

USO DE MAPAS CONCEPTUALES COMPUTARIZADOS EN LA PLANIFICACIÓN DE
TEXTOS ARGUMENTADOS, CON FUNDAMENTO EN EL MODELO DE COMPOSICIÓN
ESCRITURAL DE FLOWER Y HAYES

CLAUDIA ROCÍO PRIETO FORERO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA
MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN
Y COMUNICACIÓN APLICADAS A LA EDUCACIÓN

BOGOTÁ

NOVIEMBRE DE 2016

USO DE MAPAS CONCEPTUALES COMPUTARIZADOS EN LA PLANIFICACIÓN DE
TEXTOS ARGUMENTADOS, CON FUNDAMENTO EN EL MODELO DE COMPOSICIÓN
ESCRITURAL DE FLOWER Y HAYES

CLAUDIA ROCÍO PRIETO FORERO

Tesis de grado para optar al título de Magister en
Tecnologías de la Información y Comunicación
Aplicadas a la Educación

Directora

HILDA MERCEDES ORTIZ ROJAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

MAESTRÍA EN TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

Y COMUNICACIÓN APLICADAS A LA EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

NOVIEMBRE DE 2016

Resumen analítico en educación – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría en Investigación
	Universidad Pedagógica Nacional.
Título del documento	Uso de mapas conceptuales computarizados en la planificación de textos argumentados, con fundamento en el modelo de composición escritural de Flower y Hayes.
Autor(es)	Prieto Forero Claudia Rocío.
Director	Hilda Mercedes Ortiz Rojas.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016. 171 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, y Secretaría de Educación del Distrito Capital.
Palabras Clave	MAPA CONCEPTUAL COMPUTARIZADO, PLANIFICACIÓN, TEXTOS ARGUMENTADOS, MODELO DE COMPOSICIÓN ESCRITURAL, APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

2. Descripción
<p>Tesis de Maestría.</p> <p>La investigación parte de la necesidad de desarrollar habilidades para la escritura de textos académicos, observada como una dificultad en diferentes niveles de escolaridad, como puede corroborarse en investigaciones a nivel internacional, en algunas de las cuales también se evidencia que el enfoque predominante de enseñanza es el gramatical.</p> <p>En contraste con dicho enfoque, nació esta propuesta de enseñanza-aprendizaje en composición, en la cual se estudia la incidencia del uso del mapa conceptual computarizado en la calidad de textos argumentados, al ser usado como recurso de planificación. Para llevar a cabo esta tarea, se evalúan la generación y organización de las ideas, aspectos que según Flower y Hayes (1981), determinan la calidad de las composiciones escritas.</p> <p>En el desarrollo investigativo se complementan el Mapa Conceptual (Novak y Gowin, 1988), con el Modelo de Composición Escritural de Flower y Hayes (1981), y el Enfoque Pedagógico Significativo (Ausubel, s.f.) para lograr un todo coherente y consistente en aras de cubrir vacíos para el acto pedagógico.</p>

3. Fuentes

- Abrams, Z. I., & Byrd, D. R. (Diciembre de 2016). The effects of pre-task planning on L2 writing: Mind-mapping and chronological sequencing in a 1st-year german class. *System*, 63, 1-12. Obtenido de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ShoppingCartURL&_method=add&_eid=1-s2.0-S0346251X16301543&_ts=1476552224&md5=56a97dfd78cc2157888c5f35e6269197
- Aguilera M., S., & Boatto, Y. E. (enero-junio de 2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: La escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*(18). Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-94442013000100012
- Albarragán Santiago, M. (octubre - noviembre - diciembre de 2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. (Redalyc.org, Ed.) *Redalyc*(31), 545-551. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603116>
- Ángel Salazar, W. (s.f.). *Taller de redacción para ejecutivos*. Santa Fe de Bogotá - Colombia: Universidad Javeriana.
- Antúnez Sánchez, G., Soler Pellicer, Y., Rodríguez Valera, Y., Ramírez Sánchez, W., Mercado Ollarzabal, Á., & Flores Alés, A. (2012). Curso virtual de redacción científica e infotecnología sobre la plataforma moodle: resultados y experiencias. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 173-183. Obtenido de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p41/13.pdf>
- Arrieta de Meza, B., & Meza Cepeda, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (2) 2005.
- Ausubel, D. (s.f.). *Educainformática*. Obtenido de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>
- Auten, J., Durán, R., Lee, K., Mierendorf, R., & Zuzo, C. (2015). A culture of collaboration. *Macul Journal*, 35(3).
- Bañales Faz, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimiento del tema y calidad textual*. Tesis Doctoral, Universitat Ramon Llull, Barcelona. Obtenido de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales_TesisDoctoral_2010_URL_Blanquerna.pdf?sequence=1
- Barriga, F., & Hernández, G. (s.f.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. GRAW HILL. Obtenido de Barriga, F., &

- Hernández, G. (s.f.). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc. GRAW HILL.
- Benitez Figari, R. (2005). Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo. *FRASIS, Colección Lenguaje y Comunicación*.
- Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *RMIE, 15*(44), 163-184. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513009>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de http://webs.ono.com/jorgeperez67/Webquest_Tema13/docs/APRENDIZAJE%20COLABORATIVO%20y%20tic.pdf
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., Caro Lopera, M. Á., & Castrillón, C. A. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional y Universidad del Quindío. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf
- Campbell, D., & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*. Buenos Aires - Argentina: Amorrortu editores.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje, 49* (3-19). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf>
- Canales Gabriel, R. (2014). Procesos psicológicos de la escritura y diferencias neuropsicológicas y cognitivas según nivel socioeconómico y dominio escritor en estudiantes de la provincia constitucional del Callao-Perú. *Estudios de Psicología, 35*. doi:10.1080/02109395.2014.965461
- Cañas, A. J., & Novak, J. D. (23 de septiembre de 2009). *Ihmc*. Obtenido de <http://cmap.ihmc.us/docs/origenes.php>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura* (Vol. 6). Barcelona - España: Anagrama.
- Castello, M. (2002). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura, en el aprendizaje estratégico*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., & Vega López, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. (E. J. Psychology, Ed.) *Educación & Psychology, 8*(3), 1253-1282.
- Chen, K.-C., Chen, S.-C., Eileen, S.-H., Wey, S.-C., & Kuo, M.-H. (2015). Tertiary level EFL college students' opinion toward computer-based concept mapping in english writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 176*, 870-875. Obtenido de http://ac.els-cdn.com/S1877042815005893/1-s2.0-S1877042815005893-main.pdf?_tid=c3b51ac6-

92fd-11e6-bd10-

00000aab0f02&acdnat=1476553109_1099863a72e95089e378d0ed87c6a2b8

CogniFit. (s.f.). *CogniFit*. Obtenido de <https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/memoria-a-largo-plazo>

De León, G. (2015). Programa de enseñanza metacognitiva digitalizado para el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de ingeniería agronómica (UCLA-Venezuela). *Zona Próxima*(22), 17-32. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a03.pdf>

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá - Colombia: Magisterio.

Difabio de Anglat, H. (2008). Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica. *Dialnet*.

DW Noticias. (25 de septiembre de 2014). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ETzDJ-feYk4>

El País. (11 de Noviembre de 2015). , *El País.com.co*. Obtenido de <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/cuatro-miradas-nuevo-debate-sobre-aborto-legal>

Emig, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. Obtenido de <file:///C:/Users/Claudia/Documents/CLAUDIA/MAESTRIA/IV%20sem/PROPUESTA%20INVS/DOCUMENTOS/Emig1977.pdf>

Fernández del Castillo, C. (13 de junio de 2008). *Youtube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=kPRDew2I3FQ>

Fidalgo Redondo, R., & García Sánchez, J. N. (2014). El análisis de los procesos metacognitivos en la escritura: evaluación del autoconocimiento. *ResearchGate*, 1-29. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Garcia33/publication/261704003_El_analisis_de_los_procesos_metacognitivos_en_la_escritura_la_evaluacin_del_autoconocimiento_y_la_autorregulacin/links/0a85e53524ed89fb10000000.pdf

Flower, L., & Hayes R., J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. (N. C. English, Ed.) *College Composition and Communication*., 31(1), 21-32. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/356630>

Flower, L., & Hayes R., J. (Dec. de 1981). A cognitive process theory of writing. (N. C. English, Ed.) *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Obtenido de Recuperado en: <http://www.jstor.org/stable/356600>

Flower, L., Higgins, L., & Petraglia, J. (1991). Planning text together: The role of critical reflection in student collaboration. *National Center for the Study of Writing and Literacy*

Technical Report. Obtenido de Recuperado en:
<http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/673>

- Flower, L., Schriver, K. A., Carey, L., Haas, C., & Hayes, J. R. (1989). *Planning in writing: the cognition of a constructive process*. Unites States: Office of Educational Research and Improvement, Department of Education (OERIIED). Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EpA3cTT6iskC&oi=fnd&pg=PA181&dq=Flower,+L.,+Schriver,+K.+A.,+Carey,+L.,+Haas,+C.,+%26+Hayes,+J.+R.+\(1989\).+Planning+in+Writing:&ots=LZqVuoHfv6&sig=WxNTNMX7GILA0vCZQP2J2R9VUBM#v=onepage&q=Flower%2C%20L.%2C%20Schri](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EpA3cTT6iskC&oi=fnd&pg=PA181&dq=Flower,+L.,+Schriver,+K.+A.,+Carey,+L.,+Haas,+C.,+%26+Hayes,+J.+R.+(1989).+Planning+in+Writing:&ots=LZqVuoHfv6&sig=WxNTNMX7GILA0vCZQP2J2R9VUBM#v=onepage&q=Flower%2C%20L.%2C%20Schri)
- Francesc, A. (2008). El aborto desde la perspectiva ética médica. *Bioetica & debat*, 6-8. Obtenido de https://e.edim.co/90346381/El_aborto_desde_la_perspectiva_de_la_etica_medica_2.pdf?response-content-disposition=filename%3D%22El_aborto_desde_la_perspectiva_de_la_etica_medica__2_.pdf%22%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27El%2520aborto%2520desde%2520la%2520per
- Gallego Ortega, J. L. (2014). Percepciones de estudiantes universitarios sobre la planificación de la escritura. *European Scientific Journal*, 10(1). Obtenido de <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/2544>
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (Septiembre-diciembre de 2011). La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos. *Revista de Educación*(356), 557-581. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-051
- Gallego Ortega, J. L., García Guzmán, A., & Rodríguez Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 599-623. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a13.pdf>
- Gamboa Velásquez, V. (2012). *Youtube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=9u1s-01ydms>
- Gómez, J. C. (2010). *Análisis de las demandas y el acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo. Estudio de caso en cuatro colegios públicos de la localidad de Bosa en Bogotá y propuesta de acompañamiento escritural*. Bogotá.
- ICFES. (2014). *Módulo comunicación escrita SABER PRO 2014-2*. Bogotá.
- Iriarte M, F. (2001). *Como Escribir un Ensayo*. Colombia: Esquilo Ltda.
- Limpo, T., Alves, R., & Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 177-193. doi:10.1111/bjep.12020

- Liu, P.-L. (Diciembre de 2011). A study on the use of computerized concept mapping to assist ESL learners'. *Computers & Education*, 57(4), 2548-2558. Obtenido de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=-1066842664&_sort=r&_st=13&view=c&md5=6ea9ccbca30e27361f9ed79cd243ad83&searchtype=a
- López J, G. S., & Arciniegas L, E. (2012). Regulación de la escritura en el aula universitaria: La evaluación pedagógica. (U. d. Valle, Ed.) 1-14. Obtenido de <https://www.google.com.co/search?q=4.+http%3A%2F%2Fmedia.utp.edu.co%2Fpreferencias-bibliograficas%2Fuploads%2Fpreferencias%2Fponencia%2F66-regulacion-de-la-escritura-en-el-aula-universitaria-la-evaluacion-pedagogicapdf-oeQRc-articulo.pdf-&oq=4.+http%3A%2F%2>
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35(51-52), 217-230. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci_arttext
- Martín Vivaldi, G. (2000). *Curso de redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. España: Paraninfo.
- Martínez Verdugo, D. L. (2010). *Cualificación de la producción narrativa apoyada por el uso de TIC*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Meneses Báez, A. L., Hernández, C., Lesser Sanabria, N., & Sáenz Correal, M. (s.f.). Procesos cognoscitivos implicados en la construcción de un ensayo en estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 10(2), 7-19. Obtenido de http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen10_numero2/articulo_1.pdf
- Meneses Báez, A. L., Salvador Mata, F., & Revelo Contreras, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 83-98.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. (págs. 1-26). Porto Alegre, RS, Brasil: Instituto de Física, UFRGS. Obtenido de https://scholar.google.com.co/scholar?q=APRENDIZAJE+SIGNIFICATIVO:+UN+CONCEPTO+SUBYACENTE&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0CBoQgQMwAGoVChMIr4Gli567yAIVgR4eCh1hAAZ3
- Nathanson, B. (1984). *El grito silencioso*. Cleveland, Ohio. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=3jB06pkv17s>
- Novak, J. D., & Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. En J. D. Novak, & D. B. Gowin. Barcelona - España: Martínez Roca. Obtenido de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1(1).pdf)

- Obando, L. (1994). *Aproximación a una función social de la escritura. Conferencia primer encuentro de lengua y academia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Obando, L. (2007). El texto argumentativo en la vida académica universitaria: Aproximación pedagógica. *Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Obtenido de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/lucila-obando-argumentacion-vida-universitaria-1pdf-PNBzA-articulo.pdf>
- Ojima, M. (Diciembre de 2006). Concept mapping as pre-task planning: A case study of three japanese ESL writers. *System*, 34, 566-585. Obtenido de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ShoppingCartURL&_method=add&_eid=1-s2.0-S0346251X06000881&_ts=1476552452&md5=c3254c06527ca3021f176b05cf65ffbd
- Padilla Arroyo, A., Aguilar Tamayo, M., & Cuenca Almazán, I. (2006). El mapa conceptual y la narrativa histórica., (págs. 208-215). San José - Costa Rica. Obtenido de <http://eprint.ihmc.us/165/1/cmc2006-p130.pdf>
- Palomino Buitrón, G. (2014). *Los mapas conceptuales: Una herramienta para contribuir al mejoramiento de la comprensión de textos expositivos, en el grado noveno de básica secundaria de la Institución Educativa Leopoldo Pizarro González (I.E.L.P.G) del Municipio de Miranda Cauca*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Colombia, Palmira - Colombia. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/45776/1/76314205.pdf>
- Ramírez Bravo, R., & Álvarez Angulo, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revista Científica Complutense*, 18, 29-60. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20047>
- Reguera, A. (2012). Concepciones de escritura académica en biografías de escritor producidas por estudiantes universitarios. *Lenguaje*, 40 (1), 41-65. Obtenido de revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/viewFile/1701/1615
- Reina Caldera. (Enero - Febrero - Marzo de 2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. (U. d. Andes, Ed.) *Educare*, 1-7. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Rojas Olivares, V. H., & Vanegas Garzón, S. L. (2009). *La tecnología en el aula como herramienta didáctica y pedagógica en el desarrollo de los procesos de la lecto-escritura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística*, XXXI (1), 267-295. Obtenido de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/14301/4419-6715-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sánchez Upegui, A. (s.f.). *Revistas Universitarias*. Obtenido de https://revistasuniversitarias.files.wordpress.com/2008/02/pautas_articulos1.pdf
- Sastoque Coronado, A. C. (2010). *Producción narrativa mediada por el uso de TIC: Aplicación didáctica de creación textual a través del uso del computador por parte de estudiantes de octavo grado del IPN*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 43-64. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Serafini, M. T. (1998). *Cómo se escribe*. Barcelona - España: Paidós.
- Serrano de Moreno, S. (2001). *La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente*. 46th Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura., New Orleans, Estados Unidos. Obtenido de file:///C:/Users/Claudia/Documents/CLAUDIA/MAESTRIA/IV%20sem/PROPUESTA%20INVS/DOCUMENTOS/22_04_Serrano.pdf
- Solano Córdoba, O. L. (1 de septiembre-diciembre de 2013). El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 293-313. Obtenido de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a14v17n3.pdf>
- Tapia Ladino, M., Correa Pérez, R., & Ortiz Navarrete, M. (mayo-agosto de 2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*(253), 553-572. Obtenido de <http://revistadepedagogia.org/vol.-lxx-2012/n%C2%BA-253-septiembre-diciembre-2012/secuencia-didactica-para-escritura-en-colaboracion-en-un-entorno-wiki-propuesta-para-estudiantes-de-ensenanza-secundaria.html>
- Thoureau, H. D. (s.f.). Obtenido de <http://www.inter-accions.org/sites/default/files/del-deber-de-la-desobediencia-civil-henry-david-thoreau.pdf>
- Vargas González, P. A. (2007). *Alternativas pedagógicas en el uso de las TIC'S para el aula de clase municipal en el marco del proyecto "palabras más palabras menos ya se leer"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vásquez, A. (1998). *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita*. Ushuaia (Tierra del Fuego): Primeras Jornadas Educativas en la Patagonia Austral. Obtenido de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1220-la-discusion-metodologica-en-los-estudios-de-la-composicion-escritapdf-6U59t-articulo.pdf>
- Vasquez, A. (s.f.). Los procesos de producción del texto escrito.

4. Contenidos

El trabajo se presenta al lector en once capítulos así: en el número uno, introducción; en el número dos, planteamiento del problema, se explica qué se va a investigar, y se da respuesta al por qué en la necesidad de trabajar en función de la composición escritural. En el capítulo tres, se plantean los objetivos pretendidos en la investigación. En el cuatro, estado del arte, se da cuenta del conocimiento alcanzado en la composición escritural, así como de las investigaciones más relacionadas a esta propuesta.

En el capítulo cinco, marco teórico, se explican los conceptos sobre los cuales se fundamenta esta iniciativa. En el capítulo seis se describe el uso de los recursos tecnológicos y en el capítulo siete, metodología, se da cuenta de todo el proceso llevado a cabo para el desarrollo investigativo, y se analizan los resultados arrojados con base en los datos estadísticos. En el capítulo ocho, discusión de resultados, se hace una exposición de los logros alcanzados como resultado del proceso investigativo.

En el capítulo nueve se exponen conclusiones generales orientadas hacia la enseñanza en general, y a la composición escritural en particular, así como a una serie de recomendaciones que invitan tanto a emplear el material de esta investigación para otras, como a generar iniciativas para el uso del mapa conceptual computarizado y las TIC en la escuela. En el capítulo 10 se relacionan las referencias bibliográficas consultadas, y se culmina con el capítulo once, los anexos.

5. Metodología

Estudio transversal, desarrollado mediante un diseño metodológico cuasi experimental de grupo de control no equivalente. La muestra la conformaron dos cursos de grado undécimo del Colegio Aníbal Fernández de Soto. Un curso se seleccionó como grupo de control, y el otro como grupo experimental. La muestra seleccionada fue de veinte (20) estudiantes de cada grupo.

Las variables fueron: Independiente: planificación del texto argumentado con el uso de mapa conceptual computarizado; y Dependiente: calidad del texto argumentado.

La hipótesis alternativa H1, fue: las composiciones escritas con planificación mediante el uso de mapas conceptuales computarizados son significativamente de mayor calidad en cuanto a generación y organización de ideas, en comparación con las composiciones escritas sin planificación y sin el uso de mapas conceptuales computarizados. La hipótesis nula, Ho, fue: las composiciones escritas con planificación mediante el uso de mapas conceptuales computarizados no son significativamente de mayor calidad en cuanto a generación y organización de ideas, en comparación con las composiciones escritas sin planificación y sin el uso de mapas conceptuales computarizados.

Con objeto de evaluar la generación y organización de las ideas en los textos argumentados, fue necesario el diseño de una matriz de análisis, sometida a prueba de expertos. El componente Generación de Ideas se evaluó a través de tres indicadores: desarrollo de ideas, calidad de ideas y cantidad de ideas, cada una en una escala Likert de seis categorías. El componente Organización de Ideas, se evaluó a través de un solo indicador, y la misma escala Likert.

El análisis de datos se realizó en el software IBM SPSS Statistics, y la prueba no paramétrica de Mann Whitney para dos muestras independientes.

6. Conclusiones

La investigación permitió evidenciar que el mapa conceptual computarizado, con sus respectivos fundamentos teóricos (Novak & Gowin, 1988), y pedagógicos (Ausubel, s.f.), usado como recurso para la planificación, fundamentada en el modelo de composición escritural de los autores Flower y Hayes, “Una Teoría de la Composición como Proceso Cognitivo” (1981), si redunda significativamente en el mejoramiento de la calidad de los textos argumentados, con respecto a la generación y la organización de las ideas.

Elaborado por:	Claudia Rocío Prieto Forero
Revisado por:	Hilda Mercedes Ortiz Rojas.

Fecha de elaboración del Resumen:	20	07	2016
--	----	----	------

Tabla de contenido

Resumen analítico en educación – RAE	3
Tabla de contenido	13
Índice de tablas	15
Índice de figuras	16
1. Introducción	17
2. Planteamiento del problema	19
3. Objetivos	23
4. Estado del arte	24
4.1. Enseñanza –aprendizaje en composición escritural.....	24
4.2. Investigaciones relacionadas con planificación y procesos metacognitivos	27
4.3. Investigaciones en composición escritural	29
4.4. Investigaciones que incluyen uso de TIC	31
4.5. Investigaciones relacionadas con mapas conceptuales.....	32
5. Marco teórico	36
5.1. Texto argumentado y composición escritural.....	36
5.2. Una Teoría de la Composición como Proceso Cognitivo.....	39
5.3. ¿Por qué el mapa conceptual?	51
5.4. Enfoque pedagógico: aprendizaje significativo.....	56
6. Descripción del uso tecnológico	60
7. Metodología	66
7.1. Diseño metodológico	66
7.2. Participantes:	66
7.3. Variables:	67
7.4. Instrumentos:	68
7.5. Fases:	76
7.5.1. Contextualización.	77
7.5.2. Pre test.....	81
7.5.3. Intervención.	86
7.5.4. Pos test.	94

7.6. Análisis de resultados:	96
7.6.1. Hipótesis.	96
7.6.2. Determinación del valor α : valor de error por asumir.	96
7.6.3. Elección de la prueba estadística.	96
7.6.4. Significancia.	97
8. Discusión de resultados	101
9. Conclusiones y recomendaciones.....	105
10. Bibliografía.....	110
11. Anexos.....	118

Índice de tablas

Tabla No. 1. Generación de ideas en cuanto a su desarrollo	71
Tabla No. 2. Generación de ideas en cuanto a calidad	73
Tabla No. 3. Generación de ideas en cuanto a cantidad	74
Tabla No. 4. Organización de las ideas	76
Tabla No. 5. Prueba de normalidad en el pre test	98
Tabla No. 6. Prueba de normalidad en el pos test.....	99
Tabla No. 7. Medias en el pos test	100

Índice de figuras

Figura No. 1. Estructura del modelo de redacción de Flower & Hayes (1981)	42
Figura No. 2. Screen de pantalla de la página oficial de Mindomo	63
Figura No. 3. Uso de las TIC en la investigación	65
Figura No. 4. Uso recursivo de las TIC	83
Figura No. 5. Pre test en Google Drive	84
Figura No. 6. Monitoreo del avance en el trabajo	86
Figura No. 7. Presentación del video, el grito silencioso.....	90
Figura No. 8. Taller mapa conceptual.....	91
Figura No. 9. Mapa Conceptual con fundamento en el modelo de composición de Flower y Hayes (1981)	92
Figura No. 10. El aborto desde la perspectiva ética médica.....	94
Figura No. 11. Pos test grupo experimental.....	95
Figura No. 12. Pos test grupo control	95

1. Introducción

Esta investigación presenta los resultados del uso del mapa conceptual computarizado como recurso para la planificación de textos argumentados, con fundamento en el modelo de composición escritural de Flower y Hayes; “Una Teoría de la Composición como Proceso Cognitivo” (1981).

Con este trabajo se logró concluir que la calidad de la composición de textos argumentados, en cuanto a generación y organización de las ideas, se vio significativamente favorecida gracias a la planificación con el uso del mapa conceptual computarizado, y con fundamento en el modelo escritural de Flower y Hayes (1981).

El estudio se desarrolló mediante un diseño metodológico cuasi experimental de grupo de control no equivalente, con dos grupos de grado undécimo del Colegio Distrital Aníbal Fernández de Soto, en las clases de informática, durante un semestre.

Es una propuesta que pretende incidir en los procesos enseñanza-aprendizaje de la composición escritural, desde la escuela, teniendo en cuenta la necesidad de producción en la vida académica contigua a la secundaria.

El trabajo se expone al lector en once capítulos así: en el número uno, la introducción; en el número dos, planteamiento del problema, en el que se explica qué se va a investigar, y se da respuesta al por qué en la necesidad de trabajar en función de la composición escritural. En el capítulo tres, se plantean los objetivos pretendidos en la investigación. En el cuatro, estado del arte, se da cuenta del conocimiento alcanzado en la composición escritural, así como de las investigaciones más relacionadas a esta propuesta.

En el capítulo cinco, marco teórico, se explican los conceptos sobre los cuales se fundamenta esta iniciativa. En el capítulo seis se describe el uso de los recursos tecnológicos y en el capítulo siete, metodología, se da cuenta de todo el proceso llevado a cabo para el desarrollo

investigativo, y se analizan los resultados arrojados con base en los datos estadísticos. En el capítulo ocho, discusión de resultados, se hace una exposición de los logros alcanzados como resultado del proceso investigativo.

En el capítulo nueve se exponen conclusiones generales orientadas hacia la enseñanza en general, y a la composición escritural en particular, así como a una serie de recomendaciones que invitan tanto a emplear el material de esta investigación para otras, como a generar iniciativas para el uso del mapa conceptual computarizado y las TIC en la escuela. En el capítulo 10 se relacionan las referencias bibliográficas consultadas, y se culmina con el capítulo once, los anexos.

2. Planteamiento del problema

El trabajo se fundamenta en problemáticas visibles en la cotidianidad en diferentes niveles de enseñanza, y sustentadas en investigaciones que lo demuestran a nivel nacional e internacional. La composición se olvida en la enseñanza, en la que se privilegian aspectos formales, por encima de los de contenido (Camargo, Uribe, Caro, Castrillón, 2008; Albarragán, 2005), fundamentales en la vida académica. De la misma manera, la investigación en el área se ha venido concentrando más en las causas de las dificultades, que en las acciones para contrarrestarlas, tanto en Colombia (Gómez, 2010; Meneses, Hernández, Lesser, y Sáenz, 2010; Camargo, Uribe, Caro, Castrillón, 2008), como a nivel internacional (Canales 2014; Gallego, 2014; Limpo, Alves y Fidalgo, 2014; Gallego, García y Rodríguez, 2013; Gallego y Rodríguez, 2009; Sánchez, 2005; Arrieta & Meza, 2005).

Una de las acciones urgentes en su favor es la enseñanza; “Enseñar a escribir de manera efectiva es una necesidad vigente tanto en los diversos contextos educativos, como profesionales” (Castelló, Quinlan & Almargot, citados por Castelló, Bañales & Vega, 2010, p. 1255). Desde la infancia se enseña a escribir, sin embargo, estas enseñanzas poco se dirigen hacia la composición; “...pero el enfoque didáctico de la escritura predominante en las aulas de la cultura occidental es el gramatical, ... gira en torno a la ortografía y léxico, principalmente” (Albarragán, 2005, p. 546). “No tienen en cuenta el proceso y piensan que una vez solucionados los problemas de gramática y ortografía pueden acceder de manera competente a la producción de textos” (Pertuz, citado por Camargo, et al, 2008). Y lo que no se hace en la escuela, automáticamente se refleja en los ciclos siguientes: “La escritura académica universitaria se exige pero no se enseña porque probablemente

se la supone una habilidad general aprendida en niveles educativos previos, transferible a cualquier situación,...” (Camargo, et al, 2008, p. 55).

Cabe preguntarse, en consecuencia, ¿en dónde o en qué momento se debe aprender a escribir en y para los contextos académicos? La Universidad se ha visto en la necesidad de implementar estrategias para hacerlo, sin embargo, la escuela no tiene por qué ser ajena a esta necesidad, que en general se propone reflexión y producción, en cambio de copia y reproducción.

Con dicho empeño se propuso este estudio, puntualmente en incidir en favor de la composición escritural, investigando en un componente del modelo de proceso, que según Flower y Hayes (1981), entre muchos seguidores, es el mayor responsable de su calidad. De esta manera nace la pregunta a resolver: ¿Cuál es el impacto de la planificación en la calidad de textos argumentados, con el uso de mapas conceptuales computarizados, desde el modelo de proceso de composición escritural de Flower y Hayes, en estudiantes de grado undécimo?

El estudio se concentra en este subproceso, planificación, además de lo anterior, debido a que en la revisión realizada solo hay dos estudios que se centran en uno de sus tres componentes, los objetivos (Flower & Hayes, citados por Casteló, 2010; Flower, Schriver, Carey, Haas, & Hayes, 1989), percibiéndose así un vacío en el análisis de sus otros dos componentes, la generación y la organización de las ideas.

Por otra parte, aunque el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) aporta al aprendizaje, se limita a presentar el modelo, y no a cómo hacerlo práctico a través de alguna didáctica. En este sentido aparece el mapa conceptual, tanto para enseñar el modelo, como para usarlo como recurso de planificación para la composición.

El mapa conceptual es un recurso recomendado para diferentes tareas, entre ellas el aprendizaje del lenguaje, sin embargo los estudios relacionados se inscriben en el aprendizaje de una segunda lengua (Liu, 2011; Ojima, 2006; Abrams & Bird, 2016), en ambientes colaborativos y fuera del aula, o en relación a otros aspectos de la tarea escritora (Abrams & Bird, 2016, Chen, et al, 2015; Palomino, 2014) En este sentido, es perentorio verificar sus alcances en la calidad de las composiciones, al ser usado como recurso en su planificación.

A lo ya apuntado, se resalta el hecho de adelantar todo el proceso de escritura en modalidad presencial, y en condiciones similares a las reales de composición, especialmente en lo relacionado con el tiempo de dedicación y la búsqueda de información.

VACÍOS

En el campo internacional, no se encuentran investigaciones que estudien el efecto de la planificación en la generación y la organización de las ideas en la composición escritural académica a nivel escolar u otro nivel. En este sentido, tampoco se ha analizado su incidencia con el uso de mapas conceptuales computarizados y basados en el modelo de Flower & Hayes (1981). De otra parte, si bien, dichos autores presentan un modelo guía para la enseñanza, éste no da respuesta al cómo transmitirlo, es decir, requiere complementarse con unas estrategias para su aprendizaje.

A nivel latinoamericano y nacional, las investigaciones se han concentrado especialmente en evaluar las condiciones escriturales de los estudiantes, y las que se proponen mejorar en sus limitaciones, no presentan fundamentos pedagógicos suficientes, y/o carecen de un modelo fundamentado de composición que los oriente, lo que es válido también para los trabajos que hacen uso de TIC.

Este proyecto se propuso integrar en una sola investigación varias de estas limitaciones: presentar resultados investigativos analizando una sola fase del modelo cognitivo de Flower & Hayes (1981), la planificación, a través de un recurso didáctico concreto -el mapa conceptual computarizado- enmarcado en el enfoque pedagógico significativo, en grado undécimo de secundaria.

3. Objetivos

3.1. General:

Evaluar el impacto de la planificación, apoyada en mapas conceptuales computarizados, en la calidad de la composición de textos argumentados, desde el modelo de proceso de composición escritural de Flower y Hayes (1981), y el enfoque pedagógico significativo.

3.2. Específicos

3.2.1. Diseñar un proceso de intervención pedagógica para el uso de mapas conceptuales computarizados en la planificación de la composición de textos argumentados, desde la perspectiva del modelo de proceso de composición escritural de Flower y Hayes (1981), y el enfoque pedagógico significativo.

3.2.2. Establecer si hay diferencia significativa en la calidad de los textos argumentados en cuanto a Generación de Ideas entre el grupo experimental -que realizó planificación de la composición escrita con el uso de mapa conceptual computarizado-, y el grupo control -que no hizo planificación, ni usó mapa conceptual computarizado-.

3.2.3. Determinar si hay diferencia significativa en la calidad de los textos argumentados en cuanto a Organización de Ideas entre el grupo experimental -que realizó planificación de la composición escrita con el uso de mapa conceptual computarizado-, y el grupo control -que no hizo planificación, ni usó mapa conceptual computarizado-.

4. Estado del arte

A continuación se referencian las investigaciones más relacionadas con el tema de estudio, así como otras que dan cuenta de problemáticas en la composición, que permiten demostrar la necesidad de trabajar en su cualificación.

4.1. Enseñanza –aprendizaje en composición escritural

La escritura es un campo muy vasto, y en solo lo relativo al tema que compete a este trabajo, enseñanza-aprendizaje, se pueden encontrar diferentes orientaciones complementarias.

En general, los enfoques de estudio para el aprendizaje o la enseñanza de la composición, se enmarcan en la corriente cognitivista. Castelló, Bañales y Vega (2010), mencionan que desde el punto de vista de la regulación, la escritura ha sido estudiada en los últimos treinta años, desde cuatro enfoques teóricos diferentes: cognitivo, sociocognitivo, sociocultural y socialmente compartido. Por su parte, Marinkovich (2002), relaciona en el marco de la composición como proceso los enfoques; expresivo, cognitivo, cognitivo renovado, social, e integrador. Ramírez y Álvarez (2006), reseñan lo que consideran los principales modelos cognitivos de producción textual; los de Hayes y Flower (1980), Hayes (1996), Nystrand (1982), Beaugrande (1984), Bereiter y Scardamalia (1987), Grabe y Kaplan (1996), Candlin y Hyland (1999), y Grupo Didactext (2003). Reina (2003) reseña que la escritura como proceso ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de Flower y Hayes (1980), Collins y Gentner (1980), Smith (1982), Perera (1984), Scardamalia y Bereiter (1992). Cassanny (citado por Reina, 2003) distingue cuatro modelos relacionados con la enseñanza: gramatical, funcional, procesal y de contenido.

Como es de notarse, el tema es extenso e inagotable, sin embargo en los procesos enseñanza-aprendizaje se puede resumir, como lo hace (Mata, citado por Reina, 2003), en función de su foco de atención:

Tres grandes temas estructuran el campo de la investigación: 1) La evaluación de las composiciones (el más antiguo y quizás el más desarrollado); 2) Los procesos psicológicos implicados en la composición; y 3) Las estrategias didácticas para enseñar la composición. Estos temas se corresponden, de alguna manera, con tres enfoques de la enseñanza: 1) La escritura como producto; 2) La escritura como proceso; y 3) La escritura condicionada por el contexto.

Esta investigación ha puesto su interés en el segundo foco, desde el modelo de Flower y Hayes (1980), “Una Teoría de la Escritura como Proceso Cognitivo”, primero en reconocimiento y segundo en la tradición de la enseñanza. Como lo menciona Camps (1990), los primeros intentos de derivar modelos didácticos nacen en modelos de procesos cognitivos. El primero es el tradicional modelo de etapas, de Rohman y Wlecke (1964), y el segundo, el ya mencionado de Flower & Hayes (1980). El de Rohman y Wlecke, acorde con las investigaciones posteriores, presentó dos problemas: considerar la composición como un proceso lineal, y centrar su interés en el texto como producto, y no en los procesos internos del escritor (Camps, 1990).

Según Camps (1990), Emig fue la primera en contradecir el modelo de etapas de Rohman y Wlecke, al considerar que la planificación tiene lugar durante todo el proceso de redacción. También comenta que Emig fue pionera de una serie de estudios dirigidos a examinar las estrategias de redacción mediante el análisis de protocolos, comportamiento durante la escritura, y estudio de los textos, entre otros. A Emig le sucedieron las investigaciones de Flower y Hayes (1981), que dieron como resultado la propuesta de un Modelo de escritura como proceso, y que según Camps (1990), contribuyó a establecer unos fundamentos teóricos en el estudio de las estrategias de composición, así como a consolidar una importante línea de investigación.

En su trabajo, Ramírez y Álvarez (2006) mencionan el Modelo de Flower y Hayes (1981) como un prototipo. De igual forma, concluyen que la producción de modelos o teorías de escritura

socio-cognitivas, textuales y didácticas para el fortalecimiento de la construcción de textos es amplia y compleja, y que en su conjunto, los modelos presentan convergencias, y las ausencias del uno pueden ser apoyadas por otros.

De otra parte, el Modelo de Flower y Hayes (1981) presenta su propuesta como “Un modelo”, es decir, podría haber muchos. Lo proponen como un intento “Este modelo intenta explicar los procesos que vimos en los protocolos de composición”, realizados durante años de investigación “durante los últimos cinco años”, y así mismo mencionan que es necesaria su profundización. “También es una guía para la investigación, que nos exige explorar cada uno de estos elementos y su interacción más en detalle” (Flower & Hayes, 1981).

Uno de esos pocos intentos conocidos es el de Hayes (citado por Ramírez & Álvarez, 2006). En este nuevo modelo, Hayes separa el Ambiente de trabajo en dos; el contexto social y el contexto físico; incorpora un nuevo elemento, motivación/emociones y titula un elemento del proceso como procesos cognitivos, entre otras novedades, lo que permite visualizar un modelo actualizado a las exigencias de la crítica o la academia, quienes se preocupan por analizar, entre otros, aspectos sociales, motivacionales y emocionales tanto del escritor, del ambiente y de la audiencia, que no parecen visualizarse en el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981).

Como quiera que sea, el modelo base de esta propuesta es éste último, “Una Teoría de la Composición como Proceso Cognitivo”, de Linda Flower y John Hayes (1981), que ha demostrado no solo ser consistente y persistente en el tiempo, sino aplicable para la enseñanza. El trabajo que aquí se presenta es otra pretensión de otros; en asimilar el modelo a nuevas perspectivas, para este caso, a un ambiente de aprendizaje actualizado, el mapa conceptual computarizado que desde su creador, Novak, fue pensado con el uso de las tecnologías de información y comunicación, con el aplicativo Cmap Tools, antes de que existiera la telaraña mundial, el internet, y que se ha ido

modernizando con ella y de igual forma a nuevas costumbres en adquirir, transformar u organizar la información y/o conocimiento, estudiar, aprender,...

4.2. Investigaciones relacionadas con planificación y procesos metacognitivos

Las investigaciones relacionadas con la planificación de la escritura se encuentran enmarcadas en la corriente cognitivista en procesos de autorregulación. Las más importantes y relacionadas con esta propuesta son las de Flower y Hayes.

En el estudio, Enfoques en la Investigación de la Regulación de Escritura Académica, Casteló (2010) presenta la investigación de Flower & Hayes (1980), dirigida a los objetivos en la planeación. En ella se pudo establecer que “los escritores expertos dedicaron el doble de tiempo a analizar la demanda de escritura, establecieron más objetivos relacionados con el contenido y se plantearon también más objetivos retóricos,...”, en contraste con los escritores novatos (estudiantes universitarios) que solo establecieron objetivos de contenido y formato del texto.

El estudio no brindó resultados con respecto a la calidad, pero uno de sus autores y otros (Flower, Schriver, Carey, Haas, & Hayes, 1989), pudieron determinar que los escritores que se plantearon más objetivos, no solo de contenido sino de audiencia, formato y retóricos, produjeron mejores textos.

Vale mencionar que los objetivos, según el modelo de composición que proponen los mismos autores, Flower & Hayes (1981), base para este estudio, son solo uno de los tres componentes de la planificación. Los otros dos son la Generación de Ideas y la Organización, objeto de esta investigación.

El trabajo de Flower & Hayes (1981), que sirvió de base para proponer su Teoría de la Composición como Proceso Cognitivo, se basa en explicar los procesos mentales que intervienen en la composición, vistos desde el análisis de protocolos de los escritores expertos. De esta investigación cabría preguntarse: ¿cómo funciona este modelo al ser aprendido y usado por escritores aprendices, aprendices? A esta pregunta parecen dar respuesta positiva diferentes experiencias e investigaciones a nivel internacional, sin embargo, en la revisión no se visualiza alguna centrada en responder a los alcances de cada uno de sus subprocesos, como es el caso de esta propuesta, centrada en el subproceso de la planificación.

El trabajo de Flower, Higgins, y Petraglia (1991), *Planning Text Together: The Role of Critical Reflection in Student*, por ejemplo, se interesa por revisar una estrategia; el papel que juega la reflexión crítica entre pares en la fase de planeación de un texto.

En este mismo orden, de las estrategias, Scardamalia y Bereiter (1992) propusieron el uso de tarjetas, con sugerencias de contenido, para ayudar a sus alumnos a planificar ensayos.

Para culminar con las investigaciones directamente relacionadas con la planificación, se mencionan las de: Canales (2014), Gallego (2014), Limpo, Alves y Fidalgo (2014), Gallego, García y Rodríguez (2013), y Gallego y Rodríguez (2009), que se concentran en indagar en cómo planifican los estudiantes, pero sin mediación pedagógica alguna. En ellas se revelan algunas habilidades, pero sobre todo, ausencia de estrategias metacognitivas en la composición escritural.

Otros estudios en el ámbito de la metacognición, que reflejan efectos positivos con intervenciones pedagógicas en el área de la composición en general son: De León (2015), con estudiantes de Ingeniería Agronómica a través de un programa digitalizado y en modalidad

semipresencial; Arciniegas & López (2012), con estudiantes universitarios; y el de Chaverra (2011), realizado con niños escolares de 4° y 5° de primaria.

Los siguientes dos estudios indagan -no realizan intervención pedagógica- por el uso de estrategias cognitivas en la escritura en general: Meneses, Hernández, Lesser, y Sáenz (2010), se centran en evaluar un protocolo de investigación (EPME), en niños y jóvenes, en tanto que Fidalgo & García (2014), estudian las estrategias empleadas por cuatro estudiantes universitarios.

4.3. Investigaciones en composición escritural

Una investigación en nuestro país: “Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana” (Camargo, Uribe, Caro, Castrillón, 2008), presenta un panorama, como lo expresan sus autores, “para caracterizar, analizar e interpretar estas prácticas en el contexto colombiano”. Se realizó sobre una muestra de 35 trabajos, seleccionados de entre más de 80, de los años 2000 a 2008.

En este estudio se evidencian las dificultades de los estudiantes para comprender y escribir textos académicos (32%). También hay preocupación por el uso apropiado de estrategias cognitivas y metacognitivas (15 %), el desarrollo de competencias (10%), aspectos actitudinales (8%), y la preocupación por el proceso (3%).

Como es de notarse, el enfoque cognitivo solo ocupa un 8 %, y se restringe, de acuerdo a la propia indagación, más al estado escritural que a procesos enseñanza-aprendizaje.

En la investigación de Reguera (2012), realizada con universitarios avanzados de lenguas, de Córdoba- Argentina, los estudiantes concluyeron no haber accedido aún al dominio de la escritura académica.

El estudio “Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses” que analiza problemas de expresión escrita desde algunos elementos de la lingüística del texto; cohesión, coherencia e informalidad, concluye que “los estudiantes no manejan las estrategias propias del registro escrito, las subutilizan o de plano las desconocen. “Los años de escuela y colegio no parecer haber ayudado a madurar el uso del código de forma competente” (Sánchez, 2005, p. 291).

Por su parte, del estudio sobre “la comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios” realizada en la Universidad de Zulia-Venezuela, sus autoras, Arrieta & Meza (2005), concluyen, entre otros, que “los factores que intervienen en la redacción errónea presente en los estudiantes universitarios son tres: (1) la falta de definición de un plan de trabajo antes de comenzar una redacción, (2) poca información, dada por el poco interés hacia la lectura, y (3) las incorrecciones idiomáticas”. Esta investigación permite visualizar la necesidad de desarrollar sistemáticamente alternativas para la planificación de la escritura, reflejada en la primera dificultad mencionada.

4.4. Investigaciones que incluyen uso de TIC

La investigación más cercana a la aquí planteada es la desarrollada por Gómez (2010), que indaga por el estado actual de las demandas y necesidades escriturales de carácter argumentativo en estudiantes de grado undécimo en cuatro instituciones públicas de educación secundaria de la localidad de Bosa de Bogotá.

Este trabajo evalúa el estado escritural de los estudiantes, y propone una serie de talleres para mejorarlo, y si bien mencionan el sustentarse en la teoría de la escritura como proceso, y la pedagogía constructivista, los talleres no están enmarcados en una metodología o proceso fundamentado; se visualizan como un apoyo al aprendizaje de la argumentación, a través de talleres para llenar espacios, como en el papel, pero a través TIC.

Vale la pena destacar algunos trabajos realizados en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), orientados a potenciar la escritura: Martínez (2010) centra su trabajo en el mejoramiento de la producción escrita de estudiantes de 4° de primaria, apoyada en la *narrativa* de Bruner, emplea los programas Power Point, Word, y el Internet. Sastoque (2010) realiza una propuesta *narrativa* mediada por el uso de las TIC; emplea audio, imágenes, clips de video y otras opciones para edición de texto. Vargas (2007) se involucra en un proyecto escritural que implementa un CD room, un libro de trabajo, y hace uso de programas interactivos de uso libre como neobook, clic y tux, y el programa dressing and clothing; se vale de actividades como observar, rellenar, leer y escribir, escuchar y resolver actividades, algunas interactivas. Y por último, Rojas & Vanegas (2009), diseñaron una página web para el uso en el aula, en la búsqueda de una forma didáctica para el desarrollo de los procesos de lecto-escritura.

A nivel internacional, se presenta una experiencia cubana (Antúnez, 2012) a través de la plataforma Moodle, sobre la que se implementa un curso virtual de Redacción Científica e Infotecnología para estudiantes de postgrado y dirigida a docentes y estudiantes. Se involucran en la plataforma tres elementos lógicos: de comunicación; de materiales, libros, presentaciones y enlaces,...; y el módulo de actividades. En general, el curso es teórico-informativo.

En dos trabajos, uno con uso del blog (Reyes, Fernández y Martínez, 2013), y otro, con el de wikis (Tapia, Correa, Ortiz y Neira, 2012), se presentan resultados positivos en el aprendizaje de la escritura apoyados en acciones colaborativas, sin embargo no se precisa teoría, modelo o secuencia alguna en su desarrollo.

El proyecto de Solano (2013), que menciona el término aprendizaje combinado, por mezclar actividades presenciales y no presenciales apoyadas en el uso de internet, se vale de utilidades como foros, wikis, bitácoras electrónicas, gestores bibliográficos, Cmap Tools, correctores ortográficos y diccionarios en línea. La investigación logró concluir que el aprendizaje combinado permite el desarrollo de habilidades de expresión escrita. Por su parte, en el trabajo “Arquitectura de un asistente para la producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de idiomas” (Rivera & Machuca, 2012), se implementa la plataforma Lingweb, que brinda al estudiante opciones de corrección ortográfica y sintáctica e integra agentes de software, ambientes virtuales de aprendizaje y elementos de lingüística computacional.

4.5. Investigaciones relacionadas con mapas conceptuales

En la revisión se pudo observar que los estudios que más se conocen en relación con la escritura y el uso de mapas conceptuales se enmarcan en la enseñanza de una segunda lengua, en

la que ha demostrado ser una herramienta favorable tanto para la expresión oral, como para la expresión escrita.

En lo relativo a la escritura se observa el predominio de estudios en la planificación como actividad previa a la escritura, es decir, fundamentados en el tradicional modelo de etapas, diferente al modelo en que se fundamenta el estudio motivo de esta investigación, que plantea a la composición escritural como un proceso. Como quiera que sea, a continuación se señalan algunas investigaciones relacionadas con el tema de esta sección.

La investigación más relacionada a la que es objeto de este trabajo, es la de Liu (2011), que se propuso examinar el efecto de la utilización de mapas conceptuales computarizados en el rendimiento escritural de estudiantes de una segunda lengua, inglés, en la fase de pre-escritura. El estudio realizado con noventa y cuatro estudiantes separados en tres grupos de acuerdo a su nivel de desempeño, logró determinar que el grupo que realizó mapeo individual y mapeo colaborativo obtuvo resultados positivos, respecto al grupo que no hizo mapeo. De igual forma, los estudiantes de alto nivel obtuvieron resultados significativamente mejores con el mapeo individual, respecto a los otros dos grupos, aunque la calidad de los mapas conceptuales construidos cooperativamente, superó a los realizados en forma individual. La calidad de los mapas, por su parte, se correlacionó con el rendimiento en la escritura de los estudiantes.

Ojima (2006) menciona que “sobre la planificación se ha realizado poca investigación en contextos de escritura, y no hay ninguna evidencia firme para demostrar que la planificación previa a la tarea promueve la producción escrita”. Comenta que hasta la fecha la mayoría de las investigaciones se han concentrado en el tiempo en la planificación previa a la tarea, pero en producción oral, y en general ha informado de sus efectos positivos en la tarea. Con base en los vacíos por él vistos, realizó un trabajo que indagó “¿cómo los mapas conceptuales como una forma

de planificación previa a la tarea podrían beneficiar el rendimiento escritural en la enseñanza de una segunda lengua?” (Ojima, 2006).

En esta experiencia se analizaron cuatro composiciones con y sin el uso de mapa conceptual para cada uno de los cuatro estudiantes japoneses estudiados. De ello se pudo concluir que “La planificación previa a la tarea se asoció positivamente con las medidas generales de producción escrita de los estudiantes, con la excepción de la precisión” (Ojima, 2006). También, que cada alumno hace aplicaciones únicas de la estrategia de elaboración de mapas conceptuales, con lo que el investigador sugiere que “los mapas conceptuales pueden ayudar a los estudiantes de ESL a mejorar su composición, pero de una forma única respecto a la experiencia individual, la motivación y las condiciones de trabajo” (Ojima, 2006).

En el estudio de Abrams y Byrd (2016), fundamentado en los estudios basados en tareas, se examinó el desempeño de veintiséis alumnos de primer curso de alemán en tres tareas de resumen por escrito con diferentes niveles de complejidad. La primera tarea fue el recurso para el análisis de las dos siguientes: completar una tarea previa de mapas mentales o, una pre-tarea de secuenciación cronológica. En las tres tareas se revisaron la complejidad, la corrección gramatical, la fluidez, la elección léxica, la precisión léxica y el contenido proposicional. Los resultados mostraron diferencias significativas entre el rendimiento entre la primera tarea en comparación con los dos tratamientos, pero sin diferencia significativa entre los dos tratamientos. En análisis posteriores se pudo observar una correlación significativa entre la cantidad de ideas generadas en la pre-tarea y en las tareas de escritura posteriores.

Chen, Chen, Eileen, Wey, & Kuo (2015) estudiaron la actitud de veinte estudiantes universitarios de nivel tres de inglés como lengua extranjera, frente al uso de mapas conceptuales en forma colaborativa y basados en ordenador. Por un lado se demostró el no haber cambio

significativo en la actitud hacia la elaboración de mapas conceptuales, pero por otro, se encontró que la calificación más alta la obtuvo la percepción hacia la utilidad de la construcción colaborativa de los mapas conceptuales.

Palomino (2014), por su parte, demostró el mejoramiento de la comprensión de textos expositivos en grado noveno con el uso de mapas conceptuales, en tanto que Padilla, Aguilar y Cuenca (2006), plantean en un artículo de reflexión, la idea del aporte del que puede servirse el historiador, de este recurso concretamente el Cmap Tools, para la construcción de la narrativa histórica.

5. Marco teórico

En esta sección se cubren conceptos y textos base de la investigación, como los componentes del título; planificación, texto argumentado, mapa conceptual, Modelo de composición de Flower y Hayes, así como el enfoque pedagógico, que aunque no está en el título, hace parte de cualquier estudio en procesos de enseñanza-aprendizaje

La planificación se aborda en el Modelo de Flower y Hayes, en el cual se aclaran otros componentes de la investigación, como la generación y la organización de las ideas, y se culmina con las bondades de los recursos TIC, soporte y fundamento decisivo para este estudio.

5.1. Texto argumentado y composición escritural

Se selecciona el texto argumentado por ser la argumentación un recurso requerido en la escritura académica,- “los estudiantes de pregrado no solamente tienen que comprender el dominio de lo que ellos están estudiando, sino que también deben aprender a producir ensayos si desean lograr un buen rendimiento académico” (Díaz y Read & Francis, citados por Meneses, Salvador & Revelo, 2007, p. 84)- espacio en el cual pretende incidir esta propuesta investigativa. Los argumentos son la materia prima de este tipo de textos. Tapia, Burdiles y Aracibia (citados por Aguilera y Boato, 2013 p. 139), lo definen como “discursos elaborados, que contienen lenguaje formal y objetivo y un léxico preciso”. Añaden que “... son generalmente de tipo descriptivo y argumentativo, con elevado grado de abstracción y generalización semántica, y cuya información es presentada de forma ordenada, jerárquica y recurriendo al intertexto”. Cassany (2000), por su

parte, los caracteriza como referenciales y representativos y con la finalidad de servir como soporte y transmisores de conocimiento.

A su vez, el ensayo argumentado es un tipo de documento que puede ser publicado en revistas indexadas, lo que le da una categoría destacada en el campo académico; acorde a las exigencias de Colciencias, entidad que promueve las políticas públicas para fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia, está ubicado en su clasificación, como documento de reflexión no derivado de investigación. “Son escritos que mediante una estructura identificable exponen con claridad un tema, desarrollan unas implicaciones y presentan unas conclusiones” Sánchez (2008).

Cabe señalar, también, que el texto argumentativo, además de ser señalado como “medio de comunicación por excelencia en ciencia, es un medio de construcción de conocimiento, es decir, una herramienta de aprendizaje”, (Camps, Miliam, Nussbaum & Cardas; Read & Francis; Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma, & Kieft; Tolchinsky; Torrance, Thomas & Robinson, citados por Meneses, Salvador & Revelo, 2007, p. 84).

Como puede concluirse, el ensayo cumple con diferentes condiciones, necesarias para la academia: medio de construcción de conocimiento, soporte y transmisor de conocimiento, medio de aprendizaje, y recurso para el mejoramiento del rendimiento académico. Dichas condiciones son decisivas para la escuela y la vida profesional, pero también para ser simples ciudadanos, que deben formarse para ejercer sus derechos conscientemente. En este sentido, el ensayo al permitir ejercitar el pensamiento, la razón, la lógica, . . . es un recurso que debiera ser estimulado y ejercitado paulatinamente, desde la infancia.

Con respecto a su significado, algunos autores lo califican como argumentado, al igual que este trabajo, en tanto que otros solo hablan de ensayo, para referirse a lo mismo. Esto, porque en

la academia, el término ensayo considera implícita la argumentación, lo que no sucede con la literatura, espacio en la cual sus características y significado difieren.

Ya que este trabajo orienta su interés hacia la academia, el ensayo al que aquí se refiere, es el ensayo argumentado; un tipo de texto que exige composición, es decir, encaminado a la reelaboración del pensamiento; obliga al estudiante “escritor”, a pensar, a analizar un tema y a tomar parte en él, a presentar sus propios argumentos, fundamentados.

Smith y Camps (citados por Serrano, 2001), hacen esta reflexión, sustentada en importantes investigadores, respecto a la composición escritural:

(Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; Murray, 1991; Scardamalia y Bereiter, 1992; Calkins, 1993, en los Estados Unidos; Cassany, 1989, 1998, 1999; Teberosky, 1995; Calsamiglia y Tusón, 1999; Núñez Lagos, 1999; Parodi y Núñez, 1999 en países hispanohablantes) permiten construir un amplio panorama sobre los procesos cognitivos que subyacen a la producción del discurso escrito y de los múltiples factores que influyen en esta compleja actividad humana. Estos aportes nos permiten comprenderla como un proceso cognitivo y epistémico de creación del conocimiento y de reelaboración del pensamiento.

La composición en este sentido, implica producción por parte del escritor. La creación de conocimiento, es ya una tarea de ciencia, y de entenderse así, no se espera alcanzar en esta propuesta, a menos que se la entienda como la adquisición de conocimiento nuevo en el bagaje del estudiante o, como medio de aprendizaje, como bien lo menciona Emig (1977).

Con respecto a esto último, vale la pena destacar que lo que se pretende componer no está en la cabeza antes de ponerlo en el papel u ordenador, mucho de lo que se escribirá ni siquiera ha sido pensado; la escritura es un incentivo para el pensamiento, es como el juguete para el niño, o la práctica para hacer al maestro, luego al ir escribiendo algo que se está componiendo, también se aprende y, a su vez, lo aprendido va formando parte del texto. Janet Emig (1977) considera la escritura como “un modo único de aprendizaje,... porque la escritura como proceso y producto poseen un conjunto de atributos que corresponden únicamente a ciertas estrategias de aprendizaje

de gran alcance”. Flower y Hayes (1981) también reconocen este aprendizaje durante la composición: “...cambiando los objetivos principales o aun estableciendo otros nuevos con base en lo que *se ha aprendido* a través de la redacción propiamente dicha” (p.4).

Y ya que el ensayo argumentado es una composición, se destaca que se acoge la definición de composición de los autores que plantearon el Modelo de proceso que aquí se sigue:

... la acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición,... el acto de componer es en sí mismo un proceso de pensamiento orientado hacia un fin, conducido por una red de objetivos cada vez mayor y propia del escritor. (Flower & Hayes, 1981).

La selección del ensayo argumentado como recurso para esta investigación, se fundamenta, además de lo ya mencionado, en considerar que; una vez la persona esté en condiciones de componer un ensayo argumentado, estará a su vez capacitado para escribir con mayor facilidad, cualquier otro texto del campo académico.

5.2. Una Teoría de la Composición como Proceso Cognitivo

En el proceso de revisión de la literatura concerniente a la composición escritural, se encuentra la constante citación a los autores Flower y Hayes, y al profundizar en la temática puede visualizarse que su teoría permanece vigente después de su publicación (1981).

Su propuesta, “La teoría de la composición como proceso cognitivo”, título original: *A Cognitive Process Theory of Writing*, (1981), presenta una teoría de los procesos cognitivos que participan en la composición. Se fundamenta en el análisis de protocolos llevado a cabo durante cinco años, y cuenta, según lo expresan sus autores, “con suficientes pruebas” que lo avalan. Pero, por otra parte, la consideran como una hipótesis y un punto de partida para nuevas investigaciones.

Su teoría, la presentan Flower y Hayes (1981), como un modelo, “una herramienta para pensar”, fundamentada en las observaciones de los protocolos verbales de los escritores expertos y novatos durante la tarea de composición; un modelo es el modo tradicional, en psicología y lingüística, de analizar cuidadosamente un proceso de aquello que se puede observar (Flower & Hayes 1981). La trascendencia de este modelo es entonces, servir de orientación, valga decir, para quien quiera componer; un modelo a seguir, desde los procesos cognitivos vistos en los escritores expertos, enseñable y aprendible.

Flower y Hayes (1981), sustentan la teoría de los procesos cognitivos en cuatro puntos clave: el primer punto explica qué es la acción de redactar y los procesos de pensamiento orquestados por el escritor durante el acto de composición; El segundo explica cómo dichos procesos se organizan jerárquicamente; El tercero expone el acto de componer como un proceso de pensamiento orientado hacia un fin y conducido por una red de objetivos propia del escritor; y el cuarto, explica cómo los escritores proponen sus propios fines.

A continuación se detallan los anteriores aspectos.

Primero: La acción de redactar y el acto de componer

En el primer punto, Flower y Hayes (1981) explican que “la acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los escritores en el acto de componer”. Es aquí en donde se explica, que la composición no es un acto lineal; conforme a los modelos de redacción en etapas, que se fundamentan en el desenvolvimiento del producto escrito. Por el contrario, el modelo de proceso se fundamenta en los procesos cognitivos seguidos por los escritores expertos en su acción de composición. Si bien, Flower y Hayes (1981) reconocen aspectos positivos de los modelos en etapas; “La pre-escritura ha ayudado a mejorar la

enseñanza de la composición llamando la atención hacia la planificación y el descubrimiento como partes legítimas del proceso de redacción”, también los cuestionan y consideran necesario tener en cuenta los procesos básicos del pensamiento que acontecen en el escritor, y que unen la planificación y la revisión. Con su propuesta, Flower y Hayes (1981), pretenden entrar en detalle en los procesos mentales seguidos por los escritores expertos, como aporte para la enseñanza.

A este fin, sus autores consideran, “se deberían por lo menos hacer tres cosas”:

1. Primero, necesitarían definir los elementos principales o subprocesos que componen el proceso superior de redacción. Tales subprocesos incluirían planificación, recuperación de información de la memoria a largo plazo, revisión y así sucesivamente.
2. Segundo, tendrían que demostrar cómo los diversos elementos del proceso interactúan en el proceso total de redacción. (Por ejemplo, cómo se integra el “conocimiento” real acerca de la audiencia en el acto de componer momento a momento).
3. Y finalmente, dado que el modelo es fundamentalmente una herramienta para pensar, querrían que el modelo se dirigiera a las cuestiones críticas que aborda la disciplina. El modelo debería ayudarlos a ver lo que no vieron antes. (Flower y Hayes 1981).

Los Medios de investigación para detectar estos procesos cognitivos fueron los ya mencionados protocolos en voz alta, así como las notas y el manuscrito. En la Figura 1, sus autores intentan explicar los principales procesos y las limitaciones observadas durante el desarrollo de sus investigaciones (Flower & Hayes, 1981).

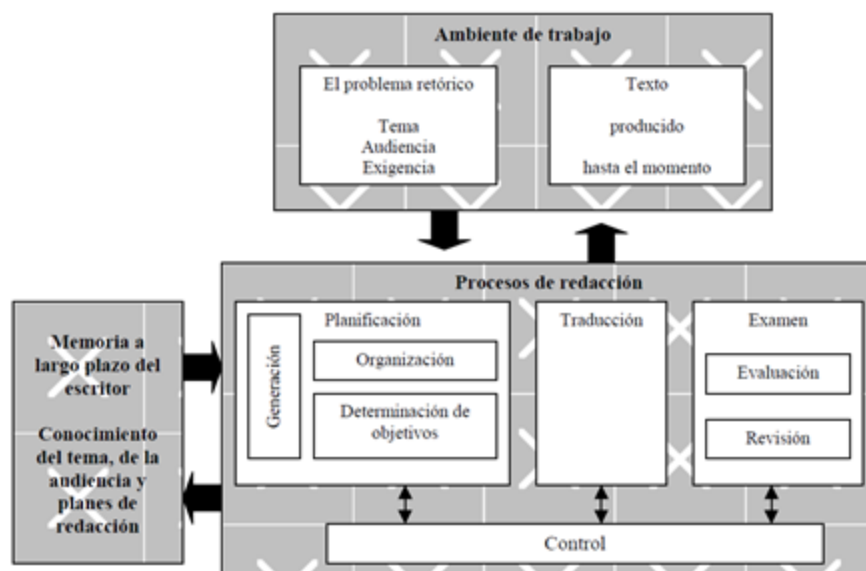


Figura 1. Estructura del Modelo de Redacción. Flower & Hayes, 1981

A continuación se señala la explicación general del modelo, en palabras de los propios autores:

El acto de redactar implica tres elementos esenciales que se reflejan en las tres unidades del modelo: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura” (Flower & Hayes, 1981). El ambiente de trabajo incluye todo aquello que está fuera del escritor, comenzando con el problema retórico o la tarea asignada y eventualmente incluyendo el texto que se va generando. El segundo elemento es la memoria a largo plazo del escritor, en la cual el escritor almacena el conocimiento no solo del tema sino también de la audiencia y de varios planes de redacción. El tercer elemento en nuestro modelo contiene los procesos de redacción propiamente dichos, específicamente los procesos básicos de planificación, redacción y examen, que son verificados mediante un control”. (Flower y Hayes, 1981).

El problema retórico:

Es el elemento más importante al iniciar la composición. La tarea escolar es la versión simplificada de este problema, ya que detalla el tema del escritor, la audiencia e, implícitamente, el rol del alumno-maestro (Flower y Hayes, 1981). Implica los objetivos que el escritor se plantea al escribir. Es de recordar, de acuerdo con otra investigación de Flower & Hayes (1980), “los escritores expertos dedicaron el doble de tiempo a analizar la demanda de escritura, establecieron

más objetivos relacionados con el contenido y se plantearon también más objetivos retóricos,...”, en contraste con los escritores novatos (estudiantes universitarios) que solo establecieron objetivos de contenido y formato del texto.

Según Flower y Hayes (1981), definir el tema retórico puede variar enormemente de escritor a escritor, de manera que descubrir cómo funciona este proceso de presentación del problema y cómo afecta el desempeño del escritor, es un punto para investigar.

El texto escrito:

Se refiere a los avances puestos en el papel; cuando es coherente, determina y limita las elecciones de cuanto sigue, pero se aclara que la influencia que el texto en desarrollo puede ejercer en la composición, puede variar mucho: “Cuando la escritura es incoherente, el texto puede haber ejercido muy poca de esta influencia” (Flower y Hayes, 1981). El desarrollo del texto propone exigencias al tiempo y a la atención del escritor mientras compone, pero hay otras dos fuerzas que también inciden; el conocimiento del escritor almacenado en su memoria a largo plazo, y sus planes para resolver el problema retórico. En estas acciones, se presentan conflictos; “Parte de la emoción de redactar son los malabares de tratar de integrar las múltiples limitaciones del conocimiento, los planes y el texto en la producción de cada nueva oración” (Flower & Hayes, 1981).

La memoria a largo plazo:

Son los conocimientos del tema, de la audiencia, de planes de redacción y la representación del problema, que pueden estar en la mente o en otros recursos externos. “A veces una simple indicación en la tarea, tal como “escriba un... persuasivo” puede llevar al escritor a una representación,... del problema y a poner en juego una cantidad de planes de redacción” (Flower & Hayes, 1981, p.7).

Los autores del modelo plantean dos problemas en la memoria a largo plazo: “en primer lugar,... encontrar la clave que nos permitirá recuperar una red de conocimientos útiles. El segundo problema que enfrenta un escritor es, en general, reorganizar o adaptar la información para satisfacer las exigencias del problema retórico” (Flower & Hayes, 1981, p.7).

La memoria es una función cerebral superior, que en general, “conserva nuestros conocimientos del mundo para utilizarlos posteriormente. Es nuestra base de datos permanente”, Atkinson y Shiffrin, (La memoria humana, s.f., p. 140), Hace parte de tres sistemas de memoria (sensorial, a corto plazo, a largo plazo) que se comunican e interactúan entre sí, según la teoría de Richard Atkinson y Richard Shiffrin, “teoría multialmacén de la memoria” (En: la memoria humana, p. 140).

Planificación:

La planificación, tema de esta investigación, se incluye en el primer punto clave del modelo de composición escritural de Flower y Hayes (1981); explica qué es la acción de redactar y los procesos de pensamiento orquestados por el escritor durante el acto de composición. Es decir, forma parte de un proceso, motivo por el cual no puede ser independiente de los demás subprocesos: traducción, y examen, y por ende se tienen en cuenta en la etapa de intervención en esta investigación. Es de recordar, que en este proceso de composición, los escritores expertos pasan de un subproceso a otro, con idas y venidas, sin un orden predefinido.

En la planificación, “los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (Flower & Hayes 1981). Se puede entender que dicha representación interna está en la cabeza del escritor, sin embargo, puede no estar solo allí; en las investigaciones, los autores del modelo se valieron no solo de los protocolos verbales, que vienen

siendo la expresión de lo que hay en la mente de los escritores, sino que también emplearon sus borradores. Estos textos y los escritos previos al texto final, objeto de revisión y corrección podría decirse, forman parte de una planificación. En este sentido sería conveniente ampliar el concepto de planificación, o por lo menos, esta investigación lo hace, considerando que la composición requiere la enseñanza de estrategias puntuales y funcionales, para este caso, el mapa conceptual computarizado, como recurso de planificación adicional a la mente del escritor.

La representación interna a la que se refieren Flower y Hayes (1981), es más abstracta de lo que será el escrito, “por ejemplo, se podrá representar una red completa de ideas con una sola palabra”, añaden que podría no representarse necesariamente con palabras, “... podría ser un código visual o perceptual, tal como una imagen pasajera que el escritor debe capturar con palabras”. Las palabras que aquí se mencionan vendrían siendo los conceptos, en la planificación a través del mapa conceptual.

“Esta planificación, o acto de construir una representación interna, implica una cantidad de subprocesos: el más obvio es el acto de *concebir* (generar) *ideas*, que incluye la recuperación de información relevante de la memoria a largo plazo” (Flower & Hayes, 1981). Esta información se puede presentar lo suficientemente organizada como para escribirla, pero, “otras veces, uno solo puede concebir solo pensamientos fragmentarios, inconexos y aun contradictorios,... que todavía no han podido tomar forma”, Flower y Hayes (1981). En este último caso, entra en juego el *subproceso de organización*, que “asume la tarea adicional de ayudar al escritor a dar sentido, es decir, a que sus ideas logren una estructura con un significado” (Flower & Hayes, 1981).

Este proceso, según sus autores parece jugar un papel importante en el pensamiento creativo y en el descubrimiento, a través de la agrupación de ideas y la formación de nuevos conceptos; “el proceso de organización permite al escritor identificar categorías, buscar ideas

subordinadas que incluyan o resuman el tema en cuestión (Flower & Hayes,1981). También se encarga de otras tareas como la organización y presentación del texto. “Es decir, los escritores identifican los primeros o últimos temas, las ideas importantes, y los patrones de presentación. Sin embargo, la organización es mucho más que un mero orden de temas” (Flower & Hayes, 1981). En este punto, pareciera que los autores del modelo se estuvieran refiriendo al mapa conceptual, en el cual las ideas se organizan en temas y subtemas, de mayor a menor relevancia. De igual forma, pareciera que estuvieran hablando en términos del aprendizaje significativo, ubicando temas o términos relevantes, subsumidores, y menos relevantes, subsumidos. Aquí se visibiliza la unidad de los autores Flower y Hayes, Ausubel, y Novak, en el campo de la cognición, de cómo se construye el aprendizaje, y cómo se construye el conocimiento en la mente humana.

Continuando con la planificación, su tercer aspecto importante es la fijación de objetivos, “aunque no ha sido estudiado en detalle” (Flower & Hayes, 1981). Primero que todo, los objetivos nacen de los propios escritores, y segundo, son tanto de procedimiento, como de fondo, y a veces ambos al tiempo. Si bien, “ciertos planes y objetivos muy bien aprendidos pueden extraerse intactos de la memoria a largo plazo, la mayor parte de los objetivos del escritor surgen, se desarrollan y se revisan mediante los mismos procesos que generan y organizan las nuevas ideas. Y este proceso continúa a lo largo de la composición” (Flower y Hayes1981).

Según algunos estudios de Flower y Hayes (citados por Flower & Hayes, 1981), definir el propio problema retórico y la fijación de objetivos, es parte de “ser creativo” y puede explicar diferencias importantes entre los buenos y los malos escritores. En este punto, también entra en juego el mapa conceptual: “la elaboración de mapas conceptuales puede ser una actividad creativa y puede ayudar a fomentar la creatividad” (Novak y Gowin, 1988, p.5). En esta investigación,

como parte de la generación de objetivos, los estudiantes se valen del diseño de mapas conceptuales.

Como puede concluirse, el que no haya creatividad, ¿implicaría ser un mal escritor? Podría entenderse que la creatividad es un requisito, por lo menos, para alcanzar un nivel satisfactorio o superior en la composición, ya que la composición la implica. En ella se exige nuevas visiones, nuevas ideas, o nuevas formas de tratar las temáticas, de manera que afecten el pensamiento y, de ser posible, las acciones de la audiencia.

Traducción

Mientras en la planificación la información que se produce puede representarse en variedad de sistemas simbólicos del lenguaje, en imágenes o en sensaciones cinéticas,... la traducción implica traducir a significado. Lo puede hacer utilizando palabras clave (Saturadas de significado, para Vygotsky), y organizando una compleja red de relaciones que resultan en una pieza lineal de castellano escrito, o mejor, en lenguaje visible (Flower & Hayes, 1981).

Los autores Flower y Hayes (1981) escogieron el término traducir para este proceso, “descartando los términos “transcribir” o “escribir” a fin de subrayar las cualidades peculiares de la tarea”. Transcribir es copiar, y escribir podrían ser muchas cosas: escribir el nombre, hacer una lista para el mercado,... Uno de sus ejemplos puede precisar más el término: “Tratar de captar con el lenguaje el movimiento de un ciervo sobre el hielo es, sin lugar a dudas, un tipo de traducción” (Flower y Hayes, 1981).

Este proceso, implica el manejo de todas las exigencias de la lengua escrita: “en un espectro de exigencias genéricas y formales que atraviesan exigencias sintácticas y léxicas hasta llegar a las

tareas motrices de formar las letras” (Ellen Nold, citada por Flower & Hayes, 1981). Escribir, en este sentido, sería una acción restringida a los expertos en el manejo de la lengua, sin embargo, al no ser ellos los únicos en hacerlo, es de considerar la necesidad de no ser tan exigentes. Todo estudiante y todo profesional, entre tantos, tiene algo que decir, y lo puede manifestar a pesar de ciertas limitaciones. Como lo dicen los mismos Flower y Hayes (1981) “Si el escritor debe dedicar su atención consciente a exigencias tales como la ortografía y la gramática, la tarea de traducir puede interferir con el proceso más global de planear lo que uno quiere decir. O bien se puede simplemente dejar de lado algunas limitaciones del lenguaje escrito”.

En esta investigación, se obvian todos los problemas de sintaxis y gramática, con el ánimo de centrar el trabajo en el contenido; en lo que los estudiantes tienen para decir. Es del conocimiento de los docentes de todos los niveles, de especialistas de la lengua y profesionales de la comunicación,... acorde con las investigaciones y la cotidianidad, de las falencias gramaticales de los estudiantes, algunas de las cuales se pueden eliminar o minimizar, gracias a las correcciones realizadas por los procesadores de texto, como la ortografía, la separación de palabras, e incluso el género y el número. Por supuesto que estas falencias merecen mejorarse en todos los niveles escolares, pero no por ello debe descuidarse el contenido, tema poco estudiado y tenido en cuenta en la enseñanza, igualmente en todos los niveles. Esta investigación, como lo proponen Flower y Hayes (1981), obvia todos los problemas de forma, y se centra en el contenido; en revisar la incidencia de la planificación mediante el uso del mapa conceptual en la calidad de las composiciones de estudiantes de grado undécimo.

Y como la calidad también es un tema muy amplio, la indagación se limita a la generación, y a la organización de las ideas, por su incidencia, según Flower y Hayes (1981), en la composición

escritural, a partir de la planificación. Con ello se quiere decir que esta investigación evalúa el texto escrito; *la traducción*.

Revisión

En la revisión se presentan dos subprocesos: la evaluación, y la revisión. La revisión, puede ser un proceso consciente o también, inconsciente, en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o a revisar el texto y aún lo no escrito. Estos análisis pueden conducir a nuevos ciclos de planificación y traducción. Los subprocesos de revisión y evaluación, en conjunto con la generación, comparten la característica de presentarse en cualquier momento de la composición (Flower & Hayes, 1981).

Control

Los escritores expertos controlan tanto el proceso, como su progreso. Ellos definen en qué momento pasan de un proceso al otro. En sus investigaciones, Flower y Hayes (1981) pudieron observar diferentes estilos: mientras algunos planean al máximo lo que quieren escribir, otros pasan rápidamente a la traducción.

Segundo: Los procesos de redacción están organizados jerárquicamente

Este segundo punto clave que explica el modelo, se basa en una duda: "... si el proceso de redacción no es una secuencia de etapas, sino un conjunto de acciones optativas, ¿cómo se

organizan u armonizan estos procesos de pensamiento en nuestro repertorio a medida que escribimos?” (Flower & Hayes, 1981).

La respuesta es, a través de un proceso jerárquico -al igual que la organización en los mapas conceptuales- que admite la inserción de muchos subprocesos; aunque no haya total conciencia de que se está utilizando. Una acción flexible que no exige un orden lineal en los procesos a seguir por el escritor, sino que depende de su necesidad, desde escribir una oración, en la cual pueden estar implícitas y surgir en cualquier momento, los tres subprocesos cognitivos de: planificación, traducción y revisión.

Tercero: La redacción es un proceso dirigido por una red de objetivos

Este otro punto clave del proceso pretende responder otra pregunta: “¿qué guía las decisiones de un escritor y sus elecciones dando a la composición una estructura con un propósito integral?” (Flower & Hayes, 1981).

La respuesta es, una red jerárquica de objetivos que a la vez, guían el proceso de escritura. Por una parte, unos objetivos que los escritores olvidan tan pronto los alcanzan (seguramente no planeados, y producto del descubrimiento), como puede verse en los protocolos en voz alta; no en los protocolos retrospectivos (se olvidan), y por otra, en su naturaleza: objetivos de proceso, y objetivos de contenido.

Los objetivos de proceso “son esencialmente instrucciones que las personas se dan acerca de cómo llevar a cabo el proceso de redacción (por ejemplo,... “bueno, escribamos una introducción” “Esto lo retomo después”),.... “Los objetivos de contenido y los planes, por su parte, especifican todo lo que el autor quiere decir o hacer con la audiencia” (Flower & Hayes,

1981). Algunos objetivos, especialmente los que tienen que ver con la organización, involucran tanto el contenido como el proceso, por ejemplo: “Quiero comenzar con una frase acerca de las opiniones políticas”. Para sus autores, llama la atención que a los objetivos de contenido se van integrando cada vez más una red de objetivos principales y subordinados a medida que el escritor compone una red jerárquica (Flower & Hayes, 1981).

Dicha red tiene tres características: 1. Se crea a medida que se compone; surge de la interacción estrecha con las interacciones experimentales y con el texto a medida que evoluciona. 2. El pensamiento dirigido al objetivo que se produce toma muchas formas, y se encuentra íntimamente vinculado con el descubrimiento; lleva a otros y más adecuados objetivos que conducen a nuevas composiciones. Estos objetivos pueden ser exploratorios, estrechos, abstractos o detallados, simples o sofisticados, pero en definitiva, son los que proveen la “lógica” que hace avanzar el proceso de composición. 3. Además de crear una red jerárquica de objetivos, los escritores vuelven sobre sus pasos en busca de sus objetivos superiores, para direccionar y dar coherencia a sus acciones siguientes.

5.3. ¿Por qué el mapa conceptual?

El mapa conceptual se seleccionó para este trabajo en la medida en que es un recurso fundamentado en el cómo se aprende, desde la corriente pedagógica del aprendizaje significativo, y en que sus principios concuerdan con las exigencias del modelo de composición de Flower y Hayes (1981), seleccionado para esta investigación.

Es decir, a pesar de que haya otros recursos usados para la preparación de la escritura como la lista de ideas, el racimo asociativo, el flujo de la escritura, el mapa y el esquema (Serafini, 1992), o la radiografía textual (Salazar, s.f.), el mapa conceptual reúne, tanto suficientes fundamentos

teóricos, como cualidades para la composición. El mapa conceptual lo ideó Novak, dentro del modelo Constructivista, como:

Instrumento que diagnosticara las estructuras de pensamiento, orientara al maestro a trazar una ruta de aprendizaje, facilitara la extracción de significado y contribuyera a sintetizar pequeños artículos y a favorecer la preparación de trabajos escritos o de exposiciones orales. (De Zubiría, 2006, p. 176).

La planificación de la composición, tema de esta propuesta, está inmersa en la intención expresa de Novak cuando menciona la preparación de trabajos escritos, como un objetivo de los mapas conceptuales, pues eso mismo es la planificación. En este sentido, el mapa conceptual sirve como recurso para la representación de lo que será el texto escrito; “los escritores forjan una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura” (Flower & Hayes, 1981).

Aguilar (2006) agrega: “su estabilidad lo ha convertido en un recurso social y cultural para la representación, preservación y construcción de conocimiento, al lado de otras técnicas como los diagramas, las tablas y esquemas” (p. 3). Vygotsky los llamaría signos o instrumentos psicológicos “La importancia del signo o instrumento psicológico radica en su función mediadora para el pensamiento y la transformación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, tales como la memoria lógica, pensamiento verbal y la atención voluntaria” (Vygotsky, citado por Aguilar, 2006, p.5.).

Refiriéndose a la mencionada representación del texto escrito en la planificación, Flower y Hayes (1981) expresan que “no necesariamente se dará con el lenguaje; podrá ser un código visual o perceptual, tal como una imagen pasajera que el escritor debe capturar con palabras”. Una estrategia para la representación entre otras opciones es el mapa conceptual.

El modelo de composición de Flower y Hayes (1981) es una representación de los procesos de pensamiento empleados por los expertos en sus composiciones; sus autores lo encarnan en una figura, pero organizado en un mapa conceptual (como instrumento psicológico) servirá de modelo (el de los escritores expertos) para la transformación o producción de conocimiento; exigencia de la composición escritural en el ámbito académico

Dicha representación del Modelo de Flower & Hayes (1981) en un mapa conceptual (ruta de aprendizaje organizada por la docente) es un recurso del cual se valen los estudiantes en esta propuesta, como modelo cognitivo, con la intención de ayudar en la planificación de sus textos argumentados.

Moreira (1997) menciona que Gowin desarrolló los mapas conceptuales “para analizar la estructura del proceso de producción del conocimiento o para “desempaquetar” conocimientos documentados (por ejemplo, en artículos de investigación)” (p. 16). Este segundo aspecto, “el desempaquetar”, también cobra vida en esta investigación; su utilidad radica en usar esta estrategia para descubrir las ideas y estructura que dieron origen a las composiciones de los expertos; es decir, se intenta desentrañar la posible planeación realizada por un experto, en un texto argumentado, a la luz del mapa conceptual, fundamentado en la Teoría de la Composición como Proceso, de Flower y Hayes (1981).

Por otro lado, hay una relación entre mapa conceptual, aprendizaje significativo (enfoque pedagógico), y planificación de la composición escritural.

En su estructura, el mapa conceptual se diseña jerárquicamente: “los mapas conceptuales deben ser jerárquicos; es decir, los conceptos más generales e inclusivos deben situarse en la parte

superior del mapa y los conceptos progresivamente más específicos y menos inclusivos, en la inferior” (Novak & Gowin, 1988, p.4). Por su parte, Ausubel expresa:

La estructura cognitiva tiende a organizarse jerárquicamente en términos de nivel de abstracción, consecuentemente la emergencia de los significados para los materiales de aprendizaje típicamente reflejan una relación de subordinación a la estructura cognitiva. Conceptos y proposiciones potencialmente significativos quedan subordinados o, en el lenguaje de Ausubel son “subsumidos” bajo ideas más abstractas, generales e inclusivas, los “subsumidores”. (citado por Moreira, 1997, p. 3).

Flower & Hayes (1981) también explican su modelo como un proceso, organizado en una estructura jerárquica (p.4).

Además de las jerarquías, los autores en mención hablan de relaciones; inherentes a los mapas conceptuales, al modelo de composición que aquí se sigue, y al aprendizaje significativo. Ausubel (citado por Moreira, 1997) expresa que el aprendizaje significativo presupone una disposición para relacionar. Novak y Gowin (1988) indican que “es indudable que en el proceso de elaboración de los mapas podemos desarrollar nuevas relaciones conceptuales” (p.5), en tanto que Flower y Hayes (1981) refieren que “la tarea del escritor es traducir a significado, y puede hacerlo utilizando palabras clave (que Vygotsky llama palabras saturadas de significado) y organizando una compleja red de relaciones que resultan en una pieza lineal de castellano escrito” (p. 8).

Los cinco autores en mención se inscriben en la corriente cognitiva, hecho que permite las notorias relaciones en sus planteamientos. El Modelo de Composición de Flower y Hayes (1981), que presenta una teoría de los procesos cognitivos que participan en la composición, podría decirse, es una prueba más de los planteamientos de Ausubel en su teoría del aprendizaje significativo, en relación con los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la mente para aprender. Los mapas conceptuales por su parte, se inscriben en la Teoría del Aprendizaje Significativo; “El mapa conceptual como técnica de investigación (Novak y Musonda, 1991) y su transformación en una herramienta para la enseñanza y aprendizaje (Novak y Gowin, 1988) ha mantenido estrecha

relación con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, 2002” (Tamayo, 2006, p.4). En este orden de ideas, no es una novedad expresar la relación entre las ideas Ausubelianas con las de Novak y Gowin, pero sí el hacerlo con el Modelo Cognitivo de Composición de Flower y Hayes (1981).

Por otra parte, los mapas conceptuales podrían aportar al acto creativo, que implica la composición. “Después del subproceso de concebir ideas, los subprocesos de organización asumen la tarea adicional de ayudar al escritor a dar sentido; este subproceso parece jugar una parte importante en el pensamiento creativo y en el descubrimiento, dado que es capaz de agrupar ideas y formar nuevos conceptos” (Flower & Hayes 1981). La propuesta en esta iniciativa implica el desarrollo de estos y otros subprocesos a través del mapa conceptual. Novak & Gowin (1998) aseveran que:

Los estudiantes y profesores que elaboran mapas conceptuales señalan a menudo que se dan cuenta de nuevas relaciones y, por consiguiente, nuevos significados (o al menos significados que no poseían de una manera consciente antes de elaborar el mapa). En este sentido, la elaboración de mapas conceptuales puede ser una actividad creativa y puede ayudar a fomentar la creatividad. (p. 5).

En general, “esa disposición de las palabras para representar relaciones significativas entre conceptos, que puede ser algo simple, pero potencial, además de su disposición, como un sistema de representación autosuficiente” (Aguilar, 2006, p.4), son la clave del éxito y por ende la expansión de los mapas conceptuales a diferentes actividades académicas, en la cual, la composición no puede ser la excepción, como lo expresan Novak y Gowin (1988) “Los mapas conceptuales pueden ayudar a llevar a cabo esta transformación lingüístico-psicológica, y es preciso investigar más para saber cómo se pueden utilizar para facilitar la escritura” (p.32). Novak y Gowin precisan:

Los mensajes orales o escritos son necesariamente secuencias lineales de conceptos y proposiciones; en cambio, el conocimiento se almacena en nuestra mente en una especie de estructura jerárquica u holográfica. Cada vez que decimos o escribimos algo, tenemos que transformar información de

estructura jerárquica en información de estructura lineal, y viceversa: cuando oímos o leemos un mensaje, debemos transformar las secuencias lineales en una estructura jerárquica para poderlas asimilar en nuestras mentes (1988, p.32).

Los mapas conceptuales, de esta forma tienen una tarea por cumplir en la composición, son una herramienta esperada por los escritores -y muy probablemente subutilizada o “desconocida” por ellos-, pero muy especialmente como herramienta computarizada que permite disponer de todo el material requerido, a partir de un diseño “autosuficiente”, en un “sistema” funcional a partir de una imagen al alcance de una sola escena visual. De esta manera, el escritor dispone de archivos (incluidos los borradores), referentes documentales - multimediales -, notas, formas de señalar, con los cuales interactuar, tanto a medida que lo diseña, que es tarea constante en su proceso escritor, como en su uso. Además, puede disponer de cada modificación, gracias a la posibilidad de guardar cada cambio y, por supuesto, recuperarlo.

El Mapa Conceptual computarizado es un recurso que resulta ser versátil para la planificación de la composición; en el pasado quedan toda esa cantidad de folios desordenados, tachados y muchas veces inentendibles u olvidados, al igual que todo aquel sinnúmero de libros y artículos reseñados, regados más allá del escritorio.

5.4. Enfoque pedagógico: aprendizaje significativo

Este enfoque pedagógico se centra en la forma como se genera y se adquiere el aprendizaje en general, y con propósito, en particular. Es una teoría sistemática, coherente y unitaria, fundamentada en principios, base para que los docentes descubran nuevos métodos de enseñanza (Ausubel, citado por Ausubel, s.f.). Para esta investigación se siguen los postulados del creador de

esta teoría, David Ausubel (1968), complementada con aportes de Novak a través del recurso de su autoría, el mapa conceptual.

Ausubel (1968) menciona que el aprendizaje se da cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante “subsuntor” preexistente. Y un aprendizaje es significativo

Cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva. (Ausubel, s.f.).

La estructura cognoscitiva, por su parte, es el conjunto de conceptos e ideas, así como la organización que de ellas tengan las personas, en algún campo del conocimiento (Ausubel, s.f., p.1). Habiendo aclarado lo anterior, el enfoque propone como requisito que el alumno manifieste disposición para relacionar en forma sustancial el nuevo material con su estructura cognoscitiva. Pero no solo depende del alumno, depende del docente, quien debe garantizar que el material sea potencialmente significativo, y pueda convertirse en significado psicológico; “cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo” (Ausubel, s.f. p. 4).

Este proceso en el que la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre-existentes de la estructura cognoscitiva, en que se modifican tanto la información adquirida como la estructura pre existente, es un principio de la teoría en cuestión, denominado, asimilación (Ausubel, s.f. p. 6).

En todo este proceso, “la estructura cognitiva tiende a organizarse jerárquicamente en términos de nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de sus contenidos” (Ausubel, s.f.), para lo cual, Ausubel propone su misma organización jerárquica en el de material de aprendizaje: “conceptos y proposiciones potencialmente significativos quedan subordinados, “subsumidos” bajo ideas más abstractas, generales e inclusivas (los “subsumidores”). (Ausubel, citado por Moreira, 1997, p.3).

En los mapas conceptuales puede evidenciarse con facilidad, la implementación de los principios propuestos para facilitar la programación del aprendizaje significativo. Ellos son: la diferenciación progresiva, la reconciliación integrativa, la organización secuencial, y la consolidación. La primera, diferenciación progresiva, obedece por un lado a la facilidad del ser humano de captar aspectos diferenciados de un todo más inclusivo previamente aprendido para llegar al todo a partir de sus partes y, por otro, a que la mente de un individuo es una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas están en el tope de la estructura y, progresivamente, incorporan proposiciones, conceptos y hechos menos inclusivos y más diferenciados (Ausubel, citado por Moreira, 1997, p. 19).

La reconciliación integrativa, por su parte es el principio por el cual la instrucción debe también explorar relaciones entre ideas, apuntar similitudes y diferencias importantes y reconciliar discrepancias reales o aparentes (Moreira, 1997, p.19).

La organización secuencial se refiere al orden del material a emplear en el proceso de aprendizaje. Se busca que se haga de la forma más coherente posible con base en los ya mencionados principios (Moreira, 1997, p.19)

La consolidación, por su parte, se refiere al dominio ya adquirido sobre lo aprendido, de manera que se van a mantener estables y vienen a formar parte de la estructura cognitiva del educando (Ausubel, s.f.).

Los principios en mención pueden ser fortalecidos con el uso de los mapas conceptuales, conforme lo propone Ausubel en su teoría del Aprendizaje Significativo, para facilitar el aprendizaje. No obstante, para el caso de esta investigación, aporta como un recurso para organizar el pensamiento, y como un recurso para pensar, conforme Flower y Hayes (1981) consideran a su modelo cognitivo de composición. Pero como la escritura también es un medio para aprender,

según Flower & Hayes (1981), y Janet Emig (1977), entre tantos, estaríamos frente a un recurso multifuncional.

Moreira (1997, p.20) menciona que la teoría de Ausubel ofrece directrices, principios y estrategias facilitadores del aprendizaje significativo, pero que al tenerlos en cuenta para la práctica no podría dejar de nombrarse el mapa conceptual, instrumento desarrollado por Novak, basado principalmente en la diferenciación progresiva.

El mapeamiento conceptual fue desarrollado por Novak (1991, 1997) y colaboradores, en la Universidad de Cornell, a partir de 1972. Es una técnica que enfatiza en conceptos y relaciones entre conceptos a la luz de los principios de diferenciación progresiva y reconciliación integrativa; es decir fue ideado a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (citado por Ausubel, s.f.). Los mapas conceptuales pueden usarse como recurso didáctico, de evaluación y de análisis del curriculum (Moreira y Buchweitz, citados por Moreira, 1997, p. 20) y servir como instrumento de metacognición, de aprender a aprender. (Moreira, Novak y Gowin, citados por Moreira, 1997, p.20). “Gowin es un autor muy conocido por un instrumento heurístico que desarrolló para analizar la estructura del proceso de producción del conocimiento o para “desempaquetar” conocimientos documentados” (Moreira, p.16).

En general, Novak se hizo partícipe de la Teoría del Aprendizaje Significativo, lo que permite un complemento casi indisoluble a la hora de aprovechar los aportes de uno y otro, en procesos de enseñanza-aprendizaje, punto hacia el que se orientan los dos intelectuales.

6. Descripción del uso tecnológico

Esta investigación se propuso en relación al uso de las TIC, analizar los alcances del mapa conceptual computarizado como recurso para la planificación de la escritura de textos argumentados. En este sentido es parte del objeto de estudio de la investigación, pero no es el único recurso de las TIC utilizado. Por otra parte, es de apuntar que se desarrolló dentro de un proceso enseñanza-aprendizaje de manera presencial en el contexto de una institución educativa formal de Educación Básica.

En este contexto, el proceso enseñanza-aprendizaje en el que se enmarcó la investigación, no puede ubicarse dentro de las categorías AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje), OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje), ni tampoco un EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje). Además del mapa conceptual computarizado, que para el caso fue el aplicativo Mindomo, como una posibilidad entre otras, se emplearon el software Microsoft Word, la aplicación Documentos de Google de la plataforma de Google Drive, y el entorno de la Web como recurso de documentación. En este sentido, se hizo uso de recursos TIC, pero no se diseñó alguno.

De lo anterior cabe preguntarse entonces ¿cómo ubicar esta investigación dentro de las TIC?

No es una tarea sencilla como lo mencionan Bustos y Coll (2010):

Generar, analizar y comprender las configuraciones de entornos para la enseñanza y el aprendizaje en línea implica, necesariamente, reconocer su enorme complejidad intrínseca, asociada a la gama de usos de estas tecnologías, a su diversidad y a la heterogeneidad de criterios utilizados para describirlos y clasificarlos.

Bustos y Coll (2010) referencian cinco criterios que pueden aparecer en forma independiente o combinada para describir y clasificar los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje: la configuración de recursos tecnológicos utilizados, el uso de

aplicaciones y herramientas que permiten la combinación de recursos, la mayor o menor amplitud de las interacciones que las tecnologías seleccionadas posibiliten, el carácter sincrónico o asincrónico de las interacciones, las finalidades y objetivos educativos que se persiguen y las concepciones implícitas o explícitas del aprendizaje y la enseñanza en las que se sustentan.

En consecuencia, no hay una respuesta, o incluso puede haber varias para explicar lo relativo a esta investigación, según se tome cada recurso empleado por separado, o en conjunto. Para el caso del mapa conceptual computarizado, recurso tecnológico sobre el cual se desarrollaron los fundamentos teóricos de la investigación; el mapa conceptual, el modelo de composición escritural de Flower y Hayes (1981), y el enfoque pedagógico significativo de Ausubel, se podría hablar de ubicarlo dentro del grupo de herramientas cliente-servidor, al permitir construir - incluso en forma colaborativa-, publicar y compartir mapas conceptuales, conforme se originó el software Cmap Tools (Cañas & Novak, 2009). Como herramienta en general, se puede hablar de software, sea cual fuere el nombre que tenga o tome, y de aplicativo si los usuarios pueden hacer uso de él a través de un servidor web.

Por otra parte, si las TIC se clasifican por su uso, como lo hacen Coll y Bustos (2010), el mapa conceptual computarizado en las condiciones de este estudio, puede ubicarse en la promoción del aprendizaje y la enseñanza, como también como un instrumento psicológico “si gracias a su potencial semiótico, son utilizadas para planear y regular la actividad de uno mismo y de los demás (Coll, Onrubia y Mauri, citados por Sánchez & Coll, 2010).

Habiendo ubicado la principal herramienta de la investigación, el mapa conceptual computarizado, en posibles clasificaciones dentro de las TIC, y por otra parte, en vista de la necesidad de diferenciar dos estrategias de uso de los recursos TIC en el estudio, la autora propuso una clasificación: TIC como soporte investigativo, y TIC como uso recursivo.

Como soporte investigativo en la medida en que algunos recursos TIC apoyaron las tareas de la investigadora y la investigación, y como uso recursivo las utilidades TIC que permitieron desarrollar las tareas de composición, objeto de investigación.

Para iniciar, acorde a la anterior clasificación el mapa conceptual computarizado seleccionado para la investigación, Mindomo, se encuentra en los dos grupos; los estudiantes lo usaron como recurso, en tanto que la docente lo usó en los dos sentidos: como uso recursivo en el diseño de mapas conceptuales en el desarrollo pedagógico, y como soporte investigativo en la medida en que el diseño de mapas era requisito para el análisis de los textos escritos por los estudiantes del grupo experimental. Por otra parte, es de precisar que si bien la investigación lo usa y recomienda, no necesariamente debe ser este el que tenga que ser empleado para la planificación de la composición escritural, máxime que a diario se ofrecen innovaciones, o nuevos software.

De cualquier forma, el aplicativo Mindomo, diseñado para el desarrollo principalmente de mapas mentales y mapas conceptuales (Fig. 2), es un recurso versátil para la planificación de la composición. Por una parte, cumple los requisitos para el diseño de mapas conceptuales, y por otra, contempla herramientas que permiten administrar en él mismo, o bien todos los recursos para la escritura si están alojados en la red, o casi todos, si no lo están. En cualquier tópico o subtópico se pueden insertar hipervínculos hacia documentos o recursos multimedia de internet; se pueden adicionar notas, insertar recursos multimedia, íconos, marcadores, y recordatorio de tareas. Guarda el historial de cada cambio, lo que favorece la recuperación de borradores. Mindomo consciente organizar el mapa en forma de presentación en varias diapositivas, así como su ejecución online o descarga en diferentes formatos de presentación o documento; admite además, tanto compartir, como trabajar en colaboración.

Es de aclarar, atendiendo a uno de los cinco aspectos ya mencionados por Bustos y Coll (2009), que el uso del aplicativo Mindomo en la investigación, se utilizó para un diseño individual y como ayuda para un trabajo de composición, igualmente individual.



Figura 2. Screen de pantalla de la página oficial de Mindomo.

Mindomo (Anexo. 1), es un recurso en línea de uso gratuito, con unos límites: cada usuario solo puede disponer de tres mapas conceptuales, y así mismo hay restricciones al uso compartido en tanto no se haga una suscripción. Dicho uso compartido es una de las cualidades más importantes del uso del mapa conceptual desde sus inicios, “el complejo mapa conceptual-CmapTools es una práctica que va más allá de la elaboración del mapa conceptual, es un proceso que implica estrategias sobre colaboración y actitudes frente al conocimiento” (Aguilar, 2006, p.6)”. Este último es, también, ideal para el proceso investigativo, desde el punto de vista del investigador, al tener los mapas de los estudiantes compartidos con él, y con la posibilidad de tener todo su historial, sin embargo este servicio se ve limitado por restricciones al no haber suscripción. En el proceso de esta investigación, esta limitante se eliminó e la medida en que los estudiantes fueron pegando sus mapas en el aplicativo Documentos de Google de la Plataforma de Google Drive, en el que adelantaron la tarea de composición.

Este recurso, el aplicativo Documentos de Google de la Plataforma de Google Drive (Anexo 2), se inscribe en el grupo clasificado como soporte investigativo, al igual que el aplicativo Formularios de la Plataforma de Google Drive (Anexo 3), para la evaluación de los ensayos por parte de la docente, a manera de instrumento tanto de recolección de información, como de ayuda en la sistematización. Respecto a los dos primeros; Mindomo y Google Drive, un potencial radica, entre tantos, en guardar el registro de cada avance realizado por el autor; cada versión del trabajo refleja procesos de pensamiento del escritor, material valiosísimo en la investigación de la cognición en la escritura. Para el trabajo aquí propuesto, las versiones intermedias fueron usadas como mecanismo de control de avance, y en cierto momento para que la docente hiciera comentarios, en tanto que la última versión fue el objeto de estudio. Las versiones en conjunto podrían ser piezas clave para nuevas investigaciones.

Por su parte las TIC desde el punto de vista recursivo se emplearon para el diseño de los mapas conceptuales, para la búsqueda de información y/o adquisición de nuevos aprendizajes (memoria a largo), como medio para la ejercitación (actividades a desarrollar) y repositorio de lo trabajado, y para contrarrestar algunos aspectos de sobrecarga cognitiva que implican los procesos de escritura como correcciones de ortografía y gramática, espaciado entre palabras, búsqueda de sinónimos,... Es de resaltar también, que la escritura digital favorece el acceso preciso al texto; se elimina la barrera de entender la letra manuscrita, así como la tarea de transferencia de formato.

Las herramientas TIC empleadas desde el punto de vista recursivo fueron los mapas conceptuales, la aplicación Mindomo; recursos desde la World Wide Web (WWW); el programa Microsoft Word para la inserción de referencias; y el aplicativo Documentos de Google Drive. La docente se valió de la plataforma educativa online, Edmodo (Anexo 4), para el desarrollo de actividades de ejercitación por parte de los estudiantes en la fase de contextualización, así como de

7. Metodología

7.1. Diseño metodológico

La investigación es un estudio transversal con un diseño metodológico cuasiexperimental de grupo de control no equivalente (Campbell & Stanley, 1995, p. 93). Los grupos son entidades formadas naturalmente; estudiantes de grado once de secundaria organizados previamente por la institución, en dos cursos. La asignación de la variable a investigar se hizo de manera aleatoria entre los dos grupos; experimental y control.

Con el grupo experimental se desarrolló un proceso pedagógico que implicó el aprendizaje de una estrategia de planificación a través del uso del mapa conceptual computarizado, con fundamento en el modelo de composición escritural de Flower y Hayes (1981), y mediante el análisis de textos argumentados escritos por experto. Con el grupo de control no se desarrolló dicho proceso pedagógico. Con los dos grupos se trabajó el conocimiento de un tema (memoria a largo plazo), el mismo para los dos, como base para la escritura del segundo texto argumentado, pos test.

7.2. Participantes:

La muestra la conformaron dos cursos de grado undécimo del Colegio Aníbal Fernández de Soto. Un curso se seleccionó como grupo de control, y el otro como grupo experimental. Se trabajó con los estudiantes en su totalidad, 40 de un curso y 38 del otro, sin embargo la muestra seleccionada fue de veinte (20) estudiantes de cada grupo, para un total de cuarenta (40). La

muestra se seleccionó teniendo en cuenta el cumplimiento de las exigencias de la investigación: el haber participado en todo el proceso de desarrollo. En los dos grupos hubo estudiantes integrados tardíamente a los cursos, así como retirados en el periodo de investigación, también estudiantes que no cumplieron con el trabajo solicitado, motivo que obligó a descartarlos. Aunque el análisis de datos pudo haberse hecho con diferente número de estudiantes para cada grupo, se consideró pertinente igualar los dos grupos en vista de la semejanza en el cumplimiento y no cumplimiento de los requisitos exigidos por la investigación.

7.3. Variables:

El estudio se fundamenta en el análisis de los textos argumentados en función de su calidad, desde dos componentes: la generación de ideas, y su organización. En este sentido, las variables son las siguientes:

Independiente: planificación del texto argumentado con el uso de mapa conceptual computarizado.

Dependiente: calidad del texto argumentado

El grupo experimental realizó planificación del texto argumentado con el uso del mapa conceptual computarizado, en tanto que el grupo de control, no realizó planificación, ni utilizó el recurso del mapa conceptual computarizado.

7.4. Instrumentos:

Para el cumplimiento de los objetivos se hizo necesaria la construcción de un instrumento para evaluar la calidad de las composiciones escritas con base en el Modelo de Flower & Hayes (1981), en relación a la planificación.

El instrumento lo diseñó la investigadora con base en literatura referente al tema y al Módulo de Comunicación Escrita del Icfes Saber Pro 2014-2, y fue sometido a evaluación de expertos: Mg. Nohora Patricia Duarte Agudelo y Mg. Hilda Mercedes Ortiz Rojas (ver anexo 5). Consiste en una matriz de análisis conformada por dos componentes: generación de ideas, y organización de ideas. El primero conformado por tres indicadores: desarrollo de ideas, calidad de ideas y cantidad de ideas; y el segundo, con un solo indicador.

Cada indicador se evalúa mediante una escala de Likert compuesta de seis categorías: superior, satisfactorio, medio, regular, bajo, y deficiente. A cada uno se le asignó un valor, a partir de seis, y hasta uno, respectivamente (ver tablas 1 a 4).

Como ya se mencionó en este documento, se avaluó la calidad en términos de generación y organización de las ideas, con base en el modelo de Flower y Hayes, es decir, de acuerdo al alcance de experto, lo que quiere decir que en la escala con la cual se trabajó, no se esperaba que los estudiantes alcanzaran los niveles superior o satisfactorio, si se tiene en cuenta que para llegar allí, se requiere, entre tantos, experiencia, de la cual adolecen los estudiantes de secundaria.

Los componentes que se evalúan determinan, en general, la calidad del contenido de un texto, por lo cual se obvian otros problemas de la escritura, que se sabe existen y hay que mejorar, como son la ortografía y la gramática. En todo caso, a pesar de que existan estas falencias, las

personas están en capacidad de expresar sus puntos de vista, que no pueden ser limitadas por aspectos de forma, aunque eventualmente afecten el contenido.

En las tablas 1 a 4 se presenta la matriz de análisis para evaluar los textos argumentados. La generación de ideas se evalúa desde tres indicadores; la generación de ideas en cuanto a su desarrollo, generación de ideas en cuanto a calidad y, generación de ideas en cuanto a cantidad. La primera es la más importante, pues es la que da cuenta del desarrollo del texto como un todo, implica que la tesis sea defendida a través de un entramado de argumentos sustentados, pero no únicamente con fundamento en el conocimiento y/o información adquirida a través de los recursos bibliográficos, sino también en nuevas ideas generadas por el estudiante, como fruto de su reflexión consciente, y con una intencionalidad dirigida al lector, es decir, de acuerdo a las exigencias que implica tanto una composición escritural en general, como un ensayo argumentado, en particular.

Con respecto a las características del texto, en la Generación de Ideas, el que un texto sea original, quiere decir que se visualiza una composición por parte del escritor, incluso si no presenta ideas que sean novedosas y aporten por su diferencia y lógica a una nueva visión del tema. En todo caso, la originalidad sí debe cubrir por lo menos una amplitud temática que no deje vacíos relevantes y, por el contrario, logre suficiencia en la defensa de una tesis. En este orden de ideas, a partir del nivel medio, en la escala, se podría pensar en una posible publicación, por supuesto con los ajustes a que haya lugar, tanto en contenido, como en forma. La novedad, que solo aparece en el nivel superior exige un aporte a la visión del problema, lo que implica el que no se haya visto antes en otros textos; de ahí la importancia del uso de los mapas conceptuales, que ayudan a ver lo que no se veía antes. Por otra parte, en cuanto a que un argumento sea bien desarrollado, exige que sea defendido con base en la lógica, la coherencia y suficiencia. Como es de notarse, el indicador desarrollo de las ideas trae consigo características necesarias de un texto argumentado bien escrito,

motivo por el cual no se espera un alto puntaje en este factor, exigente para los escolares, poco diestros en la argumentación y la reflexión.

**Matriz de análisis generación y organización
de las ideas (Tablas 1, 2, 3, 4)**

Tabla 1. Generación de ideas en cuanto a su desarrollo

ESCALA DE VALORACIÓN	CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO
SUPERIOR Valor: 6	El texto es un producto original y novedoso, se basa en diferentes y varios argumentos desarrollados lógicamente y con suficiencia. Relaciona fuentes citadas.
SATISFACTORIO Valor: 5	El texto es un producto original. El punto de vista es claro y se sustenta en suficientes argumentos desarrollados lógicamente para defender la tesis. Relaciona fuentes citadas.
MEDIO Valor: 4	El texto es un producto original. El punto de vista es claro. Se sustenta en varios argumentos en forma clara, pero hay vacíos (no se cubre el tema con suficiencia) en el desarrollo de la temática. Puede haber referencias y algunas citas.
REGULAR Valor: 3	El Punto de vista es claro o se puede determinar. Hay varias ideas o argumentos. Se pueden presentar algunas dificultades para la comprensión y/o hay imprecisiones. Puede que haya referentes e incluso referencias.
BAJO Valor: 2	Intenta proponer una tesis que puede ser confusa. Los argumentos son muy pocos, o poco desarrollados y/o muy confusos o contradictorios. Pueden ir en orden a las referencias revisadas. Puede que hayan referentes e incluso referencias. Hay imprecisiones.
DEFICIENTE Valor: 1	No genera ideas (son producto de copia, resumen). No hay tesis, o no se fundamenta con un mínimo aceptable (no argumenta). El texto es confuso o inentendible.

En lo relativo a la Generación de Ideas en cuanto a calidad, es un complemento del desarrollo de las ideas; brinda una referencia respecto a la calidad del texto argumentado. Se refiere a qué tanto las ideas son o no novedosas; si alguna o algunas ideas son importantes en el sentido

en que aportan una nueva mirada al problema. Cabe apuntar que para evaluarlas, se parte del conocimiento del tema trabajado en la fase de intervención; es decir, se parte de una documentación específica, igual para los dos grupos, seleccionada por la docente. Se tienen en cuenta en el sentido en que si los estudiantes se refieren a estos documentos, en las mismas condiciones, no hay novedad. En todo caso si cuentan para evaluar la calidad, pues de igual forma un texto argumentado es válido aún si no hay novedad. Por otra parte, no evalúa si las ideas fueron desarrolladas o no. Se tienen en cuenta solamente con el hecho de mencionarse, motivo por el cual no puede evaluarse con la misma importancia del desarrollo de las ideas. En todo caso es sustancial tenerla en cuenta tanto para dar un posible referente de lo que se escribió, como de la posibilidad de alcanzar un nivel superior si las ideas hubiesen sido desarrolladas.

Al hablar de algunas ideas, en el nivel satisfactorio, se quiere dar a entender que es más de una idea, o quizá una idea amplia, o representativa dentro de lo novedoso. Solo en este nivel y en el superior se puede hablar de novedad, lo que quiere decir que quienes no estén en ninguno de los dos, es porque tienden a reproducir, lo que no permite alcanzar el nivel esperado de ensayo argumentado, y quedarse en el nivel de texto argumentado.

Tabla 2. Generación de ideas en cuanto a calidad

SUPERIOR Valor: 6	Novedad en ideas y/o relaciones (amplía la perspectiva).
SATISFACTORIO Valor: 5	Algunas ideas y/o relaciones fuera de lo común.
MEDIO Valor: 4	Hay varias ideas pero no se salen de lo común.
REGULAR Valor: 3	Se limita a unas pocas y corrientes ideas.
BAJO Valor: 2	Hay por lo menos alguna idea.
DEFICIENTE Valor: 1	No genera ideas.

Con respecto a la generación de ideas en cuanto a cantidad, se revisa qué tan amplio o completo se presenta o se pudo haber presentado el tema objeto de escritura. La cantidad de ideas permite revisar qué tanto se conoce el tema; la creatividad de la que hablan Flower y Hayes (1981) y Emig (1977), en la escritura, en la búsqueda de nuevas miradas; y la suficiencia en argumentos para lograr convencer o presentar un desarrollo completo de la temática expuesta, de manera que el lector pueda percibir que el escritor es una autoridad en el tema tratado. En este sentido, como requisitos para contarse, se tiene en cuenta si presentan un desarrollo mínimo, y si va en función de la tesis a defender. Es independiente de que sean o no novedosas, ya que este factor se evalúa en la generación de ideas en cuanto a calidad.

En la escala, el ítem superior tiene en cuenta que además de que haya suficiencia, se trascienda de ella con multiplicidad de tópicos y relaciones entre ellos. En el ítem satisfactorio, se revisa que el tópico presente suficientes ideas para defenderlo y sustentarlo. El nivel medio implica

que aunque haya varias ideas, quedan algunos vacíos. En el nivel regular se ubican los textos que limitan el texto a dos ideas muy simples, no amplias. En el nivel bajo se ubican los textos que apenas presentan una idea muy limitada del tema, en tanto que en el nivel deficiente se relacionan los trabajos que no generan ideas, es decir, son fruto de evidente copia, resumen, o descripción, no presentan tesis, o el texto es incomprensible y/o ilógico.

Tabla 3. Generación de ideas en cuanto a cantidad

SUPERIOR Valor: 6	Bastantes ideas y relaciones.
SATISFACTORIO Valor: 5	Suficiente cantidad de ideas para defender la tesis.
MEDIO Valor: 4	Hay varias ideas.
REGULAR Valor: 3	Hay pocas ideas.
BAJO Valor: 2	Al menos genera alguna idea.
DEFICIENTE Valor: 1	No genera ideas.

Respecto a la organización de las ideas, la segunda variable amplia a evaluar, permite verificar el hilo conductor del texto en general, es decir, que haya un orden en el desarrollo de las ideas en función de una tesis. Teniendo en cuenta que el volumen de ideas, sus relaciones y el manejo profundo de un tema requiere mayor complejidad en la organización de un texto, en

relación a uno sencillo y no trascendental, no se espera en este trabajo con estudiantes de secundaria alcanzar los niveles satisfactorio y superior, a pesar de que pueda haber una organización adecuada en la escritura del texto. En la categoría superior se encuentran los textos que trascienden y aportan nuevas visiones al tema tratado, y que en cuanto a la organización revela pericia en relacionar ideas, ir y volver en las mismas, manteniendo orden y coherencia en la exposición del tema. En el nivel satisfactorio se ubican los textos que presentan suficiencia en el contenido, para defender una tesis, sin que para ello sea requerida una destreza especial en organizar las ideas y establecer relaciones novedosas o hacer alguna propuesta diferente en la temática. En el nivel medio se encuentran los textos que aun siendo simples, e incompletos, presentan un desarrollo orientado por lo menos por una idea más o menos amplia a través de la cual se mantiene el hilo conductor. En el nivel regular se ubican los textos que a pesar de intentar mantener el hilo conductor, presentan algunos errores como la imprecisión (juicios sin soporte), la no conclusión de ideas, el rodeo y la reiteración, entre otros. En el nivel bajo se ubican los escritos que tocan diferentes temas desarticulados unos de otros, y que pueden ser fruto de resumen de varias fuentes, de copia, e incluso de descripciones, pero presentan por lo menos una idea propia, no desarrollada. En el nivel deficiente, por su parte se clasifican los textos que son imprecisos, y/o incomprensibles, o que son fruto de resumen o copia de otros documentos, y no presentan alguna idea comprensible y propia.

Tabla 4. Organización de las ideas

SUPERIOR Valor: 6	Mantiene el hilo conductor en medio de la óptima calidad (rico en ideas, preciso, creativo) de sus argumentos y relaciones establecidas, en un documento de extensión amplia.
SATISFACTORIO Valor: 5	Mantiene el hilo conductor a través de un texto comprensible y suficiente (en contenido y extensión), para defender una tesis.
MEDIO Valor: 4	Se visualiza un hilo conductor de fácil comprensión, a lo largo de un texto simple.
REGULAR Valor: 3	Se visualiza un hilo conductor, sin embargo se perciben vacíos: se toma el tema de manera parcial, puede haber ideas inconclusas, con algunas interferencias, dificultades en los párrafos y/o saltos, aunque se relacionan con una idea. Se visualizan varias ideas (extensión suficiente).
BAJO Valor: 2	Se observan diferentes ideas desarticuladas unas de otras. Las ideas pueden ir en orden a la copia y/o resumen.
DEFICIENTE Valor: 1	La organización obedece a un orden ajeno (producto de la mezcla de copia, resumen y opinión), o no se visualiza orden alguno. Lo impreciso no permite ver un orden. Pueden haber ideas inconclusas y mucho desorden, que afecte la comprensión.

7.5. Fases:

El proceso investigativo se llevó a cabo en cinco fases. En lo relacionado al trabajo con los estudiantes, se desarrollaron cuatro: contextualización, pre test, intervención, y pos test, en las clases de informática; sesiones de 50 minutos, aprox., efectivos de clase. La última fase corresponde al análisis de datos.

A continuación se da paso al trabajo realizado en el proceso investigativo, en las fases en mención.

7.5.1. Contextualización.

La fase de Contextualización, pretendió revisar tanto los conocimientos, como las experiencias previas de los estudiantes en cuanto al tipo de texto a escribir, ensayo argumentado. Antes de iniciar el trabajo con ellos, se indagó a su profesor de español acerca de los alcances de su enseñanza al respecto a los mismos estudiantes, en años previos. Ya en el trabajo con los educandos, se procedió a verificar con algunas preguntas, sus conocimientos y experiencia. La teoría del aprendizaje de Ausubel, menciona que el aprendizaje se da cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante “subsursor” preexistente (citado por Ausubel, s.f.).

Partiendo de los vacíos previstos y desde la condición de la ‘no arbitrariedad’, se inició esta fase de contextualización. La docente seleccionó los documentos a tratar, y la forma de hacerlo: lectura breve (sustantividad) -Es importante no sobrecargar al alumno de informaciones innecesarias, dificultando la organización cognitiva (Ausubel, citado por Moreira, 1997, p. 18) - de conceptos e ilustración por parte de la docente, así como ejemplificación de su parte y de los estudiantes. Este tipo de trabajo, en parte, podría considerarse dirigido al aprendizaje por recepción, pero como lo dice la teoría Ausubeliana, éste no implica que no sea significativo; “el aprendizaje por recepción puede ser significativo si la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos e interactúan con los "subsensores"” (citado por Ausubel, s.f.). Los subsensores son los conceptos relevantes preexistentes en la estructura cognitiva.

Con sustento en lo anterior, y partiendo de la idea de que nadie puede escribir sobre lo que desconoce, y por supuesto del Modelo Cognitivo de Flower y Hayes (1981), “Una Teoría de la Composición como Proceso Cognitivo”, fue necesario ubicar a los estudiantes, tanto al grupo de investigación, como al control, en algunos aspectos de dos de los tres grandes elementos que explican el Modelo: La Memoria a Largo Plazo y, el Ambiente de Trabajo.

Si el modelo no implicase estos elementos, de igual forma hubiera habido la necesidad de tenerlos en cuenta, tanto para el grupo experimental, como para el de control. De esta forma, se intervino en el primer elemento antes mencionado, Memoria a Largo Plazo, en uno de sus tres, elementos (Flower & Hayes), el conocimiento del tema; los otros dos son: el conocimiento de la audiencia, y el conocimiento de planes de redacción.

Respecto al conocimiento del tema, se trabajó en el tipo de texto a escribir; ensayo argumentado. El tema sobre el que escribirían el primer ensayo, que también forma parte del conocimiento del tema, para este caso, la pena de muerte, sería consultado por los estudiantes, haciendo uso de las posibilidades de la World Wide Web; podían usar otros recursos, incluido el software instalado en los computadores, para el desarrollo de la tarea de composición.

El conocimiento del tema, ensayo, se trabajó en tres clases en el aula de sistemas. En cada una se trabajó una temática: en la primera, lo que es y no es un ensayo; en la segunda, ¿qué es un ensayo argumentado? y, en la tercera; algunas clases de argumentos. Se enfatizó en las implicaciones del ensayo argumentado, encaminado a la producción, como aporte a nuevas visiones de un tema o problema, y se diferenció del ensayo literario.

En la primera clase dedicada a lo que es y no es un ensayo, la docente fue haciendo lectura, explicación y comentarios respecto al tema (Anexo 6), en tanto que a los estudiantes se les incentivaba la participación con preguntas referidas a sus experiencias anteriores respecto a tareas de este orden en su historia curricular. De esta clase se pudieron volver a visualizar (el año anterior se pudo observar en dos grupos del mismo grado), algunos conocimientos previos de los estudiantes, respecto al tema, así como sus experiencias de escritura de “ensayos”. Durante el tiempo de la lectura no se hizo uso de los computadores; la docente mantuvo el control de su uso

(congelándolos) mediante la aplicación Teacher Insight, aplicación que permite la administración de un grupo de computadoras.

Al finalizar la sesión, se solicitó el desarrollo de un taller (Anexo 7) a realizar a través de la Plataforma Edmodo, para lo cual se les dirigió la inscripción al grupo. La actividad debía ser desarrollada por los estudiantes, o bien en sus casas, o bien en algún descanso en el Colegio, si algún estudiante no podía acceder a estos recursos desde su casa. Esta actividad tenía como objetivo más que ejercitarse en la temática, en reforzarla en la memoria.

El segundo tema tratado fue el ensayo argumentado. La docente inició la clase con preguntas orientadas a recordar parte de lo visto. Varios estudiantes participaron respondiendo al que no es el ensayo, y sus implicaciones, así como a diferenciarlo del ensayo literario, entre otras ideas. Luego de esto, la docente leyó lo que es un ensayo argumentado y un argumento (Anexo 8) en forma breve, y procedió a que los estudiantes hicieran lectura a una parte del ensayo “Desobediencia Civil” (Thoureau, s.f., Anexo 9). Esta lectura se hizo compartiendo la pantalla del computador de la docente, en cada uno de los demás computadores, usando la aplicación Teacher Insight. Luego de la lectura, la docente, a través de preguntas, orientó la clase a que los estudiantes identificaran la tesis y algunos argumentos del escritor para defenderla. No fue fácil, se hizo necesario releerles partes del documento para que ellos pudieran participar más, y posteriormente convencerse de cuál era la tesis y de algunos argumentos. Algunos estudiantes quisieron hacer valer sus respuestas, pero finalmente reconocieron los errores. Otros estudiantes quisieron exponer sus propios puntos de vista, sobre lo que alcanzaban a entender; se les corrigió, en el sentido en que el objetivo era interpretar la exposición del autor. En los dos cursos se presentaron las mismas situaciones mencionadas. Cabe apuntar que el ensayo tomado como ejemplo no es del tipo de textos normalmente leídos o usados por los docentes en sus asignaturas.

Con respecto al sub-elemento Audiencia, de la Memoria a Largo Plazo, se tuvo en cuenta cuando se explicó el ensayo, “El ensayo es..., una manifestación del hombre mismo destinada a la difusión y al debate.... No hay que ignorar que todo ensayo implica, así no sea explícito, un destinatario” (Iriarte, 2001, p. 22).

El tercer tema tratado fue la Argumentación. Para iniciar, la docente instó a los estudiantes a responder qué es un ensayo, y qué es un argumento; precisó, y prosiguió con breves lecturas y explicación de algunos tipos de argumentos: de autoridad, de ejemplo, y de causa-efecto, interrumpidos por la explicación y presentación de nuevos ejemplos por parte de los estudiantes. Como motivación a la participación, se siguió con el tradicional método de asignación de puntos a los alumnos contribuyentes. Mientras se hizo lo anterior, la docente mantuvo congelados los computadores con el uso del aplicativo Teacher Insight. Enseguida, se permitió la consulta en la WWW para exposición de ejemplos de tipos de argumentos. Para finalizar, se les comunicó la tarea a desarrollar fuera de clase, en la Plataforma Edmodo (Anexo 10). La actividad tenía como objetivos: ejercitarse, hacer memoria y evitar el olvido del tema.

Y para terminar, con los tres sub-elementos de la Memoria a Largo Plazo, respecto a los Planes de Redacción, por ser el centro de la investigación, aplicable solamente al grupo de investigación (planificación con el uso de mapa conceptual), solo se dieron algunas recomendaciones: en cuanto a la organización del texto podían usar el que les enseñaron; introducción, desarrollo y conclusiones, pero que no necesariamente debía ser ni en ese orden, ni esos mismos elementos, por ser un tipo de texto sin unas orientaciones definitivas, en cuanto a formato. De igual forma, la docente leyó y fue explicando el documento; Elementos Básicos del Ensayo Argumentativo (Pérez, 2002), (Anexo 11) que orienta la escritura del ensayo y, entre otros,

propone unos elementos y varias posibilidades de organización; se publicó en la página de Edmodo.

Por otra parte, en la siguiente fase, que corresponde a la Traducción en el pre test, se les presentó a los estudiantes, la posibilidad de usar hojas, y lápiz o esfero, o de igual forma otras herramientas de software, con la idea de que alguien quisiera realizar algún plan de escritura. Dos estudiantes de un curso, y uno del otro, los usaron una vez, pero los olvidaron después de la primera hora de trabajo, y no fueron importantes; se evidenció el no uso de algún esquema de planificación.

7.5.2. Pre test.

Esta etapa del proceso, que consistió en la escritura, Traducción, acorde al modelo de Flower y Hayes (1981), de un ensayo argumentado, se implementó con objeto de conocer el punto de partida de los dos grupos, en cuanto a la calidad de sus composiciones en términos de Generación de Ideas, y Organización del texto, y de esta manera poder evaluar un pos test (objeto de investigación) comparando los dos grupos.

Algunas condiciones del pre test, novedad frente a la investigación en el campo, cumplieron el propósito de semejarse a las reales empleadas por los escritores, al menos en la asignación de tiempo, y el acceso a algunos recursos mientras se desarrollaba la acción de composición; fuentes bibliográficas, incluida la multimedia, software libre de la WWW, Diccionarios, Traductores,... o instalado en el computador, como el programa Word. Los escritos (todos los avances) y los borradores fueron asequibles a la docente, para su estudio, quien en esta etapa fue orientadora, observadora y estricta controladora del proceso, en garantía de su desarrollo, en las mismas condiciones para los dos grupos.

Como es de notarse, en lo relativo a los recursos disponibles, arriba mencionados, excluyendo el tiempo, se visualiza el uso de las TIC en diferentes frentes en la tarea de composición. El uso de las TIC (los estudiantes también podían contar con documentos en papel); computador, software, la WWW, se emplean: 1. como recurso de consulta/investigación/información; 2. como recurso técnico para facilitar tareas de forma en la escritura, como lo son la corrección del texto y la inserción de referencias; y 3. como soporte, texto escrito, tanto para la tarea de composición, como de recurso para la investigación.

Con base en lo anterior, aquí en la práctica se evidencian las dos utilidades de las TIC, planteadas por la investigadora: de una parte, las TIC como soporte investigativo, y de otra, como uso recursivo. En el uso recursivo se podrían mencionar los dos primeros usos, en tanto que como soporte investigativo, correspondería el último en nombrar.

Con respecto a la primera utilidad arriba mencionada, en esta fase, los estudiantes ampliarían en el sub-elemento de la Memoria a Largo Plazo, de acuerdo al modelo de Flower y Hayes (1981), Conocimiento del Tema (informándose, conociendo, aprendiendo,..) del tema “Pena de Muerte”, mediante el uso de las TIC, y otros recursos que quisieran los estudiantes (Fig. 4) De esta manera, para completar el elemento del Modelo, Memoria a Largo Plazo del escritor, quedaría solo el vacío en lo concerniente al sub-elemento Conocimiento de Planes de Redacción, que es el motivo de esta investigación, y solo será planteada para el grupo de investigación.

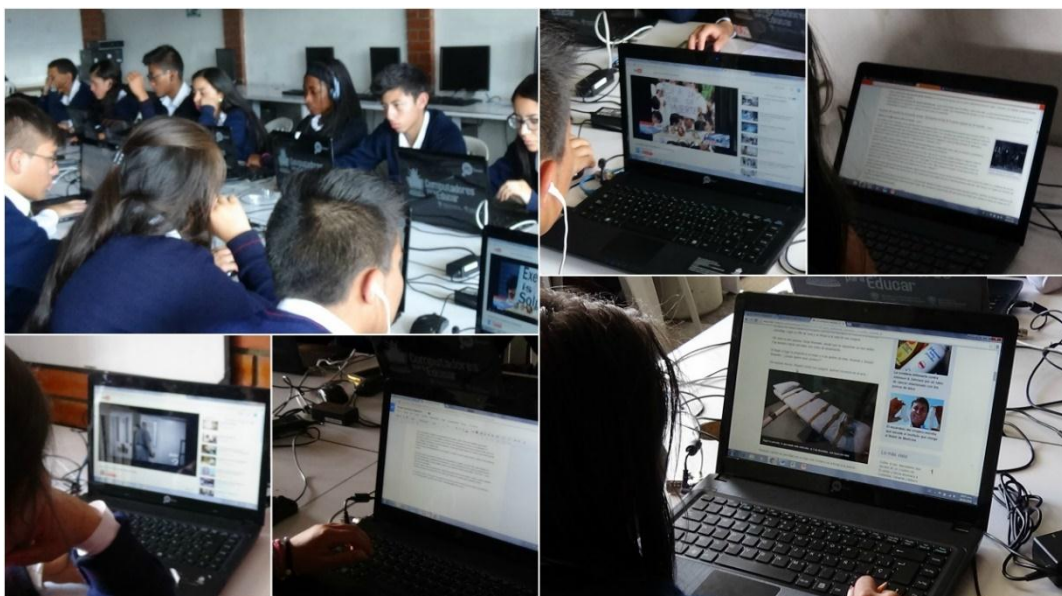


Figura 4. Uso recursivo de las TIC; estudio del tema (memoria a largo plazo)

Se aclara que en la Memoria a Largo Plazo, se contemplan más conocimientos; en el caso particular que compete a la escritura, se pueden nombrar, en cuanto a forma; la gramática, la ortografía, y sintaxis..., o, en lo relativo también a aspectos que afectan el contenido, tema de este estudio; la experiencia, y los aprendizajes y limitaciones,... La lista podría ser interminable. De cualquier forma, para el caso de esta investigación, encaminada a la calidad de la composición en cuanto a Generación y Organización de Ideas, se pueden considerar suficientes los aspectos mencionados.

Esta fase se desarrolló en cinco sesiones de clase, en la sala de informática. Los estudiantes usaron la aplicación Documentos de Google de la plataforma Google Drive (Fig. 5), con el objeto de compartir el documento con la docente, desde la primera sesión: tanto como recurso de control del trabajo realizado en cada sesión, con la posibilidad de permitir observaciones por parte de la investigadora a través de su recurso de comentarios; como de recurso de investigación, mediante

el historial de revisión, que permite observar cada avance y/o modificación de texto., con fecha y hora de realización.



Figura 5. Pre test en Google Drive.

Para iniciar, conforme al modelo de Flower y Hayes (1981), y aún si ellos no lo contemplaren, se haría necesaria la ubicación a los estudiantes en la tarea Retórica; sub-elemento, ubicado en el elemento Ambiente de Trabajo. Desde la etapa anterior de la investigación, Contextualización, se les fue informando que escribirían un Ensayo Argumentado (Exigencia de la *tarea* retórica). Inmersos ya en esta fase, se les asignó el tema (sub-elemento de la retórica): Pena de Muerte, y ellos debían pensar - ya se había explicado en la fase anterior, que los ensayos deben ir dirigidos a algún lector en particular - en la Audiencia (sub-elemento de la retórica). A grandes rasgos se les explicó que dicha selección de la audiencia implicaba por lo menos el manejo de un tipo de vocabulario y lenguaje, y selección de argumentos; ellos podían pensar en otros aspectos que pudieran involucrarse a este efecto. No era posible profundizar en estos sub-elementos de la retórica, debido a que ésta sería reservada para el grupo de investigación en la siguiente fase.

Con respecto al desarrollo de la tarea escritora, la investigadora (docente) estuvo por un lado, disponible a las solicitudes de los estudiantes, -se les explicó que podían contar con la orientación de la profesora, e incluso indagar a sus compañeros- y, por otro, controlando permanentemente la disciplina de los estudiantes, así como el desarrollo de la tarea, paseando permanentemente por el aula. Se observó en los dos grupos, casos de no trabajo y distracción de estudiantes, que entre otros, fueron motivo para no contarlos en la investigación. A pesar de lo anterior, se puede afirmar que en general, los estudiantes se dedicaron al trabajo propuesto.

En cuanto al avance en la escritura propiamente dicha, a través del desarrollo de las sesiones, la docente fue revisando los adelantos de los estudiantes. En este proceso se presentó la necesidad, no prevista, de escribir algunas observaciones; teniendo el cuidado de no afectar la investigación. Se encaminaron a dos situaciones: por un lado, a la revisión del avance en el trabajo, y por otro, a la reorientación en la tarea, por una sola vez, al observarse solo copia, y/o predominio de resumen; simplemente se les comunicó que el ensayo no era la una y/o el otro (Fig. 6).

Lo anterior no se esperaba, ya que la investigadora pensó que se partía de las implicaciones de la composición de un ensayo argumentado, previamente estudiado con los estudiantes en la fase de contextualización.

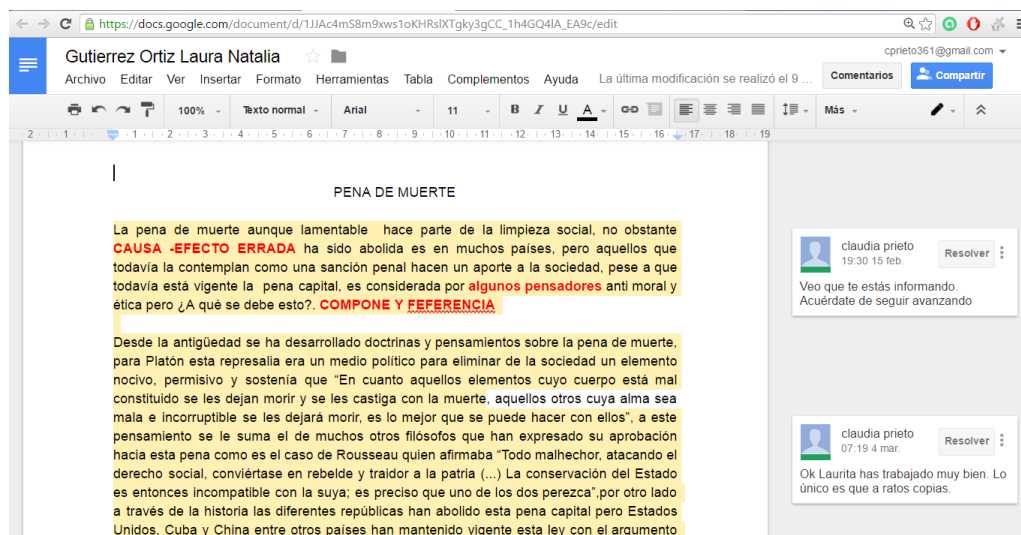


Figura 6. Monitoreo del avance en el trabajo. Lo que aparece en rojo lo resalta o escribe la investigadora después de todo el proceso escritor e investigativo con los estudiantes.

7.5.3. Intervención.

Esta fase corresponde a la intervención pedagógica a los dos grupos: de control y experimental. Se diferencian dos momentos debido a que una parte de la intervención se dirige a los dos grupos, y otra se destina al grupo de investigación exclusivamente.

Intervención dirigida a los dos grupos:

Se orientó, por una parte, al Conocimiento del Tema, acorde al Modelo de proceso de Composición (Flower & Hayes, 1981) seguido en esta investigación: en el tema de composición para el segundo ensayo, el aborto, y en recordar las condiciones del tipo de texto a escribir, el ensayo argumentado. Y por otra, hacia algunos elementos básicos seguidos por los escritores, en la composición: planificación, traducción, y examen. Se hizo de manera muy superficial, para presentar unas recomendaciones mínimas, pero sin el ánimo de profundizar, por no ser éste el

objeto del estudio, pero tampoco al punto de no tocarlo, a sabiendas de su requisito para llevar a cabo un trabajo real de composición. A continuación se da paso a estos dos puntos.

Conocimiento del tema – primera parte

Si bien en el pre test cada estudiante investigaba sobre el tema a escribir, pena de muerte, incluida en las cinco horas dispuestas dedicadas a la composición, en esta fase, la docente dirigió el conocimiento del nuevo tema, el aborto (no incluidas en las horas de composición), que debía cumplir el requisito de presentar alta semejanza al anterior. No era conveniente trabajar con el tema de la pena de muerte, no tanto porque se partía de unos conocimientos previos, sino más porque había sido objeto de escritura, en el pre test, lo que podía incidir en la escritura del pos test, y por ende en las variables a investigar. Por otra parte, había el riesgo de presentarse algún nivel de apatía en los estudiantes: no están acostumbrados a tratar un tema por mucho tiempo.

En los dos grupos se llevaron a cabo tres sesiones para el estudio de un mismo artículo, catalogado por la docente como ensayo argumentado, El aborto desde la perspectiva ética médica (Francesc, 2008): 1. Sesión uno: el curso se organizó en grupos de cuatro y hasta cinco estudiantes, quienes tenían la tarea de leer y exponer una parte del texto, la 1/10 parte; la docente organizó previamente el texto de manera que cada parte a asignar al grupo explicara una idea completa. En las exposiciones se visualizaron algunos errores de comprensión, ante lo cual la docente intervino con preguntas para ser respondidas por los estudiantes, o en su defecto por ella. 2. Estudio individual. Al observarse falta de participación por parte de muchos estudiantes en la actividad anterior, y debido a la necesidad de comprender un texto tanto en su forma como en su contenido, la docente consideró pertinente generar una propuesta para su estudio, en forma individual;

consistió en la lectura y la resolución de diez preguntas de contenido, sin importar que quizá no alcanzaran a responderlas todas, debido al tiempo. No se pretendió evaluar las respuestas, tan solo lograr la concentración y el trabajo consciente por parte de cada estudiante. 3. Se dio respuesta a algunas preguntas: los estudiantes y la docente compartieron esta tarea, y se enfatizó un poco en la organización del documento en cuanto a la contextualización al lector frente a lo que se hablaría, las perspectivas tratadas en el contenido, el lenguaje empleado, y los argumentos usados. La docente orientó esta tarea a través de preguntas dirigidas a los estudiantes; complementadas por ella, según la necesidad.

El anterior documento fue seleccionado por la docente, tanto por tratar el tema de discusión, como por servir de ejemplo para el análisis y para la escritura del ensayo argumentado. En este sentido, las tres sesiones se encaminaron al conocimiento del tema: tanto del tema a escribir, el aborto, como de la exigencia retórica en cuanto al formato, ensayo argumentado.

Algunos elementos básicos para la composición:

Como actividad complementaria y de descanso a la concentración de las anteriores tareas, se trabajó en algunos de los elementos básicos seguidos por los escritores en la composición, en general y con base en el modelo de proceso de Flower y Hayes (1981), en particular, en forma lúdica: el curso se distribuyó en grupos de cuatro y hasta cinco personas, y a cada grupo se le entregó seis tiras de textos (escritos en computador) diferentes que explicaban aspectos a tener en cuenta para componer un texto escrito: conocer del tema, estudiar el tema, conocer el tipo de texto a escribir, planificar, traducir, y revisar. Como ya se había trabajado el ensayo, ya se tenía algún antecedente en algunos de estos elementos. Los estudiantes debían darles alguna organización,

poniéndoles un número de orden a seguir, según cada grupo lo considerara pertinente. Este orden se escribía en una hoja adicional, y se hizo contra un tiempo de tres minutos, de manera que los estudiantes se motivaran y trabajaran pronto. Al finalizar esta actividad, a medida que la profesora iba recibiendo las hojas, las iba evaluando y puntuando, de manera que esto causaba emoción a los estudiantes. Para continuar, la profesora fue preguntando el orden, para lo cual los estudiantes respondían con mucha seguridad, y hasta se presentó polémica, pues había actividades que podían hacerse paralelas. La docente iba pegando los recortes en el orden previsto, pero en forma circular, de manera que no se viera un orden estricto. Dispuestos en el tablero, la docente explicó que aunque había unas exigencias y un posible orden, era un proceso, y como tal, se valían unos y otros, y podían darse en momentos diferentes con las necesidades y estilo del escritor. El objetivo de la actividad fue dejar en la mente del estudiante la necesidad de tener en cuenta por lo menos esos elementos a la hora de componer.

Conocimiento del tema – segunda parte

Teniendo en cuenta que los videos son tan válidos como los textos escritos, y de mayor interés para los estudiantes, - Como lo sugiere De Zubiría: “... más importante que los propios contenidos son el proceso y las actividades desarrolladas por los propios estudiantes para alcanzarlos” (2006, p. 167) - se presentaron tres videos completos, y una parte de otro, de manera que sirvieran de recursos con las mismas intenciones del artículo anterior: tanto para el conocimiento del tema, en cuanto a contenido, como en cuanto a forma, en especial en lo relativo a la argumentación. El video El grito silencioso (Nathanson, 1984) fue el primero (Fig. 7), y se presentó en una sesión de clase; la docente planeó presentarlo por secciones y no todo, de manera que no se revelara muy fuerte a los estudiantes, pero ante la manifestación del primer grupo en

quererlo ver todo, a los dos grupos se les presentó completo. El tiempo no daba para hacer comentarios, de manera que no se hicieron.



Figura 7. Presentación del video, el grito silencioso.

El segundo y parte del tercero: Explicación científica sobre el aborto (Fernández del Castillo, 2008) y, Si piensas abortar primero mira este video (Gamboa, 2012), respectivamente, se presentaron en una sesión, y se dispuso de tiempo para que los estudiantes hicieran sus comentarios y discusión; sin intervención de la docente. El cuarto video: Albania: niñas no deseadas (DW Noticias, 2014), se presentó al principio de otra sesión de clase, con el objeto de exponer otra perspectiva respecto al tema del aborto, de manera que los estudiantes analizaran que hay más por conocer y por tener en cuenta a la hora de tomar parte en el tema: la docente expresó esta intención, pero sin profundizar, para evitar incidir en la investigación. Se dispuso de unos 10 minutos para comentar y/o discutir sobre él. El resto de tiempo de la sesión se dedicó a la lectura de parte de una publicación respecto del aborto en Colombia: cuatro miradas al nuevo debate sobre el aborto

legal (El País, 2015). A medida que se iba leyendo, en proyección por video beam, los estudiantes fueron interviniendo libremente.

Aprendizaje de las estrategias de planificación: esta es la variable a contrastar con el grupo de control; se realizó con el grupo experimental, y consistió en emplear el mapa conceptual como recurso para la planificación de la composición.

Para iniciar este proceso, se desarrolló un taller de manera que los estudiantes precisaran en la forma de estructurar el mapa conceptual, y sus componentes: los conectores, conceptos, y relaciones (Fig. 8), así como a entender su importancia para el aprendizaje en general, y la organización y generación de nuevas ideas.



Figura 8. Taller Mapa conceptual

Posteriormente, la docente le expuso a los estudiantes un mapa conceptual con los elementos que de acuerdo al modelo de composición escritural de Flower y Hayes (1981), componen el subproceso de planificación: generación de ideas, organización y fijación de objetivos (Fig. 9). Se hizo en una sesión de clase, en la cual también se les orientó a generar su propio mapa conceptual, usando el expuesto como guía, para el planteamiento de objetivos del ensayo a escribir, aspecto en el cual se hizo énfasis en la exposición.

Planificación de la composición escritural

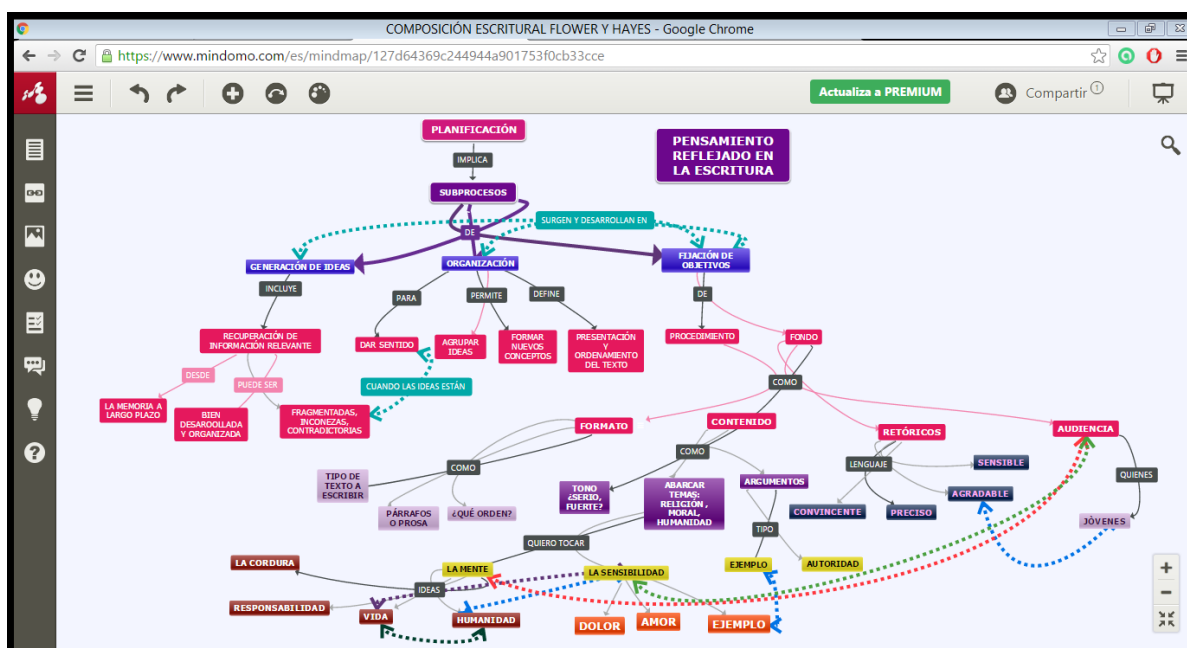


Figura 9. Mapa Conceptual con fundamento en el modelo de composición de Flower y Hayes (1981). Por: Claudia Prieto

En una nueva sesión de clase la docente les volvió a exponer un nuevo mapa conceptual (figura 10.) a los estudiantes, esta vez realizado con base en el artículo, “El aborto desde la perspectiva ética médica” (Francesc, 2008), escrito en forma de ensayo, como modelo para detectar la posible planificación realizada por parte de su autor: los objetivos claramente expuestos en él, contenidos, y su organización (dada por las temáticas, subtemáticas y relaciones en el mapa

conceptual). Este mismo artículo fue trabajado para los dos grupos, previamente, de manera que ya se conocía de antemano. Este mismo día se les orientó a los estudiantes en continuar el diseño del mapa conceptual iniciado la clase anterior, añadiendo las temáticas y subtemáticas a trabajar en el ensayo sobre el aborto inducido, recalcando en que podían iniciar también con la escritura, aunque preferiblemente lo hicieran con el mapa conceptual, que se iría construyendo o complementando con la escritura, conforme lo proponen Flower y Hayes (1981) en su modelo de composición, en el cual los escritores expertos se valen de los procesos cognitivos, que lo componen, en cualquier momento. De igual forma se les recordó la necesidad de revisar y corregir (elementos del subproceso de examen y el recurso control), subprocesos en que se trabajó muy sutilmente (nombrados y expuestos brevemente) a los dos grupos en esta fase y en la de contextualización.

Como es de notarse, la enseñanza está orientada al aprendizaje significativo, procurando no enseñar contenidos teóricos, sino más bien su aprendizaje práctico, con ayuda de modelos, y fundamentado en los aprendizajes previos, los intereses de los estudiantes, algunas dificultades, y la previa selección y organización del material por parte de la docente, en cumplimiento de requisitos de la corriente cognitiva de Ausubel (citado por Ausubel, s.f.) como la sustantividad, la secuenciación, y la jerarquización.

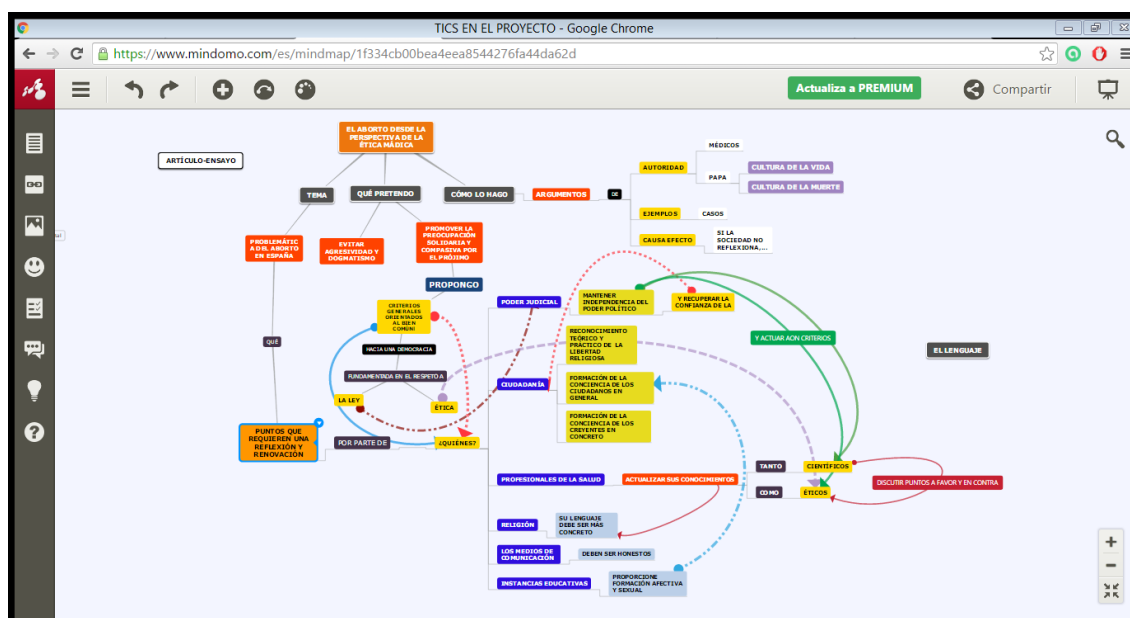


Figura 10. El aborto desde la perspectiva ética médica. Por: Claudia Prieto

7.5.4. Pos test.

Consistió en hacer composición escritural respecto al tema del aborto inducido. Se desarrolló en las mismas condiciones del pre test, salvo en que el grupo experimental (Fig. 11) realizó planificación con el uso de mapa conceptual computarizado, en tanto que el grupo control (Fig. 12) no hizo planificación.

El objetivo del pos test fue el servir de medio para analizar la incidencia de la variable planificación con el uso de mapa conceptual computarizado, desde el modelo de composición escritural de Flower y Hayes (1981), en la calidad de la composición escritural en cuanto a generación y organización de ideas.

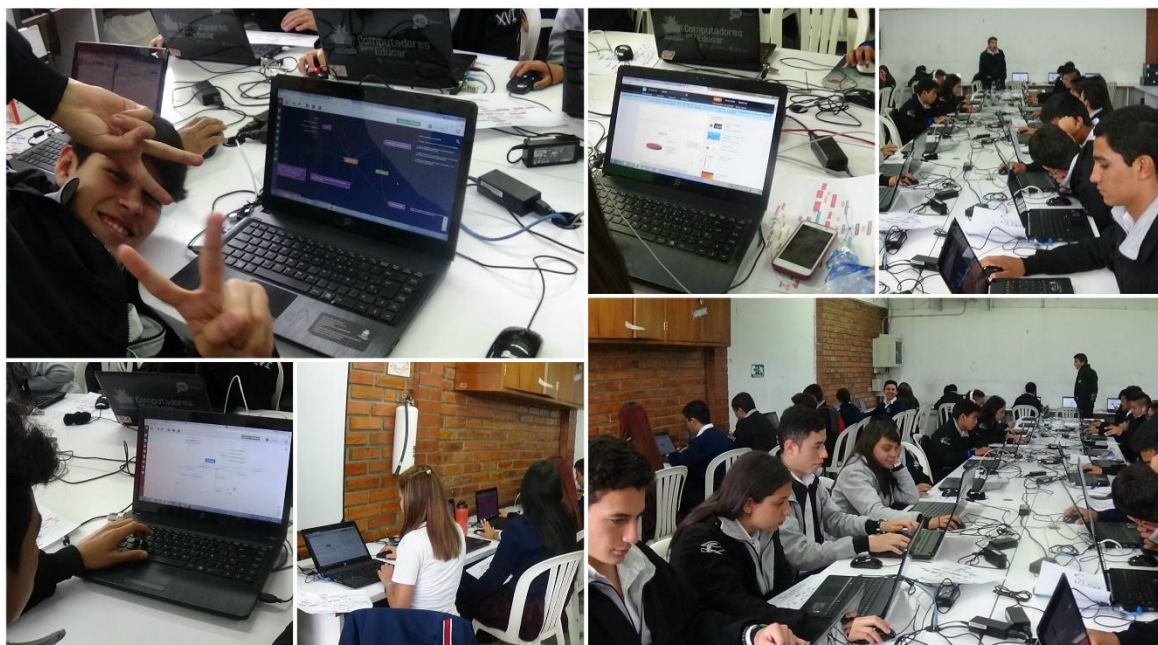


Figura 11. Pos test. Grupo Experimental

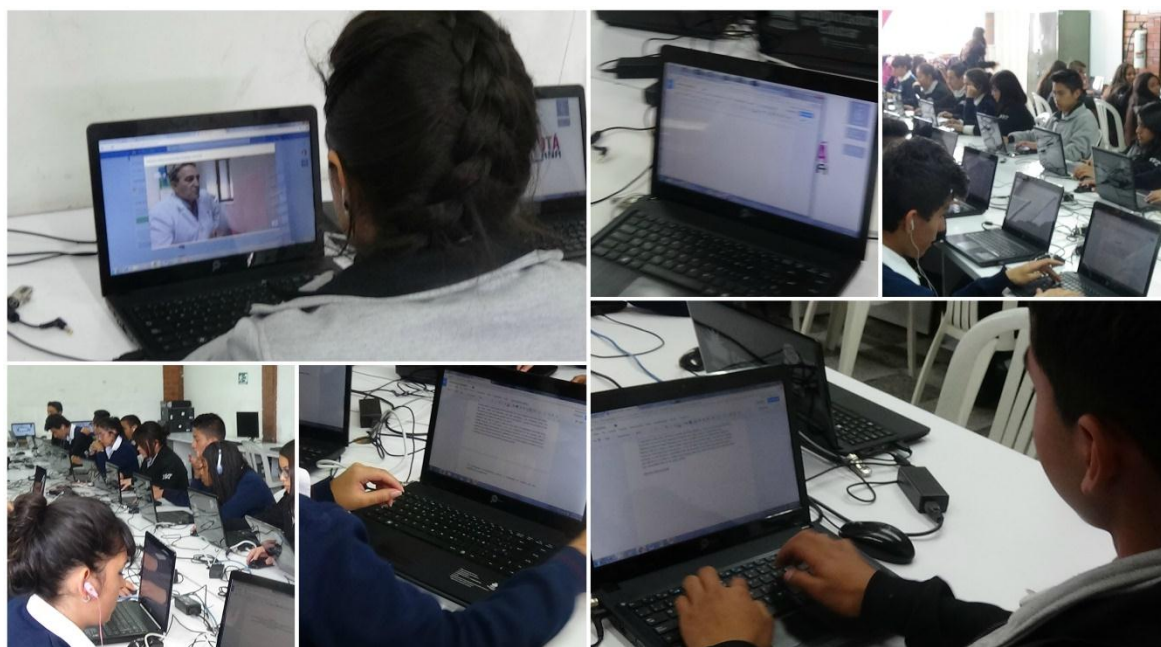


Figura 12. Pos test. Grupo Control

7.6. Análisis de resultados:

Antes del análisis es necesario seguir una serie de pasos: determinación de hipótesis; del valor alfa (α), error por asumir en lo relativo a los análisis estadísticos; y la elección de la prueba estadística.

7.6.1. Hipótesis.

H1 = Las composiciones escritas con planificación mediante el uso de mapas conceptuales computarizados son significativamente de mayor calidad en cuanto a generación y organización de ideas, en comparación con las composiciones escritas sin planificación y sin el uso de mapas conceptuales computarizados.

H0 = Las composiciones escritas con planificación mediante el uso de mapas conceptuales computarizados no son significativamente de mayor calidad en cuanto a generación y organización de ideas, en comparación con las composiciones escritas sin planificación y sin el uso de mapas conceptuales computarizados.

7.6.2. Determinación del valor α : valor de error por asumir.

Alfa (α), = 5 % = 0,05

7.6.3. Elección de la prueba estadística.

Se aplica la prueba T de Student Para Muestras Independientes: con esta se pudo verificar que la muestra no cumplía la prueba de normalidad, por lo cual se seleccionó la prueba no paramétrica Mann Whitney para dos muestras independientes.

7.6.4. Significancia.

7.6.4.1. Significancia en el pre test: el objetivo del pre test fue determinar el punto de partida, en cuanto a varianza en la calidad de la escritura de los textos argumentados. Acorde al análisis estadístico, se pudo determinar que los dos grupos partieron en igualdad de condiciones, es decir, no hubo diferencia significativa en la calidad de los textos escritos en cuanto a Generación y Organización de Ideas. Los rangos promedio fueron muy similares: por ejemplo, en el desarrollo de ideas, en el grupo sin planificación, fue de 20,35, y en el grupo con planificación fue de 20,65. La significancia para este ítem, fue de 0,931, por consiguiente se corrobora H_0 . en el cual Pvalor es $\Rightarrow \alpha$, es decir, entre los dos grupos no hay diferencia significativa. El comportamiento para los demás ítems que evalúan la generación y organización de las ideas presentan el mismo comportamiento. Los valores pueden observarse en la Tabla 5.

Tabla 5. Prueba de normalidad en el pre test

Prueba de Mann-Whitney

		Rangos		
grupo de estudiantes		N	Rango promedio	Suma de rangos
desarrollo de ideas	SIN PLANIFICACIÓN	20	20,35	407,00
	CON PLANIFICACIÓN	20	20,65	413,00
	Total	40		
calidad	SIN PLANIFICACIÓN	20	21,18	423,50
	CON PLANIFICACIÓN	20	19,83	396,50
	Total	40		
cantidad	SIN PLANIFICACIÓN	20	20,23	404,50
	CON PLANIFICACIÓN	20	20,78	415,50
	Total	40		
organización	SIN PLANIFICACIÓN	20	19,68	393,50
	CON PLANIFICACIÓN	20	21,33	426,50
	Total	40		

Estadísticos de contraste^a

	desarrollo de ideas	calidad	cantidad	organización
U de Mann-Whitney	197,000	186,500	194,500	183,500
W de Wilcoxon	407,000	396,500	404,500	393,500
Z	-,087	-,378	-,154	-,469
Sig. asintót. (bilateral)	,931	,705	,878	,639
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,947 ^b	,718 ^b	,883 ^b	,659 ^b

a. Variable de agrupación: grupo de estudiantes

7.6.4.2. Significancia en el pos test: en este punto se centra la pregunta de investigación y los objetivos. Los resultados muestran una varianza significativa para cada uno de los cuatro ítems que evalúan la Generación y la Organización de las Ideas, como puede observarse en la Tabla 6. Al leer el sig. asintótico, se observa que para cada una de las cuatro variables, el valor fue inferior al valor de Alfa (α). De esta forma se concluye que con un error de 0,014 (1%), hay diferencia significativa en el desarrollo de ideas, entre el grupo experimental y el control; una diferencia significativa con un error del 0,037 (3,7 %), en la generación de ideas en cuanto a la calidad; una

diferencia significativa con un error del 0,001 (0,01%) en la generación de ideas en cuanto a la cantidad; y una diferencia significativa con un error del 0,004 (0,04%) en la organización de las ideas.

Tabla 6. Prueba de Normalidad en el pos test

Prueba de Mann-Whitney

		Rangos		
grupo de estudiantes		N	Rango promedio	Suma de rangos
desarrollo de ideas	SIN PLANIFICACIÓN	20	16,43	328,50
	CON PLANIFICACIÓN	20	24,58	491,50
	Total	40		
calidad	SIN PLANIFICACIÓN	20	16,93	338,50
	CON PLANIFICACIÓN	20	24,08	481,50
	Total	40		
cantidad	SIN PLANIFICACIÓN	20	15,08	301,50
	CON PLANIFICACIÓN	20	25,93	518,50
	Total	40		
organización	SIN PLANIFICACIÓN	20	16,35	327,00
	CON PLANIFICACIÓN	20	24,65	493,00
	Total	40		

Estadísticos de contraste^a

	desarrollo de ideas	calidad	cantidad	organización
U de Mann-Whitney	118,500	128,500	91,500	117,000
W de Wilcoxon	328,500	338,500	301,500	327,000
Z	-2,448	-2,091	-3,321	-2,866
Sig. asintót. (bilateral)	,014	,037	,001	,004
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,026 ^b	,052 ^b	,003 ^b	,024 ^b
Sig. exacta (bilateral)	,012	,046	,001	,006
Sig. exacta (unilateral)	,006	,023	,001	,003
Probabilidad en el punto	,002	,004	,001	,003

a. Variable de agrupación: grupo de estudiantes

b. No corregidos para los empates.

Los rangos de promedio como es de notarse presentan diferencias entre uno y otro grupo en cada una de las variables a evaluar, en forma correspondiente al análisis anterior.

Tabla 7. Medias en el pos test

→ **Medias**

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Claudia\Desktop\UPN\POSTEST.sav

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Incluidos		Excluidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
desarrollo de ideas * grupo de estudiantes	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
calidad * grupo de estudiantes	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
cantidad * grupo de estudiantes	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%
organización * grupo de estudiantes	40	100,0%	0	0,0%	40	100,0%

Informe

grupo de estudiantes		desarrollo de ideas	calidad	cantidad	organización
SIN PLANIFICACIÓN	Media	2,65	3,60	3,30	2,95
	N	20	20	20	20
	Desv. típ.	,671	1,095	,571	,394
CON PLANIFICACIÓN	Media	3,25	4,35	3,95	3,50
	N	20	20	20	20
	Desv. típ.	,786	1,040	,510	,688
Total	Media	2,95	3,98	3,63	3,23
	N	40	40	40	40
	Desv. típ.	,783	1,121	,628	,620

¿Pero, cómo saber si la diferencia significativa es o no hacia el grupo esperado? Con la tabla 7, que muestra las medias, se puede responder a esta pregunta. Los valores de las medias, para el grupo con planificación son mayores, lo que quiere decir que la varianza es positiva hacia este grupo. Ya con estos dos datos se puede dar respuesta positiva a la pregunta de investigación, es decir, que la planificación de textos argumentados con el uso de mapas conceptuales computarizados y fundamento en el modelo de composición escritural de Flower y Hayes (1981), si mejora significativamente la calidad de la composición de textos argumentados, en términos de generación y organización de las ideas.

8. Discusión de resultados

En lo que sigue, se analizan los resultados estadísticos que muestran el alcance de la investigación.

Teniendo en cuenta los promedios se puede observar que los valores alcanzados en los aspectos más representativos de la calidad del texto: generación de ideas con respecto al desarrollo, 3,25; y organización, 3,5, si bien superan el nivel regular (3), no alcanzan el nivel medio (4). Es de apuntar, también, que la evaluación entre al rango regular y medio se presenta difícil, especialmente en cuanto a la calidad en el desarrollo de las ideas; por un lado, hay textos bien desarrollados que por algún detalle de imprecisión no alcanzan a subir a la siguiente categoría (Anexo 1 a), mientras que por otro, puede haber textos no muy elaborados en cuanto a generación de ideas, sin imprecisiones (Anexo 1 b). De igual forma puede haber textos en su mayoría comprensibles, que por un trozo errado no pueden ascender de categoría (Anexo 1 a), y a la vez, haber otros que a pesar de tener varias dificultades, al presentar suficiencia de comprensión, no pueden descender y ubicarse en categoría baja (Anexo 1 c).

El nivel medio en relación a la generación de ideas en cuanto a su desarrollo, es el ítem más exigente y por tanto importante en la calidad del texto, al involucrar el desarrollo. A este factor se suma un poco la cantidad de ideas, que aunque no exige un amplio desarrollo si lo cuenta en parte, como también lo hacen ideas (subsumidoras) no desarrolladas. La generación de ideas en cuanto a calidad, es muy importante pero difiere en la forma de evaluarse respecto a la anterior, debido a que ella no implica necesariamente el desarrollo en el texto. El desarrollo de ideas contempla otras condiciones como la argumentación, el establecimiento de relaciones y la suficiencia.

De cualquier forma, se pudo visualizar que aún desde el no muy amplio bagaje de información, es posible establecer ideas propias, realmente necesarias en la cotidianidad, para la toma de decisiones importantes.

En la generación de ideas en cuanto a la calidad, el grupo de control alcanzó una media de 2,65, en tanto que el grupo experimental lo superó, alcanzando una media de 3,25. Es decir, el grupo control se ubicó entre el nivel bajo y el regular, en tanto que el grupo experimental superó el nivel regular. Para este factor, en esta investigación lo que más se esperaba era que los estudiantes alcanzaran el nivel regular, y en el mejor de los casos, el medio.

Con respecto a la generación de ideas en cuanto a calidad, que no implicaba su desarrollo, y que si así lo hubieren hecho, se evaluaría en el anterior ítem, mostró que el grupo de referencia alcanzó una media de 3,6, en tanto que el grupo experimental lo superó hasta alcanzar una media de 4,35. En este orden de ideas, se visualiza que el grupo de control se ubicó entre el nivel regular y el medio, es decir, se limitó a escribir sobre las ideas más corrientes, en tanto que el grupo de investigación se orientó a generar ideas fuera de lo corriente, al superar el nivel medio (4) y dirigirse al satisfactorio (5); algunas ideas fuera de lo común (Anexo 1 d). Vale recordar que podía ser una idea significativa (amplia, subsumidora) o no necesariamente muy amplia (o inclusiva). Como es de notarse, en este ítem sí había la posibilidad de alcanzar el nivel satisfactorio, y aún el superior. Con ello se puede concluir que los estudiantes están en la vía de producir textos importantes, en la medida en que desarrollen esas ideas novedosas. Bien lo dicen Flower y Hayes (1981), “como todo escritor sabe, tener buenas ideas no deviene en buena prosa de manera automática” (p.4).

Por otra parte, vale la pena aclarar, que en este aspecto, se visualiza, para los dos grupos de investigación, la mayor desviación estándar: 1,095, en el grupo control y 1,040, en el experimental. Esto evidencia, que la generación de ideas novedosas (calidad) no es tan pareja en los estudiantes, aunque la desviación no sea grande.

Con respecto a la generación de ideas, en cuanto a la cantidad, el grupo control alcanzó una media de 3,3, en tanto que el experimental lo superó, 3,95. La diferencia no pareciera ser grande, en todo caso si es significativa, acorde a los resultados estadísticos; 0,001 % de error. Es el aspecto con mejores resultados si se tiene en cuenta este nivel de error, y que además tiene una desviación estándar pequeña, y ocupa el segundo lugar entre los demás factores evaluados: 0,571. En conclusión, los dos grupos están entre los niveles regular y medio en cantidad de ideas, mejor para el grupo experimental. En este ítem no solamente se tienen en cuenta las ideas mencionadas, sino con algún nivel de desarrollo, lo que viene a complementarse un poco con la generación de ideas en cuanto a su desarrollo. No se alcanza el nivel medio (4), para ninguno de estos dos factores evaluados, en todo caso el promedio para la cantidad es superior, lo que demuestra que se cuentan ideas no desarrolladas.

Con respecto a lo antedicho, cabe apuntar que hay factores que seguramente inciden en este aspecto. Por una parte, en que en la intervención, aunque se contempló, no hizo el suficiente énfasis en ser más creativos y/o escudriñar en nuevas perspectivas. Por supuesto en la mente de la docente había un material disponible, y el deseo de ponerlo a disposición de los estudiantes, pero la investigación no lo permitía, era necesario revisar esta posibilidad, solamente con el recurso del mapa conceptual. En este sentido, se podrían adicionar otras variables que inciden en la generación de ideas novedosas: por una parte la falta de práctica en el manejo del mapa conceptual, particularmente en el establecimiento de relaciones (en muy pocos casos se observan en los diseños de los estudiantes) y, por otra, tanto en la escasez de experiencia en la escritura argumentada, como en la inexperiencia en la ejercitación de la producción, y más bien en la costumbre de la repetición en la que se ve sumida la escuela, y espacio en el cual pretende irrumpir esta propuesta.

Es decir, se evidencia en la realidad, la escuela tradicional de la repetición. Como lo dice Flower respecto a la composición:

La organización de una parte de la prosa basada en el autor mismo refleja, con fidelidad, el propio proceso de descubrimiento del escritor y la estructura de la información recordada; pero casi siempre omite transformar o reorganizar ese conocimiento para satisfacer las diferentes necesidades del lector. (citado por Flower & Hayes, 1981).

Para concluir con este análisis, el turno le corresponde a la organización de las ideas. Con mucha satisfacción, también se puede corroborar que el grupo experimental mejoró en esta categoría, con un promedio de 3,5, en tanto que el grupo de referencia alcanzó un promedio de 2,95. La diferencia es significativa, con un error del 0,004; 0,04 %, lo que indica un muy buen logro. Con respecto a la escala Likert, el grupo control se mantuvo entre el estadio bajo (2) y el regular (3), en tanto que el experimental se orientó hacia el estadio medio (Anexo 1 e). Este aspecto, al igual que la generación de ideas en cuanto a desarrollo de ideas, como ya se explicó, fue difícil de evaluar, pues solo por pequeños detalles, trabajos buenos no pudieron escalar al nivel medio, en tanto que otros no tan buenos, también se quedan en este nivel. En la mayoría de los casos de textos destacados, se encontró que algunos argumentos perdieron su piso por la ausencia de referentes y/o referencias, o por presentar algunos supuestos sin sus correspondientes fundamentos (Anexo 1 a). En el grupo experimental se observa el manejo de un hilo conductor.

Para concluir, podría decirse que los estudiantes, en general no lograron escribir un ensayo argumentado, que era la herramienta excusa para componer, pero sí lograron escribir en algún nivel, un texto argumentado.

También se aclara que no se propuso que los estudiantes alcanzaran niveles elevados de composición (producción) exigible a los expertos. Si bien la rúbrica de evaluación los relaciona, solo se apuntaba a una mejoría, en aras de ir escalando hacia peldaños más altos.

9. Conclusiones y recomendaciones

La investigación permitió evidenciar que el mapa conceptual computarizado usado como herramienta para la planificación de la escritura, desde el modelo de composición de Flower y Hayes (1981), sí redonda en beneficio de la calidad en la producción de textos argumentados en lo relacionado a la generación, y organización de ideas (Anexo 1).

En este sentido, se aporta a la investigación en el campo, conforme lo proponen los creadores del mapa conceptual, Novak y Gowin (1988), “Los mapas conceptuales pueden ayudar a llevar a cabo esta transformación lingüístico-psicológica, y es preciso investigar más para saber cómo se pueden utilizar para facilitar la escritura” (p.32).

De igual forma, la investigación permitió corroborar la afirmación de los autores Flower y Hayes (1981), en el sentido en que la planificación es un factor determinante en la calidad de las composiciones escriturales. En este orden de ideas, la investigación presentada aquí, es un paso más al detallar en algunos de los elementos del Modelo de composición escritural de los autores en mención, quienes han recomendado seguir investigando más minuciosamente en sus componentes.

Por otra parte y aunque las investigaciones en relación con la utilidad del mapa conceptual (Ojima, 2006), y mapa conceptual computarizado (Liu, 2011) en la planificación se han realizado en el aprendizaje de una segunda lengua y basados en el tradicional modelo en etapas, se puede evidenciar una vez más su utilidad en el rendimiento escritural.

En el proceso de esta investigación se pudo observar que la planificación mediante el mapa conceptual computarizado fue para los estudiantes su recurso de recuperación de información, de medio de pensamiento y generación de ideas, y de guía en la escritura en general, y de organización, en particular. Aunque en la generación de ideas se esperaba mayor creatividad, es decir, proponer

perspectivas de mayor trascendencia, y desarrollar otras ideas diferentes a las presentadas en los documentos guía para el estudio del tema, se evidenció que los estudiantes lograron comprender y poner en práctica que un tema presenta diferentes enfoques, que existen unos conocimientos y experiencias que la humanidad plantea, y que es necesario contemplar. También que se puede tomar parte del debate, y así mismo, orientar una opinión y/o una toma de decisiones. En este sentido, los estudiantes comprendieron y/o experimentaron que se escribe para una audiencia.

A su vez, esta experiencia deja ver, una vez más, que hay bastante por hacer en nuestras instituciones educativas y con nuestros niños y jóvenes en aras de mayores alcances en lo educativo, así como de establecer verdaderos vínculos entre las TIC, que se sabe son del gusto de los estudiantes, y la educación.

Si bien la escritura no es una actividad que se considere de agrado para los jóvenes, y sí más bien aburrida y difícil, con esta investigación se puede demostrar que las cosas pueden cambiar. En medio de las exigencias de las diferentes actividades llevadas a cabo en el proceso de este trabajo, se pudo observar buena disposición de parte de los educandos; deseo de participación y florecimiento de sentimientos, reflejados, en los textos escritos, seguramente, tanto como consecuencia del tema tratado, como del reconocer que se escribe para alguien. No en vano Flower y Hayes (1981) insisten en tener presente que en la planificación se escribe para una audiencia, y tampoco en vano, el ensayo argumentado ha logrado incitar acciones valerosas: “En su campaña de resistencia pasiva, Ganhdi usaba este discurso como ejemplo” (Henry Miller, 1946) en el prólogo del ensayo, el Deber de la Desobediencia Civil, (Thoreau, s.f.). El ensayo, o los textos argumentados, al igual que la literatura, transmiten no solo ideas, sino sentimientos.

El uso de las TIC es tan cómoda y suficiente para los jóvenes, que en este proceso, no tuvieron necesidad de usar otros documentos físicos, u hojas y lápices de colores, como en otras

épocas, o usados por los que aún le temen al computador. Los estudiantes demostraron dominio en el uso de los diferentes recursos TIC.

Las TIC, en este sentido, son una opción para alcanzar grandes logros en muchos campos de la escuela, y realmente grandiosa para la escritura; en el proceso de esta investigación no se observó estrés o tensión alguna por parte de los estudiantes, solo cierta inquietud en algunos, y en ciertos momentos, por encontrar algo que les diera pautas en su tarea escritora. Vale decir, que esto último se visibilizó menos en el pos test en el grupo experimental; tal vez el apoyo en el mapa conceptual les proporcionó en algo, eso que buscaban.

Las consultas para el conocimiento del tema tanto para el pre test, como en el pos test, fueron siempre la WWW. En muchos casos los estudiantes seleccionaron recursos multimedia. En el diseño de los mapas conceptuales no faltaron los colores y las imágenes, como tampoco en los documentos escritos. Los jóvenes realmente gozan de los recursos TIC, e interactúan con ellos en forma natural. Por otra parte, si en épocas pasadas se enseñaba mecanografía, ya no es necesario; el teclado lo manejan con agilidad. En este sentido, mecánico, la escritura se favorece, no cuesta. También se pierde el miedo al error ortográfico, y algunos gramaticales; en el computador estas dificultades se minimizan, son una carga cognitiva menos.

En general, en lo relacionado con el uso de las TIC, los estudiantes demostraron sus aprendizajes previos y su experiencia. Es decir, el grupo objeto de investigación se encuentra inserto en la comunidad de personas aprendices y usuarias del uso de las TIC.

En lo particular, se recomienda seguir estudiando la relación del mapa conceptual con la composición, y esta investigación deja material disponible para hacerlo. Por ejemplo, se podría aseverar que, así como este recurso contribuyó a dar organización general al texto escrito,

proporciona otras lógicas. Una de ellas, visible en la experiencia, fue el uso adecuado de conexiones entre ideas.

Por otra parte, si bien se demostró favorablemente el uso del mapa conceptual computarizado en la planificación de los textos argumentados, es importante rescatar más el empleo de cada uno de los recursos que brinda este aplicativo con sus utilidades como son: el acceso a documentos y material multimedia mediante los vínculos, el uso de notas, la inserción de video y audio, el uso de íconos, y el recordar actividades pendientes, que facilitan la organización y disponibilidad de material para la composición escritural. De igual forma es importante destacar la posibilidad de investigar en la incidencia del trabajo colaborativo con el uso de mapas conceptuales computarizados.

Este trabajo colaborativo se contempló como opción de investigación, sin embargo era necesario primero, demostrar la utilidad del mapa conceptual en forma individual. De esta manera, podría considerarse como paso a seguir a esta investigación.

De igual forma, se recomienda investigar y trabajar en todos y cada uno de los demás sub procesos del modelo de composición del proceso escritural de Flower y Hayes (1981), en aras de alcanzar los logros esperados en la composición; al revisar las diferentes versiones de los textos escritos a medida que los estudiantes iban avanzando en la escritura a lo largo de las cinco horas, tanto en el pre test, como en el pos test, se visualizó que hay falencias en procesos de revisión y corrección de la composición.

Para finalizar, se espera que esta experiencia se haga práctica en las instituciones escolares y en sus diferentes niveles, en favor de encaminar más a la población, hacia la argumentación para la toma de postura y decisiones, y hacia la posible participación en la construcción de

conocimiento. “la producción escrita es un proceso cognitivo y epistémico de elaboración del conocimiento y de reelaboración del pensamiento” (Carlino, 2005; Serrano de Moreno, 2001).

Con respecto a las TIC, se recomienda observar con más detalle los gustos de los estudiantes, de manera que se puedan construir nuevas estrategias en la relación enseñanza-aprendizaje; que ojalá inicie en las universidades formadoras de formadores, en aras de edificar nuevas tendencias, acordes al cambio y a la realidad vigente.

10. Bibliografía

- Abrams, Z. I., & Byrd, D. R. (Diciembre de 2016). The effects of pre-task planning on L2 writing: Mind-mapping and chronological sequencing in a 1st-year german class. *System*, 63, 1-12. Obtenido de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ShoppingCartURL&_method=add&_eid=1-s2.0-S0346251X16301543&_ts=1476552224&md5=56a97dfd78cc2157888c5f35e6269197
- Aguilera M., S., & Boatto, Y. E. (enero-junio de 2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: La escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*(18). Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2145-94442013000100012
- Albarragán Santiago, M. (octubre - noviembre - diciembre de 2005). La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita. (Redalyc.org, Ed.) *Redalyc*(31), 545-551. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603116>
- Ángel Salazar, W. (s.f.). *Taller de redacción para ejecutivos*. Santa Fe de Bogotá - Colombia: Universidad Javeriana.
- Antúnez Sánchez , G., Soler Pellicer, Y., Rodríguez Valera, Y., Ramírez Sánchez, W., Mercado Ollarzabal, Á., & Flores Alés, A. (2012). Curso virtual de redacción científica e infotecnología sobre la plataforma moodle: resultados y experiencias. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 173-183. Obtenido de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p41/13.pdf>
- Arrieta de Meza, B., & Meza Cepeda, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (2) 2005.
- Ausubel, D. (s.f.). *Educainformática*. Obtenido de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>
- Auten, J., Durán , R., Lee, K., Mierendorf, R., & Zuzo, C. (2015). A culture of collaboration. *Macul Journal*, 35(3).
- Bañales Faz, G. (2010). *Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimiento del tema y calidad textual*. Tesis Doctoral, Universitat Ramon Llull, Barcelona. Obtenido de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9281/GerardoBanales_TesisDoctoral_2010_URL_Blanquerna.pdf?sequence=1

- Barriga, F., & Hernández, G. (s.f.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. GRAW HILL. Obtenido de Barriga, F., & Hernández, G. (s.f.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc. GRAW HILL.
- Benitez Figari, R. (2005). Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo. *FRASIS, Colección Lenguaje y Comunicación*.
- Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. *RMIE, 15(44)*, 163-184. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513009>
- Calzadilla, M. E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de http://webs.ono.com/jorgeperez67/Webquest_Tema13/docs/APRENDIZAJE%20COLABORATIVO%20y%20tic.pdf
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., Caro Lopera, M. Á., & Castrillón, C. A. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional y Universidad del Quindío. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-248749_Estado_del_arte_lectura_escritura_en_la_U.pdf
- Campbell, D., & Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*. Buenos Aires - Argentina: Amorrortu editores.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje, 49* (3-19). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf>
- Canales Gabriel, R. (2014). Procesos psicológicos de la escritura y diferencias neuropsicológicas y cognitivas según nivel socioeconómico y dominio escritor en estudiantes de la provincia constitucional del Callao-Perú. *Estudios de Psicología, 35*. doi:10.1080/02109395.2014.965461
- Cañas, A. J., & Novak, J. D. (23 de septiembre de 2009). *Ihmc*. Obtenido de <http://cmap.ihmc.us/docs/origenes.php>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura* (Vol. 6). Barcelona - España: Anagrama.
- Castello, M. (2002). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura, en el aprendizaje estratégico*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Castelló, M., Bañales Faz, G., & Vega López, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. (E. J. Psychology, Ed.) *Educación & Psychology, 8(3)*, 1253-1282.

- Chen, K.-C., Chen, S.-C., Eileen, S.-H., Wey, S.-C., & Kuo, M.-H. (2015). Tertiary level EFL college students' opinion toward computer-based concept mapping in english writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 870-875. Obtenido de http://ac.els-cdn.com/S1877042815005893/1-s2.0-S1877042815005893-main.pdf?_tid=c3b51ac6-92fd-11e6-bd10-00000aab0f02&acdnat=1476553109_1099863a72e95089e378d0ed87c6a2b8
- CogniFit. (s.f.). *CogniFit*. Obtenido de <https://www.cognifit.com/es/habilidad-cognitiva/memoria-a-largo-plazo>
- De León, G. (2015). Programa de enseñanza metacognitiva digitalizado para el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes de ingeniería agronómica (UCLA-Venezuela). *Zona Próxima*(22), 17-32. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n22/n22a03.pdf>
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá - Colombia: Magisterio.
- Difabio de Anglat, H. (2008). Escala de competencia autorregulatoria de la escritura académica. *Dialnet*.
- DW Noticias. (25 de septiembre de 2014). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=ETzdJ-feYk4>
- El País. (11 de Noviembre de 2015). , *El País.com.co*. Obtenido de <http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/cuatro-miradas-nuevo-debate-sobre-aborto-legal>
- Emig, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. Obtenido de <file:///C:/Users/Claudia/Documents/CLAUDIA/MAESTRIA/IV%20sem/PROPUESTA%20INVS/DOCUMENTOS/Emig1977.pdf>
- Fernández del Castillo, C. (13 de junio de 2008). *Youtube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=kPRDew2I3FQ>
- Fidalgo Redondo, R., & García Sánchez, J. N. (2014). El análisis de los procesos metacognitivos en la escritura: evaluación del autoconocimiento. *ResearchGate*, 1-29. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Garcia33/publication/261704003_El_analisis_de_los_procesos_metacognitivos_en_la_escritura_la_evaluacion_del_autoconocimiento_y_la_autorregulacion/links/0a85e53524ed89fb10000000.pdf
- Flower , L., & Hayes R., J. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. (N. C. English, Ed.) *College Composition and Communication.*, 31(1), 21-32. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/356630>
- Flower, L., & Hayes R., J. (Dec. de 1981). A cognitive process theory of writing. (N. C. English, Ed.) *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Obtenido de Recuperado en: <http://www.jstor.org/stable/356600>

- Flower, L., Higgins, L., & Petraglia, J. (1991). Planning text together: The role of critical reflection in student collaboration. *National Center for the Study of Writing and Literacy Technical Report*. Obtenido de Recuperado en: <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/673>
- Flower, L., Schriver, K. A., Carey, L., Haas, C., & Hayes, J. R. (1989). *Planning in writing: the cognition of a constructive process*. Unites States: Office of Educational Research and Improvement, Department of Education (OERIIED). Obtenido de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EpA3cTT6iskC&oi=fnd&pg=PA181&dq=Flower,+L.,+Schriver,+K.+A.,+Carey,+L.,+Haas,+C.,+%26+Hayes,+J.+R.+\(1989\).+Plan+ning+in+Writing:&ots=LZqVuoHfv6&sig=WxNTNMX7GILA0vCZQP2J2R9VUBM#v=onepage&q=Flower%2C%20L.%2C%20Schri](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=EpA3cTT6iskC&oi=fnd&pg=PA181&dq=Flower,+L.,+Schriver,+K.+A.,+Carey,+L.,+Haas,+C.,+%26+Hayes,+J.+R.+(1989).+Plan+ning+in+Writing:&ots=LZqVuoHfv6&sig=WxNTNMX7GILA0vCZQP2J2R9VUBM#v=onepage&q=Flower%2C%20L.%2C%20Schri)
- Francesc, A. (2008). El aborto desde la perspectiva ética médica. *Bioetica & debat*, 6-8. Obtenido de https://e.edim.co/90346381/El_aborto_desde_la_perspectiva_de_la_etica_medica_2.pdf?response-content-disposition=filename%3D%22El_aborto_desde_la_perspectiva_de_la_etica_medica__2_.pdf%22%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27El%2520aborto%2520desde%2520la%2520per
- Gallego Ortega, J. L. (2014). Percepciones de estudiantes universitarios sobre la planificación de la escritura. *European Scientific Journal*, 10(1). Obtenido de <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/2544>
- Gallego Ortega, J. L., & Rodríguez Fuentes, A. (Septiembre-diciembre de 2011). La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos. *Revista de Educación*(356), 557-581. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-356-051
- Gallego Ortega, J. L., García Guzmán, A., & Rodríguez Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 599-623. Obtenido de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a13.pdf>
- Gamboa Velásquez, V. (2012). *Youtube*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=9u1s-01ydms>
- Gómez, J. C. (2010). *Análisis de las demandas y el acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo. Estudio de caso en cuatro colegios públicos de la localidad de Bosa en Bogotá y propuesta de acompañamiento escritural*. Bogotá.
- ICFES. (2014). *Módulo comunicación escrita SABER PRO 2014-2*. Bogotá.
- Iriarte M , F. (2001). *Como Escribir un Ensayo*. Colombia: Esquilo Ltda.

- Limpo, T., Alves, R., & Fidalgo, R. (2014). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 177-193. doi:10.1111/bjep.12020
- Liu, P.-L. (Diciembre de 2011). A study on the use of computerized concept mapping to assist ESL learners'. *Computers & Education*, 57(4), 2548-2558. Obtenido de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleListURL&_method=list&_ArticleListID=1066842664&_sort=r&_st=13&view=c&md5=6ea9ccbca30e27361f9ed79cd243ad83&se archetype=a
- López J, G. S., & Arciniegas L, E. (2012). Regulación de la escritura en el aula universitaria: La evaluación pedagógica. (U. d. Valle, Ed.) 1-14. Obtenido de <https://www.google.com.co/search?q=4.+http%3A%2F%2Fmedia.utp.edu.co%2Fpreferencias-bibliograficas%2Fuploads%2Fpreferencias%2Fponencia%2F66-regulacion-de-la-escritura-en-el-aula-universitaria-la-evaluacion-pedagogicapdf-oeQRc-articulo.pdf-&oq=4.+http%3A%2F%2>
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista Signos*, 35(51-52), 217-230. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci_arttext
- Martín Vivaldi, G. (2000). *Curso de redacción: Teoría y práctica de la composición y del estilo*. España: Paraninfo.
- Martínez Verdugo, D. L. (2010). *Cualificación de la producción narrativa apoyada por el uso de TIC*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Meneses Báez, A. L., Hernández, C., Lesser Sanabria, N., & Sáenz Correal, M. (s.f.). Procesos cognoscitivos implicados en la construcción de un ensayo en estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 10(2), 7-19. Obtenido de http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen10_numero2/articulo_1.pdf
- Meneses Báez, A. L., Salvador Mata, F., & Revelo Contreras, E. (2007). Descripción de los procesos cognoscitivos implicados en la escritura de un ensayo. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1), 83-98.
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente. (págs. 1-26). Porto Alegre, RS, Brasil: Instituto de Física, UFRGS. Obtenido de https://scholar.google.com.co/scholar?q=APRENDIZAJE+SIGNIFICATIVO:+UN+CONCEPTO+SUBYACENTE&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart&sa=X&ved=0CBoQgQMwAGoVChMIr4Gli567yAIVgR4eCh1hAAZ3
- Nathanson, B. (1984). El grito silencioso. Cleveland, Ohio. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=3jB06pkv17s>

- Novak, J. D., & Gowin, D. (1988). Aprendiendo a aprender. En J. D. Novak, & D. B. Gowin. Barcelona - España: Martínez Roca. Obtenido de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1\(1\).pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3EEDU_Novak-Gowin_Unidad_1(1).pdf)
- Obando, L. (1994). *Aproximación a una función social de la escritura. Conferencia primer encuentro de lengua y academia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Obando, L. (2007). El texto argumentativo en la vida académica universitaria: Aproximación pedagógica. *Encuentro nacional sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. Obtenido de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/lucila-obando-argumentacion-vida-universitaria-1pdf-PNBzA-articulo.pdf>
- Ojima, M. (Diciembre de 2006). Concept mapping as pre-task planning: A case study of three japanese ESL writers. *System*, 34, 566-585. Obtenido de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ShoppingCartURL&_method=add&_eid=1-s2.0-S0346251X06000881&_ts=1476552452&md5=c3254c06527ca3021f176b05cf65ffbd
- Padilla Arroyo, A., Aguilar Tamayo, M., & Cuenca Almazán, I. (2006). El mapa conceptual y la narrativa histórica., (págs. 208-215). San José - Costa Rica. Obtenido de <http://eprint.ihmc.us/165/1/cmc2006-p130.pdf>
- Palomino Buitrón, G. (2014). *Los mapas conceptuales: Una herramienta para contribuir al mejoramiento de la comprensión de textos expositivos, en el grado noveno de básica secundaria de la Institución Educativa Leopoldo Pizarro González (I.E.L.P.G) del Municipio de Miranda Cauca*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Colombia, Palmira - Colombia. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/45776/1/76314205.pdf>
- Ramírez Bravo, R., & Álvarez Angulo, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revista Científica Complutense*, 18, 29-60. Obtenido de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20047>
- Reguera, A. (2012). Concepciones de escritura académica en biografías de escritor producidas por estudiantes universitarios. *Lenguaje*, 40 (1), 41-65. Obtenido de revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/viewFile/1701/1615
- Reina Caldera. (Enero - Febrero - Marzo de 2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. (U. d. Andes, Ed.) *Educare*, 1-7. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Rojas Olivares, V. H., & Vanegas Garzón, S. L. (2009). *La tecnología en el aula como herramienta didáctica y pedagógica en el desarrollo de los procesos de la lecto-escritura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los problemas de redacción de los estudiantes costarricenses: una propuesta de revisión desde la lingüística del texto. *Filología y Lingüística*, XXXI (1), 267-295. Obtenido de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/14301/4419-6715-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez Upegui, A. (s.f.). *Revistas Universitarias*. Obtenido de https://revistasuniversitarias.files.wordpress.com/2008/02/pautas_articulos1.pdf
- Sastoque Coronado, A. C. (2010). *Producción narrativa mediada por el uso de TIC: Aplicación didáctica de creación textual a través del uso del computador por parte de estudiantes de octavo grado del IPN*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 43-64. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48395.pdf>
- Serafini, M. T. (1998). *Cómo se escribe*. Barcelona - España: Paidós.
- Serrano de Moreno, S. (2001). *La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente*. 46th Convención Anual de la Asociación Internacional de Lectura., New Orleans, Estados Unidos. Obtenido de file:///C:/Users/Claudia/Documents/CLAUDIA/MAESTRIA/IV%20sem/PROPUESTA%20INVS/DOCUMENTOS/22_04_Serrano.pdf
- Solano Córdoba, O. L. (1 de septiembre-diciembre de 2013). El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 293-313. Obtenido de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a14v17n3.pdf>
- Tapia Ladino, M., Correa Pérez, R., & Ortiz Navarrete, M. (mayo-agosto de 2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Pedagogía*(253), 553-572. Obtenido de <http://revistadepedagogia.org/vol.-lxx-2012/n%C2%BA-253-septiembre-diciembre-2012/secuencia-didactica-para-escritura-en-colaboracion-en-un-entorno-wiki-propuesta-para-estudiantes-de-ensenanza-secundaria.html>
- Thoureau, H. D. (s.f.). Obtenido de <http://www.inter-accions.org/sites/default/files/del-deber-de-la-desobediencia-civil-henry-david-thoreau.pdf>
- Vargas González, P. A. (2007). *Alternativas pedagógicas en el uso de las TIC'S para el aula de clase municipal en el marco del proyecto "palabras más palabras menos ya se leer"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vásquez, A. (1998). *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita*. Ushuaia (Tierra del Fuego): Primeras Jornadas Educativas en la Patagonia Austral. Obtenido de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1220-la-discusion-metodologica-en-los-estudios-de-la-composicion-escritapdf-6U59t-articulo.pdf>

Vasquez, A. (s.f.). Los procesos de producción del texto escrito.

11. Anexos

No. 1. Mindomo

A continuación se presenta el trabajo del pos test (texto argumentado) de algunos estudiantes del grupo experimental, tal y como aparece en la Plataforma Google Drive.

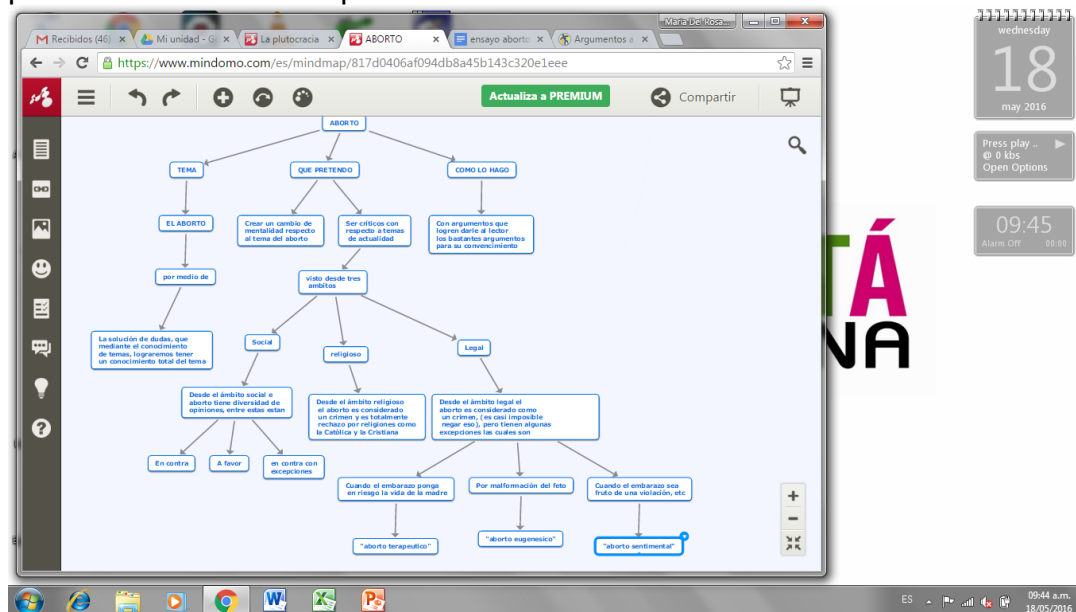
Se apunta, que hay textos en rojo, algunos resaltados y otros escritos por la docente, como ayuda para la evaluación de los textos escritos al final de todo el proceso desarrollado con los estudiantes.

a) Pos test de la estudiante María del Rosario Vargas.

EL GRAN NEGOCIO DEL ABORTO

la temática del aborto es sumamente importante de cuestionarnos para llegar a unas conclusiones y así ir formando un criterio sobre el tema; para empezar esta temática debemos aclarar algunos términos para poder entender en su totalidad el tema del aborto, entre esos términos están....¿que es el aborto? y ya entrando a la parte jurídica ¿que es lo justo? ¿qué es lo injusto?

Empecemos ¿que es el aborto? el aborto sacado de la RAE “Interrupción del embarazo por causas naturales o provocadas”



Ahora la definición nos habla de “causas naturales” y de “causas provocadas” de manera que debemos aclarar estos conceptos, que quiere decir un aborto por causas naturales?, la muerte del feto sin que la madre haya provocado esto, muy distinto esto a realizar un

aborto provocado, es decir que la madre realizó este aborto a conciencia.....Entonces un aborto por causas naturales es sin intención, así que vale la pena analizar el aborto por causa provocadas ya que es voluntario, como dice la RAE un crimen es: "ACCIÓN VOLUNTARIA DE MATAR O HERIR GRAVEMENTE A ALGUIEN" de manera que **el aborto provocado es un CRIMEN, y por tanto debe ser ajusticiado por cada país garante del derecho a la vida.** Ahora nos preguntaremos, **que el lo justo?** "es quien con principio moral se inclina a obrar y juzgar respetando la verdad y dando a cada uno lo que le corresponde" **????** Todo esto con razón, es decir con argumentos que conduzcan a la verdad.... ahora miremos el caso más cercano: Colombia, ya que no es necesario ir tan lejos para dar una concepción del tema...en Colombia el aborto está permitido en tres casos que son: -Porque el embarazo pone en riesgo la vida de la madre, -Cuando el feto nace con una malformación fuerte que no le permite desempeñarse en la vida, -En caso de violación o fecundación no consentida **.Ahora debemos convencernos de que, si algo es legal no quiere decir que sea justo,** de hecho pasa en la mayoría de los casos lo contrario,entonces en este caso, no es justo que se despenalice el aborto provocado en algunos casos, ya que sigue siendo un crimen por el hecho mismo de que es voluntario, es decir en este caso estamos viendo que en Colombia en nuestro propio país no es justo lo legal, **este es uno de los muchísimos casos en que se siguen legalizando injusticias,** a pesar de que se supone que el derecho fundamental es el de la VIDA, es un derecho invaluable. **CONEXIÓN NO CORRESPONDIENTE** De esta manera me he encontrado con **muchas personas que son muy contradictorias** con el tema del aborto, ya que van en contra de que se les agreda o mate a los animales (que eso está muy bien), pero a la vez promueven el que se apruebe el aborto, es decir están en contra de que maten animales pero no están en contra de que maten una vida humana, dicen "es que es muy diferente matar a un feto que a un humano ya "desarrollado"esto es totalmente ilógico, ya que se están aprovechando de que el feto no puede hablar y defenderse, entonces lo consideran como un objeto..... otra frase comúnmente utilizada por ellos es "la madre debe decidir por su propio cuerpo", las personas que dicen esto, es porque son totalmente ignorantes,entendiendo por ignorante como lo dice la RAE" ignorancia que procede de negligencia en aprender o inquirir lo que puede y debe saberse"porque suele pasar que para muchas personas el término ignorancia suena un término bastante agresivo, sin tener en cuenta su vocabulario; les hace falta conocimiento mínimo de ciencias , para saber que ese cuerpo que está adentro del cuerpo de la madre es un cuerpo totalmente diferente, y por ende no es el cuerpo de la madre. otro punto de los proabortistas para que se despenalice del todo el aborto es, el hecho de que "lo legal no obliga hacerlo", se supone que lo que es legal es porque pasó por un juicio y esto va a generar un beneficio para el orden de la sociedad, **ERROR DE LÓGICA** otro argumento hecho por Elena Arnedo según "no suponen otros tantos dramas -el drama era la anterior situación- sino la recuperación de los proyectos vitales, de la integridad, de la dignidad, de la libertad, de la autonomía o de la salud de esas mujeres". como podemos ver este argumento es totalmente erróneo por la simple razón de que está diciendo que el matar a una persona justa no genera ningún drama, está promoviendo la violación al derecho más fundamental de todos; LA VIDA.

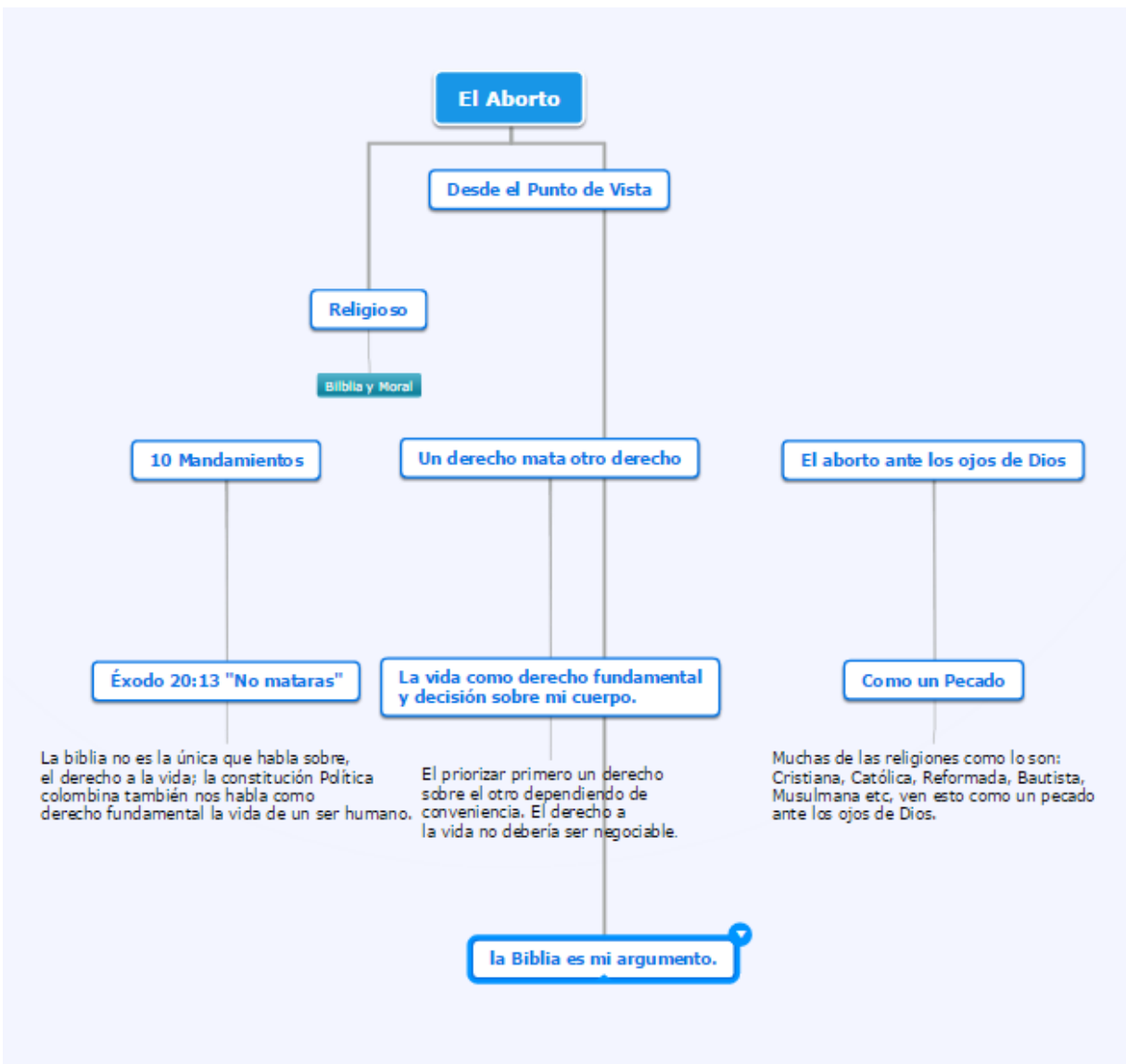
primero lo que causa melancolía de esto es que trata al feto,a ese ser con vida,a ese ser tan inocente, como un producto, como un resultado sin valor.....el filósofo Fernando Savater publicaba en el diario El País la siguiente afirmación: "Si alguien me preguntara, yo diría que la única justificación del aborto es precisamente el derecho de quien va a

nacer a no llegar al mundo con el rechazo previo de los primeros semejantes que deben acogerse". Observemos esta frase y entendamos, nos está implantando una ideología que yo la comparo a la Hitler en la cual solo merecen vivir algunas personas, peli monas, oji azules, etc y todo el que no tuviera esos rasgos no merece vivir....aquí nos está diciendo lo mismo, al decir que el feto cuyos padres no sean tan bueno padres, el feto tiene la culpa y no merece vivir.....Como vemos con este y muchos otros "argumentos" que tienen los proabortistas , en realidad no los debemos llamar argumentos, **ya que un argumento es un razonamiento que demuestra algo, y aquí lo único que está demostrando es su ignorancia.**

Como muestra este artículo del periódico hispanidad, que se titula "El negocio del aborto quirúrgico mueve más de 40 millones de euros al año en España" de manera que **estamos frente a un negocio**, ese negocio tan cruel y sanguinario, **frente al gran negocio del aborto.** y por esta razón **CAUSA EFECTO ERRÓNEA** los medios de comunicación promueven el aborto, porque están bajo este negocio, bajo el peor de los negocios.

Ahora dando a conocer esto, el aborto es justo?..... lo justo es obrar por la verdad, obrar con argumentos y finalmente : **obrar con RAZÓN , CON PRINCIPIOS MORALES....** los que promueven el aborto no tienen esos argumentos, por el contrario, van contra todo principio moral, al promulgar la matanza, al ir en contra el principio más importante y fundamental que es :**la vida.**

b) Pos test de la estudiante Emily Jinne Flórez



El Aborto

El aborto ante los **ojos de Dios es un pecado**. Este es un tema muy controversial y como la Política, ciencia y religion es un tema en el que difícilmente se llegará a un mismo acuerdo.

Puede que no todos seamos de la misma religion y estoy mas que segura , pero si nos remontamos a que eso solo esta escrito en la biblia y que solo es el sexto mandamiento que dice: “NO MATARAS” entonces dice la persona: Como yo no creo en la biblia no aplica, estoy totalmente de acuerdo, pero es que esto **no está estipulado solo en la Biblia**, o porque sea el sexto mandamiento (ÉXODO 20:13). La constitución Política de Colombia dice que el derecho principal es el DERECHO A LA VIDA, pero claramente en casos como estos “UN DERECHO MATA OTRO DERECHO” o se podría decir que “UN VALOR MATA OTRO VALOR” .

HAY CONTINUIDAD

El mismo gobierno que establece la Constitución política ahora quiere justificar o apoyar estas prácticas sabiendo el riesgo que estas prácticas implican; un ejemplo claro de cuando se toma la decisión de priorizar un derecho que le **conviene más a la persona**, por la situación que está pasando en este caso se encuentra en estado de embarazo **y el afectado directamente será el feto**, mata una vida por librarse tal vez de un regaño de sus papás, porque seamos sinceros a pesar de todo ellos siempre van a estar ahí para nosotros, o porque tal vez mi novio me dijo que lo hiciera y yo no quería asumir ese reto, ese desafío sola, **no sería yo tan valiente** de darle vida a otro ser el creer y el pensar que dependo de esa persona que me dijo que lo hiciera; Así podría seguir mencionando las situaciones que pueden provocar a que una persona tome la decisión de practicarse un aborto. Las personas dicen que depende de la decisión y el derecho que decida priorizar esa persona pero ahora la pregunta es **acaso la vida de una persona ¿debería ser negociable? ¿un libro nos debería decir que la vida es negociable dependiendo de la situación?** Al parecer es así y muchas jóvenes toman su derecho y lo priorizan dejando atrás el de el bebé las estadísticas nos dicen que de la población juvenil de mujeres de 10 a 17 deciden practicarse un aborto y el otro 3% lo piensa dos veces antes de hacerlo.

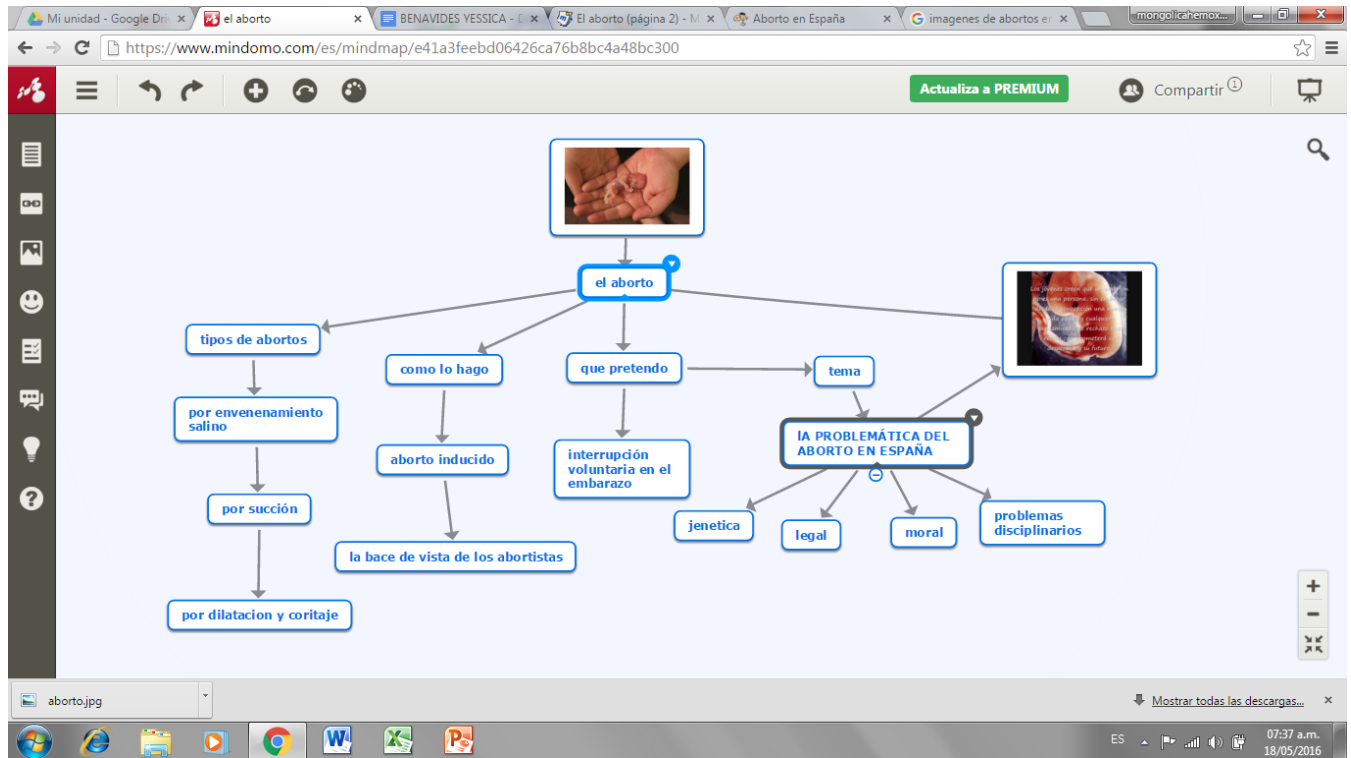
Esta es la cifra que se nos da que sin pensarlo dos veces se puede decir que es bastante grande **y aun no sea legalizado, ahora imagínese usted que lo legalizaran, suena irónico decir que legalizaron y tienen como derecho fundamental en convertirse en asesinos.**

La muerte de un ser humano en vida eso es realmente el aborto la interrupción de la vida de un ser humano básicamente **es aplicarle la pena de muerte** a una persona que ni siquiera ha nacido y se supone que la pena de muerte se le aplica a una persona que a han cometido delitos que merezcan que se le judicialice de dicha condena, pero ¿qué delito a cometido una persona que ni siquiera a nacido? Que no ha tenido la oportunidad de hablar, de sentir, de probar, de básicamente vivir su vida. La Sociedad piensa que por el hecho de no ver a esa persona o por simplemente **no tener mas de 12 semanas deja de ser un ser humano** con vida y con muchas experiencias por vivir , pero la realidad es otra. Cuando nos detenemos a mira los estudios aunque parezcan contradictorios desde el primer momento que se fecunda el feto, hay una vida; Una vida que merece ser experimentada, merece sufrir si hacía tuviese que ser, mucha gente se excusa en el hecho de: ¿Para qué traer un niño a la vida a sufrir? Y la pregunta ahora es : **¿Acaso esas personas se creen Dios, para saber qué será de la vida se ese niño(a)? ¿Acaso esas personas se creen con el derecho de darle fin a la vida de una persona?**. Hasta tal punto a llegado la

“sabiduría” humana que cree que el convertirse asesino está bien y que puede ser algo legalizado.

Si este es el mundo que se levanta cada vez con más potencia es lo que quedará para las siguientes generaciones, sería mejor que no hubieran más. Si la sabiduría de este mundo es lo que quedará, sería mejor no quedará nada, porque un mundo que está de acuerdo con el aborto, homosexualismo, promiscuidad etc. **Es un mundo que sería mejor no vivir.**

c) Pos test de la estudiante Jesica Rocío Benavides

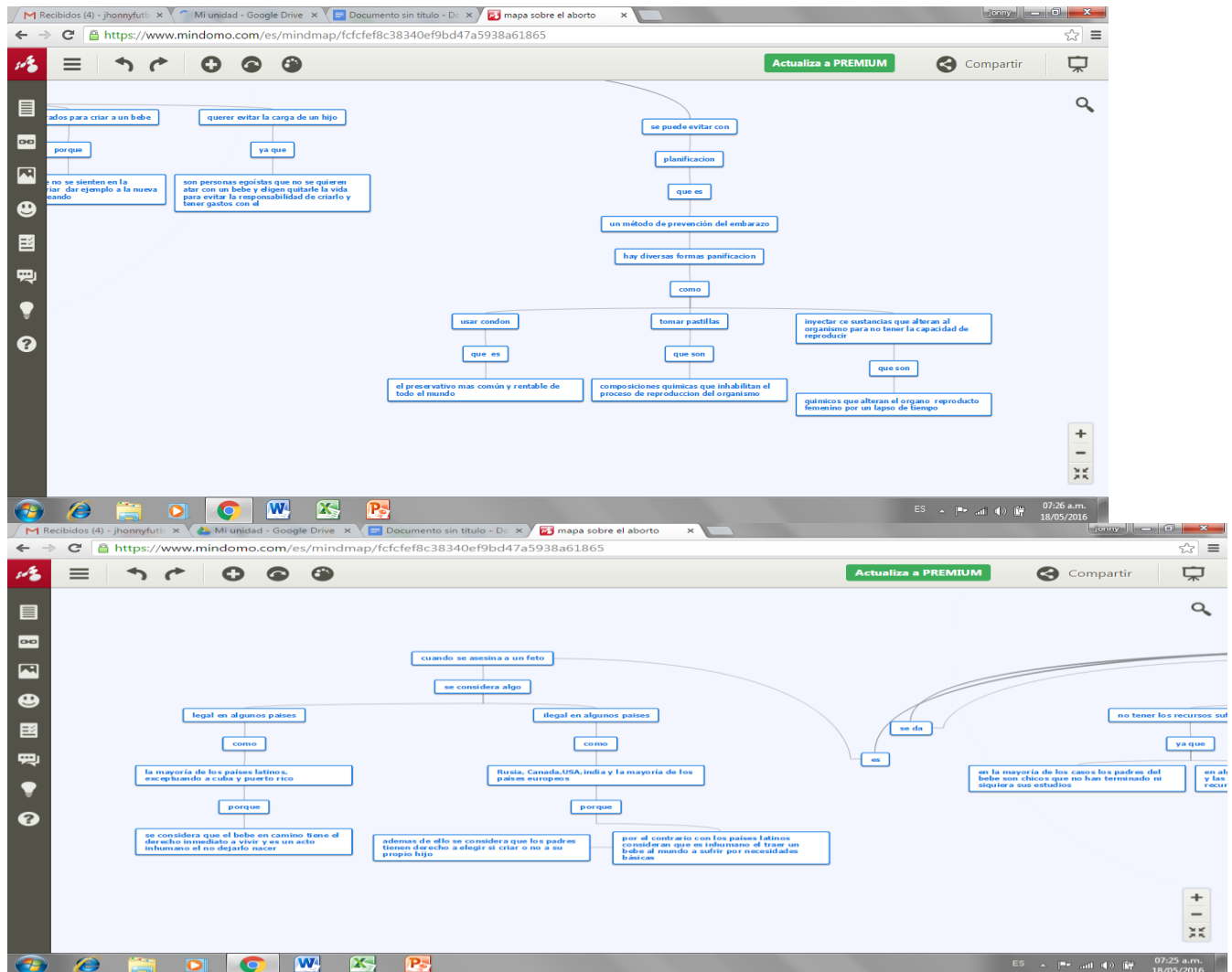


el aborto es **algo que nadie puede impedir** así lo queramos porque muchas veces el aborto se ha visto por violaciones y más, puede ser por maltrato familiar muchas veces las adolescentes personas mayores de edad que suelen abortar es por problemas familiares por situaciones laborales o como había dicho violaciones o maltrato físico, el aborto **no es un juego el aborto es una forma de quitarle la vida a otro ser vivo** y como se ha discutido en españa el aborto es un tema muy delicado en muchas formas, tanto como un asesinato como por querer hacerlo porque si muchas veces las mujeres nos dejamos agobiar por nuestros miedos y no tener el bebé por **miedo** a perder la educación o que te saquen de la casa cosa que no es muy común, hoy en día las mamás dejan a sus hijas solas en el mundo cuando ven que quedan embarazadas como todos saben y muchas mamás lo han dicho creo que a sus hijas hay que darles **consejos** sobre el embarazo pero las chicas de hoy no los toman en serio y se dejan influir por el hombre y de hay se dejan embarazar,el aborto es más visto en españa **????** porque no es de los lugares donde impliquen más la ley hoy en día en españa las mujeres que abortan lo hacen por hacerlo y ya o por no tener el bebé y ya , **NO CONECTA existen varias formas** de interrumpir un aborto como el voluntario que se realiza por envenenamiento salino , por succión que es más visto habitualmente, también por dilatación y por coraje. y pues claro que hay mas metodos los cuales se puede producir un aborto voluntario pero muchas mujeres cuando van a abortar tienen primero que todo que pasar por varias pruebas pero igual sigue siendo como un asesinato a un ser que de verdad quiere vivir, pero muchas veces el aborto se trata como a un tema en específico por muchas

partes reales como lo había dicho desde un principio **????** si tu quieres abortar es muy sencillo porque ahora hay muchos métodos para saber abortar correctamente sin hacerte **daño a ti misma** creo que ya lo había mencionado entre uno de ellos está el método anticonceptivo que por lo habitual la mayoría de adolescentes sean mayores o menores de edad que quedan embarazadas a los (18,15,16 ,18, 20 años) etc. suelen utilizar este método **?????** para así matar al bebé por dentro y que cuando salga salga ya muerto pero lo que muchas veces suele pasar es que no saben que **el bebé está sufriendo por dentro del vientre** mientras toman esos anticonceptivos que lo matan de una forma muy cruel aunque ellas piensen lo contrario, no se que pasa con las adolescentes de hoy en día que no piensan las cosas antes de actuar pero si nos pusieramos en los zapatos de ellas sería mucho más fácil comprender el porqué el aborto? **yo realmente no estaría ni a favor ni en contra**, no se es que hay tantas perspectivas que hacen que uno mire el pro y el contra de el tema del aborto . **pero** regresando a lo de los anticonceptivos y eso hay más abortos diferentes como lo es el espontáneo, **el natural** y el inducido.bueno para ponerlo como más claro el tema el aborto natural pasa dependiendo de la edad de la mujer porque hay mujeres que pues por su edad no pueden muchas veces tener el bebe porque a edad se los impide prácticamente no se pero ella puede que puedan tener al bebé pero muchas veces la edad se los incluye y ya no es que ella quieran abortar porque si es algo ya cómo decirlo como parte de la naturaleza bueno creería que ya es el aborto natural pero creo no se creería que en ese aborto natural el bebé que es el que más paga las consecuencias no se creo que no sufrirá tanto por lo mismo porque es un aborto el cual no está tomando medicamentos i tampoco está manipulando al bebé por dentro pues diría algo como natural pero igual asi digamos que **el bebé no sufre** pase lo que pase el bebé sufre y muere porque de igual forma el bebé tiene que salir de una forma forzosa bueno saliendo un poco del tema de cómo pueden abortar me voy a centrar como el porque muchas veces suelen abortar aunque pues ya lo mencione pero quisiera dejarlo en mas especifico para que quede como mas claro muchas veces las mujeres abortan por problemas familiares dependiendo bien el problema , **uno de las problemáticas** son como , bajas condiciones socioeconómicas, otra que es muy habitual la **presión de la familia o de la pareja** , otra como **el miedo a la expectativa social** (marginación,truncamiento de sus expectativas en ese momento).pero como dejó en claro esto es algo muy serio de cualquier forma ,esta los problemas de salud violacion o incestos , o falta de educacion sexual efectiva, mal uso de anticonceptivos etc. bueno hay mencione una de las problemáticas que prácticamente se ven en las mujeres de hoy aunque no es que tenga mucha experiencia con esto del aborto provocado pero se que **antiguamente** y es lo que nos cuentan nuestros padres hoy en día en las charlas que nos dan es que nuestros antepasados o bueno las mujeres de tiempos mas atras tenian que quedar embarazadas a una edad especifica la cual ellas por obligación tenían que tener por obligación a bebé para que alcanzaran a ver toda la vida de su niño a medida que va creciendo pero a ellas también llegaron a ser violadas hombres sin corazón y peor a esa edad que máximo era como a los 13,12 ,15 años o cuando ya veían que les llegaba la regla aproximándose masomenos pero había veces que ellas no los tenían al bebé pero me parece que lo abortaban de

una forma muy similar a la forma como abortar al bebé sacándolo de la misma forma, con un aparato especial para eso pero lo hacían con algo similar a ese aparato

d) Pos test del estudiante Jonny Xavier Martínez



EL ABORTO

el aborto se puede considerar en palabras más simples como el asesinato de un feto que se encuentra en el vientre de la madre, **este cruel acto inhumano es legal** en algunos países, países como rusia, canadá, estados unidos, india y la mayoría de los países europeos. **en otros países, que en mi opinión tienen mayor uso de razón este acto es inhumano** la mayoría de los países latinos están en contra del aborto exceptuando a cuba y méxico. **USA FUENTE CONECTA**

los países que apoyan el aborto, que ya se mencionaron anteriormente **justifican su apoyo** a ese método de asesinato de fetos porque tienen ideales tales como que si los padres del feto en formación tienen el derecho absoluto a abortar ya que al fin y al cabo

son ellos quienes lo engendraron y por ello pueden elegir si dejarlo nacer o no, además de ello consideran que es mas inhumano en dejar nacer a un bebé a una vida de pobreza con padres que no se sabe si tendrán la suficiente madurez para dar una buena crianza. **???? REQUIERE FUENTE**

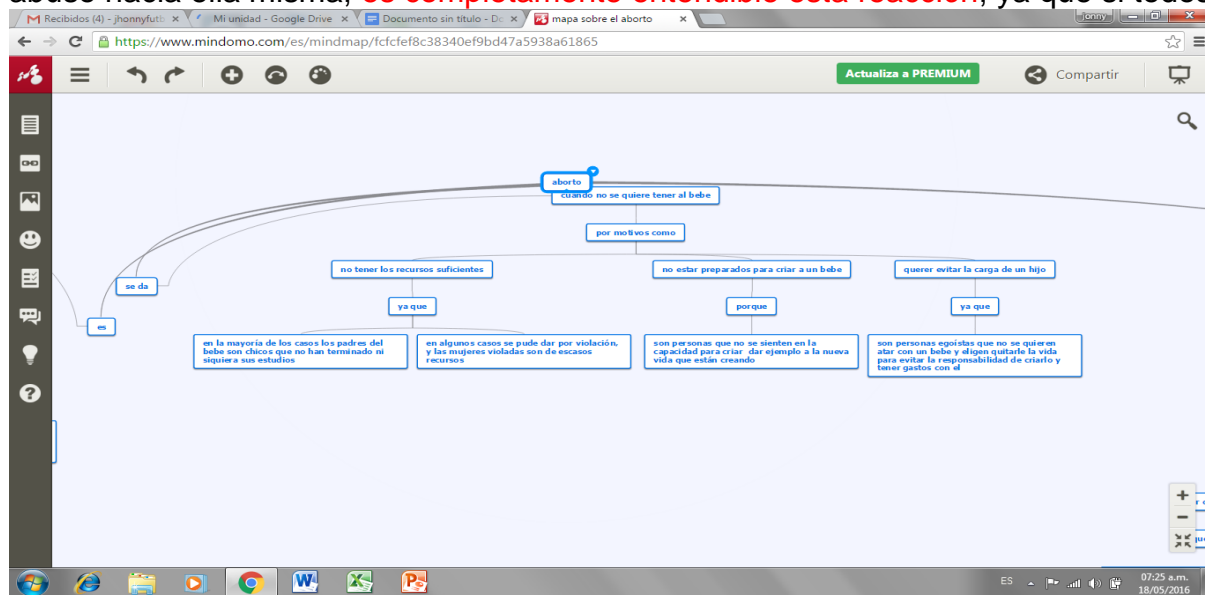
CONECTA

por el contrario con estos países, los países latinoamericanos, que también se han mencionado anteriormente plantean un diferente punto de vista de este acto, ya que consideran que al momento de ser fecundado el bebe, o feto esté adquiere el inmediato derecho a vivir, ya que como se sabe el **derecho fundamental que rige al mundo es el derecho a la vida** y si se apoya el aborto se le está quitando este derecho fundamental al humano en camino.

en sí como tal los motivos específicos de por qué abortan algunas personas es porque quizás **los padres son demasiado jóvenes** o chicos y ni siquiera han terminado sus estudios y al tener un hijo asumen una responsabilidad en la cual en la mayoría de los casos no les permite terminar sus estudios y quedan a medias, y al no tener un estudio básico terminado estas personas tienen grandes dificultades para conseguir empleo y esto es un motivo, o causa de pobreza para dicha familia.

CONECTA AUNQUE ROMPE LA CONTINUIDAD

en otros casos puede ocurrir que el embarazo sea producto de violación, y pues obviamente la madres siente vergüenza de tener dentro de sí un ser producto de un abuso hacia ella misma, **es completamente entendible esta reacción**, ya que si todos



nos ponemos en los zapatos de esta mujer abusada entenderemos claramente el porqué de su vergüenza, **sin embargo opino que esto no es una causante clara de abortar** o mejor dicho asesinar a una persona sin siquiera darle el derecho a vivir, ya que como lo he nombrado miles de veces el derecho a la vida es el derecho fundamental de todo ser humano, o en mi opinión de todo ser que pueda vivir en el planeta.

muchas personas en conversatorios, y debates al respecto sobre el aborto plantean, o lanzan puntos de vista sobre cómo actuarían ellos si fueran las personas con la

preocupación de tener un bebé en camino, la mayoría de estas personas aseguran que por ningún motivo abortarían, y en algunas circunstancias se tienen que enfrentar a dicha situación y penosamente no actúan como tanto lo plantearon, sino que **por el miedo y la cobardía** a adquirir una responsabilidad tan grande como lo es tener un hijo se sienten en una incómoda posición en la que no piensan claramente y pueden llegar a actuar de la peor manera, yo puedo decir que no opino con certeza ante una posición como esta, porque quizás yo puedo estar completamente en contra del aborto, pero a la hora de la verdad este miedo me puede dominar.

CONECTA

en otros casos simplemente el padre del bebé se siente abrumado por la responsabilidad y escapa sin dejar rastro alguno, para así no asumir la responsabilidad o tal vez si no escapa solo plantea la clara opción de abortar y así **“librarse de la responsabilidad”**.

simplemente ante personas como estas, que son seres a quienes se les otorgó el derecho a la vida y no se lo otorgan a su propio hijo puedo plantear que no son más que personas llenas de cobardía, que no piensan en todas las consecuencias que puede causar su cobardía y su egoísmo y simplemente eligen librarse de una gran responsabilidad de la peor y **más fácil forma**.

hay una gran variedad de formas de evitar al igual que el aborto el embarazo no deseado, son métodos como **planificación**, la planificación es un palabra generalizada para todos los posibles métodos de prevenir el embarazo, el más simple, económico, práctico y famoso que es el condón lo que ocurre es que algunas personas eligen simplemente no usarlo para poder experimentar mayor placer a la hora de tener relaciones sexuales. otro metodo de planificacion pueden ser el uso de anticonceptivos que son pastillas formadas por sustancias que neutralizan el órgano reproductor de la mujer, en algunos casos también se inyectan sustancias y demás cosas, todo con el fin de evitar un embarazo no deseado, creo que dichas personas que realizan el método de preservativo son personas que a la hora de tener relaciones sexuales están siendo sumamente responsables y están evitando tener que pasar por todo esto de el si abortar o no abortar, es si encargarse para toda la vida de un hijo o no.

también puede plantear un punto de vista en el que puedo expresar mi completa indignación con respecto a la excusa de que al tener al hijo se están atando a una gran responsabilidad, ya que tienen una fácil solución en la cual no están asesinando a su hijo con un cruel método, simplemente pueden tener al bebé y darlo en adopción, algunos dicen que abortaron en vez de darlo en adopción porque no soportaría tener un hijo y saber que no pueden cuidarlo o mejor dicho que su hijo llama mama y papa a otras personas, mi gran duda es **¿no soportan no cuidarlo pero si soportan asesinarlo?** en mi opinión esto es una completa incongruencia lo cual es muestra de que **la humanidad aún está llena de ignorancia y estupidez**.

el aborto como tal es el inhumano acto de asesinar a un bebé que ni siquiera ha tenido la posibilidad de nacer, hay testimonios asquerosos en los que personas cuentan como y donde abortaron, algunas personas tuvieron la suficiente sangre fría como para botar a su hijo no formado en un inodoro, algunas personas daban testimonios de cómo fue

que en un consultorio médico se efectuó el cruel proceso, algunas personas por pastillas, otras personas con fórceps efectuaron todo el acto, y otras personas comentan que simplemente las durmieron y al momento de despertar ya no tenían a su hijo dentro de sí.

muchas personas que escuchan los testimonios se hacen preguntas como, ¿porqué lo hicieron? pero no son preguntas de curiosidad, son más bien preguntas a manera de juzgarlos, simplemente considero que no tienen el derecho de hacerlo, ¿porque lo digo? porque no son ellos quienes se encuentran en la dura situación de elegir qué hacer con el feto que vienen en camino y lo triste de todo esto es que más de una de esas personas que tanto juzgan harían lo mismo de encontrarse en esa situación.

a lo largo de todo el mundo se han creado diferentes grupos o movimientos que expresan su completo desacuerdo con el aborto, algunos se hacen llamar grupos anti aborto, pero con dichos grupos me encuentro muy de acuerdo y es por el hecho de que no son grupos que pretendan juzgar a las personas que han practicado el aborto sino que por el contrario lo que pretenden es sensibilizar a aquellas personas que están confundidas por el bebe que viene en camino y tienen el aborto como una de las opciones para evadir la responsabilidad, y no solo sensibilizan a aquellas personas que están embarazadas sino que también concientiza a sus parejas y a las generaciones más jóvenes esto con el propósito de evitar que al encontrarse en esta situación sepan y tengan muy claro cómo actuar, ya que sobre lo que se está tomando la decisión es sobre la vida de una persona que además de ellos es el hijo o la hija de esa persona, estos grupos son una buena prevención para evitar que tan inhumano acto se siga efectuando en el mundo. De igual forma desde mi punto de vista no deben prohibir el aborto, no lo digo por el hecho de que si deba abortar sino por el hecho de que las personas no deberían tener la necesidad de prohibir la porque todos deberíamos tener la conciencia para no hacerlo y actuar de la mejor manera al sentir una presión tan grande encima a la hora de enterarnos sobre un bebé no deseado en camino y eso es todo lo que tengo que decir acerca de este tema.

e) Pos test de la estudiante Cindy Vanessa Castro



El aborto

Este ensayo habla sobre el aborto en contra, es una situación que debemos acabar, no es justo quitar un derecho y es un derecho que sobresale, es fundamental antes que el derecho a la mujer, el aborto solo significa fomentar un mundo lleno de crueldad e injusticia, el aborto solo apoya a los inescrupulosos “médicos”.

Abortar es asesinar en silencio negando el principio fundamental de la vida.

Estar en contra del aborto es una postura ética y no necesariamente religiosa porque la iglesia alza la voz ante estos temas, pero a la hora de que un cura o padre viole a un niño no hay controversia o se queda callada la iglesia, entonces desde mi punto de vista la iglesia no debería entrometerse.

NO CONECTA Ahora en la época actual el aborto se está viendo en todas partes, a cualquier edad desde niñas a los 9 años hasta mujeres de 40 y más que todo en adolescentes y la excusa de todos es “Pero yo no sé mantener un bebe” “No quiero frenar mi vida”. Por qué no piensan esto antes de “meter la pata”

Digo que un embarazo es lo más suave que puede pasar, es mejor esto que una enfermedad venérea.

Es decepcionante saber cómo piensan las personas de ahora lo ven como algo muy normal y ese es el problema, creen que matar es algo más “normal” solo quieren hacer una limpieza social pero la están haciendo de la peor manera.

Las personas que abortan que no son solo las mujeres sino también con el hombre que estuvo él también aborta, acaba de quitar una vida, se volvió un asesino.

En muchos países la práctica del aborto es legal por la nueva ley que entró en función el 5 de julio y permite a las mujeres interrumpir su embarazo hasta la semana 14 libremente, pero el gobierno ha pedido al tribunal constitucional la suspensión del aborto de ocho artículos de la ley de salud sexual y reproductiva y por entender que el aborto es contrario al derecho a la vida acompañando al artículo 15 de la constitución, pero cuando

el embarazo esté en peligro para la salud física el aborto puede realizarse en la semana 22 a la mujer le dan un periodo de siete días de reflexión para abortar.

Para la penalización del aborto aquí en Colombia en los casos no despenalizados por la ley y según el artículo 122 del código penal de Colombia ***La mujer que causare su aborto o permitiere que otro se lo cause, incurrirá en prisión de dieciséis (16) a cincuenta y cuatro (54) meses.*** Esto hace pensar para muchas personas que el aborto si puede llevar a la cárcel, si tiene un castigo, es poco, y deberían cambiar esto, lo que deberían hacer es hacer una inspección por todo el país y mirar en qué partes practican el aborto, de las partes donde hacen la gran mayoría lo hacen en garajes o en una casa, en bodegas higiénicas.

El aborto ilegal en Colombia ha sido la tercera causa de la mortalidad materna, eso quiere decir que está muriendo una gran cantidad de población de mujeres en el mundo más o menos estamos hablando de 300.000 anuales sin tener garantías mínimas sanitarias.

El derecho a decidir sobre su cuerpo se hace antes de tener relaciones sexuales y no después de saber que se está embarazada para asesinar. El aborto es la manera mas cobarde de matar a un ser que no se puede defender, si la mujer tuvo la conciencia de tener relaciones sabiendo la cantidad de métodos anticonceptivos que existen para evitar un embarazo, eso se llama irresponsabilidad e inmadurez para asumir la sexualidad de su cuerpo.

CONEXIÓN POR IDEA, PERO FALTARÍA

Antes de pensar en el aborto existen más opciones:

1. La abstinencia de no tener relaciones si no está preparada para tener un bebé.
2. Métodos anticonceptivos orales:
 - a. Pastillas anticonceptivas
 - b. La pastilla del día despues
3. Otros tipos de anticonceptivos:
 - a. Condón para hombre
 - b. Diafragma
 - c. Espermicida
 - d. Parches (se colocan semanalmente)
 - e. Anillo menstrual (funciona durante tres semanas)
 - f. Inyección hormonal (Se aplica mensualmente, bimensualmente o tri mensualmente)
 - g. Implante (varilla de cuatro centímetros, implantada en el brazo)
 - h. Dispositivo intrauterino DIU (dispositivo intrauterino en forma de T)
4. La adopción
5. La madurez y la responsabilidad ante mi cuerpo

Tenemos trece opciones para evitar un embarazo no planeado, ¿no son suficientes para evitar el asesinar un bebé?

Un “feto” es un bebé, es un ser humano, es una persona sin conciencia aun, sin poder moverse es todavía humano por naturaleza y es ilegal, está equivocado matar a esa persona.

Y lo que está dentro del vientre de la madre no es un perro, no es un pez, es un ser humano, tiene vida. Si no es humano, ¿entonces qué es ? La primera célula que entra al cuerpo humano ya tiene VIDA.

Las mujeres no las informan totalmente a la hora de realizar el aborto, las engañan, los inescrupulosos “doctores” hacen procedimientos demasiado inhumanos, a veces no sacan totalmente el bebé de la mamá, los botan, los sacan vivos y solo los ponen a un lado y dejan que se desangren la gran mayoría de mujeres abortistas no lo saben, las impulsan con otras palabras para que realicen este procedimiento o les prometen que van a tener un Psicólogo, ayuda terapéutica etc... Y la triste realidad es que el crimen que estas mujeres realizaron traen consecuencias, las cuales son :

- Infecciones
- Nacimiento de niños muertos
- Útero perforado
- Peritonitis
- Pérdida de otros órganos

Hay un gran porcentaje de abortos realizados en mujeres económicamente estables y la mayoría son mujeres que son modelos, son actrices, son mujeres que ya han triunfado o hasta ahora están iniciando su vida en cambio las mujeres que son de escasos recursos si tienen a su bebé y son mujeres que las echan de las casas, no tienen trabajo, no tiene una familia estable, no tienen nada y aun a si para ellas no es una excusa solo eso, ellas mujeres si son capaces de tener a su bebé no les mejora totalmente la vida pero se organizan y consiguen como sea un trabajo y algunas terminan el estudio y alcanzan a sobre salir y si logran mantener a su hijo pero por otra parte no toda la población de escasos recursos piensan así, ahora en el tiempo actual se ven muchos embarazos en niñas adolescentes y no son por una violación si no por “calentura” .

El aborto no debe ser válido, si se admite esta nueva ley están aceptando que si se puede matar, pero la diferencia es que con este asesinato que hacen (abortar) no hay cárcel , no existe un castigo, se está realizando un crimen y nadie tiene en cuenta que este pequeño ser humano, este feto, embrión como lo quieran llamar, experimenta DOLOR ya que a la mujer que le practican este procedimiento a ella si le aplican anestesia al bebé no.

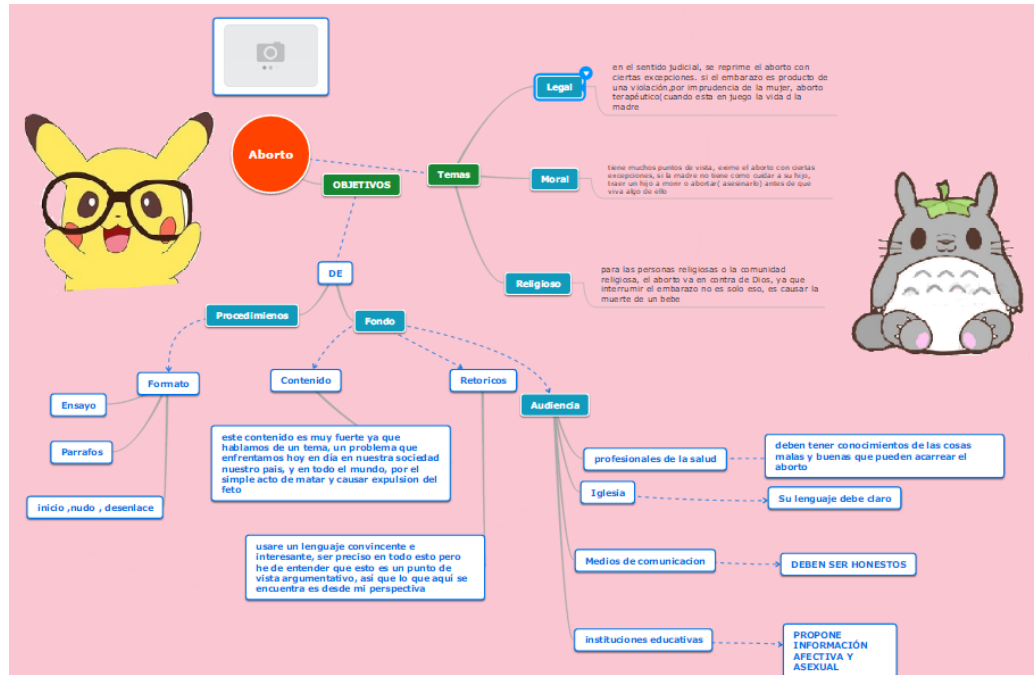
El aborto no se debe aceptar porque viola los derechos humanos, en este caso el derecho a la vida y la solución no es asesinar a alguien una de las posibles soluciones sería dar a su hijo en adopción, pero como ahora el mundo está tan lleno de corrupción, crisis económica, las personas de ahora solo consiguen dinero de la manera fácil y de la peor manera como; Traficando órganos, vendiendo bebés para venderlos sexualmente, para la guerra y ya no es confiable darle un hijo a cualquier persona o puede ser que el bebé tenga una familia y le den todo pero va recibir malos tratos y ¿eso de que sirve?

La religión también entra aquí porque la mayoría de mujeres que son católicas tienen una visión muy importante respecto a este tema y es tomar en cuenta la iglesia católica ya

que está en desacuerdo con el aborto, pero así hay miles de mujeres católicas o de cualquier religión, se encuentran en esta situación no respetan la religión y acuden a este procedimiento.

En conclusión nos han dicho muchas veces que el aborto es una “solución” que tiene la mujer sobre su propio cuerpo, que el aborto es legal, es seguro, y no tiene complicaciones, que un bebé no deseado detiene nuestras ilusiones y acababa con nuestros sueños a futuro, muchos argumentos falsos, argumentos que nos confunden y nos hacen creer que abortar es verdaderamente un derecho cuando la realidad es algo destructivo para la vida.

f) Mapa conceptual pos test del estudiante Stevan Riaño Cepeda



No. 2. Google Drive.

The screenshot shows a Google Drive interface with the following elements:

- Navigation:** Left sidebar with 'NUEVO' (New) button and navigation options: Mi unidad, Compartidos conmigo, Google Fotos, Recientes, Destacados, Papelera. Storage status: 'Se usó 1 GB de 15 GB' and 'Aumentar el almacenamiento'.
- Search:** 'Buscar en Drive' search bar at the top.
- Folder:** '1101 POSTEST' folder selected, showing a grid of document thumbnails.
- Activity Panel:** Right sidebar showing 'Actividad' (Activity) for the folder. Recent actions include:
 - EL MES PASADO (30 may): Editado por QUINTERO JULIANA.
 - 30 may: Editado por MONROY LADY.
 - 29 may: Sofia Cardona editó un elemento. (Cardona Sofía)
 - 28 may: Vivian Ramos editó un elemento. (Ramos Vivian)

No. 3. Recurso Formulario



COMPOSICIÓN ESCRITURAL

Evaluación en cuanto a generación y organización de las ideas

*Obligatorio

CURSO *

1101

1102

APELLIDOS Y NOMBRES *

1. EXTENSIÓN DEL TEXTO *

APROX: AMPLIA, UNAS 5 PAG. SUFICIENTE, 3. BREVE: HASTA 1 1/2. MUY BREVE: 1 Y MENOS PÁG. (VER TAMAÑO DEL TEXTO Y ESPACIOS).

Amplia

Suficiente

Breve

Muy breve

2. EL ALUMNO SE VALE DE LA COPIA

Bastante

Medianamente

Poco

Muy poco

3. EL ALUMNO RESUME

- Bastante
- Medianamente
- Poco
- Muy poco

4. SE VISUALIZA COMPOSICIÓN *

- Totalmente
- Mayoritariamente
- Medianamente
- Minimamente
- Nada

5. SE VISUALIZA EL USO DE: *

- Una fuente
- Dos fuentes
- Tres o más fuentes
- Ninguna

6. GENERACIÓN DE IDEAS: EN CUANTO AL DESARROLLO DE IDEAS, EL TEXTO PUEDE CONSIDERARSE DE NIVEL: *

La cantidad no necesariamente revela la calidad. Pueden ser pocos argumentos, pero bien y suficientemente desarrollados.

- Superior
- Satisfactorio
- Medio
- Regular
- Bajo
- Deficiente

6.1. GENERACIÓN DE IDEAS: EN CUANTO A CALIDAD *

Es lo novedoso de las ideas

- Superior
- Satisfactorio
- Medio
- Regular
- Bajo
- Deficiente

6.2. GENERACIÓN DE IDEAS: EN CUANTO A CANTIDAD *

- Superior
- Satisfactoria
- Media
- Regular
- Baja
- Deficiente

7. EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS, EL TEXTO PUEDE CONSIDERARSE DE NIVEL: *

- Superior
- Satisfactorio
- Medio
- Regular
- Bajo
- Deficiente

8. ¿REFERENCIÓ LAS FUENTES?

POCAS VECES: UNA. ALGUNAS VECES: DOS.

- Siempre
- Casi siempre
- Algunas veces
- Pocas veces
- Nunca

9. OBSERVACIONES**Enviar***Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.*

No. 4. Plataforma Edmodo

The screenshot displays the Edmodo web interface for a group named "LOS DE DIANITA 1102". The browser address bar shows the URL: <https://www.edmodo.com/home#/group?id=18281585>. The page features a navigation bar with a search function and a sidebar on the left with options like "Grupos", "Crear un subgrupo", and "Únete a un Grupo".

The main content area is titled "LOS DE DIANITA 1102" and includes a header with "Ms. Prieto:-)", "11th Nivel", and "Tecnología de Computación". Below this, there are tabs for "Mensajes", "Carpetas", "Miembros 54", and "Configuración del Gr...". A "Nota" section is visible with a text input field "escribe tu comentario aquí..." and a search bar for "LOS DE DIANITA 1102".

The "Mensajes del Grupo" section shows a pinned message from "Yo a LOS DE DIANITA 1102" with the title "QUE ES UN ARGUMENTO". This message includes an assignment card for "Entregas (21)" due on "Febrero 06, 2016 23:59" and "6 Preguntas". Below the message, there are interaction options: "Me Gusta", "Comentar", and "Siguiendo", along with a response input field "Escribe una respuesta...".

Another message from "Yo a LOS DE DIANITA 1102" is titled "ENSAYO EL DEBER DE LA DESOBEDIENCIA CIVIL: Henry David Thoreau" and "ENSAYO ARGUMENTADO", with a response input field "Escribe una respuesta...".

On the right side, there are several widgets: "Unlock the power of Edmodo + Google" with a "Connect with Google" button, a "Código: BLOQUEADO" field, and an "Invita a Miembros del Grupo" button. Below these is an "Assignment Center" widget with the text "Track your classroom's progress on assignments and quizzes with ease." and an "Add Assignments" link.

The Windows taskbar at the bottom shows various application icons and the system clock indicating "6:40 p. m. 14/07/2016".

No. 5. Algunas evidencias del proceso de diseño del Instrumento

a) Acta 7 de marzo de 2016

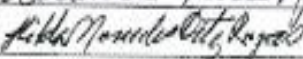


ACTA DE ASESORÍA DE PROPUESTA

Página 1 de 1

Fecha <u>07</u> / <u>03</u> / <u>2016</u>		Lugar: asesoría virtual
Asistentes (Nombre y cargo) <u>Hilda Mercedes Ortiz / Docente asesora.</u> <u>Claudia Prieto, Estudiante MTIAE</u>		
Desarrollo del orden del día: Se analiza la rejilla propuesta (anexo 1), teniendo en cuenta criterios propios y del ICFES (Guía comunicación escrita 2014). Como fortaleza se señala en estos criterios de 'Organización de ideas': 'mantener el tema', 'articular las ideas'. Se sugiere centrar la rejilla en la argumentación en criterios tales como 'Muestra un punto de vista' 'Sustenta las ideas' y poner a prueba estos criterios al evaluar un grupo de estudiantes.		
Compromiso	Responsable	Fecha de realización
1. Hacer pilotaje de la rejilla en aula	Claudia Prieto	Marzo 9 a 10
2. Enviar ajustes via correo electrónico a la asesora		Marzo 11.
Anexos Anexo 1, Rejilla versión 7 de marzo.		
Firmas:		
Nombre	Firma	
Claudia Prieto		
Hilda Mercedes Ortiz		

b) Acta 10 de marzo de 2016

 		
Máster en TIC Aplicadas a la Educación. Profesora: Hilda Mercedes Ortiz		
ACTA DE ASESORÍA DE PROPUESTA		
Página 1 de 1		
Fecha	10 / 03 / 2016	Lugar: asesoría virtual
Asistentes (Nombre y cargo) <u>Hilda Mercedes Ortiz / Docente asesora.</u> <u>Claudia Prieto, Estudiante MTIAE</u>		
Desarrollo del orden del día: Se analiza la rejilla ajustada (anexo 1, 10 de marzo) La estudiante propone lo siguiente: Eliminar de la versión anterior de la rejilla lo marcado con X, y evaluar el desempeño de los estudiantes según estos criterios: 1. Punto de vista, 2. pertinencia de los argumentos, 3. precisión y consistencia, 4. hilo conductor. Por fuera del cuadro queda si: 1. copia, 2. resume, 3. Escribe ideas sin argumentar, 4. hay o no ensayo. Si solo copia, pues no hay que evaluar la rejilla. Si solo resume, lo mismo; solo se explica en que nivel lo hace. Si escribe ideas sin argumentar, igual que lo anterior. Es posible encontrar combinación de los tres lo que da cuenta de un estado escritural, pero no se iría a la rejilla. Solo se procede a la rejilla si por lo menos el estudiante presenta una tesis. 2. Se sugiere tener en cuenta estos criterios de la experta Patricia Duarte: "La calidad puede ser por coherencia y cohesión; por desarrollo temático, por generar nuevas relaciones entre temas abordados en los textos leídos y el texto elaborado.... Y por aportar nuevas ideas"		
	Compromiso	Responsable
	1. Hacer ajustes a la rejilla.	Claudia Prieto
	2. Enviar ajustes via correo electrónico a la asesora	Marzo 11 a 13 Marzo 13.
Anexos: Anexo 1. Rejilla, versión 7 de marzo.		
	Nombre	Firma
	Hilda Mercedes Ortiz	 

c) Acta 14 de marzo de 2016



Maestría en TIC Aplicadas a la Educación, Profesora: Hilda Mercedes Ortiz

1. ACTA DE ASESORÍA DE PROPUESTA

Página 1 de 1

Fecha 14 / 03 / 2016		Lugar: asesoría virtual
Asistentes (Nombre y cargo) <u>Hilda Mercedes Ortiz / Docente asesora.</u> <u>Claudia Prieto, Estudiante MTAE</u>		
Desarrollo del orden del día La docente complementa las observaciones para ajustes a la rejilla de evaluación del desempeño de los estudiantes con los criterios SABER PRO-ICFES (Guía Comunicación escrita - 2, 2014)		
1. Planteamiento del tema (GENERACIÓN)		
1.1. Desarrollo propio del tema dando crédito cuando consulta fuentes		
1.2. Desarrollo claro de un tema		
No ambigüedades		
No redundancia o repetición en el planteamiento de las ideas.		
2. Organización del texto,		
2.1. Expresión de opiniones o puntos de vista desarrollados o sustentados (Uso de esquemas argumentativos)		
2.2. Uso adecuado de distintos mecanismos de cohesión del texto que evidencian planeación o secuencialidad en la exposición de los tópicos (mantiene el tema): uso de información pertinente o relacionada."		
Compromiso	Responsable	Fecha de realización
1. Hacer ajustes a la rejilla.	Claudia Prieto	Marzo 14
2. Enviar ajustes via correo electrónico a la asesora		Marzo 15
Anexos		
Nombre	Firma	
Claudia Prieto		
Hilda Mercedes Ortiz		

d) Acta 16 de marzo de 2016



Maestría en TIC Aplicadas a la Educación. Profesora: Hilda Mercedes Ortiz

1. ACTA DE ASESORÍA DE PROPUESTA

Página 1 de 1

Fecha <u>16</u> / <u>03</u> / <u>2016</u>	Lugar: asesoría virtual
Asistentes (Nombre y cargo) <u>Hilda Mercedes Ortiz / Docente asesora</u> <u>Claudia Prieto, Estudiante MTIAE</u>	
<p>Desarrollo del orden del día</p> <p>La estudiante organizará la rejilla de evaluación de producción de texto argumentativo teniendo en cuenta que no se exigirá 'ensayo' a los estudiantes sino más bien un 'texto argumentado' y separará los criterios según variables: Generación de ideas, Organización de ideas incluyendo los criterios de 'calidad' y 'cantidad'.</p> <p>Analizar la observación de la experta Patricia Duarte: "Dar cuenta de una progresión y de una complejidad en el manejo de la cantidad de ideas"</p> <p>La docente informa a la estudiante que debe retirarse de la Universidad por asuntos de salud en la familia. Posiblemente su nueva directora de Tesis sea la docente Sandra Sánchez con quien continuará el proceso.</p>	
Anexo: Rejilla ajustada marzo 16	
Nombre	Fecha
Claudia Prieto	
Hilda Mercedes Ortiz	

No. 6. ¿Qué es y no un ensayo?

TEXTOS EMPLEADOS EN LA FASE DE CONTEXTUALIZACIÓN

CLASE 1: ¿Qué es y no es un ensayo?

Los textos que a continuación se referencian pertenecen al libro: COMO ESCRIBIR UN ENSAYO (Iriarte, 2001).

Por facilidad y desconocimiento se denomina ensayo a muchos tipos de escrito que en realidad no lo son,..... (p.13)

Con el objeto de aclarar el término por vía negativa, es decir, lo que no es, sírvanos tener presente que un ensayo de ningún modo es:

- a) Un informe;
- b) Un resumen;
- c) Una opinión escrita;
- d) Un consejo profesional;
- e) Un artículo;
- f) Un “trabajo” estudiantil;
- g) Un estudio;
- h) Una monografía;
- i) Una tesis de grado;
- j) Un tratado. (p. 13)

... Lo primero para aclarar es que no existe una visión unívoca sobre el ensayo, es decir, un solo significado (p. 20)

... convengamos en que todo ensayo es la manifestación por escrito de un punto de vista, pero no solo eso. Lo implica, pero va más allá y tampoco es una simple opinión casual y arbitraria. No se trata apenas de lo que el autor imagina o piensa, mucho menos de sus meras creencias sobre una materia particular. El ensayista es alguien enterado y leído, un estudio que consulta a otros autores [y a menudo los cita], algunos de ellos autoridades de su especialidad. Además es un observador paciente y agudo, despabilado, minucioso. Los acontecimientos que le importan no ocurren sin que atraigan su atención pendiente y alerta. Esto, ... no se queda en la opinión, así se trate de un profesional que conoce su oficio (p. 20, 21).

Es sabido que el primero en utilizar la palabra *ensayo* para designar sus ensayos fue Miguel de Montaigne. En tanto consideró que lo que hacía no era definitivo ni la verdad revelada, ... (p. 21).

El ensayo es, entonces, estilo y personalidad, valga decir, el modo personal del ensayista de ver el mundo, expresado en su especial manera de decir las cosas. Montaigne reinaugura, en el Renacimiento, al comienzo de

la Modernidad, el volver a mirar con los propios ojos, ya no con los ojos de la religión o de la ideología vigente,... (p. 22)

Pero esta posición de autor no fue asumida como la única, sino como una más entre las posibilidades, y presentada del mismo modo a los lectores. Por ello, entre todas las razones, el ensayo tiende a la rebeldía contra lo doctrinario y su lenguaje es el lenguaje del hombre común y corriente, comprensible, sin pretensiones y, aún más, con tendencia al escepticismo (p. 22).

... el ensayo es necesariamente flexible y un género abierto y humanista, una manifestación del hombre mismo destinada a la difusión y al debate.... No hay que ignorar que todo ensayo implica, así no sea explícito, un destinatario (p. 22).

Ahora bien, ¿de qué modo se expresa?

Lo hace seduciendo con la originalidad, la imaginación y la estética; también, a menudo, con la ironía, el humor y un espíritu de libertad profundamente personal. No puede ser rígido ni severo ni preestablecido. Interesan la gracia, el estilo, la lucidez, la inteligencia y la perspicacia. Por eso, difícilmente puede nadie proclamar un formato de ensayo, porque reñiría con sus propias características. Lo único que se puede decir es que ha de estar bien hecho, bien escrito, y que tiene un tono, el del ensayista, pero nada más.

No. 7. Taller 1. ¿Qué es el ensayo?

Edmodo | Imprimir Prueba x
← → ↻ https://www.edmodo.com/quiz?quiz_id=9079533&print=true 🔍 ☆ 🔄

Implicaciones de un ensayo

Pregunta: 1
Total de puntos: 1
¿El ensayo se queda en una opinión?

Pregunta: 2
Total de puntos: 1
¿El ensayo va contra lo doctrinario?

Cierto
 Falso

Pregunta: 3
Total de puntos: 1
Una poesía o una novela son ejemplos de ensayos?

Cierto
 Falso

Pregunta: 4
Total de puntos: 1
Un informe, un resumen, una monografía, o una tesis de grado son ejemplos de ensayo?

Cierto
 Falso

Pregunta: 5
Total de puntos: 1
¿El ensayo está destinado a la difusión y al debate?

Cierto
 Falso

Pregunta: 6
Total de puntos: 1
El ensayo implica argumentación?

Cierto
 Falso

Pregunta: 7
Total de puntos: 1
¿El ensayo refleja un punto de vista documentado y original?

Cierto
 Falso

Pregunta: 8
Total de puntos: 1
¿El tema de un ensayo es controversial?

Pregunta: 9
Total de puntos: 1
Escribe qué es un ensayo, usando vocabulario concreto, sin copia?

Pregunta: 10
Total de puntos: 1
¿De qué tema podrías escribir un ensayo?

No. 8. ¿Cómo escribir un ensayo?

Los textos que a continuación se referencian pertenecen al libro: COMO ESCRIBIR UN ENSAYO (Iriarte, 2001).

ENSAYO ARGUMENTADO

... Lo cierto es que si no escribimos poesía, novela, cuentos, narraciones, noticias [que no requieren prueba razonada de ninguna clase], necesitamos no solamente afirmar sino también argumentar (p. 27)

Y ¿Qué es un argumento?

...es un razonamiento mediante el cual se prueba algo. Un argumento,.. está compuesto de premisas y conclusión. La profesora añade, que normalmente en un ensayo se defiende una tesis mediante varios argumentos

No. 9. Ensayo, Del deber de la desobediencia civil

DEL DEBER DE LA DESOBEDIENCIA CIVIL

HENRY DAVID THOREAU

De todo corazón acepto el lema de que “el mejor gobierno es el que gobierna lo menos posible”, y me gustaría ver que esto se lograra pronto y sistemáticamente. En la práctica significa esto, en lo que también estoy de acuerdo: “El mejor gobierno es el que no gobierna en absoluto”; y cuando los hombres estén preparados para él, ese y no otro será el que se darán. El Gobierno es, a lo más, una conveniencia; aunque la mayoría de ellos suelen ser inútiles, y alguna vez, todos sin excepción, inconvenientes. Las objeciones puestas al hecho de contar con un ejército regular, que son muchas y de peso, y merecen prevalecer, pueden ser referidas en última instancia a la presencia de un Gobierno igual de establecido. El ejército regular no es sino el brazo armado del Gobierno permanente. Este, a su vez, aunque no representa sino el modo elegido por el pueblo de ejecutar su voluntad, es igualmente susceptible de abuso y perversión antes de que aquél pueda siquiera actuar por su mediación. Recuerden la guerra declarada contra México¹, pues en los comienzos del conflicto el pueblo no hubiese aprobado la agresión.

Este gobierno americano ¿qué es sino una tradición, aunque reciente, que trata de transmitirse inalterada a la posteridad, pese a ir perdiendo a cada instante retazos de su decencia? Carece de la vitalidad y la fuerza de un solo hombre vivo, pues éste puede doblegarlo a voluntad.

Es como una especie de arma de madera para el pueblo mismo; y si alguna vez la usaren verdaderamente como real unos contra otros, de seguro que se les desharía en astillas. Sin embargo, no por ello deja de serles necesario, pues los individuos han de tener alguna complicada maquinaria que otra y oír su estrépito para satisfacer su idea del gobernar. Así los gobiernos prueban cuán eficazmente los hombres se dejan imponer una autoridad, aun imponiéndosela a sí mismos para su propia ventaja. Excelente, convengamos; pero este Gobierno jamás patrocinó empresa alguna, más que con la premura con que se apartó de su camino. No guarda libre al país. No puebla las regiones del Oeste. No educa. Es el carácter inherente a todo el pueblo americano el que da razón de los logros; y éstos habrían sido más numerosos si en ocasiones el Gobierno no hubiera obstaculizado su curso. Y es que el gobierno es una conveniencia con cuyo concurso los hombres respetarían gustosamente su respectiva independencia; y lo dicho, tanto más conveniente cuanto menos interfiera en la vida del pueblo. Si el comercio y las industrias no tuvieran la elasticidad del caucho, no alcanzarían jamás a saltar por encima de los obstáculos que los legisladores les están poniendo de continuo por delante, y si hubiésemos de

¹ Breve guerra entre Estados Unidos y Méjico (1846-1848), que concluyó con el tratado de Guadalupe, por el cual Méjico reconocía la anexión de Texas por parte de los Estados Unidos y le cedía, a cambio de diez millones de dólares, Nuevo Méjico y California. *Del deber de la desobediencia civil* [Iwww.editorialpi.com](http://www.editorialpi.com)

juzgar a esos políticos nada más que por las consecuencias de sus actos, sin dar crédito alguno a sus intenciones, merecerían que se les condenara y se castigara junto con aquellos malintencionados que ponen tropiezos en la vía férrea.

Para hablar como simple ciudadano y no como esos que niegan todo gobierno, no pediré que se anule en seguida toda forma de gobierno, sino que se nos dé *en seguida* un gobierno mejor. Que cada hombre haga saber qué clase de Gobierno gozaría de su respeto, y ése será el primer paso para conseguirlo.

Después de todo, la razón práctica de por qué, cuando el poder se encuentra en manos del pueblo, se permite que gobierne una mayoría y que continúe haciéndolo así durante un largo período de tiempo, no responde al hecho de que sean más susceptibles de verse en posesión de la verdad ni al de que tal se antoje como más propio a la minoría, sino a que son físicamente los más fuertes. Pero un gobierno tal, que la mayoría juzgue en todos los casos, no puede basarse en la justicia, incluso tal como la entienden los hombres. ¿No podrá haber un gobierno en que no sea la mayoría la que decida entre lo justo y lo injusto, sino la conciencia? ¿Donde la mayoría falle sólo aquellas cuestiones a las que es aplicable un criterio utilitario? ¿Debe rendir el ciudadano su conciencia, siquiera por un momento, o en el grado más mínimo, al legislador? ¿Por qué posee, pues, cada hombre una conciencia? Estimo que debiéramos ser hombres primero y súbditos luego. No es deseable cultivar por la ley un respeto igual al que se acuerda a lo justo. La única obligación que tengo derecho a asumir es la de hacer en todo momento lo que considero justo. Se dice con verdad que una sociedad mercantil no tiene conciencia; pero una sociedad de hombres concienzudos es una sociedad *con* una conciencia. La ley jamás hizo a los hombres un ápice más justos; y, en razón de su respeto por ellos, incluso los mejor dispuestos se convierten a diario en agentes de la injusticia. Resultado común y natural de un respeto indebido por la ley es que uno pueda ver, por ejemplo, una columna militar: coronel, capitán, cabo, soldados rasos, artificieros, etc., marchando en admirable orden colina arriba, colina abajo y valle en dirección al frente. ¡En contra de su voluntad! ¡Sí! Contra su sentido común y su conciencia, lo que hace del marchar tarea ardua, en verdad, y causa de sobresalto cardíaco. A ninguno de ellos cabe la menor duda de que el asunto que les ocupa es ciertamente condenable; su inclinación auténtica se orienta hacia el hacer pacífico. Y bien: ¿Cómo los describiríamos? ¿Son acaso personas? ¿Pequeños objetos, parapetos, pertrechos movibles a voluntad, al servicio de alguien sin escrúpulos que detenta el poder? Visitad un establecimiento naval y contemplad al marino, es decir, a lo que puede hacer de un hombre el gobierno americano o alguien provisto de malas artes ... una simple sombra, un vestigio de humanidad, un ser vivo y de pie, pero enterrado ya, podría decirse, bajo salvas y demás ceremonias.

La gran masa de los hombres sirve al Estado, no como hombres primordialmente sino como máquinas; con su cuerpo. Son ejército permanente y milicia establecida, carceleros y guardias. En la mayoría de casos no existe ejercicio alguno libre, sea del propio juicio o del sentido moral, sino relegamiento al nivel del leño, de la tierra o de las piedras; y quizás es posible que se pudiesen construir soldados de palo que sirvieran tan a propósito como los otros. Tales criaturas no merecen más respeto que un fante o que basura. Su valor raya con el de los caballos y los perros. Sin embargo, incluso se les reputa buenos ciudadanos. Otros, como es el caso de la mayoría de legisladores, políticos, juristas, clérigos y funcionarios, ven al Estado principalmente con la cabeza; y como quiera que raramente establecen distinciones morales, son tan susceptibles de servir al mal, sin *intención*, como a Dios. Unos pocos, muy pocos, héroes, mártires, reformadores —que no reformistas—, y *hombres* sirven al Estado también con su conciencia, y así, se le resisten las más de las veces; y éste los trata como enemigos. El hombre prudente sólo se revelará útil y no se avendrá a ser “barro” ni a “obturar un agujero para detener al viento”, sino que, por lo menos, dejará esa tarea a su polvo.

No.10. Taller 2. ¿Qué es un argumento?

Edmodo | Imprimir Prueb... x

← → ↻ https://www.edmodo.com/quiz?quiz_id=9080293&print=true 🔍 ☆ 🔄

QUE ES UN ARGUMENTO

Pregunta: 1
Total de puntos: 1

¿Argumentos son razones para demostrar lo que se afirma?

Cierto
 Falso

Pregunta: 2
Total de puntos: 1

¿En la argumentación se debe brindar una conclusión?

Cierto
 Falso

Pregunta: 3
Total de puntos: 1

¿Los argumentos se deben valer de premisas buenas, útiles y confiables?

Cierto
 Falso

Pregunta: 4
Total de puntos: 1
Puntos por pregunta: 1

Todas las personas tienen opiniones, pero no todas tienen _____

Pregunta: 5
Total de puntos: 1

De acuerdo al ensayo "La desobediencia civil" de Thoreau, ¿qué idea defiende? Pregunta con valor de dos

Pregunta: 6
Total de puntos: 1

Mencione ideas puntuales mediante las cuales De Thoreau defiende su tesis en el ensayo "Desobediencia civil" Este punto vale 3.

No. 11. Elementos básicos del ensayo argumentado

Elementos Básicos del Ensayo Argumentativo Mauricio Pérez Abril

-Publicado en el Libro: **COMPETENCIAS Y PROYECTO PEDAGÓGICO**. Bogotá. UNIBIBLOS. Universidad Nacional de Colombia. 2002.

La palabra ensayo cuenta con muchas connotaciones en el ámbito educativo colombiano. Este hecho conduce a que exista una multiplicidad de criterios a la hora de enfrentar la producción y la valoración de las prácticas de escritura. Consideramos que es necesario plantear, discutir y acordar algunos criterios básicos para la escritura de ensayo –y en general para la escritura de cualquier tipo de texto-, antes de enfrentar la práctica escritural misma. No quiere decir esto que una vez acordados algunos elementos, quede cerrada la discusión. Se trata de plantear unas reglas de juego iniciales, que se ajustarán sobre la marcha. Tampoco se trata de definir una estructura rígida para la elaboración de ensayos, pues este es un principio errado, desde el punto de vista pedagógico, en la medida en que elimina el proceso de búsqueda de estructura, la exploración y puesta a prueba de estrategias argumentativas y en última instancia anula la búsqueda de un estilo. Dicho en otras palabras, no es un escenario que potencie el desarrollo de competencia argumentativa. Consideramos que es función del espacio educativo generar las condiciones y los escenarios para el desarrollo de la competencia argumentativa. En este sentido, este apartado tiene como propósito presentar algunos elementos básicos de referencia para la producción de ensayos argumentativos y debe tomarse como un punto de partida.

En términos generales, se puede caracterizar el ensayo argumentativo como un escrito en el que se toma posición sobre una temática, una opinión o una problemática determinada, se sustenta dicha posición a través de argumentos y se accede a unas conclusiones. De este modo, el objeto de un ensayo argumentativo es algo susceptible de

discusión; o en otras palabras, en el ensayo argumentativo no se está frente al problema de la verdad o la falsedad, sino más bien frente al problema de la verosimilitud.

Veamos algunos elementos y características del ensayo argumentativo.1:

¹ Para esta caracterización ver *Tratado de la Argumentación* de Chaim Perelman. GREDOS. Madrid. 1996. *El Imperio Retórico* de Chaim Perelman. NORMA. Bogotá. 1997. *Gramática de la Argumentación* de Vincenzo lo Cascio. Alianza. Madrid.1991.

Algunos elementos del ensayo argumentativo

1. Delimitación de un Campo Temático. Dado que el ensayo argumentativo se sitúa en un campo semántico específico debe delimitar el campo temático del que se ocupa, y mostrar la pertinencia, alcances y límites de la misma.

2. Toma de Posición. La característica central del ensayo argumentativo es la toma de posición, quien escribe el texto plantea un punto de vista sobre la temática en discusión, de lo contrario nos encontraremos frente a otro tipo de texto. Con base en la toma de posición, y teniendo en cuenta el auditorio al que se dirige el texto, se selecciona el tipo de argumentos. De otro lado, la toma de posición (o tesis) puede estar conformada por una opinión, un juicio frente a una situación X, una valoración, una teoría que se quiere defender, un procedimiento que se quiere evaluar...

3. Argumentos. Para apoyar la tesis, o las tesis, planteadas se deben presentar argumentos. Un argumento puede estar compuesto por una afirmación, una opinión, una teoría... y por unas razones que la apoyan. Las razones que apoyan los argumentos pueden estar conformadas por ejemplos, comparaciones, definiciones...

4. Contraargumentos. Dado que el ensayo argumentativo presenta argumentos en apoyo de una tesis o toma de posición, resulta importante evaluar los posibles contraargumentos asociados a la tesis que se desarrolla. De este modo se contará con un mejor nivel de consistencia argumentativa.

5. Plan Argumentativo. Es necesario que los diferentes elementos del ensayo argumentativo se organicen siguiendo un plan o eje argumental. La existencia de un plan argumental define el tipo de secuencia (estructura / superestructura) argumentativa. Algunos ejemplos de secuencias argumentativas pueden ser:

Delimitación del campo temático – Toma de posición – Argumentos – Ejemplos – Conclusión.
 Conclusión – Delimitación del campo temático – Toma de posición – Argumentos – Comparaciones.

Toma de posición - Conclusión – Delimitación del campo temático – Argumentos – Ejemplos - Apoyo en una teoría.

Argumentos – Apoyo en una teoría – Argumentos – Ejemplos - Delimitación del campo temático – Toma de posición – Conclusión –

Si no existe un plan argumental se podrá estar frente a un listado de argumentos inconexos; o se podrá estar frente a un texto en el que la conclusión no se deriva de los argumentos y la tesis planteados. De este modo, el tipo de nexos, semántico y lógico, existente entre uno y otro componente define el nivel de coherencia del texto.

6. Conclusiones / implicaciones. En el ensayo argumentativo el desarrollo de la toma de posición y el planteamiento de argumentos, generalmente, conducen a una conclusión (o conclusiones) o a unas implicaciones. La conclusión debe derivarse lógicamente de la tesis y los argumentos. Sin embargo, es posible que en algunos casos no se planteen de manera explícita las conclusiones, hay ensayos que dejan en manos del lector la elaboración de las conclusiones e implicaciones.

Algunas características del ensayo argumentativo

Consistencia en los términos. Se requiere que los conceptos básicos empleados en la argumentación sean usados con connotaciones que no resulten contradictorias, ambiguas o confusas. Si los conceptos ameritan una aclaración, debe darse, puede ser a través de notas al pie de página, entre guiones, entre paréntesis, como frases aclarativas, o a través de alusiones directas o indirectas.

Citar. Las citas son elementos claves en la escritura del ensayo argumentativo, no sólo como apoyos de la credibilidad y legitimidad de los

argumentos, o como soportes del plan argumentativo, sino como construcción del universo conceptual en el cual se desarrolla (semiesfera), y como señal de configuración de relaciones intertextuales.

Adecuación al auditorio. Este aspecto implica que la producción del ensayo argumentativo es necesario anticipar el tipo de interlocutor (lector) lo que supone seleccionar un tipo de léxico y un tipo de argumentos e, incluso, unos modos de argumentar.

Verosimilitud Vs Verdad

Si bien es importante que el escrito esté sustentado en fuentes e informaciones pertinentes, este elemento no es garantía de consistencia argumentativa. Puede darse el caso de contar con un texto que toma argumentos de fuentes legítimas en los espacios académicos o culturales, pero esos argumentos pueden no estar articulados, tejidos, dentro de un entramado argumentativo.

El ensayo argumentativo no pretende probar una verdad como absoluta sino valorar unos argumentos en favor de una toma de posición. De este modo, no interesa probar si se está frente a una verdad innegable o controvertible en términos de verdadero/falso, interesa reconstruir las condiciones de consistencia interna y la solidez de un discurso. Al respecto Barthes dice: “Una gramática no está bien descrita si todas las frases no pueden explicarse en ella; un sistema de sentido no cumple su función si todas las palabras no pueden encontrar en él un orden y un lugar inteligible...”

De este modo, la idea de verosimilitud, entendida como la consistencia interna del escrito, va más allá del apoyo en fuentes, se refiere a la condición del escrito de conformar un todo articulado y coherente (un sistema), en el que los diferentes componentes juegan un papel en función de un propósito argumentativo.

La estructura es flexible

Un aspecto clave en la escritura del ensayo argumentativo es el hecho de que no existe una estructura predeterminada. Lo importante, en cuanto a la estructura, es que exista un plan argumental, este define la secuencia de la organización de los componentes del escrito. Por ejemplo, se puede encontrar un ensayo argumentativo en el que se parte de una

conclusión, luego se presentan los argumentos, luego la tesis de trabajo..., o se puede encontrar un escrito en el que se mezclan los argumentos con ejemplo antes de plantear la tesis. Es importante comprender la escritura del ensayo argumentativo como una búsqueda de estructura. No contradicción. Es importante anotar que, para el caso del texto argumentativo, hablamos de contradicciones a nivel de los enunciados, no a contradicciones empíricas o éticas. Podríamos definir la contradicción a nivel textual como la necesidad de que en el escrito no se afirme y se niegue el mismo enunciado, a no ser que la presentación de una contradicción haga parte de una estrategia argumentativa, pero en este caso esa contradicción deberá ser superada en el desarrollo del escrito.

Los ejemplos. El ejemplo es un recurso útil para apoyar las argumentaciones pero no son una condición necesaria. Puede haber ensayos argumentativos que no requieren ejemplos; y otros que cuenten con demasiados ejemplos sin función argumentativa.

Las comparaciones. Otro recurso argumentativo es la comparación, pero al igual que el caso de los ejemplos, el uso de

este recurso, en caso de que se considere necesario, debe darse con función argumentativa. Recursos lingüísticos³. El ensayo argumentativo debe garantizar que existen nexos explícitos entre sus diferentes elementos. Para esto se utilizan diferentes recursos como:

³ Ver el texto de Joaquim Dolz *Escribir Textos Argumentativos para Mejorar su Comprensión*. Publicado en la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Madrid. 1995.

a) Las formas personales para asumir una posición (“Yo personalmente pienso que...”, “Me parece que...”, “Desde mi punto de vista...”).

b) Las fórmulas para introducir las citas o alusiones (“Según X,...”); los verbos de opinión (neutros: “X afirma que...”; para valorar una idea “De acuerdo con X...”, para desvalorizar una idea: “X pretende... insinúa...”).

c) Los conectores y organizadores textuales para garantizar la cohesión y tejer el plan argumental: “Examinaré diferentes aspectos de la polémica...” “En primer lugar, . . . En segundo lugar”; organización causal “La razón de...”, “Ya que se afirma que...”, “Puesto que...”, “En consecuencia...” : “Por lo tanto”; etcétera.

d) Las modalidades del enunciado (expresiones de certeza : “Esto convencido de...”, “Seguramente...” “Sin lugar a dudas...”. Expresiones de probabilidad “Parece ser que...”, «probablemente...». Expresiones de duda “No estoy seguro de...”, “Es improbable que...”. e) Las restricciones (“A menos que...”, “Excepto si...”).

f) formulas concesivas: “Reconozco que... pero...”, “Tengo que admitir que... sin embargo...”, etcétera.

No. 12. Trabajos pos test grupo control

A continuación se presenta el trabajo del pos test (texto argumentado) de algunos estudiantes del grupo control, tal y como aparece en la Plataforma Google Drive:

a) Juan David Cantor

El aborto, un grito en el silencio.

El aborto es un tema demasiado controversial en nuestra sociedad ya que se está convirtiendo en un fenómeno demasiado frecuente en muchas mujeres y en especiales jóvenes de corta edad, se comprende por aborto a la intervención voluntaria del embarazo.

¿se podría decir que el aborto es un medio para que una mujer continúe con su vida como si jamás hubiera existido ese ser ?

En cierta manera se podría deducir que si, pero en realidad muchas mujeres no lo vivencian de esa manera, muchas veces el impacto puede llegar a ser tan fuerte que casi es imposible superarlo, de cierto modo se puede calificar el aborto como un acto excesivo al cual no se puede seguir contribuyendo. el aborto es un asesinato visto desde el punto biológico.

Estudios realizados en algunos países muestran que las actitudes de los médicos frente al aborto están influidas por factores diversos (éticos, religiosos, jurídicos, políticos y médicos, entre otros), y que donde es legal coexisten profesionales con posiciones diversas. Las experiencias de algunos países indican que la prestación institucional de servicios de aborto es un asunto controvertido y políticamente delicado, y que el proporcionarlos o negarlos se encuentra en gran medida a discreción de los médicos. (Instituto Nacional de Salud Pública)

durante años hemos escuchado mucho acerca de esta controversia pero pocas veces nos limitamos a ver lo que hay más allá de una "solución " práctica". podemos decir que la vida misma por naturaleza nos da el sentimiento de poder ser padres y poder traer un individuo a este mundo; pero aun asi nos limitamos a lo que nuestra misma razón nos da y no caemos en cuenta que aquello nuevo individuo también siente y a pesar que no se manifieste de manera verbal, desde el vientre el puede ser capaz de manifestarse y de sentir lo que el medio cruel al que algun dia llegaria e uede hacer.

El debate sobre el aborto se politizó en los años sesenta y setenta, cuando la gran revolución moral y de costumbres que cambió de arriba abajo las sociedades democráticas liberales. Desde entonces –a grandes líneas– sigue ahí. La izquierda se identifica con el aborto y en la derecha se sitúan los partidarios de la vida, como si estas etiquetas, más ideológicas que políticas, hicieran una contribución a aclarar el significado del hecho en discusión. Es posible que, en parte, ocurra así. Lo que es seguro es que otro enfoque que se alejara de una perspectiva tan ideologizada y diera más importancia a la moral y a la ética contribuiría también a esclarecerlo.

Nos hemos acostumbrado a pensar en la libertad como aquello que nos permite hacer lo que queremos. La libertad, sin embargo, puede comprenderse como...

(Marco J. , 2016) **VIENE SIENDO UNA COPIA**

desde un punto de vista social estamos en una sociedad en la cual buscamos una igualdad entre todos los seres humanos , donde buscamos una declaración de nuestros derechos humanos, buscamos un equilibrio pero seguimos empeñados y regios bajo un pensamiento totalmente egoísta, no puede ser justo de ninguna manera el hecho que un ser humano sea mortificado así dentro del vientre del cual proviene, en este mundo actual no podemos decir que estamos desconociendo acerca del tema, en medios de comunicación, en internet o aun así en algun caso cercano a nosotros la manera en que estos procesos pueden llegar a ser tan sanguinarios e inhumanos, podemos evidenciar la manera en que el feto lucha por su vida;

podemos concluir que muchas veces las madres toman un tipo de decisión así por la ignorancia y el egoísmo que estarían dispuestas a vivir pero no son conscientes de que están privando en un 100% a un ser humano de desarrollar su vida libremente. nosotros como seres humanos no tenemos la libertad ni el derecho moral de quitarle la vida a otro ser el cual no tiene capacidades de decir NO. con todos estos actos estamos siendo totalmente hipócritas porque haciendo actos como estos quedamos cortos en un momento de decir que queremos una lucha justa contra los derechos humanos.

Lo anterior no quiere decir que para una madre sea fácil tomar dicha decisión, ya que para cualquier ser humano es claro que se está vulnerando el derecho fundamental que es la vida, es por eso que para muchas esta difícil situación se convierte en un dilema ético ya que se encuentran dos partes involucradas, dichas partes son: una maternidad no deseada y un aborto que se aborrece, es por eso que pocas mujeres pueden entender lo que tomar una decisión así conlleva para su vida misma. Pocas personas pueden llegar a razonar la relación directa que existe entre la procreación y la supervivencia propia, solo la mujer misma que vive esta situación es capaz de decidir y tomar la decisión de lo que dentro de su moral está bien.

El aborto no sólo involucra asuntos relacionados con la moral sino que también involucra asuntos relacionados con la religión; en cualquier religión que se tome como ejemplo se inicia una polémica que ha permanecido constante durante muchos años e incluso siglos. La mayoría de posturas desde la religión nos pone en claro el aborto como una relación directa entre los derechos de vida de la mujer, los derechos del feto y la interacción con lo que para la religión es naturaleza, esto se puede explicar en que para la religión es igual de valioso el derecho a la vida de la mujer como el derecho a la vida del feto,

entonces pues para muchos este acto es arraigado y pone a la mujer en una situación de calificación más difícil en su dilema ético ya que ella buscaría en cierto modo la aceptación de quienes la rodean para que así de esta forma el proceso que viene después de tomar la decisión sea más fácil. Dentro de este dilema ético se pueden tomar dos variables que parten a partir de lo que la mujer cree y piensa al respecto acerca de los derechos del feto y de la mujer; para quienes creen que deben prevalecer los derechos tanto de la mujer como del feto tomar una como esta decisión puede concluirse como una aberración a la naturaleza o incluso catalogarse como crimen y para quienes creen que debe prevalecer el derecho de la mujer piensan y están convencidos que el aborto es una decisión propia y que la mujer no tiene la obligación de ser madre en el momento que no quiere. En ninguna de las dos variables es poco predecible que decisión tome una mujer que se encuentre en dicho conflicto ya que la decisión influye en muchas cosas más, no sólo en lo que se cree o a lo que se tiene fe, sino también influyen cosas como: los medios económicos, el ámbito social donde se encuentre, la edad de la mujer, los factores en los que dicha mujer yeso en gestación, la educación que tenga y otras más. Pero en cualquier caso el aborto se puede concluir como un dilema ético y moral en el que en cada caso específico lo solucionará de diferentes maneras.

realmente es un tema controversial como se ha mencionado antes ya que la decisión de este camino lo toma únicamente la madres y en términos generales ella misma es quien vivirá las consecuencias que evidentemente por ignorancia no saben en el momento, consecuencias que tendrán que llevar durante el resto de su vida, sentimientos como angustia, remordimiento y aun así dolor.

si bien un embarazo es sinónimo de demasiadas responsabilidades sociales tanto económicas por eso es necesario ver la contraparte del tema ya que no es cuestión de mirar, criticar y no sentir. coloquialmente es diferente ver los toros desde la barrera a estar luchando contra el toro ...

el aborto en muchas de sus polémicas debería evaluarse como una opción en casos como los de los adolescentes, el reciente problema social y económico imposibilita a adolescentes quienes apenas están empezando su vida a ser padres, ya que no cuentan con los recursos necesarios para poder sostener dicha carga que indudablemente se despliega en el momento en que se es padre. Actualmente en muchos países es aceptado el aborto en esos casos, pero a pesar de ello sigue siendo muy polémico el hecho de que sea así; muchas personas juzgan a las adolescentes por realizar este tipo de actos, pero pocas veces se esta siendo consciente de que ellas no lo hacen por querer ser asesinas (porque lamentablemente es el término que se está utilizando). ellas al hacer esto solo estan siendo conscientes de que no tienen los medios que un bebé necesita para dicha labor, en casos como estos no se debería ser tan extremos en cuanto a juzgar.

definitivamente los casos de embarazo no deseado en los cuales los padres tienen la posibilidad de brindarle lo necesario a dicho ser humano en formación si debería ser estricto en cuanto a la manera en que se juzga dicho acto ya que en este caso no habria ningun tipo de excusa para que este nuevo ser llega al mundo.

como se mencionó anteriormente en muchos países es viable el aborto en casos como violación o embarazo a temprana edad, pero aun así mucha parte de las sociedades actuales juzga dicho acto sin ser consciente las consecuencias futuras de continuar con embarazos como estos, muchas de estas consecuencias pueden ser el abandono de bebés, el maltrato constante y el rechazo por su entorno.

es por eso que el objetivo de este ensayo es crear una conciencia de lo que significa un embarazo en una mujer, en ser conscientes que lo que se lleva en el vientre es una vida humana y que no se puede violar los derechos fundamentales de un ser humano, con excepción en los casos precisos como lo son el de un embarazo a temprana edad, una violación o el de un bebé que se está desarrollando con problemas físicos o enfermedades.

tanto la vida de la madre como la vida del bebé valen por igual y si se quiere hablar de igualdad y justicia no se puede seguir siendo tan contradictorio e lo que queremos y en la manera en que actuamos

Bibliografía

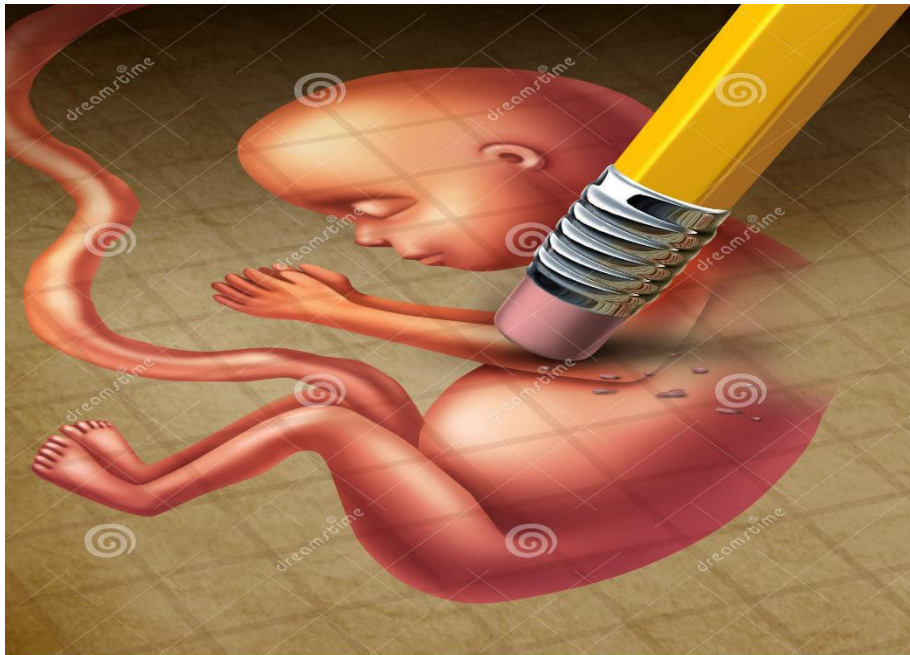
Marco, J. (06 de 05 de 2016). El aborto, un debate moral...y político. *la razon.es*, págs. <http://www.larazon.es/opinion/columnistas/el-aborto-un-debate-moral-y-politico-FH7933142>.
(*Instituto Nacional de Salud Pública*)

b) Estudiante Erika Cuervo

EL ABORTO. !

ERIKA CUERVO.

1102 JM.



Download from
Dreamstime.com

This watermarked image is for previewing purposes only.

68922712

Skypixel | Dreamstime.com

*Aníbal Fernández
De Soto.*

EL ABORTO

Es un tema muy polémico pues así como hay muchas causas de este, también hay muchas creencias y puntos de vista. No todos hemos pasado por situaciones como estas, y **creo que hasta no vivirlo o tener que tomar una decisión** como esta o que alguien que queremos pase por una decisión o una vivencia como esta no podremos de verdad ponernos de un lado como del otro. Siempre vamos a tener dentro de nosotros un favor y un en contra, si nos ponemos a pensar tanto en la mamá como en el bebé.

Para poder decir si estamos de acuerdo o no, tenemos que tener muchos puntos de vista en claro, como el ¿por qué?, ¿Cómo?, ¿Qué riesgos hay?, ¿Cuántos meses de gestación tiene? ¿Podremos vivir con esta culpa?, ¿Tiene culpa alguna el niño? entre otras.

Para realizarse un aborto existen muchas causas, dependiendo de la situación pueden haber tanto como violaciones, embarazos no deseados, por ser menores de edad, por que sea riesgoso para la mamá o el bebé o porque el niño venga con alguna malformación.

De todas las formas de aborto que he investigado y visto en videos y páginas, o creo que **ninguna no sea cruel**, es duro ver como a un feto ya formado lo cortan en pedacitos y como con pastas o hierbas lo matan, es un ser vivo, nunca debemos olvidar eso, y siente desde el momento de gestación y no por que hasta ahora se está formando y creciendo no tiene nada que ver con que sienta y esté vivo.

¿Cómo es posible que le hagan esto a un niño? Succionar, cortar, desprender, el solo pensarlo a mí me dan escalofríos, no sé cómo una persona puede cometer algo tan brutal, solo alguien sin corazón puede hacerlo, si no hay una causa justa como un riesgo de vida o malformación, no estoy de acuerdo con un aborto, sé que existe la violación, o un embarazo no deseado, pero si no quiere tener al bebé hay otras formas como darlo en adopción, no hay una razón justificada para quitarle la vida al bebé, debe ser considerado un crimen desde cualquier punto de vista no porque sea solo un feto no **tiene vida**, y como la tiene, esta debe ser respetada. Y no importa las creencias sea por parte de la religión, del

estado hasta de la mama y papa, no puede ser bueno para ningún caso, como ya dije solo por un motivo muy fuerte, no solo porque no quiere tenerlo o porque sea una niña como se ve en algunos países donde por ser una niña abortan. Cómo es posible eso, **si vieran cómo se realizan los abortos**, lo que uno siente al verlo, lo que sienten ellos, lo pensarías dos veces para tomar una decisión como esta.

SALTO SIN CONEXIÓN

Puede también que por **situaciones económicas** no quieran traer al mundo un niño para que tenga una vida con necesidades, pero esto tampoco es excusa para realizar un aborto, hay muchas ayudas por parte del estado, lo que tenemos que hacer es informarnos, y ya que existen tomarlas y aprovecharlas, y en el caso de no querer cuidarlo o no poder, se puede dar en adopción, siempre hay tener en cuenta la vida del niño por encima de cualquier cosa.

SALTICO

Se tiene que **tener también en cuenta que los abortos no son a veces bien realizados**, y pueden traer complicaciones para después para la mujer que se lo realizó. puesto que a veces quedan residuos. como con pastillas quizás esto no salga por completo, al igual que por una succión o desprendimiento, nadie te asegura que no queden residuos.

En todo caso hay que siempre tener por principio la vida, y no debe ser quitada en ningún momento, puede que cuando uno tenga que pasar por una situación como una violación o que por motivos de una mala planificación resulte embarazado, en momentos tan difíciles como estos uno no piense en la vida del niño, si no más en lo que nos paso y si son menores de edad o no tienen como mantenerlo o simplemente el papa no quiso responder pensemos que abortar es la mejor decisión.

Pero en momentos como esos es cuando más tenemos que tener calma y pensar que la vida que tiene en el vientre no tiene la culpa de lo que haya pasado para que no lo quieran tener, opiniones habrán muchas muchos de acuerdo y en desacuerdo, y ninguno sin **investigación** alguna te darán sus opiniones, que debe hacer la persona, investigar saber qué soluciones tiene, como se realizan los abortos, que opciones de vida le puede ofrecer, el cargo de conciencia al saber que le hemos quitado la vida a un niño, en qué circunstancias es legal abortar, qué clase de abortos existen, cuando responda todas estas incógnitas hay si habrá mirado todos los puntos de vista y tomará su decisión.

Puesto que hay muchos métodos de abortar, si ya es una decisión tomada, debe ser la menos dolorosa y menos perjudicial como para el feto y la mama. Además

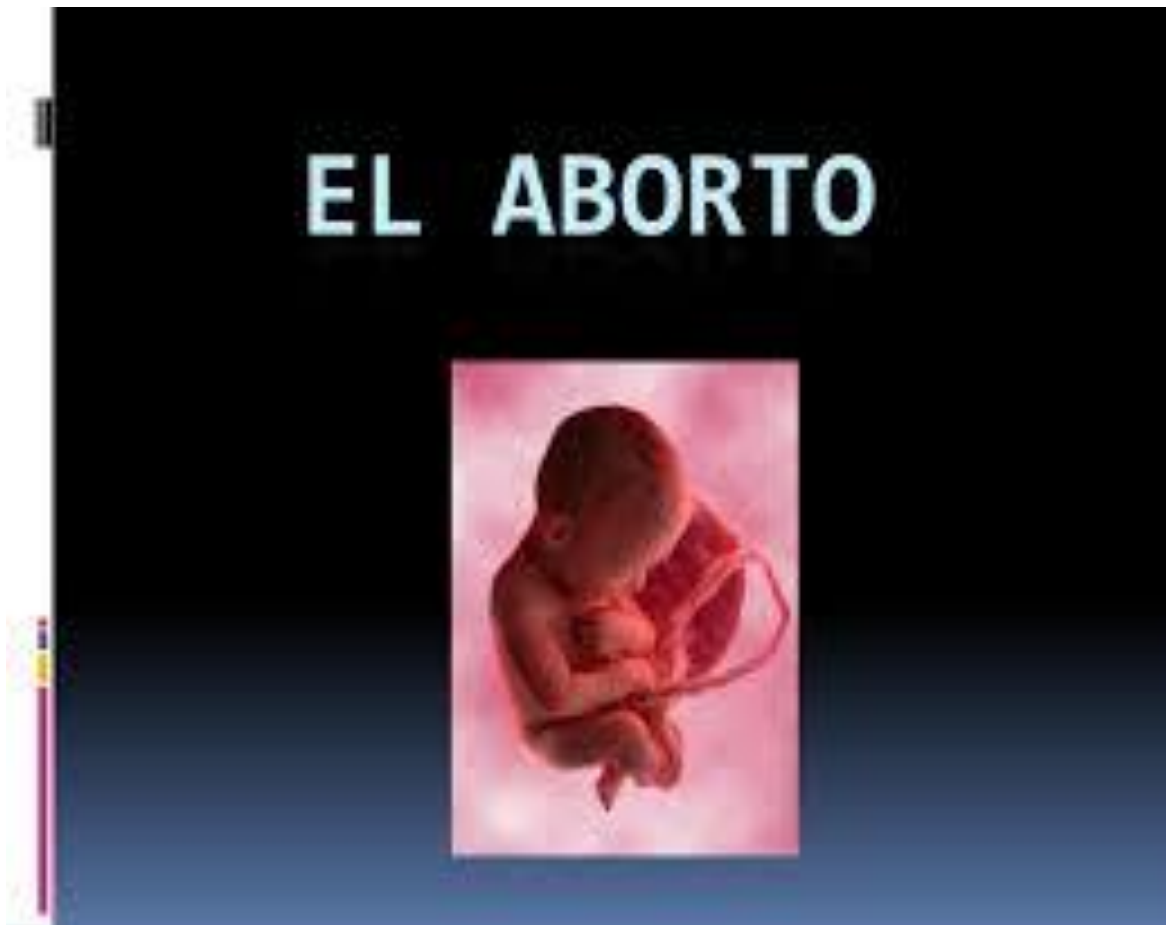
que debe ser en las primeras semanas, después de estar subdesarrollado la mamá ya no debería poder tomar una decisión como esta, pues ya lleva más de las semanas que son permitidas, no se puede ni siquiera pensarlo y menos al ver que legalmente ya no puede abortar hacerlo ilegalmente, pues aunque “ **se deshaga del problema**” las consecuencias son muchas, además de poner en riesgo su vida, la conciencia por más fuerte que uno sea lo traiciona y nos trae muchos cambios tanto emocionales como físicos.

como pueden legalizar algo así, cómo pueden las mujeres querer esto, no piensan solo en sus mamás en el caso más cercano, ellas decidieron tenernos, cuidarnos, han pensado en si ellas se les hubiera siquiera pensar en el aborto? así le pagamos a nuestras madres.

La conciencia no debe estar en el poder o no tener el derecho a abortar, **debe estar en más protección, en menos violaciones, más medidas preventivas, tantas formas de protegerse**, y más a una edad tan temprana como ahora se ven que tienen bebés, porque la mamá piense eso no le pasara a mi hija, no la hace exenta de ello, así que llevarla a profamilia o entidades como esta, la puede proteger de muchas situaciones, además de la mucha población y tanta pobreza que hay, debería ser algo muy fácil a lo que podamos acceder.

Para mi el aborto no es un derecho como tanto lo reclaman, para mi el aborto es un asesinato.

c) Marizeth Escobar



MARIZETH ESCOBAR
ANÍBAL FERNÁNDEZ DE SOTO
1102

POLÉMICAS CON BASE AL ABORTO

Bueno con base al aborto ya sabemos que es uno de los casos más polémicos en los que le quitan la vida a una criatura.

Pienso que si uno no quiere tener hijos porque no se cuida, porque tienen que matar a una criatura que no tiene la culpa de las acciones de los padres.

Hay **diferentes casos de aborto**, están las mamás que han sido violadas, otros porque simplemente tuvieron un embarazo no deseado por falta de responsabilidad. Según mi punto de vista abortar no es la mejor manera de solucionar algo, si uno no quiere tener al bebé deberían darlo en adopción a si cuando el niño nazca va a tener a una familia que de verdad lo quiera y le dé amor como si otra familia no se la dio.

Mucha gente piensa en abortar y cuando lo hacen se arrepienten pero de igual manera de que le sirve arrepentirse si el daño ya está hecho el arrepentimiento no le a devolver la vida al bebé, incluso mucha gente queda loca por la culpa de haber matado a su criatura, es que de cierta manera tampoco estoy de acuerdo de la manera como matan a los bebés o sea como pueden tener el corazón tan dañado para matar a un ser viviente, Por lo que he observado en algunos videos la manera como matan al bebé es muy fea lo succionan con un aparato y le van a arrancando cada una de sus partes en otros casos sacan al bebé como un parto natural y le cortan la cabeza otros es que cuando los sacan y los botan a la basura de verdad es que me pregunto **¿Cómo esto puede ser legal? ¿Cómo una persona puede ser capaz de hacer estas cosas?**



Aquí vemos la manera de cómo los sacan del vientre de la madre y es de una manera fatal

Mirando otros puntos de vista cómo es que el niño traiga problemas en algunos casos que está en riesgo la vida de la mamá o que el niño traiga algún problema grave como el síndrome de down etc, en esos casos pensaría que hay si sería permitido el aborto, pero cuando el niño todavía no haya desarrollado totalmente lo Aunque no esté de acuerdo con el aborto, ya eso es decisión de cada persona pero si no estoy de acuerdo con los otros casos de el aborto, en otras situaciones como es el embarazo no deseado por las malas acciones de los padres hay si no permitiría que una mujer abortara ya que

en por falta de responsabilidad como ya lo había mencionado anteriormente y tampoco en las violaciones que no es algo deseado pero aun así pensaría que debe dejarlo nacer y cuando nazca pues entregarlo en adopción incluso que tal que cuando nazca la persona lo quiera y le pueda brindar un bienestar.

Hace poco leí en el periódico del tiempo donde habla del aborto y decía que se producían entre 38.0000 y 42.000 abortos y si miramos la cifra de los abortos “Legales” en Colombia es mucho. También en el artículo de tiempo hablaba Mónica Roa una abogada que decía que muchas mujeres presentan muchos obstáculos a la hora de tener un embarazo, en muchos casos la toma de decisiones de mujeres que quedan embarazadas por xxx circunstancia lo único que piensan es que les dirán la familia o que con esto se les daña la vida o cosas así, muchas mujeres piensan que la mejor solución es abortar pero no se dan cuenta del mal tan grande que se hacen al matar a una criatura muchas lo quisieran tener pero por el qué dirán deciden no tenerlo. Pienso que la vida a veces es injusta y le da hijos a la gente que no quiere y a los que si quieren no. Muchas de las mujeres que quedan embarazadas son de 14 a 18 años lo cual es muy feo ya que son personas que apenas están empezando a vivir la vida y ya con un niños como que no es lo mismo porque se generan muchas responsabilidades

Pero pienso que la mejor manera de no tener un bebé no es el aborto pienso que deberían tenerlo y no se cuando el bebé ya nazca entregarlo en adopción y así no matan al bebé y ni se le genera problemas para sus vidas. lo que más me aterra es en la manera y forma de cómo los matan y eso se tiene que acabar pronto deberían poner una ley donde el aborto no sea permitido en ningún país.

Cerrando ya lo que pienso del aborto la mejor manera para solucionar en dado caso llega a quedar en un embarazo no deseado no es abortar de verdad no saben el daño que se hacen una vez tu haces eso ya no hay vuelta atrás y la culpa de siempre estara contigo Para eso existe el bienestar familiar para que otras personas que no pueden tener hijos adopten y les den un amor y un hogar donde se sientan felices

El consejo que doy es que antes de tener relaciones sexuales cuidense para que no tengan que estar abortando por la irresponsabilidad que muchos tienen por no cuidarse

NO MAS ABORTOS EN EL MUNDO PORQUE ESTO NO ÉL SOLO EN COLOMBIA SINO EN MUCHOS PAISES QUE TAMBIEN ES LEGAL EL ABORTO TOMEMOS CONCIENCIA DE NOSOTROS MISMOS PARA QUE DE VERDAD SE ACABE EL ABORTO YA NO MÁS CRIATURAS INOCENTES MUERTAS. EMPECEMOS A CAMBIAR EL MUNDO.

d) Laura Natalia González

¿Por qué no ?

¿por qué el aborto se ve malo ante la sociedad ? ¿es un problema médico, ético o moral ? ¿que impide que sea legal el aborto ? amigo, te haz puesto a pensar en las ventajas y desventajas del aborto, antes de empezar a juzgar este tema primero se debe hacer un análisis tanto médico, cultural, social y lo más importante moral para tomar una postura crítica respecto al tema.pero debo advertir que se hablará únicamente del aborto provocado.**INTRODUCE**

CONECTA

Empezaré por tocar el punto de vista social, se conoce que 400.000 niños son abortados en colombia cada año **de los cuales** 911.879 son embarazos no deseados según el estudio hecho por la OMS (Organización mundial de la salud), quisiera destacar la cifra de 911.879 niños no deseados porque son estos los casos que voy a resaltar para iniciar invito al lector a imaginar de qué edad podrá ser la mamá, tendrá los recursos necesarios para mantener al bebé y lo mas importante cuantos de los padres de esos niños van a responder por ellos, según la onu cerca del 20 % de las mujeres embarazadas tienen entre 15 y 19 años de edad, es una cifra preocupante debido a que un adolescente carece de mucho conocimiento y si llega a tener el bebé que podría pasar?, probablemente no tenga los **recursos** necesarios para mantenerlo y tenga que salir del colegio, por lo cual se elevaría los índices de ignorancia del país eso si se crea que responda por el bebe pero si no lo hace?, si lo abandona no en un orfanato sino en cualquier lugar que encuentre, lo que hace pensar o llegar a la conclusión de que hay que observar los casos específicos de aborto y las condiciones en las que se encontrara el bebé, si se decide tener. **ERROR EN DATOS /**

CONCLUSIONES

NO CONECTA

El primer derecho humano es el de la vida pero se debe tener en cuenta que las condiciones sean dignas para él bebe, en caso de que llegue a un hogar donde no haya **comida**, no se cuente con un techo y que probablemente en un futuro no cuente con la **educación**, en este caso se estaría violando varios derechos humanos por lo cual se estaría contribuyendo a la desnutrición (ya que este niño no tendrá una comida fija), a la ignorancia (ya que no tendrá educación), muy seguramente esté sometido a trabaja a una edad muy temprana y en condiciones poco dignas para el niño, a su vez esto llevará a otra secuencia de hechos como lo son el **trabajo infantil** que aunque está permitido en muchos países debe cumplir ciertos requisitos pero ¿ creerá usted que se cumplan estos requisitos ? pero un niño que carece de conocimiento e información se podrá estafar o timar muy fácilmente, ahora esto pasaría en el mejor de los casos pero en el peor **este niño que nació en condiciones poco favorables podría terminar matando, en pandillas, violencia y drogas**. A esto se le conoce como coalición de hechos que de uno a otro llevaran a una persona a un destino poco digno. Entonces en mi opinión un niño debe nacer en condiciones favorables donde no se le vulneren sus derechos fundamentales, como la alimentación, el hogar y la vivienda y por último y **más importante** la educación.

HAY CONECCIÓN X IDEA

En el caso que la mama provenga de una familia que la apoye **financiera y emocionalmente** para tener el niño pero esta no desea conservarlo, faltaría un elemento fundamental como lo es el **amor y el cariño**, porque tiende a ser de las madres y padres que los cuidan de lunes a jueves y fines de semana los abandonan, tampoco en mi opinión es una condición digna para el bebé que debe crecer en un ámbito de amor y cariño.

CAMBIO DE IDEA.

Ahora me veo en la obligación de contar una realidad que aunque suene cruel es verdadera, por desgracia en las últimas décadas se ha presentado un incremento en la población, presentando así una **sobrepoblación** actual por lo que los recursos naturales se están acabando y traer a otro individuo al mundo no sería beneficioso tanto para nosotros como para el individuo ya que la lucha por los recursos ambientales será mayor.

Otro de los casos que debo mencionar es el religioso, claramente en la iglesia y en la biblia se prohíbe quitar la vida humana, pero sin modo de ofender, **la iglesia** carece de conocimiento tanto médico como social para dar una postura firme y adecuada respecto al tema, porque estoy mencionando esto? porque en ningún caso la iglesia afirma que el aborto es bueno, pero por ejemplo en el casos donde corra riesgo la mama y el niño, no se arriesga la vida de uno sino de los dos, por eso invito al lector a ignorar el punto de vista religioso, ya que como lo dije antes no tiene conocimiento suficiente para juzgar este tema. ??????

Tras una evolución médica, se han descubierto muchos **métodos de aborto**, como lo son el método de envenenamiento salino, por succión, por dilatación y curetaje, operación casera y por nacimiento parcial, pero no voy de acuerdo con ninguno de ello, ya que estos procedimientos ponen en riesgo la vida de la mama, ya que estos métodos son crueles y salvajes, por ello voy a favor del aborto si y sólo si se utiliza o emplea el método de pastilla RU - 486 o el método de prostaglandinas los cuales consisten en introducir un fármaco para la interrupción del embarazo, si bien es cierto que estos métodos se emplean en las primeras semanas del embarazo, para evitar una evolución del feto y no arriesgar la vida de la madre, que es la prioridad en los casos de aborto.

Principalmente hago una crítica a la sociedad, por el simple hecho es que es una de las principales causas del aborto, ya que se juzga sin conocer los hechos, en primer lugar se tiende a enjuiciar a una adolescente embarazada o con un niño en brazos, pero también se enjuicia cuando se conoce que **se adolescente aborto** (hago la aclaración que el ejemplo que estoy tomando es de una adolescente pero también se le hace la mismo reproche a una mujer de cualquier edad), esta sociedad impone sus dogmas, pero no se dan cuenta que estos dogmas son paradójicos, ya que si hace algo es malo y si hace lo otro de igual manera se ve mal. Al igual quiero mencionar que el aborto es legal hasta cierto punto pero se tiende a bajar de nivel social a las mujeres que emplean

este recurso, o sea que **socialmente** se rechaza el aborto pero legalmente es legal, al igual que lo dicho anteriormente esta es otra paradoja que socialmente debes quitar, ya que debemos dejar de criticar sin conocer los hechos y respetar las decisiones de los demás que son legales.

Hoy en día se conoce **????** que hay una alta tasa de mortalidad en niños, adolescente y jóvenes dentro de los 10 - 24 años esto se debe al abandono por parte de los padres, como se puede tener un hijo y abandonarlo, esto no implica que solo se deje a un niño en un orfanato, sino que cuando crece se va a atender todas sus necesidades tanto físicas como mentales, por ello invito al lector, a que reconsidere el aborto como opción, pero como ya dije o mencione en párrafos anteriores, este aborto **si debe ser legalizado en la medida que no afecte el bienestar de la madre.**

La parte **legal del** aborto se extiende, al punto de la ética y la moral de las personas, por lo cual es un tema de mucha controversia y entiendo el dilema ético que debe atravesar los funcionarios públicos que aprueben el aborto y el dilema ético del lector, se que considerar el aborto como opción será muy difícil.

ahora quiero mencionar que este **aborto legal se establecerá sólo bajo unas normas**, la primera es que el procedimiento médico se lleve a cabo por gente capacitada, estudiosa y experta en el tema (la persona que tenga el poder para llevar a cabo un aborto sin autorización judicial debe ser reprendido legalmente), segundo debe ser llevado a cabo bajo el procedimiento establecido que como menciona anteriormente, por la pastilla Ru (que es el único proceso que no tiende a poner en peligro la vida de la madre), tercero, el aborto debe ser registrado en documentos del estado, para llevar el control, principalmente estas reglas las impongo para que el aborto no se vuelva un procedimiento vulgar que cualquiera puede hacer, con un doctor que no disponga de las mejores capacidades o los mejores elementos, como lo he dicho lo primordial es que la vida de la madre no se ponga en riesgo en ningún momento.

Como llegamos al aborto ? querido lector, la respuesta es simple, falta de responsabilidad, por parte del gobierno, los padres, colegios y los propios padres del bebé, ya que el gobierno no tiene la prioridad de montar campañas que se extienden a lo largo del país para el autocuidado a la hora de tener relaciones sexuales, no solo por un embarazo no deseado si no por una enfermedad venérea, la culpa recae también a los padres por la misma razón de no enseñar a los hijos a cuidarse y los afectados directamente por no tener la capacidad o de controlarse o de cuidarse, lo que conlleva a que el número poblacional aumenta drásticamente, los niños crezcan en un ámbito de problemas y violencia, además de creer en un ambiente de falta de cariño.

Por último, un derecho fundamental es la libertad y la mama tiene la capacidad para decir que desea en su vida y principalmente, que quiere hacer con su propio cuerpo, si ella tiene la capacidad intelectual para decidir por ella.

En conclusión puedo decir que el aborto es una gran opción, mientras pueda manejarse bajo unas reglas, estamentos o manuales que previenen el mal uso de este recurso además de cuidar la vida de la madres, este caso deberá ser legalizado por solo un medio de aborto que es la pastilla RU, además la conclusión más clara es la

prevención del embarazo, que dado el índice de embarazos juveniles en colombia es una caso de suma importancia y preocupación. Ya que los índices de embarazo no deseado son muy altos. Mi última invitación lector es a que te preocupes por este tema y no le seas indiferente.

BIBLIOGRAFÍA

<https://es.wikipedia.org/wiki/Aborto>

<http://www.elespectador.com/noticias/salud/colombia-se-realizan-al-ano-400000-abortos-inducidos-articulo-297707>

e) Sergio García

EL ABORTO

El aborto es impedir un embarazo ya sea por parte voluntaria o involuntaria de la madre. Es decir, el aborto es la expulsión o muerte del feto antes del tiempo previsto.

El aborto es uno de los temas más controvertidos de la sociedad, lo cual el día a día se sigue hablando de esta polémica ya sea por la falta de información familiar o escolar, y comúnmente recibimos **información de otras personas** que no nos benefician en nada y sin embargo, sabiendo esta polémica, lo seguimos haciendo hasta en un día de esos afrontar las consecuencias y lo más **inútil para todas es abortar**.

La mujer que no quiere ser madre o no está decidida a hacerlo, ya sea porque esto no la va a ser feliz del todo y con respecto a eso, sienten el temor de que le pueda pasar una enfermedad, los recursos económicos, que sus padres se enteren o las demás personas, o pueda ser por diversas causas que **no las dejan a afrontar la vida**.

Debido a eso, ¿crees que el aborto será un medio para continuar nuestras vidas? Por supuesto que no, porque ellas se van a sentir deprimidas por su mala decisión de abortar en el momento menos oportuno, ya sea porque ellas pensaban que lo que tenían en el vientre era un estorbo, que solo traería problemas, entre otras cosas; debido a la información, ellas no pueden hacer nada más que echarse culpas a ellas mismas por lo sucedido y va ser algo lo cual no van a poder superar y todas las veces van a estar recordandolo, siempre van a tener traumas por aquella decisión. Ya despues, se ponen a pensar en cómo atrasar el tiempo, en poderle salvar la vida a ese bebé y tenerlo ahí de brazos, verlo, abrazarlo y muchas otras cosas, pero siempre es común que las personas buscan la solución cuando ya todo está hecho y que no se puede hacer nada para solucionarlo y de veras eso es triste y **la causa de tomar una mala decisión**.

Ser madre, es algo más que tener un niño en brazo, es algo maravilloso y que hoy en día las mujeres que deciden ser madres y por debido hecho no lo pueden hacer, se sienten mal por no tener ese ser que uno quiere, y la mayoría de veces, las personas no aprovechamos ese don que Dios nos da, no lo apreciamos, **no lo valoramos** como que en otras palabras no vale la pena.

En la mayoría de los casos, la mujer es **mal informada** de tales riesgos que puede causar el aborto mal conservado trayendo como consecuencia: (culpabilidad, pérdida de interés en el sexo, el suicidio, infecciones, preocupación por la muerte, hemorragia, etc.).

Un aborto te puede marcar de por vida, ya que en la mayoría de los casos (los adolescentes) no prevenimos el acto de destruir a un ser que se lleva dentro de ella, existiendo en el mundo diversos tipos de aborto:

Aborto inducido: No solo es por decisión propia de la madre sino que, también hay que tener en cuenta los abortos que no se tienen en cuenta a ninguno de los dos, es decir, solo puede favorecer tanto la vida de la madre como el del niño, significa que ahí la madre tendría la decisión de ella o el hijo; aunque uno de madre decidiría la vida del niño, ya que él puede tener varias oportunidades de vida, puede disfrutar y al mismo tiempo aprender; lo que la madre ya hizo en un tiempo pasado y debido a esto ella ya disfruto gran parte de su vida, que nos concluye a que le va a dejar la oportunidad al niño para que disfrute, aprenda, entre otras cosas.

Debido a lo dicho anteriormente, hay tres razones por la cual la madre tiene el derecho de abortar bajo **ninguna** circunstancias:

La primera de ellas es por violación, se debe a que si la madre fue abusada y de aquí podría tener derecho (si es que ella decide abortar o de lo contrario no pasaría nada y podría tenerlo como todo ser natural).

La segunda es por deformación, en estas condiciones se puede caracterizar por un un tensor.

La tercera es por si esto altera la vida de la madre, ya que solo uno de ellos dos podría sobrevivir.

Provocado: este se encuentra en el hecho de un hombre, que es producto de la intervención.

Aborto socio-económico: es un aborto miserable, por falta de recursos económicos, evita el numero de la población, la miseria, etc.

Ya para **concluir**, el aborto deja una huella imborrable en la mujer, quien es la que sufre el daño, por la falta de información y de apoyo en situaciones como estas.

Pero la decisión de abortar está en la mujer, ella decide si quiere escoger el camino **fácil o si tiene más conciencia** que tome por el camino de tenerlo ahí en sus brazos, bueno y si no lo quiere, podría darlo en adopción que seria la otra alternativa.