

Web Social y desarrollo de competencias socio-comunicativas. El caso de una escuela pública en Chile¹

Social web and development of socio-communicative competences. The case of a public school in Chile

Paula Flores-Aguilar *, Camila Cárdenas-Neira**, Luis Cárcamo Ulloa ***

* Estudiante del programa de Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Austral de Chile. Independencia 641, Valdivia, Los Ríos, Chile. (florespaulamf@gmail.com)

**Candidata a Doctora en Traducción y Ciencias del Lenguaje e investigadora del Grupo de Estudios del Discurso (GED) de la Universitat Pompeu Fabra, Plaça de la Mercè, 10-12 08002, Barcelona. (camila.cardenas.neira@gmail.com)

*** Profesor del Instituto de Comunicación de la Universidad Austral de Chile, Independencia 641, Valdivia, Los Ríos, Chile (lcarcamo@uach.cl).

Resumen

El artículo tiene por objetivo caracterizar la inserción curricular de la aplicación Web 2.0 *GigaPan* para el desarrollo de competencias socio-comunicativas en una escuela primaria de Valdivia, Chile. Metodológicamente, para sistematizar el estudio de caso se levantaron datos cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se aplicaron pre y post test para evaluar los progresos y dificultades en el dominio de competencias escriturales y, por otro, se realizaron grupos de conversación con los estudiantes para reflexionar sobre aspectos metacognitivos y motivacionales propios de la innovación educativa. Los principales resultados indican que los progresos escriturales se expresan mejor en dominios tales como Coherencia Textual (14%) y Originalidad del Contenido (17%), y las mayores dificultades radican en el Énfasis en Ideas Relevantes (3%) y la Cohesión Textual (7%). Del lado de la implementación de las TIC los grupos de conversación muestran una positiva disposición a las mediaciones apoyadas por web social y al trabajo colaborativo.

Palabras Clave: Competencias socio-comunicativas, Web 2.0, Educación, Trabajo Colaborativo.

Abstract

This paper aims to characterize the curricular insertion of GigaPan Web 2.0 in a primary school of Valdivia, Chile, with the purpose of developing socio-communicative competences. Methodologically, to systematize this case study, quantitative and qualitative data were found. On one hand, pre and post tests were applied to assess the progress and difficulties in scriptural competences command and, on the other hand, conversation groups were performed with students to think over metacognitive and motivational aspects present in educational innovation. The main results suggest that the scriptural progress is better expressed in commands such as Textual Coherence (14%) and Content Originality (17%) and the major difficulties are present in relevant ideas emphasis (3%) and

¹ Este artículo es un producto del proyecto FONDEF N° D08I1074 KELLUWEN: Investigación, Desarrollo y Validación de Diseños Didácticos Colaborativos Apoyados en Servicios de la Web 2.0. Agradecimientos al Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF-Chile) y a la Dirección de Investigación y Desarrollo (DID) de la Universidad Austral de Chile.

Textual Cohesion (7%). About TIC implementation, conversation groups showed a positive disposition to mediation supported by social web and collaborative work.

Keywords: Socio-communicative competences, Web 2.0, Education, Collaborative Work.

1. Introducción

Este estudio explica las potencialidades de implementar estrategias de inserción curricular basadas en el uso de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) para favorecer el dominio de competencias socio-comunicativas, específicamente lecto-escriturales, en procesos de escolarización formal a nivel de enseñanza primaria. Los resultados expuestos surgen del proyecto educativo *Kelluwen* (www.kelluwen.cl), el cual ejecutó experiencias de innovación didáctica apoyadas en la Web Social, en aulas pertenecientes a la macro región sur austral de Chile durante los años 2010-2013.

Este artículo da cuenta de la intervención desarrollada en 7mo grado, mediante la aplicación del diseño didáctico "*Te cuento mi cuento*", cuya implementación buscó el mejoramiento de habilidades en la comprensión y producción escrita de alumnos entre 12 y 13 años de edad. La experiencia consistió en la revisión de contenidos narrativos recomendados por el currículo escolar chileno², a partir de los cuales se solicitaba analizar y crear nuevas versiones de obras literarias para ser representadas con el apoyo de la herramienta web 2.0 *GigaPan*³.

El carácter innovador de la intervención pedagógica consistió en añadir a la tarea de escritura tradicional una variable colaborativa proporcionada por la plataforma tecnológica de *Kelluwen*; en ella los estudiantes de diversas aulas trabajaron conjuntamente en la guionización de un pasaje literario con un fuerte carácter visual, reconstruyendo participativamente los personajes y los escenarios. La recreación narrativa fue capturada en alta definición mediante un robot fotográfico, y luego compartida en la plataforma de *GigaPan*, donde se podía crear etiquetas (*hashtag*) sobre detalles de la imagen.

2. Marco teórico

2.1 Innovación con TIC y aprendizaje colaborativo

Actualmente nos enfrentamos a la particular exigencia de adoptar y apropiarnos de las características ofrecidas por la comunicación tecnologizada. Estos usos han potenciado nuevos tipos de relaciones culturales, los cuales

² Las bases curriculares de 7mo grado pueden encontrarse en el sitio web del Ministerio de Educación: http://curriculumlinea.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201312181603590

³ El proyecto *GigaPan Youth Exchange* (<http://education.gigapan.org/>) combina inquietudes culturales, tecnología fotográfica de la NASA y Web Social, permitiendo a los estudiantes de distintas escuelas secundarias compartir sus experiencias de aprendizaje con sus pares alrededor del mundo.

han permeado diversos niveles de la vida social, impactando una de sus más relevantes estructuras: la escuela.

En este escenario, las teorías conductistas del aprendizaje están perdiendo cabida, dado que la naturalidad con la que niños y jóvenes utilizan las TIC (Cladellas, Cárcamo y Castelló, 2011) interroga sobre la descentralización de los saberes, la diversificación de oportunidades para la horizontalidad del diálogo y la colaboración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, todos factores que están modificando en fondo y forma el espacio escolar formal. Así pues, al tiempo que los rígidos muros de la escuela comienzan a derribarse, la innovación desafía la construcción de nuevos lineamientos didácticos, en virtud de los cuales las formas de enseñar, aprehender y co-construir conocimientos bajo la influencia de las TIC adquieren renovadas facetas (Pérez Tornero, 2000).

Numerosos estudios evidencian que las TIC se introducen en las escuelas sin que éstas cuenten con un proyecto previo asumido por una planta docente organizada, que promueva algún tipo de modificación relevante en las prácticas didácticas, y sin el apoyo formativo adecuado para lograr la innovación deseada (García-Valcárcel y Tejedor, 2009). Éste es uno de los motivos principales por los cuales los cambios perseguidos en los modos de enseñar y aprender resultan poco significativos, toda vez que docentes y estudiantes continúan ejecutando sus actividades de igual manera aunque con nuevas herramientas (García-Valcárcel, 2003).

En Chile han sido numerosos los esfuerzos gubernamentales por incorporar eficazmente las tecnologías al aula (Arancibia y Contreras, 2013), no obstante, el resultado general de estas iniciativas ha desembocado en la buena dotación de recursos TIC, seguido por la escasa capacitación docente y un uso superficial de estas herramientas (Mardones y Cárcamo, 2013), sin que, necesariamente, se ponga el acento en la colaboración. A este respecto suponemos que procesos adecuados de motivación, apropiación y capacitación de los docentes frente a las tecnologías, puede actualizar dinámicas de enseñanza-aprendizaje focalizadas en aspectos como la inteligencia colectiva (Lévy, 2004), el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) y el aprendizaje colaborativo (Crook, 2012), los que tienen gran cabida e impacto en los nuevos escenarios didácticos.

De acuerdo a Piaget (1980), aprender implica una cualificación progresiva de las estructuras con las cuales un individuo comprende su realidad y actúa frente a ella, proceso en que la ayuda, la socialización y la retroalimentación entre los interactuantes constituyen engranajes fundamentales. Si aplicamos una perspectiva socio-constructivista a la escuela, la apropiación eficaz de nuevos contenidos y sentidos educativos puede potenciarse si se considera que la participación de los estudiantes es cada vez más activa, orientada a la discusión, la cooperación y la negociación permanente de aprendizajes.

De este modo, el conocimiento se relaciona dialécticamente con la experiencia, reordenándose la situación de aula sobre la base de la innovación y la colaboración: el profesor se constituye en un guía, un recurso más de los muchos disponibles para el aprendizaje, mientras que los alumnos adquieren un protagonismo creciente aportando al desarrollo de la clase, soportando a sus pares, y participando de la evaluación como una instancia flexible compuesta por múltiples tareas (Condemarin, Chadwick y Milicic, 2009).

Los recursos de la Web Social provocan especial motivación en las nuevas generaciones (Paulussen, Courtois, Mechant y Verdegem, 2010), dada la capacidad de integrar las dimensiones online y offline de la experiencia juvenil, reestructurando las posibilidades de conocer, relacionarse y comunicarse sin barreras espacio-temporales (Morduchowicz, 2008; Piscitelli, 2009). El adecuado aprovechamiento de estas condiciones nos lleva a resignificar los procesos pedagógicos para proponer un *aprendizaje 2.0*, apoyado en dos principios básicos: contenidos generados por el usuario (Östman, 2012) y arquitectura de la participación (O'Reilly, 2009).

En este contexto, se consolida una Web que permite innovar hacia un modelo educativo más rico en herramientas y espacios de intercambio, donde estudiantes y docentes pueden vincular, tensionar y sintetizar sus conocimientos mediante redes de actuación comunes (Argote, 2008). Se reconoce así que los saberes individuales convergen en una sabiduría construida de forma colectiva, donde aprender implica un quehacer compartido, de escucha del otro, de apertura al otro (Peña y Peña, 2007).

A fin de desplazarnos desde prácticas monológicas, unidireccionales y verticales, a otras más bien dialógicas, bidireccionales y horizontales, proponemos transitar hacia una *didáctica 2.0* (Arancibia y Contreras, 2013; Cárcamo y Troncoso, 2013), cuyo trabajo releve la capacidad de los alumnos de llevar a cabo procesos de adquisición conjunta de habilidades, las cuales puedan ser utilizadas tanto para la resolución de problemas dentro del aula, como para la comprensión crítica de sus contextos socio-culturales reales.

2.2 Currículum escolar y competencias socio-comunicativas

Al asumir el desafío de emplear las TIC y la Web Social para el aprendizaje colaborativo en el aula, nos planteamos la necesidad de reflexionar sobre el currículum educativo a fin de identificar los puntos débiles que, persistentemente, han estado a la base de diagnósticos poco alentadores respecto de las capacidades lecto-escriturales de los alumnos⁴. Esta aproximación asume algunas distinciones teóricas para re-pensar el marco institucional en que las interacciones pedagógicas pueden ser reorientadas y mejoradas.

Una revisión del currículum escolar⁵ muestra la importancia de la adquisición de habilidades de comprensión y producción oral y escrita sobre la base de normas y estructuras definidas. Si bien son reconocibles las variaciones que complejizan los objetivos de aprendizaje a través de los niveles educativos, éstos progresan a partir de contenidos abstractos, pocas veces conectados a realidades socio-culturales específicas de los educandos. Adicionalmente, sólo se refuerzan aprendizajes en torno a las modalidades de expresión tradicionales, sin estimular el estudio de otros tipos de configuraciones semióticas que inciden en la representación de la experiencia (visual, audiovisual, sonora, gestual, kinésica, etc.), tan prominentes dentro

⁴ Los resultados de las pruebas SIMCE (http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/informacionalsimce2012.pdf) y PISA (<https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Informes/Resultados+PISA+2012+Chile.pdf>) no evidencian progresos significativos en los últimos años, pese a que la mayoría de los colegios del país dedican una carga horaria específica para la preparación de estos exámenes. En Chile, los resultados académicos se correlacionan con las condiciones socio-económicas de los alumnos, de manera tal que los establecimientos particulares obtienen mejores lugares que los establecimientos públicos.

⁵ Para una lectura actualizada de las bases curriculares de Lengua y Literatura revisar: http://curriculumlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=6938

de la comunicación digital. Finalmente, aun cuando el currículum estimula el desarrollo del pensamiento crítico, éste no ofrece herramientas teóricas y didácticas concretas para el análisis y la producción de mensajes en géneros y registros variados, especialmente de aquellos recurrentes en los entornos virtuales (Cárdenas y Díaz, 2013). La última actualización curricular (2013) agrega un eje de "Investigación" que pretende estimular este aspecto, aunque basándose en criterios de rigurosidad para la búsqueda y verificación de información en línea, más que en perspectivas sobre cómo evaluar, discutir e interrogarse sobre la información misma.

Con este diagnóstico surgen, al menos, dos interrogantes. En primer lugar, ¿cuál es la concepción implícita en el currículo escolar sobre el rol de la comunicación y la manera en que debe asumirse su enseñanza? Observamos que el estudio del lenguaje supone una comprensión instrumental, lo que implica prácticas educativas basadas en la estandarización y desvinculación de los procesos comunicativos respecto de las instancias socio-culturales donde éstos se desarrollan. En segundo lugar, nos preguntamos: ¿esta concepción requiere de ajustes si se consideran las demandas que impone una sociedad crecientemente tecnologizada? Sin duda, las actuales lógicas de comunicación mediadas por tecnologías impactan tanto en la forma de comprender el lenguaje en uso, como en la manera en que debe introducirse su estudio al interior de las aulas. De allí que proponemos abordar la comunicación desde una concepción dinámica y funcional que entiende el lenguaje como un sistema semiótico social más amplio (Halliday, 1994), que requiere de una comprensión crítica arraigada en los contextos de los usuarios de la lengua, especialmente si éstos funden las dimensiones online y offline de la experiencia.

Desde esta perspectiva revisitamos el currículum vigente, el cual esclarece tres ejes transversales que deben ser trabajados cada semestre de estudio: lectura, escritura y comunicación oral. Esta separación implica que el desarrollo de aprendizajes se realiza a partir de relaciones unívocas entre recursos lingüísticos, significados y modalidades específicas a cada uno de los ejes, es decir, se establecen vínculos más o menos rígidos entre contenidos y formas de comunicación que le resultan propias y, a la larga, se legitiman como tradicionales. Lo anterior, muchas veces, deviene en la mantención de modos hegemónicos de acceso a la experiencia social, en que se privilegia la escritura como modo de representación dominante, y coloca en un lugar marginal las interacciones de los estudiantes con realidades comunicativas y multimediales más complejas.

En este escenario, una de las primeras ideas que nos persuade a reformular el sentido del aprendizaje colaborativo con TIC es que la comunicación no es un contenido curricular más, un saber distribuido en compartimientos que acumulan ideas como bienes contables. El lenguaje, al concebirse como una práctica social y no meramente cognitiva, es condición elemental para la construcción y transformación de saberes en realidades sociales. Al pensarse la comunicación como práctica y no sólo como contenido, la complejidad que añaden las nuevas tecnologías reformula los medios convencionales en espacios interactivos para la conformación de mensajes plurales y heterogéneos. En esta línea, esbozamos algunos presupuestos teóricos a fin de reorientar las perspectivas de enseñanza-aprendizaje sobre la base de un propósito nuclear: un enfoque metalingüístico que dé valor a las capacidades de comunicación propias de los estudiantes, en tanto sujetos de acción y discurso, al tiempo que asuma nuevos modos de expresión e interacción entre pares en contextos mediatizados.

La idea de competencia tiene una trayectoria reconocible en los estudios de lenguaje (Pilleux, 2001). Por una parte, es conocida la distinción que realiza Chomsky (1965) entre competencia y actuación, donde la primera alude al conocimiento tácito de la lengua de parte de un hablante oyente ideal, mientras que la segunda implica el uso real de esa lengua en situaciones concretas. La actuación puede ser influida por factores psicológicos, fisiológicos y ambientales, no obstante, esta perspectiva margina elementos situacionales y contextuales centrales en virtud de un modelo ideal del desempeño lingüístico. Por otra parte, Hymes (1972) plantea que la adquisición de la competencia se genera en la matriz social donde los niños aprenden tanto un sistema gramatical como un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos. Por tanto, al priorizarse un adiestramiento instrumental de la lengua, se pierde de vista el potencial significativo de otros niveles complementarios de la semiosis, como las relaciones culturales, de poder e identitarias que impactan en la comunicación.

Alineados con esta segunda perspectiva, entendemos que las competencias socio-comunicativas constituyen un conjunto de habilidades y conocimientos que permite a los hablantes de una comunidad comprenderse en el marco de eventos específicos, pues da cuenta de la capacidad de interpretar y usar apropiadamente los significados socioculturalmente situados, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con parámetros concretos de las situaciones comunicativas efectivas. Esta comprensión más ligada a los usos concretos del lenguaje que a un conjunto de normas y reglas abstractas, implica concebir las estructuras lingüísticas tradicionalmente proporcionadas por la gramática, la sintaxis, la morfología y la ortografía, como medios para un fin en lugar de como un fin en sí mismas (Halliday, 1994). Así, el énfasis pasa de los textos a la realidad social del usuario, con lo cual los usos del lenguaje se darían en relación a un entorno que incluye tanto lo lingüístico como lo extralingüístico.

De acuerdo al currículum escolar chileno, las competencias socio-comunicativas se organizan en dos dimensiones tradicionales: comprensión lectora y producción de textos escritos, a las cuales añadimos el desarrollo del pensamiento crítico. A nuestro entender, estas dimensiones no se activan de manera independiente como lo asumen los programas de estudio, sino que se articulan y se afectan mutuamente, toda vez que el proceso socio-cognitivo que está a la base de la comunicación no se da de manera secuencial; requiere del funcionamiento simultáneo del dominio del lenguaje, la comprensión crítica de la información sobre la que se formulan nuevas ideas y el contexto en el que se reconstruyen los discursos con arreglo a intenciones, opiniones y valores previos, compartidos por comunidades lingüístico-epistémicas atravesadas por relaciones culturales, históricas, políticas y económicas específicas.

Desde esta base, cuando pensamos en el desarrollo de competencias socio-comunicativas mediante el uso colaborativo de TIC, modelamos diseños didácticos que entienden la innovación en un sentido teórico y práctico. En este sentido, los contenidos regulares y los objetivos de aprendizaje propuestos por el currículum son abordados mediante una planificación pedagógica enfocada en experiencias de aula que comparten un sustrato común: son situadas y culturalmente atingentes para docentes y estudiantes. Dichas experiencias conforman escenarios de comunicación complejos, que requieren habilidades de comprensión, expresión y reflexión escaladas e integradas.

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación

La investigación constituye un estudio de caso único (Stake, 1998) que busca obtener información desde múltiples perspectivas, priorizando su abordaje dentro de un contexto real (Yin, 1984). En ella se asumieron técnicas cuantitativas y cualitativas.

Por una parte, se estableció un diseño de pre y post test para verificar diferencias en dominios lecto-escriturales antes y después de la intervención didáctica, los que fueron evaluados por dos jueces independientes, ambos especialistas en la disciplina de Lenguaje y Comunicación. Posteriormente, se incorporó una fase de análisis con estadística descriptiva de los progresos y se relevaron ejemplos ad hoc.

Por otra parte, se realizaron grupos de conversación con estudiantes que participaron de la intervención, cuyos discursos fueron analizados con el software *QDA Miner*, a fin de generar y categorizar diversos conceptos claves y cluster de sentido.

3.2 Preguntas y objetivos de investigación

La creciente inserción de procesos de intervención educativa apoyados por tecnologías nos plantea la pregunta: ¿cómo se articulan los aprendizajes escolares y las percepciones de los propios estudiantes frente a procesos de innovación con TIC?

Con esta interrogante diseñamos la investigación delineando el siguiente objetivo general: Caracterizar la inserción curricular de la aplicación Web 2.0 *GigaPan* para el desarrollo de competencias socio-comunicativas en el grupo escolar de 7mo grado de la Escuela México de Valdivia.

Los objetivos específicos que le acompañaron fueron: 1) describir y ejemplificar los progresos y dificultades lecto-escriturales en la producción de una narración; e 2) indagar en la comprensión de los alumnos respecto de su proceso de aprendizaje a partir de la innovación didáctica con TIC.

3.3 Sujetos de estudio

La Escuela México es un establecimiento de educación municipal que atiende a una población clasificada como un Grupo Socio Económico Medio por los sistemas de medición escolar en Chile (SIMCE, 2012). En la experiencia se trabajó con tres cursos de 7mo grado, a cargo de dos docentes del sector de Lengua y Literatura. Se logró un total de 100 alumnos, obteniéndose 100 pre test y 100 post test para el análisis.

3.4 Procedimiento

Se llevó a cabo una planificación curricular que se extendió durante 5 semanas de clases, la cual combinó sesiones regulares en el aula, sesiones de trabajo en el laboratorio de computación y salidas a terreno para producir los materiales fotográficos. Dicha planificación incluyó la aplicación de una prueba inicial, la que buscó diagnosticar habilidades lecto-escriturales requeridas por el programa de estudio de 7mo grado. El test requería la producción escrita de un microcuento de 100 a 120 palabras de extensión. Se utilizaron dos modelos de test (A y B) repartidos equitativamente entre los estudiantes.

Figura 1. Extracto modelo pre y post test (Modelo A)

<p>Ejercicio N° 1 Producción de texto libre</p> <p>Crea un relato fantástico entre 100 y 120 palabras, siguiendo el modelo de un cuento y no olvides escribir de manera clara. Para darle más interés a tu historia, considera las reacciones de personajes, incidentes que ocurrirán, diálogos que surgen y los protagonistas de tu historia. Para motivar su relato elige UNA de las siguientes situaciones que plantean las preguntas que siguen a continuación.</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué pasaría en el mundo si un día se acabaran la televisión, la radio, los teléfonos y la internet?• ¿Qué pasaría si un día despiertas y te puedes comunicar con los animales?• ¿Qué pasaría si un día amaneces tú y tu familia en la época de la guerra del pacífico? <p>Instrucciones: Utiliza lápiz pasta y corrector en caso de ser necesario. Una vez que hayas finalizado, destaca las ideas que consideres principales en tu texto.</p> <p>Tienes 20 minutos para realizar esta actividad.</p> <table border="1"><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr><tr><td> </td></tr></table>										

Fuente: Elaboración propia.

Los aspectos a evaluar se clasificaron en dos ítems principales. A nivel de redacción se observó: a) Cohesión: conexión de ideas; jerarquización y organización de la información; b) Coherencia: concordancia nominal y verbal; mantención del referente; estabilidad y consistencia temática. Mientras que a nivel de construcción del género discursivo se indagó en: a) Estructura narrativa: inicio (equilibrio o normalidad); desarrollo (quiebre o alteración); final (desenlace); b) Énfasis de ideas relevantes: principales y secundarias; c) Contenido y originalidad: innovación, criticidad; y d) Vocabulario y diversidad: sinonimia, léxico adecuado al género.

Figura 2. Rúbrica de evaluación de los test

Redacción				
Criterios	Totalmente Logrado	Logrado	Poco Logrado	No logrado
Coherencia	No hay errores de coherencia local (concordancia nominal y verbal). Globalmente, se aprecia consistencia y estabilidad del contenido con respecto al <u>co-texto</u> narrativo y el contexto de referencia.	El texto presenta algunos errores (1 o 2) de coherencia local, pero no inciden significativamente en la coherencia global del <u>microcuento</u> .	El texto presenta errores (2 o más) de coherencia local que repercuten en la estabilidad y la consistencia temática del <u>microcuento</u> .	El texto presenta numerosos errores (4 o más) de coherencia local que afectan notoriamente la comprensión del <u>microcuento</u> .
Cohesión	El texto presenta un uso suficiente (6 o más) y diverso de conectores (sólo 1 repetición), empleando <u>variadas funciones</u> discursivas para conectar la información.	El texto presenta un uso suficiente (6 o más) aunque poco diverso de conectores (2 a 3 repeticiones), desarrollando algunas funciones discursivas fundamentales (aditivas, causales y adversativas).	El texto presenta un uso insuficiente (5 o menos) y reiterativo de conectores (sobre 3 repeticiones), <u>ciñéndose</u> a la adición de información.	El texto presenta ausencia total o casi total (0 a 2) de conectores, <u>reemplazándolos</u> por signos de puntuación repetitivos.
Construcción del género narrativo				
Criterios	Totalmente Logrado	Logrado	Poco Logrado	No logrado
Estructura narrativa	El texto muestra una clara estructura narrativa (inicio: equilibrio o normalidad; desarrollo: quiebre o alteración; final: desenlace).	Presenta debilidad en alguna de las etapas de la estructura genérica, proporcionando escasa información.	Hay ausencia de alguna de las etapas en la estructura genérica, afectando su desarrollo.	La estructura narrativa del texto no es comprensible.
Énfasis de ideas relevantes	La idea principal se relaciona con variadas ideas secundarias (3 o más), enfocando y haciendo progresar la narración.	Existe al menos una idea secundaria relacionada coherentemente con la idea principal, haciendo progresar la narración.	La narración progresa con ideas poco relacionadas entre sí.	El texto no aporta información nueva además de la ya consignada en la pregunta seleccionada.
Contenido y originalidad	El texto desarrolla la pregunta seleccionada, incorporando información adicional que motiva al lector.	El texto narrativo muestra originalidad en el tratamiento de la pregunta seleccionada y es pertinente con la instrucción del ejercicio.	El texto narrativo se limita a desarrollar la pregunta seleccionada sin aportar información novedosa.	El texto no desarrolla el contenido de la pregunta seleccionada.
Vocabulario y diversidad	Se observa la utilización de un léxico diverso y adecuado al campo narrativo.	El texto emplea vocabulario pertinente al campo narrativo y utiliza sinónimos para evitar repeticiones.	El texto no emplea un léxico adecuado y resulta reiterativo.	El texto presenta numerosas repeticiones y confunde al lector.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez aplicado el pre test se llevó a cabo la ejecución de la experiencia de innovación didáctica “Te cuento mi cuento”, cuya estrategia pedagógica se interesó por profundizar contenidos relacionados con la comprensión y producción de textos narrativos. La unidad didáctica se estructuró en cuatro momentos: 1) la lectura grupal de cuentos sugeridos, guías de trabajo e investigación -en torno al vocabulario, contexto de creación, personajes, espacio y estructura del relato-; 2) la reescritura de un cuento escogido, mediante la guionización de una de las escenas que hayan llamado la atención de los estudiantes; 3) la escenificación de la escena elegida, cual teatro estático, la que fue fotografiada utilizando la tecnología de *GigaPan*, logrando tomas panorámicas para luego examinar el detalle de cada elemento de la imagen; 4) la difusión del trabajo fotográfico en el espacio de proyectos educativos de la plataforma de *GigaPan*, donde tanto estudiantes como profesores podían etiquetar y comentar los elementos que quisieran destacar, a fin de potenciar el análisis e interpretación de cada cuento seleccionado.

Figura 3. Ejemplo de fotografía tomada con *GigaPan*

Luego de la quinta semana se aplicó un post test de características similares al pre-test, resguardando que cada estudiante recibiera un modelo distinto del aplicado en el diagnóstico. Así, el alumno que en el pre test trabajó con la fórmula A en el post test lo hizo con la fórmula B, y viceversa.

3.5 Tipo de análisis

El análisis se estructuró en dos fases:

- a) Descripción cuantitativa y ejemplificación analítica de los progresos pedagógicos: se optó por graficar y comparar en base a estadística descriptiva el desarrollo de habilidades lecto-escriturales de los estudiantes, observando el desplazamiento de un nivel de logro inferior a uno superior. Junto con ello, se seleccionaron fragmentos representativos de los textos escritos por los alumnos para ejemplificar cualitativamente sus avances y dificultades con narraciones reales.
- b) Recuperación cualitativa de la comprensión de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje con el uso colaborativo de TIC: se realizaron 3 grupos de conversación, con un total de 24 estudiantes seleccionados al azar de cada curso participante, obteniéndose 90 minutos de grabación que fueron transcritos íntegramente. Luego se analizaron los discursos con la ayuda del software *QDA Miner*, el cual permitió extraer y relacionar percepciones de los estudiantes respecto de: i) Variación de aspectos motivacionales en sus procesos de enseñanza-aprendizaje (rasgos conductistas v/s constructivistas); ii) Significado de las TIC como herramientas mediadoras de educación; iii) Potencial de adquisición significativa de nuevos conocimientos; iv) Trabajo en equipo y colaboración.

Este análisis incluyó la generación de conceptos claves (o códigos), fundamentados en las teorías psicológicas y de aprendizaje utilizadas en la investigación. Dichos conceptos buscaron representar aspectos esenciales de los factores involucrados en el proceso de aprendizaje con TIC v/s la educación tradicional. Se obtuvieron así clusters (o familias de códigos) atinentes a cada una de las aulas estudiadas. Dichos clusters dieron a

conocer la asociación espontánea de los conceptos claves (o códigos) presentes en los discursos analizados, relevando la estrecha conexión entre algunos de ellos.

4. Resultados

4.1 Habilidades lecto-escriturales

A pesar de que la lengua escrita está presente en el entorno cotidiano, el aprendizaje del código exige un adiestramiento específico (Calsamiglia y Tusón, 2012), de allí que la adquisición de esta competencia esté sometida a un aprendizaje institucionalizado. Esta salvedad es relevante pues constatamos cómo el desempeño de los alumnos estriba en una necesaria preparación sistemática, la cual debe ser atendida como un proceso progresivo, situación que la intervención educativa no pudo abarcar en toda su amplitud.

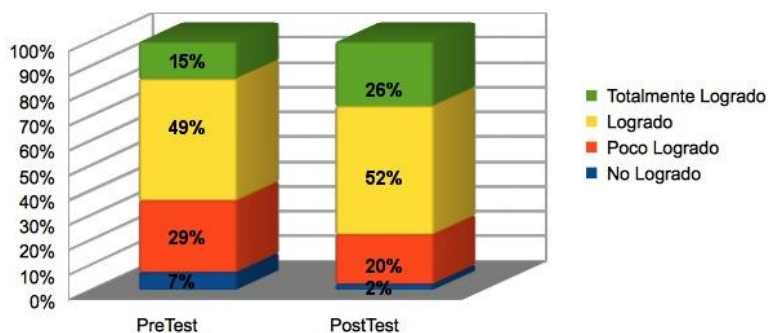
Dicho esto, los microcuentos fueron analizados en base a un juego de relaciones en el cual las unidades léxico-gramaticales seleccionadas por los estudiantes determinan la construcción de significados globales, convirtiendo los elementos lingüísticos en instrucciones, marcadores e indicadores del sentido textual. De esta manera, el texto es comprendido como una unidad comunicativa, y se prioriza la valoración de elementos textuales que conectan con una realidad socio-cultural más específica, a la cual se accede mediante los espacios narrativos construidos por los alumnos.

Beaugrande y Dressler (1981) proponen un modelo con estándares para la escritura, de los cuales el currículum escolar ha acogido dos tradicionales: cohesión y coherencia. En la escritura fomentada en el aula estos estándares centrales se han acotado a la utilización de un repertorio limitado de características lingüísticas asociadas al uso de conectores, concordancia nominal y verbal (género y número) y mantención del referente mediante procedimientos léxicos y gramaticales (sinónimos y anáforas). Al reconocer estas limitaciones que, a su vez, enlazan con procesos de formación de largo aliento, nos propusimos atender un panorama más integrado en el desarrollo de las habilidades lecto-escriturales, por lo que añadimos criterios de carácter informativo tales como organización y jerarquización de las ideas y estabilidad y consistencia temática en relación a actores, procesos y circunstancias referidas en las narraciones.

4.1.1 Coherencia y cohesión textual

En el Gráfico 1 se muestra cómo los estudiantes obtuvieron mejoras a nivel de coherencia, desplazándose desde los niveles de logro deficitarios (no logrado y poco logrado) a los niveles deseados (logrado o totalmente logrado). Se visualiza que mientras en el pre test el 64% de los estudiantes alcanzaba un logro adecuado, terminada la experiencia el grupo llegó al 78% del total, obteniendo un desplazamiento global de 14%.

Gráfico 1. Progresos: Coherencia textual



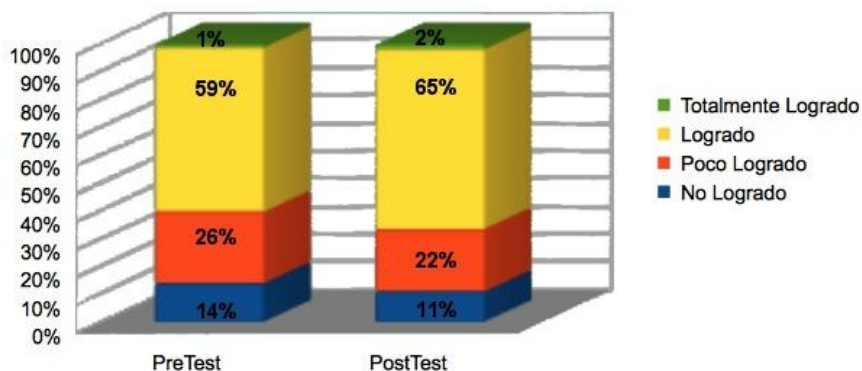
Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, un 22% de los estudiantes presenta rendimientos deficitarios, teniendo en cuenta además que el 52% con nivel "logrado" todavía tiene aspectos que mejorar. El análisis cualitativo de sus microcuentos permite diagnosticar que:

- Los problemas de coherencia local de tipo nominal se producen fundamentalmente por la pérdida del referente.
- Los problemas de coherencia local de tipo verbal están dados por el desplazamiento de las conjugaciones del pretérito al presente.
- Los problemas de coherencia global pasan por una escasa jerarquización y organización de las ideas, lo que repercute en la estabilidad y consistencia temática.

El Gráfico 2 expresa un menor desplazamiento positivo del grupo: sólo un 7%. Si bien los estudiantes obtuvieron mejoras desde los niveles de logro deficitarios a los niveles deseados, éstas no logran ser significativas. Se observa que al inicio de la experiencia el 60% de los estudiantes alcanzaba un logro adecuado de este rasgo textual, terminada la intervención el grupo llega al 67% del total.

Gráfico 2. Progresos: Cohesión textual



Fuente: Elaboración propia.

En términos cualitativos, el menor avance indica mayor dificultad por cuanto:

- Los problemas de cohesión se evidencian en un uso limitado y poco diverso de conectores que faciliten la comprensión de las ideas.
- Las funciones discursivas utilizadas se circunscriben sólo a tres tipos básicos: aditivas, causales y adversativas. No obstante, hay algunos casos en que, pese a la ausencia de conectores, el texto es igualmente cohesivo pues existe una adecuada organización de la información dada y nueva.

Cuadro 1. Ejemplos de progresos a nivel de Redacción

Ejemplo pre test	Ejemplo post test
Estudiante 3 – Modelo A: Había una vez una niña llamada Marina ella podía bolar pero Marina no podía bolar porque la jente se asustaria y tenia que andar en bus (...)	Estudiante 3- Modelo B: Había una vez una niña y un caballero que era su padre. Ellos vivían en el campo la niña llamada Rocío tenía un caballo que era su mejor amigo (...)
Estudiante 75 – Modelo A: Erase muchos tiempo atras, en Inglaterra vivía una niña llamada Natalia que vivía con sus dos mascotas.	Estudiante 75 – Modelo B: Erase mucho tiempo atras estaba Camila soñando que ella volvía a la época de los romanos, pero todo era tan real que pareciera que no fuese un sueño.
Estudiante 76- Modelo B: Havia una vez un día cualquiera yo tenia 14 años y cuando era de noche me fui a [a]costar y cuando desperte y era un bebé que no sabia gatear y no hablaba mi mamá hera mas joven todos eran más menores estaba [a]sustada (...)	Estudiante 76 – Modelo A: Había una vez una niña que estaba cansada de vivir en la ciudad y de ceo que no alla más contaminación, esa noche la niña lo pidio con tanta sinceridad que al otro día aparecio en un lugar llamado Roma. Ella y su familia no entendian pero ella les dijo es mejor porque no hay contaminación.
*Los textos conservan la redacción original. Los errores ortográficos se marcan en negrita.	

Fuente: Elaboración propia.

Los casos recogidos en el Cuadro 1 demuestran una mejora relativa en los aspectos ortográficos literales y acentuales, y un avance más significativo en el uso de signos de primer régimen para la segmentación y la organización de las ideas. Este último rasgo impacta en el incremento de la coherencia textual, que redundando en mejores criterios de informatividad. La introducción de más elementos rema (información nueva) supone un mejor desarrollo narrativo. Aunque no se visualiza un uso mayor y diversificado de conectores, la cohesión mejora en la medida que las partículas conectivas se corresponden con las funciones discursivas que orientan la progresión temática.

4.1.2 Construcción del género discursivo

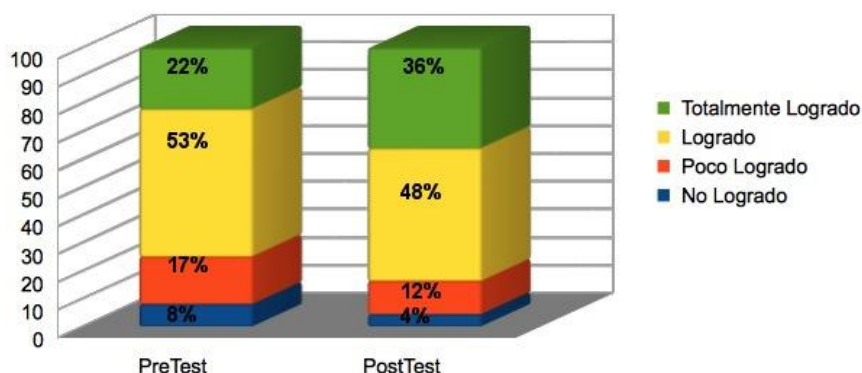
El currículum chileno establece una clasificación de los tipos de textos a partir de la noción de género. De esta manera, existen textos literarios y no literarios, de entre los cuales se distinguen dos grandes grupos: géneros literarios y periodísticos, respectivamente. Asimismo, se han diferenciado géneros narrativos, descriptivos y argumentativos como si se tratara de textos únicos, desconociendo que éstos son el resultado de secuencias de distinto tipo, comúnmente integradas. Esta simplificación teórica entorpece una adecuada clasificación discursiva, supeditada más bien a criterios estructurales. La perspectiva que hemos privilegiado circunscribe el

análisis de los géneros discursivos a criterios socio-culturales, es decir, de funcionamiento de los textos en contextos específicos.

En esta línea, diferentes géneros corresponden a distintas formas de utilizar el lenguaje para cumplir diversas tareas culturales (Bajtín, 1999). La selección del género microcuento busca facilitar la conexión que los estudiantes establecen entre sus experiencias cotidianas, y la práctica social de relatar una historia con un sentido literario. Para evaluar este aspecto los jueces revisaron cuatro elementos: la estructura propia del género microcuento, la capacidad de dar énfasis a las ideas más relevantes de la narración, la originalidad del contenido y el uso diversificado y acorde de vocabulario.

El Gráfico 3 expresa cómo la estructura narrativa mejora el nivel de logro del grupo de los estudiantes en un 9%, desplazándose desde los niveles de logro deficitarios a los niveles deseados. Se observa que mientras en el pre test el 75% de los estudiantes alcanzaban un logro adecuado de este rasgo textual, terminada la experiencia el grupo llegó al 84% del total.

Gráfico 3. Progresos: Estructura narrativa



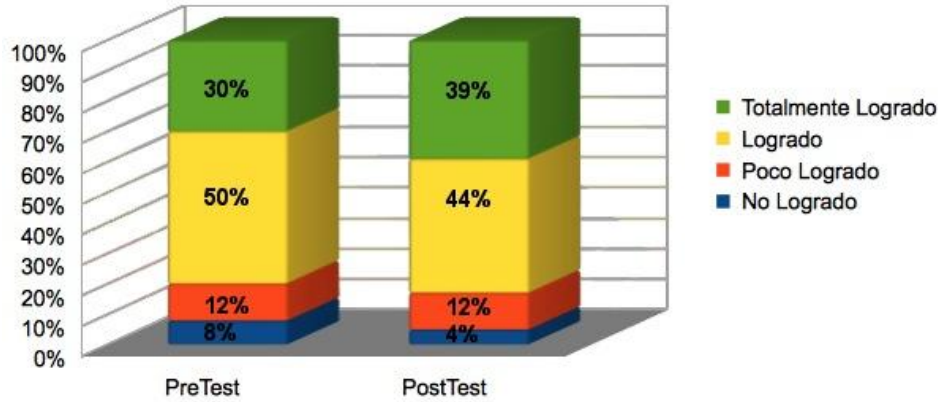
Fuente: Elaboración propia.

Las mejoras en este aspecto implican tanto el desarrollo adecuado de cada una de las etapas del género, como la vinculación coherente entre ellas. En relación a estos criterios, se puede diagnosticar que los problemas están dados fundamentalmente por:

- Inicios poco claros sin reconocimiento de personajes.
- Desenlaces precarios y predecibles.

El Gráfico 4 expresa la capacidad de relevar las ideas centrales de la narración. Mientras en el pre test los niveles iniciales demuestran que el 80% de los estudiantes alcanzaba un logro adecuado de este rasgo, terminada la experiencia el grupo llegó al 83% del total. Sin bien los progresos no fueron demasiados, ya la línea base era más que aceptable al iniciar la experiencia.

Gráfico 4. Progresos: Énfasis de ideas relevantes (Fuente propia)



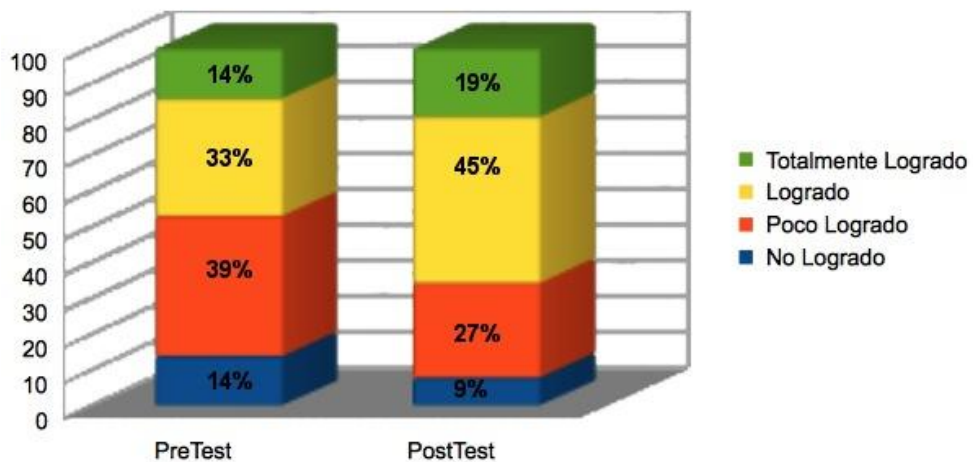
Fuente: Elaboración propia.

Este criterio consideró las relaciones tácticas (de enlace) entre ideas primarias y secundarias, conectadas ya sea de manera independiente o subordinada. Los problemas más recurrentes están dados por:

- Presencia de ideas independientes sin información subordinada.
- Ideas subordinadas empleadas en forma reiterativa.

Los aspectos de Contenido y originalidad expuestos en el Gráfico 5 resultaron ser variables bastante exigentes para los estudiantes, según quedó demostrado en la aplicación de los pre test. No obstante, al finalizar la experiencia didáctica, el 53% de alumnos en niveles deficitarios se redujo a un 36%.

Gráfico 5. Progresos: Contenido y originalidad (Fuente propia)

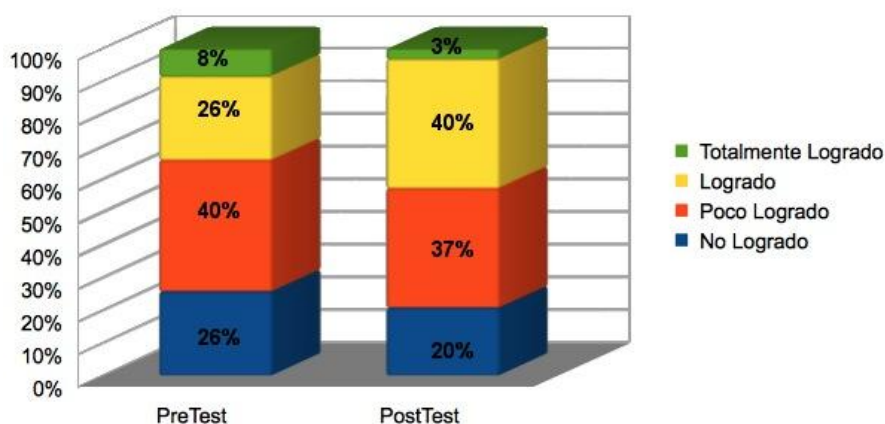


Fuente: Elaboración propia.

Este aspecto se incrementa significativamente en dos direcciones: a) mediante la incorporación de ideas novedosas propias de la ciencia ficción (alteración espacio-temporal, vida extraterrestre, etc.), y b) a partir del tratamiento de ideas basadas en propuestas valóricas (religiosas, emocionales, etc.) o de conciencia social (pobreza, medioambiente, etc.).

El uso de vocabulario diversificado y acorde al género microcuento, según lo muestra el Gráfico 6, también resultó un criterio exigente para los alumnos. La evaluación de ingreso daba cuenta de un número mayor de estudiantes entre los niveles de logro deficitarios (66% no logrado y poco logrado). Tras la aplicación de la estrategia de innovación este grupo se redujo en un 9%.

Gráfico 6. Progresos: Vocabulario y diversidad



Fuente: Elaboración propia.

En general, las dificultades están dadas por los siguientes aspectos:

- Uso limitado de ítems léxicos (principalmente nombres y verbos), cuya mención se torna reiterativa dada la escasa construcción de sinonimia.
- La mayor cantidad de repeticiones se asocia a la mantención de los referentes (personajes o circunstancias espacio-temporales), los que no son reemplazados por formas pronominales.

Cuadro 2. Ejemplos de progresos a nivel de Construcción de género discursivo

Ejemplo pre test	Ejemplo post test
<p>Estudiante 11 – Modelo B: Un día, en la gran ciudad de “Las Blieberis”, dejarón de existir los autos, los buses, los camiones, todo con lo que ellas se podían trasladar de un lugar a otro. Pasarón tres meses y ya habían inventado más de un millón de naves voladoras moradas. Por dentro eran rosadas, tenían radio, un baño, una cama, en fin, eran como una “casa voladora”.</p>	<p>Estudiante 11 – Modelo A: Había una vez una familia que vivía en Stanford, Canadá. Todos eran unas personas muy felices y nunca les faltó nada. Pero de repente un día, todos se fueron a acostar, tuvieron sueños muy profundos, hasta que despertaron a las 08:00 a.m. ¡Muy asustados estaban todos! Aunque no lo crean, ellos estaban en la época de los dinosaurios, todos estaban recostados en unas hojas gigantes.</p>
<p>Estudiante 12 – Modelo B: abía una vez, una niña llamada Vanessa, ella tenía 12 años recién cumplidos y no quería crecer más porque quería ser pequeña otra vez. Un día le preguntó a sú madre de como se sentio al estar embarazada de ella y dijo qué muy bien porqué fué el mejor regalo de sú cumpleaños ya que nacio el mismo día. Vanessa se sintió muy feliz y le preguntó si queria tener otro bebe y sú madre le respondio qué si pero no sería lo mismo.</p>	<p>Estudiante 12 – Modelo A: Había una vez, una familia muy unida y religiosa, ellos sí creían en el apocalipsis pero no en la forma científica sino qué religiosa. Todas las noches antes de acostarse le oraban a Dios. Un día menos pensado, se empezaron a dar cuenta que cada día asia más calor incluso el termometro vordeava los 45° de calor, vieron como las plantas y los árboles se empezaron a secar.</p>
<p>*Los textos conservan la redacción original. Los errores ortográficos se marcan en negrita.</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Los ejemplos del Cuadro 2 permiten visualizar una mejor comprensión del género discursivo, tanto en lo que respecta a una mayor definición de las etapas constitutivas, como en la introducción y conexión de ideas relevantes que otorgan consistencia narrativa. El tratamiento de contenidos originales se visualiza en la utilización de nuevos escenarios y construcción de personajes e interacciones implícitas, mientras que el uso y diversificación de vocabulario indica una mayor definición del campo literario, como lo demuestra la incorporación de léxico específico que remite a dichos espacios narrativos.

4.2 Innovación didáctica: Percepciones y motivaciones

4.2.1 Concepto clave: Utilización de las TIC en el contexto escolar

Tras el análisis de los grupos de conversación se constató que los alumnos coincidieron en otorgar especial énfasis a un gran número de conceptos, alcanzando niveles similares de frecuencia en sus discursos. Entre los que se presentaron más recurrentemente aparece “utilización de las TIC en el contexto escolar”. Este concepto no sólo hace referencia al trabajo practicado en las salas de clases, sino también a las expectativas de ejecutar actividades mediadas por tecnologías de manera transversal dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho interés se corrobora con la significativa frecuencia del código "motivación TIC-Web 2.0", que destaca en segundo lugar en los discursos de los estudiantes. Así, se configura un escenario donde se enfatiza la motivación generada por este tipo de herramientas en la vida cotidiana de los adolescentes, ya no sólo por tratarse de tecnologías, sino por la posibilidad que ofrecen de compartir conocimientos, productos escolares, ideas y opiniones tanto con sus compañeros de aula, como con estudiantes de otras zonas geográficas del sur de Chile. El análisis de estos códigos permite vislumbrar un nuevo perfil de estudiantes, quienes conciben el contexto tecnológico como una potencial oportunidad de aprender a través de la colaboración.

4.2.2 Concepto clave: Aprendizaje significativo

Al analizar los conceptos de aprendizaje asociados a la experiencia didáctica, el código "aprendizaje significativo" destaca en recurrencia, reflejando la relación ciertamente complementaria que establecen los estudiantes entre la posibilidad de usar tecnologías de la Web 2.0 y la apropiación efectiva de nuevos conocimientos. Como puede observarse en el Cuadro 3, éstos expresaron que el contexto y las herramientas ofrecidas por la innovación didáctica les permitieron aprender e integrar saberes que, de modo tradicional, no lograron interiorizar.

Cuadro 3. Extracto de grupo de conversación. Códigos relativos a aprendizajes y motivación

Pregunta moderador: ¿Les gustaría volver a trabajar de esta forma? ¿Por qué?	
Sujetos 1,2,3,4	Sí, definitivamente
Sujeto 1,2	Porque es una actividad más didáctica y entretenida
Moderador	¿Qué cosas creen que aprendieron?
Sujeto 1	Los tipos de narradores y tipos de ambientes
Sujeto 2	Hemos tenido mayor comprensión lectora
Moderador	¿Cómo te das cuenta de eso?
Sujeto 2	Porque uno entiende mejor los cuentos, trata de acomodarse en la idea, imaginarse el cuento, algo que en la mayoría de nosotras no estaba muy bien.
Sujeto 3	Hoy día, cuando estábamos haciendo el test, yo decía ¿qué hago? Y apareció la pregunta de si se acababan los automóviles, entonces a mí se me ocurrió al tiro, se me vino a la mente
Códigos presentes	Aprendizaje activo, desarrollo comprensión lectora, uso escolar de TIC, aprendizaje significativo, entretención, novedad, dinamismo, motivación TIC-Web 2.0

Fuente: Elaboración propia.

4.2.3 Clusters e interactividad de los códigos

Hacemos referencia a los clusters o familias de códigos que poseen un sentido emergente en los mapas conceptuales derivados del análisis de los grupos focales. El cluster de la Figura 4 refleja la asociación de códigos ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje, motivación, rasgos constructivistas de la adquisición del conocimiento y la influencia que posee la inclusión de las TIC en dicho contexto.

Figura 4. Cluster "Motivación, TIC y constructivismo"



Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que para los alumnos existe una estrecha relación entre el aprendizaje activo y la adquisición significativa de nuevos contenidos, pues la unión de dichos códigos advierte sobre la posibilidad de relevar autónomamente rasgos de su realidad socio-cultural, y por tanto, reconocer su contexto. De esta manera, la acción, el protagonismo, el descubrimiento y la significación son factores que se conjugan en un primer conglomerado y que, a continuación, presentan un nexo con los conceptos motivacionales propios del contexto pedagógico en el que se trabajó con TIC. La motivación expresada por el constructivismo en el aula da cuenta del posicionamiento de un estudiante activo, interesado en la incorporación de nuevos métodos educativos.

Lo anterior se debe a que la utilización de este tipo de herramientas los empodera en la construcción de saberes propios, dejando atrás la característica pasividad de las clases conductistas o instruccionales a las que están acostumbrados. En este sentido, sobresale el sentimiento de dinamismo y novedad en las sesiones pedagógicas con TIC (Cuadro 4). La utilización de estos recursos les permite explorar, reflexionar y retroalimentarse, acciones que enriquecen su aprendizaje y que significan un descubrimiento en el escenario escolar, generando un alto nivel de motivación e interés por llevar sus actividades escolares cotidianas al ámbito de las tecnologías y la colaboración.

Cuadro 4. Extracto de grupo de conversación. Códigos relativos a trabajo en equipo y motivación

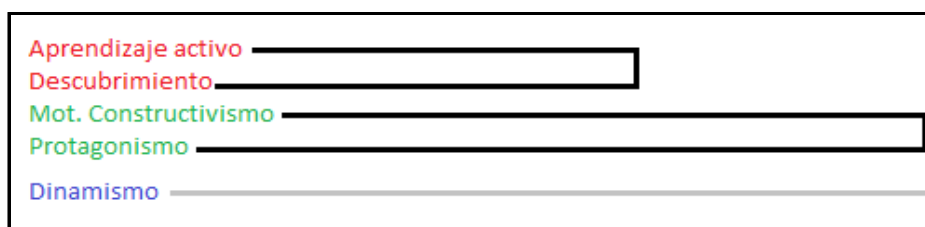
Pregunta moderador: ¿Sintieron que las clases son diferentes cuando se trabaja de esta manera (innovación TIC)? ¿Cómo se expresa dicha diferencia?	
Sujeto 1	Sí. Fueron más entretenidas.
Moderador	¿Más entretenidas? ¿En qué se notó la diferencia? ¿Qué diferencia vieron ustedes en la sala de clases con las clases de Kelluwen?
Sujeto 1	En que pudimos utilizar computador e interactuar más con las compañeras, en el trabajo de grupo. Bueno... y ahí no hubo peleas
Sujeto 2	No. No hubo. Las compañeras estaban felices, comentaban entre ellas lo que habían escrito. Colocaron hartas cosas en los comentarios. Fue bueno, porque ahí en los computadores, los profesores no dictan, en las clases normales dictan muy rápido y no podemos escribir
Sujeto 3	En los computadores salen escritas las preguntas y uno responde. Es mejor porque nos centramos en responder
Sujeto 4	Se notaba la diferencia, porque estar en la sala aburrida, siempre en el mismo ambiente y pesado el aire. Se notaba la diferencia y salir de la sala, ir a otra sala, ir a la sala de computación y divertirse más con los computadores, algo que la mayoría de nosotras hacemos en nuestras casas, pero no en grupo, pero sabemos que pusieron algo entretenido a las clases
Códigos presentes	Aprendizaje activo, ambiente de trabajo colaborativo, uso escolar de TIC, entretención, novedad, motivación TIC.

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, podemos constatar dentro de la primera familia de códigos que la motivación asociada al constructivismo se vincula a una mayor libertad de acción en el aula, a los deseos de interactuar con sus pares tanto dentro como fuera de la escuela, y a la noción de entretenimiento y mayor apropiación de los aprendizajes, situación que, según el análisis, se transforma en un modo dinámico e innovador de aplicar los contenidos curriculares.

En el cluster de la Figura 5 se observa la interacción de códigos asociados a la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, bajo métodos que ofrezcan mayor margen de acción y autonomía. Así, el primer nexo significativo se origina entre la noción de descubrimiento y aprendizaje activo, donde los estudiantes están dispuestos dejar la inmovilidad, e involucrarse en una mayor participación en sus caminos como aprendices.

Figura 5. Cluster "Aprendizaje y protagonismo" (Fuente propia)



Fuente: Elaboración propia.

La sensación de protagonismo otorgado por los rasgos constructivistas de la metodología utilizada se observa como un factor de alta motivación en el aula, debido al dinamismo que incorpora a las rutinas diarias de los establecimientos educativos. Lo anterior se debe a que la opción de descubrir y aplicar contenidos curriculares mediante acciones novedosas mediadas por tecnologías, sitúa a los estudiantes en un nuevo y llamativo escenario, que los convoca a constantes apropiaciones y resignificaciones.

5. Conclusiones

A nivel de los dominios específicos que se controlaron para evaluar la producción de microcuentos, existen aspectos que entrañan mayor dificultad para los estudiantes en comparación a otros. Específicamente, las variables de Cohesión textual y Vocabulario y diversidad son las que presentaron los menores puntajes de entrada en el pre test y los menores avances en el post test. Esto ocurre porque se trata de aspectos léxicos y gramaticales que requieren de un mayor trabajo de aula y cuyos progresos requieren más tiempo para ser evidenciados, pues implican una formación progresiva o adiestramiento institucionalizado, muchas veces desatendido o poco reforzado en la educación escolar.

Otro aspecto que evoluciona poco es el Énfasis en Ideas Relevantes, pero se trata de un parámetro que ya en el test de ingreso demostraba un buen nivel de logro y con la intervención didáctica mejora muy levemente. Por el contrario, aspectos como Coherencia textual y Contenido y originalidad lograron incrementarse, a partir de una base suficiente de conocimientos previos evidenciados, los que fueron animados por un efecto multiplicador de la innovación con TIC.

En efecto, las opciones teóricas que permitieron ampliar los criterios evaluativos desde rasgos lingüísticos normativos a recursos socio-semióticos más anclados en la comunicación situada, ayudan a demostrar que las habilidades lecto-escriturales de los estudiantes abarcan otros ámbitos de producción que usualmente no son considerados por el currículum formal. Dicho de otro modo, al poner énfasis en la construcción de sentidos globales, progresión temática e informativa, creación de mundos narrativos, entre otros aspectos, se amplían los márgenes de actuación lingüística que permiten subrayar, a su vez, que las competencias socio-comunicativas no se reducen únicamente estándares cuantificables. De allí la opción de combinar resultados cuantitativos y cualitativos para evidenciar los matices de aprendizaje.

En cuanto a la comprensión de los procesos formativos indagados en los grupos de conversación, se pudo observar que los conceptos de pasividad, automatización, jerarquía e individualismo fueron categorías asociadas al desinterés, derivando en reflexiones sobre la dificultad para obtener nuevos aprendizajes mediante la memorización de información, o aquellas respuestas literales dadas a partir de la recepción mecánica de contenidos. En cambio, los conceptos de protagonismo, descubrimiento y uso de Web 2.0 se articulan en torno a la experiencia de aprendizaje más significativo. En este contexto, los alumnos valoran y responden positivamente a la oportunidad de adquirir mayor protagonismo en sus trayectorias formativas, pues la novedad y el dinamismo percibidos les permiten ser generadores de sus propios conocimientos, cuestión que los acerca a su contexto socio-cultural inmediato, facilitando incluso la construcción de nuevas relaciones afectivas entre compañeros y docentes.

Tras la experiencia didáctica con tecnologías, las principales motivaciones de los estudiantes vinculan el constructivismo al trabajo en equipo y al uso de herramientas TIC que potencian la interacción en el contexto escolar. Situándonos en este escenario, se forja un puente hacia el aprendizaje significativo de los contenidos curriculares, pues dentro de este proceso se toman en cuenta factores relevantes como la incorporación de situaciones activas al aula (Ausubel 1983; Condemarin, Chadwick y Milicic, 2009), las que permiten un acercamiento al conocimiento de manera vivencial.

En este sentido, la aproximación al uso del lenguaje, en general, y a las narraciones, en particular, enlaza saberes estrechamente conectados a experiencias efectivas de los educandos, toda vez que el significado del aprendizaje escolar no queda supeditado al dominio de estructuras léxicas o gramaticales abstractas, sino que éstas se presentan como recursos que, en combinación a otros elementos como conocimientos previos, experiencia personal y socialización cultural, les permiten acceder a nuevas representaciones del mundo, que pueden relatar desde sus propias voces.

Esta investigación ha asumido dos desafíos centrales: por un lado, compatibilizar la base curricular que establece valores unívocos entre competencias socio-comunicativas y criterios de logro y evaluación, y, por otro lado, innovar en el trabajo en aula mediante la incorporación activa de tecnologías de la Web Social, cuestión que, aunque es reconocida como una necesidad imperante por la literatura especializada, sigue evidenciando una dramática distancia con los contextos escolares.

Las limitaciones percibidas en ambas direcciones abarcan acciones a mediano y largo plazo. En primer lugar, notamos que los supuestos teóricos que definen contenidos y objetivos de aprendizaje en el sector de Lengua y Literatura requieren una pronta actualización. Muchos de los criterios establecidos para la producción y comprensión de textos escritos han sido superados por las perspectivas lingüísticas actuales, y suponemos que su persistencia en los contextos escolares se condice con la necesidad de contar con estándares más generales de medición derivados de pruebas obligatorias que regulan el acceso a los establecimientos educativos primarios, secundarios y superiores.

No se trata únicamente de reformar dimensiones curriculares sino de proponer nuevos modos de construcción de aprendizajes, tal y como declaran los estudiantes que valoran nuevas experiencias de enseñanza, afines a sus intereses y motivaciones y acordes a sus contextos más inmediatos. En concordancia con los nuevos escenarios que modifican las TIC, dichos aprendizajes debiesen superar formas predominantes de expresión, como es el caso de la escritura, y abarcar otros modos semióticos, como los visuales y audiovisuales, de manera tal que se valoren como medios igualmente efectivos de comunicación.

En segundo lugar, aunque se registran importantes esfuerzos por introducir innovaciones tecnológicas en el aula, el contexto escolar chileno entraña diversas complejidades que impactan en un escenario educativo desigual, que pone de un lado a establecimientos privados mejor dotados, y del otro a establecimientos públicos más precarizados. Las reformas más estructurales requeridas por el sistema educativo implican procesos socio-políticos que quedan fuera de nuestro alcance, pero medidas más inmediatas pueden concentrar los esfuerzos de investigadores y cuerpos docentes con el fin de introducir modificaciones progresivas, que actualicen las prácticas pedagógicas mediante la innovación y la colaboración.

A este respecto, Kelluwen ha desarrollado tres años de trabajo de campo, capacitando a equipos jóvenes en formación y a profesores en ejercicio, facilitando productos informáticos acordes a las necesidades didácticas de las aulas, e investigando en miras de diagnosticar y transparentar la forma en que se vivencian las experiencias educativas mediadas por tecnologías. Es deseable que nuevos proyectos aporten en esta dirección.

Bibliografía

- Arancibia, M. y Contreras, P. (2013). ¿Qué debemos saber antes de hacer la minga Kelluwen? Estudios sobre el uso de TIC en el aula. En Cárcamo, L., Scheihing, E. y Cárdenas, C. (Eds.), *Didáctica 2.0. La Web Social en el aula* (pp. 21-36). Valdivia: Ediciones Kelluwen.
- Argote, J. (2008). *La Web 2.0 por su desarrollo relevante en el terreno de la educación se denomina Web 2.0 educativa*. Madrid: V Asamblea General Foro Experiencias Pedagógicas. Recuperado 9-03-2014 de <http://madridexperiencia.blogspot.com.es/2008/12/web-20-educativa.html>
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cárdenas, C. y Díaz, C. (2013). Jóvenes, tecnología y competencias socio-comunicativas: Educación para una relación necesaria. En Cárcamo, L., Scheihing, E. y Cárdenas, C. (Eds.), *Didáctica 2.0. La Web Social en el aula* (pp. 39-50). Valdivia: Ediciones Kelluwen.
- Cárcamo, L. y Troncoso, D. (2013). Kelluwen: Un modelo didáctico para el trabajo colaborativo y la inserción curricular de las TIC. En Cárcamo, L., Scheihing, E. y Cárdenas, C. (Eds.), *Didáctica 2.0. La Web Social en el aula* (pp. 53-65). Valdivia: Ediciones Kelluwen.
- Cladellas, R., Cárcamo, L. y Castelló, A. (2011). Motivación y estimación del tiempo en el uso de herramientas de internet informacionales y dialógicas. En *El profesional de la información*, 20(1), pp. 25-31.
- Condemarín, M., Chacwick, M. y Milicic, N. (2009). *Madurez Escolar*. Santiago: Andrés Bello.
- Crook, Ch. (2012). The 'digital native' in context: tensions associated with importing Web2.0 practices into the school setting. In *Oxford Review of Education*, 38(1), pp. 63-80.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: Mass MIT Press.
- Flores, P. (2012). *Aprendizaje mediado por tecnologías: Impacto de estrategias pedagógicas apoyadas por la Web 2.0 en estudiantes de la Escuela México Valdivia*, Región de Los Ríos. Tesis de Magíster en Comunicación, Universidad Austral de Chile.
- Flores, P. y Scheihing, E. (2013). Efecto Kelluwen: Desarrollo socio-comunicativo, perspectivas motivacionales y colaboración. En En Cárcamo, L., Scheihing, E. y Cárdenas, C. (Eds.), *Didáctica 2.0. La Web Social en el aula* (pp. 119-136). Valdivia: Ediciones Kelluwen.

- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. En *Revista de Educación*, 352, pp. 125-147.
- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología Educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid: La Muralla.
- Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hymes, D. (1972). Models of the Interaction of Language and Social Life. In Gumperz, J. y Hymes, D. (Eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: BasilBlackwell.
- Levy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: OPS.
- Mardones, D. y Cárcamo, L. (2013). Nativos digitales en el sur de Chile. El caso del establecimiento María Alvarado Garay en la comuna de Panguipulli. En *Observatorio (OBS*) Journal*, 7(1), pp. 001-019.
- Morduchowicz, R. (2008). *Los jóvenes y las pantallas. Nuevas formas de sociabilidad*. Barcelona: Gedisa.
- O' Reilly, T. (2009). *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. USA: Editorial O'Reilly Radar.
- Östman, J. (2012). Information, Expression, Participation: How Involvement in User-Generated Content relates to Democratic Engagement among Young People. In *New Media & Society*, 14(6), pp. 1004-1021.
- Peña, P. y Peña M. (2007). El saber y las TIC: ¿Brecha digital o brecha institucional? En *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, pp. 89-106.
- Pérez Tornero, J. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1980). *Adaptación Vital y Psicología de la Inteligencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. En *Estudios Filológicos* 36, pp. 143-152.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Paulussen, S. Courtois, C. Mechant, P. y Verdegem, P. (2010): Adolescents' New Media Literacy in Flanders (Belgium). In *Observatorio (OBS*) Journal*, 4 (4), pp. 361-374.
- SIMCE. (2012). Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Enseñanza. Base de datos dinámica disponible en <http://www.simce.cl>. Ministerio de Educación de Chile.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills: SAGE.

Date of Submission: April 16, 2014

Date of Acceptance: December 26, 2014