

**INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS  
SUPERIORES DE MONTERREY**

**UNIVERSIDAD VIRTUAL**



**IMPLEMENTACIÓN DE UNA PÁGINA WEB  
PARA REFORZAR LA CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE TEXTOS  
NARRATIVOS DEL PRIMER GRADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA,  
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

**TESIS PRESENTADA  
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
MAESTRÍA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**AUTORA: ESPERANZA SIFUENTES BARRERA**

**ASESORA: MAESTRA TANIA TERESA HINOJOSA**

**Monterrey, Nuevo León.**

**Diciembre de 2004.**

**“IMPLEMENTACIÓN DE UNA PÁGINA WEB PARA REFORZAR  
LA CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS  
DEL PRIMER GRADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA,  
A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS”.**

**TESIS PRESENTADA POR**

**Esperanza Sifuentes Barrera.**

**Ante la Universidad Virtual del  
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey**

**Como requisito parcial para optar al título de**

**MAESTRA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA**

**Monterrey, N. L.**

**Diciembre del 2004.**

## **RESUMEN**

### **“IMPLEMENTACIÓN DE UNA PÁGINA WEB PARA REFORZAR LA CONSTRUCCIÓN Y EVALUACIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS DEL PRIMER GRADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA, A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS”**

**Diciembre del 2004**

**Esperanza Sifuentes Barrera**

**Maestría en Tecnología Educativa**

**Por la Universidad Virtual del ITESM**

**Dirigida por la Maestra Tania Teresa Hinojosa Huerta.**

El objetivo de este trabajo fue reforzar la producción de textos escritos por los estudiantes de primero grado de educación secundaria, a través de una Página Web [http://senl.senl.edu.mx/sec22\\_diegorivera/](http://senl.senl.edu.mx/sec22_diegorivera/). Las actividades se organizaron mediante el “Aprendizaje basado en proyectos”.

Se fundamentó en teorías de enfoque constructivista, en el aprendizaje colaborativo y en las propiedades de los textos narrativos. Se abordaron contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorales.

El diagnóstico se valoró a través de entrevistas y encuestas y la evaluación de la implementación se efectuó mediante escalas y rúbricas.

El proyecto se realizó durante dos semanas de Septiembre de 2004 e involucró 30 estudiantes de primer año de una escuela secundaria de nivel

socioeconómico medio bajo y tres profesores. Los productos obtenidos fueron 10 narraciones: 9 leyendas y una fábula.

Conclusiones obtenidas: los textos más conocidos en la secundaria son los narrativos; no hay producciones sistemáticas; se evalúan subjetivamente; no se coevalúa para mejorarlos; el aprendizaje basado en proyectos, auxiliado por la computadora e Internet apoyó a los estudiantes para construir textos y aprender independientemente; los alumnos disfrutaron el proceso.

## **AGRADECIMIENTOS**

**A QUIENES A TRAVÉS DE LA PROMOCIÓN DE BECAS HICIERON  
POSIBLE QUE SE CUMPLIERA CON ESTA MAESTRÍA  
DE SEPTIEMBRE DE 2001, A DICIEMBRE DE 2004:**

**A LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN NUEVO LEÓN (SENL)**

**AL INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE  
MONTERREY (ITESM)**

**AL CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CONACYT)**

**A LOS ALUMNOS, MAESTROS Y DIRECTIVOS DE LA SECUNDARIA 22**

**DEDICATORIA**

**CON CARIÑO:**

**A MIS BIENAMADOS PADRES  
PROFESOR JESÚS SIFUENTES GONZÁLEZ  
DOMITILA BARRERA DE SIFUENTES**

**A MIS HERMANOS**

**A MI ESPOSO:**

**JOSE CASTILLO**

**A LO MEJOR DE MÍ:**

**JOSE CASTILLO SIFUENTES  
SERGIO DE JESÚS CASTILLO SIFUENTES  
IRINA CASTILLO SIFUENTES**

**A**

**BRUNO, ADRÍAN, DEVANY Y LEONARDO GUEVARA**

Monterrey, N. L. Invierno de 2004

## ÍNDICE

RESUMEN.	03
ÍNDICE DE TABLAS	11
INTRODUCCIÓN.	12
<b>CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA</b>	
1.1. Antecedentes	15
1.2. Planteamiento del problema.	18
1.3. Objetivos.	21
1.4. Justificación.	23
1.5. Preguntas de investigación.	24
1.6 Calendarización.	25
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. Teorías.	28
2.1.1 Teorías de aprendizaje	28
2.1.2 Teorías sobre el aprendizaje de una lengua	33
2.1.3 El aprendizaje colaborativo	40
2.1.4 Consideraciones sobre las tecnologías de Información y comunicación	42
2.2. Marco conceptual.	45
2.2.1 Página Web	43
2.2.2 Texto	45

2.2.3	Contenidos programáticos	47
2.2.4	Evaluación	48
2.2.5	Aprendizaje basado en proyectos	53

### CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DEL DIAGNÓSTICO

3.1	Diseño de investigación.	58
3.2	Contexto sociodemográfico.	59
3.2.1	Universo: la escuela	60
3.2.2	Muestra: alumnos	60
3.2.3	Análisis de audiencia	61
3.3	Instrumentos de investigación para el diagnóstico.	61
3.3.1	Selección y diseño	61
3.3.2	Aplicación de los instrumentos	66
3.3	Resultados del diagnóstico.	68
3.4	Análisis de los resultados obtenidos.	85

### CAPÍTULO IV. PROPUESTA

4.1	Descripción del proyecto	88
4.1.1	Planeación. Alcances del proyecto	88
4.1.2	Metas	89
4.1.3	Resultados esperados	90
4.1.4	Preguntas guía y subpreguntas	90
4.1.5	Actividades de aprendizaje	92
4.1.6	Productos obtenidos	94

4.1.6.1 Durante la Fase de Organización	94
4.1.6.2 Durante la Fase 1: Diseño del proyecto.	94
4.1.6.2 Durante la Fase 2: Implementación	94
4.1.6.3 Durante la Fase 3: Presentación final	97
4.1.8 Ambiente de aprendizaje.	97
4.1.9 Recursos.	98
4.1.9.1 Recursos humanos.	98
4.1.9.2 Recursos materiales.	99
4.1.10 Justificación de la implementación.	99
4.1.11 Partes de que consta el proyecto.	100
4.2 Procedimiento de implementación.	103
4.2.1 Inicio accidentado	104
4.2.2 Desarrollando el proyecto	104
4.3 Evaluación	105
4.3.1 Evaluación de la Fase de Organización	105
4.3.2 Evaluación de la Fase 1	106
4.3.3 Evaluación de la Fase 2	107
4.3.4 Evaluación de la Fase 3	114
4.4 Análisis de los resultados obtenidos	117
4.4.1 Organización y participación del equipo	117
4.4.2 Contenidos conceptuales	118
4.4.3 Uso de la computadora e Internet	118
4.4.4 Construcción de textos	119
4.4.5 Propiedades textuales	122

4.4.6 Autoevaluación y coevaluación	124
4.4.7 Práctica de valores	125
4.4.8 Aprendizaje basado en proyectos	125
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	127
Conclusiones	127
Recomendaciones	129
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXOS	
Anexo 1 Encuesta alumnos	136
Anexo 2 Revisión de cuadernos de los alumnos	139
Anexo 3 Encuesta a maestros	144
Anexo 4 Instrumentos de evaluación elaborados por los Maestros	146
Anexo 5 Entrevista al director de la escuela	147
Anexo 6 Encuesta sobre los intereses de los alumnos Participantes	149
Anexo 7 Equipos participantes	151
Anexo 8 Rúbricas para evaluación	152
Anexo 9 Evaluación y concentración para el docente	169

**ÍNDICE DE TABLAS**

<i>Tabla 1.</i> Características socioeconómicas de la muestra.	69
<i>Tabla 2.</i> La construcción de textos.	71
<i>Tabla 3.</i> Temas abordados en la asignatura de español.	74
<i>Tabla 4.</i> Evaluación de las propiedades del texto.	76
<i>Tabla 5.</i> Encuestas a los tres docentes.	77
<i>Tabla 6.</i> Respuestas del director.	79
<i>Tabla 7.</i> Intereses de los estudiantes.	82
<i>Tabla 8.</i> Evaluación Fase de Organización.	106
<i>Tabla 9.</i> Evaluación Fase 1.	106
<i>Tabla 10.</i> Evaluación fase 2.	107
<i>Tabla 11.</i> Evaluación fase 3.	115

## INTRODUCCIÓN

El propósito esencial del Plan de Estudios de la Educación Secundaria (SEP, 1993) es elevar la calidad de la formación de los estudiantes mediante el fortalecimiento de “contenidos que integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación” (p. 13).

Tomando en cuenta que con el uso de la lengua se deben desarrollar cuatro habilidades intelectuales básicas (SEP, 1993): escuchar, hablar, leer y escribir, que son necesarias para “recoger, consolidar, transmitir o criticar cualquier información” (p. 20), así como para desarrollar nuevas habilidades intelectuales, el estudio realizado aquí se centró en una de ellas: escribir, aunque no por eso se dejaron de lado las otras tres.

Dado lo anterior, se investigó la existencia de documentación en cuanto a la forma de construir y evaluar los textos escritos tomando en cuenta las propiedades textuales de: adecuación, corrección gramatical y presentación, cohesión, coherencia (se revisaron la macroestructura y la superestructura, enfocándose únicamente a los textos narrativos), de acuerdo a la lingüística textual o gramática del discurso. También se revisaron los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que debe poner en juego el alumno en la producción escrita. Se

realizó una búsqueda para conocer si se daba la construcción consciente de diversos tipos de texto por parte de ellos; Otra cosa que se revisó fue el papel de la tecnología entre los adolescentes, los profesores y directivos de la escuela secundaria.

La información para el diagnóstico se obtuvo a través de la revisión de la literatura pertinente y de documentos escolares (evaluaciones, libretas); de la aplicación de instrumentos para recabar información (encuestas y entrevistas), así como de visitas de observación áulica. Una vez que se dispuso de la información, se efectuaron los análisis correspondientes para obtener un diagnóstico lo más completo posible.

Por último se diseñó e implementó una Página Web titulada “Proyecto: Antología Virtual de textos Narrativos”, cuya dirección es: [http://senl.senl.edu.mx/sec22\\_diegorivera/](http://senl.senl.edu.mx/sec22_diegorivera/) con la que se propició la construcción de textos escritos por los estudiantes de la secundaria, mediante actividades organizadas de acuerdo con las fases del Aprendizaje basado en proyectos. En ella se propusieron además, una serie de instrumentos para evaluar la competencia comunicativa de la lengua escrita, tanto en el aspecto conceptual, como en el procedimental y el valoral.

El marco teórico lo constituyen: el aprendizaje colaborativo, así como las teorías psicológicas de aprendizaje de enfoque constructivista de Piaget (1984), Vygotsky (1986) y Ausubel (1996), la lingüística textual o gramática del discurso que aborda el aprendizaje de una lengua.

El proceso de escritura se planeó y revisó desde las propiedades textuales y la recursividad de los textos propuesta por Daniel Cassany (1998) y los métodos de evaluación analíticos señalados por María Teresa Serafíni (1997).

Este trabajo se dividió en los siguientes apartados: 1. Diagnóstico de necesidades, 2. Planteamiento del problema, 2. 1 Justificación del estudio, 2.2 Calendarización del proyecto, 3. Marco teórico. 4. Propuesta: diseño del producto tecnológico en papel. 5. Desarrollo de los materiales (producto tecnológico), 6. Prueba piloto del producto tecnológico, es decir, el registro de todo el proceso y, 7. Conclusiones y Recomendaciones.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (1996) el planteamiento del problema incluye tres elementos que son fundamentales: “Los objetivos que persigue la investigación, las preguntas de investigación y la justificación del estudio” (p. 11). Aquí, además de los anteriores se agregaron los antecedentes de investigaciones semejantes y el planteamiento mismo del problema, por lo que este primer capítulo se dividió en los cinco apartados mencionados.

### **1.1. ANTECEDENTES**

Diversos escritores en algunos países (Daniel Casany en España, María Teresa Serafini en Italia, Van Dijk, en Holanda, J. Adam en Francia, por mencionar algunos) han iniciado un movimiento para hacer más comprensibles los textos escritos no sólo a los escritores y pedagogos, sino también a los maestros y sus alumnos. Serafini (2) (1997) lo reconoce al comentar: “muchos se quedan perplejos ante el florecimiento y el éxito de tantas iniciativas surgidas en los últimos años para enseñar a escribir” (p.15). Lo anterior debido a la implicación que tiene el comprender la información que los autores tratan de comunicar con sus escritos para la comprensión de la lectura y la culturización de los individuos o bien porque actualmente se le concibe como un elemento esencial para la construcción de competencias lingüísticas. Así encontramos a una gran cantidad de teóricos estudiosos del lenguaje, pedagogos y maestros empeñados en conocer más sobre estos procesos para apoyar a los estudiantes con esos “andamiajes” (Vygotsky, 1986). Se mencionan a continuación algunas investigaciones que se han realizado para alcanzar el grado de doctor, en diversas

universidades de Estados Unidos de Norteamérica, llevadas a la práctica en diversos grupos escolares.

Cassata (2000) realizó una investigación que proporcionó resultados preliminares sobre las evaluaciones de la escritura de un estudiante, en la sala de clase y la publicó con el nombre de "Self-evaluation of writing ability: A case study with seventh-grade students in their classrooms" (Autoevaluación de la capacidad de la escritura: Un estudio de caso con los estudiantes del séptimo grado). Entre la información importante que proveyó este trabajo, está el hecho de que los estudiantes son capaces de realizar la autoevaluación de manera madura cuando se les da la oportunidad de hacerlo. Además reflejó los resultados que se dan en el desarrollo de las habilidades del estudiante, al conjugarse la interacción de las expectativas del maestro y las del alumno.

Otra investigación centrada en la escritura y el proceso de evaluación para mejorarla, se encuentra en el trabajo titulado *'I choose to learn': A teacher-research project in evaluation in a community college basic writing classroom* (Yo escojo aprender. Un proyecto de investigación en evaluación de un maestro en una aula de escritura básica en un colegio de una comunidad, traducción personal), realizada por Holmsten (1999), de la Universidad de Nuevo México. Este estudio se realizó durante un semestre e involucró a los estudiantes participantes en una clase básica de escritura de admisión abierta, en una comunidad de la reservación de Navajo. En el estudio se entrelazaron aspectos de la teoría de la investigación acción, de la escritura básica y de la evaluación. La cuestión central del estudio fue la autoevaluación, lo que permitió saber cuándo un estudiante terminaba el trabajo con la escritura básica y estaba listo para continuar

un curso de escritura de nivel universitario. El análisis del proyecto se realizó con un método extendido del *estudio de casos* sobre la escritura básica.

Observaciones: estos estudiantes eran bastante complicados, pero convirtieron la evaluación en una parte central del plan de estudios del curso, pues era la llave que les permitiría predecir su propio éxito para el siguiente curso de escritura.

Apoyados por este plan de estudios, ellos mismos supieron cuándo estaban listos para intentar el inscribirse en el primer curso de escritura del nivel universitario. En el capítulo final se discute una definición más complicada y más inclusiva de la escritura básica, y la evaluación, como parte central del plan de estudios. Lo anterior permitió alcanzar el éxito a los estudiantes que se iniciaron en la escritura.

Con el nombre de: *“Writing and being: The transformational power of storytelling reported through narrative-based evaluation”* (Escribir y ser. El poder transformacional de contar historias reportado a través de la base de la evaluación de la narración, traducción personal) fue realizada y divulgada una investigación por Harrison, en 1999. El trabajo comenzó con una descripción detallada de un curso de inglés en la Universidad del Estado de Arizona. En este curso se discutió el plan de estudios y el diseño instruccional para luego realizar varias exploraciones con el proceso de la escritura y ofrecer sus observaciones del contenido y el propósito de la clase. La parte siguiente del estudio se refiere a las historias de la vida de tres ex estudiantes de dicho curso. Cada participante utilizó las exploraciones de la escritura para ayudarse en su crecimiento y comprensión personales. Cada uno contó una historia usando la metáfora de un viaje en el río de su vida. Compartieron narrativas personales como evidencia de lo que introdujo este investigador, como respuesta del escritor, es decir, las transformaciones del

pensamiento que suceden a la gente cuando escribe y comparte sus historias de la vida. El texto para este estudio de la investigación fue recogido con entrevistas, observaciones, y conversaciones personales con los participantes. Las historias que se desarrollaron de estos datos fueron evaluadas usando en ocasiones la reflexión y la interpretación. Ésta no es una investigación tradicional, su forma y sustancia reflejan un nuevo concepto de la evaluación de la narrativa. El investigador pone a consideración de la comunidad educativa su trabajo, que puede dar pie para otras investigaciones (Harrison, 1999). Si bien esta investigación se realizó con estudiantes adultos, también se puede solicitar a los adolescentes que narren historias de su vida; lo cual, además de permitir practicar la expresión escrita, muchas ocasiones, descubre problemas personales por los que atraviesan (y como docentes poder ayudarlos o comprender sus conductas).

## **1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El enfoque actual para la enseñanza del español en la educación secundaria, de acuerdo a los planes y programas de estudio vigentes a partir de 1993, es comunicativo y funcional. Está centrado en los adolescentes, en sus necesidades de comunicación y en el desarrollo de las habilidades que le serán más útiles el día de mañana. Con ello se ha pretendido que el alumno haga uso del español tanto en forma oral como escrita, para todas sus necesidades de comunicación; ya sea para la comprensión de la lectura, la redacción de documentos, o para la creación de textos de su inventiva personal. En este enfoque, de acuerdo con Martínez-Olivé (1995), también “se pretende que el maestro parta de la producción escrita de sus alumnos y de ahí aborde los diferentes ejes del programa de la asignatura de español” (p. 18), dándole así prioridad a la redacción de textos de

los estudiantes, sobre la enseñanza de conceptos gramaticales y reglas de ortografía, es decir, prioridad al uso sobre la normatividad de la lengua.

Sin embargo, en la escuela secundaria, generalmente la construcción y evaluación de textos de los estudiantes se realiza de una manera muy subjetiva, dependiendo de los recursos metodológicos y estilísticos propios de cada profesor. Así, tenemos por un lado que la construcción no se propicia de manera planeada y sistemática y la evaluación no se realiza de una forma objetiva y sencilla (lo más posible). El Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, INEE (Aguilar, 2004) reconoce esta situación al señalar que al pretender evaluar de manera confiable diversos conocimientos y habilidades del currículo de la educación básica, se han encontrado múltiples dificultades por lo que sólo se han desarrollado instrumentos para evaluar aquellas áreas en las que una valoración objetiva es más sencilla: “es más fácil medir la capacidad de la lectura que la de redacción o expresión oral”. (p.60).

Ahondando algo más sobre la falta de objetividad para la evaluación de los textos, Serafini (1997) realizó una investigación que llamó: “Un ejemplo de evaluación: cinco profesores evalúan cuatro redacciones” (p. 161). En ella se solicitó a los alumnos de tercero de bachillerato, que escribieran durante dos horas de clase, un texto con el título “Ayer por la noche en la cena”. Con anterioridad se habían hecho ejercicios para desarrollar diversas habilidades para la escritura. La maestra eligió cuatro trabajos de otros tantos estudiantes, se mecanografiaron fielmente, se fotocopiaron y se les entregaron a cinco profesores, solicitándoles que corrigieran y evaluaran como normalmente lo hacían en sus clases. A continuación se copian (textualmente) dos tablas; una con las calificaciones

asignadas por cada profesor y otra que contiene en orden progresivo, de mejor a peor, los trabajos de los estudiantes:

Calificaciones asignadas por cada profesor a los textos redactados por los estudiantes. (Serafini, 1977 p. 173)

	Carlos	Favio P.	Alejandro	Favio T.
<i>Profesor I</i>	8	6/7	6.5	7.5
<i>Profesor II</i>	7	5 –	6 –	4/5
<i>Profesor III</i>	6 –	5 +	6 –	5.5
<i>Profesor IV</i>	7	8	6.5	6
<i>Profesor V</i>	6	5	5	6/7

Trabajos organizados de mejor a peor, en orden progresivo, según la revisión y calificación efectuada por cada profesor (Serafini, 1977 p. 173).

	I El mejor	II	III	IV El peor
<i>Profesor I</i>	Carlos	Favio T.	Favio P.	Alejandro
<i>Profesor II</i>	Carlos	Alejandro	Favio P.	Favio T.
<i>Profesor III</i>	Alejandro	Carlos	Favio T.	Favio P.
<i>Profesor IV</i>	Favio P.	Carlos	Alejandro	Favio T.
<i>Profesor V</i>	Favio T.	Carlos	Favio P.	Alejandro

De estas tablas se desprende que la más constante de las calificaciones es la que los cinco maestros dan al texto de Carlos, mientras los trabajos del resto de los estudiantes recibieron una oscilación muy grande en cuanto a puntuación.

Además de las evaluaciones, las recomendaciones hechas por los profesores, fueron de lo más variadas. Lo anterior reafirma lo señalado con anterioridad: a la mayoría de los docentes les falta objetividad o se les dificulta evaluar la redacción de los textos construidos por los estudiantes.

Dado lo anterior, este trabajo pretende encontrar la respuesta al siguiente problema: ¿De qué manera, la implementación de una página Web puede reforzar la construcción y la evaluación de los textos narrativos, en el primer grado de la escuela secundaria, a través del aprendizaje basado en proyectos?

### **1.3. OBJETIVOS**

En este apartado se establecen las pretensiones de la investigación, es decir “las guías del estudio” Hernández, Fernández y Baptista (1996), se determinan tanto el objetivo general, como los particulares que serán la brújula de la investigación.

#### **1.3.1 OBJETIVO GENERAL**

El objetivo principal de este trabajo es apoyar la construcción y evaluación de los textos narrativos escritos por los estudiantes de primer grado de educación secundaria, para que desarrollen las habilidades de planeación, redacción, autoevaluación, coevaluación, corrección y mejora de los mismos, (esto es, manejen la recursividad de la escritura) en forma colaborativa, a través de una Página Web.

### 1.3.2 OBJETIVOS PARTICULARES

- Conocer los textos que saben elaborar los alumnos de primer grado de la escuela Secundaria 22, de Guadalupe, N. L, en su clase de español y a través de ellos, identificar las necesidades de mejora que tienen, para realizar propuestas concretas en cuanto a la construcción y evaluación de los mismos.
- Realizar investigación bibliográfica sobre los diversos métodos, técnicas, estrategias o instrumentos que para la construcción y evaluación de los textos escritos existen, para orientar adecuadamente en esos aspectos, a los estudiantes de primero de secundaria.
- Conocer la posición que tienen alumnos, profesores y directivos de la escuela secundaria hacia las tecnologías de información y comunicación (TIC): computadora e Internet, para implementar una Página Web: “Antología Virtual de Textos Narrativos”, en la dirección [http://senl.senl.edu.mx/sec22\\_diegorivera/](http://senl.senl.edu.mx/sec22_diegorivera/), con la finalidad de que los estudiantes desarrollen las habilidades que les serán más útiles en su vida futura, con la adquisición de *competencias clave* para emplearlas en diversas ocupaciones como lo afirma López (2002)::

Recoger, analizar y organizar información; comunicar ideas; planificar y organizar actividades; trabajar con otras personas y en equipo (...) emplear las tecnologías de información y comunicación; (desarrollar) liderazgo (compartido), negociación y habilidades sociales (p. 166).

#### 1.4. JUSTIFICACIÓN

La utilización de la Página Web que se diseñó para este trabajo ofrece diversos beneficios que justificaron su elaboración, los cuales se mencionan a continuación.

Con esta página Web se apoyó la construcción y evaluación de textos narrativos de los alumnos de primer año de la escuela secundaria. Se propició una mejor redacción de los estudiantes al solicitárseles investigar los aspectos conceptuales; al guiárseles en los aspectos procedimentales en las etapas de planeación, construcción, autoevaluación, reconstrucción y al apoyar la publicación por Internet, de estos textos en concordancia con el Acuerdo 200 (SEP, 1994) para la evaluación de educación secundaria: “la evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio” (Primer considerando).

Otro beneficio se observó al usar las tecnologías de información y comunicación, pues los alumnos pudieron consultar dudas y repetir la experiencia a su ritmo de aprendizaje, volver sobre sus desaciertos para corregirlos; autoadministrar su tiempo; manejar la evolución de sus aprendizajes; rehacer sus textos y mejorar sus resultados, al consultar en la página de evaluación en cualquier momento y saber lo que de ellos se esperaba y con ello afianzar sus conocimientos, habilidades y actitudes con respecto de la construcción de textos narrativos., pues como lo señala Mc Luhan (en Brunner; 2000) “La instantaneidad de las comunicaciones provoca una nueva forma de aceleración y cambia la noción del tiempo” (p. 33).

Un beneficio más fue que los maestros y estudiantes conocieron desde el inicio del proyecto las formas en que ellos iban a evaluar a sus compañeros y a la vez iban a ser evaluados, con lo que se cumple el tercer considerando del Acuerdo 200: “La evaluación permitirá al docente orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje”

En virtud de la escasez de instrumentos de evaluación que tomen en cuenta los cuatro pilares de la educación (Delors, 2000) otro beneficio que resultó de la Página, fue servir de base para crear nuevos instrumentos para otros compañeros que la analizaron, la rediseñaron y partieron de ella para aplicarla, a otros tipos de textos, en sus prácticas docentes. Lo anterior debido a que para Delors (2000) la educación del Siglo XXI se cimienta, al igual que en el contexto internacional, en cuatro aprendizajes fundamentales que permiten responder a los requerimientos actuales y futuros, en lo individual y en lo social: “Aprender a *conocer* el entorno, aprender a *hacer* para influir sobre el propio entorno, aprender a *convivir* para cooperar y participar en todas las actividades y fundamentalmente aprender a *ser*, es decir, aprender a actuar y desenvolverse en la sociedad” (p. 95).

### **1.5 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Las preguntas planteadas al inicio de la investigación fueron:

- ¿Qué tipo de textos elaboran los estudiantes de primer grado de la educación secundaria? ¿Qué necesidades de mejora que tienen?
- ¿De qué forma evalúan los profesores de español los textos que los estudiantes construyen?
- ¿Qué postura tienen hacia las tecnologías de información y comunicación los directivos, los profesores y los alumnos en la escuela secundaria?

- ¿Se puede reforzar la competencia comunicativa de la lengua escrita a través de una Página Web?
- ¿El aprendizaje basado en proyectos apoyará a los estudiantes a construir textos y a evaluarlos de una forma más objetiva y sencilla?
- Aunque si bien, el contexto socioeconómico donde se ubican las escuelas juega un papel muy importante, ¿será decisivo para la calidad de los aprendizajes de los estudiantes?.

### **Hipótesis de investigación**

Los estudiantes tienen dificultades para escribir un texto coherente pues no reciben retroalimentación cuando los construyen ni han desarrollado la cultura de la auto y la coevaluación; sin embargo esto puede subsanarse, si se detectan necesidades de alumnos y docentes, se adopta el aprendizaje basado en proyectos y se hace uso de las tecnologías de información y comunicación para apoyar la producción y evaluación textual.

### **1.6. CALENDARIZACIÓN**

La implementación de esta Página Web donde se trabajó la construcción y evaluación de textos narrativos, se realizó a través de las fases que se especifican en el siguiente cronograma:

<b>Cronograma de trabajo</b>		
<b>Fases</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fechas</b>
<b>1. De diseño</b>	* Identificación de una necesidad o problema en el campo educativo de la escuela secundaria.	12 de enero de 2004
	* Planteamiento del problema, objetivos y delimitación espacial, etcétera. * Solicitud de permiso para la realización de la investigación en la escuela seleccionada.	16 de febrero de 2004
<b>2. De investigación</b>	Revisión, recuperación, consulta y extracción de la literatura sobre: * La existencia de métodos, técnicas, estrategias o instrumentos de construcción y evaluación de los textos escritos y aprendizaje basado en proyectos * El marco conceptual y teórico en el que se inscribe la investigación * Adopción de una teoría o teorías, que expliquen el enfoque en que se inscribirá la investigación.	23 de febrero de 2004
	* Diseño de instrumentos de diagnóstico de acuerdo a objetivos. * Piloteo de los instrumentos y validación. * Reelaboración de instrumentos.	1 de marzo de 2004
	* Aplicación de los instrumentos y recolección de datos de las diversas fuentes.	8 de marzo de 2004
	* Revisión, análisis e interpretación de la información.	15 de marzo
	* Diseño del programa de evaluación	26 de abril
	<b>3. De implementación</b>	* Implementación de la página y recolección de datos de las diversas fuentes.
	* Revisión, análisis e interpretación de la información. * Determinar el impacto en los aprendizajes de los alumnos * Evaluación de la página Web	12 de septiembre
<b>Reporte</b>	* Redacción y presentación del informe.	15 de septiembre.



## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO**

El marco referencial para el desarrollo de esta Página Web, se dividió en dos apartados: en el primero se revisaron las teorías que explican cómo aprende el individuo; en el segundo, se expuso el marco conceptual con las palabras clave que se usaron en este trabajo.

### **2.1 TEORÍAS**

Las teorías son construcciones intelectuales que se integran en un sistema y que tratan de explicar un aspecto de la realidad. Para la investigación científica (Sánchez, 1996): “la teoría es el *corpus* en el que se integran y relacionan las diferentes leyes y/o sistemas permitiendo deducir o derivar consecuencias y, además, ofrecer la explicación integral de un campo de conocimiento contemplado de manera fragmentaria por las leyes” (p. 1338).

#### **2.1.1 Teorías de aprendizaje**

Entre las teorías que tratan de explicar una porción de realidad, se encuentran aquellas que explican cómo aprende el individuo, las cuales entran en el campo de la epistemología. En este trabajo se incluyen las teorías psicológicas sobre el aprendizaje de: Piaget, Vygotsky y Ausubel; sobre el aprendizaje de una lengua: enfoque comunicativo y funcional y de la lingüística textual, además se agregaron algunas consideraciones sobre el aprendizaje colaborativo y el uso de las tecnologías de información y comunicación.

### **2.1.1.1 Teoría Psicogenética.**

Dentro de las teorías que explican cómo aprende el individuo se encuentra la Psicogenética de Piaget (1984), en la cual maneja dos procesos: uno de asimilación y otro de acomodación. La asimilación es la aplicación de la experiencia pasada al presente, la acomodación es el ajustamiento de esa experiencia para tomar consideración del presente. La concordancia entre estos dos actos se expresa en una inteligencia adaptada.

Toda situación de aprendizaje implica una asimilación. Para incorporar una experiencia nueva, el niño ha de transformarla de manera que se adapte a su modelo del mundo. La presencia de esa nueva experiencia transformará su modelo mental por lo que resulta también una acomodación. Toda nueva experiencia debe estar relacionada con experiencias que el niño ya comprende o lo que es lo mismo, todo nuevo aprendizaje debe basarse necesariamente en aprendizajes previos. Una experiencia tiene significación en la medida en que puede ser asimilada por el niño.

Piaget (1984) además explica el desarrollo de la inteligencia a través de etapas, períodos o estadios del intelecto y de las aportaciones ambientales. Para él la historia del desarrollo intelectual de un niño es un progreso a través de una serie de etapas, las cuales inician en el nacimiento con respuestas sensorio-motoras sencillas y congénitas, y culminan en la adolescencia con la etapa de las *Operaciones formales* donde se inicia una forma madura de funcionamiento, en que la memoria de actividades previamente dominadas guían al adolescente a la resolución de diversas clases de problemas.

Las teorías de Piaget (1984) cobran especial relevancia para las personas dedicadas a la educación porque pueden ser la base para organizar los cursos y las lecciones para los alumnos de las diferentes edades en la educación básica.

En cuanto a la asimilación y acomodación se solicitó a los estudiantes un repaso de los conocimientos previos sobre los textos narrativos y sobre la realización de entrevistas para obtener textos diversos de sus familiares y vecinos.

Y sobre las etapas que menciona Piaget, la que aquí interesa es la de *Operaciones formales* pues comprende una edad aproximada de los 11 ó 12 años hasta la edad adulta y el inicio de esta etapa corresponde con el primer grado de la educación secundaria. En esta etapa la persona puede considerar muchas soluciones a un problema, emplea reglas abstractas para resolver diversas clases de problemas, domina el concepto de probabilidad, etcétera. Por ello se pudo trabajar en el aprendizaje basado en proyectos pues los estudiantes debían encontrar las mejores soluciones a los problemas que iban encontrándose en el proyecto.

#### **2.1.1.2 Teoría sociocultural.**

Esta teoría es de Vygotsky (1986), psicólogo y pedagogo ruso. Él considera al hombre como el resultado de procesos culturales dados en sociedad. Una de las herramientas necesarias para que el hombre pueda interactuar con los demás, es el lenguaje. El lenguaje lo proporciona la cultura, pero de acuerdo a Vygotsky (1986), el individuo lo debe incorporar e interiorizar para después utilizarlo. Al desarrollar el lenguaje, el niño alcanza una conceptualización que le permite desempeñar diferentes roles en la sociedad. La interrelación social que le presta un individuo a otro, permite que se vaya dando el crecimiento del lenguaje por

enriquecimiento debido a la estimulación constante. El individuo con un lenguaje más desarrollado, puede enriquecer al individuo con un menor desarrollo real. Para Vygotsky (1986), la experiencia de dar, permite recibir y enriquecer el lenguaje al mismo tiempo.

De acuerdo con Vygotsky se colocó a los alumnos en equipos donde un compañero sabía más (en este caso, de computación y navegación en Internet) y fueron los jefes de equipo. Esto permitió que los estudiantes aprendieran y se enriquecieran unos de otros, no sólo en lenguaje, sino en habilidades de computación.

### ***2.1.1.3 Teoría de aprendizajes significativos.***

Aprendizajes significativos es un término acuñado por Ausubel (1996). Él es uno de los defensores de la Psicología cognoscitiva, la cual se ocupa de procesos como la formación de conceptos y de la naturaleza de la comprensión humana de la estructura y sintaxis del lenguaje, por lo cual desarrolló una “teoría cognoscitiva del aprendizaje verbal significativo” (p. 10)

Para él existen tres tipos de aprendizaje: el afectivo, el cognoscitivo y el psicomotor. El aprendizaje afectivo lo identifica con señales de placer y dolor, satisfacción o insatisfacción, tranquilidad o ansiedad, etcétera y siempre va de la mano del aprendizaje cognoscitivo. Los procesos cognoscitivos permiten adquirir y emplear conocimiento. Este tipo de aprendizaje es del que se habla especialmente en la escuela y permite una acumulación de información en el cerebro del que aprende.

Para los educadores el foco de atención debe ser la experiencia cognoscitiva. Si bien el aprendizaje psicomotor comprende el adiestramiento muscular, el cual

se realiza en la experiencia diaria, el aprendizaje cognoscitivo interviene como elemento importante, sobre el aprendizaje psicomotor.

El concepto más importante de Ausubel (1996) es el de *aprendizaje significativo* y para que éste ocurra, la información nueva debe ser potencialmente significativa y se debe enlazar con las nociones o conceptos que ya existen en la estructura mental del que aprende, es decir, con los conocimientos previos; luego son asimilados. De esta manera, el grado de significatividad de un aprendizaje variará de un estudiante a otro, de acuerdo a las nociones o conceptos que posea y que estén relacionados con el aprendizaje nuevo. “La nueva información es vinculada con aspectos relevantes y preexistentes en la estructura cognoscitiva, y en el proceso se modifican la información recientemente adquirida y la estructura preexistente” (p. 71).

Además, este psicólogo considera que el lenguaje es un facilitador importante de los aprendizajes significativos, ya sea por recepción o por descubrimiento permite a las personas “manipular” conceptos y proposiciones a través de la propiedad de representación de las palabras y los hace más precisos y transferibles. Así, para Ausubel (1996) el lenguaje desempeña una función (proceso) integral y operativa en el pensamiento, y no simplemente una función comunicadora” (p. 47)

En concordancia con Ausubel (1996) el aprendizaje puede ser significativo si se presentan a los estudiantes materiales potencialmente significativos, que muestren en si suficiente intencionalidad o falta de arbitrariedad y que estén relacionado sustancialmente con la estructura cognoscitiva, se presentaron a los

estudiantes los textos narrativos que son los que se aprenden a manejar desde la infancia.

### **2.1. 2 Teorías sobre el aprendizaje de una lengua.**

Anterior a los planes y programas de estudio de educación secundaria de 1993, vigentes actualmente, el estudio del español se realizaba de forma muy segmentada y de manera normativa. Esto es, muy segmentada porque un día se estudiaba gramática, otro día lectura, otro, escritura, etcétera; y de manera normativa porque se daba prioridad a las normas y leyes de la gramática sobre el uso del lenguaje. Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, en México, en 1992, se reestructuraron los programas de las asignaturas y el estudio del español cambió hacia el enfoque comunicativo y funcional y se vuelven importantes las propiedades textuales conocidas a través de la teoría de la lingüística textual o gramática del discurso de Van Dijk. Estos aspectos se tratarán a continuación.

#### ***2.1.2.1 Enfoque comunicativo y funcional en el aprendizaje del español.***

El enfoque comunicativo y funcional está vigente en el Programa de estudio de Español en la Educación Básica (SEP, 1993). El enfoque comunicativo y funcional del lenguaje se sustenta en la eficacia que poseen los adolescentes para comunicarse y en sus necesidades de expresarse.

“Para la adquisición y ampliación de las estrategias que permiten el uso funcional de la lectura y la escritura, son muy útiles el trabajo colectivo y el intercambio de ideas entre los alumnos (...) El trabajo práctico con la lengua hace que la clase de español asuma características dinámicas, de

tal modo que el grupo, organizado en equipos estimula la participación frecuente de todos los alumnos y la constante revisión y corrección de textos” (p. 20).

### **2.1.2.2 El programa de español**

Dentro del plan de estudios de las escuelas secundarias se encuentra ubicada la asignatura de español. De un total de 35 horas a la semana que se les dan a los alumnos, cinco corresponden a su estudio de acuerdo al Plan y Programas de Estudio (SEP, 1993).

El propósito general de los programas de español, para todos los niveles de la educación básica es lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión en contextos y situaciones diversas, y que sean capaces de usar la lectura como herramienta para la adquisición de conocimientos dentro y fuera de la escuela y como medio para su desarrollo intelectual.

A continuación se anotan textualmente los propósitos diseñados por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993) responsable de los Planes y programas de Estudio:

“A través de las actividades de aprendizaje que el maestro de español organizará, se pretende que los alumnos:

- Consoliden su dominio de la lengua oral y escrita.
- Incrementen su capacidad de expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

- Comprendan el papel de las reglas y normas de uso de la lengua en la comunicación de ideas y las aplique sistemáticamente.
- Aprendan a reconocer las diferencias entre los distintos tipos de textos y a construir estrategias para su lectura e interpretación.
- Sean capaces de aplicar estrategias para la comprensión de la lectura y la redacción de textos de acuerdo a sus necesidades.
- Adquieran el hábito de revisar y corregir sus textos.
- Lean con eficacia, comprendan lo que leen y aprendan a disfrutar de la lectura.
- Sepan buscar y procesar información para emplearla en su vida diaria y para seguir aprendiendo en la escuela o fuera de ella.” (p.20).

La asignatura está organizada para que sea abordada a través de cuatro ejes: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua; en otras palabras, expresión oral, expresión escrita (lectura y escritura), literatura y gramática.

En este trabajo se abordó uno de los ejes del programa de español de la secundaria, el de la lengua escrita: recopilación o creación de textos narrativos, en sus diferentes tipos.

### ***2.1.2.2 Teoría de la lingüística textual.***

A partir de la década de 1970 nace en Europa la Lingüística textual o gramática del discurso, de Van Dijk. Es una gramática descriptiva que coloca en el centro de su estudio al texto, entendido este, según Cassany (1998)

como: "cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación" y toma en cuenta como conceptos centrales sus propiedades: adecuación, coherencia, cohesión, progresión temática, registro y tipo de texto. Las aportaciones que la lingüística textual o gramática del discurso hace a la didáctica de la lengua, son: el enfoque globalizador, el manejo de varias ciencias, la lengua en uso y la atención al conjunto. (Cassany, Luna, y Sanz, 1998).

### ***Párrafo.***

Los textos se forman con párrafos, por lo que antes de tratar sobre los textos, se tratará sobre los párrafos. Estos están formados por una oración principal y varias secundarias. Deben empezar con mayúscula y terminar con punto y aparte. De acuerdo con la función que desempeñan pueden ser de introducción, de desarrollo o de conclusión. Para Serafini (1997) "el párrafo es una porción de texto encerrada entre dos puntos y aparte; puede contener varios periodos señalados por puntos o puntos y coma. (...) a cada párrafo le debe corresponder una única idea del esbozo" (p. 64). Para Cassany (1996), es "cada trozo de un discurso o de un escrito que se considera como unidad y está suficientemente diferenciado del resto para separarlo con una pausa notable o, en la escritura, con un punto y aparte. El párrafo representa el aspecto de mayor trascendencia en la disposición de un texto, ya que sirve para estructurar su contenido y mostrar su organización". (p. 82).

Las propiedades de los párrafos son: unidad y coherencia. La unidad se logra tratando solamente una idea principal en cada uno. La coherencia, da lugar a diferentes tipos de párrafos, en los que difieren los autores, pero señalando algunos sería estructurándolos por ejemplos, por confrontación contraste, por

encuadramiento; narrando, describiendo, argumentando, organizándolos: cronológicamente, de causa a efecto, de problema–solución, enumeración, secuencia, desarrollando un concepto, definición–descripción. Todo lo anterior lleva a las superestructuras y con ello a las tipologías textuales que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de los mismos. Ya lo señala Cassany (1998): el concepto de superestructura tiene implicaciones muy importantes en la didáctica de la lengua (...) cuando alguna vez se habla de competencia textual y por lo tanto de aprender/ enseñar a procesar textos, se suele referir, entre otras cosas, a la capacidad de comprender y de producir las diversas estructuras de los textos” (p.321)

### ***Propiedades del texto***

Todas estas propiedades están tomadas de las ideas desarrolladas por Daniel Cassany (1998), en el capítulo 7 de su libro: *Enseñar lengua*.

El texto debe cumplir con determinadas propiedades para poder considerarse como tal, ya que a un grupo de frases incoherentes no se le puede llamar texto. Las propiedades textuales son seis: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística.

#### ***1. Adecuación.***

Es la selección idónea de la variedad lingüística para el contexto en que se produce la comunicación. Ser adecuado, lingüísticamente hablando, es escoger de entre todas los registros los apropiados para cada situación.

#### ***2. Coherencia.***

Es la propiedad que se encarga de la información, Para Cassany (1998) “es básicamente semántica y afecta a la significación profunda del significado del

texto. Haciendo una comparación muy simple entre un texto y un edificio, podríamos decir que la coherencia son los planos de la casa". (p. 222,223). Por medio de ella se establece la información que ha de comunicarse a los demás y cómo se ha de organizar. La coherencia incluye cantidad, calidad y estructuración de la información.

1. Cantidad. Se refiere a que la información a) se de en un contexto, b) que cumpla con las convenciones sociales, c) que se logre el propósito del emisor, d) que sea entendido por el receptor.

2. Calidad. Incluye a) ideas completas, b) explicación de palabras sobrecargadas o ligadas con alguna connotación que el emisor debe ser capaz de explicar c) dar información: general, numérica, tesis, argumentos, que combinada adecuadamente debe dar un significado completo a un texto.

3. Estructuración de la información. Los conceptos que abarca son: a) superestructura, b) macroestructura, c) tema/rema y d) párrafo.

a) *Superestructura*. Para Van Dijk (en Cassany, 1998) es la forma global de organizar un discurso, es decir, es la forma que adopta el texto y se aplica a las formas textuales convencionales (textos descriptivos, narrativos, expositivos, poéticos, argumentativos, dialogales) facilitando la comprensión y la memoria, hecho muy importante en la didáctica porque facilita al alumno la identificación de las intenciones del autor de un texto, ayuda a comprender mejor la lectura y apoya la pedagogía del texto.

*Tipología textual*. Una vez que se han admitido la existencia de las superestructuras se requiere de una tipología textual que de respuesta a las preguntas ¿y cuántas superestructuras hay? ¿Cómo se clasifican los textos? Si

bien, hablar de tipología textual es entrar a un terreno frágil en el que casi hay tantas tipologías como autores, en este trabajo se decidirá por la tipología de J. M. Adam (1992, en Cassany, 1998) propone cinco secuencias textuales: narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas y dialogales, aunque admite secuencias heterogéneas con una dominante secuencial.

b) *Macroestructura*. Si la superestructura (esquema mental, prelingüístico) es la forma del texto, la macroestructura es su contenido: semántica y coherencia. (Cassany, 1998). Los textos no tienen solamente relaciones locales o micro estructurales entre oraciones subsecuentes, sino que también tienen estructuras generales que definen su coherencia y organización global. Ejemplo, la macroestructura lingüística para verbalizar un partido de fútbol serían los elementos: la cancha, los jugadores, el árbitro, el público. La superestructura es la forma que se adopta para darlo a conocer: noticia, crónica, editorial, ensayo, etcétera.

c) Tema/remata. Es el ajuste o equilibrio que se da entre la información ya conocida por el receptor (tema, tópico o conocimientos previos) y la información nueva (rema), para que la comunicación tenga éxito.

### **3. Cohesión.**

En esta propiedad algunos autores también hablan de micro estructura que es la relación que se da al nivel de las oraciones de un texto (cohesión, conectores). Es la articulación gramatical del texto o forma como se vinculan las oraciones. Afecta la formulación superficial del texto. (Cassany, 1998). Algunas formas de cohesión son: a) anáfora o repetición (se soluciona con sinónimos, pronombres, adverbios) b) deixis o referencias al contexto, c) conexiones o

enlaces (conjunciones, preposiciones, adverbios), d) entonación en la comunicación verbal que se indica con pausas, tonos más altos o bajos y que en la comunicación escrita se expresa a través de los signos de puntuación, e) relaciones temporales expresadas a través de los verbos, f) relaciones semánticas designando campos de significado o temas afines, antónimos, familias de palabras, g) mecanismos paralingüísticos

#### **4. Gramática o corrección.**

Se refiere a los signos de puntuación, acentuación y ortografía.

#### **5. Presentación.**

También conocida como convenciones sociales. Para cada tipo de texto, hay una forma de presentarlo, si es a) oral, la voz, el lenguaje no verbal, la respuesta del auditorio, o b) si es escrito es la forma de distribuirlo en el papel: columnas, márgenes, esquemas, formato, diseño, tipografías, etcétera

#### **6. Estilística.**

Es el repertorio o variación se refiere a la riqueza de lenguaje que se emplea en el texto; a la complejidad o los recursos retóricos. Generalmente se le asocia con el texto literario. Incluye: a) riqueza, variación y precisión léxica, b) estructuras sintácticas, c) figuras retóricas: metáforas, poesía, tono del texto: sarcasmo, ironía, etcétera.

### **2.1.3 El aprendizaje colaborativo**

El aprendizaje colaborativo puede definirse como el conjunto de métodos de instrucción o entrenamiento para uso en grupos, así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social). En el aprendizaje colaborativo cada miembro del grupo es responsable de

su propio aprendizaje, así como el de los restantes miembros del grupo (Johnson, 1993). Sin embargo colocar a personas juntas para un trabajo no los convierte en grupos colaborativos sin los elementos básicos que deben estar presentes en estos grupos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, el uso apropiado de destrezas sociales, el procesamiento del grupo. Sólo con la presencia de estos elementos se pueden producir las condiciones para una colaboración efectiva.

Así, teniendo en cuenta los elementos mencionados, el profesor debe decidir entonces en qué momentos y en qué actividades puede emplear el aprendizaje colaborativo y en cuáles no. Es en ese sentido que Ausubel (1996), se plantea esta pregunta: “¿Cuándo aprenden mejor los alumnos, al trabajar individualmente o en grupos?” (p. 403) y ofrece varias respuestas, algunas a favor del trabajo colaborativo y otras a favor del trabajo individual. De Ausubel (1996) son los siguientes párrafos:

1º En tareas sencillas y rutinarias el trabajo colaborativo sirve de estímulo para generar una conducta contagiosa. Además, reduce la ansiedad y mejora la confianza.

2º En tareas de resolución de problemas el trabajo en grupo aumenta la posibilidad de que con el esfuerzo de todos, uno de los miembros alcance la solución correcta. Si los colegas simpatizan entre sí se incrementa la cooperación y la motivación y se realiza un reforzamiento social mutuo. En grupos pequeños cada individuo aporta ideas y soluciones y como resultado, incrementa sus destrezas. Sin embargo, en un grupo grande es muy limitada la aportación

individual y las oportunidades pueden monopolizarse por los más agresivos.

3º Si en el equipo hay miembros menos capaces se beneficiarán con la contribución de los demás; pero los compañeros más hábiles obtienen un beneficio mínimo.

4º Es preferible trabajar individualmente cuando una tarea exige concentración intensa y atención persistente.

5º La enseñanza autorregulada e individualizada es un método mucho más eficiente y se aprende en un menor tiempo que con las técnicas tradicionales.

6º Pero la discusión entre compañeros y profesor es el mejor método (colaborativo) para promover el desenvolvimiento, ya que “amplía los horizontes intelectuales del alumno, estimula su pensamiento por fecundación múltiple, esclarece sus puntos de vista y mide la validez lógica de estos, conforme a las concepciones de los demás” (Ausubel, 1996, p. 404).

#### ***2.1.4 Consideraciones sobre las tecnologías de información y comunicación.***

En la década de 1980 después de que la UNESCO lanzó el Programa Internacional para el Desarrollo de la Comunicación, la Conferencia Plenipotenciaria, de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU) estableció la Comisión Maitland para el estudio de los problemas derivados del desarrollo mundial de las telecomunicaciones. Cuando la Comisión presentó un informe titulado «El eslabón perdido», recomendaba aumentar las inversiones en telecomunicaciones en los países en desarrollo, lo mismo que los recursos necesarios para capacitación y transferencia de tecnología. Algunas de sus

principales conclusiones fueron (CMSI, 2002): dar urgente prioridad a las inversiones en telecomunicaciones; mejorar la eficacia de los sistemas ya existentes; cambiar los métodos de financiamiento, en razón de la escasez de divisas de los países en desarrollo; redoblar la participación de la ITU en el desarrollo de las TIC. Además, destacó la importancia de las TIC en el desarrollo económico y su papel como agentes para transformar la educación, enriquecer las culturas nacionales y reforzar la cohesión social (Comisión Independiente, 1985:13). Sin embargo, también habló de los graves riesgos sociales que podían derivarse de las TIC: colonialismo cultural, desempleo por causa de las máquinas, erosión de la esfera íntima de las personas y de las soberanías nacionales, de los temores que inspira la brecha digital entre los países ricos y pobres por el perjuicio para la integración de todos los países en la Sociedad Global de Información.

En la actualidad existe un alto nivel de conciencia sobre el impacto de la innovación científica y tecnológica en la organización de las sociedades modernas. En las últimas dos décadas se ha insistido desde diferentes ámbitos, en la necesidad de analizar y valorar de un modo integrado las transformaciones culturales y sociales que conllevan. De acuerdo con los *Principios guía de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información* (CMSI, 2002) Se debe luchar por la construcción de sociedades de información guiadas por principios incluyentes y centrados en el ser humano, en sus derechos y su desarrollo. Derecho a la comunicación, al acceso a la información, a fomentar la diversidad cultural y lingüística, a que se incorpore una perspectiva democrática, de igualdad de género y el punto de vista de la juventud.

En el campo educativo se han incorporando las TIC a las aulas lentamente, y al hacerlo se puede hablar de una democratización del saber con la enseñanza a distancia, las bibliotecas *online*, el uso de la computadora personal y demás equipo multimedia.

En este trabajo se correlacionaron todas las consideraciones y enfoques anteriormente señalados con la escuela secundaria, apoyándose en las actuales tecnologías de información y comunicación, propiciando la creación de comunidades aprendizaje de principiantes y avanzados en un tema, (unos alumnos más adelantados que otros) que al interactuar, pudieron solucionar problemas del mundo real y, como el saber se distribuye entre los individuos de acuerdo a las herramientas, los artefactos y los libros que utilizan; de acuerdo a las comunidades y las prácticas en las cuales participan, Greeno (1996) considera que mediante la tecnología ese saber se podrá democratizar, llegando aún a comunidades alejadas.

Empero, Bolt y Crawtbord (2000, en Castells, 2001), señalan que lo que hace la diferencia no son las herramientas, sino las personas. En su completo estudio sobre este tema, indicaron que

Los usos de Internet y la tecnología educativa en general, son todo lo eficientes que lleguen a ser los profesores que la utilizan. En este sentido, tanto en Estados Unidos como en el mundo en general, existe un retraso considerable entre la inversión en hardware tecnológico y conectividad online, por un lado, y la inversión en la formación de profesores y en la contratación de expertos en tecnología, por otro. (p. 285).

## 2.2 MARCO CONCEPTUAL

En este apartado se definen los términos que se manejarán dentro de este trabajo: página Web, texto, textos narrativos, contenidos programáticos: conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorales; evaluación, métodos de evaluación de los textos: holísticos, analíticos, atómicos y test, rúbricas y método de aprendizaje basado en proyectos.

### 2.2.1 Página Web

Se conoce con el nombre de página Web (Web site) a la colección de archivos y de recursos relacionados que son accesibles a través del Internet mundial y organizados bajo un dominio particular. La Enciclopedia Britannica Concise Online (2004), da las siguientes especificaciones que tiene una página Web (Web site):

Los archivos típicos encontrados en un sitio del Web son documentos del HTML con sus archivos gráficos asociados de la imagen (GIF, JPEG, etc.), escritos en programas (Perl, cgi, Java) y recursos similares. Los archivos de los sitios están relacionados generalmente con hipertextos o hiperligas que llevan a otros archivos. Un sitio del Web puede consistir en un solo archivo del HTML, o puede abarcar centenares o millares de archivos relacionados. Generalmente de los sitios Web funcionan como un contenido o un índice, con acoplamientos a otras secciones del sitio. Los sitios del Web se reciben en uno o más servidores que transfieren archivos a las computadoras del cliente o a otros servidores que los solicitan. Usan el protocolo del HTTP. Aunque el término *sitio* implica una sola localización física, los archivos y los recursos de un sitio del Web se

pueden separar realmente entre varios servidores en diversas localizaciones geográficas. (Britannica, 2004).

### **2.2.2 Texto**

El texto puede ser verbal o escrito, corto o largo, en prosa o en verso. Para Bernárdez (1982 en Cassany, 1998)

Texto es la unidad lingüística comunicativa y fundamental producto de la actividad humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia...formada a partir de la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y, también a partir de su estructuración. (p. 314).

Sánchez (1996) concibe al texto como un conjunto analizable de signos lingüísticos ejemplo: verso, diálogo o toda la lengua. Todo lo dicho o escrito en una obra, es un texto. Así los textos son unidades de lenguaje con un sentido completo.

Para Horst Isenberg (RDA, 1976 en Cassany, 1998) “Un texto es la forma primaria de organización en que se manifiesta el lenguaje humano, cuando se produce una comunicación entre seres humanos (hablada/escrita) es en forma de textos” (p, 314).

#### **2.2.2.1 Textos narrativos**

Son textos que relatan una historia, esto es, hechos que suceden a unos personajes. Tienen como elementos: marco (lugar y tiempo donde sucedieron los hechos), narrador (quien cuenta la historia), trama (orden en que ocurren los hechos) y personajes (protagonistas). Constan de varios momentos: inicio o presentación de los personajes y planteamiento del problema, desarrollo, clímax,

parte más impactante de la narración también llamada nudo y desenlace o final. Se construyen con verbos de acción. Generalmente emplean verbos en pretérito. Los textos narrativos pueden ser verdaderos: historia o verosímiles: literatura. (Fernández, 1984).

### **2.2.3 Contenidos programáticos**

Como ya se había dicho, Delors (1996), señala en el informe a la UNESCO que una educación de calidad debe sostenerse en cuatro pilares: conocer, hacer, ser y convivir. Esta misma recomendación la recogen el Plan y los programas de estudio (SEP, 1993), para la educación secundaria y el Acuerdo 200 (SEP, 1994), para la evaluación de la educación. Para lograr esto se requiere que en cada aula los profesores planeen sus actividades de aprendizaje y evaluación permitiendo que sus alumnos manipulen contenidos conceptuales, procedimentales, valorales y actitudinales.

#### **2.2.3.1 Contenidos conceptuales.**

En ellos se tratan, además de conceptos, hechos y principios que permitan seguir aprendiendo a los largo de la vida. Delors (1996) los concibe dentro del *aprender a conocer*, pero no aisladamente, como hasta hoy lo ha privilegiado la escuela sino: “combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias” (p. 109).

#### **2.2.3.2 Contenidos procedimentales.**

Son aquellos que deben desarrollar habilidades, competencias, procedimientos, métodos, reglas o estrategias, trabajo colaborativo, etcétera, con el fin de formar personas competentes. Para Delors (1996) es el *aprender a hacer*

que debe “capacitar al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y trabajar en equipo” (p.109).

### **2.2.3.3 Contenidos valorales y actitudinales.**

Con ellos se promueve el fortalecimiento de valores, actitudes, normas y hábitos. En su informe Delors (1996) recomienda: *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. desarrollando la comprensión del otro y realizando proyectos que tiendan hacia fines comunes y “favoreciendo la autonomía de juicio y de responsabilidad personal” (p. 109).

Sólo trabajando y evaluando consciente y explícitamente todos estos tipos de contenidos programáticos con los estudiantes, podrán “estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio” (p. 95).

### **2.2.4. Evaluación**

Es la emisión de un juicio respecto de la calidad o el valor que puede tener una respuesta, un producto o un desempeño, con base en criterios establecidos. En educación, para Sánchez (1996) “es una actividad sistemática y continua integrada dentro del proceso educativo que tiene por objeto aportar la máxima información para mejorar este proceso, reajustarlo en sus objetivos; revisando críticamente planes, y programas; métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos (p.603).

Para la SEP (1994) en el Acuerdo 200 “la evaluación permite al docente orientar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje y, además, asignar

calificaciones parciales y finales conforme a su aprovechamiento, en relación con los propósitos de los programas de estudio” (Tercer Considerando).

Por todo lo anterior, para este trabajo, la evaluación de los textos de los alumnos debe ser un indicador del desempeño, tanto del docente, como del programa, el contexto, de los recursos, etcétera y no sólo proporcionar al alumno una indicación para su calificación.

### ***Métodos de evaluación.***

El Acuerdo 200, emitido por la SEP en 1994, señala que es obligación de los establecimientos que ofrecen educación evaluar el aprendizaje de los educandos en aspectos como “la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas de estudio vigentes” (Artículo primero).

Evaluar, de acuerdo con Martínez-Olivé (1995) “es siempre comparar el aprendizaje con respecto a un parámetro a partir del cual se identifican avances y dificultades. En la asignatura de español, en congruencia con el enfoque didáctico adoptado, ese parámetro debe ser la eficacia comunicativa” (p. 61).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación de los textos escritos de los estudiantes se debe realizar en cuanto a conocimientos, desarrollo de habilidades, formación de actitudes, hábitos y valores.

Los siguientes aspectos sobre los métodos de evaluación están tomados del capítulo 8 de Serafíni, (1997). Esta escritora italiana señala que una de las mayores dificultades para la evaluación de textos escritos es la subjetividad con que los profesores valoran a los estudiantes debido al escaso conocimiento de métodos para la evaluación textual. Ella menciona que se puede evaluar en

comparación con otros textos, para predecir el éxito futuro o para verificar el desarrollo lingüístico. Señala cuatro métodos para evaluar textos escritos: a) Métodos holísticos que es la evaluación basada en una escala de modelos, reacción respecto al centro de gravedad, evaluación por impresión general; b) Métodos analíticos que comprenden las escalas analíticas y dicotómicas y también hay autores que integran aquí a las rúbricas; c) Métodos atómicos y, d) Los test.

#### ***2.2.4.1 Métodos holísticos.***

En ellos el profesor evalúa en forma global un escrito sin revisar errores o aspectos específicos. Para Cooper, 1978; Myers, 1980 (en Serafini, 1997):

Estos métodos parten del presupuesto de que el escrito en su conjunto es diferente a la suma de sus partes y que un profesor con cierta experiencia logra la comprensión global de un escrito sin computar la frecuencia de errores específicos y de aspectos particulares (p. 154).

Entre ellos se considera la evaluación basada en una escala de modelos, donde el maestro ordena y compara los textos de acuerdo al grado de calidad que tengan. Otro método se llama con reacción respecto al centro de gravedad, donde se pide que, después de la lectura, el evaluador señale en frases cortas, la impresión que le ha dejado el texto. Otro método holístico es el de evaluación por impresión general, donde el evaluador califica de acuerdo a una curva (donde una pequeña cantidad de alumnos obtienen calificaciones muy altas = 9 y 10 o muy bajas = 5 y 6, y la mayoría se centra en las calificaciones promedio de 7 y 8) que él construye para cada ocasión que revisa textos.

#### **2.2.4.2 Métodos analíticos.**

Pueden usarse para evaluar contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorarles. Serafini (1997) señala que “Los métodos analíticos establecen algunos criterios de juicio y aspectos especiales que se evalúan separadamente dentro del contexto de los escritos” (p. 156). Estos métodos son de dos tipos: escalas dicotómicas y analíticas. Cuando son para los textos escritos, las escalas deben construirse para cada uno de los textos en particular y elaborarse con las características y propiedades exclusivas que poseen.

Las escalas dicotómicas sólo poseen dos respuestas. SI o NO, es decir, evalúan contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y valorarles o si el texto (en este caso) tiene o no determinado aspecto o propiedad. Las dicotómicas son las escalas más sencillas para evaluar textos, pero no arrojan muchas posibilidades de mejora de los mismos.

Las escalas analíticas poseen varias categorías de análisis para la evaluación, que pueden ir desde el bajo, medio, regular, al alto y excelente.

Una variedad dentro de las escalas analíticas las constituyen las rúbricas. Sánchez (1996) les da el nombre de escalas descriptivas. “Existen cuatro tipos básicos de escalas de observación global o estimación: a) numéricas, b) verbales, c) gráficas, d) descriptivas” (p. 562), otras veces se les da el nombre de “matriz de valoración” o “evaluación por escenarios”. Una rúbrica es un listado de criterios específicos que permite valorar conocimientos, competencias, actitudes o valores logrados por los estudiantes en un trabajo o materia particular. Con ese fin establece una gradación (niveles) de la calidad de los diferentes criterios con los

que se puede desarrollar un objetivo, una competencia, un contenido o cualquier otro tipo de tarea que se lleve a cabo en el proceso de aprendizaje.

Una rúbrica, según Herman, Aschbacher y Winters (1992), puede llegar a ser una herramienta de mejora de los textos cuando se comparte, desde el inicio del trabajo entre los maestros y los estudiantes ya que estos tendrán la oportunidad de reflexionar sobre sus procesos y sus productos, hacer auto evaluaciones, coevaluaciones y correcciones a sus trabajos.

Es recomendable que con las rúbricas evalúen las dimensiones importantes que deben estar señaladas desde la planeación del trabajo, que no incluyan evalúen sobre propósitos definidos, que señalen claramente los niveles de desempeño, que sea todos la entiendan y por medio de ella que se sepa que hacer para lograr determinado grado de desempeño, que pueda ser aplicada lo más objetivamente posible por diferentes personas, que asegure igualdad de oportunidades para los alumnos.

#### ***2.2.4.3 Métodos atómicos.***

Por lo general son métodos de investigación. Analizan (atomizan o fragmentan) el vocabulario y la sintaxis. Toman en cuenta el número de palabras escritas en una redacción y las conexiones o proposiciones subordinadas que aparecen en los textos y que indican el avance lingüístico de los estudiantes. Cuentan el número o tipo de palabras (sustantivos, verbos, etcétera) en cada frase u oración, el número total de oraciones en un escrito, esto es el tipo y tamaño de las oraciones (Serafini, 1997).

#### **2.2.4.4 Test.**

Se usan mucho en los Estados Unidos para evaluar rápidamente significados de las palabras, ya sean sinónimos, antónimos, analogías, inclusión semántica, pero no sirven para evaluar el desarrollo de la habilidad de redactar, sólo valoran la capacidad de juicio (Serafini 1997).

Todos los métodos señalados tienen sus fortalezas y debilidades, lo importante del método de evaluación que utilice un profesor es que desde que inicia el proceso de trabajo o de construcción de un texto (que es este caso) tanto él como sus alumnos tengan muy claro qué finalidad se tiene, qué aspectos o características solicitó a los estudiantes que cubriera el trabajo y qué características debe cumplir para mejorarlo.

#### **2.2.5 Aprendizaje Basado en Proyectos**

Para organizar el aprendizaje de los estudiantes se seleccionó el Aprendizaje basado en proyectos. Este método didáctico fue creado por Kilpatrick de la Universidad de Columbia, en 1918. Actualmente se utiliza en muchas instituciones de educación superior de diversos países. Tiene aplicación en todos los niveles de educación: desde preescolar hasta profesional y en la mayoría de las disciplinas se puede aplicar, en unas, mejor que en otras.

Esta estrategia involucra a los estudiantes en el mundo real a través de actividades de aprendizaje que les permiten el desarrollo de habilidades y conocimientos mediante el manejo de muchas fuentes de información y la combinación de varias disciplinas. (ITESM, 2003).

Según Moursund (1999), tiene la finalidad de crear un ambiente de aprendizaje en el cual los alumnos construyan su conocimiento de manera personal. Se enfoca en una tarea que debe ser lograda; es decir, el aprendizaje no se enfoca en aprender acerca de algo, sino en hacer algo y por este medio, aprender un(os) contenido(s). La idea principal donde descansa esta estrategia es que para realizar la tarea, el alumno construye su trabajo sobre la base de conocimientos y trabajos previos de él y de otros.

Las características principales de esta estrategia didáctica son: 1ª. Persigue la elaboración de un proyecto final que se realiza a lo largo de un periodo de tiempo (semana, mes, bimestre, semestre). 2ª. Se basa en los conceptos y principios de una disciplina, no en el interés del estudiante, 3ª. Favorece el aprendizaje vinculado al contexto (ITESM, 2003).

Algunas ventajas que tiene el trabajar por proyectos son: se combina el aprendizaje individual, de equipo y grupal, los estudiantes aprenden a organizar el tiempo en función de las metas y a dividir el trabajo en tareas o actividades, a aplicar lo teórico, en la práctica.

Algunas desventajas pueden ser: conflictos al interior de los equipos, reuniones desordenadas, mayor supervisión del profesor, falta de infraestructura para el trabajo.

En los proyectos el papel del profesor es de gran importancia, pues además de conocer de antemano todos los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales que pretende desarrollar en sus estudiantes, debe monitorear constantemente los avances de los alumnos, apoyarlos con asesoría cuando se requiera, ayudarlos a sortear conflictos, no perder de vista los objetivos del

aprendizaje, en todo momento debe propiciar el desarrollo de las habilidades y la práctica de valores.

El papel del alumno es desarrollar varias habilidades individuales y en equipo: en cuanto al conocimiento de la estrategia en sí, en cuanto a la asignatura misma, en la comunicación oral y escrita, en la planeación del trabajo, en la organización de las actividades, en la generación de ideas, en la discusión y negociación de opiniones.

Los pasos que se siguen para elaborar un proyecto no son únicos, los que a continuación se presentan pueden ayudar en su planeación:

1º. Planeación: se consideran: duración, complejidad, tecnología, alcance y apoyos.

2º. Elaboración de metas a partir de los temas y principios centrales de una disciplina, de las actividades del mundo laboral, de la relación de los aprendizajes áulicos con el contexto, de incluir proyectos de servicio social.

3º. Resultados esperados en los alumnos, en el proceso y en los productos del trabajo.

4º. Preguntas guía que desarrollen altos niveles del pensamiento, conocimiento en la materia y que estén relacionadas con el currículo.

5º. Subpreguntas y actividades. Los resultados pueden ser múltiples productos.

6º. Productos. Los proyectos tienen varios productos parciales y productos terminados. Estos dan a los alumnos la oportunidad de demostrar su aprendizaje. Los productos pueden ser el resultado de las actividades organizados por etapas o fases.

7º. Actividades de aprendizaje. De acuerdo con Moursund (1999), Aprendizaje basado en proyectos involucra 3 fases: 1ª. Diseño del proyecto, 2ª. Implementación del proyecto, 3ª. Presentación final del producto. Cada fase tiene una serie de actividades que deben realizarse para pasar a la siguiente. Anterior a la primera fase, se realiza la fase de organización de los equipos de trabajo. Al finalizar cada fase debe haber uno o varios productos de los estudiantes.

8. Apoyo instruccional. Consiste en guiar el aprendizaje de los alumnos a través de lecturas, demostraciones, modelos, retroalimentación entre pares, externa o del profesor.

9º. Ambiente de aprendizaje.

10. Identificación de recursos que permiten a los estudiantes desarrollar los productos propuestos ya que esta estrategia involucra el uso de determinados recursos para lograr llevar a cabo el proyecto; estos recursos en términos de Moursund (1999) son: 1.- Herramientas que ayudan a expandir las habilidades mentales, tales como computadoras y bibliotecas. 2.- Herramientas que ayudan a desarrollar habilidades físicas tales como microscopios, telescopios, materiales de laboratorio, entre otras.

Evaluación. En los proyectos se evalúan los diferentes tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales, valorales y actitudinales tanto durante los procesos, como en los productos obtenidos en las diversas fases. Es recomendable utilizar lineamientos, rúbricas o escalas nominales (Sánchez, 1996), para evaluar los logros de los estudiantes como: aprender, cumplir con tareas o demostrar actitudes positivas o disposición. Los lineamientos, escalas nominales o rúbricas se identifican un conjunto de dimensiones, usando tres o más frases para

categorizar los logros de los estudiantes. Permiten a los profesores distinguir entre diferentes niveles de competencia para cada dimensión.

En el presente trabajo, con el Aprendizaje basado en proyectos se pretendió que los alumnos se apropiaran de contenidos conceptuales, desarrollaran habilidades para la producción y evaluación textual, practicaran valores, negociaran significados y socializaran sus procesos de aprendizaje en forma colaborativa.

## **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA**

La metodología se dividió en dos partes: la del diagnóstico y la implementación. En este capítulo se desarrollan los aspectos del diagnóstico: diseño de investigación, contexto sociodemográfico, universo, muestra, instrumentos para el diagnóstico, análisis de audiencia, Instrumentos de investigación para el diagnóstico, selección, diseño y aplicación de los instrumentos y se analizan los resultados del diagnóstico.

### **3.1. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Las situaciones para el diseño y la implementación de este estudio se desarrollaron dentro del paradigma cuantitativo, aunque con algunas excepciones. Los paradigmas cualitativo y cuantitativo surgen en un contexto histórico-político-social-cultural particular, en donde, de acuerdo con García (1987) el motor que impulsa una nueva creación es la insatisfacción ante las respuestas que da un paradigma a cuestiones formuladas sobre la investigación. Es necesario hacer la aclaración sobre una posición que considera no existe ruptura o discontinuidad de paradigmas, sino más bien una complementariedad. Esta posición es la de la autora de este trabajo. Lo anterior en virtud de que la complejidad del mundo social presenta cambios constantes y es imposible establecer leyes similares a las existentes en las ciencias físicas. Además, en los estudios de las ciencias sociales es imposible separar el pensamiento de las emociones, la subjetividad y los valores de los seres humanos, como pretende el paradigma cuantitativo.

La metodología cuantitativa se aplica actualmente en el estudio de las ciencias humanas y sociales, pero nació y se aplicó primero en las ciencias naturales. Para Sánchez (1996) "El objetivo de la investigación cuantitativa busca

describir y explicar múltiples casos y se centra en los aspectos susceptibles de cuantificar. (p. 385). Para Taylor y Bogdan (1987) la metodología cuantitativa busca la objetividad y trata de explicar las causas de los fenómenos, confrontar teoría y praxis, detectar discrepancias, analizar estadísticamente, establecer conexiones y generalizaciones (abstracciones). En el proceso de investigación este paradigma sigue un patrón lineal para proceder en una investigación: se recolectan datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. Se revisa extensamente la bibliografía, antes de orientar la investigación, se establecen por escrito todas las previsiones posibles. Es preferentemente deductivo. Enfatiza sobre lo exterior, es decir lo válido o externo, lo que es posible observar. El discurso del informe utiliza patrones en el lenguaje y no se emplea el relato.

Para Hernández, Fernández y Baptista (1996) este es un estudio descriptivo, porque selecciona una serie de cuestiones, que se miden y luego se describen. “Los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables con los que tiene que ver” (p. 61). Estos estudios se centran en medir de la manera más precisa posible cómo es y como se manifiesta un fenómeno y sus componentes, por lo que el investigador requiere un considerable conocimiento del tema a tratar.

### **3.2 CONTEXTO SOCIODEMOGRÁFICO.**

El contexto donde se ubica la escuela cuenta con los servicios que la población requiere en cuanto alumbrado, agua, luz y teléfono, además hay centros que ofrecen bienes y servicios de todo tipo, entre otros: comercios, diversas modalidades y niveles de educación, consultorios médicos y centro de salud,

bibliotecas, así como un centro comunitario de aprendizaje (CCA) que ofrece a la población sus servicios gratuitos de computación e Internet.

### **3.2.1 Universo: la escuela.**

La escuela en donde se llevó a cabo este Proyecto pertenece a la educación básica, del nivel de secundaria, de mantenimiento oficial, cuyo nombre es Escuela Secundaria No. 22 “Diego Rivera”, ubicada en la Colonia Josefa Zozaya, en el municipio de Guadalupe, Nuevo León perteneciente a la Zona Escolar # 25 de Secundarias Generales. Es solamente de turno matutino, tiene 19 grupos y 36 docentes que los atienden.

### **3.2.2 Muestra: los alumnos.**

Esta escuela se seleccionó, de acuerdo con Kerlinger (1998) con un muestreo “accidental, (que)...toma las muestras que se tienen a la mano” (p. 135), de entre un universo de seis que forman la Zona Escolar 25 de Secundarias Generales, de las cuales la autora de la investigación es Inspectora General. Fue seleccionada porque cuenta con dos salas de computación para los alumnos y tiene conexión a Internet. En cuanto a los grupos y a los alumnos, fueron seleccionados con una muestra aleatoria (Kerlinger, 1998): “el muestreo aleatorio es el método de seleccionar porción (o muestra) de una población o universo, que permite que cada miembro de la población o universo tenga la misma oportunidad de ser seleccionado” (p. 124), de entre 6 grupos de primer grado de la misma escuela. En un cuarto de hoja de máquina de color se anotaron las letras A, B, C, D, E, F, que son las secciones de los grupos de primer año, y se colocaron en una caja se sacó un papel y quedó seleccionado el grupo D, se volvió a depositar en la caja y se sacó un nuevo papel con la letra E volviéndose a colocar en la caja, para

obtenerse posteriormente la letra A. De una manera semejante se procedió con los alumnos, sólo que en vez de letras se usaron los números de lista, primero para los alumnos del grupo D, después para los del F y por último para el A. Se obtuvieron un total de 30 alumnos, 10 de primero A, 10 de primero D y 10 de primero F (n = 30).

De esa forma, el estudio tomó en cuenta los grupos de: primero "A", que cuenta con 25 hombres, 25 mujeres y un total de 50 alumnos; primero "D" con 26 hombres, 27 mujeres y un total de 53 alumnos; y primero "F" con 26 hombres, 25 mujeres con total de 51 alumnos. Estos alumnos son atendidos por tres docentes de español, que también intervinieron en la investigación, así como el director de la escuela.

### **3.2.3 Análisis de audiencia**

A continuación se realizó un análisis de la audiencia para identificar las características de la muestra en el aspecto socioeconómico, en el uso y aceptación a la tecnología y en las referentes a la producción y evaluación de textos. La información fue recabada con los instrumentos que se muestran en los Anexos 1 y 6.

## **3.3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN PARA EL DIAGNÓSTICO.**

Los instrumentos para realizar el diagnóstico fueron: encuestas, formatos para revisión de cuadernos y de instrumentos de evaluación y entrevista.

### **3.3.1 Selección y diseño**

De acuerdo con la naturaleza del trabajo y basándose en el tipo de datos que se trató de recabar se seleccionaron y elaboraron los instrumentos en el siguiente orden: encuestas a los alumnos (anexo 1), revisión de libretas de los alumnos

(anexo 2), encuestas a los maestros (anexo 3), revisión de instrumentos de evaluación elaborados por los docentes (anexo 4), entrevista al director (anexo 5), análisis de audiencia (anexo 6).

### **3.3.1.1 Encuestas**

Kerlinger (1998) considera la “investigación por encuestas como una rama de la investigación social científica que ha influido profundamente en las ciencias sociales” (p. 427). Una encuesta es una herramienta fundamental para conocer el comportamiento de grupos de interés y tomar decisiones sobre ellos. Algunas de sus características son: variedad y flexibilidad en las aplicaciones, comparabilidad, uso de la tecnología, oportunidad, comprensión, precisión, economía. Se pueden utilizar en campos como: mercadotecnia, salud, cultura, demografía, educación. (Galindo, 1998). Para Sánchez (1995) una encuesta “consiste en averiguar, a través del análisis de las respuestas dadas por un número determinado de personas a un conjunto de preguntas formuladas previamente por el investigador, algún aspecto de la realidad social o determinadas reacciones individuales” (p. 527). Por los individuos a los que se aplica existen tres tipos de encuestas: general, que recoge respuestas de todos; de muestreo, que se aplica sólo a una muestra representativas y de opinión, que es un muestreo limitado a un número mínimo de personas. En las encuestas se utilizaron algunas preguntas abiertas y otras, donde hay categorías de respuestas del tipo escala Likert, y fueron aplicadas a los alumnos y profesores (Anexos 1 y 3).

Las encuestas se eligieron porque son económicas en tiempo y permiten la aplicación a varios sujetos a la vez, ya que son auto administrable y además, permiten guardar el anonimato de los sujetos y se obtiene información más

próxima a la realidad por la seguridad que implica no registrar el nombre de la fuente. En este estudio se aplicaron las encuestas a un número mínimo de personas (n = 30).

### **3.3.1.2 Formatos para revisión.**

Se utilizaron formatos para la revisión de cuadernos y para los revisar los instrumentos de evaluación que elaboran los docentes. Estos formatos se elaboraron y utilizaron por representar una manera objetiva de realizar la revisión y el análisis al sujetar a los documentos provenientes de distintos docentes a parámetros señalados previamente. La revisión de cuadernos se realizó porque permite la observación de todos los tipos de textos que han escrito los alumnos, en los meses que ya han transcurrido del año escolar. El análisis de instrumentos de evaluación se utilizó para tener una visión más completa de la concepción del maestro sobre la construcción y evaluación de los textos que propicia con los alumnos.

#### **a) Revisión de cuadernos.**

Para elaborar este formato (anexo 2), primero se leyeron los propósitos del Plan y Programa de Estudios del español (SEP, 1993) para la educación secundaria, después, y siguiendo a Ramírez (2000):

Tomando como referentes los propósitos educativos que leyó, revise algunos cuadernos de español de alumnos (...) de secundaria y compruebe si en esos casos la escuela ha cumplido con su misión. Los alumnos de esos grados deberían expresar los conocimientos y el desarrollo de capacidades y habilidades promovidas por los programas del nivel educativo correspondiente (p. 20, 21).

También se tomaron en cuenta el aprendizaje colaborativo, la meta cognición y los momentos de una clase: inicial, de desarrollo y de cierre, o de acuerdo con Díaz y Hernández (2002) las estrategias que puede utilizar un docente en sus clases: “pueden incluirse al inicio (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o al término (postinstruccionales) de una sesión episodio o secuencia de enseñanza-aprendizaje o dentro de un texto instruccional” (p.143).

A continuación se enlistaron aspectos que denotan la presencia o ausencia de elementos propios de la producción y evaluación de los textos, de acuerdo con el Programa de estudio de primer grado de español de educación secundaria, y con la revisión conceptual y teórica hechas en el marco referencial: Programa, propiedades textuales de: adecuación, cohesión, coherencia, corrección gramatical, presentación y estilística; texto, evaluación y métodos de evaluación analíticos; teorías psicológicas de aprendizaje de enfoque constructivista, teorías sobre el aprendizaje de una lengua, del uso y disponibilidad de las tecnologías de información y comunicación y de aprendizaje colaborativo (Anexo 2).

Se continuó con la elaboración de oraciones que aceptan diversos grados de cumplimiento que corresponden a las escalas de estimación y de observación que son, de acuerdo con Sánchez (1996):

Instrumentos de registro sistemático de una serie de rasgos o características de los sujetos observados que permiten al observador asignar un valor a una determinada categoría conductual (unidad de observación) indicando el grado de intensidad o frecuencia con que se manifiesta, mediante una calificación cualitativa o cuantitativa” (p. 562).

A continuación se concretó la forma de gradación que se utilizaría: decidiéndose por la “verbal” (Sánchez, 1996) y el número de categorías que estarían presentes siendo estas: 1= Nunca, 2= Raras veces, 3= Muchas veces, 4= Siempre.

Posteriormente se elaboró un formato para el concentrado de las respuestas (anexo 2). Por último se elaboraron las normas de aplicación e interpretación del instrumento.

### ***b) Instrumentos de evaluación.***

Se diseñaron formatos para la revisión de los instrumentos de evaluación elaborados por los docentes. (Anexo 4). En estos formatos se relacionaron los distintos indicadores, según el Plan y programas de estudios (señalados en el apartado anterior), la presencia o ausencia de los tipos de evaluación que se buscaba constatar y los métodos de evaluación de textos descritos por Serafini (1997): holísticos, analíticos, atómicos y test.

#### ***3.3.1.3 Entrevista***

La entrevista es un instrumento para recabar información con un fin determinado que combina enfoques prácticos, analíticos e interpretativos, implícitos en todo proceso de comunicar (Galindo, 1998). Para Kerlinger (1998) “la entrevista es el método más utilizado para obtener información en todos los ámbitos, pero sólo recientemente se ha empleado de manera sistemática para propósitos científicos. Sus métodos son directos (preguntas), indirectos (grabados) o ambos. Sus ventajas: proporcionan una gran cantidad de información, son flexibles y adaptables a las situaciones y a los individuos” (p. 497- 498). Tienen

como inconveniente que consumen mucho tiempo. Las entrevistas pueden ser: estructuradas, estandarizadas y no estructuradas y no estandarizadas. Las estructuradas se utilizan en estudios exploratorios, cuando no hay suficiente información de un tema. (Rojas, 2003). Se componen exclusivamente por preguntas abiertas, orientadas por los objetivos y los indicadores que se desprenden de las preguntas de investigación.

La entrevista estructurada con preguntas abiertas se aplicó al director de la escuela en virtud de que se desea profundizar las opiniones sobre el tema de la investigación y conocer no sólo sus palabras, sino el apoyo que daba a ellas con sus gestos y actitudes.

### **3.3.2 Aplicación de los instrumentos.**

En las instalaciones del edificio escolar se aplicaron los instrumentos diseñados para recabar información de distintas fuentes directas. Para Mercado (1993):

Las fuentes de información se dividen en directas o primarias e indirectas o secundarias. Las directas se obtienen del lugar que ocurren los hechos, lo que permite considerarlas como información de primera mano. Las fuentes indirectas o secundarias son las que se obtienen de manera directa de publicaciones estadísticas, libros, revistas, periódicos (p.63).

La aplicación se realizó en el siguiente orden: encuesta a los alumnos (anexo 1) revisión de libretas de los alumnos (anexo 2) encuesta al maestro (anexo 3) revisión de instrumentos de evaluación elaborados por los docentes (anexo 4) entrevista al director (anexo 5), análisis de audiencia (anexo 6).

### *Aplicación de instrumentos*

*Permisos.* Se visitó la escuela secundaria y se solicitó y se obtuvo el permiso del Director para realizar la investigación. Después se procedió a hablar con los docentes; se les expuso el propósito de la investigación, así como la dinámica que se seguiría. También se aseguró la confidencialidad de los datos que aportarían cada uno de ellos. Posteriormente se determinaron los alumnos participantes (procedimiento explicado en la muestra) se habló con los estudiantes y se solicitó el apoyo para la investigación, aceptando todos de buen grado.

Los instrumentos se aplicaron de la siguiente manera:

a) Revisión de libretas, e instrumentos de evaluación. Para la revisión de las libretas de los alumnos y de los instrumentos de evaluación que elaboran los docentes se solicitaron a los profesores diez libretas y ahí tienen pegados los exámenes que presentan los alumnos (únicos instrumentos de evaluación que elaboran los docentes). Una vez recogidas, se sacaron de la escuela para la revisión fuera del horario de clases, devolviéndoseles a los alumnos el lunes siguiente.

b) Para la aplicación de las *encuestas* se les solicitó tiempo dentro del horario de clases a los docentes y se aplicaron en la dirección de la escuela. En cuanto a las encuestas de los estudiantes se les llamó la dirección de la escuela para aplicárselas.

Las *encuestas* aplicadas a los alumnos (Anexos 1 y 6) fueron por muestreo. Se aplicó un cuestionario al 20 % de los alumnos de los grupos de primer año "A" donde  $n = 50$ ; "D", donde  $n = 50$ ; y "F" donde  $n = 51$ , dando un resultado parcial de diez de cada grupo, para un total de 30 alumnos encuestados (por lo que  $n = 30$ ).

Las encuestas aplicadas a los docentes (Anexo 3) fueron generales pues son solamente tres las que atienden a todos los grupos de primer grado; estaban formadas solamente con preguntas cerradas donde las categorías de respuestas se elaboraron con escalas del tipo Likert; fueron auto administrable y se aplicaron dentro del horario de clases.

c) La *entrevista* que se aplicó al director de la escuela (Anexo 5), fue de tipo estructurado y de respuesta libre. En ella las preguntas se basaron en la construcción de textos, la evaluación, los planes y programas, la aceptación y promoción a la tecnología. Se le solicitó un espacio en su tiempo dentro del horario de clases y se aplicó en la dirección de la escuela. Las respuestas dadas se registraron por escrito.

Para validar la confiabilidad de las encuestas se pilotearon con cuatro docentes y dos grupos de alumnos de primer grado de otras escuelas secundarias. Después del piloteo se reformularon algunas preguntas y se eliminó una de las categorías de las respuestas, las cuales inicialmente eran cinco, quedando cuatro: 1= Nunca, 2= Raras veces, 3= Muchas veces y 4= Siempre; eliminando *pocas veces* por su parecido con la categoría = 2. (Anexos 1 y 3).

### **3.3 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO.**

Al finalizar cada momento de la aplicación de instrumentos, se preparó la información para su análisis. Esta se organizó atendiendo a dos criterios principales: el cronológico y la importancia para la investigación (Hernández, 1996). Una vez organizada de acuerdo a los criterios anteriores, se revisó, analizó y se redujo la información a un pequeño conjunto de categorías o temas que permitieron resumirla y categorizarla (Smith, 1987).

Posteriormente se contrastaron los datos provenientes de las distintas fuentes observadas y se trianguló la información del directivo, docentes, alumnos y de los documentos revisados (Taylor y Bogdan, 1987). Por último se organizaron y se consignaron los datos para el reporte de investigación.

A continuación se presentan las características de la muestra en el aspecto socioeconómico.

**Tabla 1. Características socioeconómicas de la muestra**

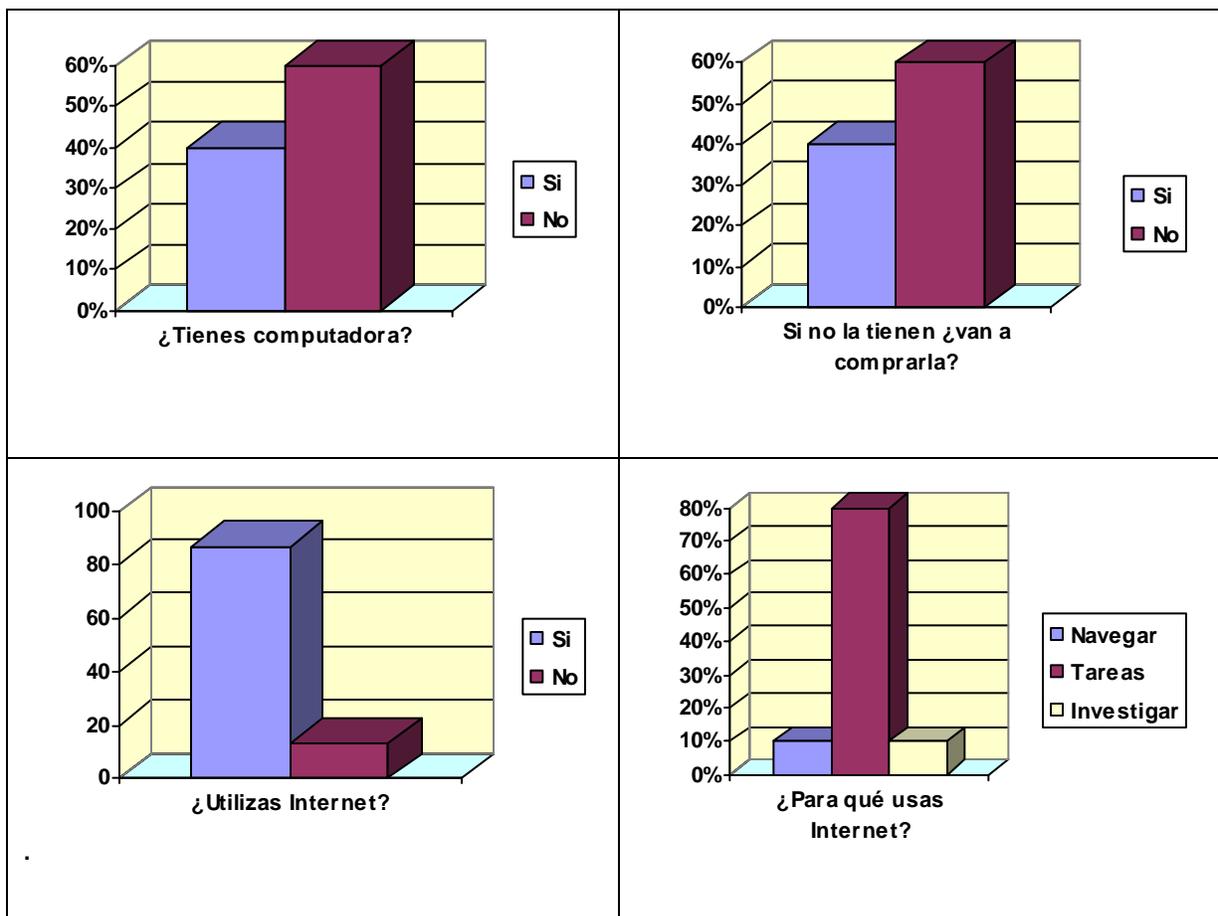
<b>Características</b>	<b>Dato correspondiente</b>
Edad promedio	12 años
Sexo	24 mujeres, 6 hombres
Con quién vives	Con sus padres 100 %
Grado de estudios del padre	Promedio 11 años, equivalente preparatoria
Grado de estudios de la madre	Promedio 9 años, equivalente secundaria
Ocupación padre	Empleado 100%
Ocupación madre	Hogar 60 % empleada 40 %
Trabaja el alumno	100 % NO
Vas a estudiar después de la secundaria	100 % SI
Qué vas a estudiar	Carrera universitaria 83.3% Carrera técnica 16.7 %
Problemática en la comunidad	Pandillas, peleas, robos, vandalismo.
Problemática que detectan en la escuela	Indisciplina, bancos rayados.

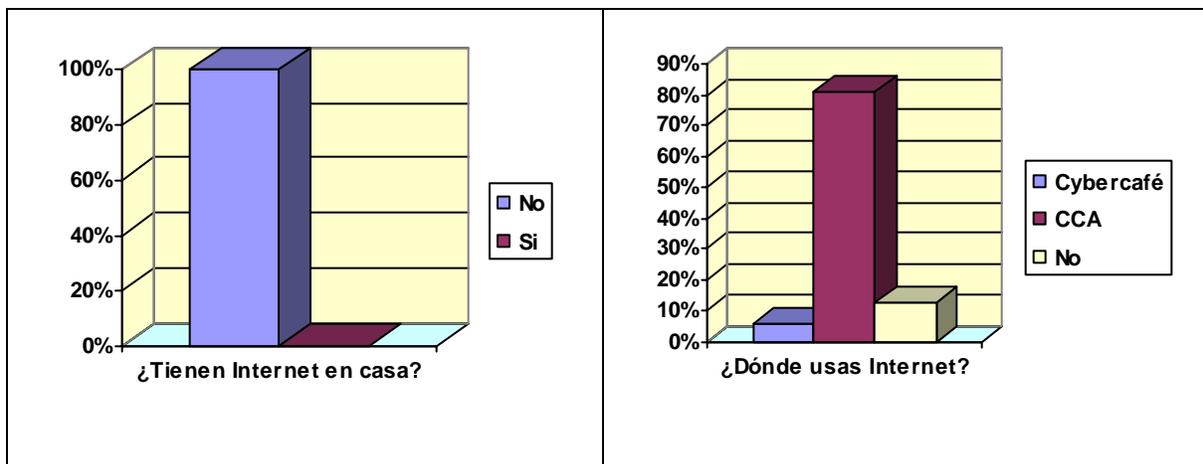
De esta tabla (Anexo 1) se desprende la siguiente información sobre los alumnos: la edad promedio es de 12 años. La mayoría son mujeres, 24. Viven en familias integradas por ambos padres. Su nivel socioeconómico es medio bajo, esto se infiere por los empleos y el nivel de escolaridad de los padres. De acuerdo a Briones (1990), la población muestra índices socioeconómicos que se encuentran dentro del nivel 2 de escolaridad: "Nivel 1= de 1 a 6 años, Nivel 2= de

7 a 12 años, Nivel 3= 13 años o más de escolaridad” (p. 58). Sobre el futuro de los estudiantes, la mayoría de sus familias tienen expectativas sobre carreras universitarias y en una mínima parte, aspiran a carreras técnicas. Manifiestan que en la comunidad hay problemas de violencia y en la escuela de indisciplina.

Las preguntas que se hicieron con relación a la aceptación y uso de las tecnologías, se muestran en las siguientes gráficas:

Gráficas que muestran la aceptación y uso de las tecnologías en la etapa de diagnóstico.





La información que se desprende de estas gráficas (Anexo 1) es que, entre los alumnos existe una creciente inclinación favorable respecto al uso de las tecnologías, pues aunque ninguno está conectado al Internet, 40 % (n = 30) de los estudiantes tienen en su casa una computadora, una mayoría de quienes no la tienen (87 %), tienen acceso a ella a través de los centros comunitarios de aprendizaje (CCA) 81%, de los cybercafé 6%, y un 40 % pronto van a adquirirla.

**Tabla 2. La construcción de textos**

<b>Alumnos:</b>	
Les gusta escribir.	100 % SIEMPRE ( 10 % me encanta ver los avances, me gusta el español)
Textos que escriben.	Canciones, porras, anécdotas, aventuras, versos, cartas, cuentos, recados, tareas, diario, cosas íntimas, noticias, tarjetas, ocurrencias, reflexiones, historias de terror.
Tienen claros los propósitos al iniciar un tema en la clase de español.	100 % SIEMPRE
El profesor rescata aprendizajes previos de los alumnos.	100 % SIEMPRE
En el aula se propicia la construcción de textos.	100 % SIEMPRE
El maestro proporciona textos modelo.	100 % SIEMPRE
Elaboración de mapas conceptuales, cuadros sinópticos y otros diagramas.	40 % SIEMPRE , 40 % MUCHAS VECES 10 % RARAS VECES

Comentarios constructivos del profesor respecto a la construcción de textos.	90 % SIEMPRE , 10 % MUCHAS VECES
Ejercicios de autoevaluación.	34 % SIEMPRE , 33 % MUCHAS VECES 33 % RARAS VECES
Aplican a la vida diaria los aprendizajes de esta asignatura.	100 % SIEMPRE
Construcción de escritos propios.	100 % SIEMPRE
Preferencias sobre el trabajo en equipo.	100 % SIEMPRE
En esta clase se promueve el trabajo en el centro de cómputo.	100 % NUNCA
Los maestros solicitan tareas en la computadora o el Internet.	100 % NUNCA

Esta tabla (anexo 1) deja en claro: a) que el maestro rescata de los alumnos los aprendizajes previos; les proporciona modelos textuales, les hace comentarios positivos relacionados con la construcción de sus textos, pero que no promueve el trabajo en equipo. b) que a estos alumnos les gusta escribir textos de muy variados tipos 8de dieciséis textos que mencionan 12 son narrativos, uno es sobre tareas, pero ninguno de los otros tres son explicativos; que aplican a la vida diaria lo que aprenden en esta asignatura, que no constantemente, pero que realizan ejercicios de autoevaluación y coevaluación de sus trabajos escritos, que prefieren el trabajo en equipo, sobre el individual, que aunque tienen actitud positiva hacia las Tecnologías de información y comunicación (TIC), sus maestros de Español nunca les han solicitado que las utilicen para construir sus tareas. En plática informal con ellos se pudo constatar que a estos alumnos les gusta asistir al centro de cómputo (CECSE) de la escuela porque allí aprenden los conocimientos básicos del manejo las computadoras.

Para Continuar con la elaboración del diagnóstico se utilizó un instrumento para revisar las libretas de los alumnos (tabla 3) y constatar las actividades

realizadas por los estudiantes en el transcurso del ciclo escolar y así verificar la información obtenida en los otros instrumentos.

Las preguntas tomaron en cuenta el Plan y programas de estudio para la educación secundaria; así como las estrategias de enseñanza que puede utilizar el docente para propiciar aprendizajes significativos en sus alumnos y para Díaz y Hernández (2002) son, de acuerdo con su momento de uso y presentación: preinstruccionales aquellas “preparan y alertan al estudiantes en relación con qué y cómo va a aprender” (p.143) y que pueden ser las que generan o activan conocimientos previos como lluvia de ideas, preguntas generadoras, discusión guiada, enunciación de objetivos, etcétera. De desarrollo que son las que apoyan los contenidos curriculares durante el momento mismo de la instrucción y “permiten que el aprendiz logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje y organice, estructure e interrelacione ideas importantes: ilustraciones, redes y mapas conceptuales, esquemas, diagramas, analogías” (p.143). Postinstruccionales son las que se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora, crítica o que le permiten inclusive evaluar su propio aprendizaje (p.144). Están constituidas por resúmenes, organizadores gráficos, auto y coevaluación, preguntas de reflexión y de meta cognición, etcétera.

En cuanto a la meta cognición el alumno, explícitamente: relaciona los aprendizajes nuevos con lo que ya sabe, selecciona sus estrategias de pensamiento y puede planear como utilizar sus conocimientos (Blakey & Spence, 1990). Como parte final de cada actividad el maestro propicia la reflexión de los alumnos sobre lo que aprendieron, con preguntas como: ¿Qué aprendimos hoy?

¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué pasos dimos para aprenderlo? ¿Para qué nos sirve aprendido? ¿Qué se nos facilitó más al aprender? ¿Por qué se facilitó? ¿Qué se nos dificultó más al aprender? ¿Por qué se dificultó? Se revisaron 10 libretas de los alumnos de cada docente (n = 30)

**Tabla 3. Temas abordados en la asignatura.**

<b>10 cuadernos de los alumnos de cada docente</b>	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>	<b>Docente 3</b>
Estrategias preinstruccionales			
Al inicio del bimestre hay un organizador (mapa conceptual, cuadro sinóptico, esquema, resumen, etc.) con los temas a tratar	NO	NO	SI
Al inicio de cada tema está escrito el propósito de la clase	NO	NO	SI
Hay recuperación de aprendizajes previos al inicio de un tema nuevo, (preguntas o una lluvia de ideas)	NO	NO	NO
Estrategias de desarrollo			
Se realizan esquemas para planear los textos	NO	NO	NO
Existen textos creados en equipo o en grupo	NO	SI	SI
Existen textos de creación personal de parte de los alumnos	SI	SI	SI
Registran cuestionarios creativos para la búsqueda de información en una entrevista	NO	NO	SI
Existen indicios (correcciones, ampliaciones, replanteamientos) de distintas etapas de un mismo trabajo	Pocas veces	Pocas veces	Pocas veces
Hay cuentos creados en forma individual	SI	SI	SI
Hay cuentos de redacción colectiva	NO	SI	SI
Crean descripciones de personas	SI	SI	SI
Crean descripciones de animales	SI	SI	SI
Crean descripciones de fenómenos naturales o ambientes	NO	NO	NO
Crean descripciones de paisajes	SI	SI	SI
Hay presentación, seguimiento y análisis de noticias de la prensa escrita	SI	SI	SI
Hay presentación, seguimiento y análisis de noticias de la radio o televisión.	SI	SI	SI
Existen temas, escritos por los estudiantes que permitan el abordaje de un debate.	NO	NO	NO
Estrategias postinstruccionales			
Presentan resúmenes de autoría personal	NO	NO	NO

Se registran resultados de auto evaluaciones y/o coevaluaciones	NO	Pocas veces	Pocas veces
Aparecen expresiones orientadoras o alentadoras sobre la construcción de textos al alumno por parte del maestro	SI	SI	SI
Hay reflexiones sobre las actividades realizadas (meta cognición)	NO	NO	NO

De la información del instrumento para la revisión de las libretas (anexo 2), se desprende que los alumnos tienen muchos trabajos elaborados (algunos han terminado con una libreta tamaño profesional y han iniciado la segunda).

Con respecto a las *estrategias preinstruccionales* se desprende: que sólo un docente usa un mapa conceptual al inicio del bimestre con los temas que se abordarán, para que los alumnos tengan una idea clara del trabajo a realizar; que sólo uno propicia que los alumnos conozcan y anoten el propósito de la actividad de cada sesión de clase; que los maestros no propician la recuperación de los aprendizajes previos.

Respecto de las estrategias coinstruccionales: que de la entrevista, el resumen, el debate y la crónica sólo han trabajado el aspecto conceptual, no así el procedimental y por lo tanto no saben construirlos; que dos docentes propician el trabajo en equipo y uno no, que dos les dan orientaciones mínimas sobre los trabajos realizados, uno no; que en el aspecto procedimental, de las noticias, sólo han trabajado el primer párrafo (5 W que en inglés son las 5 palabras que sirven para preguntar y cuyas respuestas deben iniciar una noticia bien escrita) pero les faltan, por lo menos dos párrafos más; que no se da la socialización, ni el trabajo en equipo, ni la recursividad de la escritura (diferentes etapas en la construcción de un texto).

En cuanto a las estrategias postinstruccionales se observa que el resumen sólo lo aplican a textos narrativos literarios y no a los expositivos, que son los de las asignaturas de ciencias; que no hay autoevaluación o coevaluación y por lo tanto, no se dan pasos para mejorar lo hecho inicialmente por los estudiantes; que sólo se evalúa el producto terminado y no los procesos; que los textos, en general, son evaluados por de una manera *holística* (evalúa en forma global un escrito sin revisar errores o aspectos específicos) por *impresión general* donde el evaluador califica de acuerdo a una curva que él construye para cada ocasión que revisa textos. (Serafini, 1997).

**Tabla 4. Evaluación de las propiedades del texto**

<b>Aspectos</b>	<b>Docente 1</b>	<b>Docente 2</b>	<b>Docente 3</b>
Coherencia: cantidad y calidad de la información	RARAS VECES	RARAS VECES	RARAS VECES
Superestructura. Los alumnos identifican el tipo de texto que están construyendo	RARAS VECES	RARAS VECES	RARAS VECES
Macroestructura. Los alumnos organizan la información que tendrá el texto.	RARAS VECES	RARAS VECES	RARAS VECES
Funciones de los párrafos	NUNCA	NUNCA	NUNCA
Adecuación: vocabulario adecuado al texto y al contexto	NUNCA	NUNCA	NUNCA
Cohesión: como se articula o vincula el texto	RARAS VECES	RARAS VECES	RARAS VECES
Corrección gramatical: mayúsculas, puntuación, acentuación, letras con dificultad ortográfica.	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Presentación: distribución del escrito de acuerdo al tipo y a las convenciones sociales, en el papel.	NUNCA	NUNCA	NUNCA
Estilística: riqueza del lenguaje	NUNCA	NUNCA	NUNCA

Al analizar esta tabla (anexo 4) se observa que la coherencia se evalúa raras veces, en cuanto a la calidad y cantidad de la información que tienen los textos

escritos. Un aspecto muy importante de la coherencia es la superestructura textual y los estudiantes reconocen únicamente la de textos narrativos: cuento, leyenda, fábula, etcétera, por lo que se nota que ningún otro tipo de texto se trabaja en las aulas. Siendo los textos expositivos o explicativos los propios de las ciencias y de las asignaturas que se estudian en el sistema escolar, los alumnos están muy distanciados de ellos. La macroestructura, otro aspecto de la coherencia, sólo la manejan una vez y se requiere aplicarla concientemente para organizar los textos. La corrección gramatical es la única de las propiedades de los textos que revisan los profesores. Los resultados que arrojaron las encuestas a los tres docentes (anexo 3), se integran en la siguiente tabla:

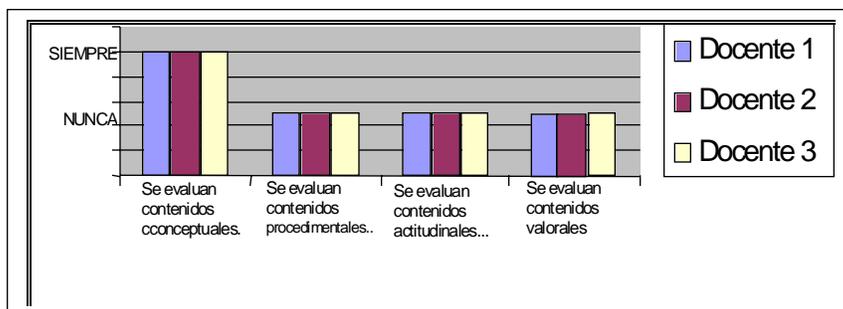
**Tabla 5. Respuestas de los docentes**

	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Considera que domina la asignatura de Español	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Conoce el enfoque del español	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Utiliza el aspecto central del enfoque comunicativo y funcional del español	POCAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Es importante que sus alumnos construyan textos propios (no copiados, no memorizados)	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Le gusta construir textos	RARAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Ha construido textos	RARAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Al inicio de un tema explica a sus alumnos para que les sirva lo que van a aprender	RARAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Al iniciar cada tema nuevo comenta con sus alumnos lo que saben de ese tema	RARAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Propicia que sus estudiantes construyan e inventen textos	RARAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
Lleva a sus alumnos textos semejantes a los que quiere que construyan	RARAS VECES	RARAS VECES	MUCHAS VECES
Los alumnos han escrito descripciones de personas	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES

¿Han escrito descripciones de animales?	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
¿Han escrito descripciones de lugares?	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
¿Han escrito descripciones de fenómenos naturales, físicos, químicos o sociales como una asamblea o mitin?	NUNCA	NUNCA	NUNCA
¿Hacen descripciones de ambientes, como una fiesta, una clase?	NUNCA	NUNCA	NUNCA
¿Han escrito cartas?	RARAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
¿Han escrito cuentos?	RARAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
¿Han recopilado leyendas?	RARAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES
¿Han escrito noticias?	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES	MUCHAS VECES

De esta tabla se desprende que los docentes consideran que muchas veces tienen dominio de la asignatura, conocen el enfoque del español, propician la construcción de textos, han escrito textos de diversos tipos; que raras veces utilizan las TIC para apoyar sus clases y no las propician entre sus alumnos.

Revisión de instrumentos de evaluación (anexo 4). Gráfica sobre el tipo de contenidos que evalúan en cuadernos y exámenes bimestrales, únicos instrumentos de evaluación que construyen los docentes de esta escuela.



Al realizar el análisis de este instrumento se ha encontrado que sólo se están evaluando conceptos; no procedimientos, no actitudes, no valores. Sólo se evalúa el producto terminado, no el proceso y lo que ocurre en él; los diagramas y mapas conceptuales que pudieran utilizarse en la evaluación, son copiados, no hay una producción personal o una reflexión sobre lo que el profesor trata de enseñar al alumno.

Entrevista al director (anexo 5)

La siguiente tabla muestra las respuestas del director a la entrevista

**Tabla 6. Respuestas del director**

Datos generales	
Nombre de la escuela	Secundaria 22 "Diego Rivera"
Turno	Matutino
Nivel	Secundaria
Zona escolar	12
¿Cuántos alumnos tiene la escuela	935
¿Cuántos grupos tienen en primer grado?	6
¿Cuántos grupos tienen en segundo grado?	7
¿Cuántos grupos son de tercer grado?	6
¿Cuántos docentes frente a grupo tiene la escuela?	36
¿Cuántos docentes hay de español en primer grado?	3
¿Cuántas personas hay en la institución que apoyen en el centro de cómputo a los profesores y a los alumnos?	4

Computadoras

¿Cuántas computadoras tienen en la escuela?	16
¿Tiene pensado dotar de una mayor cantidad de computadoras a su escuela?	Si, vamos a agregar otra aula de medios con 20 computadoras más
¿Por qué?	Para que maestros y alumnos tengan la oportunidad de manejarlas

¿Conoce el manejo de las computadoras?	Si
¿Cuántos profesores saben utilizar las computadoras?	30
¿Cómo se usan las computadoras?	Como taller, como apoyo a las asignaturas
¿Cuántos profesores las usan?	8 aproximadamente.
¿Qué opina de las tecnologías de información y comunicación en la escuela y del Internet en particular?	Pueden apoyar el desarrollo educativo de los países pobres y dar a todos los alumnos la oportunidad de aprender más.

### Evaluación

¿Tienen un programa para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en las computadoras?	Si
¿Sabe cómo evalúan a los estudiantes los profesores en las diferentes asignaturas?	Si. Se toman en cuenta la participación en clase, las tareas, los exámenes, etcétera.

### Textos escritos

¿Ha visto cómo evalúan los textos escritos de los estudiantes los maestros de español?	Si
¿Sabe qué criterios utilizan?	Si
A usted ¿le gusta escribir?	Si
¿Qué tipo de textos?	Informes, reportes, ensayos.
Si hubiera una forma concreta de escribir y evaluar textos, ¿le gustaría que se implementara en su escuela?	Si
¿Daría tiempo en sesiones de Consejo técnico para que los maestros escribieran y evaluaran textos?	Si. Me parece muy importante.
¿Considera que los estudiantes pueden aprender a escribir y evaluar textos?	Cumplirían mejor con el plan y los programas de estudio de Español
Algún comentario que quiera expresar	En el siguiente ciclo escolar la escuela contará con 20 computadoras más e Internet. La escuela se integrará al uso del "Aula digital", proyecto del Gobierno Estatal. Actualmente hay cinco maestros y él que asisten a un diplomado sobre el uso de las tecnologías que imparte el (ITESM).

En la entrevista al director se aprecia que se trata de una escuela con casi mil alumnos, que son atendidos por 36 maestros, que de ellos 30 conocen el manejo de las computadoras, pero que sólo 8 las usan en la escuela, aún y cuando el Director señala que tienen programas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes, que hay una actitud positiva del director respecto a la construcción de textos y al uso de las tecnologías. Mencionó además que para el siguiente ciclo escolar la escuela contará con otro centro de cómputo con 20 computadoras más y que habrá Internet para que los alumnos y docentes hagan uso, Otra cosa que señala es que la escuela es una de las tres secundarias de las aproximadamente setecientas que existen en el Estado, que próximamente se integrarán al uso del "Aula digital", proyecto promovido por el actual Gobierno dentro del Plan de la ciudad del conocimiento" y además, dijo que actualmente hay cinco maestros y él como director que asisten a un programa de diplomado de cien horas, sobre la capacitación en el uso de las tecnologías que imparte el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

### **INTERESES DE LOS ESTUDIANTES.**

Con esta encuesta (Anexo 6) se pretendió conocer los intereses y gustos de los estudiantes y se les aplicó al inicio del ciclo escolar 2004 – 2005, antes de iniciar la construcción de la página Web; sólo seis meses después de todas las anteriores y algunas de las preguntas sobre la aceptación y uso de la tecnología en los alumnos, son las mismas (se resaltan con negrita) para verificar si había evolucionado el estatus anterior.

**Tabla 7. Intereses de los estudiantes.**

1.- ¿Qué te motiva para asistir a esta escuela secundaria?	Para superarse 14 Para aprender más 10 Por lo que enseñan 3 Sólo por obtener el certificado 2 Por conocer gente nueva 1
2.- ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos?	Leer 10 Usar la computadora 8 La radio o televisión 7 Practicar deportes 3 Estar con familia o amigos 2
3.- ¿Expones temas en clase, frente a tus compañeros?	Si 30
4.- ¿Cómo le haces para aprender un tema cuando debes exponerlo frente a tus compañeros?	Leer hasta memorizarlo 15 Leer, comprender y explicar 10 Leer y escribir 3. Reciben apoyo de su papá o mamá 2
5.- ¿Cuál materia se te hace más fácil?  ¿Por qué?	Español 6. Siempre se está usando. Química 5. Es muy divertida Computación 5. Es muy divertida. Educación artística 5. Por la música. Formación Cívica y Ética 4. Se conocen casos reales Educación física 3. Por hacer ejercicio. Inglés 2. Le entienden.
6.- ¿Cuáles clases son más difíciles para ti?  ¿Por qué?	Inglés 15. No se entiende Matemáticas 8. Son difíciles los problemas Física 4. Tiene temas complicados Historia 3. Tiene muchas fechas.
7.- ¿Cuál es tu color favorito?	Azul 13, Celeste 7, Negro 5, Verde 2, Rosa 2, Rojo 1.
8.- ¿Te gusta hacer trabajos en equipo?	Si 30
9. De qué forma aprendes en clase.	Escuchando, repitiendo algo, escribiendo.

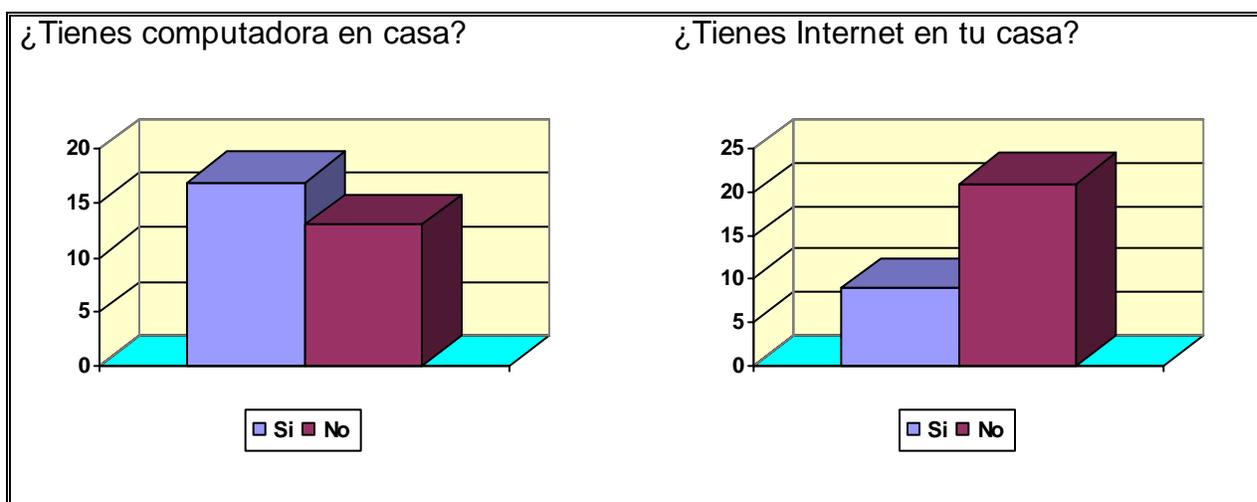
La información que se desprende de la tabla sobre los intereses de los estudiantes es que en su mayoría están motivados intrínsecamente para asistir a la secundaria, pues de acuerdo con Díaz barriga (2002) “la motivación intrínseca es la que se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal” (p. 434), pues

sólo 2 asisten por obtener el certificado y 1 por conocer gente nueva (n = 30).

Dentro de sus pasatiempos favoritos se encuentra la lectura para un 35 %. 100% señalan que participan en exposiciones en la clase, pero, con la respuesta 4 se nota que no comprenden la información y sólo la memorizan para llegar a repetirla en clase. En cuanto a las materias que más les gustan existe un amplio abanico entre las que señalan 20 % prefieren Español, 16 % Química (algo muy importante está sucediendo para que señalen que Química es muy “divertida” por lo general los estudiantes batallan con esta materia). En cuanto a las materias difíciles señalaron, como continuamente sucede en la secundaria: inglés y matemáticas. El azul es el color favorito para el 66 % y a todos les gusta realizar trabajos en equipos. De la pregunta 9 en adelante se manejarán gráficas.

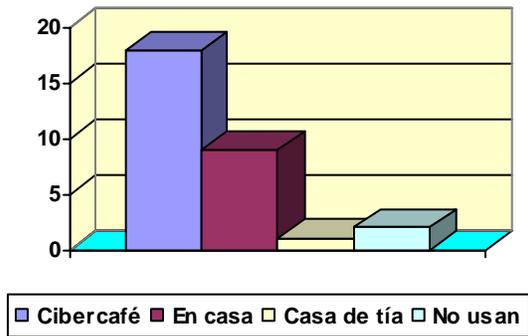
### Otras preferencias de los estudiantes

Dentro de la misma encuesta, los estudiantes contestaron las siguientes preguntas, que se prefirió poner en gráfica para contrastarlas con las respuestas del inicio del diagnóstico:

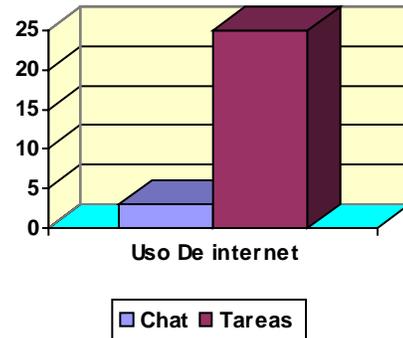


..

¿Dónde usas Internet?

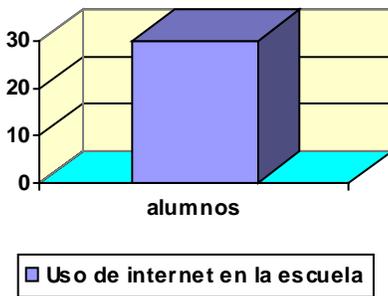


¿Para que usas el Internet?

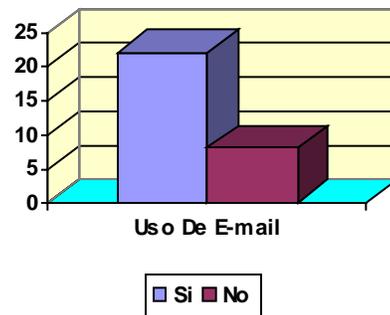


...

¿Te gustaría investigar en Internet?

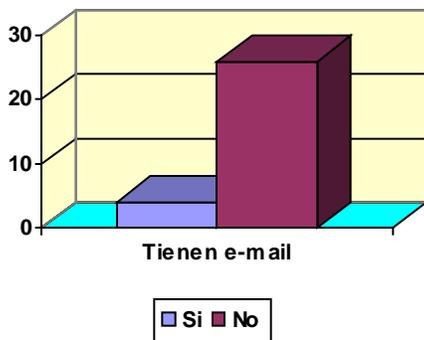


¿Sabes usar correo electrónico?

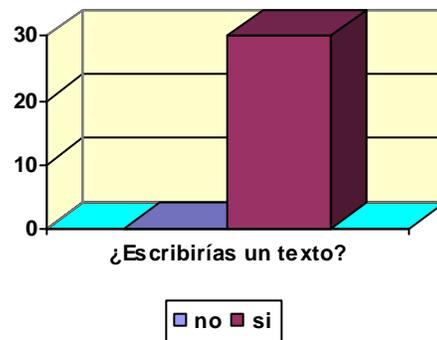


.

¿Tienes correo electrónico?

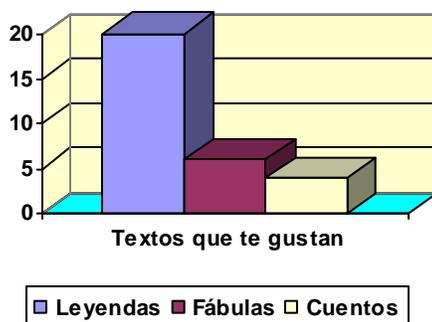


¿Te gustaría escribir un texto narrativo?

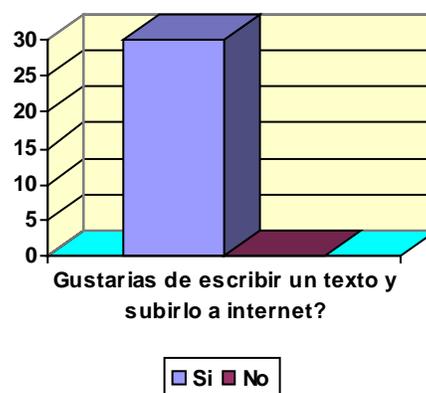


....

¿Qué tipo de textos narrativos te gustan?



¿Te gustaría escribir un texto y verlo publicado en Internet?



### 3.4 Análisis de los resultados obtenidos

Al cruzar la información de los seis diferentes instrumentos de recolección de datos se encontraron los siguientes resultados:

En cuanto a la producción de textos, existe una actitud positiva en los alumnos, maestros y el director hacia este tipo de aprendizaje según se observa en las tablas 1,5 y 6, sobre los resultados de la encuesta a alumnos y maestros y director (anexos 1, 3 y 6)

En cuanto al uso de la tecnología se nota un mayor acercamiento y aceptación por parte de los alumnos que de los maestros. Incluso las preguntas relacionadas (tablas 1, 5 y 6) demuestran un interés creciente en adquirir una computadora y conectarse a la Internet, pues de 12 alumnos con computadora en abril, para agosto eran 17 y, de cero alumnos que estaban conectados en abril, para agosto 17 alumnos contaban con computadora en su casa y 9 estaban

conectados al Internet. Lo anterior equivale a un 40 % tenían computadora en abril, en agosto un 51, es decir un 11% más. Y de cero alumnos conectados al Internet, en agosto es el 27%. Situación que no se observa entre los docentes, pues ninguno de los que apoyaron el proyecto adquirieron su computadora personal.

Si bien los profesores dicen que raras veces utilizan las TIC, de acuerdo a los resultados observados en las tablas de la encuesta a maestros (Anexo 3), ni las utilizan en sus clases como apoyo, ni solicitan a los alumnos que lleven sus tareas y trabajos en computadora (Tabla 1). Tampoco la utilizan para evaluar, aún cuando existe un programa para ello. (Tablas sobre los resultados de la encuesta a alumnos y entrevista al director, anexos 3 y 5)

El director señala que en la escuela tiene programas en las TIC para evaluar a los alumnos, pero sólo se observan evidencias de evaluaciones en papel (tabla 4 sobre la evaluación de las propiedades del texto).

Si bien los alumnos (información de las tablas 1 y 2 encuesta alumnos y revisión de cuadernos) son capaces de escribir cualquier tipo de texto que los docentes les propongan, raras veces se les apoya para que puedan auto y coevaluarse para corregir sus trabajos ya que sólo lo hicieron al inicio del ciclo escolar. Prefieren la organización de trabajo en equipo y tienen una inclinación muy favorable hacia las tecnologías de información y comunicación.

Los docentes no propician la interacción, ni la construcción social de los aprendizajes. Sólo se promociona la escritura de textos narrativos: cuento, leyenda, noticia. Solicitan trabajos y tareas en forma individual, en muchas ocasiones. Escasas veces implementan la recursividad de la escritura y los textos

son revisados a la primera vez que se hacen. Esta información se desprende de las tablas: 5, sobre la respuesta de los docentes y de la revisión de cuadernos e instrumentos de evaluación, anexos 2, 3 y 4).

En cuanto a la evaluación los profesores sólo ponen énfasis en el producto terminado, no en el proceso. Solamente evalúan contenidos conceptuales en la libreta y en los instrumentos de evaluación. No hay evidencias de evaluación explícita de los contenidos procedimentales, valorales y actitudinales. La corrección gramatical es la única de las propiedades de los textos, que revisan los profesores; nunca evalúan ni la adecuación, ni la coherencia, ni la presentación, ni la estilística.

## **CAPÍTULO IV. PROPUESTA**

El diseño gráfico de la página Web, se decidió después de analizar los resultados de la tabla 7 y las gráficas que expresan otras preferencias que contienen un resumen de los Intereses de los estudiantes (anexo 6), de las páginas 83, 84 y 85. En ellas se describen las motivaciones, pasatiempos, estilos de aprendizaje, las materias que más les gustan, los colores, tipos de letras y tamaños, el trabajo en equipos. Este análisis se encuentra la finalizar el capítulo anterior.

### **4.1 Descripción del proyecto**

En el presente trabajo se implementa una Página Web titulada “Proyecto: Antología virtual de textos narrativos”: [http://senl.senl.edu.mx/sec22\\_diegorivera/](http://senl.senl.edu.mx/sec22_diegorivera/), cuyas actividades fueron planeadas siguiendo las fases que señala el documento “El método de proyectos como estrategia didáctica” (ITESM, 1993) y se presentó a los estudiantes fundamentado en las 3 fases del aprendizaje basado en proyectos, señaladas por Moursund (1999): Diseño del proyecto, implementación del proyecto y presentación final del producto .

#### **4.1.1 Planeación. Alcances del proyecto**

Nombre del proyecto piloto: “Proyecto: Antología virtual de textos narrativos”.

Duración de la implementación con los alumnos: diez días hábiles: ocho (de lunes a jueves: español) con una sesión diaria de 45 minutos y dos (los viernes: taller de computación), con tres sesiones de 45 minutos.

Este proyecto está dirigido a alumnos de primer grado de educación secundaria. Organizados en equipos de tres miembros. En este ciclo escolar la población de la Escuela Secundaria 22 que se había contactado para participar en

el proyecto se promovió a segundo grado. Los tres docentes de español que al inicio participaron, siguieron haciéndolo, pero se involucró una persona más que fue de gran apoyo: la maestra del centro de cómputo.

Al terminar este proyecto los alumnos participantes, deberán ser capaces de:

- a) organizarse en equipos y negociar para llegar a acuerdos, b) abrir una Página Web y simultáneamente abrir una página de Word para realizar las actividades que el proyecto va solicitando en cada una de sus fases, c) Utilizar la recursividad de la escritura, esto es: seleccionar, planear, escribir, corregir y volver a escribir un texto narrativo utilizando la computadora, d) enviar y recibir correos electrónicos, e) participar en un foro de discusión a través del Internet.

#### **4.1.2 Metas**

A través de la realización de estas actividades los alumnos deberán alcanzar las siguientes metas:

Que adquieran los conocimientos, estrategias, hábitos y actitudes que les permitan consolidar el desarrollo de habilidades básicas de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir (SEP, 1993), para que consoliden la producción de algunos textos narrativos: cuento, fábula, leyenda, anécdotas, mito, al realizar el "Proyecto: Antología virtual de textos narrativos".

Que aprendan a trabajar en forma colaborativa e independiente, a través del aprendizaje basado en proyectos para propiciar la responsabilidad sobre los propios aprendizajes.

Que utilicen la computadora para redactar un texto y el Internet para investigar, debatir y publicar sus ideas.

### **4.1.3 Resultados esperados**

Al finalizar este proyecto se esperaba que través de las actividades realizadas los alumnos: a) adquirieran los conocimientos conceptuales, estrategias y actitudes que les permitan consolidar la producción e interpretación de textos de tipo narrativo, b) Que utilicen la computadora y el Internet para debatir y publicar sus ideas a través del correo electrónico y los foros de participación, c) Que desarrollen las competencias para la investigación bibliográfica en libros e Internet, d) Que desarrollen las competencias para la investigación de campo, al entrevistar a familiares y amigos para construir sus textos narrativos, e) Que desarrollen estrategias para planear, escribir, coevaluar y corregir un texto escrito, f) Que conserven un registro histórico de revisiones en diferentes documentos, hasta llegar al trabajo final, g) Que redacten su texto en una computadora personal, dándole el formato solicitado y aprovechando los gráficos necesarios para ilustrarlo utilizando las distintas funciones de un procesador de textos (MS Word), h) Que manifiesten actitudes de colaboración, tolerancia y respeto con los compañeros del equipo de trabajo.

### **4.1.4 Preguntas guía y subpreguntas.**

En este apartado se elaboraron preguntas guía que permitieron a los estudiantes desarrollar el conocimiento en la materia. Fueron seleccionadas de acuerdo con tres momentos que corresponden a las tres fases del aprendizaje basado e proyectos según Moursund (1999): planeación, diseño y elaboración. Se le agregaron los momentos de autoevaluación y meta cognición.

Pregunta guía: ¿Cómo puedo planear o diseñar mi texto?

Subpreguntas para planear el texto: ¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Cuándo? ¿Para qué? ¿Para quién?

Pregunta guía: ¿Cómo podemos diseñar el texto?

Subpreguntas sobre aspectos conceptuales: ¿Qué son los textos narrativos? ¿Qué tipos hay? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué elementos tienen los textos narrativos? ¿Cuáles verbos y tiempos verbales son los más usados en la redacción de estos textos? ¿Qué partes tienen? ¿Cuál es el concepto del texto que elaborarán: anécdota, cuento, leyenda, mito, relato, etcétera?

Pregunta guía: ¿Cómo Implementamos o elaboramos un texto narrativo?

Subpreguntas sobre aspectos procedimentales: ¿Que hechos suceden? ¿En qué momento inician? ¿En qué lugar se desarrollan? ¿Cuáles son sus personajes? ¿Cómo son los personajes? ¿Qué problema tienen? ¿Qué es lo más impactante que les ocurre? ¿Cuánto tiempo dura? ¿Se soluciona el problema? ¿Cómo se solucionan? ¿Hay manifestaciones actuales?

Subpreguntas sobre la autoevaluación y la coevaluación para mejorar el texto escrito: Lee tu trabajo en voz alta a otros compañeros y verifica si ¿puedes agregar o quitar alguna parte a tu trabajo para mejorarlo? ¿Puedes escuchar el trabajo de otro compañero y darle algunas indicaciones para mejorarlo?

Presentación final del producto.

Subpreguntas: Escribe de nuevo tu trabajo y verifica: ¿La distribución en el papel es la adecuada? ¿Tienen buena ortografía? ¿Cumple con la presentación de los personajes y el planteamiento del problema? ¿Tiene clímax? ¿Hay un desenlace? ¿Es sorprendente el desenlace?

Pregunta guía: ¿Qué aprendizaje obtuvimos de esta actividad?

Subpreguntas sobre la meta cognición: Después de cada sesión de clase respondan: ¿Qué aprendimos hoy? ¿Cómo lo aprendimos? ¿Qué pasos dimos para aprenderlo? ¿Para qué nos sirve aprendido? ¿Qué se nos facilitó más al aprender? ¿Por qué se facilitó? ¿Qué se nos dificultó más al aprender? ¿Por qué se dificultó?.

#### **4.1.5 Actividades de aprendizaje.**

Estas se realizaron de acuerdo con Moursund (1999), en 3 fases: 1ª. Diseño del proyecto, 2ª. Implementación del proyecto, 3ª. Presentación final del producto.

Sesión 1: Parte presencial.

La maestra explicó a los alumnos el propósito general del proyecto: elaborar un texto narrativo y publicarlo en la Internet como autores.

Los propósitos particulares de:

1.- Utilización del método de proyectos: Que se organicen y aprendan de manera independiente del maestro y trabajen de forma colaborativa entre ellos.

2.- Propósitos de computación: Que utilicen la computadora para redactar un texto y la Internet para intercambiar correos electrónicos, investigar, debatir y publicar sus ideas.

3.- Propósitos de español: Que adquieran los conocimientos, estrategias, habilidades y hábitos que le permitan consolidar la producción e interpretación de un texto de tipo narrativo. (SEP, 1993)

Se respondieron dudas de los alumnos.

La maestra solicitó a los alumnos que se agruparan en equipos de tres personas en cada computadora y que seleccionaran un nombre para su equipo.

Los alumnos se conectaron a la red.

En el pizarrón se anotó la dirección electrónica de la página Web [www.senl.gob/sec22\\_diegorivera](http://www.senl.gob/sec22_diegorivera) y todos la copiaron y la abrieron en las computadoras.

Se les dio tiempo para que visitaran todas las páginas y que se familiarizaran con ellas.

Las primera actividades, que son las de organización, las realizaron los alumnos en equipos, abriendo al mismo tiempo que la página Web, una página en blanco de Word.

A los estudiantes se les dio indicaciones para navegar y se les comentó la forma en que trabajarían el resto de las fases del Aprendizaje basado en proyectos, a través de la página Web. Se les indicó y apoyó para que abrieran sus correos electrónicos a nombre de los equipos, pues ninguno tenía un correo personal.

Sesiones de la 2 a la 9: Trabajo virtual y asesorías.

Al día siguiente, través del correo electrónico y del Foro, se les envió a los alumnos un mensaje de bienvenida y una solicitud para que comenzaran a enviar las actividades que ya habían realizado

Los alumnos llegaron al aula de computación, se organizaron en equipos e iniciaron el trabajo. En todas las sesiones llegaban directamente a sus computadoras, compartían sus investigaciones, deliberaban sobre lo que seguía y continuaban con lo las actividades que el proyecto les pedía.

En la sesión final bajaron, imprimieron y entregaron las auto evaluaciones y además las enviaron al foro y a la cuenta del correo electrónico:

[textosnarrativos@yahoo.com](mailto:textosnarrativos@yahoo.com)

Un dato anecdótico es que en la última sesión los estudiantes comenzaron a levantarse de sus asientos, hicieron un círculo, se tomaron de las manos y comenzaron a cantar, al terminar aplaudieron. Luego expresaron que deseaban que no fuera la última vez que pudieran trabajar juntos.

#### 4.1.6 Productos obtenidos

De acuerdo a las actividades solicitadas en cada fase los alumnos desarrollaron, en equipos, los siguientes productos:

##### 4.1.6.1 Durante la Fase de Organización

Fase y actividad	Sesión	Tipo de actividad	#	Producto
O, 1	1	Individual	1	Presentación personal
O, 2	1	Equipo	1	Página Word con: 1. Nombre del equipo 2. Determinación de funciones.
O, 3	1	Equipo	1	Selección del texto que será escrito para la Antología.
O, 4	1	Equipo	1	Calendarización de las actividades del equipo
	1	Equipo	1	Abrir correos electrónicos

##### 4.1.6.2 Durante la Fase 1: Diseño del proyecto.

Fase 1 actividad	Sesión	Tipo de actividad	#	Producto
1.1	2		1	Hoja de Word con respuestas  Conocimiento previo. Mediante lluvia de ideas 1.- ¿Qué es un(a) _____?

				<p>2. ¿Qué partes tiene?  3.- ¿Qué elementos tiene?  4.- ¿En qué tiempo se escribe?  5.- ¿Cuáles o cómo pueden ser sus personajes?  6. ¿Cuál es su característica más importante?</p> <p>Instrucciones para entrar a foros  Dejar en foro la hoja de respuestas</p>
1. 2	2 3	Grupal Personal	1	<p>Hoja de Word con respuestas de Investigación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Concepto de textos narrativos</li> <li>2. Tipos de textos narrativos.</li> <li>3. Características.</li> <li>4. Elementos de los textos narrativos.</li> <li>5. Verbos y tiempos verbales más usados en la redacción de textos narrativos.</li> <li>6. Partes de los textos narrativos.</li> <li>7. Concepto del texto que elaborarán (anécdota, cuento, leyenda, mito, relato)</li> </ol>
1,3	4	Equipo  Equipo	1  1	<p>Integración de la información por equipo</p> <p>- Hoja de Word con texto integrado por el equipo</p> <p>- Autoevaluación, corrección de acuerdo con: Evaluación. MARCO CONCEPTUAL</p>
1.4	5 6	Individual	1	<p>Estructura del proyecto</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Portada.</li> <li>2. Índice</li> <li>3. Introducción.</li> <li>4. Marco conceptual.</li> <li>5. Pasos que se siguieron para escribir: una anécdota, cuento, fábula, leyendo o mito.</li> <li>6. Aprendizajes logrados.</li> </ol>

		Equipo	1	<p>7. Conclusión u opinión personal sobre la actividad.</p> <p>8. Título.</p> <p>9. Referencias bibliográficas consultadas.</p> <p>10. Texto(s) narrativo(s) escrito(s) para el proyecto. Incluir todo el proceso</p>
--	--	--------	---	---

#### 4.1.6.3 Durante la Fase 2: Implementación.

Fase 2 actividad	Sesión	Tipo de actividad	#	Producto
2.1	7	Equipo	1	<p>Hoja de Word con Acuerdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Para quién escribir?</li> <li>- ¿Qué escribir?</li> <li>- ¿A quién entrevistar?</li> <li>- Gustos, aficiones, intereses, ocupaciones, necesidades, etcétera.</li> </ul>
2.2	7	Equipo	1	<p>Hoja Word con:</p> <p>Planeación del texto mediante: Línea del tiempo.</p> <p>Personajes, lugares, tiempo, sucesos</p>
2.3	8	Equipo Equipo	1 1	<p>Redacción del texto narrativo</p> <p>Redacten el texto en una libreta</p> <p>Captúrenlo en la computadora</p>
2.4	9	Equipo  Equipo  Individual   Equipo	1  1  1   1	<p>En una hoja Word: Texto corregido</p> <p>Autoevaluación y corrección</p> <p>Publicarlo en el foro</p> <p>En una hoja Word</p> <p>Corrección de textos de otros equipos</p> <p>Texto propio corregido e ilustrado con imágenes y dibujos</p>

#### 4.1.6.4 Durante la Fase 3: Presentación final.

Fase 3 actividad	Sesión	Tipo de actividad	#	Producto
3.1	10	Equipo	1	Presentación final. Publicación de textos
		Personal	1	Lectura de textos de otros equipos comentario del que más haya impactado
3.2 Presencial	10	Personal	1	Autoevaluación
		Personal	1	Coevaluación

#### 4.1.7 Apoyo instruccional.

Se dio guía a los alumnos a través de lecturas sobre textos narrativos: leyendas, fábulas, cuentos, mitos y diversas páginas para que los alumnos consultaran sobre las características de estos textos, mismas que se encuentran en la página: .

#### 4.1.8 Ambiente de aprendizaje.

La estrategia didáctica de enfoque constructivista que se seleccionó para llevar a cabo este trabajo y que no se convirtiera en una serie de actividades conductistas, fue la de Aprendizaje basado en proyectos, por adaptarse perfectamente a la asignatura de español y al tema. Además se utilizaron las tecnologías de información y comunicación para desarrollar una página Web, utilizando el Internet. Las asignaturas que se seleccionaron para que apoyaran mutuamente a los estudiantes fueron: Español, con el tema de la construcción de textos narrativos y Taller de computación, con los temas del manejo y uso de las tecnologías de información y comunicación: uso de la computadora y del Internet.

Todo lo anterior logró un ambiente de aprendizaje colaborativo, independiente y basado en el respeto.

#### **4.1.9 Recursos**

A continuación se hace una descripción de los recursos humanos y materiales que se requieren para que los alumnos desarrollaran el proyecto.

##### **4.1.9.1 Recursos humanos.**

Entre los recursos humanos necesarios para desarrollar la página Web estuvieron: a) La maestra investigadora que implementó el proyecto, aportando en Word todas las actividades que están señaladas en la página, b) Una persona que pasó dichos materiales a Dreamweaver, realizando la edición de documentos y elaborando las tablas de las actividades y la evaluación, c) Un fotógrafo que tomó las fotografías y digitalizó las imágenes de la escuela y los alumnos en la computadora, d) Una diseñadora de páginas que abrió los foros y que subió la página a la red, e) En la institución donde se desarrolló el proyecto además de la participación de los estudiantes, participaron tres docentes del área de español y una de la de computación. F) Se menciona de forma especial la participación del Director de la Escuela y de la Sociedad de Padres de Familia que gestionaron la conexión del Internet que quedó instalada y lista para usarse a partir del día 1 de septiembre de 2004, es decir, al iniciar este proyecto.

Aquí cabe una aclaración: los estudiantes sabían el manejo de la computadora porque asisten cada viernes a tres sesiones de 45 minutos al taller de computación. Pero del manejo de Internet sabían muy poco, sin embargo con la ayuda de la maestra del taller y la buena disposición de los adolescentes rápidamente estaban aprendiendo y apoyándose unos a otros para capturar y

guardar información, subrayar, abrir correos electrónicos para cada equipo, participar en los foros, buscar información a través del Internet, bajar imágenes e imprimirlas en sus trabajos para ilustrarlos, etcétera, pudieron aprender en dos semanas. Además comenzaron a asistir en su mayoría a los Centros de Aprendizaje Comunitario que existe cerca de la escuela.

#### **4.1.9.2 Recursos materiales.**

En cuanto a la tecnología utilizada los recursos fueron: a) Limitada a un aula de medios con 16 computadoras personales distribuidas en forma de herradura, con acceso a servicios de la red local de la escuela e Internet, b) Acceso a Internet con ancho de banda de 64 Kbps, c) Sistema operativo Windows versión 98, d) Capacidad de procesador 300 megahertz, e) Procesador Pentium II MMX, f) Memoria RAM de 64 Mb, g) Office Word 2000.

#### **4.1.10 Justificación de la implementación.**

Este proyecto se justifica por

La escasez que hay en la literatura pedagógica de instrumentos para construir y evaluar los textos escritos de los estudiantes.

La poca difusión que entre el medio magisterial se ha dado a las propiedades de los textos escritos.

La escasa importancia que la mayoría de los docentes de educación secundaria da a los textos, con la excusa de no ser maestros de español, sin tomar en cuenta que cualquier conocimiento que se quiera adquirir o expresar precisa de la vía del texto, ya sea oral o escrito y, siendo así hay que conocer más sobre ellos: su estructura, sus propiedades, su forma, etcétera para comprenderlos, construirlos, corregirlos y mejorarlos.

La falta de materiales didácticos multimedia propios para las diversas asignaturas, para ocupar los centros de cómputo en la promoción del aprendizaje, y no sólo del funcionamiento de talleres.

#### **4.1.11 Partes de que consta el proyecto**

La página Web “Proyecto: Antología virtual de textos narrativos consta de las siguientes partes:

##### Bienvenidos

En esta parte de la Página Web se da la bienvenida a los alumnos de la Escuela Secundaria 22 “Diego Rivera”, de Guadalupe, Nuevo León, y se les invita a conectarse a la red, investigar y aprender sobre el uso de la computadora, el Internet y la construcción de textos narrativos, además de compartir conocimientos con sus compañeros.

##### Introducción

En esta parte se señala el objetivo de la página que es construir, entre todos, un “Proyecto: Antología virtual de textos narrativos”, organizados a través del Aprendizaje Basado en Proyectos.

Se informa a los estudiantes de los conocimientos y habilidades que adquirirán al participar en el proyecto. Pero para adquirirlas se les solicita tener un rol activo: investigar, discriminar información, negociar con sus compañeros sus puntos de vista, desarrollar estrategias de trabajo, escribir, evaluar, corregir y presentar el texto a realizar.

Otro aspecto que tiene la introducción es el rol del maestro como guía durante este proceso de aprendizaje y la elaboración del proyecto. Además se informa del tiempo del que disponen

### Aprendizaje Basado en Proyectos

Aquí la información gira sobre el aprendizaje Basado en Proyectos: es un conjunto de experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos del mundo real. En ellos aplican habilidades y conocimientos que ya tienen y adquieren nuevos.

La principal característica que tiene esta estrategia es que no se enfoca en que los alumnos aprendan acerca de algo, sino en que hagan algo para aprender, a través de actividades organizadas en tres momentos o fases:

- 1.-Fase diseño del proyecto.
- 2.-Fase elaboración del proyecto.
- 3.-Fase reporte final.

En los proyectos los alumnos logran los objetivos y metas a través de su actividad creando productos específicos en cada fase del proyecto, consultan las fuentes de información de las asignaturas que sean necesarias para resolver un problema o contestar preguntas, aprenden como producto de actividades individuales y colaborativas, las actividades parciales para lograr el proyecto se realizan de forma grupal, colaboran con su equipo, en presentaciones dirigidas por

ellos mismos, o realizan evaluaciones de los resultados parciales del proyecto, debaten ideas, predicen, diseñan planes y experimentos, establecen conclusiones, comunican resultados y crean cosas físicas o productos (en este caso un texto narrativo para una Antología virtual).

### Actividades de Aprendizaje

Para lograr los objetivos anteriores durante este proyecto los alumnos desarrollaron las actividades de la Página Web titulada “Proyecto: Antología virtual de textos narrativos”, misma que está fundamentada en el Aprendizaje basado en proyectos, por lo que fue necesario que se organizaran en equipos y llevaran a cabo, tanto las actividades de organización, como las señaladas en las tres fases del proyecto siendo las siguientes:

Actividades de organización	= 4
Actividades de la primera fase	= 4
Actividades de la segunda fase	= 4
Actividades de la tercera fase	= 2
Total de actividades	= 14

### Foro

En este espacio los estudiantes colocaron sus trabajos y participaciones para interactuar entre otros equipos

### Textos Narrativos

Como una de las características del aprendizaje basado en proyectos, es la investigación que deben realizar los estudiantes, en esta parte de la página sólo se ofrecen algunas ligas para que los alumnos se inicien en la consulta en Internet

### Evaluación

Está dividido en dos partes: en un apartado la página ofrece una serie de rúbricas (anexo 8) que todos pueden consultar a la hora de elaborar sus trabajos para mejorarlos, en el momento que tengan dudas. En el otro (anexo 9), los docentes encuentran una serie de formatos para concentrar las evaluaciones de las rúbricas basadas en el Método analítico (Serafín, 1997), para evaluar cada uno de los aspectos del trabajo de los estudiantes.

### Contactos

En esta parte de la página se den los correos electrónicos de la maestra responsable del proyecto y el nombre y la dirección de la Escuela Secundaria donde se desarrolla la implantación

### Trabajos Finalizados

En esta sección se colocaron los trabajos terminados de los estudiantes, es decir, la antología virtual de textos narrativos.

## **4.2 Procedimiento de implementación**

A continuación se describen los sucesos relacionados con la implementación del proyecto en la escuela secundaria.

### **4.2.1 Inicio accidentado**

Al inicio se tuvo muchas dificultades porque:

1. La escuela solicitó la Internet con tiempo suficiente para que estuviera lista al inicio del ciclo escolar, pero no fueron a conectarla sino hasta el día 1 de septiembre.
2. No encontraba lugar para hospedar la página,
3. Una persona pasó a Macromedia los archivos de Word y desordenó las partes de la página y eliminó todas las ligas y los foros, porque él no sabía de foros.
4. Los foros gratuitos encontrados y colocados en la página traían mucha basura y no podía presentárseles así a los alumnos y sus padres.
5. La Secretaría de Educación brindó todo el apoyo: hospedaron en la página del Gobierno del Estado, la página del proyecto, pero en la escuela, los foros no abrían.
6. Otro día: abrieron los Foros pero no reconocían la clave de ingreso.

Mientras todo eso pasaba, los días corrían y lo que se hizo fue colocar los archivos en las computadoras de la escuela y los alumnos comenzaron a trabajar, pero sin Internet.

### **4.2.2 Desarrollando el proyecto**

Una vez que iniciaron el trabajo se quisieron sumar más alumnos a realizar una Antología Virtual y los maestros de Español los quisieron reprimir y que ellos no enviaran trabajos, porque no eran alumnos del Proyecto. Lo que se hizo fue buscar un hospedaje gratuito y abrir otra página para que todos los alumnos que quisieran pudieran publicar sus trabajos y todos contentos. Los trabajos se fueron desarrollaron muy bien y se laboró con el proyecto.

Los alumnos sabían algo de computación, pero muy poco de Internet, sin embargo, a casi dos semanas de haber iniciado el proyecto pueden abrir un correo electrónico, entrar en un foro, investigar en la red y los padres han enviado felicitaciones, pues el Internet inició el 1 de septiembre de 2004, en esta escuela, y a las dos semanas sus hijos dan muestras de mucho desarrollo en su aprendizaje.

### **4.3 Evaluación**

Los productos parciales de cada actividad fueron evaluados por los propios alumnos, para mejorarlos de acuerdo con las rúbricas (Anexo 8). Los productos finales realizados por los equipos fueron evaluados de acuerdo con la página de *Evaluación para docentes* (anexo 9). Es decir de acuerdo a los métodos analíticos (Serafini, 1997) por ser los que se consideraron más adecuados para evaluar y mejorar los textos de manera conjunta: alumnos -docentes. Se llegó a los siguientes resultados:

Participación en el proyecto: 30 alumnos distribuidos en 10 equipos

Productos obtenidos para la antología: 10 textos narrativos

Textos narrativos seleccionados por los equipos: 9 Leyendas y una fábula

#### **4.3.1 Evaluación de la fase de organización (ANEXO 9)**

Se tomaron en cuenta las autoevaluaciones y las coevaluaciones (Anexo 8) dadas por los mismos estudiantes a sus trabajos para mejorarlos, en forma presencial.

Los resultados que se presentan en este apartado se concentraron con los formatos del Anexo 9 y dan pie a las siguientes tablas. A continuación se presentan los resultados de las evaluaciones del trabajo de los equipos en



En un 100 % (n = 30, porque esta actividad es individual) La lectura del foro se centró en los apuntes de los compañeros del equipo, no en los de todo el grupo.

La mayoría anotó de 3 a 5 datos generales. La descripción física fue muy escueta pero se explayaron en sus aspectos psicológicos: de su carácter, sus gustos y sus metas.

Es un grave problema la separación de los párrafos, (50 %) no separan un párrafo de otro. (20 %) Separan párrafos inadecuadamente y sólo el 30 %, separaron sus textos de acuerdo a una idea principal en cada párrafo. El uso de los signos de puntuación no es el adecuado en la mayoría de los equipos. Aún y cuando aplicaron la revisión ortográfica de Herramientas de Word, es muy notoria la falta de cuidado en ese aspecto (el 80 %). El cronograma de trabajo lo colocaron con las fases de organización, la primera y la segunda completas.

Aunque el 100% de los equipos contestaron las preguntas de investigación, se limitaron a dar respuestas muy lacónicas, en cada caso.

El 100 % de los equipos siguió las indicaciones de las aplicaciones de Word.

### **4.3.3 Evaluación de la fase 2**

A continuación se resumen los resultados obtenidos durante la fase de elaboración, esto es del saber hacer.

**Tabla 10. Evaluación Fase 2**

	EQUIPOS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Objetivos del Proyecto	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3
18. Aprendizajes previos: Iluvia de ideas sobre posibles lectores	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4

y planeación del texto.											
19. Organización de las ideas. Línea del tiempo.	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
20. Primer borrador	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	
21. Portada	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
22. Título	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
23. Introducción	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	
24. El texto narrativo: hechos, momentos, personajes, lugares	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	
25. Las ilustraciones hechas en la computadora	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	
26. La cohesión	4	2	3	3	3	3	3	3	2	1	
27. La adecuación	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	
28. La coherencia	4	3	3	3	3	3	3	2	2	2	
29. La macro estructura.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
30. La súper estructura.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
31. La estilística	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	
32. La corrección gramatical	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	
33. Conclusión	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
34. Las referencias bibliográficas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
35. Procedimiento: pasos efectuados (meta cognición).	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	
36. Presentación del trabajo	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
37. Trabajo de equipo para colocar el texto en el foro	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	

Los alumnos no estaban acostumbrados a señalar los *propósitos* que se tienen cuando se inicia un trabajo o proyecto, por lo que fue algo que se les dificultó señalar al iniciar el trabajo; hubo necesidad de explicarles que es lo que alguien se propone hacer, cómo lo va a hacer y cuándo, o sea que debían responderse a las preguntas ¿Qué vamos a hacer? ¿Quiénes lo vamos a hacer? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Por qué o para qué se va a hacer?

El 100 % de los equipos utilizan la *lluvia de ideas*, colocan fechas u horas en que se realiza la narración. Escriben el nombre de los personajes (tres equipos

usaron sus propios nombres) pero les faltan los datos clave (físicos o psicológicos) que expliquen en algo el porqué sucedieron los hechos.

En la *línea del tiempo* los estudiantes ya habían efectuado algunas por lo que todos pudieron utilizarla 100%, sólo que al 90 % les faltó señalar, datos relacionados con la ubicación geográfica donde sucedieron los hechos en cada momento de la narración.

En el *primer borrador* elaborado por los equipos no existía la separación de los párrafos, todo estaba escrito a renglón seguido, por lo que se les recomendó a los equipos que pusieran un punto y aparte: a) Al terminar el título. b) Al terminar el primer momento o sea después de presentar a los personajes y describir el problema que tenían. c) Al terminar el segundo momento, esto es, después del clímax. d) Al terminar el tercer momento, lo que significa, al final o desenlace. Sin embargo se hizo hincapié en que podría haber otros momentos para anotar un punto y aparte y separar los párrafos, porque estos sólo debían contener una idea principal.

Ya que los estudiantes están acostumbrados a presentar otros trabajos donde se les solicita una *portada* en este aspecto no hubo problemas y el 100% de los equipos presentaron todos los datos solicitados y le agregaron el escudo de la secundaria.

Los alumnos no tienen problemas para dar un *título* adecuado a sus narraciones. El 100 % usan sustantivos o verbos (que son las palabras que tiene la mayor carga de la información) para titularlos.

En la *introducción* al señalar qué texto habían seleccionado y por qué, hubo una situación especial, de los diez equipos participantes 9 seleccionaron el tema de leyenda y entre las explicaciones que dan a por qué lo abordan:

Ejemplo: “El trabajo es una leyenda la elegimos por que se nos hizo emocionante escribirla”, “El propósito es conocer sobre cosas paranormales”, “Nuestro propósito es entrevistar y conocer lo que nos puede contar algún familiar, el abuelito, por ejemplo, se nos hizo buena idea”

En cuanto al texto narrativo se notó una amplia suficiencia en cuanto a verbalizar los que son y los momentos que tienen, pero al pasar al escrito, los estudiantes no pudieron

Entre los alumnos y los profesores son muy conocidos los textos narrativos, por lo que ellos pueden verbalizar y reconocer a grosso modo los momentos del texto narrativo: presentación de los personajes, planteamiento del problema, nudo o clímax y desenlace, por lo que los estudiantes no tuvieron dificultad en verbalizar lo que son y en narrar o entrevistar personas para que les narraran algunos de ellos. La dificultad estuvo en el momento de separar los momentos y escribirlos, pues no distinguían los momentos y los escribieron todos juntos. Inicialmente en el 100 % de los casos sólo separaron el título del resto del texto. Se trabajó entonces la línea del tiempo para separar momentos.

En el 100 % de los casos los *personajes principales* tienen nombres propios pero sólo el primero. De los rasgos que describen por lo general son solo los aspectos físicos, pero se requiere de conocer los psicológicos para encontrar la explicación a los sucesos que narran. No entran en detalles de la descripción de lugares para que el lector se imagine el espacio donde ocurren los hechos.

Aunque conocen de memoria los tres momentos de la narración, en algunos casos no los aplican.

En cuanto a los *Lugares* o espacios geográficos donde se desarrollan las narraciones no los definen y no los describen.

El 100% de los equipos (donde  $n = 10$ ) incluyeron en sus textos diferentes imágenes para *ilustrar* la narración.

En la *cohesión*, la mayor dificultad de los estudiantes, al escribir textos se encuentra en los nexos, pronombres y conectores. Algunas ocasiones el nexo entre dos párrafos es contrario a lo que se quiere expresar, por lo que el texto pierde claridad. Los pronombres que se utilizan pueden no corresponder en género o número con el referente correspondiente.

En un 70 % el vocabulario utilizado fue *adecuado* para cada parte del texto y estuvo de acuerdo al tema y a la situación comunicativa, al lector, conocimientos, edad, etcétera. Hubo dos casos en que sobraron palabras y uno que tiene palabras o frases que salen sobrando por lo que esta falta de adecuación afecta la coherencia. Los estudiantes escribieron para adolescentes, por lo que en algunos casos usaron palabras propias de esta generación: “chavo”, “rapero”.

El 90 % de los textos refuerzan ideas, tienen progresión temática y no presentan contradicciones, y si las hay no son muy importantes, no así en el texto del equipo 6, donde continuamente se pone en duda lo afirmado o negado con anterioridad, por lo que resulta un texto que le falta *coherencia*. Otros dos aspectos de la coherencia son la macroestructura y la superestructura.

En cuanto a la macroestructura el 40 % de los textos, la narración sólo responde a ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? En un 50 % se responde

además en el ¿Cómo? y sólo un caso responde al ¿Por qué? Sucedieron los hechos.

La *superestructura* del texto narrativo es la más conocida entre los profesores y estudiantes, por lo que el 100% de los equipos organizó y acomodó la información de acuerdo al tipo o superestructura del texto, que es la narración. Inicio, clímax y final.

En cuanto a la *estilística* un 100 % de los estudiantes requiere leer más para enriquecer el vocabulario, pues en ninguno de los casos se dieron las figuras del lenguaje, y las palabras que usaron fueron las cotidianas.

Con relación a la corrección gramatical se encontró que: en los signos de puntuación el 100 % de los equipos tienen dificultades, un 70 % en la ortografía, un 40 % en el uso de mayúsculas. Un 10 % de los textos escritos por los estudiantes presentan todo tipo de dificultades, además de las anteriores, en la falta de concordancia y en el orden sintáctico.

El 90 % de los estudiantes reportan *conclusiones* breves, pero bien estructuradas en cuanto a los textos narrativos, Aprendizaje basado en proyectos, Manejo y uso de la Computadora.

Conclusiones sobre los *textos narrativos*.

Las personas han modificado las leyendas conforme pasa el tiempo. Aprendimos a redactar los textos narrativos, en este caso leyendas. Aprendimos las partes en que están estructurados los textos narrativos. Que hay diferentes tipos de textos narrativos. Aprendimos de las personas que entrevistamos para que nos contaran leyendas. Fue una experiencia inolvidable todo ello. Aprendimos

a elaborar textos y como narrarlos. Nos interesa mucho lo que son las historias de terror o suspenso y es por eso que escogimos leyenda.

Conclusiones sobre *Aprendizaje basado en proyectos*.

Con el proyecto nos comunicamos más con nuestros compañeros. El trabajo es fácil si comentas con tus compañeras el tema que quieren exponer.

El aprendizaje basado en proyectos es poco aburrido porque tienes que leer mucho, pero te enseña lo básico de los proyectos, de la computadora, del trabajo en equipos y de buscar información. Te enseña a compartir con tus amigos. Con el proyecto cada quien escribe sus propias ideas y luego compartimos nuestro trabajo. Al estar en un equipo el trabajo es más rápido, y podemos aportar muchas cosas porque cada uno tiene ideas diferentes hasta que hacemos una sola. Es muy importante aprender de los demás porque eso nos hace ver que no somos perfectos.

Conclusiones sobre el *uso de Internet*

Aprendimos a explorar en Internet. Aprendimos a participar en un foro. Aprendimos a abrir documentos en Word como copiar y pegar un documento. Aprendimos como abrir y tener un correo electrónico en Internet. Buscamos información de Internet. Aprendimos a revisar y agregar nuestros archivos que le mandamos a la profesora. Que en Internet es más rápido encontrar la información deseada. Aprendimos que se pueden encontrar cosas muy interesantes navegando. Como entrar a páginas de este modo nos informamos y ya sabemos lo que sucede.

Conclusiones sobre el *manejo y uso de la computadora*

Este proyecto nos ayuda a conocer sobre la tecnología. Se pueden hacer muchas cosas sabiendo utilizar la máquina, demasiadas cosas. Es muy bueno aprender computación porque debemos estar al tanto de la tecnología porque como dicen, el que no sabe inglés ni computación es un analfabeto.

Otras expresiones de los alumnos: Nos sentimos contentos por haber participado en este proyecto. Agradecemos toda la confianza que nos brindaron y el apoyo para participar. Gracias por trabajar con nosotros en este proyecto. Ojalá que se pueda repetir. En este plantel educativo nos han enseñado muchas cosas nuevas. Es muy buena escuela y nos dan la oportunidad de saber más allá de lo que aprendemos en el salón. La escuela esta mejorando mucho y se están preocupando por darnos mejor enseñanza. Esto servirá como una forma escolar de relajación, es decir, olvidarse por unos momentos de las materias y poder divertirse al aprender a utilizar el Internet. En este plantel educativo hemos aprendido muchas cosas nuevas.

Anotar las *referencias bibliográficas* fue una actividad que se dificultó pues el 100% de los equipos (donde N = 10) sólo colocó la dirección electrónica que usó para recabar información.

*Pasos.*

Los trabajos de los estudiantes cumplieron en un 100 % con las partes del texto y realizaron la presentación en el foro, en el tiempo y con las características que se habían solicitado.

#### **4.3.4 Evaluación de la Fase 3**

Al finalizar el proyecto se evaluaron los aspectos que promueve el Aprendizaje basado en proyectos: la práctica de valores, la coevaluación, uso



### Aprendizaje basado en proyectos

	EQUIPOS									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47. Aprendiste a organizarte en equipo con las actividades del aprendizaje basado proyectos	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
48. Aprendiste de tus compañeros	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
49. Puedes aplicar las Fases del aprendizaje basado en proyectos en otras asignaturas o actividades de tu vida diaria.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
50. Disfrutaste el proceso de la construcción del texto narrativo.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

En el aspecto de la práctica de valores, como ya se mencionó, todos los participantes (100 %) demostraron mucha disposición para trabajar con este proyecto, por lo que dentro de los equipos se practicaron los *valores* de respeto, responsabilidad, paciencia y tolerancia. Las indicaciones hechas por alumnos de otros equipos fueron bien recibidas por todos los participantes.

En cuanto a las auto y coevaluaciones para mejorar el trabajo se observa que no existe una cultura en ese sentido, por lo que a las sugerencias hechas a los otros equipos para corregir y mejorar los textos, les faltó mayor precisión al señalar fallas y fueron muy limitadas, pero las que se hicieron fueron bien recibidas por el 100 % de los participantes en el proyecto. Se debe propiciar a profundidad esta cultura para mejorar.

El 100 % de los alumnos participantes en el proyecto menciona haber Desarrollado mayores habilidades en el uso de la computadora, el (\*) Internet,

manejo de documentos electrónicos, y poder aplicarlo en otras asignaturas. También manifiestan que la página Web y las evaluaciones presentadas los apoyó para construir mejor sus textos. En esta escuela inicia la conexión a Internet el 1 de septiembre de 2004, junto con el presente proyecto.

Las respuestas de los estudiantes en cuanto al *aprendizaje basado en proyectos* corresponden a que un 100 % aprendieron a organizarse, de acuerdo a los aprendizajes basados en proyectos, aprendieron algo de sus compañeros y que pueden y quieren aplicar las fases del método de proyectos en otras actividades de tu vida. Pero también proponen que otros maestros lleven actividades semejantes.

#### **4.4 Análisis de los resultados obtenidos**

Este análisis se realiza en un recuento de fortalezas y debilidades encontradas durante el desarrollo del proyecto: en los aspectos de organización y participación del equipo en las diferentes actividades; en el conocimiento de contenidos conceptuales sobre textos narrativos; en el desarrollo de habilidades del uso de la computadora y el Internet, la planeación, escritura y evaluación de los textos narrativos y sus propiedades; en la práctica de valores y en el método de proyectos.

##### ***4.4.1 Organización y participación del equipo.***

Debilidades.

- Las sugerencias hechas a los otros equipos para mejorar los trabajos fueron muy limitadas.

Fortalezas.

- Se participó en los equipos dentro de un clima de respeto, responsabilidad, entusiasmo y tolerancia con muy buena disposición a colaborar en las diferentes actividades del proyecto compartiendo muchas ideas.

- Las sugerencias hechas a por los otros equipos fueron bien recibidas por los participantes en el proyecto.

#### **4.4.2 Contenidos conceptuales**

Debilidades.

- Conocían de oído lo que son los *textos narrativos*.
- Confundían las diferencias de los diferentes *tipos* de textos narrativos.

Fortalezas.

- Investigaron y leyeron sobre los textos narrativos.
- Aprendieron las partes en que están estructurados.
- Los elementos que tienen.
- Los diferentes tipos que hay de textos narrativos, de acuerdo a los

personajes

#### **4. 4.3 Uso de la computadora e Internet.**

Debilidades.

- Algunos alumnos tenían un conocimiento disperso del uso de los programas de la computadora.

- Al iniciar la implantación del proyecto sólo 9 conocían el manejo del Internet.

Fortalezas.

- No se les dificultó seguir las indicaciones de las aplicaciones de Word.

- Aprendieron rápidamente a navegar para revisar la página del proyecto, buscar información, abrir y usar un correo electrónico, participar en los Foros de la página, localizar imágenes en Internet y pegarlas en sus trabajos.

- Los alumnos señalaron que podrán aplicar lo aprendido en este proyecto en otras asignaturas.

#### **4.4.4 Construcción de textos.**

Esta es la etapa más amplia porque el propósito mismo del proyecto lleva la construcción de textos narrativos por parte de los estudiantes.

##### **a) Propósitos del proyecto**

Debilidades.

- Los alumnos no estaban acostumbrados a señalar los *propósitos* al iniciar un trabajo o proyecto.

Fortalezas.

- Al explicarles que debían responderse a las preguntas ¿Qué vamos a hacer? ¿Quiénes lo vamos a hacer? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿Por qué o para qué se va a hacer?, pudieron establecer sus propósitos para el proyecto.

##### **b) Generación de ideas, planeación y primer borrador.**

Debilidades.

- Dedicaron escaso tiempo a revisar conocimientos previos y planear.

- De los personajes o de los hechos les faltó dar los datos clave (físicos, psicológicos o ambientales) que expliquen en algo el porqué sucedieron los hechos.

Fortalezas.

- Utilizaron la lluvia de ideas para activar conocimientos previos.
- Escribieron el nombre de los personajes (tres equipos usaron sus propios nombres).
- En sus textos señalan momento del tiempo que inicia su narración.
- De las personas que entrevistaron para recopilar leyendas, aprendieron a verbalizar el texto, antes de escribirlo.

### **c) La construcción.**

Debilidades.

- La descripción física para su *presentación* personal en el foro, fue muy escueta.
- En la *portada* no tuvieron dificultades.
- Para dar el *título* a su trabajo no presentaron dificultades.
- En el *marco conceptual* la mayoría de las respuestas dadas a las preguntas hechas fueron muy lacónicas.
- Los alumnos no conocían que aspectos podían tomar en cuenta para elaborar la *Introducción* del trabajo.
- Conocían narraciones de diversos tipos y los momentos del *texto narrativo*, pero no distinguían un tipo de otro.
- Los alumnos no sabían elaborar *conclusiones*.
- En las *referencias bibliográficas* los equipos no colocaron los autores, ni el año, título, ciudad o editorial donde fue hecho el texto que consultaron. De las electrónicas no colocaron ni el nombre del tema, ni del autor.
- No sabían escribir el *proceso* seguido para construir textos.

- Los alumnos no habían reflexionado sobre sus aprendizajes, por lo tanto no practicaban *meta cognición*.

Fortalezas.

- En la presentación del foro se exhibieron en la descripción de los aspectos psicológicos: de su carácter, sus gustos y sus metas.

- Presentaron los datos solicitados en la *portada* y le agregaron el escudo de la secundaria.

- Para el *título* usaron artículos, así como sustantivos o verbos (que son palabras que tienen mayor carga de información).

- Responden a todas las preguntas en el *marco conceptual*.

- Realizan una *introducción* breve.

- Investigaron en libros y el Internet las diferencias de los tipos de textos narrativos, los identifican por el tipo de personajes.

- Realizaron entrevistas con personas de su familia para que les narren diversos textos.

- Leyeron textos narrativos.

- Escribieron textos narrativos

- Se les hizo sugerencias y los alumnos escribieron *conclusiones* breves, pero bien estructuradas con sus opiniones y reflexiones del trabajo.

- En las *referencias bibliográficas* los equipos colocaron la dirección electrónica que usaron para recabar información.

Se les solicitó que registraran las actividades realizadas por día trabajado y escribieron el *proceso* seguido, sin dificultades.

- Se pidió que al proceso le agregaran las facilidades que tuvieron para construir el texto, las dificultades y cómo las superaron, los cambios que ellos harían para aprender más y mejor, para que llegaran a la *meta cognición* o conciencia reflexiva.

#### **4.4.5 Propiedades textuales**

##### **a) Adecuación**

Debilidades

- En dos casos (uno muy notorio) sobraron palabras o frases. Esta falta de adecuación impide la coherencia del texto.

Fortalezas.

- De forma general el vocabulario utilizado fue adecuado para cada parte del texto y estuvo de acuerdo al tema y a la situación comunicativa como al lector.

##### **b) Cohesión**

Debilidades.

- En un equipo tuvieron dificultades con los *nexos* (eran contrarios a lo que se quería expresar) por lo que el texto perdió claridad y *cohesión*.

- Los *pronombres*, algunas veces no correspondieron en género o número con el referente correspondiente.

Fortalezas.

- En forma global, la mayoría (90 %) de los textos se entienden.

##### **c) Coherencia**

Debilidades.

- En el texto de uno de los equipos continuamente se pone en duda lo afirmado o negado con anterioridad, por lo que resulta un texto incoherente.

- El *tema y el rema* en un 10 % de los casos están muy alejados
- En la *macroestructura* en el 30 % de los textos, la narración sólo responde a ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? En un 50 % se responde además en el ¿Cómo?

- Conocen la *superestructura* textual en forma verbal, pero no separaron los tres momentos (mínimo) de que consta en párrafos distintos

Fortalezas.

- La mayoría de los textos obtenidos refuerzan ideas, tienen progresión temática y no presentan contradicciones, y si las hay no son muy importantes.

- El *tema y el rema*, en el 90 % van acompañándose paulatinamente.

- En la *macroestructura* dos textos responden al ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Por qué? Sucedieron los hechos.

En la *superestructura* el 100% de los equipos organizó y acomodó la información de acuerdo al tipo o superestructura del texto, que es la narración.

Inicio, clímax y final.

#### **d) Aspectos gramaticales**

Debilidades.

- En los *aspectos gramaticales* todos los alumnos tienen dificultades (unos más, otros menos) en el uso de los signos de puntuación, ortografía, uso de mayúsculas, en la concordancia o en el orden sintáctico.

- Los textos más difíciles de entender lo que el autor expresa y, por lo tanto de corregir, fueron aquellos que presentan *dificultades* en la *concordancia* o en el *orden sintáctico*.

- Fue muy notoria la falta de cuidado en la *corrección ortográfica*.

- El uso de los *signos de puntuación* no es el adecuado en la mayoría de los equipos.

Fortalezas.

- Los textos en su mayoría 90 % se entendieron y pudieron corregirse en los primeros intentos, por lo que se desprende que lo que falta es el cuidado de los alumnos en este sentido.

**e) Estilística.**

Debilidades.

- En un 100 % de los casos se requiere leer más para enriquecer el *vocabulario* que se utiliza.

- El manejo del vocabulario permite entender los textos pero en algunos casos (20 %) con algunas lagunas.

Fortalezas.

- Con el vocabulario que poseen pueden comunicar sus ideas entre pares.

**4.4.6 Autoevaluación y coevaluación.**

Debilidades.

- Prefieren que sea el docente el que les señale lo que deben corregir

- Con respecto a las coevaluaciones les faltó mayor precisión en señalar fallas para corregirlas para mejorar.

Fortalezas.

- Aceptan las sugerencias para mejorar sus textos

- En las auto evaluaciones los estudiantes fueron capaces de corregir algunos aspectos de sus textos.

#### **4.4.7 Práctica de valores**

Debilidades.

- No hubo debilidades en este rubro.

Fortalezas.

- Dentro de los equipos, los trabajos se desarrollaron con respeto, responsabilidad y tolerancia.

#### **4.4.8 Aprendizaje basado en proyectos**

Debilidades.

- El aprendizaje basado en proyectos le resultó un poco aburrido a un alumno, al tener que leer mucho, pero reconoció que enseña lo básico de los proyectos, de la computadora, del trabajo en equipos y de buscar información.

Fortalezas.

- El aprendizaje basado en proyectos enseña lo básico de los proyectos, de la computadora, del trabajo en equipos y de buscar información por Internet.
- Hubo una mayor comunicación y compartieron más con los compañeros de equipo.
- El trabajo fue más fácil al comentar con los compañeros los temas a tratar, al escribir sus propias ideas y al compartir el trabajo todos se enriquecen porque portan ideas diferentes hasta hacerla una sola.
- A los estudiantes les pareció significativo aprender de los demás.
- Aprendieron a organizarse como equipo independientemente del profesor de acuerdo al aprendizaje basado en proyectos
- Aprendieron que pueden y quieren aplicar las Fases del método de proyectos en otras asignaturas o actividades de su vida diaria.

- Proponen que otros maestros lleven actividades semejantes a las diferentes clases, porque les gustó mucho el aprendizaje efectuado de esta manera y disfrutaron del proceso y de la cercanía de los equipos.

## **CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **CONCLUSIONES**

Los docentes desconocen las estrategias constructivistas que permiten a los alumnos organizarse, aprender colaborativamente y ser corresponsables de sus propios aprendizajes. Se debe dar mayor difusión a los métodos de aprendizaje constructivistas como lo son: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y estudios de casos, con acentuación en dilemas morales.

Para la mayoría de los docentes y los alumnos las estrategias pedagógicas para la construcción y evaluación de textos se encuentran aún veladas por el desconocimiento, tanto de la tipología textual como de las propiedades del texto, a excepción de las que se promueven en los contenidos conceptuales. Se debe promocionar un mayor conocimiento sobre ellas y sobre las escalas y rúbricas de evaluación para los textos escritos.

La construcción de textos y su respectiva evaluación la realizan los docentes intuitivamente y no se da el momento oportuno a los alumnos para la autoevaluación o la coevaluación para mejorar la redacción. En educación, debe lucharse por una cultura del conocimiento y la práctica de ambas.

Los textos más conocidos y usados por profesores y alumnos son los narrativos, pero aún así, no hay producciones continuas y la evaluación es muy subjetiva y no se da la oportunidad al alumno para planear, volver a escribir, autoevaluarse y mejorar sus producciones textuales.

En la producción de los textos narrativos los alumnos presentan deficiencias en: la planeación de un texto, descripción de los personajes de manera que se

explique en algo el porqué sucedieron los hechos, la separación de los párrafos, el uso de los signos de puntuación, la corrección ortográfica, uso de mayúsculas, los nexos de una oración con otra (nexos contrarios a lo que se quiere expresar), la concordancia y en el orden sintáctico. También se les dificulta elaborar hipótesis sobre por qué sucedieron algunos hechos que se expresan en las narraciones. Además en la evaluación propia, les falta precisión para encontrar fallas para mejorar.

El aprendizaje basado en proyectos auxiliado por la computadora y el Internet apoyó a los estudiantes en la búsqueda de información, tener mayor comunicación con los compañeros de equipo, facilitarles el trabajo, enriquecerlos al aportar las propias ideas y compartirlas con los demás. También los ayudó a tener aprendizajes independientes. Al compartir y aprender de sus pares, disfrutaron el proceso y entendieron que se puede aprender de todos. Al cuestionárseles, dijeron que aprendieron también que pueden aplicar las el método de proyectos en otras actividades.

En el aspecto conceptual los alumnos lograron afianzar los conocimientos iniciales que tenían sobre los textos narrativos y en general fueron aprendizajes que no se les dificultaron. En los aspectos actitudinales y valorales hubo mucha excelente desempeño en cuanto a la responsabilidad individual y mucha disposición al trabajo colaborativo. O sea, que en este tipo de contenidos no hay mayor dificultad, los alumnos están muy bien entrenados en el conocer y bien integrados en el convivir; pero al entrar en el aspecto procedimental los alumnos requieren mucho apoyo de parte del docente para que puedan llegar a construir o a hacer algo con las palabras, como en este caso.

## RECOMENDACIONES

Para lograr lo señalado en las conclusiones se sugiere:

En cuanto a la actualización.

Que haya un mayor intercambio entre las instituciones de educación superior y básica para que se sigan preparando docentes en ese intercambio, como en este momento sucede entre la Secretaría de Educación en Nuevo León (SENLE), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Que se conozcan las investigaciones que sobre educación se están realizando, en las instituciones de educación superior.

Que se implemente la certificación de las habilidades lingüísticas de los docentes y las habilidades para la docencia.

En cuanto a las tecnologías de información y comunicación.

Que se utilicen las tecnologías que se tengan al alcance de la mano para promocionar todo tipo de aprendizajes sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Que se utilice el portal de la Secretaría de Educación para hacer llegar los productos de la investigación a los docentes, así como los cursos, diplomados, talleres y estrategias que permitan actualizar a un mayor número de docentes.

Se realice una campaña de capacitación a los docentes en el uso de las tecnologías de información y comunicación que permitan inyectar al aula nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los textos

Emprender una campaña para que todos los profesores conozcan los conceptos que giran en torno a la tipología textual y a las propiedades del texto, para que puedan elaborarlos y comprenderlos ellos y sus alumnos.

Que se lleven a cabo seminarios y talleres donde los profesores experimenten las vivencias del acercamiento a la producción, comprensión y evaluación de los textos escritos.

Que en esos talleres se de la oportunidad a los profesores de la autoevaluación o la coevaluación para mejorar sus producciones.

Que se den a conocer y que se practiquen los tipos de texto que con mayor frecuencia se utilizan en las aulas para el aprendizaje de las ciencias (textos expositivos).

Que se den a conocer los diferentes métodos que existen para la evaluación de los textos, entre otros, las escalas y las rúbricas.

Que se aliente y se apoye a todos los docentes que hayan desarrollado estrategias exitosas en la producción de textos, para integrarlas en una compilación y compartirlas con los demás.

Que se implementen páginas Web para diseminar la cultura del texto bien escrito y los instrumentos de evaluación para mejorarlo

En cuanto a la metodología constructivista.

Que se diseñen cursos, talleres e intercambio de experiencias docentes para dar a conocer las estrategias como aprendizaje basado en proyecto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar R., M. (2004) *Primer Informe Anual, 2003*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. México.: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos
- Ausubel D., Novak, J., Hanesian, H. (1996). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª edición. México.: Trillas, 799.
- Blakey, E., Spence, S. (1990). *Developing Metacognition*. ERIC Digest ED327218. Recuperado el 25 julio de 2002 de [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed327218.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed327218.html)
- Briones G. (1990) *Manual de Técnicas de Investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México.: Mc Grow Hill.
- Britannica Concise Encyclopedia (2004). *Web site*. Recuperado el 2 de agosto de 2004 de: <http://0-search.eb.com.millennium.itesm.mx:80/ebc/article?ocyd=9382464>
- Brunner, J. J. (2000) *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la transformación*. Documento # 16, OPREAL (Programa De Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe).
- Cassany, D., (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona.: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M. Y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona.: Graó.
- Cassata, J. C., (2000). *Self-evaluation of writing ability: A case study with seventh-grade students in their classrooms*. The University of Iowa. Recuperado el 16 de agosto de 2004 de: <http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/nav/salta?cual=bases:29>

Castells, M. (2001). Fundamentos de la tecnología educativa. La Galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad. *La divisoria digital: Una perspectiva Global*. Madrid.: Areté.

CMSI, (2002) *Principios guía de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información*. Recuperado el 20 de abril de 2004 de:  
<http://lac.derechos.apc.org/wsis/cdeclaraciones.shtml?x=9110>

Delors, J (2000) Informe a la UNESCO. *La educación encierra un tesoro*. México.: Santillana.

Díaz-Barriga, F. y Hernández, R., (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México.: Mc Graw Hill.

Fernández de la T. G. (1984) Comunicación escrita. México.: Editorial Cumbre.

Galindo C., J (1998) *Técnicas de investigación e sociedad, cultura y comunicación*. México.: Pearson.

Greeno, J. G.(1996) *Handbook of Educational: Cognition and Psychology Learning*. New York.: McMillan.

García Guadilla, C. (1987) *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Caracas.: Fondo Editorial Tropykos.

Hamelink, C., (1998) Tecnologías digitales y desarrollo ¿Es recomendable recurrir a todas las novedades? Desarrollo + Cooperación. No. 3, mayo-junio.

Recuperado el 18 de agosto de 2004 de:  
[http://www.euforic.org/dandc/98s\\_ham.htm](http://www.euforic.org/dandc/98s_ham.htm)

Harrison, M. D. PhD. (1999). *Writing and being: The transformational power of storytelling reported through narrative-based evaluation*. Arizona State University. Recuperado el 16 de agosto de 2004 de:  
<http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/nav/salta?cual=bases:29>

Herman, J., Aschbacher, L. y Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. ASCD, Alexandria, Va.

Hernández, S. R., Fernández C. C. y Baptista L. P. (1996) *Metodología de la Investigación*. México.: Mc Graw Hill, 120.

Holmsten, V. L., (1999). *'I choose to learn': A teacher-research project in evaluation in a community college basic writing classroom*. New Mexico State University. Recuperado el 16 de agosto de 2004 de:  
<http://biblioteca.itesm.mx/cgi-bin/nav/salta?cual=bases:29>

ITESM, Vicerrectoría Académica. *Las técnicas didácticas*. Recuperado el 2 de abril, 2004, de:  
<http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/modelo/inf-doc/proyectos.html>

Kerlinger, F. N., (1998) *Investigación del comportamiento*. Tr. Hernández, E., Villagómez, H. Y Gómez, J. Tercera edición en inglés. México.: Mc Graw Hill.

López C., J., Leal Fernández, I., (2002) *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona.: Gestión 2000, 397.

Martínez Olivé, (1995) *Libro de español para el maestro*. México.: SEP, 18.

- Mercado, H., S. (1993) *¿Cómo hacer una tesis?* Segunda edición. México.: Limusa.
- Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*.  
Internacional Society for Technology in Education. U. S. A.
- Piaget, J. (1984) *Seis estudios de Psicología*. 8a. Edición. México.: Editorial Ariel, 227.
- Pérez, S. (1991). *Las investigaciones exploratorias y descriptivas en las ciencias de la educación*. Buenos Aires, Argentina.: Braga.
- Ramírez R., R. (2000) *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*. México.: SEP.
- Rojas S. R., (2003) *Guía para realizar investigaciones sociales*. México.: Editores Plaza y Valdés.
- Sánchez C. (1996) *Diccionario de las ciencias de la educación*. México.: Santillana.
- SEP (1993) Plan y Programas de Estudio. Educación secundaria. *Programa de Español para la educación secundaria*. México.: SEP, 190.
- SEP (1994) Acuerdo 200 para la evaluación de la Educación básica y Normal.
- Serafini, M. T., (1997). *Como redactar un tema*. México.: Paidós.
- Serafini, M. T., (2) (1997). *Como se escribe*. México.: Paidós

Smith, L. y Glass, G. (1987). Naturalistic studies. *Research and evaluation in education and the social sciences*. Prentice Hall: Recuperado el 28 de enero de 2004 de:  
[http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/ege/ed5006/ed5006\\_003.pdf](http://ftp.ruv.itesm.mx/apoyos/logistica/logistica/ege/ed5006/ed5006_003.pdf)

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona.: Paidós

Vygotsky (1986) "*Pensamiento y Lenguaje*". México.: Editorial Alfa y Omega.



## INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

### ANEXO 1: ENCUESTA ALUMNOS

La presente es una encuesta para una investigación que se realiza para una investigación de la Maestría en Tecnología Educativa, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con la finalidad de conocer más (y luego poder apoyar mejor) la construcción de textos y los métodos de evaluación de los mismos. Será anónima y los datos que proporcionen serán tratados con absoluta discreción y solamente para la finalidad mencionada.

I. INSTRUCCIONES: Da una respuesta breve a las preguntas que se te hacen  
ASPECTOS FAMILIARES

- ¿Qué edad tienes? \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_
- ¿Cuántas personas viven en tu casa? \_\_\_\_\_
- ¿Quiénes viven en tu casa? \_\_\_\_\_
- ¿Qué salario ganan las personas que trabajan en tu familia? \_\_\_\_\_
- ¿A qué actividades se dedica tu papá? \_\_\_\_\_
- ¿Hasta que año estudió? \_\_\_\_\_
- ¿A qué se dedica tu mamá? \_\_\_\_\_
- ¿Hasta que año estudió? \_\_\_\_\_
- ¿Tú trabajas? \_\_\_\_\_
- ¿En dónde? \_\_\_\_\_
- ¿Cuántas horas? \_\_\_\_\_
- ¿Cuánto te pagan? \_\_\_\_\_
- ¿Quién te paga? \_\_\_\_\_
- ¿Vas a estudiar al terminar la secundaria? \_\_\_\_\_
- ¿Qué quieres estudiar? \_\_\_\_\_

#### PROBLEMÁTICA

- ¿Qué problemas observas en tu escuela? \_\_\_\_\_
- ¿Qué problemas has visto que ocurren cerca de tu casa? \_\_\_\_\_

---

## COMPUTADORAS Y TECNOLOGÍA

¿Tienes computadora en tu casa? \_\_\_\_\_

Si no tienes computadora ¿tus padres piensan comprarte una? \_\_\_\_\_  
¿cuándo? \_\_\_\_\_

¿Tienes Internet? \_\_\_\_\_

¿Asistes a un cybercafé? \_\_\_\_\_

¿Cuántas horas a la semana? \_\_\_\_\_

## CONSTRUCCIÓN DE TEXTOS

¿Te gusta escribir? \_\_\_\_\_

¿Qué escribes? \_\_\_\_\_

¿Qué tipos de textos has escrito? \_\_\_\_\_

Tarjetas\_\_ cartas\_\_ versos\_\_ cuentos \_\_ Otros \_\_ ¿cuáles? \_\_\_\_\_

---

## II. INSTRUCCIONES cruza el cuadro que consideres responde a lo que sucede en tu clase de español.

### Significados de los números:

1= Nunca

2= Raras veces

3= Muchas veces

4= Siempre

	<i>Rango</i>	1	2	3	4	
1.	Al inicio de un tema ¿tu profesor te explica para que te sirve lo que vas a aprender?					
2.	También al iniciar cada tema nuevo ¿tus compañeros y tú comentan con tu profesor lo que saben de ese tema?					
3.	Tu maestro propicia que tú y tus compañeros construyan e inventen textos.					
4.	Tu maestro lleva textos semejantes a los que quiere que construyas.					
5.	En esta asignatura te ha enseñado tu maestro a elaborar mapas conceptuales, cuadros sinópticos y diagramas.					
6.	Tu maestro hace comentarios respetuosos de tus opiniones o de tus trabajos.					
7.	Realizas ejercicios donde tu mismo evalúas tus actividades o las de tus compañeros.					

8.	Aplicas en tu vida diaria los aprendizajes que has obtenido en esta asignatura.					
9.	Tienes en tu cuaderno de español escritos propios que no hayas copiado de libros o te haya dictado tu maestro.					
10.	Prefieres trabajar en equipo con tus compañeros.					
11.	En español, ¿ha ido el grupo a trabajar al Centro de computación (CECSE)?					
12.	Has traído alguna tarea en disquete para presentarla a tu profesor o explicarla al grupo.					



**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MONTERREY**

**ANEXO 2: REVISIÓN DE CUADERNOS DE LOS ALUMNOS.  
CONCENTRADO**

**Escuela Secundaria:** \_\_\_\_\_

Asignatura: ESPAÑOL

Grupo \_\_\_\_ Grado\_\_

**Indicadores para diagnosticar Los cuadernos como espacios sistemáticos de producción de textos.**

**1= Nunca**

**2= Raras veces**

**3= Muchas veces**

**4= Siempre**

**Conocimientos previos**

	L1	L2	L3	L4	L5	
Los cuadernos tienen las fechas en que fueron realizados los trabajos.						
Hay organizadores previos (resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, diagramas, etcétera)						
Está escrito el nombre del tema.						
Está escrito el propósito del tema estudiado.						
Hay recuperación de los conocimientos previos de los estudiantes mediante respuestas a preguntas, lluvia de ideas, etcétera.						
Hay construcción social del conocimiento.						

**Desarrollo de la clase**

Existen textos creados en equipo.						
Existen textos de creación personal de parte de los alumnos.						
Registra cuestionarios creativos para la búsqueda de información en una entrevista.						
Existen cuestionarios que denotan la realización de una entrevista.						
Hay preguntas y reportes de una entrevista.						
Presenta resúmenes de autoría personal.						
Hay cuentos creados en forma individual.						
Hay cuentos de redacción colectiva.						

Tiene descripciones de personas.						
Tiene descripciones de animales.						
Tiene descripciones de fenómenos.						
Tiene descripciones de paisajes.						
Documenta la presentación, seguimiento y análisis de noticias de la radio						
Documenta la presentación, seguimiento y análisis de noticias de la prensa escrita.						
Documenta la presentación, seguimiento y análisis de noticias escritas tomadas de la televisión.						
Existen temas, escritos por los estudiantes que denotan el abordaje de un debate.						
Anota expresiones personales como recados, poemas, canciones, etcétera, que indican denotan el gusto por escribir.						
Hay indicios de correcciones, ampliaciones o replanteamientos de distintas etapas de un mismo trabajo que denotan la recursividad de la escritura.						

### Actividades de cierre

Hay resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, diagramas, croquis, mapas, gráficas, etcétera.						
Se registran resultados de auto evaluaciones o coevaluaciones de los compañeros de los estudiantes (comentarios para mejorar el texto).						
Existe el reconocimiento explícito por parte de los estudiantes de los pasos que se dieron, lo que se les facilitó, las dificultades que tuvieron y como las superaron para aprender,						
Se expresan opiniones personales o reflexiones sobre lo estudiado de parte de los alumnos.						
Aparecen expresiones orientadoras y/o alentadoras al alumno por parte de otro alumno o del maestro.						
PUNTAJES						

## Normas para su aplicación e interpretación

### Aplicación

1. En cada aula se solicita al maestro diez cuadernos de los estudiantes seleccionados al azar.
2. A los cuadernos se les da un número, también al azar, del 1 al 10.
3. Se abren dos cuadernos al mismo tiempo: el 1 y el 2.
4. Se localizan:

#### Actividades previas. Estrategias preinstruccionales

- a. Las fechas en que fueron realizados los trabajos.
- b. El nombre del tema.
- c. El propósito del tema estudiado.
- d. Evidencias de que los estudiantes plasmaron sus aprendizajes previos.

#### Actividades de desarrollo. Estrategias coinstruccionales

- e. El desarrollo del tema tratado en la sesión de clase.
- f. Semejanzas o diferencias en lo que tienen escrito.

\*Se pregunta al maestro si aparte del cuaderno de clase hacen otros materiales como trabajos de investigación o de fin de mes, etc.

#### Actividades de cierre. Estrategias postinstruccionales. Al finalizar cada tema se busca si los estudiantes

- g. Concretaron lo aprendido en cuadros sinópticos, resúmenes, esquemas, etcétera.
- g. Señalaron: los aprendizajes logrados; opiniones o reflexiones personales sobre el proceso seguido, las facilidades que tuvieron

para realizarlo, las dificultades superadas en el mismo, en qué pueden aplicar lo aprendido, etcétera.

5. Se cierra el cuaderno 2.
6. Se revisan los cuadernos del 3 al 10 sucesivamente, comparando siempre con el 1 y buscando lo que se señala en el punto 4.

### **Interpretación**

1. Se solicitan al azar para constatar los avances del grupo en general, no sólo el de los alumnos más aventajados o más atrasados.
2. A los cuadernos se les da un número al azar porque se puede iniciar con cualquiera de ellos.
3. Al abrir dos al mismo tiempo se puede constatar:
  - a. Si los textos son exactamente iguales, cuestionarios o resúmenes, el maestro sólo está promocionando el dictado o copia de los temas.
  - b. Si los textos son diferentes, con creaciones personales o de equipo, el maestro está promocionando la creación, la reflexión o los aprendizajes significativos.
  - c. Si en el momento inicial son iguales (para todo el grupo o por equipos) y después diferentes para todos, el profesor está promocionando el aprendizaje colaborativo (constructivismo), después de equipo (colaborativo) y el individual (cognoscitivismo). (situaciones recomendadas para el aprendizaje: la socialización y el cognoscitivismo).

El profesor está promocionando las **actividades previas o estrategias preinstruccionales** si se localizan:

- d. Las fechas en que fueron realizados los trabajos.
- e. El nombre del tema.
- f. El propósito del tema estudiado.
- g. Evidencias de que los estudiantes plasmaron sus aprendizajes previos.

El profesor está promocionando las **actividades de desarrollo o estrategias coinstruccionales** tanto colectivas como individuales (preferible), si se localiza:

- h. El desarrollo del tema tratado en la sesión de clase.
- i. Semejanzas y diferencias en lo que tienen escrito.

\*Se pregunta al maestro si aparte del cuaderno de clase llevan otros materiales como: trabajos en limpio, de investigación o de fin de mes o bimestre, porque esto ocurre muy seguido y podrían aparecer trabajos incompletos o muy pocos, en el cuaderno, por estar aparte los trabajos “en limpio” o finales.

El profesor promociona **actividades de cierre o estrategias postinstruccionales** si al finalizar cada tema se localiza que los estudiantes

- j. Concretaron lo aprendido en cuadros sinópticos, resúmenes, esquemas, etcétera.

El profesor promociona la **metacognición o el aprender a aprender**, si después de las actividades de cierre se localiza que los estudiantes:

- k. Señalaron: los aprendizajes logrados; opiniones o reflexiones personales sobre el proceso seguido, las facilidades que tuvieron para realizarlo, las dificultades superadas en el mismo, en qué pueden aplicar lo aprendido, etcétera.

## INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY



### ANEXO 3. ENCUESTA A MAESTRO

**Escuela Secundaria:** \_\_\_\_\_

Estimado maestro:

La presente es una encuesta para una investigación que se realiza en la Maestría en Tecnología Educativa, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con la finalidad de conocer más (y luego poder apoyar) la construcción de textos y los métodos de evaluación de los mismos. Será anónima y los datos que usted proporcione serán tratados con absoluta discreción y solamente para la finalidad mencionada.

Escuela \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_  
 Grado (s) \_\_\_\_\_ Grupo(s) \_\_\_\_\_ edad \_\_\_\_ sexo \_\_\_\_ años de servicio \_  
 Asignatura (s) que imparte \_\_\_\_\_

I. Instrucciones: Las siguientes cuestiones se refieren a su práctica docente, conteste las preguntas marcando con (X) donde considere más adecuado. La escala de 1 a 4, significa:

1= Nunca  
 3= Muchas veces

2= Raras veces  
 4= Siempre

	<b>Aspectos</b>	1	2	3	4
1	Considera que domina la asignatura de español.				
2	Conoce el enfoque del español.				
3	Utiliza el aspecto central del enfoque comunicativo y funcional del español.				
5	Usted, ¿ha construido algunos textos?				
6	Le gusta construir textos				
4	Es importante que sus alumnos construyan textos propios (no copiados, no memorizados)				
7	Al inicio de un tema ¿explica a sus alumnos para que les sirve lo que van a aprender?				
8	También al iniciar cada tema nuevo, ¿comenta con sus alumnos lo que saben de ese tema?				
9	Propicia que sus estudiantes construyan e inventen textos propios.				
10	Lleva a sus alumnos textos semejantes a los que				

	quiere que construyan.				
24	Utiliza la computadora para apoyar sus clases.				
25	Propicia que sus alumnos realicen trabajos en computadora u otras tecnologías.				

**II. Las siguientes cuestiones se refieren a las actividades que realizan sus alumnos, en cuanto a la producción de textos escritos.**

11	Han escrito descripciones de personas.				
12	Han escrito descripciones de animales.				
13	Han escrito descripciones de lugares.				
14	Han escrito descripciones de fenómenos naturales, físicos o químicos, como la lluvia, la tormenta, la oxidación.				
15	Han escrito descripciones de ambientes como una fiesta, una clase, un experimento o de eventos deportivos o presentaciones de personalidades, artistas, etc.				
16	Han escrito cartas.				
17	Han escrito cuentos.				
18	Han escrito mitos.				
19	Han recopilado y escrito leyendas.				
20	Han escrito noticias.				
21	Han escrito crónicas.				
22	Han escrito reportajes.				
23	Han realizado entrevistas.				



**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS  
SUPERIORES DE MONTERREY**

**ANEXO 4: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN  
ELABORADOS POR LOS MAESTROS**

ESCUELA \_\_\_\_\_

Asignatura: \_\_\_\_\_

Ciclo escolar \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_ Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES: Colocar una cruz en el cuadro correspondiente:**

**1= Nunca**

**2 = Pocas veces**

**3= Muchas veces**

**4= Siempre**

**Tipos de contenidos que usted evalúa en los textos de los estudiantes**

Aspectos	1	2	3	4
Se evalúan contenidos conceptuales				
Se evalúan contenidos procedimentales				
Se evalúan contenidos actitudinales				
Se evalúan contenidos valorales				

**Propiedades textuales que se evalúan**

Superestructura. Los alumnos identifican el tipo de texto que están construyendo				
Macroestructura. Los alumnos organizan la información que tendrá el texto, de acuerdo a campos semánticos.				
Función de cada párrafo de acuerdo a su posición en el texto.				
Relación sintáctica de la oración (Micro estructura)				
Adecuación: vocabulario adecuado al texto, al lector y al contexto				
Coherencia: cantidad y calidad de la información				
Cohesión: como se articula o vincula el texto				
Corrección gramatical: mayúsculas, puntuación, acentuación, letras con dificultad ortográfica.				
Presentación: distribución del escrito de acuerdo al tipo y a las convenciones sociales, en el papel.				
Estilística riqueza del lenguaje				



## INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

### ANEXO 5: ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA

La presente es una entrevista para una investigación que se realiza en la Maestría en Tecnología Educativa, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), con la finalidad de conocer más (y luego poder apoyar) la construcción de textos y los métodos de evaluación de los mismos. Será anónima y los datos que usted proporcione serán tratados con absoluta discreción y confidencialidad y solamente para la finalidad mencionada.

#### DATOS GENERALES

1.	Nombre de la escuela	
2.	Turno	
3.	Nivel	
4.	Zona escolar	
5.	¿Cuántos alumnos hay en la escuela?	
6.	¿Cuántos grupos tienen en primer grado?	
7.	¿Cuántos grupos tienen en segundo grado?	
8.	¿Cuántos grupos tienen en tercer grado?	
9.	¿Cuántos docentes frente a grupo tiene la escuela?	
10.	¿Cuántas personas hay en la institución que apoyen en el centro de cómputo a los profesores y a los alumnos?	

#### COMPUTADORAS

11.	¿Cuántas computadoras tienen en la escuela?	
12.	¿Tiene pensado dotar de una mayor cantidad de computadoras a su escuela?	

13.	¿Por qué?	
14.	¿Conoce el manejo de las computadoras?	
15.	¿Cuántos profesores saben utilizar las computadoras?	
16.	¿Para qué se usan las computadoras?	
17.	¿Cuántos profesores las usan?	

### EVALUACIÓN

18.	¿Tienen un programa para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en las computadoras?	
	¿Sabe cómo evalúan los profesores a los estudiantes?	

### TEXTOS ESCRITOS

19.	¿Ha visto cómo evalúan los textos escritos de los estudiantes los maestros de español?	
20.	¿Sabe qué criterios utilizan?	
21.	A usted ¿le gusta escribir?	
22.	¿Qué tipo de textos?	
23.	Si hubiera una forma concreta de escribir y evaluar textos, ¿le gustaría que se implementara en su escuela?	
24.	¿Daría tiempo en sesiones de Consejo técnico para que los maestros escribieran y evaluaran textos?	
25.	¿Considera que los estudiantes pueden aprender a escribir y evaluar textos?	



## INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

### ANEXO 6: ENCUESTA SOBRE LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES.

**Estimado alumno:**

Esta es una encuesta para recabar información para elaborar una Página Web, con la que se realizará un trabajo de investigación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, con la finalidad de mejorar la calidad de la educación que se te ofrece.

Tus respuestas serán confidenciales, por lo que no necesitas escribir tu nombre, por lo que te pedimos contestes sinceramente, dentro de cada cuadro.

Escuela \_\_\_\_\_  
Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_ Fecha \_\_\_\_\_

**Instrucciones: En el espacio de cada pregunta contesta brevemente. Si te falta espacio, contesta al reverso, anotando el número de la pregunta**

1.- ¿Qué te motiva para asistir a esta escuela secundaria?	
2.- ¿Cuáles son tus pasatiempos favoritos?	
3.- ¿Expones temas en clase, frente a tus compañeros?	
4.- ¿Cómo le haces para aprender un tema cuando debes exponerlo frente a tus compañeros?	
5.- ¿Cuál materia se te hace más fácil? ¿Por qué?	
6.- ¿Cuáles clases son más difíciles para ti? ¿Por qué?	
7.- ¿Cuál es tu color favorito?	
8.- ¿Te gusta hacer trabajos en	

equipo?	
9. De estos textos: cuentos, anécdotas, leyendas, mitos, fábulas, ¿cuál te gusta más?	
10.- En la escuela ¿Te gustaría usar Internet para investigar?	
11.- ¿Tienes Internet en tu casa?	
12.- Si no tienes en tu casa, ¿dónde usas Internet?	
13.- ¿Sabes usar correo electrónico?	
14.- ¿Tienes una cuenta de correo electrónico?	
15.- ¿Te gustaría escribir un texto y verlo publicado en Internet?	

¡Muchas gracias por tus respuestas!



## INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

### ANEXO 7. EQUIPOS PARTICIPANTES

La mayoría de los alumnos participantes en este proyecto habían interactuado muy poco con la Internet, pues no cuentan con ella en sus hogares y la escuela se conectó a partir del día 1 de septiembre de 2004; pero quienes acuden al cybercafé habían escuchado que no podían dar sus nombres y direcciones verdaderos porque podrían ser molestados por otros usuarios de la red, por lo que a sugerencia de ellos, sus direcciones no aparecen y sus equipos tienen nombres muy variados para prevenir cualquier riesgo. Debido a lo anterior escogieron los nombres que consideraron más adecuados y se presentan en la siguiente tabla:

Equipos participantes en el “Proyecto: Antología virtual de textos narrativos”.

	Equipo	Título del texto elaborado	Tipo de texto
1	La banda gangrena	Chaqueta negra Supuesta traición	Leyenda
2	Las chicas	tertulia de ultratumba	Leyenda
3	The star girls	Rubí, Alan y los animales	Fábula
4	Big boys	¿Dónde está?	Leyenda
5	Charmed	La venganza de Nora	Leyenda
6	Cyber Golden	Camino hacia el terror	Leyenda
7	Cyber Friends	La vida eterna	Leyenda
8	Deniz girl's	Lamentos	Leyenda
9	Nsm	La bruja que se convirtió en piedra	Leyenda
10	Punk	Chaqueta negra	Leyenda

## ANEXO 8. RÚBRICAS PARA EVALUACIÓN


**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MONTERREY**
**FASE DE ORGANIZACIÓN. COEVALUACIÓN**

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
1. Organización del equipo	Participan 3 miembros del equipo.  Nombran presidente secretario y participantes.	Participan 3 miembros del equipo.  Nombran presidente	Participa 2 miembros del equipo.  Nombran presidente.	Participa 1 miembro del equipo  No nombran
2. Acuerdos de participación	- Todos acuerdan.  - Todos participan	- Todos acuerdan  - Algunos participan	- Todos acuerdan  - Nadie participa	- Nadie acuerda  - Nadie participa
3. Compromisos personales	- Todos se comprometen  - Todos cumplen	- Todos se comprometen  - Algunos cumplen	- Todos se comprometen  - Uno cumple	- Nadie se compromete  - Nadie cumple
4. Cumplimiento con el trabajo	- Cumplieron a tiempo la entrega.  - Trabajos bien presentados.	- No cumplieron a tiempo.  - Trabajos bien hechos.	- No cumplieron a tiempo.  - Trabajos regulares.	No cumplen a tiempo.  - Trabajos mal hechos
5. Presentación en el foro	- Todos se presentaron en el foro indicando: 1 - Datos generales 2 - Aspecto físico 3- Aspecto psicológico. 4 - Una anécdota.	- Todos se presentaron en el foro indicando: tres aspectos de cada uno de los solicitados	- Todos se presentaron en el foro indicando: dos de los aspectos solicitados	- Algunos se presentan en el foro indicando: uno de los aspectos solicitados

**¡¡¡Muchas gracias por revisar las rúbricas de evaluación!!!**



## INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

### EVALUACIÓN FASE 1

#### Evaluación de la participación en el foro.

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
6. Leer en el foro y contestar a compañeros	- Leíste y contestaste en el Foro a 5 compañeros	- Leíste y contestaste en el Foro a 3 ó 4 compañeros.	- Leíste y contestaste en el Foro a 2 compañeros.	- No leíste. - No contestaste en el Foro.
7. Anotar un título para tu participación	- Tu participación en el foro tiene un título relacionado con el contenido	-En tu participación en el foro el título NO se relaciona con el contenido	- Tu participación en el foro NO tiene título	- No tienes participación en el foro
8. Datos generales	Anotaste 5 o más datos generales: - Nombre - Edad - Sexo - Escuela a la que asistes - Nombre de tus padres, etcétera	Anotaste 4 de tus datos generales	Anotaste 3 de tus datos generales	Anotaste 2 de tus datos generales
9. Aspecto físico. Iniciando desde la Cabeza, hasta los pies.	Escribiste 8 ó 10 datos de tu aspecto físico: cabello, frente, cejas, ojos, nariz, boca, forma de vestir o calzar, uso de accesorios, etcétera.	Escribiste 5 ó 7 datos de tu aspecto físico	Escribiste 2 ó 4 datos de tu aspecto físico	Escribiste 1 ó 2 datos de tu aspecto físico
10. Rasgos psicológicos.	Escribiste rasgos psicológicos como - tu carácter,	Escribiste 3 rasgos psicológicos	Escribiste 2 rasgos psicológicos	Escribiste 1 rasgo psicológico

	- lo que te gusta - te que te disgusta, - tus metas, - lo que esperas del futuro			
11. Separar el texto escrito con puntos y aparte.	Separaste del escrito: - Título - Tres párrafos	Separaste del escrito: - Título - Dos párrafos	Separaste del escrito: - Título - Un párrafo	No separaste el escrito es un sólo párrafo
12. Ortografía	Tienes 4 ó menos errores	De 5 a 8 Errores	De 9 a 10 errores.	Más de 11 errores
13. Colaboración con el equipo	Colaboraste con el trabajo de equipo  - Enviaron al correo electrónico el cronograma de actividades del equipo completo y a tiempo.	Colaboraste con el trabajo de equipo  Enviaron al e mail el cronograma de actividades completo pero NO a tiempo.	Colaboraste con el trabajo de equipo  Enviaron al correo el cronograma de actividades de actividades NO completo NO a tiempo.	NO colaboraste con el trabajo de equipo.

**!!!Muchas gracias por revisar las rúbricas de evaluación!!!**



**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MONTERREY**

**EVALUACIÓN FASE 2**

**Evaluación de contenidos conceptuales**

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
14. Marco conceptual	<p>Está bien redactado y responde a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué son los textos narrativos</li> <li>- Qué partes tienen.</li> <li>- Qué elementos tienen</li> <li>- Cómo son sus personajes.</li> <li>- El tiempo verbal en que pueden escribirse.</li> <li>- Cuáles son algunos textos narrativos.</li> <li>- Explica el texto que seleccionó el equipo y por qué.</li> <li>- Explica las diferencias de este texto con otros textos narrativos.</li> <li>- Anotan la bibliografía en cada aportación.</li> </ul>	<p>Está bien redactado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde a cinco o seis de las preguntas hechas.</li> </ul>	<p>Está bien redactado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde a tres o cuatro de las preguntas hechas</li> </ul>	<p>Está bien redactado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Responde a: una o dos de las preguntas hechas</li> </ul>

### Evaluación de la entrevista

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
15. Entrevista para conocer narraciones	<p>Todos los compañeros del equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prepararon las preguntas para la entrevista con Introducción, desarrollo y cierre</li> <li>- Entrevistaron a una persona y traen las narraciones al aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos preparan las preguntas para la entrevista.</li> <li>- Dos entrevistaron a una persona y traen las narraciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunos preparan la entrevista</li> <li>- Un alumno entrevista a una persona. Trae la narración.</li> </ul>	<p>Uno prepara la entrevista.</p> <p>- Nadie hace entrevistas</p>

### Evaluación de aplicaciones de word

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
16. Aplicaciones de Word	<p>En el texto se acatan todas las indicaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribieron con letra Arial.</li> <li>- Usaron letra tamaño 12</li> <li>- El título todo en mayúsculas.</li> <li>- El título con negritas.</li> <li>- Usaron color negro para todo el texto.</li> <li>- Usaron inicial mayúscula al escribir nombres propios o iniciar una oración.</li> <li>- Usaron Word</li> </ul>	<p>En el texto se acatan de 5 a 6 de las indicaciones para aplicar Word.</p>	<p>En el texto se acatan de 3 a 4 de las indicaciones para aplicar Word.</p>	<p>En el texto se acatan de 3 a 4 de las indicaciones para aplicar Word.</p>

	(herramientas) para corregir ortografía.			
--	--	--	--	--

### Evaluación de los Propósitos

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
17. Propósito(s) del Proyecto	La redacción está bien hecha Menciona: - ¿Qué se hizo? - ¿Quiénes lo hicieron? - ¿Cuándo? - ¿Cómo? - ¿Para qué lo hicieron?	La redacción está bien.  Menciona respuesta a 3 preguntas.	La redacción está bien.  Menciona respuesta a 2 preguntas.	La redacción está bien  Menciona respuesta a 1 pregunta.

### Evaluación de la planeación del texto. Generación de ideas y línea del tiempo

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
18. Aprendizaje previo. Lluvia de ideas sobre los posibles lectores y planeación del texto.	Antes de escribir todos realizan una lluvia de ideas sobre los - Intereses. - Gustos. - Necesidades. - Edades de posibles lectores. - Posible texto.	El equipo: Cumple con 3 de los aspectos señalados.	El equipo: Cumple con 2 de los aspectos señalados	El equipo: Cumple con 1 de los aspectos
19. La línea del tiempo. Para organizar ideas.	- La línea está dividida en fracciones iguales. - Señala el tiempo que abarcará su	El equipo: Cumple con 3 de los aspectos señalados.	El equipo: Cumple con 2 de los aspectos señalados	El equipo: Cumple con 1 de los aspectos

	narración. - Delimita los tres momentos de la narración - El título de la línea está relacionado con el contenido			
20. Primer borrador	- Tiene nombres y descripciones de los personajes. - Tiene datos clave de las personas que intervienen en la narración. - Nombra y describe el espacio donde ocurren los hechos. - Tiene los tres momentos de la narración: inicio, desarrollo y desenlace. - Cumple con: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿Qué? ¿Por qué?	El borrador cumple con 3 de los aspectos señalados.	El borrador cumple con 2 de los aspectos señalados	El borrador cumple con 1 de los aspectos

### Evaluación de la portada

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
21. La portada	- Tiene el nombre de la escuela. - Nombre del Proyecto. - Nombre del texto que	La portada cumple con 4 ó 5 de los aspectos señalados.	La portada cumple con 2 ó 3 de los aspectos señalados.	La portada cumple con 1 de los aspectos.

	construyeron. - Nombre del maestro que implementó el proyecto. - Nombre del equipo y sus integrantes. - Lugar y fecha			
--	--	--	--	--

### Evaluación del título

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
22. El Título	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Está todo con mayúsculas.</li> <li>- Tiene verbos y sustantivos.</li> <li>- Se entiende.</li> <li>- Se relaciona con el texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se entiende</li> <li>- Cumple con 3 aspectos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se entiende.</li> <li>- Cumple con 2 aspectos</li> </ul>	No se relaciona con texto

### Evaluación de la introducción

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
23. La introducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa el tema que se aborda en el trabajo.</li> <li>- Define el tema.</li> <li>- Explica por qué decidieron ese tipo de texto.</li> <li>- Enuncia las partes de que consta el proyecto.</li> </ul>	La introducción cumple con 3 de los aspectos señalados.	La introducción cumple con 2 de los aspectos señalados.	La introducción cumple con 1 aspecto.

### Evaluación del texto narrativo escrito

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
24. En el texto narrativo escrito	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los personajes tienen nombres y algunos datos generales.</li> <li>- Describe rasgos físicos</li> <li>- Describe rasgos Psicológicos que permiten entender la narración.</li> <li>- Se plantea un problema.</li> <li>- Se nombran y describen los lugares.</li> <li>- Tiene un clímax.</li> <li>- Tiene un final sorprendente.</li> </ul>	La narración cumple con 7 ú 8 de los aspectos señalados.	La narración cumple con 4 ó 5 de los aspectos señalados.	La narración cumple con 2 ó 3 aspectos

### Evaluación de las ilustraciones

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
25. Las ilustraciones en el texto.	- Tiene 4 ó más aplicaciones diversas para ilustrar el texto creado	Tiene 3 aplicaciones diversas para ilustrar el texto creado	Tiene 2 aplicaciones para ilustrar el texto creado	Tienen 1 aplicación

### Evaluación de la cohesión

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
26. La cohesión	En el texto se: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplean los nexos adecuados</li> <li>- Usan los sinónimos para</li> </ul>	Se utilizan bien 5 ó 6 de los aspectos nombrados	Se utiliza bien 3 ó 4 de los aspectos nombrados	Se utiliza bien 1 ó 2 de los aspectos nombrados.

	explicar mejor. - Emplean bien los pronombres referenciales - Emplean adverbios de tiempo, de lugar o modo. - Usan bien reglas gramaticales. - No tienen contradicciones. - Hay conectores que dan secuencia para pasar de un párrafo a otro.			
--	--	--	--	--

### Evaluación de la adecuación

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
27. La adecuación	El vocabulario está adecuado para: - El texto - El tema - La situación comunicativa. - El texto es adecuado para el lector: edad, nivel cultural, situación social o personal.	El vocabulario está adecuado en 3 aspectos de los mencionados.	El vocabulario está adecuado en 2 aspectos de los mencionados.	El vocabulario está adecuado en 1 aspecto.

### Evaluación de la coherencia

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
28. La coherencia en el texto permite que:	- Se entienda todo lo que se dice - Se refuerzan las opiniones con hechos.	El texto cumple con 3 aspectos de los señalados en la coherencia	El texto cumple con 2 aspectos de los señalados en la coherencia	El texto cumple con 1 aspecto de los señalados en la

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haya progresión temática.</li> <li>- No haya contradicciones.</li> </ul>			coherencia
29. La macro estructura propicia que:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo lo que se escribe en el texto está relacionado con un tema principal.</li> <li>- Haya unidad de sentido.</li> <li>- Se responda a ¿Qué pasó? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo lo que se escribe en el texto está relacionado con un tema principal.</li> <li>- Se responde a 4 ó 5 de las preguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay un párrafo que NO está relacionado con el tema principal.</li> <li>- Se responde a 2 ó 3 de las preguntas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay dos o más párrafos que NO están relacionados con el tema principal.</li> <li>- Se responde a 1 de las preguntas</li> </ul>
30. La súper estructura del texto permitió que:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se organizara la información de acuerdo a la superestructura narrativa en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentación y descripción de los personajes (física o psicológica que explique en parte los hechos).</li> <li>- Planteamiento del problema.</li> <li>- Desarrollo,</li> <li>- Clímax o nudo</li> <li>- Final sorprendente</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se organizó la información de acuerdo al texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pero NO se presentaron los personajes adecuadamente.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se organizó la información de acuerdo al texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- NO se presentaron los personajes adecuadamente.</li> <li>- No hubo un clímax de impacto</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se organizó la información de acuerdo al texto narrativo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- NO se presentaron los personajes adecuadamente.</li> <li>- No hubo un clímax de impacto</li> <li>- El final no sorprendió</li> </ul> </li> </ul>

### Evaluación de la estilística

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
31. La estilística, riqueza del lenguaje propició que:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La información tenga riqueza de vocabulario.</li> <li>- Cree figuras de lenguaje</li> <li>- Use sinónimos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El vocabulario es adecuado.</li> <li>- NO emplea figuras de lenguaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El vocabulario es pobre y repite una palabra varias veces.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario pobre. Repite varias palabras varias veces.</li> </ul>

### Evaluación de la corrección gramatical

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
32. La corrección gramatical propició que:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las oraciones concuerden el género y número entre artículos y sustantivos.</li> <li>- Las oraciones tengan un orden sintáctico: artículo, sustantivo, verbo, complemento.</li> <li>- Utilicen adecuadamente los signos de puntuación.</li> <li>- Se corrigiera la ortografía del texto.</li> <li>- Se usaran las mayúsculas y minúsculas adecuadamente</li> </ul>	Se utilizan bien 3 de los aspectos nombrados	Se utiliza bien 2 de los aspectos nombrados	Se utiliza bien 1 de los aspectos nombrados.

### Evaluación de la conclusión

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
33. Conclusión	<p>Hay conclusiones sobre la importancia que tienen las</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computadoras</li> <li>- Internet.</li> <li>- La importancia de leer, conocer y escribir textos.</li> <li>- El trabajo colaborativo.</li> <li>- El aprendizaje basado en Proyectos.</li> </ul>	La conclusión cumple con 4 ó 5 de los aspectos señalados.	La conclusión cumple con 2 ó 3 de los aspectos señalados.	La conclusión cumple con 1 aspecto.

### Evaluación de las referencias

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
34. Las referencias bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inician con los apellidos de los autores.</li> <li>- Inician mayúscula.</li> <li>- Tienen el año en que fue hecho el texto y lo colocan entre paréntesis.</li> <li>- Nombre del libro.</li> <li>- Ciudad</li> <li>- Editorial o Dirección electrónica.</li> <li>- La lista de los apellidos está en orden alfabético.</li> </ul>	Las referencias bibliográficas cumplen con 4 de los aspectos señalados.	Las referencias bibliográficas cumplen con 2 ó 3 de los aspectos señalados.	Cumplen con 1 aspecto.

### Evaluación del procedimiento y meta cognición

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
35. Pasos efectuados durante el trabajo.	<p>Menciona 9 ó 10 pasos que se siguieron.</p> <p>Están en orden progresivo o cronológico.</p> <p>Están bien redactados</p>	<p>Menciona 7 ó 8 de los pasos que se siguieron.</p> <p>En orden cronológico.</p> <p>- Bien redactados</p>	<p>Tiene menos de la mitad de los pasos que se dieron.</p> <p>En orden cronológico</p> <p>- Bien redactados</p>	NO menciona los pasos que se dieron.

### Evaluación de la estilística

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
36. Presentación del trabajo.	Tiene: - Portada, - Título, - Introducción, - Texto narrativo, - Conclusiones, - Referencias bibliográficas, - Proceso.	tiene: 5 ó 6 de los aspectos solicitados	tiene: 3 ó 4 de los aspectos solicitados	tiene: 1 ó 2 de los aspectos solicitados

### Evaluación del trabajo de equipo en la fase 2

Aspecto	Categorías			
	4	3	2	1
37. Trabajo de equipo	Todo el equipo: - Coloca el texto narrativo completo y a tiempo. - Hace sugerencias a otros equipos. - Acepta sugerencias de otros equipos para corregir y mejorar sus textos.	El equipo: Cumple con 3 de los aspectos señalados.	El equipo: Cumple con 2 de los aspectos señalados	Cumple con 1 de los aspectos

¡¡¡Muchas gracias por revisar las rúbricas de evaluación!!!

**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES  
DE MONTERREY**

**EVALUACIÓN FASE 3**

**Estimado alumno.**

Estamos en la etapa final del proyecto, por lo que te pedimos que contestes la evaluación de la última fase.

**Instrucciones:** 1. Selecciona las tablas que están a continuación, cópialas y pégalas en una página de Word. 2. Coloca una cruz en el cuadro que corresponda a lo que se observó en el equipo. 3. Envíalas por correo electrónico a: [textosnarrativos@yahoo.com](mailto:textosnarrativos@yahoo.com)

**Autoevaluación: La práctica de valores**

	Siempre	Algunas veces	Raras veces	Nunca
38. En el equipo se dio respeto a las opiniones de los demás				
39. Dentro del equipo colaboraron todos responsablemente en la parte de la tarea que les correspondió.				
40. Hubo paciencia y tolerancia para enseñarle a los compañeros no tenían las mismas habilidades que otros en el manejo de la tecnología				
41. Los trabajos se coevaluaron con honestidad y se señalaron las correcciones más adecuadas para mejorarlos.				

**Autoevaluación: uso de la computadora**

	Siempre	Algunas veces	Raras veces	Nunca
42. Desarrollaste más tus habilidades en el uso de la computadora para escribir textos.				
43. Usaste Internet para investigar				
44. Pudiste enviar archivos en el correo electrónico y al foro				
45. La página Web te apoyó para construir mejor tus textos				
46. Las evaluaciones presentadas en la página Web te sirvieron para mejorar tus textos.				

**Autoevaluación: Aprendizaje basado en proyectos**

	Siempre	Algunas veces	Raras veces	Nunca
47. Aprendiste a organizarte en el equipo con las actividades realizadas en el método de proyectos				
48. Aprendiste de tus compañeros				
49. Puedes aplicar las Fases del método de proyectos en otras asignaturas o actividades de tu vida diaria.				
50. Disfrutaste el proceso de la construcción de un texto.				

**¡¡Muchas gracias por enviar la evaluación!!!**





