

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**  
**INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**



**Desarrollo de Procesos cognitivos de orden superior implicados en la elaboración de Mapas Conceptuales para estudiantes de tercer año medio**

**Trabajo de Titulación para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor de Castellano y Comunicación**

**Profesor guía:**

Dra. Damaris Landeros Tiznado

**Estudiante:**

Daniela Abarzúa Verdejo

**Viña del Mar, Junio - 2019.**

## **Resumen**

El desarrollo de procesos cognitivos de orden superior se constituye como uno de los aprendizajes más descendidos en el sistema escolar chileno. Su internalización se obstaculiza, debido a la estandarización de instrumentos de evaluación diseñados por los docentes para evaluarlos, como también por metodologías utilizadas para trabajarlos en el aula. Este artículo describe el proceso de resolución de un problema didáctico realizado en un contexto educativo real donde se movilizaron habilidades cognitivas de orden superior para facilitar el traspaso de registro semiótico de información emergente de un texto escrito. Se trabajó con la metodología Investigación-Acción para diseñar un Plan de Acción que permitiera vehicular dichas habilidades. Los resultados indicaron que el planteamiento de estrategias referidas a seleccionar, jerarquizar, relacionar y sintetizar información relevante de un texto permite la eficacia en la elaboración de Mapas Conceptuales. Se concluye que entre los estudiantes existen diferencias no significativas en el desarrollo de la habilidad de jerarquizar deductivamente los conceptos y vincularlos proposicionalmente, mientras que la totalidad de la muestra logra sintetizar los términos utilizados en el Mapa Conceptual.

*Palabras clave: Mapa conceptual, habilidades, estrategias, investigación-acción.*

## **1. Introducción**

En el marco que propone el perfil de egreso de la carrera de Castellano y Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, se ha propendido a la formación de docentes cuya identidad profesional se oriente constantemente hacia el rol investigativo. En este sentido, el carácter de investigador del profesor en formación se refrenda en el diseño del Trabajo de Titulación que debe elaborar, el cual se sustenta en una Investigación Acción desarrollada en un contexto educativo real, a través de la implementación de un diseño didáctico que posee como fin la resolución de una problemática identificada durante el proceso de inserción al contexto escolar. Una característica de la metodología utilizada dice relación con transformarse en facilitador de la experimentación científica que permite el desarrollo profesional del docente-investigador, regulando la observación de aspectos deficitarios de los educando, por consiguiente, el levantamiento de una hipótesis que orienta el proceso de investigación y el diseño de planes de mejora, contribuyendo a la superación de la problemática identificada en la fase previa a la implementación.

A raíz de lo anterior, el objetivo del presente artículo consiste en dar a conocer el proceso de implementación de un Plan de Acción planteado para Tercero Medio del Programa Diferenciado y sus resultados cualitativos y cuantitativos, junto con el levantamiento de categorías emergentes posteriores a dicho proceso y sus proyecciones.

De acuerdo con las características del establecimiento y del curso enunciado, la primera fase de la intervención se condujo hacia la aplicación de instrumentos elaborados intencionadamente con ítems que permitieran evidenciar las categorías descendidas de los educando, es decir, que revelaran el problema didáctico para desarrollar la Investigación Acción (IA en adelante). Dichos instrumentos descartaron la presencia de dificultades en el eje curricular de comprensión lectora, debido a que los resultados obtenidos por todos los estudiantes en preguntas referidas a la construcción de macroestructura o modelo de situación se situaron dentro de un nivel de logro satisfactorio, tanto en comprensión oral como escrita. No obstante, los ítems confeccionados para traspasar de registro semiótico la información proveniente de un texto hacia alguna diagramación gráfica (mapa conceptual o esquema gráfico) todos los integrantes del Programa Diferenciado obtuvieron un nivel de logro

deficiente. Por consiguiente, las categorías identificadas fueron: seleccionar, relacionar, jerarquizar y sintetizar información proveniente de un texto escrito para su posterior traspaso a otro registro semiótico, enmarcando la IA en el eje de escritura.

Según las categorías levantadas durante la primera fase de la IA, se da origen al Objetivo General que guiará la trayectoria del Plan de Acción, el cual radica en diseñar una propuesta basada en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos y centrada en la entrega de herramientas teórico-metodológicas para que los alumnos desarrollen las habilidades de seleccionar, sintetizar, jerarquizar y relacionar información proveniente de un texto para construir mapas conceptuales.

## **2. Marco teórico**

La propuesta didáctica se sustentó en la metodología Aprendizajes Basado en Proyectos (Martí, Heydrich, Rojas & Hernández, 2010) y su aplicación a la presente investigación se explica a partir del carácter práctico y contextualizado que posee, permitiendo promover aprendizajes significativos en los estudiantes. En términos de los autores “el ABP es un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase” (Martí, Heydrich, Rojas & Hernández, 2010). De esta manera, el diseño didáctico se elabora con base en una situación comunicativa real que requiere el uso y manejo de TIC, debido a que los productos se publicarán en una página web creada especialmente para este fin.

En cuanto a los productos evaluados sumativamente contemplados en el Plan de Evaluación, se han diseñado en correspondencia con la declaración de PEI del centro educativo que propende al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y pensamiento crítico, de modo que las situaciones de elaboración de mapas conceptuales (MC en adelante) y redacción de columna de opinión permitan lo dicho anteriormente. Al respecto, los procesos mentales involucrados en el primer producto refrendan la importancia del desarrollo cognitivo y se yergue como “la piedra angular de la cognición” (Moreira, 2010: 9). En consecuencia, el MC genera un aprendizaje significativo al implicar una organización

jerárquica de los términos que lo conforman y su posterior vinculación proposicional a partir de palabras de enlaces. El autor sostiene que los MC “constituyen una estrategia facilitadora del aprendizaje significativo y de la conceptualización” (Moreira, 2001: 18). En definitiva, la utilización de estas herramientas de aprendizaje permite la comprensión de términos con alto grado de abstracción y la vinculación de estos fortalece su asimilación en cuanto a la negociación de significados que los estudiantes les atribuyen a cada uno de ellos, facilitando su posterior transferencia a otra área de sus contextos. “Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos”. (Días y Barriga, 1999). De acuerdo con lo anterior, el MC permite personalizar el aprendizaje, compartir conocimientos y aprender a aprender (Navarro, Duch, Martín, & Sancho, 2005).

En lo respectivo con la estructura del MC se toma como referente bibliográfico el aporte realizado por Navarro et al (2005) en torno a las definiciones que proponen respecto a sus partes constitutivas. En este sentido, los autores distinguen 3 elementos básicos: conceptos o nodos, proposiciones y palabras de enlace. Los conceptos o nodos son definidos como “imágenes mentales que provocan en nosotros palabras o signos con que expresamos las regularidades” (Navarro et al, 2005: 5). Las palabras de enlace enuncian la relación existente entre los nodos y la explicitan de forma literal. Finalmente, “las proposiciones se definen como dos o más términos conceptuales unidos por palabras para formar una unidad semántica” ([www.educarchile.cl](http://www.educarchile.cl)).

Por su parte, para la columna de opinión que deben redactar los estudiantes se acogerá el modelo de escritura del grupo Didactext, debido al enfoque epistemológico sociocognitivo y pragmalingüístico bajo el cual se construye y que considera 3 grandes esferas intervinientes en la producción textual: el ámbito cultural, el contexto de producción y el individuo, a propósito de la ontogénesis del APB, cuyo foco se orienta hacia los procesos cognitivos de orden superior y situación comunicativa real. Los integrantes del grupo Didactext mencionan que este modelo “resalta la importancia de los componentes cognitivos y su estrecha relación con los factores culturales y sociales y, por otra, el enfoque didáctico de nuestro modelo de

producción de textos propugna una perspectiva de intervención, y no sólo de observación, en los procesos de enseñanza / aprendizaje” (DIDACTEXT, G. D. D. D. T. G. 2003: 78). Dada la importancia que radica en el componente ecológico que rodea la producción textual y su impronta didáctica, que moviliza los saberes culturales, sociales, discursivos, lingüísticos, etc., del sujeto emisor, este modelo es el más coherente con el diseño del Plan de Acción. El grupo Didactext define el proceso de escritura como “un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales” (DIDACTEXT, G. D. D. D. T. G. 2003: 78).

Finalmente, se considerará la propuesta de Adam (1997) para la estructura del texto argumentativo que deberán redactar los estudiantes, debido a que el autor propone que los textos no son puros, sino híbridos, existiendo un modo de organización discursivo prototípico o dominante, aunque incorporen otras tipologías textuales. En este sentido, el modelo simplifica la composición de un texto argumentativo en comparación con los aportes de Toulmin (1958), subsumiendo las garantías y apoyo en el proceso de inferencias. De esta manera, la columna de opinión contemplará introducción, argumentos y conclusión, ya que el propósito de la elaboración de este producto no se vincula con los contenidos mismos de la argumentación, sino con la planificación de la escritura que permita la utilización del MC como base para construir con éxito el primer borrador, considerando el problema retórico y las adecuaciones al medio de circulación.

### **3. Metodología**

#### **3.1 Diseño y tipo de estudio**

Se diseñó un estudio de corte social crítico (Martínez, 2000), utilizando la metodología de Investigación-Acción e implementando las etapas que implica dicho método. De acuerdo al autor, las fases de IA en el aula consisten en elaborar, experimentar, evaluar y redefinir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2000: 30). En sus términos, “es una investigación cuyo fin es mejorar la eficiencia docente, evaluada en su eficacia práctica” (Martínez, 2000: 31). De esta manera, la forma de tratamiento racional de los problemas emergentes en el contexto educativo, generan una serie de acciones y decisiones

metodológicas sustentadas en científicidad para los posteriores procedimientos de análisis de datos y nuevas decisiones frente a ellos. En consecuencia, facilita la reflexión acerca del quehacer pedagógico de manera colectiva, debido a la presencia activa de los actores intervinientes del aula.

## **3.2 Procedimiento**

### **3.2.1 Detección del problema didáctico**

Durante las semanas de observación y co-docencia, se redactaron notas de campo que comenzaron a revelar indicios del problema didáctico. Al respecto, las actividades elaboradas por el mentor dieron cuenta que, si bien los estudiantes lograban comprender satisfactoriamente textos orales como escritos, no obtenían el mismo nivel de logro en aquellas referidas a estructurar su información en algún esquema gráfico. Posteriormente, durante las primeras 4 semanas de intervención, se continuó la aplicación de instrumentos de investigación con técnicas de evaluación de la comprensión del discurso escrito, los que evidenciaron que la problemática se origina en torno al eje curricular de escritura, específicamente, con el traspaso de registro semiótico de información proveniente de un texto escrito a una diagramación gráfica (Ibáñez, 2010). Cabe mencionar que antes de la implementación del Plan de Acción, se les propone a los educando una actividad que consistió en elaborar un MC, con el fin de levantar evidencia que respalde la detección del problema didáctico. Los niveles de logro conseguidos por los participantes fueron insatisfactorios en relación con las habilidades requeridas para su consecución.

## **3.3 Instrumentos**

Los instrumentos diseñados propendieron a descartar deficiencias en el eje curricular de comprensión y todas sus aristas, por tanto, se incorporaron ejercicios destinados a la construcción del Modelo de Situación (Van Dijk & Kintsch, 1983), construcción de macroestructura (Van Dijk, 1980), generación de inferencias tipo puente y elaborativas (Escudero, 2010). Asimismo, se proporcionó a los participantes textos sugeridos en el Programa de Estudio elaborado por el mentor para elaborar MC y redacción de respuestas ante preguntas abiertas amplias (Ibáñez, 2010).

### **3.4 Categorías**

Las categorías levantadas fueron: seleccionar, jerarquizar deductivamente, sintetizar y relacionar información de un texto en su traspaso a otro registro semiótico.

### **3.5 Hipótesis**

Si los alumnos desarrollan las habilidades de transformar la representación mental construida a partir de un texto escrito para elaborar mapas conceptuales, serán capaces de transformar el conocimiento durante la fase de planificación del proceso de escritura requerida en el APB.

### **3.6 Objetivo general**

Diseñar un plan de acción basado en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos, centrado en la entrega de herramientas teórico-metodológicas para que los alumnos desarrollen las habilidades de seleccionar, sintetizar, jerarquizar, relacionar información para construir mapas conceptuales y un texto argumentativo.

### **3.7 Objetivos específicos**

1. Diseñar una secuencia didáctica que provea estrategias para utilizar los mapas conceptuales como herramienta durante la fase de planificación del proceso de escritura.
2. Proporcionar estrategias para la resolución de un problema retórico, de modo que la selección, jerarquización y vinculación de las ideas se adecúen al género discursivo, medio de circulación y audiencia.
3. Proporcionar estrategias léxicas y gramaticales para la redacción de un texto cohesivo y coherente.
4. Generar una situación comunicativa real para el desarrollo del APB, donde los estudiantes puedan escribir sus opiniones sobre temáticas de su interés.

## **4. Diseño de intervención**

El diseño de la intervención se fundamentó en la documentación aprobada por el Ministerio de Educación y establecida en Decreto 254, continuando vigentes el Ajuste Curricular Decreto 254 (2009) y Marco Curricular 2005 (Actualización del Decreto N°220 de 1998) del

plan Diferenciado de 3º medio. Se enmarca en la primera unidad de aprendizaje “Unidad y diversidad de la lengua de la comunidad hispanohablante”. Los contenidos abordados de acuerdo al documento ministerial son los siguientes:

- 1 Unidad lingüística de la comunidad hispanohablante: políticas lingüísticas y entidades e instituciones que la regulan.
- 2 La variedad lingüística de Hispanoamérica y España.
- 3 Factores de la evolución de la lengua castellana. Los aportes de otras lenguas.
- 4 Uso de variantes lingüísticas y jergas y su relación con diversos sectores de la sociedad.

La propuesta didáctica considera un total de 8 sesiones a través de las cuales se proporcionó la entrega de herramientas teórico-metodológicas para la elaboración de dos mapas conceptuales, uno al principio de la intervención y otro al final. Además, supone la redacción de una columna de opinión, posterior a la construcción del primer MC, con el fin que este sea utilizado como base durante la fase de planificación de la escritura. De este modo, se podrá evidenciar la efectividad del diseño a través de la comparación de resultados obtenidos en la construcción de MC en las dos instancias. Cabe mencionar que el OA de la última sesión es recursivo, debido a que es necesario obtener nuevos resultados que evidencien la efectividad de las herramientas proporcionadas a los estudiantes. La tabla 1 presenta la gradación de objetivos de aprendizaje por sesión.

Tabla 1. Gradación de Objetivos de Aprendizaje

Nº Sesión	Objetivo
1	Conocer y comprender estrategias para elaborar un mapa conceptual
2	Elaborar un mapa conceptual a partir de los conceptos revisados anteriormente
3	Coevaluar mapa conceptual y proponer retroalimentación
4	Planificar una columna de opinión en razón de una situación retórica entregada
5	Planificar un texto con temática propia utilizando la estructura de columna de opinión
6	Elaborar una columna de opinión considerando la estructura del texto argumentativo y el género específico
7	Editar la columna de opinión a partir de la retroalimentación de la profesora

8	Construir un mapa conceptual utilizando la columna de opinión escrita durante sesiones anteriores
---	---------------------------------------------------------------------------------------------------

### 5.1 Gradación de objetivos

Los objetivos de aprendizaje fueron gradados de acuerdo a la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson, David & Krathwohl (2001,) permitiendo una aproximación cognitivamente simple hacia los pasos y estrategias implicadas en la construcción de un MC. En este sentido, la primera sesión contempló el conocimiento e identificación de estrategias para su elaboración (identificación de sus elementos estructurales como conceptos, niveles, proposiciones, palabras de enlace, así como en los procesos cognitivos involucrados en la construcción de cada uno de ellos), constituyéndose en la base para la posterior elaboración del producto (sesión 2), de manera que, a través de un detallado modelamiento y presentación de ejemplos de MC, los estudiantes comprendieran los procedimientos que deben ejecutar para su construcción. Por su parte, la intención del objetivo de la sesión 3 se explica a partir de la génesis de la habilidad evaluar, ya que el procesamiento efectuado por los estudiantes referente a ella requiere diversas habilidades. Primero, actualización de conocimientos previos referidos a la estructura y partes constitutivas del MC. Segundo, identificación de proposiciones jerarquizadas deductivamente. Finalmente, emisión de un juicio frente a los criterios de evaluación propuestos en la lista de cotejo provista, junto con observaciones con respecto a los aspectos logrados y por mejorar.

En cuanto a las sesiones 4 y 5, los OA fueron destinados a la fase de planificación de la escritura de la columna de opinión, debido a que los educando no acostumbran a escribir por procesos, de manera que enfatizar dicha fase, concuerda con la hipótesis y les facilitó la posterior redacción. Además, permitió la continuidad del desarrollo de las habilidades de selección, vinculación, jerarquización deductiva y síntesis de información provenientes tanto del MC, como de las fuentes consultadas para la elaboración de la lluvia de ideas. Por su parte, las sesiones 6 y 7 se destinaron para textualizar y generar el primer borrador para su posterior edición. Dicha decisión metodológica se origina porque el énfasis del producto final radicó en generar una concientización en los estudiantes acerca de una escritura procesual, no en los elementos mismos del género discursivo y de cohesión.

Finalmente, la recursividad de la última clase pone de manifiesto el enfoque de la propuesta didáctica y la corroboración de la efectividad de la enseñanza implementada. De esta manera, los educando pudieron refrendar el desarrollo de las habilidades que se identificaron descendidas y ejercitarlas mediante un instrumento diseñado para su ejecución. Así, se genera la actualización de los conocimientos incorporados durante las 3 primeras sesiones en la elaboración de un nuevo MC.

Los principales contenidos conceptuales revisados son: MC, síntesis de conceptos, jerarquización deductiva, proposición, campo semántico, palabras de enlace, niveles y figuras geométricas. En virtud con la columna de opinión, se utilizaron los siguientes contenidos: columna de opinión, tesis, argumentos, marcadores discursivos, procedimientos léxicos y gramaticales de mantención del referente, introducción, desarrollo, conclusión y citaje en APA.

Los contenidos procedimentales dicen relación con la elaboración de un MC y sus partes constitutivas. Para la columna de opinión se aplicaron las fases del proceso de escritura: acceso al conocimiento, elaboración de lluvia de ideas, adecuación al medio de circulación y género discursivo, textualización y edición.

Por último, los contenidos actitudinales se remiten a trabajo colaborativo, autorregulación del aprendizaje, estrategias metacognitivas, respeto por las opiniones ajenas, participación en clases, actitud comprometida con las actividades, cumplimientos con los plazos de entrega de las tareas y autonomía.

## **5.2 Plan de evaluación**

El Plan de Acción se diseña incorporando la utilización de estrategias que permitan el anclaje de nuevos contenidos y conceptos, facilitando su asimilación y recuerdo para generar un aprendizaje significativo (Díaz y Hernández, 1999). En este sentido, se sustentó en la metodología “aproximación impuesta, las “ayudas” que se proporcionan al aprendiz pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva, y son planeadas por el docente, el planificador, el diseñador de materiales” (Díaz y Hernández, 1999). Las estrategias utilizadas fueron: declaración de objetivos de aprendizaje,

ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas y uso de estructuras textuales. Estas estrategias fueron utilizadas durante los 3 momentos de la clase con el fin de que los educando puedan procesar de manera efectiva y significativa los nuevos contenidos, a causa de que la propuesta debía orientarse constantemente al desarrollo de procesos cognitivos de orden superior. Junto con los recursos mencionados más arriba, se implementó el refuerzo positivo (Woolfoolk, 2006), con el fin de proporcionar estímulos positivos a los estudiantes frente a conductas acertadas y atingentes a las situaciones de aprendizaje propuestas por la docente. Ello, se constituyó en una herramienta para fomentar la participación, comprometida y responsable en las actividades que se desarrollaron durante la implementación del Plan de Acción.

Dada la trayectoria que sugiere el Programa Diferenciado y las habilidades que pretende desarrollar tanto el profesor mentor, como el PEI del centro educativo, se han planteado 3 situaciones de evaluaciones sumativas. La primera consiste en la elaboración de un MC que incorpora los conceptos trabajados durante las sesiones anteriores a la implementación del Plan de Acción. La segunda evaluación abre paso a la redacción de una columna de opinión, tomando como base el MC para analizar y evaluar algún discurso social vinculado con los intereses de los estudiantes donde se perciban los fenómenos sociales revisados previamente a la implementación y los apliquen en su texto, de manera que puedan aplicar pensamiento crítico y ejercitar el eje de escritura. Finalmente, la última evaluación estriba en la construcción de un nuevo MC que se sustente en la columna de opinión de los educando. Las tres evaluaciones serán calificadas con rúbrica, a causa de la complejidad del producto solicitado. Estos instrumentos de evaluación obedecen a los criterios requeridos por las habilidades que se pretenden desarrollar, considerando el diseño didáctico del Plan de Acción.

En cuanto a los niveles de logro, ellos fueron gradados de acuerdo a 4 conceptos: primero, logrado con el 100%-80%. Segundo, parcialmente logrado, considerando desde el 79% al 60%. Tercero, no logrado, contemplando desde el 59% al 40%. Por último, no observado que corresponde al 0%. Dicha decisión se explica a partir de la pertinencia que amerita explicitar previamente la descripción detallada de los criterios de evaluación asignados para el correcto y eficaz desarrollo de cada indicador del producto evaluado, de manera que la situación de

evaluación fuera transparente y sus indicadores estuvieran explícitos antes de la construcción del producto final para los participantes.

### **4.3 Análisis de matriz de planificación sesión 8**

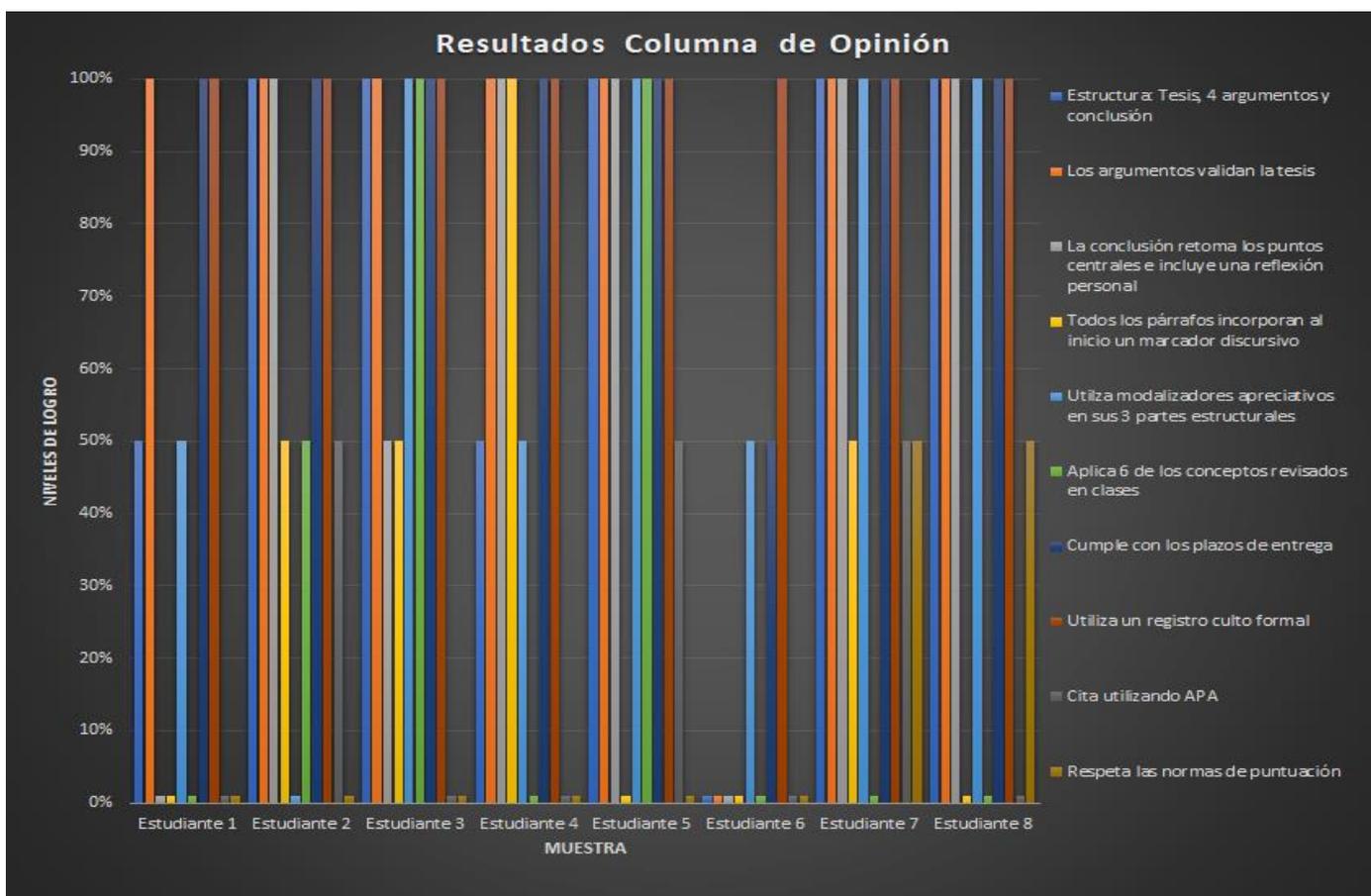
A continuación, se presenta un análisis del recorrido de la sesión 8. El objetivo de aprendizaje consistió en “elaborar un MC a partir de una columna de opinión”, implicando una evaluación sumativa. Este objetivo se diseña en virtud de comparar los niveles de logro obtenidos por los alumnos en comparación con el producto anterior, de manera que tanto los educando, como los docentes encargados del Programa Diferenciado evidenciaran la efectividad de la implementación del diseño didáctico. Se comienza la sesión activando conocimientos previos, construyendo en conjunto un esquema gráfico en la pizarra, solicitando a los estudiantes que mencionaran las partes constitutivas de un MC y los procedimientos que deben efectuar para su elaboración, de modo que actualizaran las habilidades que deben utilizar para diseñar los niveles de un MC, la vinculación de los conceptos que conforman una proposición que debe constituirse como un campo semántico, la utilización de conectores y su diagramación. Una vez asegurada la actualización de dichos elementos, se procede a explicar detalladamente los 3 ítems que componen el material de evaluación entregado, cuyo diseño se vigiló cautelosamente para desarrollar las 4 habilidades detectadas en primera instancia. Finalmente, durante el cierre de la sesión, se destinan 10 minutos para efectuar preguntas metacognitivas orientadas a la reflexión personalizada por parte de los alumnos respecto a las dificultades que supuso para cada uno de ellos la consecución de los ítems. El fin de esta actividad consistió en hacerlos conscientes de dichas dificultades, como también del desarrollo de autorregulación en torno a ellas.

## **5. Análisis de evidencias**

A partir del Plan de Acción expuesto anteriormente, a continuación, se presentan los resultados obtenidos en las evaluaciones sumativas requeridas por el diseño. Los productos requeridos fueron dos MC, uno al comienzo de la implementación y el otro al final, además de una columna de opinión, redactada con base en el primer MC solicitado. Los resultados de esta evidencia permitieron observar tanto los aspectos logrados de las decisiones

metodológicas aplicadas en el Plan de Acción, como también los aspectos por mejorar y sus proyecciones.

La figura 1 muestra los resultados obtenidos por el tercer medio del Programa Diferenciado en la columna de opinión.



**Figura 1.** Resultados generales columna de opinión.

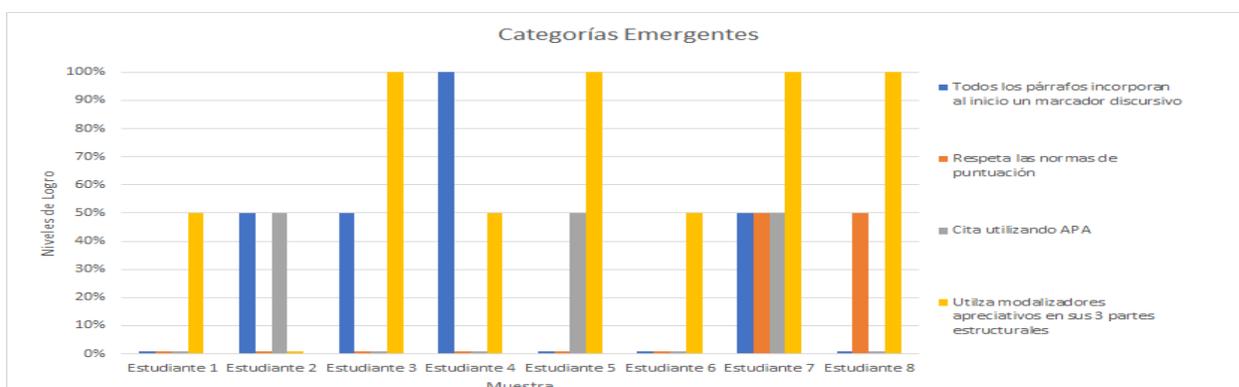
Como se observa en la figura 1, los criterios de evaluación se distribuyen en 3 dimensiones: contenidos del texto argumentativo, cohesión y formalidad. Los niveles de logro obtenidos por los estudiantes en la primera dimensión mencionada se encuentran sobre la media, en los aspectos referidos a solo dos partes de la estructura del texto (introducción y desarrollo), como también validación de tesis a través de argumentos (texto argumentativo monológico). En el indicador referido a la aplicación de conceptos revisados durante la unidad, solo el 25% de los estudiantes cumple con un nivel de logro satisfactorio, demostrando que no vincularon los contenidos revisados previamente a la intervención con alguna temática de sus intereses. Asimismo, el aspecto referido a la conclusión solo 60% de los estudiantes obtuvo un nivel

de logro satisfactorio. Por tanto, se evidencia que no incorporan los criterios sugeridos en la rúbrica, donde se explicita que deben incluir una reflexión personal, retomar los puntos centrales y proponer una solución o proyección respecto a su temática.

En los criterios de evaluación que remiten a los plazos de entrega de productos como Guía de resolución del problema retórico, planificación de la escritura, primer borrador y texto final el 90% de los participantes cumplió con ellos, reflejando la consecución de objetivos actitudinales como compromiso, responsabilidad y motivación en la actividad propuesta en el Plan de Acción. Por consiguiente, se estiman conseguidos los contenidos actitudinales más relevantes propuestos en el presente estudio, debido a que se dificulta la presencia del factor motivacional en el centro educativo transversalmente. Ello obedece a la autonomía que se le proporciona a los educando en lo referido a aprender de acuerdo a sus intereses particulares, en consecuencia, si las actividades propuestas no se encuentran relacionada con ellos, demuestran explícitamente su desidia.

En virtud con las pautas referidas a la dimensión de formalidad, la figura 1 revela que todos los estudiantes mantuvieron un registro de habla culto formal a lo largo del desarrollo de todo el texto. No ocurre lo mismo con las normas de citaje, donde solo 1 estudiante incorpora la fuente, mientras que 2 la mencionan. El resto de los participantes no cita o no incluye las fuentes consultadas.

La figura 2 indica las categorías emergentes del presente estudio.

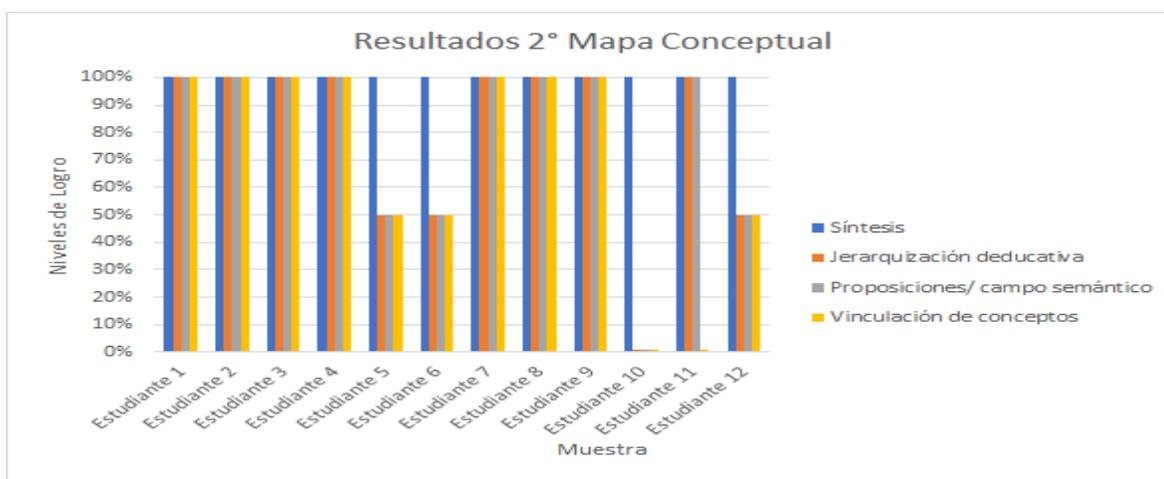


**Figura 2.** Categorías emergentes.

Las categorías que emergen del diseño didáctico se remiten al eje curricular de escritura y dicen relación con los Contenidos Mínimos Obligatorios propuestos por el Programa de Estudios común de la asignatura de Lengua y Literatura. Como se puede apreciar, el 50% de los estudiantes no incorpora marcadores discursivos que indiquen la relación de coherencia entre los párrafos, el 37% los utiliza de manera ocasional, mientras que solo el 12% los utiliza efectivamente para estructurar el discurso o vincularlo proposicionalmente (marcadores estructuradores del discurso o de otra naturaleza).

De acuerdo al indicador referido a citaje en norma APA, solo el 12 % de los participantes obtuvieron un nivel de logro satisfactorio y parcialmente logrado, mientras que el 75% no cita las fuentes consultadas, realizando plagio. Con relación al criterio referido a la utilización de modalizadores apreciativos, el 50% de los alumnos se situó sobre la media, mientras que el 25% consiguió niveles de logro parcialmente logrado o no logrado. En este dominio se observa la necesidad de reforzar algunos contenidos referidos al texto argumentativo, principalmente en el tipo de lenguaje que lo caracteriza, es decir, subjetivo. Además de procedimientos discursivos que denoten la presencia de un punto de vista u opinión, como modalizadores apreciativos y utilización de adjetivos calificativos.

La figura 3 presenta los resultados del último MC con sus respectivos niveles de logro, según las categorías planteadas antes de la implementación.



**Figura 3.** Categorías preliminares.

Las categorías preliminares identificadas durante la fase de observación y co-docencia obtuvieron un nivel de logro sobre la media. De acuerdo con la figura 3, se puede percibir que la totalidad de la muestra consigue sintetizar los conceptos seleccionados de la columna de opinión según las proposiciones planteadas en el texto o conocimiento previo. El 72% logra jerarquizar deductivamente, construyendo un campo semántico con los conceptos y vinculando los conceptos de acuerdo con su vinculación proposicional explícita mediante conectores. En consecuencia, se asume que la implementación en correspondencia con las habilidades identificadas se estima efectiva en función de los resultados estadísticos.

## **6. Reflexión crítica**

Las categorías identificadas a comienzos del Plan de Acción se trabajaron a cabalidad mediante actividades planteadas para su eficaz desarrollo. Los datos estadísticos revelan que los estudiantes no solo obtuvieron niveles de logro satisfactorios en los MC, sino también consiguieron ser conscientes de los procesos cognitivos que deben efectuar para su elaboración. Dicha afirmación se sustenta en el registro contenido en las notas de campo redactadas durante la implementación. Las actividades planteadas para los cierres de la clase se orientaron a proponer preguntas metacognitivas, propiciando instancias de reflexión personalizada a los estudiantes. Sus respuestas dieron cuenta de que existió cierto grado de dificultad en la resolución de algunos ejercicios en la segunda instancia de elaboración del MC y se vincularon con seleccionar, sintetizar y jerarquizar deductivamente los conceptos. A pesar de ser conscientes de dichas dificultades, los educando propusieron estrategias autónomamente para superarlas. En consecuencia, se considera que tanto las estrategias metodológicas, como el constante ejercicio metacognitivo propiciaron la internalización del aprendizaje referido a la construcción de MC.

Por el contrario, los resultados obtenidos en la columna de opinión ponen de manifiesto que continúan persistiendo aspectos deficitarios en el eje de escritura. A pesar de que se modificó el número de sesiones destinadas a su elaboración, debido tanto a actividades extracurriculares como marchas o votaciones propuestas por el Gobierno Estudiantil, como también decisiones metodológicas efectuadas al percibir la dificultad que revistió para los

alumnos la textualización del producto, los niveles de logro satisfactorios solo se remitieron a dos aspectos: por un lado, redacción de una tesis y, por otro lado, argumentos que la validen.

Es pertinente destacar que los aspectos descendidos dicen relación con la estructura del género propuesto, ortografía puntual y acentual, además de otros factores actitudinales como son las situaciones de plagio. Además, en menor grado, utilización de modalizadores apreciativos y elementos léxicos de mantención del referente. Al respecto, la distribución temporal de las sesiones sufrió cambios para extender las instancias de redacción y edición, dado que el tiempo de la sesión donde los estudiantes debían textualizar la columna de opinión se redujo, producto de las votaciones mencionadas anteriormente. Por lo tanto, solo tuvieron 20 minutos para la actividad. Asimismo, se destinó una sesión más para finalizar la actividad indicada y para aplicar la retroalimentación proporcionada por la profesora. A pesar de ello, los estudiantes no lograron superar los aspectos descendidos. En este sentido, no solo la distribución temporal fue modificada, sino también la rúbrica de evaluación, previa consulta al mentor y a la docente de la asignatura, quienes autorizaron la eliminación de dos criterios presentes en la rúbrica: el referido a la presencia de elementos léxicos de mantención del referente y al referido a la norma de citaje (APA). Esta decisión se ejecuta porque ningún estudiante utilizó sustitución léxica, hiponimia, hiperonimia o pronominalización y solo uno de los once participantes incluyó la fuente en el cuerpo del texto.

En lo que respecta a los contenidos actitudinales, se considera que la primera instancia de elaboración de MC no generó la motivación esperada, aunque sí se apreció trabajo colaborativo y autorregulación en los tiempos de la actividad. La elaboración de la columna de opinión fue un gran acierto, debido a que los alumnos trabajaron desde sus intereses para hacer la crítica solicitada, aspecto que provocó motivación y compromiso a los estudiantes. Finalmente, la segunda instancia de construcción de MC también causó motivación y metacognición, debido a que el insumo proporcionado para realizarlo fue el texto de sus pares y para los participantes leer a sus compañeros resultó significativo. En este sentido, González y Tourón (1992) sostienen que “cuando se adopta una perspectiva interna, el sujeto centra más su atención en mejorar su propia competencia, que en defender sus creencias y, en consecuencia, se produce un estado de orientación a la tarea” (González y Tourón, 1992:

328), por esta razón, trabajar con temáticas provenientes del área de interés de los adolescentes generó la motivación y compromiso esperados.

## **7. Conclusiones y proyecciones**

Entre los resultados generales de la columna de opinión se destaca el hallazgo de nuevas categorías que pueden considerarse como la base para el diseño de un nuevo Plan de Acción. En general, dichos hallazgos ponen de manifiesto la dificultad que reviste para el tercero medio del Programa Diferenciado elaborar una conclusión en un texto argumentativo, incorporando una reflexión personal, sintetizando tesis, argumentos y proponiendo una solución frente a la temática abordada. Al respecto, se propone reforzar los contenidos referidos a dicha parte de la estructura, desarrollando la habilidad de identificar ideas centrales de un texto.

Asimismo, se propone modelar detalladamente la fase de planificación de la escritura, con el fin de promover y movilizar tanto los saberes relacionados con el género solicitado, como la adecuación al medio de circulación que rige los cánones lingüísticos y las elecciones de información consultadas en fuentes externas de información para desarrollar las temáticas que se busque argumentar. Lo anterior se encadena con la dificultad que supuso para los estudiantes citar de la forma requerida según la norma APA, de acuerdo con el género y los CMO propuestos por el Programa de Estudios de la asignatura.

Por último, se sugiere una proyección en los aspectos vinculados a relacionar proporcionalmente los diversos segmentos discursivos explícitamente, mediante la utilización de conectores que indiquen su relación. En este sentido, se podrá desarrollar la habilidad de vincular explícitamente las estructuras retóricas de los párrafos, como también de establecer su función en el texto.

## Referencias bibliográficas

Anderson, W. L., David, R., & Krathwohl, D. R. (2001). Una taxonomía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación: una revisión de la taxonomía de Bloom de objetivos educativos. *Nueva York: Longman.*

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13.

DIDACTEXT, G. D. D. D. T. G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 077-104

Domínguez, I. E. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (7).

García, F. (2012). Cultura, subcultura, contracultura “movida” y cambio social.

González-Torres, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.

Jordá, M. M. V., de Larios, J. R., & Pérez, M. S. V. (1990). Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos: el Enfoque por Tareas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (8), 25-46.

Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? ¿Por qué mapas conceptuales?

Navarro, L. I., Duch, M. M., Martín, D. M., Peco, P. P., & Sancho, C. P. (2005). Mapas conceptuales y objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*.

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa*. Pearson educación.

## Anexos

### Matriz de planificación sesión 8

<b>Nivel</b>	3° medio
<b>Eje</b>	Escritura
<b>Unidad</b>	La variedad lingüística de Hispanoamérica y España

<b>N° sesión: 8</b>	
<b>Duración</b>	45 minutos
<b>Objetivo de la sesión</b>	Construir un mapa conceptual utilizando la columna de opinión escrita durante sesiones anteriores
<b>Contenidos</b>	<p><b>Conceptuales:</b> Mapa conceptual, jerarquización deductiva, proposición, conceptos, ejemplos, figuras geométricas, palabras de enlace, macroproposición y columna de opinión.</p> <p><b>Procedimentales:</b> elaboración de mapa conceptual, jerarquización deductiva, vinculación de conceptos, selección de conceptos, sintetización de conceptos.</p> <p><b>Actitudinales:</b> trabajan responsablemente en clases, utilizan de manera consciente el tiempo, respetan el espacio de trabajo, acogen y valoran las opiniones ajenas, proponen sus puntos de vista, expresan sus dudas.</p>
<b>Actividades</b>	<p><b>Inicio:</b> 10 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Se comienza la sesión retroalimentando los aspectos logrados y por mejorar de la columna de opinión.</li><li>-Se activan conocimientos previos, realizando un esquema gráfico en la pizarra con las partes constitutivas del mapa conceptual a través de IRE</li><li>-Motivación: se mencionan los buenos resultados obtenidos por los estudiantes en el mapa anterior y que han desarrollado las habilidades requeridas para su construcción.</li></ul> <p><b>Desarrollo:</b> 30 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Se entregan los materiales: Guía de aplicación sumativa y columna de opinión para que los estudiantes comiencen a trabajar.</li><li>-Se explica en detalle la actividad y se menciona que debe ser realizada durante la sesión</li></ul>

	<b>Cierre:</b> Se pide a los alumnos que mencionen los aprendizajes obtenidos durante la actividad y si consideran que han aprendido a realizar mapas conceptuales. En este sentido, en qué aspectos evidencian este aprendizaje y qué consideran que les falta reforzar.
<b>Recursos</b>	-Pizarra -Plumón -Guía -Columna de opinión
<b>Evaluación</b>	-Sumativa

## Materiales didácticos



Departamento de Humanidades  
Lenguaje y Sociedad

### Rúbrica evaluación mapa conceptual

**Nombre:** \_\_\_\_\_ **Cuso:** \_\_\_\_\_ **Fecha:** \_\_\_\_\_  
**Puntaje total:** 44 puntos **Puntaje mínimo aprobatorio:** 26 puntos **Nota:** \_\_\_\_\_

Dimensión	Indicadores de evaluación			
	<b>Logrado</b> 4 puntos	<b>Parcialmente logrado</b> 3 puntos	<b>No logrado</b> 2 puntos	<b>No observado</b> 0 puntos
<b>Estructura</b>	El mapa aborda una temática clara y se estructura a partir de ella, dotándolo de sentido	La temática del mapa es confusa y no se aprecia una estructuración clara. Se percibe parcialmente sentido del mapa	No se percibe una temática clara y su estructuración es desorganizada y no se aprecia el sentido del mapa	No aborda un tema general y no se comprende el sentido del mapa

	El mapa se organiza a partir de 3 ramas conceptuales	El mapa se organiza a partir de 2 ramas conceptuales	El mapa posee solo 1 rama conceptual	No posee ramas conceptuales distinguibles
	Todos los conceptos que conforman las proposiciones dentro de la rama conceptual se relacionan semánticamente	Solo 2 conceptos de la rama conceptual se vinculan semánticamente	Ningún concepto de la rama conceptual se vincula semánticamente	No observado
	Todos los conceptos se encuentran jerarquizados de manera deductiva en los 3 niveles requeridos	Solo 2 niveles presentan jerarquización deductiva	Solo el primer nivel presenta jerarquización deductiva	No observado
	El mapa presenta 3 niveles	El mapa presenta 2 niveles	El mapa presenta 1 nivel	No observado
	El mapa incorpora 15 o más conceptos	El mapa incorpora 12 conceptos	El mapa incorpora 10 o menos conceptos	No observado
	Todos los conceptos se encuentran encerrados con una figura geométrica: cuadrado, óvalo, rectángulo, etc.	Solo 12 conceptos se encuentran encerrados con una figura geométrica	Solo 10 o menos conceptos se encuentran encerrados con una figura geométrica	No observado
	El mapa conceptual incorpora 8 o más conectores explícitos para relacionar los términos y proposiciones	El mapa conceptual incorpora 5 conectores explícitos para vincular términos y proposiciones	Solo se incorporan 3 conectores para relacionar los términos y proposiciones	No observado
	El mapa incluye 3 ejemplos al final de la rama conceptual	El mapa incluye 2 ejemplos al final de la rama conceptual	El mapa incluye 1 ejemplo al final de la rama conceptual	No observado
<b>Formalidad</b>	El material se entrega en la fecha indicada por la profesora		El material no se entrega en la fecha indicada por la profesora	
	El material se presenta en buenas condiciones, sin manchas ni arrugas		El material no se presenta en buenas condiciones	



**III. Elaboración de ramas conceptuales. Jerarquiza de manera deductiva (de lo general a lo específico) los conceptos que las conformarán (20 puntos)**


**VI. Dibuja el mapa conceptual. Recuerda encerrar los conceptos dentro del alguna figura geométrica. Conecta los conceptos a través de conectores que indiquen su relación. Pon 1 ejemplo al final de cada una de las ramas conceptuales (30 puntos)**