar la entrega del informe habla sobre las problemáticas que se han estado presentando en el aula respecto a la convivencia, los acudientes resaltan el silencio que hay entre las estudiantes al presenciar situaciones de bullying.</p> <p>8:35 Inicia la reunión con los padres de las niñas que han perdido alguna asignatura. A estos acudientes la maestra les habla sobre la flexibilización del currículo, se refiere a la valoración del proceso más que del producto. A lo que apunta esto es que la estudiante pueda subir su puntaje a partir del buen proceso que demuestre en el último periodo académico.</p> <p>También se habla sobre la integración de la jornada única y que por esto el colegio necesita reducir el número de estudiantes. Por esto, la estudiante que a final del año pierda un área</p>	<p>Reunión padres de familia</p>		
--	----------------------------------	--	--

automáticamente se dará por perdido el cupo en la institución.

Anexo A

	A	B	C	D	E	F	G	H
2	Institución: IED Liceo Femenino Mercedes Nariño			Curso	401	Jornada	Mañana	
3	Estudiante	Edad	¿Cuándo debes realizar tareas en casa recibes ayuda de algún familiar? ¿de quién y cómo te ayuda?	¿Dónde te gusta escribir más, en casa o en el colegio? ¿Por qué?	¿En tu hogar cuentas con acceso a objetos y programas tecnológicos como computador, celular, internet, etc?	Según tu experiencia, ¿qué te ha gustado de escribir? ¿sobre qué te gusta escribir?	Del 1-10 ¿cuánto te gusta escribir?	¿Qué es lo que más te gusta de escribir?
4	1	9	Papá	Colegio: Porque sus amigos le ayudan a aprender	Computador, internet, celular	Textos para evaluaciones, tareas: Por su facilidad	9	Aprender y estudiar para exámenes
5	2	10	Mamá: envía las tareas o las imprime	Colegio: Siente interés de escribir	Computador, celular, internet, tablet	Resúmenes de cuentos que lee	9	Suelta la mano y decora la letra
6	3	10	Abuelita, tía, mamá, papá: explican lo que no entiende	Colegio y casa porque puede preguntar cómo se escribe, se puede expresar igual en los dos lugares.	Computador, celular, internet, tablet	Escribir en carteleras porque puede usar colores también sobre animales	9	Se relaja y se expresa
7	4	10	Mamá: en lo que no entiende	Colegio y casa: aprender más en los dos	Computador, internet, celular	Anime, información sobre animales	8	Los beneficios de aprender
8	5	9	Mamá: en lo que no entiende	Colegio y casa	Computador, celular, internet, tablet	Películas y canciones	8	Mejora su vocabulario
9	6	9	Mamá: en lo que no entiende Papá: carteleras y exposiciones	Casa: comodidad	Computador, celular, internet, tablet	Canciones para aprendérselas	10	La lógica de lo escrito Jugar a escribir
10	7	9	Mamá: fotos o su conocimiento	Colegio: LE pueden corregir Casa: Puede escribir todo el tiempo	Celular	Cuentos, alegría y terror	8	Animación
11	8	9	Mamá: en lo que no entiende Abuela: Divisiones	Colegio: Legusta escribir allí	Celular y tablet sin internet	Cuentos o historia	10	cuentos historias
12	9	9	Hermana: explica	Casa: Inspiración, cuaderno personal	Computador, internet, celular	Aprender correcciones	10	Personajes que escribe, acción, crear de

Anexo B

	Motivan a las estudiantes para trabajar en equipo.													
Evaluación	Permite a las estudiantes evaluar a sus pares.													
	Permite que las estudiantes puedan hacer una introspección de su proceso escritor.													
Eficacia	La página web incide en el fortalecimiento de la competencia escrita.													
Observaciones:														

Anexo E

Lista de Cotejo Evaluación de las Estudiantes

Categoría	Criterio	😊	😐	😞
Navegabilidad	La navegación en la página es fácil de comprender.			
	Los botones de navegación en la página son claros.			
Navegabilidad Contenido	El uso del computador es sencillo para hacer uso de la página.			
	Los videos fueron de ayuda para la comprensión de los textos informativos y de los procesos de la escritura.			
	Los íconos e ilustraciones fueron de soporte para comprender el contenido de la página.			
Contenido Actividades	La sección de "planifico mi texto" te ayuda a organizar tus ideas.			
	Es sencillo acceder al editor de texto en el que pudiste escribir el primer borrador de tu escrito.			
	Los navegadores propuestos son útiles para buscar información e imágenes.			
Actividades Comentarios:	Usar <i>Google Classroom</i> para publicar los avances te permite observar tus avances y revisarlos en el momento que desees.			
	En la sección junta de redacción puedes leer y compartir tus opiniones sobre los textos de tus compañeras.			
	Escuchar los comentarios de tus compañeras es clave para mejorar tu escrito.			
	Poder ver los textos juntos te permite observar el trabajo en equipo realizado.			
	Comentarios:			

Anexo F

Consentimiento informado

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 787 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NIUP No. _____, declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: guajasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA _____

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelan el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Anexo G

Valoro Mi Proceso (Formulario Google Forms)

Valoro Mi Proceso

Llegar hasta aquí ha implicado un gran esfuerzo de tu parte. Por lo tanto, es importante que reconozcas ese esfuerzo haciendo un barrido por lo que fue este proceso de creación del periódico La Crónica de la Mañana. Por favor, responde este cuestionario siendo consciente de lo que fue para ti hacer parte del equipo de redacción. No olvides recordar tus fortalezas y debilidades.

Entender la estructura del texto informativo fue sencillo *

- Sí
- No
- Algunas partes

Fstuve a gusto con la sección del periódico que me correspondió *

