



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

¿Y si... todos aportamos? La escritura en una wiki como potenciadora de la competencia propositiva en estudiantes de básica primaria.

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación

Línea

Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

LEYDY LORENA IBARGUEN LEDESMA

Asesor(a)

ÁNGELA MARÍA ARBOLEDA POSADA

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Departamento de Educación Avanzada

Apartadó -Antioquia

2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado.

Jurado

Jurado

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
Medellín, Colombia
2016
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS.

En primera instancia agradezco a Dios, como el conductor de mi vida.

A mi familia por su entrega y amor incondicional.

A los maestros y maestras que apoyaron y contribuyeron en mi formación personal a lo largo de este arduo proceso de maestría. A todos muchas gracias.

A los estudiantes participantes en esta experiencia, por recordarme que ser maestra es una profesión que se vuelve más gratificante y llena de valor, cuando desde nuestra condición de formadores no nos oponemos a seguir aprendiendo y por el contrario, disfrutamos de enriquecer nuestros conocimientos con las experiencias de esas valiosas personitas con mentes brillantes que nos hacen cuestionar nuestras prácticas en el aula y trabajar incansablemente por perfeccionar nuestra labor.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



CONTENIDO.

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
3. OBJETIVOS	12
3.1. Objetivo general	12
3.2. Objetivos Específicos	12
4. MARCO TEÓRICO	13
4.1. Un acercamiento al concepto de competencia.....	13
4.1.1 La competencia propositiva y su relación con la escritura.....	20
4.1.2 Acciones específicas de la competencia propositiva.....	26
4.2. La escritura, una práctica de mediación sociocultural.....	27
4.3. Prácticas de escritura en el marco de la alfabetización digital.....	33
4.3.1 Escritura mediada por las TIC.....	40
4.4. La wiki, un ambiente de aprendizaje colaborativo para promover la competencia propositiva mediante la escritura.....	43
4.4.1 Uso de Wikis en el contexto educativo.....	50
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	58
5.1 Justificación.....	58
5.2. Objetivos.....	59
5.2.1 General.....	59
5.2.2 Específicos.....	59
5.3 Descripción de la propuesta didáctica.....	59
5.3.1 Etapas de intervención de la propuesta didáctica	60



5.3.2	Tiempos o momentos al interior de cada sesión.....	64
5.4	Criterios de valoración del proceso formativo de los estudiantes.	67
5.4.1.	Alternativas de Solución.....	68
5.4.2.	Originalidad.....	68
5.4.3.	Fluidez.....	69
5.4.4.	Coherencia.....	70
5.5	Descripción de las sesiones de clase.....	71
6.	METODOLOGÍA.....	92
6.1.	Diseño.....	92
6.2.	Participantes.....	94
6.3.	Procedimiento para el desarrollo del trabajo de campo.....	94
6.3.1	Consentimiento informado.....	94
6.3.2	Diseño e implementación didáctica.....	95
6.4.	Conceptualización y aplicación de instrumentos.....	96
6.4.1	Diario de campo.....	97
7.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	101
7.1	Resultados desarrollo de la propuesta.....	101
7.2.	Estudio de casos.....	120
7.2.1	Estudiante 1.....	123
7.2.2	Estudiante 2.....	134
7.2.3	Estudiante 3.....	147
7.2.4	Estudiante 4.....	157
7.2.5	Estudiante 5.....	168
7.2.6	Estudiante 6.....	178



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

7.3. Recurrencias y particularidades presentadas en los 6 casos	187
7.3.1 Alternativas de solución.	188
7.3.2 Originalidad.	190
7.3.3 Fluidez.	192
7.3.4 Coherencia.....	193
7.4. Comparaciones entre los resultados de participación de los 6 casos.	193
7.5 Categorías emergentes.....	196
7.6. Análisis Entrevistas semiestructurada.....	198
8. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	212
8.1 Conclusiones.	212
8.2. Recomendaciones.	215
8.3. Limitaciones.....	216
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	218
ÍNDICE DE IMÁGENES	235
INDICE DE GRÁFICAS.....	237
ÍNDICE DE CUADROS.	239
ÍNDICE DE ANEXOS	240

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



1. INTRODUCCIÓN

Desarrollar procesos de escritura en la escuela primaria en conjunto con las otras habilidades comunicativas básicas (escuchar, hablar, leer), es un ejercicio necesario que en muchas ocasiones podría tornarse complejo, puesto que se cree que cada habilidad se aprende de forma independiente. Aunque se puede asumir que cada habilidad se aprende de manera autónoma, el acto de escribir implica un desarrollo conjunto así como un diálogo entre tales habilidades. Como lo sintetiza Cassany (1999), “componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura, la comprensión y la expresión oral” (p. 39).

En el contexto de esta investigación, la escuela está llamada a repensar sus prácticas de enseñanza y a fomentar espacios que propicien el desarrollo de la habilidad comunicativa escrita, porque la misma es clave para el desarrollo del lenguaje y la cultura de los estudiantes. Al respecto, León (2005) afirma que por medio de la comunicación oral y la escrita, el ser humano, de manera individual, puede organizar su pensamiento, adquirir conocimientos y desarrollar su creatividad. Además refiere que “la escritura es el principal vehículo que ha permitido la transmisión del conocimiento de generación en generación. La palabra escrita permanece y transcurre con el tiempo” (pág. 43).

Enseñar a los estudiantes a escribir de manera propositiva permitirá que vayan más allá del simple dominio del código y de la normativa gráfica, y que lejos de someterse al ejercicio de transcripción de un texto del tablero o de un libro al cuaderno, puedan desarrollar su creatividad y capacidad para resolver problemas concretos de la cotidianidad, así como explorar diferentes



alternativas en el campo del conocimiento y de la acción. Este ejercicio requiere de estrategias que rompan esquemas tradicionales en la enseñanza de la escritura sin perder conexión con los espacios y formas culturales en las que viven los estudiantes. Por ello, se espera que la escritura se convierta en un proceso de construcción individual y colectiva de conocimiento que se enriquece a través de la revisión, la corrección, la reescritura, los debates y las valoraciones frente al mundo que les rodea.

En este orden, las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) se constituyen en apoyo para renovar, pensar o refrescar estas prácticas. La sociedad actual, mediada por las TIC, demanda pensar en nuevas competencias y modificar el concepto de alfabetización; pues tal como refiere González (2013): “la alfabetización hoy, es más que el procesamiento de datos; también incluye la capacidad para obtener información de manera eficiente, identificar y resolver problemas, y compartir las soluciones con otros” (p. 99).

Por tanto, corresponde a la escuela ofrecer una educación que considere los contextos y las realidades de los estudiantes. Las TIC, hace más de una década forman parte de esas realidades y contextos, y es así como su inclusión en las prácticas de aula para transformar los procesos de escritura, inciden en el dominio que los estudiantes ejercen sobre las competencias básicas, abriendo a su vez posibilidades para que interactúen, propongan y comprendan mejor su entorno.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación presenta una propuesta didáctica para explorar acciones que, realizadas desde la escuela, contribuyan a desarrollar la competencia propositiva en los estudiantes.



2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Entre los objetivos de la educación primaria, contemplados en la Ley 115 de 1994, ley general de educación, se establece como tarea de la escuela ofrecer a sus estudiantes una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento, a las relaciones con el entorno y la vida social; de tal forma que se prepare al educando no sólo para los niveles superiores sino para su vinculación con la sociedad y el trabajo. En concordancia con ello, el Plan Decenal de Educación (2006-2016), en el marco de los desafíos de la educación en Colombia, determina la necesidad de diseñar currículos en donde se garantice el desarrollo de competencias y se oriente la formación de los estudiantes en cuanto al ser, saber, hacer y convivir, posibilitando así su desempeño en todos los niveles y etapas de su vida (personal, social y laboral). En la misma línea, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde el 2008, considera que una manera de responder a las necesidades de la sociedad actual involucra, entre otras, una educación por competencias. Por consiguiente, un aprendizaje para toda la vida, la comprensión de contextos y circunstancias que demandan la toma de decisiones, las posibilidades de análisis y de crítica ante diversos enunciados, deben ser competencias que se estimulen en la persona como respuesta a las exigencias sociales.

En esta dirección, el desafío de la escuela debe consistir en repensar su función, prácticas de estudio y dinámicas formativas, de tal modo que pueda ofrecer a los estudiantes, una educación integral. En palabras de Zubiría (2013), una educación que reconozca y desarrolle cada una de las dimensiones de la persona.



En el marco de esta investigación, el aporte a la formación integral es una apuesta que vincula de forma activa a los estudiantes del Centro Educativo Rural el Bijao de la sede Manuel Gómez de Chigorodó quienes a pesar de involucrarse desde el inicio de sus actividades escolares en un proceso de construcción colectiva de conocimiento que les permiten el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, este es aun una acción por fortalecer. Y aunque este proceso de formación en la institución se desarrolla según el modelo de Escuela Nueva, que fomenta el aprendizaje activo y promueve diversas estrategias con miras a mejorar el proceso de escritura, se evidencian carencias en el desarrollo de la competencia propositiva en relación con la toma de decisiones, aporte de nuevas ideas y la resolución de problemas cotidianos.

La ausencia de la competencia propositiva también se evidencia en las producciones escritas que realizan los estudiantes ya que son poco creativos, se limitan a escribir respuestas cortas con poca fluidez, en ocasiones incoherentes o descontextualizadas. Adicionalmente, es notoria su apatía frente a trabajos de escritura porque comúnmente los asumen como una obligación que les exige responder a las actividades que las guías de aprendizaje o el docente plantean en determinado momento. Cabe resaltar, que lo anterior, influye de manera negativa en su formación académica a corto y a largo plazo, pues no generan un acercamiento al proceso de la escritura de forma creativa y natural; por el contrario, escribir y proponer nuevas ideas y alternativas de escritura lejos de ser para ellos un proceso de construcción social y comunicativa, se convierte en un acto mecánico, informativo y de simple transcripción de textos, los cuales resultan molestos y poco atractivos porque pocas veces estimula su motivación y creatividad.



Educar en una época como la actual, requiere la apertura a nuevas dinámicas de formación que superen la entrega de información a los educandos, la meta es dotarlos de las herramientas necesarias para que desde su autonomía, puedan apropiarse el conocimiento y aplicarlo en situaciones determinadas. Fomentar el trabajo colaborativo, el desarrollo de competencias para la vida y promover nuevas movilizaciones en la lectura y la escritura atendiendo a las exigencias contextuales y a los cambios de la sociedad, son entre otros, algunos retos de la educación de hoy. En una sociedad, altamente mediatizada por el uso de las TIC, la escritura resulta ser un vehículo para acceder a la información y al conocimiento, y un medio activo de comunicación y socialización.

La escritura en la escuela constituye una vía para la inclusión social y el desarrollo de la ciudadanía; por tanto, soportada desde un ambiente de aprendizaje wiki, puede constituirse un ejercicio importante para que los estudiantes recreen en un entorno dinámico y flexible sus ideas y sentimientos, intercambien experiencias, generen nuevas alternativas, aporten en colaboración estrategias que motiven la solución de problemas cotidianos, desarrollen su capacidad propositiva y la construcción colaborativa de conocimientos.

En consecuencia, el propósito de este trabajo es contribuir al desarrollo de la competencia propositiva en los estudiantes de básica primaria del CER El Bijao, utilizando como puente la escritura en un entorno de aprendizaje wiki.



3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Contribuir al desarrollo de la competencia propositiva en estudiantes de básica primaria a partir de ejercicios de escritura en una wiki.

3.2. Objetivos Específicos

- Diseñar y aplicar una propuesta didáctica que permita el desarrollo de la competencia propositiva en los estudiantes, a partir de ejercicios de escritura en una wiki.
- Analizar el efecto de la propuesta didáctica en el desarrollo de la competencia propositiva de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del Centro Educativo Rural el Bijao.
- Indagar por el valor que tiene para los estudiantes la participación en ejercicios de escritura en una wiki.



4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico contiene 4 elementos que resultan claves para este proceso de investigación, por cuanto aporta de forma precisa la descripción de algunas relaciones que ayudan a comprender de una manera amplia los objetivos de la propuesta en la investigación. En primer lugar se realiza una aproximación al concepto de competencia, en segundo lugar se aborda el tema de la escritura como una práctica sociocultural, como tercero se puntualiza en las prácticas de escritura en el marco de la alfabetización digital y finalmente, se desglosa el tema de la wiki, un ambiente de aprendizaje colaborativo para promover la competencia propositiva mediante la escritura.

4.1. Un acercamiento al concepto de competencia.

Las competencias se han constituido en un eje fundamental en los procesos educativos, las demandas de la sociedad actual y los frecuentes cambios que emergen exigen una educación que prepare al ser humano para la vida. Pero a pesar de que se reconoce la importancia de la apropiación de competencias en ámbitos como el político, económico, social, cultural, y educativo; ha sido difícil hasta el momento, encontrar una definición precisa para este concepto, debido a que son muchos los significados que desde distintos enfoques pueden encontrarse (Bustamante 2003; Valencia 2009; Díaz Barriga, 2006; Zambrano 2007; otros). Entre algunas de las definiciones de competencias se encuentran:



El concepto planteado por la Real Academia Española, quien otorga definiciones puntuales: La primera del latín *competentia*, cf. *Competir*, hace alusión a disputa o contienda, oposición o rivalidad entre dos o más personas, o entre empresas sobre algo, y la segunda definición del latín *competentia*; cf. *Competente*, enmarca la idoneidad que tiene una persona para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa (www.rae.es).

Tobón (2006), define competencias como “aquellos procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad” (p.5). Para el autor, además existen en la actualidad cuatro enfoques sobresalientes (conductual, funcionalista, constructivista y complejo) desde los cuales puede abordarse el concepto de competencia. Él los diferencia de la siguiente manera:

ENFOQUE	DEFINICIÓN	EPISTEMOLOGÍA	METODOLOGÍA CURRICULAR
1. Enfoque conductual	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.</i>	<i>Empírico-analítica Neo-positivista</i>	- Entrevistas - Observación y registro de conducta - Análisis de casos
2. Enfoque Funcionalista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.</i>	<i>Funcionalismo</i>	Método del análisis funcional
3. Enfoque Constructivista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.</i>	Constructivismo	ETED (Empleo Tipo Estudiado en su Dinámica)
4. Enfoque complejo	<i>Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.</i>	<i>Pensamiento complejo</i>	- Análisis de procesos - Investigación acción pedagógica

Imagen 1. Concepción de las competencias en los diferentes enfoques. Tomado de Tobón 2007.



Por su parte Zabala y Arnua (2007) refieren que la competencia encierra un conjunto de herramientas nombradas como actitudinales, procedimentales y conceptuales, necesarias para saber intervenir de manera adecuada en aquellas situaciones que se presentan en la vida. En la misma línea argumental, Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2007) definen competencia como “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p. 23).

Álvarez (2004) sintetiza, que aunque es variado el concepto de competencia y su definición depende de la intención, ángulo o énfasis desde donde se aborde, se puede hablar de un concepto general y reconocido de competencia al referirse a un saber hacer dentro de un contexto específico. Para el autor esta actuación requiere la combinación de la teoría y la práctica de conocimientos de tal forma que el ser humano pueda estar en condiciones de desenvolverse en un contexto específico y ser capaz de resolver situaciones y problemas que así lo ameriten.

Díaz Barriga (2006) reconoce que el término competencias tiene su procedencia en el campo de la lingüística y en el mundo laboral; el primero está ligado a los planteamientos de Chomsky los cuales han servido de base para establecer nuevas líneas de estudio en esta disciplina, y el segundo se relaciona con el mundo del trabajo, de forma directa con el análisis y la determinación puntual de las etapas a seguir en el desarrollo de una tarea específica durante la formación laboral de una persona.

El desarrollo de competencias en la educación, resulta ser un eje fundamental en la formación profesional de la persona. Al respecto, Tobón (2006) plantea que las competencias son un



enfoque para la educación que implican cambios y movilizaciones profundas en los diferentes niveles educativos. Por tanto, una educación basada en competencias debe propender por una formación pertinente y contextualizada, que además de establecer pautas y estrategias para que un estudiante adquiera las habilidades y los conocimientos necesarios en cada ciclo de su vida académica, otorgue las herramientas necesarias para que una vez en el mundo real, al enfrentarse a las situaciones de su contexto, pueda estar preparado y apto para aplicar los saberes obtenidos y desenvolverse ante cualquier circunstancia.

En complemento con lo anterior, Sanz de Acevedo (2010) refiere que la educación basada en competencia no se limita a un concepto prefabricado, ni a una práctica didáctica destinada a la ligera ejecución de habilidades; por el contrario su campo de acción divisa las estrategias necesarias para que los estudiantes de forma responsable y creativa se hagan partícipes en la construcción de su proyecto de vida a nivel personal, social y profesional. Por su parte Díaz Barriga (2009), afirma que el desarrollo de una competencia no está supeditado únicamente al saber por el saber mismo, sino que: “supone el conocimiento (el dominio de un hecho y el concepto), el despliegue de una habilidad y el enfrentamiento de una situación inédita” (p. 47). Por tanto, la escuela debe proponer desde sus prácticas didácticas de enseñanza de este tipo de situaciones con aspectos y características reales, que estimulen y promuevan en el individuo el desarrollo de competencias.

En Colombia, una de las tantas reformas educativas planteadas desde las políticas gubernamentales gira en torno a ofrecer a los estudiantes una formación basada en competencias que prepare al ser humano para la vida. Pero al igual que en otros países del mundo, no se cuenta con una definición universal que otorgue un significado predeterminado al concepto de competencia. En cuanto al origen y fecha de adopción de las competencias en la educación



colombiana, investigaciones como la de Bernal y Giraldo (2004) sostienen que en el país, el interés por su estudio se originó en la década de los ochenta con estudiosos e investigadores como Nicolás Polo Figueroa, Felipe Pardo Pardo, Luis Ángel Baena, Jaime Bernal Leongómez, entre otros, cuya propuesta de un enfoque semántico comunicativo, se centró en considerar la lengua española como instrumento de comunicación, pensamiento y conocimiento basado en cuatro habilidades comunicativas (hablar; escuchar; leer y escribir). Por su parte, Cerda y León (2005) reseñan que el tema de las competencias en Colombia, se encuentra históricamente ligado a los exámenes evaluativos diseñados para el ingreso a la educación superior, los autores especifican:

El tema de las competencias tuvo en Colombia “su prueba de fuego” en los exámenes de los estudiantes para su ingreso a la educación superior, y que tradicionalmente se les ha denominado “pruebas Icfes”. Si bien inicialmente se aplicó en este tipo de pruebas el concepto de “competencias” va extenderse a toda la educación en general y se va a convertir en un indicador de evaluación y planificación importante y fundamental para las políticas institucionales y los programas educativos (p. 5).

Por tanto, es común encontrar en la literatura que se tiene al respecto, la definición establecida por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior en adelante ICFES (1999): “Saber hacer en contexto”, definición que se traduce en el conjunto de acciones que un estudiante perpetra en un contexto determinado y que de manera particular responde a las exigencias concretas del mismo. Y aunque antes se mencionó que no hay una definición general, unificada o definitiva para el concepto de competencia en el contexto nacional, algunos estudios como los de Bernal y Giraldo (2004) y Parra Castrillón (2011), refieren que existe en el país una frecuente tendencia en maestros e investigadores a adoptar el concepto de competencias



proporcionado por el ICFES, así como también este concepto se encuentra directamente enfocado al ámbito educativo y ha generado impacto en él. Aunque para Jiménez, Vargas y Palacios (2010), el concepto de competencia que más ha impactado a la educación es el descrito por Torrado (2001), para quien competencia es un conocimiento que se utiliza de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones.

Además del mencionado, también se encuentra en la literatura la definición del MEN (2006), “el saber hacer en situaciones concretas que requieran la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes. La competencia responde al ámbito del saber qué, saber cómo, saber por qué y saber para qué” (p. 12). Al igual que otras definiciones establecidas por algunas instituciones pertenecientes al contexto nacional; la habilidad demostrada para aplicar conocimientos y aptitudes (Servicio Nacional de Aprendizaje SENA de Colombia, Norma Técnica Colombiana NTC -ISO 9000: 2000-), idoneidad para realizar una tarea o trabajo de forma eficaz (Organización Internacional del Trabajo –OIT-), y por distintos investigadores y estudiosos; las competencias son aprendizajes generales, de uso contextual que alcanzan niveles de idoneidad crecientes y flexibles (De Zubiría, 2008), actuación eficaz en un contexto con sentido que surge de una tarea específica (Bogoya et al., 2000), la competencia no se limita al saber hacer cosas evidentes y perceptibles, esta implica una acción, surge del trabajo que el pensamiento efectúa desde la interpretación y la producción de sentido (Valencia, 2009), entre otras.

En miras a implementar un enfoque de formación por competencias, en los últimos años en Colombia el MEN se ha dispuesto formular políticas y directrices que integren el sistema educativo y orienten la formación de los niños, niñas y jóvenes del país con base en competencias. Citando sólo algunas, en 1998, elaboró y entregó al país los [Lineamientos](#)



[curriculares](#) para cada área de formación escolar soportados en la Ley 115 de 1994; entre los años 2002 y 2006, trabajó y publicó los [Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas](#); luego, desde el año 2008 depositó sus esfuerzo en acciones encausadas a la formulación de competencias genéricas o transversales aplicadas a la formación en educación superior, que además de servir como avizora de la calidad de la educación en el país, pudieran constituirse en el eje articulador de todos los niveles educativos de formación (inicial, básica, media y superior). Y actualmente, en miras a lograr una renovación pedagógica se ha centrado en el desarrollo de políticas de calidad que concentran su interés en el fomento de competencias en todos y cada uno de los niveles educativos; para esto, se estipula desde el [Plan Decenal de Educación 2006-2016](#), la necesidad de "diseñar currículos que garanticen el desarrollo de competencias, orientados a la formación de los estudiantes en cuanto a ser, saber, hacer y convivir, y que posibilite su desempeño a nivel personal, social y laboral" (pág. 22).

En síntesis, el concepto de competencia es un término polisémico del cual se han derivado y se siguen derivando distintas definiciones, y al igual que su definición, la clasificación de la misma es un tema que resulta complejo de unificar. Tras los distintos enfoques, algunos estudiosos clasifican competencia desde categorías interpersonales, instrumentales y sistémicas (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2007), otros realizan una distinción entre competencias genéricas y específicas (Díaz Barriga, 2006; Tobón, 2004; 2006), institucionales y académicas (Zambrano, 2007), genéricas o transversales (MEN, 2008), Básicas (ICFES, 2007), entre otras. Pero no es el interés primordial de esta investigación entrar en un debate para lograr acordar cual sería según los teóricos la mejor y más completa definición para el concepto o la clasificación más pertinente, eso resultaría un ejercicio largo que desviaría el tema central de este proyecto; por tanto, es de especificar que para este contexto investigativo se entenderá por competencia, la



definición establecida por el ICFES (1999), como el conjunto de acciones, producto de la interacción que la persona realiza en un contexto específico; y unificado a este, se suman el concepto establecido por Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2007), que alude a “el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores” (p. 23). Y desde las distintas clasificaciones que se establecen, de manera particular nos centraremos en la competencia propositiva agrupada en el conjunto de competencias básicas establecidas por el ICFES en 2007.

4.1.1 La competencia propositiva y su relación con la escritura.

La educación colombiana, contemplan 3 tipos de competencias básicas (interpretativa, argumentativa, propositiva) seleccionadas por el ICFES, con las cuales se evalúan a los estudiantes. Las mismas son consideradas por el Ministerio de Educación Nacional, necesarias para la formación y el desempeño profesional del individuo.

De Zubiría (2006) refiere que estas tres competencias han sido constantemente objeto de debates y discusiones en algunos escenarios, debido a que se piensa que su elección para el proceso de evaluación de los estudiantes resulta relativamente subjetiva si se considera que son muchas las competencias existentes en las que puede desenvolverse la persona. Pese a lo anterior, el autor afirma que la selección de la competencia interpretativa, argumentativa y propositiva, es un acierto positivo por parte del ICFES.

Tobón (2005), presenta al respecto una definición para cada una de ellas que compila en

la siguiente tabla, basándose en las definiciones otorgadas por el ICFES:

Competencia	Descripción	Subprocesos implicados	Criterios de idoneidad	Ejemplos de aplicación de la competencia en el área de matemáticas (grado 4 de primaria)
Competencia interpretativa	Se fundamenta en la comprensión de la información buscando determinar su sentido y significación a partir del análisis de textos, gráficas, expresiones musicales, esquemas, teatro, gestos y expresiones orales.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del mensaje global de un texto. - Entendimiento del sentido dentro de un contexto. - Análisis de la estructura de los conceptos. - Identificación de un problema. - Reconocimiento de los diferentes elementos de un problema. - Establecimiento de relaciones entre procesos. - Establecimiento de información relevante para resolver un problema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del mensaje acorde con el contexto. - Relación de la nueva información con los saberes previos. - Flexibilidad en el análisis. 	Comprender los problemas cotidianos y el tipo de razonamiento matemático que es preciso llevar a cabo para resolverlos.
Competencia argumentativa	Consiste en un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la explicación de determinados procesos, proposiciones, tesis, planteamientos, procedimientos, teorías, sucesos, anécdotas, mitos, fenómenos naturales y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Ilación de los conceptos con base en un propósito comunicativo específico. - Derivar implicaciones de teorías. - Teorizar sobre un determinado hecho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia en los argumentos. - Sujeción a pruebas y hechos que los demás pueden constatar. - Sencillez en el discurso. - Lógica. 	Explicar el empleo de un determinado razonamiento matemático en la resolución de problemas de la vida cotidiana (suma, resta, multiplicación, división).
Competencia propositiva	Consiste en proponer hipótesis para explicar determinados hechos; construir soluciones a los problemas; deducir las consecuencias de un determinado procedimiento; elaborar unos determinados productos.	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de heurísticos (camino cortos para resolver un problema). - Planteamiento de procedimientos para resolver los problemas y hallar la solución más adecuada de acuerdo con el contexto. - Elaboración de mapas para orientarse en la realidad. - Construcción de mundos posibles a nivel literario. - Establecimiento de regularidades y generalizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Claridad en la resolución de problemas. - Hipótesis científicas. - Lógica en las ideas propuestas. 	Resolver problemas de la vida cotidiana aplicando un determinado procedimiento matemático, mediante la formulación y contrastación de hipótesis.

Imagen 2. Definición de competencias básicas (Tomado de Tobón 2005, p. 69 y 70)



Para esta investigación como ya se especificó, nos centraremos en la tercera de ellas, la competencia propositiva; entendida como la capacidad o facultad para proponer estrategias y alternativas de solución a un problema en un momento determinado; pero, en miras a aclarar y ampliar el panorama concreto de investigación se reconocen otras definiciones de competencia propositiva. Para Cerda y León (2005), la competencia propositiva alude a la elaboración de mundos posibles y a la construcción de varias alternativas que permitan explicar uno o varios eventos; definición que aplica a las creaciones literarias. Jiménez, Vargas y Palacios (2010) expresan que son características de esta competencia “la actuación crítica y creativa” (p. 138); en complemento Hernández et al (Citado por Álvarez 2004), describen que ser propositivo requiere la adopción de una postura constructiva y creativa, además de la facultad para plantear alternativas de solución ante una problemática específica ya sea que esta se encuentre presente en un texto o en una situación determinada.

Para proponer estrategias y alternativas de solución, el estudiante necesita familiarizarse con una variedad de estrategias heurísticas que se utilizan preparando un plan para la resolución de un problema determinado, tener la capacidad para condicionar la utilización o aplicabilidad de las mismas en una situación problemática particular, es decir seleccionar las estrategias más adecuadas que puedan ser aplicadas en dicha situación; y además tener la capacidad de crear nuevas estrategias en problemas que demanden de esta creatividad. (Jiménez et al. 2010).

El ICFES (2007) argumenta que la competencia propositiva alude a la capacidad para imaginar, predecir y poder crear nuevas situaciones y generar múltiples respuestas a partir de estados y acciones iniciales. Esta, no sólo hace referencia a las alternativas de solución que pueden plantearse o a la interpretación que se haga ante determinados hechos, situaciones o



procesos sociales, sino que también considera las predicciones que una persona pueda realizar sobre el futuro; respecto a estas aclara que estas predicciones no corresponden a un asunto de azar o de adivinación por el contrario sugieren normas de acción que implica generar interpretaciones sobre hechos presentes sin descartar los futuros. La competencia propositiva abarca además el establecimiento de consecuencias ante las decisiones y acciones efectuadas por las personas o instituciones; por ejemplo, si alguien conoce respecto a un tema en particular “la política” puede pronosticar con facilidad las consecuencias de cierto tipo de actuaciones o de intervenciones, si se conoce a profundidad su efecto sobre el desarrollo y la organización de una sociedad.

La estimulación de la competencia propositiva puede llevarse a cabo a través del desarrollo de la habilidad del habla y la escritura, como medios para interactuar, compartir, comunicar y dar a conocer opiniones, ideas o pensamientos. Al respecto Niño (2011), alude que la competencia propositiva “se ejercita en la producción del discurso oral y el texto escrito, en la medida en que los comunicadores dan a conocer sus puntos de vistas y su pensamiento” (p. 23). Por su parte Ortiz (2009), señala que evaluar la competencia propositiva implica hallar el cómo y el para qué, al igual que dar soluciones, resolver problemas, describir de manera oral o escrita mundos ideales, sistemas, espacios; además de generar propuestas, condiciones finales o alternativas de solución. Es así, como su enseñanza y desarrollo en la escuela primaria, posibilita el abordaje de estrategias que favorezcan en los estudiantes la capacidad para poner en juego su pensamiento creativo, su ingenio y originalidad en la producción de textos escritos; logrando así una producción textual original, fluida, y coherente, que no se limite a la transcripción o reproducción de información, sino que se constituya en una experiencia de construcción que



trascienda a su contexto circundante donde finalmente pone en juego el conocimiento construido.

Niño y Pachón (2009), arguyen que existe una relación cíclica entre la escritura y la capacidad propositiva y creativa, y aseguran que la escritura se convierte en una estrategia para la creación y aprendizaje de conocimientos nuevos. Para ellos además, a través de la escritura puede estimularse la creatividad en las personas, así como también las destrezas creativas puede ser un detonante para avanzar en el proceso de escritura. Los autores consideran que un niño que desarrolla su creatividad, puede transferir sus conocimientos y habilidades a situaciones cotidianas en diferentes contextos. Es decir, si el niño aprende a producir diversos tipos de texto, estará en capacidad de responder a una tarea asignada en un momento determinado, también podrá utilizar su creatividad para proponer escritos en los que evidencie un problema o situación que acontezca en su comunidad y del mismo modo podrá presentar diversas alternativas para solucionarlo; a su vez está en capacidad de remediar una dificultad con algún compañero, hacer de forma autónoma una composición libre sobre algún tema de su interés, planificar actividades o eventos futuros, contar experiencias o sencillamente disfrutar de la realización de un escrito fantasioso.

Lo anterior significa que la escritura es un medio para estimular la competencia propositiva. Al respecto, Gamboa (2004), refiere que algunas técnicas para desarrollar la creatividad están relacionadas con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, y el sólo hecho de estimular en los estudiantes la capacidad para crear y proponer, les permitirá desarrollar independencia cognoscitiva para resolver problemas en áreas específicas. La escritura constituye un puente para establecer mecanismos de participación, comunicación e intercambio de ideas, pensamientos y sentimientos con un destinatario real, así como también un canal que posibilita distintas



mediaciones entre el ser humano y su contexto. Mediaciones que requieren para su efectividad, considerar aspectos importantes como: En primera instancia, la disposición, ingenio y creatividad del maestro para diseñar estrategias que estimulen y despierten el interés del estudiante para participar asertivamente en prácticas de escritura. Frente a esto Kalman (2004) afirma:

Dado que el aprendizaje de la lengua escrita es a la vez un proceso constructivo y social, el trabajo en cualquier nivel educativo debe incluir múltiples oportunidades para leer, escribir y hablar sobre diferentes situaciones. Esto implica que el profesor de grupo tendrá que usar su inventiva profesional para crear contextos en los cuales los estudiantes puedan conocer y redactar diferentes tipos de textos, intercambiar ideas acerca de ellos, poner en práctica su conocimiento y buscar con sus compañeros la resolución de sus dudas. Pero esto no se logra únicamente a través de la instrucción directa sino que requiere de formas de trabajo en el salón de clase que fomenten la colaboración y la solución colectiva de problemas concretos. (p. 43)

Y en segunda medida, un proceso pertinente y contextualizado en el aprendizaje, en donde se provea a la persona de herramientas necesarias para adquirir conocimiento que luego podrá utilizar cuando el medio lo demande. En complemento a lo expuesto, la Atorresi y Bengochea, (2010), reconoce dentro de sus planteamientos la relación que se establece entre escritura, contexto y competencia propositiva, cuando plantea que una experiencia de escritura auténtica consiste en escribir en diálogo con la cultura, participando constructivamente en ella y formando al mismo tiempo el propio conocimiento; esto porque considera que escribir es representar ideas que se generan en la mente y que se organizan y enriquecen en el proceso de ponerlas por escrito. La escritura es una vía de mediación social, a través de ella las personas pueden comunicarse, ejercer ciudadanía, obtener aprendizajes y construir a su vez conocimiento; por tanto, es necesario que los estudiantes, desde la etapa escolar primaria se apropien de prácticas



de escritura que estimulen su capacidad propositiva, puesto que cotidianamente no suele realizarse en esta etapa una escritura reflexiva y creativa que fomente el desarrollo del pensamiento y que permita a los estudiantes desarrollar su actitud crítica frente a situaciones o problemas; en su lugar, los estudiantes sólo escriben como encargo del docente, para cumplir con tareas asignadas referidas a los contenidos programáticos (Serrano de Moreno y Peña González, 2003).

4.1.2 Acciones específicas de la competencia propositiva.

Aunque los aportes teóricos presentados y de manera especial los otorgados por el ICFES, establecen algunas acciones específicas de la competencia propositiva, no es clara cuál sería la definición propia para cada una de estas. Por consiguiente, en un intento por comprender mejor y a mayor profundidad sus significados, se propone a la luz de varias literaturas, algunas concepciones que permiten ahondar por separado en cada acción.

a) Generar alternativas de solución: Jiménez, Vargas y Palacios (2010), refieren que para proponer alternativas de solución es necesario que exista antes una familiaridad del individuo con diversas estrategias, las cuales por supuesto deberán guardar relación con el problema establecido, además de tener la capacidad de elegir las más apropiadas y de generar nuevas cuando una situación así lo amerite.

b) Construir mundos posibles: Para Avila y Cruz (2015) en la creación de mundos, el niño debe realizar un proceso de transformación de las versiones del mundo que ya conoce, durante este proceso advierten que se hace normal verlos exponer sus propias versiones, de las cosas que observan, leen, experimentan e incluso de lo que otros les cuentan. También mediante la



escritura las personas y en este caso los estudiantes pueden crear mundos imaginarios, mundos posibles, como representación de aquellas circunstancias reales que viven (De Barrera, 2003; Niño y Pachón, 2009).

c) Capacidad para imaginar y predecir: La imaginación es la base de toda acción creadora. En la competencia propositiva imaginar y predecir van de la mano, el ICFES (2007) argumenta que imaginar, predecir y poder crear nuevas situaciones y generar múltiples respuestas implica partir de estados y acciones iniciales.

4.2. La escritura, una práctica de mediación sociocultural.

La escritura ha sido una de las grandes invenciones del ser humano. Su origen y desarrollo se constituyó en un aporte importante para las antiguas civilizaciones, quienes vieron en esta tecnología una oportunidad no sólo para obtener grandes avances en su economía sino plasmar y comunicar a través de códigos, grafías, símbolos o letras, todas las costumbres, las tradiciones y la historia en general; hechos que hasta el momento sólo eran transmitidos de manera oral. Hoy, su influencia se extiende a todos los contextos de la vida como un medio importante para la comunicación y la socialización del ser humano.

Son diversas las definiciones establecidas por algunos teóricos respecto al concepto de escritura. Fernández y Gairín (1985), la definen como la forma de representar en letras o signos las palabras y el pensamiento. Para Romero (2003), la escritura es una forma visible del lenguaje oral, y que similar al lenguaje se compone de un formato, una gramática y un orden de las palabras. Por su parte, Serrano de Moreno y Peña González (2003) la describen como un proceso



en donde las ideas, el afecto, los sentimientos, las visiones del mundo, los conocimientos y la experiencia de componer textos con significado para un destinatario real o para un fin determinado se expresan de manera dinámica.

Independiente de las múltiples definiciones asignadas a este concepto, ha de comprenderse que más allá de un simple proceso de trazos de grafías, códigos o símbolos, la escritura constituye un proceso complejo en el que entran en juego la cognición, la lingüística, el contexto social y cultural, los cuales han sido objeto de investigaciones que de manera distintiva centran su interés en el estudio de la escritura como una habilidad que ha de adquirir el individuo para su formación social e intelectual.

Para algunos estudiosos, esta habilidad debe abordarse desde un ámbito cognitivo (Flower y Hayes, 1980, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984). Para otros, su estudio debe abordarse desde un enfoque social, considerando que la escritura está ligada a actividades y a estructuras sociales del ser humano (Cooper, 1986; Reither, 1985; Miller, 1984). Pero también, hay quienes desde una visión un poco más amplia consideran que es importante replantear el enfoque de estudio de la escritura, apelando a que su aprendizaje ha de estar ligado no sólo al aspecto cognitivo o al social como elementos separados, sino que debe existir una unificación de ambos ligados estrechamente a la enseñanza y aprendizaje de la escritura como una creación sociocultural, como una práctica situada (Witte, 1992; Dijk y Kinstch, 1983; Hayes, 1996; Flower, 1993; Marinkovich, 2002; Cassany, 1993; 2006; 2009; Vigotsky, 1985; Grupo Didactext, 2003, Kalman, 2003; 2008).

Respecto a lo anterior, Martos y Vivas (2010) manifiestan que buena parte de las investigaciones sobre la escritura y la lectura (entendidas como literacidad), que se adelantan en



los últimos años tienen un enfoque sociocultural, y se apoyan a su vez en líneas específicas de investigación tales como: a) el escrito visto como una práctica situada en un contexto específico, b) el lector como miembro de una comunidad, c) las formas particulares de leer y escribir en una comunidad, c) uso y variación del lenguaje en el tiempo y el espacio, d) los rasgos representativos de las palabras que deben completarse en cada comunidad, e) el origen social de la literacidad y finalmente f) la literacidad asumida como un fenómeno cultural históricamente situado. De esta última, autores como Barton y Hamilton, (2004); Lankshear y Knobel, (2007; 2008); Kalman, (2003; 2008); Cassany, (2006; 2009) coinciden que hace referencia a un conjunto de tareas sociales y prácticas culturales enraizadas históricamente a una comunidad de hablantes.

Este proyecto de investigación se instaura bajo la perspectiva sociocultural de la escritura, reconociendo que esta es una práctica situada que genera en una comunidad específica nuevas formas de comunicación escrita y de organización social, cimentada en valores y diversas representaciones del conocimiento (Cassany, 2006); una práctica que media las relaciones de los sujetos con sus semejantes, sus entornos particulares y su vida interior permitiendo crear otros universos (Morales y Arias, 2002), y que se construye mediante la participación en distintos contextos, en donde su apropiación emerge como resultado del intercambio social, no de un proceso mecánico en donde su aprendizaje va a depender de prácticas que se aíslan del texto (Kalman, 2003). Se reconoce que es en el contexto, en donde el individuo se enfrenta a diferentes necesidades y situaciones que le depara la vida en sociedad, por tanto, la escritura se constituye en este escenario en una posibilidad para la participación ciudadana, el intercambio de conocimientos e incluso como estrategia de mediación y resolución de situaciones que así lo requieren.



Frugoni (2006), expone que desde las perspectivas socioculturales es fácil comprender como la escritura se desarrolla en distintos contextos, sobre todo en aquellos en donde las situaciones alrededor de la misma resultan de la interacción con los otros. Pues los aportes que los demás proporcionen, independiente de la práctica de escritura que se realice, pueden resultar importantes durante su aprendizaje. En palabras del autor, “aprender a escribir implica participar en prácticas con otras personas en las que se pone en juego no sólo el “hacer”. Aquí es importante la colaboración de los otros adultos o jóvenes que puedan brindar los elementos necesarios para la apropiación de la escritura. Y esto vale por cualquier género de escritura, incluso la literaria (p. 75). Lo anterior es comprensible si se tiene en cuenta que tal como se plantea en la teoría Vigotskyana, el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; pues este en sí mismo forma parte del proceso de desarrollo cognitivo de la persona.

Al respecto, Zavala (2008) sugiere que entender la escritura desde un enfoque sociocultural, exige asumir un proceso de descentralización de la misma, comprendiendo que leer y a escribir más allá del contexto escolar, constituye formas más amplias de alcanzar objetivos sociales y prácticas culturales, pues ambos procesos cobran significado cuando se sitúan en un contexto social, por tanto no deben concebirse únicamente desde una perspectiva lingüística de códigos, símbolos o grafías, o ubicarse exclusivamente en la mente o en textos que se leen o se escriben; su campo de acción se extiende hasta las relaciones interpersonales, las interacciones sociales, las acciones particulares que la gente realiza con los textos. Para la autora lo anterior se ve representado en actos concretos como por ejemplo: leer recetas de cocinas para preparar un alimento, escribir una carta para sostener una amistad, leer un diario o periódico con el objetivo



de estar informado, enumerar una lista de acciones que permitan establecer un proyecto de vida, entre otras acciones.

Finalmente Ferreiro (2001), expresa que la lectura y la escritura constituyen una marca de ciudadanía y en ese sentido deben ser entendidas y reconocidas a fin de que las personas puedan entrar en diálogo en las contiendas sociales. Por consiguiente, la escuela como institución social que tiene un rol influyente en las comunidades, juega un papel relevante en la enseñanza y aprendizaje de la escritura como una práctica sociocultural.; Como lo plantea Lerner (2001), debe asumir la tarea de formar a sus educandos como ciudadanos de una cultura escrita, lo que le implica construir en su interior comunidades de lectores y escritores que cimienten sus prácticas en procesos sociales para que puedan repensar su mundo, encontrar respuestas para la resolución de problemas, afianzar puntos de vistas, reorganizar sus pensamientos y proponer nuevas ideas y otras formas de lenguaje. Pero, para que la escuela estimule el aprendizaje significativo de la escritura, es necesario que repiense sus estrategias e implemente nuevas prácticas de escritura impresa y digitales que respondan al contexto sociocultural del individuo; así mismo, deberá replantear aquellas prácticas que limitan la enseñanza y aprendizaje de la escritura a procesos mecanicistas y lineales y que han sido recurrentes a través de los años.

En 2003 por ejemplo, un estudio realizado por Serrano de Moreno y Peña González, en instituciones oficiales y privadas en la primera y segunda etapa de Educación Básica de la ciudad de Mérida, que tenía como fin conocer los aspectos didácticos en la enseñanza-aprendizaje de la escritura, reveló que existen falencias en cuanto a su enseñanza y aprendizaje; los alumnos de estas etapas no realizan una escritura reflexiva y creativa que fomente el desarrollo del pensamiento y que permita desarrollar su actitud crítica frente a situaciones o problemas. Sólo escriben como encargo del docente, para cumplir con tareas asignadas referidas a los contenidos



programáticos, lo que implica una total ausencia de la escritura para expresar pensamientos, conocimientos, sentimientos, afectos y cumplir con otras funciones sociales y personales de la misma como objeto cultural.

Luego en 2005 en su opinión, Parodi explicó lo incongruente que resultaba que aun viviendo en un mundo que cada vez se encontraba sumergido en una cultura digital en donde prima una variedad de redes de sistemas de comunicación (oral, escrito, multimodal, cibernético e inalámbrico), que bien pueden mejorar los procesos de alfabetización entorno a la lengua escrita, aun persistiera la tendencia en el uso inadecuado del lenguaje escrito. Y aun algunos años después desde las opiniones anteriores, esta situación no ha sido distinta, Rojas, Rosas de Martínez y Acevedo (2012), reflexionaron entorno al hecho de que aunque los niños, niñas y adolescentes llegan a la escuela habidos por acceder a la lectura y a la escritura como una alternativa de realización personal y social, se encuentran con experiencias de aprendizaje poco pertinentes debido a que la función reguladora de la escuela sigue haciendo de estas dos habilidades un acto instrumental. Se sigue evidenciando además en algunas escuelas, que la enseñanza de la escritura se circunscribe a técnicas de transcripción en donde no hay cabida a espacios ni estructuras que permitan proponer prácticas auténtica para fomentar la escritura (Ramírez, Henao y Uribe, 2013), y otras tampoco evidencian espacios para la formación escrita en relación con las realidades contextuales que permiten mejor comprensión de diversas situaciones sociales y en consecuencia mayor aprendizaje para ser aplicado en la vida diaria.

Alejarse de estas prácticas, a fin de dar paso a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de la cultura escrita, implica que la escuela estará abierta y en condiciones de iniciar un proceso de resignificación de los mecanismos utilizados que hasta el momento han anclado el aprendizaje del código escrito a ejercicios superficiales, en donde no se estimula la capacidad creadora del



individuo y no se establece un vínculo entre los procesos de escritura, la cultura, el contexto, las formas de vida y la realidad de ser humano. En pocas palabras, la escuela debe favorecer el desarrollo de la escritura bajo nuevas modalidades y nuevos matices que se conjuguen con los modos tradicionales (lo impreso), permitiendo así que el individuo interprete o exprese significados más allá de la lingüística alfabética (CERLALC, 2014).

Lo anterior significa para la escuela una ardua tarea, dado que debe propiciar ambientes significativos de aprendizaje para que los estudiantes participen en prácticas de escritura, construidas a partir del intercambio de experiencias y las mediaciones con su contexto social y cultural. En donde puedan escribir sobre temas de interés, intercambiar sus publicaciones con un destinatario real, participar en construcción colaborativa de conocimientos, evaluar en comunidades de aprendizaje sus producciones o simplemente comunicar a través de la escritura sus necesidades, sentimientos, miedos, entre otros, de esta manera encontrarán valor y utilidad al escribir y su entorno será el mejor campo de acción para efectuar diversas prácticas de escritura. Pues es en el contexto a partir de las formas de interacción con los otros en donde se construye y se hace posible la apropiación de la cultura escrita (Kalman, 2003).

4.3. Prácticas de escritura en el marco de la alfabetización digital.

Durante mucho tiempo las personas alfabetizadas eran aquellas que sabían leer y escribir. Sin embargo, en la actualidad la concepción sobre alfabetización se ha ido redefiniendo con la apertura de nuevos elementos que enriquecen el aprendizaje y desancian el concepto de alfabetización antes limitado al simple aprendizaje de lo textual. Elementos como las imágenes,



los gestos, la música, los movimientos, la animación y otros modos de representación no sólo se adhieren al proceso de aprendizaje sino que constituyen formas diferentes de plasmar, comprender y acceder al conocimiento (González 2013; Kress, 2005; Landow, 2009; Mayer, 2005). De esta manera, hoy, la alfabetización suele ir más allá del aprendizaje de la lectura y escritura en formatos lineales y manuscritos (Area Moreira, Gross Salvat, y Marzal, 2008), y se da cabida a otras formas de aprendizaje y de acceso a la información que posibilitan la formación integral del ser humano.

Area Moreira, Gutiérrez y Vidal (2012) definen la alfabetización como “la adquisición y dominio de las competencias que permiten el uso de los símbolos de representación de la cultura en sus múltiples formas y lenguajes” (p. 5). Vinacur (2012), sintetiza que la alfabetización es la facultad para hacer uso de la tecnología digital y las diferentes herramientas de comunicación, al igual que la red, con el fin de acceder, gestionar, integrar, evaluar, crear y comunicar información de manera ilimitada, permitiendo a las personas desempeñarse en una sociedad de la información. Para estudiosos como Area Moreira y Ribeiro Pessoa (2012), un acercamiento al concepto de alfabetización va más allá de la incorporación y dominio de la variedad de elementos tecnológicos resultantes de los cambios culturales derivados del desarrollo de las TIC, por lo tanto sugieren que:

La alfabetización debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador. La meta de la alfabetización será desarrollar en cada sujeto la capacidad para que pueda actuar y participar de forma autónoma, culta y crítica en la cultura del ciberespacio, y en



consecuencia, es un derecho y una necesidad de todos y de cada uno de los ciudadanos de la sociedad informacional (Area Moreira y Ribeiro Pessoa, 2012, p. 15)

La alfabetización es además, un proceso voluble. Carece de una definición estática, al igual que de fines y objetivos inmovibles; pues como se ha mencionado en líneas anteriores la alfabetización ha ido evolucionando en consonancia con las demandas sociales y culturales. (Coll, y Rodríguez, 2011), aluden que este proceso de evolución se ha generado en el tiempo a la par con procesos como la lectoescritura y las prácticas sociales adheridas a estos, y ha cambiado a nuevos alfabetismos que bien se definen como aquellas maneras de generar, comunicar y negociar contenidos codificados en un contexto de participación que cada vez adquieren validez y significado (Lankshear y Knobel, 2007; 2008).

En complemento a lo dicho, Lankshear y Knobel (2012), describen los nuevos alfabetismos como un paradigma social emergente que forma parte de una coyuntura histórica. Para los autores este conjunto de nuevas prácticas dejaran de ser novedosas cuando sencillamente los estilos sociales que caracterizan este paradigma emergente se hayan incorporado al quehacer cotidiano, hasta tal punto en que estas puedan considerarse como normales. Por consiguiente, la tarea primordial del proceso de alfabetización comprende avanzar hacia la formación de los estudiante en el desarrollo de competencias, no sólo básicas, sino también informacionales, de tal forma que se prepare al educando para una sociedad digital, pues más que un simple proceso de adquisición y procesamiento de contenidos, es necesario que el individuo se eduque en la capacidad para obtener o acceder a la información de manera ágil, dinámica y eficiente, utilizando diversos recursos y medios tecnológicos vigentes (blog, chat, redes sociales, computadores, celulares), como medios para aproximarse a nuevas formas de lectura y escritura.



Esto último, corrobora como las TIC han tenido un papel determinante en los cambios que ha tenido el concepto de alfabetización, puesto que hoy el aprendizaje no sólo se obtiene de libros, revistas y personas, sino de otras formas de acceso a información en formatos como audio, video e imagen; y que además de recrear y presentar ideas en nuevos escenarios como la radio, la televisión y el internet, posibilitan a las personas variedad de estrategias y modos de asimilar y comprender la información, para que el aprendizaje sea realmente significativo. Entendiendo por aprendizaje significativo el resultado de asociar la nueva información por aprender con los saberes previos antes establecidos en la estructura cognitiva del ser humano (Ausubel, 1983).

Alfabetizar, desde el concepto de aprendizaje significativo, posibilita dotar al individuo de herramientas que le permitan estar en la capacidad de aportar a la construcción de nuevos saberes en la medida en que puede identificar y resolver diversas situaciones o problemáticas y departir entre pares las soluciones de las mismas. Posibilita estar en condiciones para adaptarse a los diversos cambios tecnológicos, siendo capaces de responder socialmente a las necesidades e intereses del medio, pues la alfabetización en los nuevos entornos de aprendizaje implica desarrollar habilidades para localizar, sintetizar y criticar la información presentada en múltiples modos (Reinking y Henao; Ramírez, y Zapata, citado por González, 2013).

En palabras precisas, el impacto causado por las TIC en los contextos socioculturales, ha influenciado en la forma como la sociedad actual aprende. Monereo (2005), “llama a esta generación, una generación de “nativos tecnológicos” (p. 6), pues considera que cada vez, a más temprana edad las personas reciben la mediación de distintos dispositivos de comunicación basados en tecnología digital. Este proceso de mediación con diversas herramientas o recursos tecnológicos viene a ser como cualquier otro electrodoméstico a utilidad y disposición de sus



necesidades con el que rápidamente las personas aprenden a recrearse, a encontrar amistades, a acceder a fuentes de información o sencillamente a pensar e interactuar por intermedio de la pantalla de un ordenador. En síntesis, los medios a su disposición se convierten en “espacios de encuentro, de comunicación e intercambio social” (Bacher, 2009, p. 32).

Las TIC presenta gran influencia en diversos contextos socioculturales, y también permean los espacios de formación académica, para potencializar las formas de enseñanza desde las demandas de la sociedad actual. Coll, Mauri, y Onrubia, (2008), refieren que “las TIC están cambiando los escenarios educativos tradicionales, al tiempo que están promoviendo la aparición de otros nuevos” (p. 77), revestidos de virtualidad, interactividad, conectividad y de toda una gama de componentes nunca antes imaginados, que enriquecen las estrategias dispuestas para el aprendizaje e innovan los procesos educativos que se desarrollan permanentemente.

Por su parte Azinián (2009), afirma que “las TIC, han modificado sustancialmente la interacción con la lengua escrita, tanto por el aporte de nuevas herramientas como por el cambio de soporte, proporcionando nuevos entornos auténticos para las práctica de la lectura y la escritura” (p.164). De esta manera, los textos antes impresos se presentan en soportes digitales, acompañados de posibilidades de acción por medio de la interactividad, la conectividad e hipertextualidad, que enriquecen sustancialmente el aprendizaje porque ofrecen a las personas múltiples opciones para adquirir información y acercarse al conocimiento.

Al respecto, Cassany (2000) afirma que un soporte digital genera una ruptura en la linealidad del discurso permitiendo que el contenido textual pueda organizarse de forma hipertextual, y esta condición no sólo descentraliza el texto, sino que va a permitir que puedan establecerse socios y vínculos entre un texto y otros (Ortiz, 2007; 2010; Landow, 2009), dándole al lector un mayor



dinamismo y al texto amplitud en su significado. Para Cassany además, a partir de un soporte o entorno digital, se genera un profundo cambio en la manera en que las personas se apropian del lenguaje escrito, cambio que repercute también en las formas de organización social y en la enseñanza de la composición de la escritura.

[...] el advenimiento del entorno digital en el uso de la escritura está cambiando de manera profunda las prácticas comunicativas en los planos pragmático, discursivo y procesual. Internet facilita el surgimiento de comunidades sociales particulares, al margen de los grupos administrativos y lingüísticos habituales, que rompen el tradicional aislamiento monocultural. Surgen géneros discursivos nuevos, con estructura, registro y fraseología particulares, y la computadora está cambiando el perfil cognitivo de los escritores, que descargan las tareas más mecánicas en la máquina para concentrarse en la estrategia comunicativa. Un nuevo orden escrito emerge al ritmo que se impone lo digital (p.8)

Para explicar dichos cambios el autor enumera algunos contrastes y características enmarcados en las prácticas de escritura desde un entorno análogo y desde el digital, como se describe en el siguiente cuadro:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



ENTORNO ANALÓGICO	ENTORNO DIGITAL
<p><i>Ambito pragmático</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Interlocutores: comunidad de habla (local, nacional, idiomática). Monoculturalidad.2. Acceso limitado a destinatarios y recursos enciclopédicos.3. Mundo presencial con coordenadas físicas.4. Canal visual. Lenguaje gráfico.5. Interacción diferida, transmisión lenta, etcétera.6. Alto coste.	<ol style="list-style-type: none">1. Interlocutores: comunidades virtuales (tribus virtuales). Diversidad cultural.2. Acceso ilimitado.3. Mundo virtual y ubicuo.4. Canales visual y auditivo. Hiper o multi-media.5. Interacción simultánea, transmisión instantánea.6. Bajo coste.
<p><i>Ambito discursivo</i></p> <ol style="list-style-type: none">7. Linealidad. Itinerario único.8. Intertextualidad retroactiva. Texto cerrado.9. Géneros tradicionales: carta, informe, invitación, libro.10. Elaboración oracional.	<ol style="list-style-type: none">7. Hipertextualidad. Diversidad de itinerarios.8. Intertextualidad proactiva explícita: enlaces. Texto abierto.9. Géneros nuevos: e-mail, chat, web.10. Fraseología específica, sintagmas aislados.
<p><i>Ambito del proceso de composición</i></p> <ol style="list-style-type: none">11. Procesamiento lento.12. Sobrecarga cognitiva.13. Aprendizaje heterodirigido.	<ol style="list-style-type: none">11. Procesamiento eficaz: ingeniería lingüística.12. Descarga cognitiva. Énfasis en lo estratégico.13. Énfasis en los recursos autodirigidos.

Imagen 3. Comparación aspectos analógico y digital en las prácticas de escritura (Tomado de Cassany 2000).

Se vislumbra en la comparación de los aspectos analógico y digital, que las prácticas de la escritura en el marco de la alfabetización digital abarcan dimensiones distintas a las antes conocidas. El proceso de composición de un escrito se entreteje con nuevos elementos: a) interactividad: modo de interacción o diálogo entre el ordenador y usuario que normalmente (Asensio y Asenjo, 2011); b) multimodalidad: representación del material verbal y pictórico; el material verbal se refiere a las palabras, como texto impreso o texto hablado y el material pictórico abarca imágenes estáticas (ilustraciones, gráficas, diagramas, mapas, fotografías) y también imágenes dinámicas (animación, simulaciones o video)(Mayer, 2005); el modo y la manera con que desde el diseño elegimos y utilizamos imágenes, sonidos, colores, signos a fin de



lograr una comunicación (kress, 2005); y c) hipertextualidad: se refiere a la manera de acceder de forma interactiva a la información o al contenido desde cualquier parte (Ortiz, 2007).

4.3.1 Escritura mediada por las TIC

Las prácticas de escritura en el marco de la alfabetización digital, se desarrollan en distintos soportes o entornos digitales. De manera particular, recursos como la Internet y la web 2.0 se consolidan como instrumentos que promueven el aprendizaje y condicionan nuevos espacios para la práctica y apropiación de formas diversas de lectura y escritura, ya que facilitan diversas posibilidades educativas como son el trabajo en redes, acceso a la información y a sitios educativos, trabajos en cooperación y colaboración. Tu, Blocher, y Roberts (2008) se refieren de manera metafórica a la web 2.0, como una red humana, cuyo entorno de aprendizaje se fundamenta en la teoría sociocultural puesto que las personas a través de un sistema de representación, pueden elaborar y presentar identidades diferentes, participar en la construcción conjunta de webs sociales y asumir diferentes roles. Los entornos de aprendizaje en la Web 2.0 según los autores, se organizan a partir de cuatro dimensiones: dimensión cognitiva, dimensión social, dimensión de creación de redes y la dimensión de la interacción, a través de las cuales los individuos tienen la oportunidad de crear y hacer seguimiento a sus creaciones, establecer relaciones sociales, participar en espacios en donde pueden aportar a la construcción de saberes e interactuar unos con otros.

Area Moreira y Ribeiro Pessoa (2012) caracterizan la web 2.0 en función de seis grandes dimensiones de producción, para ellos la web 2.0 es paralela a:



“Una biblioteca universal, un mercado global, un gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación de personas que forman comunidades sociales, es un territorio donde prima la comunicación multimedia y audiovisual, así como la diversidad de entornos virtuales interactivos (p.14).

Existen además en la web 2.0, diversos recursos para la creación de entornos de aprendizaje que permiten recrear desde la virtualidad, el acceso e interacción con la escritura de forma casi ilimitada. Los blog y las wikis por ejemplo, son plataformas que hacen parte de la web 2.0 con las cuales se puede promover y reconfigurar el desarrollo de la escritura de forma práctica, creativa, flexible e incluso colaborativa, además se puede consolidar en ellas entornos virtuales de aprendizaje. En cuanto a esto, Rodríguez y Escofet (2011) refieren que los entornos virtuales de aprendizaje resultan ser espacios propicios para despertar el interés en los procesos comunicativos de las personas, por tanto, el uso social de recursos como el chat, blogs, MUD, wikis, redes sociales constituyen apenas una de las tantas formas de comunicación que existe en la virtualidad, en donde se cambia la forma del código escrito a un proceso en ocasiones más informal, natural y espontáneo, y en donde la comunicación se desarrolla a partir de un proceso sincrónico (en tiempo real) o asincrónico (momentos temporales o distintos), generando impacto social.

Investigaciones como las de Henao, Ramírez, y López, (2001); Tapia, Correa, Ortiz, y Neira. (2012); Lewin, Scrimshaw, Mercer y Wegerif, (2000); Passey (citado por Karsenti y Lira, 2011); Uribe, (2013); Ramírez *et al.*(2013), plantean que al desarrollar procesos de escritura, mediados por diferentes recursos tecnológicos disponibles en la web 2.0 (chat, correo electrónico, blog, wikis) o en general cuando se hace uso apropiado de las TIC, existen altas probabilidades de que



los estudiantes no sólo se motiven a aprender el código escrito, a mejorar sus prácticas de escritura y a elevar la calidad en la presentación de sus trabajos, sino que encuentran en estas herramientas oportunidades para construir y generar nuevos conocimientos, fomentar el trabajo colaborativo y redes de aprendizaje, además de desarrollar su autonomía. Así mismo Litwin (2005), afirma que:

Un estudiante que aprende en un entorno virtual en el cual las funciones comunicacionales se separan en el tiempo y en el espacio de su fuente de emisión puede exteriorizar y de alguna manera objetivar por escrito su forma de construir el discurso y de pensar las propuestas, respuestas, controversias, etc, a las que tiene acceso (p. 187).

El docente por su parte sigue teniendo un papel importante aunque ya no protagónico en este proceso de formación del estudiante. Y al educar al individuo en un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC, debe revestirse de un nuevo rol, en el que ha de servir en este proceso como el guía, el facilitador del aprendizaje, el acompañante que no sólo abastece de recursos a sus estudiantes sino que está dispuesto a potenciar en ellos el autoaprendizaje, a animar y asesorar a partir de diversas técnicas o estrategias de estudio a sus estudiantes y también debe cumplir las veces de evaluador continuo (Barberá, Mauri, Onrubia, y Aguado, 2008). Pues cada vez, la dispersión de medios y recursos, fomenta de manera irrevocable que el docente paulatinamente comience a abandonar “el rol de transmisor de la información y lo sustituya por los de selector y gestor de los recursos disponibles, tutor y consultor en la resolución de dudas, orientador y guía en la realización de proyectos y mediador en los debates y discusiones” (Coll y Monereo, 2008, p. 37).

En síntesis, las prácticas de escritura que se desarrollan en una sociedad digitalizada como la nuestra, ha trascendido de manera vertiginosa los espacios físicos y fuentes textuales de



interacción hasta situarse en la virtualidad, y con esta sus posibilidades de interactividad, conectividad y multimedialidad. Los procesos de composición del código escrito según Rodríguez y Escofet (2011), se ha multiplicado de manera considerada debido a las nuevas tipologías textuales y escenarios que se desarrollan con rapidez y que permiten la aparición de una nueva competencia conformada por la escritura y lectura con característica hipertextual, nuevas herramientas que facilitan un contexto único y que unen los procesos de lectura y de escritura en un mismo lugar, así mismo se fomenta la escritura colaborativa, y la planificación y/o la publicación de la escritura personal.

4.4. La wiki, un ambiente de aprendizaje colaborativo para promover la competencia propositiva mediante la escritura.

La temática de este apartado, sugiere que se presente un bosquejo conceptual de lo que es una wiki, sus bondades y algunas desventajas; además el uso de esta herramienta en el contexto educativo, para finalmente construir una reflexión a partir de algunos antecedentes investigativos, que permitan visualizar de qué manera la wiki puede consolidarse como un ambiente de aprendizaje colaborativo para promover la competencia propositiva mediante la escritura.

Una wiki, es una aplicación web que permite a todos los usuarios editar desde un navegador en línea el contenido de la misma (Ebersbach, Glaser, Heigl y Warta, 2008), otorgándole a cualquier usuario múltiples opciones y beneficios, entre ellos crear, editar, compartir, publicar información de una forma ágil, rápida, sencilla y cuantas veces se considere necesario. Es un



medio que permite la recopilación de la información que será modificada luego por varios usuarios a la vez (Álvarez y Gallego 2014).

Lamb (2004) refiere que una wiki tiene diferentes características a saber: los procesos de lectura y escritura suceden de forma rápida y sencilla, cualquiera que tenga acceso puede editarla (borrar, cambiar o guardar la información), la simplicidad del lenguaje facilita que técnicamente sea fácil de manejar por cualquier usuario, no existe un autor único, la autoría se pierde cada vez que alguien interviene; además una wiki es flexible, esto hace que las páginas creadas o editadas no sean un fin acabado, por el contrario las personas pueden crear páginas con facilidad y enlazar estas a su gusto dado que no existe una estructura lineal que limite la plataforma.

Álvarez y Gallego (2014) reseñan que una wiki, ofrece algunos beneficios pedagógicos, por ejemplo: favorece la interacción entre personas, resulta ser un medio democrático en el que el usuario goza de libertad para participar y contribuir de forma colaborativa en la edición de contenidos; el trabajo se realiza en tiempo real lo que permite actualización permanente en el contenido de actividades y temáticas. También, puede servir como recurso para generar procesos de construcción colaborativa de conocimiento, como plataforma para publicar por escrito o en otras formas de comunicación no verbales, las ideas y sentimientos que serán leídas por otros; además resulta ser un buen aliado para la labor docente (Tapia, et al. 2012; Montenegro y Pujol, 2009), y un soporte para las actividades del estudiante o para fomentar la construcción de comunidades virtuales de práctica. En una wiki se pueden analizar y evaluar necesidades conjuntas, debilidades, logros y aciertos de los participantes.

Fissore, Gómez y Tanburi (2010) exponen que entre las actividades que los estudiante pueden realizar en la wiki se encuentra: hacer lecturas en cualquier tipo de formatos y medios,



pensar y reflexionar sobre sus aportes, efectuar actividades que les implique indagar, buscar y obtener información, compartir con otros sus escritos a través de la publicación, auto reflexionar sobre lo que escriben y publican, realizar actividades en equipo y en colaboración, interactuar con los trabajos de otros y los propios y contrastar información. Por su parte Montenegro y Pujol (2009), plantean que en una wiki se puede compilar el proceso de construcción de un texto, haciendo visible desde su historial las formas de trabajo y aportes de los estudiantes. En una wiki además, los estudiantes gozan de libertad para representar de distintas formas el lenguaje escrito (audio, imágenes, videos), adicionalmente, pueden escribir en hipertextos y editarlos sobre la marcha, ya que la plataforma de manera sencilla permite que puedan utilizarse algunas reglas que facilitan el proceso de escritura. Lankshear y Knobel (2008) plantean que la creación de wikis puede tener distintos motivos, un objetivo o interés en común; pueden crearse para la redacción colaborativa de un informe, la escritura de textos o libros dentro del contexto de una investigación. Pero también puede emplearse para generar un entorno de interacción y participación en el cual se compartan situaciones reales de un determinado contexto.

Investigaciones como las de Montenegro y Pujol (2009), Naismith, Lee y Pilkington (2011), García y Morenilla (2010), Uribe (2013), Schulze (2014), han explorado el potencial de las wikis, como herramientas que utilizadas estratégicamente soportan las prácticas de aula y sirven como medios para fomentar procesos de enseñanza y aprendizaje. López y González (2014) argumentan que cuando se trabaja en una wiki se modifican los roles de estudiantes y docentes. El estudiante pasa a ser el centro del proceso, gozando de autonomía y confianza para convertirse en el gestor de su conocimiento. El docente por su parte asume el rol de facilitador del aprendizaje, por tanto asume tareas como organizar las actividades y supervisar los proyectos



que los alumnos de forma autónoma y flexible, llegan a desarrollar. Estos planteamientos se acercan a las teorías constructivistas del aprendizaje, las cuales plantean que el estudiante es un sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento.

El fomento de prácticas colaborativas o aprendizajes construidos en colaboración, es otro de los muchos beneficios que proporciona una plataforma wiki. West y West (2009); Uribe (2013); Ramírez, et al (2013); Tapia et al. (2012) en sus investigaciones, coinciden en afirmar que una wiki es una herramienta que, utilizada con fines pedagógicos en las prácticas de aula, fomenta el trabajo colaborativo y despierta el interés del estudiante por la escritura, al ser un ejercicio de construcción entre pares. Por su parte Elgort (2007), refiere que en una wiki se puede facilitar la construcción colectiva de saberes. El poder educativo de las wikis radica no sólo en que le da a los estudiantes la oportunidad de escribir en distintos momentos, sino que a su vez les permite agregar, excluir, componer y perfeccionar el texto que entre todos los miembros del grupo se está construyendo, hasta alcanzar una versión final (Rodríguez y Escofet , 2011).

El trabajo colaborativo es una dinámica de formación que se deriva de un enfoque sociocultural de aprendizaje. Zañartu (2003), lo define como “una estrategia de enseñanza-aprendizaje por la cual interactúan dos o más sujetos para construir conocimiento, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones, proceso en el cual los recursos informáticos actúan como mediadores” (p. 8). Para Escarbajal (2010), el trabajo colaborativo se entiende como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, el aprendizaje colaborativo se vuelve efectivo en la medida en que al avanzar en los procesos establecidos, un determinado grupo logra desarrollar destrezas cooperativas para aprender y para solucionar los problemas y acciones educativas o laborales en la cuales se encuentran inmersas. Esto implica que debe existir una clara responsabilidad y roles definidos para cada uno de sus miembros en el momento



de participar en el desarrollo de una determinada acción. Al respecto Herrero *et al* (2008), arguyen que el trabajo colaborativo se estructura siguiendo una intencionalidad y un orden claro que garanticen el desempeño grupal en una actividad, y para que este se evidencie y obtenga resultados positivos en un grupo, es necesario que se efectúe al interior del grupo democracia interna y que este se apropie con responsabilidad del trabajo estipulado, de forma tal que consiga con el paso del tiempo crear su estilo particular y asertivo de trabajo.

El éxito de la puesta en escena de las destrezas cooperativas se obtiene según las teorías de Johnson y Johnson (1989), a partir de las siguientes condiciones: *Independencia positiva*, requiere un acto consciente por parte del estudiante para comprender que hace parte de un proceso de aprendizaje y por tanto ha de comprometerse con su propio aprendizaje y con el de los demás; *Interacción verbal cara a cara*, en un proceso conjunto de aprendizaje es común que se generen espacios de intercambio en donde los estudiantes comparten sus puntos de vista, explican, argumentan y reflexionan sobre los aprendizajes que van construyendo; *Responsabilidad individual*, en un acto consciente dentro de un grupo de trabajo, cada miembro de un equipo debe asumir la responsabilidad de que debe aprender conforme al propósito estipulado de la actividad, considerando además durante el proceso, el logro de aquellos aprendizajes que van surgiendo; *Habilidades sociales*, son necesarias para aportar a la comunicación y efectividad del trabajo grupal, aunque no necesariamente están preestablecidas debido a que la escogencia y formación de las mismas depende del propósito entre las habilidades que pueden desarrollar los estudiantes está, las habilidades para el liderazgo, para la comunicación efectiva, la auto confianza y la confianza en los demás, seguridad en sí mismos, la habilidad para apropiarse de estrategias para la resolución de conflictos, entre otras. El desarrollo de estas habilidades siempre será responsabilidad del estudiante con el apoyo de su maestro



orientador; finalmente se requiere el *Procesamiento*, que corresponde a la valoración permanente del trabajo grupal a fin de conocer aciertos, falencias y construir estrategias para mejorar los procesos.

En los entornos de aprendizaje mediados por wikis, esta característica de colaboración es un punto fuerte y positivo, sin embargo; es importante dejar claro que la posibilidad de trabajar colaborativamente no es una condición exclusiva de una plataforma wiki ya que con las múltiples aplicaciones disponibles en la web, cualquier persona y en particular los estudiantes pueden apoyarse mutuamente en la realización de sus actividades académicas, y que la utilidad de una o de otra dependerá de la finalidad de uso de las mismas. Coll y Monereo, (2008) argumentan que las posibilidades de acceso a internet que existen actualmente facilitan a los estudiantes el acercamiento y acceso, no sólo a recursos gráficos, audios, y videos sino que a partir de sus propios intereses pueden realizar consultas, acceder a distintas fuentes de información e interactuar con expertos temáticos para ampliar sus conocimientos.

Así mismo, una wiki facilita la creación, consolidación y difusión de las comunidades de aprendizaje (Uribe 2013). Una comunidad de aprendizaje hace referencia a un grupo de personas que comparten ideales comunes y aprenden colectivamente en un entorno determinado, haciendo uso de herramientas comunes (Gairín, 2006). Las comunidades de aprendizaje que se forman en la virtualidad tienen a su disposición diversos recursos digitales a través de los cuales sus integrantes pueden compartir intereses y necesidades por uno o varios temas específicos, intercambiar y construir conocimiento, interactuar y participar de actividades conjuntas de aprendizaje, entre otras alternativas. Coll, Bustos y Engel (2007), refieren que las comunidades virtuales de aprendizaje se accionan a partir de determinados contenido o tareas de aprendizajes, y se caracterizan por formarse como una comunidad de intereses o de participación y por hacer



uso de los distintos recursos que ofrece la virtualidad. Además en estas comunidades el rol de profesor o de algún miembro con más experiencia se visualiza como facilitador, guía o acompañante que ayuda a los demás en la consecución de los logros u objetivos de aprendizaje.

Pero aunque son diversas las características y sobre todo las bondades que se promulgan entorno a la wiki, también es de anotar que existen algunas desventajas frente al uso de este recurso. Si bien antes se mencionó que la wiki permite la publicación de contenidos de forma ágil y rápida, este beneficio puede ser una desventaja si se considera que con la misma velocidad y agilidad pueden publicarse errores (Martínez, 2012), también dada la libertad y flexibilidad para editar y modificar el contenido se pueden propiciar acciones de vandalismo por parte de algunos usuarios (Márquez, 2007).

En un artículo publicado por la revista TESL-EJ¹, escrito por Sarah Sarah Liu y denominado; Using Wikispaces to Facilitate Teaching and Learning, se describen algunas desventajas que se presentan con el uso de las wikis, particularmente se especifica:

[...] sin embargo, el uso de wikis tiene algunas deficiencias. Como en cualquier tipo de comunicación, la calidad de la interacción depende de los esfuerzos de los participantes, y aunque algunas investigaciones sugieren que el uso de wikis puede mejorar la motivación de los estudiantes 'de escribir bien (Miyazoe y Anderson, 2010; Kuteena, 2011), el simple uso un wiki no garantiza que los estudiantes se conviertan en participantes motivados. Otro inconveniente de wikis es el hecho de que la comunicación es asíncrona. Dos estudiantes podrían estar respondiendo a un mismo tema, al mismo tiempo, pero no hay manera de saber que otro estudiante está en línea o ver la escritura de uno al otro hasta que sea publicado. Además, en algunos sitios wiki "herramientas de discusión (incluso en Wikispaces), los usuarios no pueden responder a otros usuarios directamente, lo que hace

¹ TESL-EJ. Es una revista académica electrónica distribuida libremente que inicialmente comenzó como una idea original de un grupo de estudiosos que vieron la necesidad de hacer una revista académica electrónica y actualmente ha crecido hasta convertirse en una fuente de reconocimiento internacional de ESL y EFL información para personas en decenas de países. Las siglas ESL Y EFL hacen referencia a:

EFL – English as a Foreign Language

ESL – English as a Second Language / Ecole Suisse de Langues (¡somos nosotros!



que sea un inconveniente para responder a un anuncio específico. (TESL-EJ, – Volume 16, Number 2.)

El conjunto de desventajas enumeradas, conducen a la necesidad de establecer acuerdos que regulen el trabajo en la wiki, para una construcción ética y confiable, toda vez que se piense en emprender proyectos o actividades con este tipo de herramientas.

4.4.1 Uso de Wikis en el contexto educativo

Recursos como los blog y las wikis están siendo utilizados por su gran influencia en el campo educativo, y aunque ambos recursos potencian el trabajo en colaboración, y suelen emplearse como un medio para participar, compartir, trabajar, aprender y conseguir objetivos propuestos. De manera particular la wiki, se destaca entre las herramientas de la web 2.0, por su potencial para generar y facilitar procesos de aprendizaje colaborativo (Pérez, Romero y Romeu, 2014). Bruns y Humphreys (2005), aluden que en una wiki se propicia la interacción y participación de los estudiantes en estrategias de trabajo colaborativo. En complemento (Adell, 2007) esboza:

Los wikis cada día juegan un papel más destacado *dentro* de entornos tradicionales. Así diversos sistemas los incorporan como herramienta para la realización de actividades didácticas que requieren algunas de sus características técnicas. Un ejemplo de esta integración es Moodle, un entorno socio-constructivista de enseñanza/aprendizaje, de código abierto, que ofrece un wiki entre otras herramientas como foros, chat, objetos de aprendizaje, lecciones, glosarios, tareas, etc. para realizar actividades didácticas *online*.

(p. 4).



Torrecilla y Morales (2009), expresan que en educación son diversos los ejemplos en los que se están aprovechando las wiki; entre algunos de los usos frecuentes se encuentra que son empleadas como espacios para realizar proyectos en colaboración, como medio de comunicación, soporte a portafolios electrónicos, entre otros. Algunas investigaciones realizadas dan cuenta de ello:

Martínez (2007) realizó un proyecto piloto de investigación que denominó “Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador,” con el fin de explorar el potencial de las wikis a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y reflexionar sobre las consecuencias que la inclusión de este artefacto colaborativo conlleva para el aprendizaje. El proyecto se realizó con la participación de nueve estudiantes de ELE, todos ellos alumnos de segundo semestre de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Oulu que participaban en ese momento en el curso Basic Spanish II. Los resultados obtenidos demostraron que la estructura de la wiki favoreció el proceso colaborativo de producción de lengua y permitió la creación de un producto final elaborado en conjunto por todos los miembros de la clase. Además se comprobó que la wiki resultó ser útil en la adquisición de destrezas lingüísticas y contenidos culturales y ser a su vez un excelente instrumento de mediación de la apropiación de las prácticas de escritura colaborativa, puesto que se evidenció en los estudiantes el desarrollo de la responsabilidad compartida, la construcción colaborativa de conocimiento a partir de las contribuciones individuales y variación de los contextos de aprendizaje.

Area Moreira (2009), experimentó a lo largo de cuatro años el uso de las wikis en el contexto de la docencia universitaria. Desde un aula virtual de su asignatura enlazada bajo la plataforma Moodle y a partir de un modelo de enseñanza semipresencial les requirió a sus estudiantes universitarios, dos tipos de tareas específicas que se complementaban entre sí, una de ellas era



elaborar la Wikipedia o Diccionario de la asignatura y la otra consistía en desarrollar el diario de la clase. La experiencia realizada le permitió concluir que la wiki es un instrumento didáctico útil y versátil para la docencia universitaria tanto en la modalidad de elearning como de blearning, Area Moreira enfatiza que esta plataforma resultó útil porque les permitió a los estudiantes plasmar en un documento virtual diversos tipos de tareas o actividades que de manera preliminar se les solicitó, y versátil porque les sirvió a los estudiantes para realizar cualquier tarea intelectual que demandara el empleo del lenguaje escrito y porque sirvió como herramienta para el trabajo individual y colaborativo. Finalmente encontró que la wiki favorece el trabajo evaluativo de docentes ya que desde los registros efectuados en la plataforma brinda información detallada sobre el proceso de construcción tanto individual como colectiva que los estudiantes realizan sobre un documento.

Aydin (2014), enfocó su estudio en una revisión de la literatura sobre el uso de wikis como herramienta para el aprendizaje colaborativo en la segunda adquisición del lenguaje y lengua extranjera proceso de aprendizaje, aludiendo a que la investigación sobre el uso de los wikis es relativamente nueva. Se introdujeron algunas bases teóricas respecto a la influencia de la wiki en los temas de estudio y se revisaron antecedentes enfocados en las wikis como herramienta para el aprendizaje de idiomas en colaboración. Este estudio estableció como conclusiones que el uso de wikis permite mejorías en las habilidades básicas del idioma, fomenta percepciones positivas de aprendizaje, aumenta la motivación, proporciona oportunidades para practicar autonomía y mejora el aprendizaje investigación y el pensamiento crítico. A pesar de estas ventajas, el estudio deja en evidencia que su uso parece no surtir ningún efecto en la competencia cultural. También se concluyó que las wikis fortalecen la escritura, y surten efectos interesantes en el proceso de



alfabetización en contextos multilingües, donde el acceso a las lenguas de menor importancia en el ámbito educativo es un proceso limitado.

Así mismo, investigaciones como las de Kost (2013), Forte y Bruckman (2006); Ramírez *et al.* (2013), Portugal (2014), Tapia, *et al.* (2012), Montenegro y Pujol (2009), García y Morenilla (2010), Naismith, Lee y Pilkington (2011), Uribe (2013), Schulze (2014), López y González (2014), Neri y Fernández (2008), entre otros, han utilizado la wiki con un fin educativo determinado.

Finalmente, adentrándonos al tema central de este apartado: la wiki, un ambiente de aprendizaje colaborativo para promover la competencia propositiva mediante la escritura, en miras a consolidar nuestra reflexión, es menester antes mencionar que las prácticas de escritura son otro elemento que pueden trabajarse de manera estratégica en un ambiente de aprendizaje construido en una wiki. Algunos antecedente investigativos dan cuenta de lo anterior. Investigaciones como las presentadas por Forte y Bruckman (2006); Ramírez *et al.* (2013) sugieren que una wiki resulta ser un ambiente adecuado para desarrollar prácticas auténticas de escritura en colaboración. Xiao y Lucking (2008) llegan a la conclusión de los wikis son una herramienta idónea para propiciar la evaluación de los ejercicios de expresión escrita que hacen los estudiantes en colaboración, la dinámica de evaluar estas producciones contribuye a la perfección del resultado final y por supuesto al desarrollo y mejoría de su expresión escrita. Neri y Fernández (2008) refieren que “la escritura en una wiki tiene siempre a diferencia de una escritura personal, el aspecto colaborativo y la negociación de los significados con los otros” (p. 88).

En relación a lo anterior, Portugal (2014) especifica lo siguiente:



La escritura colaborativa a través de un wiki tiene una serie de ventajas respecto a la escritura colaborativa desarrollada en un aula. En un wiki, los alumnos tienen que leer las aportaciones de sus compañeros y realmente colaborar para finalizar la tarea que se les ha encomendado, en lugar de tan solo unir fragmentos sueltos, en muchas ocasiones sin haber leído el resto de partes del texto. La escritura colaborativa a través de wikis se desarrolla en páginas que cualquier usuario puede editar desde cualquier lugar, y tan solo hay una única versión alojada en un espacio accesible a todo el mundo, en vez de múltiples versiones que cada alumno guarda en su ordenador, (p. 11).

A nivel Internacional se encuentran investigaciones como la de Kost (2013), quien llevó a cabo un estudio con algunos estudiantes que cursaban cuarto y sexto semestre de clase de alemán en la Universidad de Alberta, Edmonton, Canadá (8 participantes en total). El objetivo consistió en investigar las estrategias que emplean los alumnos L2 al utilizar un wiki como una herramienta de colaboración así como su comportamiento en la revisión de sus escritos. Particularmente, la investigación se inclinó a dar respuesta a tres interrogantes: ¿Qué tipo de estrategias usan los alumnos cuando se involucran en un proceso de escritura colaborativa?, ¿Qué tipo de revisiones hacen los estudiantes cuando hacen cambios a sus textos comunes (es decir, los cambios para una mayor exactitud en la gramática y en el vocabulario o cambios de estilo)? Y finalmente ¿Cómo perciben los alumnos el uso del wiki? Para el trabajo de escritura los estudiantes fueron organizados por parejas y eligieron los temas frente a los cuales querían escribir, cada pareja creaba una página wiki para el proceso de escritura y a medida que avanzaron en el trabajo de campo, el análisis mostró que los participantes utilizaron una variedad de estrategias en la planificación, redacción y revisión de los ensayos que habían adoptado.



La variedad de estrategias que se emplearon no sólo resultaron positivas para las revisiones que se llevaron a cabo por los participantes, sino que subrayan la idea de que un wiki ofrece un ambiente fructífero para la redacción de proyectos de colaboración. El mayor tipo de revisiones efectuado por los estudiantes se centró principalmente en cambios formales en cuanto a la veracidad de los aspectos lingüísticos de sus ensayos escritos. Los estudiantes lograron un alto índice de éxito en la corrección de los errores formales, estos los detectaron poniendo en común sus conocimientos sobre cuestiones lingüísticas. Además, la percepción de los estudiantes frente a la experiencia de trabajar en la wiki fue positiva, ellos disfrutaron trabajando juntos y manifestaron su interés en realizar a futuro en otras clases más actividades de escritura en colaboración haciendo uso de la wiki.

Tapia, *et al.* (2012), desarrollaron una secuencia didáctica, diseñada en conjunto por profesores universitarios y docentes del subsector de Lenguaje de Enseñanza Media del sistema educativo chileno, con el objetivo de desarrollar por medio de la misma, las habilidades de escritura de los estudiantes a través de actividades de producción de escritos en el aula mediada por una wiki. Las conclusiones a las que llegaron luego de su implementación sostienen que: la posibilidad de elaborar un texto en equipo favorece la revisión de otras herramientas en línea, como los diccionarios y el corrector gramatical, entre otros; la wiki resulta ser un buen aliado para el docente, permite a los estudiantes el desarrollo de habilidades en un medio con el que están familiarizados y con el cual se sienten identificados como nativos digitales, fomenta el trabajo colaborativo, favorece la constitución de comunidades de aprendizaje y la recepción de comentarios del profesor y de los compañeros como coautores o editores, igualmente favorece el proceso de producción escrita y afianza progresivamente la idea que escribir es una actividad



compleja que requiere de mucho andamiaje. Otro aspecto que favoreció el trabajo en la wiki fue la motivación y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Un estudio realizado por Miyazoe y Anderson (2010) que consistía en la aplicación de tres herramientas de escritura en línea diferentes (un foro, blog, wiki) en un contexto de inglés como lengua extranjera, reveló una preferencia y percepción positiva de los estudiantes frente a la utilización de los wikis como una forma de escritura en línea. Un caso similar es la investigación de Wheeler y Wheeler (2009) cuyo objetivo era analizar la escritura como una práctica social y reflexionar sobre cómo se podrían utilizar los wikis para promover la escritura académica de mayor calidad y apoyar el aprendizaje colaborativo. Al final se concluyó que la mayoría de los estudiantes aumentaban su nivel de habilidad escrita cuando publicaban en la wiki, caso contrario sucedía con el contenido más informal que publican en los foros de debate.

A nivel nacional se encuentra que en el 2013, el Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, de la Universidad de Antioquia, desarrollaron una Investigación en cabeza de Henao *et al.*, con el propósito de explorar el potencial que ofrecen las TIC para cualificar e innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. De manera específica la investigación se encaminó a examinar si las wikis soportan la escritura auténtica colaborativa, el valor epistémico de la escritura, y estimulan el desarrollo de mejores habilidades escriturales. La investigación les permitió concluir, que la escritura tiene un gran el potencial epistémico en la medida que sirve para construir y generar conocimiento y no solamente como un instrumento de registro o de comunicación, y que el aprendizaje deviene no sólo de los saberes previos que posea un individuo frente a un tema específico, sino que además es el resultado de un proceso que se construye en las interacciones entre pares y en el que el medio ocupa un papel protagónico que puede favorecer o dificulta la construcción del conocimiento.



Como un medio para promover las competencias Hernandez y Olmos (2011), expresan que mediante el uso de la herramienta wiki, los estudiantes pueden desarrollar competencias; entre ellas principalmente la computer supported collaborative learning (CSCL) –Aprendizaje colaborativo apoyado por computador- y las competencias TIC. Además, algunos antecedentes investigativos entre los que se destaca, el estudio de Garcia y Morenila (2010), indican que la herramienta wiki resulta ser un recurso complementario en el ámbito educativo universitario, la wiki facilita una dinámica de trabajo que estimula el desarrollo de la capacidad creadora. Y la investigación de Pérez *et al.* (2014), un estudio denominado *la construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales*, en el que participaron una muestra de 1.887 estudiantes de 12 grados diferentes de la Universidad Oberta de Catalunya, cuya finalidad fue analizar la percepción de los estudiantes a fin de evidenciar cómo la construcción colaborativa de un proyecto digital facilitaba la adquisición de las competencias digitales, concluyó que los estudiantes manifestaron luego de participar en la experiencia, una percepción positiva respecto a la adquisición de las competencias digitales mediante la elaboración del proyecto digital en equipo utilizando una wiki. Entre las competencias desarrolladas sobresalieron las vinculadas a la adopción de una actitud digital cívica y las habilidades del trabajo en equipo.

Aunque no se encontró luego de una ardua tarea de revisión literaria, un antecedente que de manera específica sirviera de base para estipular que se puede mediante las prácticas de escritura en una wiki estimular la competencia propositiva en los estudiantes, todos los antes descritos alientan a pensar que es posible este objetivo.



5. PROPUESTA DIDÁCTICA.

5.1 Justificación.

Esta propuesta consideró en su construcción los requerimientos del MEN (2008), Ley 115 de 1994; plan Decenal de Educación 2006-2016, quienes plantean a la escuela la necesidad de ofrecer una formación por competencias, que le proporcione o dote a los estudiantes de herramientas necesarias que les permita estar preparadas ante las exigencias y demandas de la sociedad en la que se desenvuelven, y en su preparación para un aprendizaje a lo largo de la vida.

La importancia de la misma, aparece al considerar la escritura como una práctica sociocultural, que permite a la persona establecer mediaciones con su entorno (Cassany 2006, 2009; Kalman, 2003, 2008; y Bellón y Cruz, 2002); por tanto, el diseño e implementación de esta propuesta didáctica con aplicación desde un ambiente de aprendizaje virtual llamado wiki, pretende que los estudiantes encuentren en la escritura un vehículo para interactuar y acercarse a su contexto, así como un puente para contribuir al desarrollo de su capacidad propositiva.

En ella se considera que el trabajo de escritura colaborativa realizada en la wiki, permite que los estudiantes además de publicar las actividades que se desarrollan en tal espacio, establezcan momentos de diálogo y construcción colectiva de conocimientos. Por tanto se espera en esta propuesta, que a través de la escritura se evidencie la capacidad para dar opiniones o conocer puntos de vistas; además, se fortalezca la competencia propositiva que va a impactar directamente la escritura pero también la vida misma del estudiante, porque se convierte en un potencial para la solución de conflictos concretos y cercanos a la vida misma de los estudiantes.



5.2. Objetivos.

5.2.1 General

Contribuir al desarrollo de la competencia propositiva en los estudiantes de básica primaria del CER El Bijao, a través de ejercicios de escritura en una wiki.

5.2.2 Específicos.

- Crear en compañía de los estudiantes un ambiente de aprendizaje wiki, que favorezca el trabajo colaborativo y la capacidad propositiva.
- Implementar en la wiki, actividades didácticas que estimulen en los estudiantes la capacidad para generar alternativas de solución, la originalidad, fluidez y coherencia.

5.3 Descripción de la propuesta didáctica.

Para alcanzar los objetivos establecidos en la propuesta didáctica, se diseña un conjunto de actividades separadas por temas y estructuradas en guías de aprendizaje que aparecen de manera secuencial en la plataforma. Se utiliza un lenguaje y contenido claro y sencillo, apropiado para las edades de los estudiantes, porque se busca que el ejercicio de desarrollo de cada guía, resulte comprensible y fácil para ellos. Para mantener su motivación e interés en las guías, se incluyen lecturas cortas acompañadas de imágenes, las cuales en varias ocasiones plantean un caso o historias hipotéticas o fantásticas que describen situaciones muy cercanas a vivencias cotidianas, videos y películas animadas, diálogos o conversatorios previos a los momentos de producción en la wiki, con los cuales se busca fomentar un ambiente dinámico y propicio para amenizar las prácticas de escritura de los estudiantes.



Se enfatiza siempre en el trabajo colaborativo, aun cuando algunas actividades requieren, por momentos, un desarrollo individual. Se busca que al trabajar de forma colaborativa en la wiki, los estudiantes se apoyen mutuamente, y además de publicar las actividades que van desarrollando paulatinamente, puedan establecer un espacio de diálogo, intercambio y construcción colectiva de conocimientos. Esto posibilita que sus escritos no sólo sirvan como medio para dar opiniones, completar una actividad de la guía, conocer puntos de vistas e interactuar con sus compañeros sino que estén encausadas hacia el acto de buscar, generar, enumerar respuestas, dar soluciones a una determinada situación, un conflicto concreto o propiciar reflexiones frente a experiencias y vivencias que acontecen en la vida de los estudiantes, evidenciando claro está, avances en su capacidad creativa y propositiva.

5.3.1 Etapas de intervención de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica se estructura en 4 etapas: Etapa 1: *Reconocimiento contextual y proyección de la experiencia*. (Sesión 1); Etapa 2: *Conocimiento teórico - práctico de la herramienta*. (Sesión 2 y 3); Etapa 3: *Desarrollo de actividades en la wiki*. (Sesiones 4 a la 19); Etapa 4: *Clausura del proyecto*. (Sesión 20).

Etapa 1. *Reconocimiento contextual y proyección de la experiencia*. (Sesión 1). Esta etapa tiene énfasis en el reconocimiento del contexto grupal, los objetivos y expectativas del proyecto; además, de la aproximación entre los participantes de la experiencia, aquí se establecen los acuerdos y las pautas para la realización del proceso de investigación por parte de los



participantes y la maestra. En esta etapa es pertinente implementar algunas estrategias para dinamizar el ambiente de aprendizaje que se construye entorno a la herramienta wiki, para que sea de fácil manejo para los estudiantes considerando que esta sería la primera vez que se enfrenten a procesos formativos generado en un ambiente de aprendizaje tecnológico, y para que se convierta durante la experiencia en un espacio de mediación natural para estimular mejores prácticas de escritura y desarrollo de la competencia propositiva.

La ubicación de los participantes en la sala de sistemas durante esta etapa, juega un papel importante, sobre todo cuando se presenta integración de estudiantes de diversos grados escolares, porque permite estratégicamente la unificación, el intercambio de saberes y un estilo de trabajo que no ocurre normalmente en el aula de clase, dentro de la dinámica de trabajo con los libros o guías de aprendizajes. Con la integración de los distintos grados en un solo equipo de trabajo y al rotar los mismo, se persigue propiciar un espacio de encuentro que facilite a los participantes establecer diálogos de socialización a través de los cuales puedan además de intercambiar ideas, establecer pautas y compromisos para el trabajo.

Etapa 2. Conocimiento teórico - práctico de la herramienta (Sesión 2 y 3). En esta etapa del proceso, se espera que se haga un reconocimiento por los diversos sitios web en los cuales se puede crear una wiki (Wikispaces, Google Site, Zohowiki, pbwiki, entre otros), para seleccionar según los intereses y objetivos, el sitio web que más se acomoda para la creación de la plataforma. Una vez hecha la selección, se trabaja con los estudiantes algunos conceptos que son clave para el proceso de aprendizaje apoyándose de algún recurso visual, un videotutorial por ejemplo, permite abordar con amplitud preguntas como: ¿qué es una wiki?, ¿cómo interactuar en una wiki?, ¿qué encontraremos en nuestra wiki?; ahondar en estos conceptos puntuales de la herramienta, proporcionan a los estudiantes una visión amplia del recurso y unos aportes teóricos



que pueden ser contrastados en el momento de manejar la herramienta; a través de la exploración, la interacción, primeras creaciones y publicaciones realizadas por los estudiantes en la wiki. Es de especificar, que el trabajo en la wiki requiere usuario y contraseña para cada participante, por lo tanto las cuentas pueden ser creadas con anticipación por la investigadora o docente, en el caso de trabajar con menores de edad, pues por su condición ninguno de ellos puede crear cuentas, según los términos y condiciones que estipula Google en <https://support.google.com/plus/answer/1350409?hl=es>.

Posteriormente, es pertinente profundizar en los beneficios y limitaciones que proporciona la plataforma, para facilitar el trabajo y las prácticas de escritura, sea que estas se realicen de manera individual o colaborativa. Se especifica desde el comienzo a los estudiantes, que en la wiki estarán dispuestas en guías de aprendizaje, las diferentes actividades que ellos deben realizar, desde un principio las guías de trabajo podrán estar todas expuestas o a preferencia podrán ir apareciendo paulatinamente a medida que avanza la experiencia.

En esta etapa se hace énfasis en la importancia del trabajo autónomo, en la responsabilidad y compromisos que deben asumir los participantes durante el proceso para trabajar hacia el cumplimiento de los objetivos expuestos en cada actividad, sea que se enfrenten a actividades individuales o grupales. También se continúa en esta etapa con la estrategia de organización del aula por mesas de trabajo, sin embargo, se recomienda no determinar grupos permanentes para todo el proceso en la investigación, porque se considera la posibilidad de que los estudiantes puedan desempeñarse en varios grupos de trabajo de acuerdo a las actividades proyectadas, enriqueciendo sus conocimientos mediante el aporte de todos sus compañeros.



Etapa 3. Desarrollo de actividades en la wiki (Sesiones 4 a la 19). Una vez resueltas las

etapas anteriores se da vía libre al desarrollo de actividades desde la plataforma. Es necesario conocer el nivel de competencia propositiva encontrado en los estudiantes, dentro del acercamiento teórico y práctico, para ello se propone la realización de un ejercicio diagnóstico, que bien puede hacerse a partir de actividades sencillas y cercanas para el estudiante, como por ejemplo realizar un escrito libre de un tema que sea de su interés, describir sus gustos o cualidades, crear una historia a partir de unas palabras establecidas o de unos personajes. Para el caso de esta investigación se optará como estrategia diagnóstica la creación del perfil del estudiante en la plataforma.

Una vez se obtienen los resultados de la prueba diagnóstica se procede con sesiones de clase, que incluyen las actividades de escritura en la wiki. Se estructuraron 7 temáticas distintas de clase para ser desarrolladas en 16 sesiones de trabajo, estas contienen instrucciones y ejercicios, diseñados para que los estudiantes puedan realizarlos con facilidad, algunos de manera individual y otros en colaboración. Se pretende además, que las actividades propuestas sean cercanas al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, y por lo tanto son susceptibles de ser modificadas. La intensidad temporal estimada para cada sesión de 3 horas, y se propone de 3 encuentros por semana, en días intercalados. Dichas clases serán descritas más adelante.

Etapa 4. Clausura del proyecto. (Sesión 20). Finalmente, los estudiantes harán uso de la plataforma wiki para planear la forma como desean cerrar esta experiencia y culminarán con la evaluación general del proceso, compartiendo con los padres de familia sus opiniones, experiencias y aprendizajes obtenidos durante la propuesta más la entrevista semiestructurada que indagará por el valor que tuvo para ellos participar en prácticas de escritura en una wiki.



5.3.2 Tiempos o momentos al interior de cada sesión

Cada sesión cuenta con cuatro tiempos que aportan a los objetivos propuestos: (1) tiempo para explorar saberes previos, (2) tiempo para aprender algo nuevo, (3) tiempo para construir saberes y (4) tiempo para valorar el aprendizaje obtenido.

Tiempo 1: Exploración de saberes previos.

Este primer tiempo que parte del tema designado para la sesión y está destinado a la exploración de los saberes previos de los estudiantes. Lo esencial de este momento es ofrecerles a los estudiantes un espacio para que ellos traigan al momento de cada actividad los conocimientos que ya poseen, sea que lo hayan escuchado o que tengan alguna idea respecto al tema a desarrollar. Este ejercicio les permite tener una base a partir de la cual comenzar a afianzar o a desarrollar el nuevo conocimiento.

La exploración de saberes previos siempre se presenta al estudiante como un momento provocador de la clase, que no se lleva a cabo siempre a partir de preguntas para que los estudiantes emitan respuestas, sino que incluye diversas actividades como juegos, dinámicas, proyección de videos, realización de dramatizados, conversatorios, ejercicio hipotéticos que requieran la resolución de problemas o cualquier otra actividad de ambientación diseñada, con el fin de permitir que el estudiante indague, valore, construya y comparta el conocimiento que



guarda consigo y finalmente pueda contrastarlo con el nuevo saber, haciendo significativo

este proceso.

Tiempo 2: Aprender algo nuevo.

El tiempo para aprender algo nuevo, es ideal para profundizar en el tema escogido para la sesión, a fin de que el estudiante renueve ideas, despeje dudas, amplíe, modifique o aprenda nueva información. Este tiempo posibilita mediante lecturas, observación y análisis de videos consultas, ejercicios de indagación de temas dentro de su contexto y a partir la explicación del maestro, que el estudiante se acerque a un conocimiento más profundo del tema propuesto.

Tiempo 3: Producción de saberes.

Este tiempo se compone de un conjunto de actividades y estrategias propuestas para efectuar un seguimiento y apoyar el proceso de escritura de los estudiantes desde la plataforma wiki. Se constituye en el momento en el que el estudiante emplea a mayor tiempo el espacio en la wiki, para crear sus producciones escritas con el dinamismo que posibilita la plataforma para implementar texto, imágenes, videos y audios. Estas actividades se realizan en dinámicas de trabajo individual o colaborativa y enfocado siempre en la consecución de los objetivos propuestos para cada actividad. Del mismo modo, en este espacio los estudiantes se enfrentan con su lado propositivo, pues deben aprovechar el desarrollo de cada actividad para dar nuevos



aportes desde sus participaciones, construir nuevas ideas, escribir entre pares, releer, evaluar avances, modificar sus aportes, proponer nuevas formas de expresar ideas y sentimientos, siempre aportando a su formación en: alternativas de solución, originalidad, coherencia y fluidez.

Tiempo 4: Valoremos nuestros aprendizajes.

Quintana y Cazorla (2013), reseñan que en los trabajos colaborativos, resulta complejo valorar el desempeño de los estudiantes ya que se tiende a la ser subjetivo. Para las autoras la mejor forma de evaluar el desempeño de los estudiantes de manera continua en un ambiente colaborativo es el *feedback*. Tapia *et al.* (2012) define el *feedback* o retroalimentación como la información acerca de su desempeño que el estudiante recibe del docente y que en un proceso de escritura puede ser entendido como un dialogo.

El proceso permanente de valoración de aprendizajes, permite observar de manera conjunta los avances y dificultades de cada estudiante desde sus escritos y demás publicaciones. En este momento los estudiantes en compañía de su maestra, reflexionan frente a su propio proceso, cuestionan qué tan significativos están siendo los conocimientos obtenidos, qué tanto están avanzando hacia la apropiación de las categorías objeto de estudio y aprendizaje (alternativas de solución, originalidad, fluidez y coherencia). Además, los estudiantes pueden leer en la wiki las intervenciones propias y las de sus compañeros, para luego editar, borrar, reescribir, dar sus opiniones, realizar retroalimentación de los temas y actividades desarrolladas cuantas veces lo consideraran necesario, respetando siempre los acuerdos establecidos para la escritura en la



wiki; así mismo establecer nuevos acuerdos o criterios que habrán de tenerse en cuenta para la corrección de escritos y para el desarrollo de nuevos temas.

5.4 Criterios de valoración del proceso formativo de los estudiantes.

El desarrollo de la competencia propositiva implica la gestación de una serie de acciones; capacidad para imaginar, predecir y poder crear nuevas situaciones, capacidad para generar alternativas de solución (ICFES, 2007), implica la elaboración de mundos posibles y la construcción de varias opciones que permitan explicar uno o varios eventos (Cerdeña y León, 2005), y según Jiménez *et al.* (2010), ambas acciones son aplicables a las creaciones literarias. Implica también, la elaboración de mapas para orientarse en la realidad y el establecimiento de regularidades y generalizaciones (Tobón, 2005). Esta competencia está orientada hacia una postura constructiva y creativa (Jiménez *et al.*, 2010 y Posada, 2004), y puede ser estimulada a través de la lectura y la escritura considerando que ambas son medios que facilitan la interacción, el compartir, la comunicación y la expresión de opiniones, ideas o pensamientos (Niño, 2011).

Atendiendo el constructo anterior y partiendo de la premisa de que evaluar la competencia propositiva implica tal como lo expone Ortiz (2009), hallar el cómo y el para qué, dar soluciones, resolver problemas, describir de manera oral o escrita mundos ideales, generar propuestas, entre otras. En esta propuesta didáctica se contemplan 4 criterios de valoración: alternativas de solución, originalidad, fluidez y coherencia, que permiten analizar desde las actividades de escritura, las dinámicas de interacción y el trabajo grupal, el proceso que siguen los estudiantes a



lo largo de las sesiones en torno al fomento de la competencia propositiva. Dichos criterios, han de ser evaluados desde la matriz de aplicación y en el diario de campo.

5.4.1. Alternativas de Solución.

Jiménez *et al.* (2010) refieren, que para proponer alternativas de solución es necesario que exista antes una familiaridad del individuo con diversas estrategias, las cuales por supuesto deberán guardar relación con el problema establecido, además de tener la capacidad de elegir las más apropiadas y de generar nuevas cuando una situación así lo amerite.

Durante la experiencia los estudiantes lograran generar alternativas de solución en la medida en que puedan paulatinamente relacionar la información consultada con situaciones de la vida cotidiana para construir nuevas respuestas o soluciones, cuando aporten a la consecución de objetivos e intereses del grupo a través de comentarios, participaciones en el desarrollo de talleres y guía planteada para el trabajo en la wiki; y en la medida en que propongan y construyeran estrategias que aporten soluciones a distintas problemáticas que se le planteen y realicen comentarios sobre los aportes de sus compañeros y los propios contribuyendo así a la construcción escrita de los mismos.

5.4.2. Originalidad.

Para algunos autores la originalidad es entendida como la capacidad de producir ideas que son inusuales, inéditas, particulares, que no han sido pensadas por otros, ni son obvias (Guilford,



1950, Torrence, 1974, Díaz, 2003). Guilford (1950) refiere que la originalidad tiene un carácter de novedad y puede entenderse como la producción de respuestas excepcionales, perspicaces, que se elaboran a partir de indicios muy apartados y remotos. Por su parte Pastor (2013), define la originalidad como un elemento relacionado a la creatividad, el cual implica pensar en ideas que no se le han ocurrido a otro, de igual forma consiste en percibir los problemas de una forma distinta. El autor además, refiere que realizar combinaciones entre cosas nuevas y las ya existentes, estimulan la originalidad.

Desde el contexto de esta investigación, evaluar la originalidad en los escritos y aportes o participaciones de los estudiantes, se basa en reconocer si ellos, en el momento de intervenir en las actividades propuestas durante la investigación, logran incorporar en sus construcciones títulos que cautiven la atención y el interés de los lectores, construir mundos posibles a partir de ideas infrecuentes y de las reflexiones extraídas de situaciones de su cotidianidad, proponer formas diferentes al lenguaje escrito (video, imagen, audio, emoticones, otros) para expresar ideas, opiniones o sentimientos relacionados al tema propuesto y formular posibles explicaciones, con base en el conocimiento previo para contestar preguntas.

5.4.3. Fluidez.

Entendida como la capacidad de producir un gran número de ideas (Torrance, 1974), o la posibilidad de generar diversas respuestas que aporten o den respuesta a la solución de un problema (Díaz, 2003). Para Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2007), la fluidez se basa en la generación de cantidades de ideas y estas pueden representarse en palabras o imágenes. En la



wiki, los estudiantes lograran mejorar su nivel de fluidez en la medida en que cada vez en sus intervenciones puedan con facilidad aumentar su vocabulario, generando ideas que guarden relación con los temas abordados y que aporten al lector una visión amplia de lo que se escribe. Esta fluidez también se hará evidente en la medida en que ellos participen sin temores y represiones en construcciones colaborativas de escritos, los cuales se irán nutriendo de nuevas ideas expresadas como lo afirman Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2007) en palabras, imágenes, videos.

5.4.4. Coherencia.

Para Cassany (2009) la coherencia permite seleccionar y organizar el contenido semántico del texto. Fernández (2007), argumenta que la Coherencia se entiende como “la relación de continuidad de sentido, y aparece vinculada a la actualización de los significados virtuales de los que son portadores los signos lingüísticos” (p. 107). En palabras de Halliday y Hasan (1976; 1991), la coherencia se asume como una propiedad semántica del discurso referida a las relaciones de sentido que existen dentro de un texto. Álvarez y Núñez (2005) la definen como una propiedad que concede al texto una significación global, o como una “unidad semántica e informativa que nos permite interpretar cada una de sus partes como constituyentes compatibles de un todo” (p. 52). Para los autores además un texto llega a ser coherente en la medida en que se puede percibir una armonía entre cada una de las unidades de un texto y no hay una contradicción entre ellas, dicho de otra manera; cuando comprende una estructura y organización en sus partes que dan lugar a un mensaje claro y con sentido completo (Mendoza, 2003).



Los aportes de los estudiantes serán coherentes cada vez que su escrito o publicación presente un orden determinado que permita leerse y entenderse con claridad, cuando combinen coherentemente distintas formas de representación (video, letras, imágenes, audio, otros), además cada vez que el texto escrito o la publicación realizada guarde relación con la guía y temática planteada en la plataforma y se elaboren borradores, editando, mejorando y guardando correcciones efectuadas sobre alguna parte de sus participaciones antes de publicar sus aportes finales.

5.5 Descripción de las sesiones de clase.

A continuación se presentan estructuradas las clases que se desarrollarán en esta propuesta:

Fecha:	Clase N°: 1	Sesión 1, 2, 3	Tipo de trabajo:	Individual
Objetivos:	Acercar a los estudiantes al concepto y construcción de la wiki			
Tema de la clase:	LA WIKI. (Herramientas tecnológicas y Entornos de Aprendizaje)			
Exploración de Saberes	En este espacio de diálogo se pretende conocer las concepciones de los estudiantes frente a lo que es una wiki. Para ello se conduce el diálogo a partir de las siguientes preguntas. ¿Alguna vez has escuchado el término wiki? ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente cuando escuchas la palabra wiki? ¿Cómo funciona una wiki? ¿Qué cosas podemos hacer en			



	una wiki?
Aprender Algo Nuevo	<p>En este espacio se confrontan los saberes previos de los estudiantes con el concepto real de lo que es una wiki, su utilidad y funcionamiento. La explicación se obtendrá a través de dos videos tomados de www.youtube.com, que aclaran de manera sencilla y detallada cada interrogante planteado en el momento anterior. , ¿Qué es una Wiki (por CommonCraft).avi, en el enlace https://www.youtube.com/watch?v=uUZNdQ8VXnY y ¿Qué es una wiki? Mp4. Que se encuentra en : https://www.youtube.com/watch?v=xsOG0I2YZg4</p>
Producir saberes	<p>Es momento para aplicar lo aprendido, por tanto en esta actividad los estudiantes participan en la construcción de la plataforma wiki, esto incluye la creación de la página, creación de perfiles y usuarios para la entrada de la wiki, determinación del nombre para la wiki, establecimiento de acuerdos para el manejo de la misma.</p> <p>Luego de dar cumplimiento a cada actividad anterior, los estudiantes realizan para completar el ejercicio de acercamiento a la wiki, su primer escrito en la plataforma. Para hacer más fácil la experiencia de escritura cada uno deberá pensar en la manera de contar en sus escritos ¿Quién es él o ella? ¿Cuál es su nombre? ¿Dónde nació? ¿Cuáles son sus gustos y disgustos? ¿Cuál es su edad? ¿Qué le gustaría ser cuando grande? En</p>



	<p>palabras más cortas, se trata de realizar una autobiografía.</p> <p>Los estudiantes tendrán, antes de publicar sus escritos, un tiempo preparatorio de 35 minutos, para que estructuren bien todo lo que incluirán en sus escritos.</p>
Valorar nuestros aprendizajes	<p>Los estudiantes luego de publicar sus composiciones, volverán sobre sus escritos y los de sus compañeros y realizarán una lectura minuciosa, esta actividad da pie a que realicen preguntas y opiniones que ayuden a mejorar los próximos e incluso los mismos escritos realizados en la wiki.</p> <p>Los estudiantes deberán ser respetuosos en sus intervenciones y deberán tener en cuenta las sugerencias y observaciones que le da el docente y los compañeros.</p>
Recursos	<p>Sala de sistemas, Computadores, video beam, Videos informativos ¿Qué es una wiki? Mp4 tomados de.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=uUZNdQ8VXnY</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=xsOG0I2YZg4</p>
Observación	<p>Durante el desarrollo de las actividades la maestra estará dispuesta a atender las inquietudes de los estudiantes.</p>
Recomendaciones	<p>Cada estudiante deberá seguir las indicaciones establecidas en el equipo de cómputo que le fue asignado.</p>



Fecha:	Clase N° 2	Sesión N° # 4 y 5	Tipo de trabajo:	Individual
Objetivos:	Acercar a los estudiantes al ejercicio de escribir de forma colaborativa.			
Tema de la clase:	La importancia de Escribir.			
Exploración de Saberes	<p>Se propone un juego a los estudiantes en la guía que se expone en la aventura del día en la wiki, con la intencionalidad de conocer sus ideas respecto al concepto y gusto por la escritura. El juego se desarrolla de la siguiente manera:</p> <p>“El súper escritor” Juguemos a dejar volar nuestra imaginación. Por un momento los estudiantes imaginan que son grandes escritores, reconocidos y admirados por la gente, todos quieren compartir la experiencia de compartir con cada escritor sus obras publicadas. Se simula una rueda de prensa en donde los escritores concederán a un grupo selecto de personas, entrevistas. En las cuales deberán responder a preguntas como: ¿Por qué te gusta escribir?</p> <p>¿Acerca de qué prefieres escribir? ¿En qué se inspira para escribir?</p> <p>¿Desde hace cuánto escribe? ¿Cuál ha sido la obra escrita que más le ha gustado? ¿Qué es para usted escribir? ¿Qué cosas debe tener en cuenta un buen escritor en el momento de plasmar sus pensamientos a través de la escritura? ¿Hay alguna regla para escribir? ¿Cómo te</p>			



	siente cuando escribe?
Aprender Algo Nuevo	<p>Se constata los saberes previos de los estudiantes con nueva información referente a la escritura como proceso, para este momento los estudiantes estarán divididos por grupos y dentro de estos grupos desde la plataforma wiki, se les facilitará textos informativos que responde a preguntas como ¿Qué es escribir? ¿Para qué escribimos? ¿Acerca de qué cosas podemos escribir? ¿Qué reglas debemos seguir a la hora de escribir? Esta actividad permite que los estudiantes lean, analicen y dialoguen. Adicional a ello, en un conversatorio con los estudiantes se les pide nombrar algunos escritores famosos que hayan escuchado o leído. Luego de nombrarlos se listarán los mismos y en grupo de 3 cada uno escogerá uno de los escritores mencionados e investigarán o consultarán en internet acerca de estos y mediante un drama contarán a sus compañeros lo más relevante de cada escritor (su vida, sus escritos sobresalientes...). Luego se presentará un espacio para compartir conocimiento en donde a través de un conversatorio se afianzan los conceptos aprendidos y se despejan las dudas de los estudiantes respecto al tema desarrollado.</p>
Producir saberes	<p>En la plataforma wiki, los estudiantes encontrarán un video con un ejemplo de una propuesta de escritura realizada por una persona. Una vez los estudiantes exploren el video, será el turno de cada uno de ellos para proponer su propio escrito, para ello debe sumergirse</p>



	<p>nuevamente en el papel inicial (un gran escritor) van a suponer que están participando en un concurso de escritura y van a producir en la wiki, su escrito. La escritura a realizar debe ser a partir de un tema que cada estudiante seleccione y en su composición el estudiante debe hacer uso de toda su creatividad para dar como resultado un escrito final que deberá ser claro, llamativo, coherente, original, y debe usar los recursos a su alcance para nutrir su escrito.</p> <p>Los estudiantes contarán con un tiempo de 45 minutos. Durante este tiempo los estudiantes preparan sus escritos, es decir; realizan sus primeros borradores, hacen las correcciones pertinentes y luego deberán publicar su escrito final en la wiki, en su escrito debe tener en cuenta lo aprendido en el momento anterior de la clase. (La profundización del conocimiento realizado en el tiempo de aprender algo nuevo)</p>
<p>Valorar nuestros aprendizajes</p>	<p>Este momento final de la clase implica la revisión colectiva de los escritos que los estudiantes presentaron en la wiki. En este espacio, todos los compañeros pueden dar opiniones, dar sugerencias, hacer preguntas, valorar los escritos que se realizaron, editar sobre los mismos, de manera que se establezcan nuevos retos de escritura para mejorar las próximas producciones escritas que realicen. Cada estudiante debe estar atento a las recomendaciones dadas por compañeros y profesor, para que pueda acatarlas y aplicarlas ya sea en</p>



	<p>el tiempo en que el estudiante pueda entrar nuevamente a editar su escrito y a realizar las correcciones respectivas, que bien puede hacerlo puesto que goza de total libertad ya sea que acceda desde su casa o desde la escuela o que las aplique en los próximos ejercicios de escritura creativa que realice. Igualmente los estudiantes evaluarán cómo se sintieron en el trabajo realizado desde la wiki.</p>
Recursos	Sala de sistemas, computadores, Internet, video beam.
Observación	Los escritos de los estudiantes serán revisados previamente por la maestra en compañía del estudiante antes de ser publicados.
Recomendaciones	<p>Respetar los acuerdos establecidos, ser respetuoso al emitir comentarios sobre los aportes de los demás.</p> <p>No olvidar que el proceso de escritura se completa cuando se le da <i>guardar</i> al trabajo realizado.</p>

Fecha:	Clase N°3	Sesión N° 6 y 7	Tipo de trabajo:	Individual
Objetivos:	Familiarizar a los estudiantes con prácticas de escritura creativa para que estimulen el desarrollo de la competencia propositiva			
Tema de la clase:	La importancia de escribir.			



<p>Exploración de Saberes</p>	<p>Los estudiantes ingresaran a la wiki y al dar clic en la aventura del día que lleva como título “La importancia de escribir bien” encontrarán las siguientes preguntas: Quizás en algún momento de tu vida te has visto envuelto (a) en situaciones que requieren esfuerzo, inteligencia y creatividad para salir victorioso (a).</p> <p>1. En la aventura de hoy, necesitarás de tu ingenio y creatividad. Pon a volar tu imaginación y responde las siguientes preguntas:</p> <p>¿Y si tuvieras alas para volar? o ¿tuvieras muchos poderes? ¿Qué harías? ¿A dónde irías? ¿Cómo cambiarías el entorno por el que te moverías? ¿Para qué podrías usar esos poderes?</p> <p>Para dar respuesta a los anteriores interrogantes, cada uno de manera individual creará un enlace dentro de la página de la aventura del día que marcarán como Respuesta de seguido por el nombre de cada uno.</p>
<p>Aprender Algo Nuevo</p>	<p>Se realiza un diálogo con los estudiantes con el fin de contextualizarlos con el tema central “Competencia propositiva”. El espacio de diálogo se conduce a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es proponer? ¿En qué situaciones proponemos? ¿Qué se necesita para plantear o proponer algo? Luego este diálogo se complementa con la actividad número 2 propuesta en la wiki, en la cual se propone a los estudiantes una película de Michel Ocelot titulada: Kirikú y la Bruja, que se encuentra en el siguiente enlace</p>



	<p>https://www.youtube.com/watch?v=t6FFXz9xCwM.</p> <p>Los estudiantes deberán observarla y estando muy atentos observarán cada momento o situación con las que se enfrenta el personaje principal de la historia “Kirikú” en los cuales hace uso de su capacidad propositiva, para enfrentar y resolver con sus acciones diferentes eventualidades. Finalizada la película se compartirán las impresiones de los estudiantes y se les invitará a ejemplificar con situaciones de su contexto o vividas, se necesita ser o haber sido propositivos. Al final se realizará de manera conjunta las respectivas conclusiones.</p>
Producir saberes	<p>Este espacio en la wiki los estudiantes lo utilizarán para escribir su versión final de la película de Kirikú, esto implica que deberán apropiarse por un momento del personaje de la historia, y proponer ¿Qué hubiesen hecho en su lugar? ¿Cómo hubiesen resuelto el problema que enfrentaba la aldea con la bruja? ¿Qué recurso podrían utilizar en esta situación? Guiados por estos interrogantes los estudiantes proponen mediante sus escritos, su versión final de la historia.</p>
Valorar nuestros aprendizajes	<p>Tiempo para que los estudiantes realicen la revisión colectiva de los escritos que han publicado en la wiki. En este espacio, todos los compañeros pueden dar opiniones, dar sugerencias, hacer preguntas, valorar los escritos que se realizaron, proponer modificaciones a los</p>



	escritos de sus compañeros o a los propios de manera que se puedan mejorar las producciones escritas que realicen. Cada estudiante debe estar atento a las recomendaciones dadas por compañeros y profesor. ¿Las opiniones serán orales o escritas? Si son orales ¿Cómo evidenciar o registrar?
Recursos	Sala de sistemas, computadores, Internet, Video beam película de Michel Ocelot titulada Kirikú y la Bruja que se encuentra en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=t6FFXz9xCwM
Observación	El maestro acompañara permanentemente a los estudiantes para lograr una mejor interpretación de las actividades y una mejor orientación para los estudiantes.
Recomendaciones	Atención y compromiso por parte de los estudiantes en cada momento de la sesión. Tener presente a la hora de producir saberes, que pueden editar sus escritos las veces que así lo consideren.

Fecha:	Clase N°	4	Sesión N° 8	Tipo de trabajo:	Grupal
Objetivos:	Despertar la creatividad, inventiva y fluidez de los estudiantes a través de				



	<p>ejercicios de escritura en donde ellos propongan ideas a partir de situaciones que en principio parecen sin sentido, controversiales e incongruentes</p>
Tema de la clase:	<p>Aportar ideas a través de la escritura. “Todo patas arriba”</p>
Exploración de Saberes	<p>El tiempo para explorar los saberes de los estudiantes parte de un momento provocador de la clase con el que se busca despertar el interés de los estudiantes para que ellos de manera creativa propongan la mayor cantidad de ideas posibles en respuesta a situaciones planteadas. Se propone un juego nombrado “Todo patas arriba” En parejas pondrán a trabajar la imaginación y la creatividad para responder los siguientes interrogantes ¿Dónde estaban ayer mientras llovían confites de sal? ¿Por qué llegaron de noche a clase? ¿Quién era el enano gigante con el que se reían mientras caminaban a casa? ¿Por qué se pusieron el enorme pantalón de payaso para ir a dormir?</p> <p>Cada equipo sacará de una bolsa que tendrá la maestra una pregunta, luego rápidamente concertarán en equipo todas las posibles respuestas que darán a la pregunta escogida y cuando tengan listas sus respuestas comenzarán a escribirlas en la wiki para compartirlas con sus compañeros.</p>
Aprender Algo	<p>Podemos hacer uso de la imaginación y la creatividad para crear nuevas cosas, ¿sabes en qué consiste la creatividad? Para dar respuesta a este</p>



Nuevo	interrogante los estudiantes consultarán en internet sus definiciones. Al encontrarlas las compartirán con sus compañeros y maestra para construir entre todos un concepto de creatividad.
Producir saberes	En la plataforma wiki, los estudiantes encontrarán el video de una canción titulado El Reino del Revés https://www.youtube.com/watch?v=KIMQZsifcio de María Elena Walsh. A partir de la observación del mismo los estudiantes realizarán de manera individual sus opiniones respecto a ¿Qué pasaría si un día despertaras y te encontraras viviendo en un mundo completamente al revés? ¿Cómo actuarías? Describe cómo sería tu mundo al revés.
Valorar nuestros aprendizajes	En este espacio los estudiantes tendrán la oportunidad de leer y revisar los escritos u aportes de sus compañeros presentados la wiki, luego en el espacio de socialización de lo aprendido valorarán los aportes, contando que fue lo que más les llamó la atención de los aportes realizados, En este espacio, todos los compañeros pueden dar opiniones, dar sugerencias, hacer preguntas, y para ello se les indica que opinen respecto a qué mejoras observaron en los escritos de sus compañeros y en los propios con respecto a los realizados en la sección anterior, y que nuevos retos de escritura se deben establecer esta vez para mejorar en la próxima sección.



Recursos	Sala de sistemas, video beam, computadores, cámara fotográfica, cuadernos de apuntes, lapiceros. Videos para la clase: canción titulado El Reino del Revés https://www.youtube.com/watch?v=KIMQZsifcio de María Elena Walsh.
Observación	Los estudiantes podrán elegir el compañero con el que desean trabajar, para generar una mejor empatía y fluidez en el momento de escribir.
Recomendaciones	Compartir con anticipación en la plataforma, la guía de aprendizaje, el maestro constatará que esta sea lo suficientemente clara y comprensible para los estudiantes.

Fecha:	Clase N°	5	Sesión N°	9, 10 y 11	Tipo de trabajo:	9 horas
					Colectivo	
Objetivos:	Enfrentar a los estudiantes a situaciones que requieran el planteamiento de alternativas de solución y resolución de problemas.					
Tema de la clase:	<u>¿Qué sucede cuando todos aportamos?</u> . Generando alternativas de solución					
	Se plantea una situación en la que actúan los estudiantes por medio de un					



Exploración de Saberes	dramatizado, asumen un rol (de maestro, la cocinera, un padre de familia, un estudiante, el rector...) e intervendrán desde cada personaje proponiendo alternativas de solución a un suceso que acontece en la escuela y que paraliza el normal desarrollo de las actividades académicas. En este ejercicio se busca conocer las destreza de los estudiantes para generar ideas que aporten a la construcción de vías de solución a una determinada problemática
Aprender Algo Nuevo	¿Qué es un problema? ¿Qué debemos tener en cuenta para solucionar un problema? ¿Qué importancia tiene el trabajo en equipo y la planificación en la resolución de problemas? ¿Sabes cómo podemos solucionar mejor los problemas? Las siguientes preguntas se profundizarán con los siguientes videos. Metodología para la solución de problemas: Exteriorización, en el enlace https://www.youtube.com/watch?v=czGkaTDaoUo y Video problemas laborales en https://www.youtube.com/watch?v=zmMcKnd5K-M .
Producir saberes	Los estudiantes jugarán a ser la “Voz de mi comunidad” y en equipos indagarán por un problema concreto o situación que afecte a la comunidad en dónde viven, deberán encontrar una forma original de evidenciar ese problema, ya sea por medio de escritos, videos, entrevistas. Una vez



	<p>tengan lista la noticia, eventualidad, problema o situación deberán publicarlo en la wiki, dando sus aportes de cómo puede solucionarse o mejorarse la situación planteada y de qué manera cada uno puede aportar a contribuir con sus acciones a la solución de esta situación. Al finalizar los aportes los estudiantes leerán las publicaciones y comentarios emitidos por todos y podrán editar sobre aquellos que no les parezca los más apropiados para el tema o que presenten errores ortográficos.</p>
Valorar nuestros aprendizajes	<p>Los estudiantes leerán el producto obtenido en esta sección y evaluarán los aportes propios y los de sus compañeros, atendiendo específicamente a la capacidad para ejercer la resolución de problemas, la originalidad en las publicaciones presentadas, la coherencia y cohesión en los escritos y la fluidez con la que se desarrollan las ideas presentadas. Los estudiantes podrán nutrir de ser necesario, con nuevas ideas las publicaciones realizadas, y estipularan de manera conjunta con el profesor y compañeros nuevos criterios para las próximas secciones y los próximos escritos.</p>
Recursos	<p>Sala de sistemas sede el venado, Videos para trabajar la resolución de problemas y el planteamiento de alternativas de solución: Metodología para la solución de problemas: Exteriorización, en el enlace https://www.youtube.com/watch?v=czGkaTDaoUo y Video problemas laborales en https://www.youtube.com/watch?v=zmMcKnd5K-M.</p>



Observación	El maestro estimulará al estudiante a enumerar situaciones que generen preocupación en su comunidad y brindará al estudiante las herramientas necesarias para que este pueda hacer visible dicho problema.
Recomendaciones	Los estudiantes serán creativos en sus publicaciones, concertarán con sus compañeros de trabajo las estrategias y recomendaciones que deberán seguir para la escogencia, edición y publicación de su escrito.

Fecha:	Clase N°6	Sesión N° 12	Tipo de trabajo:	Individual y grupal
Objetivos:	Aplicar estrategias que permita a los estudiantes mejorar, editar, modificar sus publicaciones			
Tema de la clase:	Mejorando nuestras publicaciones.			
Exploración de Saberes	Se establece un diálogo con los estudiantes para introducir el tema de la clase, para ello se les recuerda que hasta este momento han hecho un buen trabajo, avanzan firmes en cada aventura propuesta, pero se les invita a tomarse un tiempo para volver sobre a dar una mirada sobre los escritos y publicaciones que antes han compartido a fin de mejorar estos, se le pregunta entonces a los estudiantes si ellos ¿Saben por qué y para qué se debe revisar de nuevo el trabajo que ya antes han publicado?, se escuchará sus aportes y se procederá a crear en la wiki un enlace			



	<p><u>Mejorando nuestras publicaciones</u>, para que estas ideas enumeradas queden registradas y visibles para todos.</p>
Aprender Algo Nuevo	<p>Para este momento se pide a los estudiantes que observen de nuevo el video que habla acerca de qué es escribir <u>¿Qué es escribir?</u> Y comparen según la explicación, la información que hay en este con lo que ellos ya han escrito, si aparecen nuevas ideas se les invita a escribir estas en el enlace nombrado anteriormente.</p>
Producir saberes	<p>Ahora los estudiantes serán autónomos para retomar las actividades realizadas durante todas estas sesiones, deberán revisar sus aportes y los de sus compañeros cuidadosamente, corrigiendo de ser posibles errores, cambiando, editando los escritos, ampliado los mismos, incorporando nuevas ideas o insertando si así lo desean imágenes, audio, otros. Esto con el fin de mejorar sus procesos en cuanto a alternativas de solución, Originalidad, fluidez y coherencia se refiere.</p>
Valorar nuestros aprendizajes	<p>Al finalizar el proceso el estudiante evaluará la actividad, escribe un comentario que dé cuenta de cómo le pareció la aventura del día y qué aprendizaje obtuvo de la misma. Además continuará con la dinámica de emitir comentarios, sugerencias, recomendaciones o ediciones sobre las distintas publicaciones que aparecen en la wiki.</p>



Recursos	Sala de sistemas, computadores, plataforma wiki, estudiantes, maestra. Publicaciones de la wiki.
Observación	El maestro acompañará al estudiante durante este proceso, estará al tanto de las actualizaciones que el estudiante realice en la wiki.
Recomendaciones	El maestro afianzará en los estudiantes la importancia que tiene dentro del proceso de escritura, releer los textos, actualizarlos, editarlos. Los estudiantes serán respetuosos y mantendrán siempre un hilo conductor que acerque las publicaciones con las actividades requeridas.

Fecha:	Clase N°	7	Sesión N° 13	Tipo de trabajo:	Grupal
Objetivos:	Despertar la creatividad, inventiva y fluidez de los estudiantes a través de ejercicios de escritura en donde ellos propongan ideas a partir de situaciones que en principio parecen sin sentido, controversiales e incongruentes. Incentivar a los estudiantes a construir historias en colaboración.				
Tema de la clase:	Mentes brillantes. Escritura de historias colaborativa, aportar ideas a través de la escritura.				
	En este primer momento que requiere la exploración de saberes, se les				



<p>Exploración de Saberes</p>	<p>pide a los estudiantes el ingreso a la wiki, para que al ubicarse en la aventura del día; <i>Mentes brillantes</i>, lean la siguiente actividad:</p> <p>Aventureros. ¡Bienvenidos al reto de hoy!</p> <p>En esta aventura hay mucho en juego, un gran tesoro se encuentra perdido, afortunadamente contamos con la astucia y creatividad de mentes brillantes para encontrarlo. ¿Estás listo (a) para empezar? ¡Diviértete!</p> <p><u>1. Construyendo las pistas...</u></p> <p>Necesitan reconstruir el camino para llegar hasta el tesoro, a Jacari le contaron que estaba muy lejos, escondido en la vereda del Guineo, que se necesita pasar por 6 lugares antes de llegar hasta él, pero le advirtieron que habían terribles peligros en cada uno de esos lugares, también le contaron que tú y 5 amigos conocidos como mentes brillantes conocían los sitios por donde debían pasar ¿Cuál son esos lugar y qué peligro hay en ellos?</p> <p>Antes de que describan los lugares es importante que recuerden que para ir tras la búsqueda del tesoro necesitan llevar algunas herramientas.</p> <p>En este momento los estudiantes deberán pensar en ese lugar y tenerlo presente para el momento de producción de saberes en la wiki.</p>
--------------------------------------	--



<p>Aprender Algo Nuevo</p>	<p>La construcción de saberes y el aporte de diferentes alternativas de solución, desde el trabajo en equipo. Ya en la clase anterior los estudiantes reconocieron algunos beneficios que aporta al trabajar en equipo en la consecución de algún objetivo, el maestro profundizará en estos conceptos, estableciendo con los estudiantes algunas conclusiones, y luego ellos deberán poner en práctica ese aprendizaje sumergiéndose en una actividad fantástica que pondrá a volar su imaginación y despertará el interés y motivación por la escritura de sus ideas.</p>
<p>Producir saberes</p>	<p>En la wiki los estudiantes deberán seguir cada uno de los enlaces que se les indicará a continuación y aportarán con sus ideas respondiendo a la pregunta enunciada: ¿Qué herramienta hay que llevar? ¿Para qué?</p> <p>Proponiendo una herramienta de su contexto para buscar el tesoro</p> <p>Luego en el enlace; Camino al tesoro,</p> <p>Deberá pensar en un lugar de la vereda, escribirlo y adicional a ello imaginar un peligro presente en este lugar, que también compartirá con sus compañeros.</p> <p>Después, entrarán al siguiente enlace y creativamente ayudarán junto con sus compañeros a completar el resto de la historia que comienza con el título ¡Tibio, tibio...¡ya están cerca al tesoro!. Una vez hayan participado, tendrá la libertad de volver sobre sus escritos y los de sus compañeros</p>



	haciendo correcciones, editando, mejorando sus aportes y los de sus compañeros.
Valorar nuestros aprendizajes	Finalmente se da el espacio para la retroalimentación y reflexión por parte de los estudiantes. ¡Qué buen trabajo realizaron, mentes brillantes! ahora no olviden evaluar la actividad, escriban sus comentarios diciendo cómo les pareció la aventura del día y qué aprendizajes obtuvieron hoy. Se les insiste en ser siempre respetuosos.
Recursos	Sala de sistemas, video beam, computadores, cámara fotográfica, cuadernos de apuntes, lapiceros.
Observación	Por ser una escritura colaborativa, es necesario sin presionar a los estudiantes hacer un acompañamiento más bien distante para que el estudiante pueda proponer con naturalidad sus ideas.
Recomendaciones	La escritura de historias en conjunto es una buena estrategia para estimular la capacidad creativa de los estudiantes y su interés para proponer ideas, se les recomienda a los estudiantes buena participación y definir roles con sus respectivas funciones antes de efectuar la escritura de ideas, debido a que pueden ocasionarse conflictos de edición si todos escriben al tiempo.



6. METODOLOGÍA.

Se detalla en el siguiente apartado, una explicación del diseño de investigación seleccionado con su respectivo enfoque metodológico, la descripción de los participantes de esta investigación, el procedimiento para el desarrollo de trabajo de campo (consentimiento informado, diseño e implementación didáctica), así mismo la conceptualización y aplicación de los instrumentos (diario de campo, matriz de aplicación para la valoración progresiva de los textos e intervenciones realizada por los estudiantes en la wiki y entrevista semiestructurada).

6.1. Diseño

Esta investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, con enfoque de estudio de caso. Este paradigma se enfoca en las cualidades de los seres humanos, considerando que los mismos son fuentes de conocimientos, por cuanto piensan, reflexionan y construyen saberes con otros (Galeano, 2014). Además, permite comprender y analizar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes (Sampieri, 1997). Pretende también, identificar a profundidad la naturaleza de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2006).

Las definiciones anteriores dieron pie para acoger en este estudio el paradigma cualitativo, reconociendo en este su característica humana y atendiendo al hecho de que no se buscaba medir, cuantificar, sino comprender y analizar desde diversas realidades representadas en un grupo de participantes, el efecto de una propuesta didáctica en función del aprendizaje de un



conocimiento (competencia propositiva). Además, se consideró el carácter flexible y emergente que ofrece este paradigma, y que permite que el proceso investigativo se desarrolle en varios ciclos, brindándole al investigador la posibilidad de ir y venir varias veces sobre el cuerpo de la investigación y trabajar de forma simultánea (Galeano, 2004).

En cuanto al enfoque escogido, en la investigación cualitativa el estudio de caso demanda a profundidad el estudio de lo que sucede en uno o varios casos, aunque para ello debe analizarse de manera particular cada caso (Muñiz, 2010). Yin (2003), define un estudio de caso como aquel que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia. Stake (1998), precisa que en este, se estudia la particularidad y complejidad de un caso singular, a fin de llegar a comprender su actividad en situaciones importantes. Para el autor además, un caso puede verse representado en un niño, un grupo de personas o simplemente un determinado movimiento de profesionales. Parafraseando a Ayuso y Ripoll (2005), el estudio de casos alude a una técnica o método de investigación en donde se busca observar en profundidad, ya sea en una agrupación, en individuos concretos, en parte o partes de una organización, las conductas sociales. Para los autores además el estudio de casos presenta una gran ventaja y es la capacidad de facilitar una aproximación entre la teoría y la práctica.

En este estudio se analizaron a profundidad múltiples casos, estudiando de forma independiente cada uno en función de la pregunta conductora de esta investigación – De qué manera la escritura en una wiki potencia la competencia propositiva en los estudiantes de básica primaria del CER El Bijao, Chigorodó-, y desde la experiencia particular que vivió cada participante durante el proceso investigativo. En el análisis de los mismos se contrastó continuamente los resultados obtenidos con la teoría.



6.2. Participantes

Los participantes de la investigación fueron estudiantes de 3°, 4° y 5° con edades entre los ocho y los 10 años. Estos estudiantes pertenecen al Centro Educativo Rural el Bijao, sede Manuel Gómez, del municipio de Chigorodó Antioquia, que trabaja con el modelo Escuela Nueva. Inicialmente comenzaron 8 participantes pero en el transcurso de la investigación se perdieron dos casos por cambio de domicilio de los participantes.

Para la selección de los participantes se tuvieron en cuenta dos criterios:

- Estudiantes en edad escolar entre tercero, cuarto y quinto, que ya tienen un avance en procesos de lectoescritura.
- Estudiantes que mostraran curiosidad e interés por participar de la experiencia.

6.3. Procedimiento para el desarrollo del trabajo de campo.

6.3.1 Consentimiento informado.

Se convocó a la comunidad educativa (maestros, directivo rural, padres de familia y estudiantes postulados a participar en la intervención) para ponerlos en conocimiento acerca del desarrollo de la propuesta, sus objetivos y contenido de la misma. Esta convocatoria se realizó en dos momentos. Primero se reunió a los maestros del Centro Educativo Rural el Bijao, junto con el directivo rural para obtener de ellos el visto bueno y algunas sugerencias que ayudaran a



cualificar la experiencia; de este momento se obtuvo el compromiso por parte del director rural para el préstamo del aula de sistemas y otros recursos requeridos para el proceso. En el segundo momento se reunió a los padres de familia y a los estudiantes participantes en la intervención para dialogar y exponérselos la propuesta didáctica; luego, se establecieron algunos compromisos y finalmente se obtuvieron las firmas del consentimiento informado para la participación de cada estudiante en la experiencia.

6.3.2 Diseño e implementación didáctica.

En primera instancia se diseñó la propuesta didáctica para dar respuesta al primer objetivo específico estipulado para esta investigación: diseñar e implementar una propuesta didáctica que permita el desarrollo de la competencia propositiva en los estudiantes, a partir de ejercicios de escritura en una wiki. Luego, se construyó una plataforma wiki. De acuerdo con Lankshear y Knobel (2008), la creación de wikis puede tener distintos motivos, un objetivo o interés en común. Para los autores una wiki pueden crearse para la redacción colaborativa de un informe, para la escritura de textos o libros dentro del contexto de una investigación, o para generar un entorno de interacción y participación en el cual se compartan situaciones reales de un determinado contexto. En este caso, la plataforma se creó como un ambiente dinámico de aprendizaje para propiciar las prácticas de escritura en los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta didáctica.

En ella se contempló un conjunto de actividades diseñadas en 7 guías de aprendizaje (“El súper escritor”, La importancia de escribir, Todo patas arriba, ¿Qué sucede cuando todos aportamos?, ¿Cómo mejoramos nuestros escritos, aportes y participaciones?, Mentas Brillantes,



El final de nuestras aventuras), cuyos temas centrales enfocaban la escritura y la resolución de problemas. Estas guías incluyeron por separado diversas lecturas y videos, además de conversatorios previos a las actividades de escritura como mecanismo de estimulación y detonante de la motivación, o actividades que favorecieran el contacto permanente y cercano de los estudiantes con su contexto (situaciones, hechos, interrogantes, ejercicios hipotéticos relacionados con vivencias del día a día), a fin de que sus respuestas y juicios emitidos fueran construidos en relación con su realidad social.

Posteriormente se procedió con la implementación de la propuesta didáctica. Para hacer fácil y amena la participación de las estudiantes durante el trabajo de campo se establecieron 4 etapas que se describen a continuación: **Etapa 1.** *Reconocimiento contextual y proyección de la experiencia.* (Sesión 1); **Etapa 2.** *Conocimiento teórico - práctico de la herramienta.* (Sesión 2 y 3); **Etapa 3.** *Desarrollo de actividades en la wiki.* (Sesiones 4 a la 19); **Etapa 4.** *Clausura del proyecto.* (Sesión 20).

6.4. Conceptualización y aplicación de instrumentos.

Munarriz (1992), arguye que la investigación cualitativa utiliza diferentes métodos y técnicas diversas como estrategias que permiten agrupar los datos que luego serán utilizados para deducir, interpretar, explicar y predecir. Para la recolección de la información en este proyecto, se utilizaron los siguientes instrumentos: (1) Diario de campo (2), Matriz de aplicación para valorar la calidad progresiva de los textos e intervenciones, (3) Entrevista semiestructurada.



Los instrumentos mencionados fueron valorados por expertos con conocimiento y experiencia en el uso de las TIC, las observaciones y sugerencias fueron asumidas y tenidas en cuenta para cualificar y mejorar la confiabilidad de los mismos.

6.4.1 Diario de campo

Martínez (2007) afirma que “El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 77). Por su parte Hernández, Fernández y Baptista (2006) refieren, que el diario de campo es una especie de bitácora personal en donde se registran la descripción del ambiente o contexto de investigación, se realizan mapas, secuencias de sucesos, organigramas, descripción de conceptos por medio de diagramas, cuadros y esquemas y en el que también se listan objetos y artefactos que se recogen dentro del contexto; esto puede incluir fotografías y videos que luego serán interpretados.

En esta investigación el diario de campo fue implementado durante cada sesión y se estructuró de la siguiente manera:

- Aspectos generales: incluyó un encabezado con datos generales que contextualizan la intervención: número de sesión realizada, nombre de la institución educativa, fecha de realización de la sesión y el tipo de actividad ya fuera grupal o individual.
- Aspectos específicos: corresponde al objetivo de la clase, el tema de la clase y la descripción detallada de lo ocurrido en cada sesión; se especifica lo ocurrido según cada momento de la clase (exploración de saberes, saber algo nuevo, producir

saberes, valorar nuestro aprendizaje) para un mejor análisis posterior de la información.

- Aspectos de profundización: Corresponde al espacio para las percepciones emitidas por la investigadora luego de reflexionar y analizar las participaciones de los estudiantes en la wiki y verificar la relación de estas con las categorías alternativas de solución, originalidad, fluidez, coherencia global. Además contiene un espacio para la interpretación de la sesión, que se efectúa luego de realizar una lectura crítica de la misma y de considerar a partir de la experiencia vivida en la clase los sucesos que nutren o entorpecen el proceso de investigación, para establecer finalmente posibles estrategias o mejoras. (Ver anexo 1.)

6.4.2 Matriz de aplicación para valorar la calidad progresiva de los textos e intervenciones.

La matriz tiene finalidad de análisis cualitativo. Por medio de ella se buscó valorar y llevar un registro permanente, que permitió la observancia de uno de los objetivos expuestos en el proyecto de investigación: Analizar el efecto de la propuesta didáctica en el desarrollo de la competencia propositiva de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del Centro Educativo Rural el Bijao.

Su diseño y elaboración estuvo a cargo de la investigadora y fue producto del conocimiento adquirido a partir de las diferentes investigaciones, documentos, aportes teóricos con los que se ha nutrido esta investigación. En la Matriz se tuvo en cuenta 4 criterios de evaluación con los cuales se valoró la calidad progresiva de los textos e intervenciones que los estudiantes hicieron



en la wiki a partir de las categorías: alternativas de solución, fluidez, originalidad y coherencia global. Es de especificar que durante el proceso de valoración, se dio igual importancia tanto a las producciones preliminares e intermedias de los estudiantes (borradores, primeros intentos, nuevas versiones), como al producto final, para identificar si los aportes de los estudiantes reflejaban avances en cuanto a la competencia propositiva se refiere. Su aplicación se efectuó desde la sesión 4 hasta la sesiones 19 (sesión final); la razón por la cual no se tuvo en cuenta en las tres primeras sesiones obedeció a que estas estuvieron destinadas a la introducción del proyecto, al conocimiento teórico y al manejo instrumental de la plataforma. (Ver anexo 2)

6.4.3 Entrevista semiestructurada.

Munarriz, (1992) sintetiza que la entrevista semiestructurada es un diálogo que se emite cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado, a partir de una serie de preguntas, que se han elaborado en el transcurso del análisis en la investigación. Díaz-Bravo et al. (2013), arguyen que la entrevista semiestructurada es más flexible que la estructurada, debido a que en esta las preguntas que han sido planeadas pueden adaptarse fácilmente a los entrevistados a fin de obtener aclaraciones o ampliaciones durante el diálogo. Para los autores, la entrevista semiestructurada suele nombrarse como entrevista etnográfica y esta a su vez alude a un diálogo amistoso entre informante y entrevistador. Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2006), se refieren a este instrumento como una guía de asuntos o preguntas. Dentro de la investigación, la entrevista favorece el proceso de recolección de información, ya que permite recolectar de manera puntual datos característicos, contextuales y de percepción de las personas que participan en la investigación. Finalmente, Corbetta (2007) refiere que en la entrevista



semiestructurada el entrevistador posee un guion con los temas que serán tratados en la entrevista, pero finalmente es el investigador quien determina el orden como estos serán desarrollados.

Desde el marco de este proyecto, a través de la entrevista semiestructurada se indagó por el valor que tuvo para los estudiantes la participación en ejercicios de escritura en una wiki: sus percepciones o impresiones frente a los comentarios o aportes dados por sus compañeros y frente a la experiencia de trabajar en equipo y construir aprendizajes en colaboración. Se eligió esta por su característica flexible que permite ajustar las preguntas según la dinámica de dialogo con el entrevistado o modificar el orden de pregunta a conveniencia de los estudiantes para generar un ambiente de confianza y de mayor claridad.

La entrevista constaba de 11 preguntas, clasificadas en cuatro grupos: escritura creativa, otras formas de aportar en la wiki, trabajo colaborativo y consideraciones finales. Además, presentaba un lenguaje claro y sencillo para los estudiantes (Ver anexo 3.) Su aplicación se llevó a cabo al final de la intervención didáctica, de forma individual y en un lugar tranquilo y seguro (decorado a gusto de los estudiantes), considerando que los entrevistados eran niños.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

En este apartado se recopilan los resultados del trabajo de campo con su respectivo análisis, obtenidos mediante los instrumentos y técnicas seleccionadas para dicho fin y el proceso permanente de triangulación de los instrumentos con la teoría y entre instrumentos. Inicialmente se presentan los resultados obtenidos en el desarrollo de la propuesta didáctica, luego el estudio de los casos, seguido de las recurrencias y particularidades en los mismos durante el trabajo de campo, algunas comparaciones entre los resultados de participación de los 6 casos, categorías emergentes y finalmente el análisis de la entrevista semiestructurada.

7.1 Resultados desarrollo de la propuesta.

Etapa 1. *Reconocimiento contextual y proyección de la experiencia.* (Sesión 1). En esta etapa tal como se había previsto, se hizo énfasis en el reconocimiento del contexto grupal, los objetivos y expectativas del proyecto, además se establecieron los acuerdos y se conocieron las pautas para la realización del proceso de investigación por parte de los participantes y la maestra (la responsabilidad y puntualidad durante el desarrollo de las actividades, el respeto por las opiniones individuales, el cuidado de la sala y elementos puestos a disposición para el trabajo, la actitud frente a cada sesión de trabajo, entre otras).

Durante esta etapa, la ubicación de los participantes en la sala de sistemas, jugó un papel importante (*ver imagen 4*); los estudiantes fueron distribuidos de forma aleatoria en mesas de trabajo y esto permitió que además de integrarse estratégicamente los tres grupos (3º, 4º y 5º) en un estilo de trabajo que no era común para ellos en el aula de clase, se generó un espacio que



bien aprovecharon para dialogar, socializar, e intercambiar ideas, y construir a partir de sus expectativas los compromisos que considerarían a lo largo del proceso. De este intercambio de ideas entre los estudiantes salió el nombre de la wiki, quedando **JUNTOSESCRITIC** cuyo significado traduce; (Juntos escribiendo con las TIC).



Imagen 4. Organización y dinámicas grupales. Etapa 1.

Etapa 2. Conocimiento teórico - práctico de la herramienta. (Sesión 2 y 3). En esta etapa del proceso, inicialmente luego de reconocer que existen muchos sitios web en los cuales se puede crear una wiki (Wikispaces, Google Site, Zohowiki, pbwiki, entre otros), se seleccionó Google Site por ser gratuita de sencillo y fácil manejo para la creación de la plataforma.

Una vez hecha la selección, los estudiantes aprendieron algunos conceptos (qué es una wiki, cómo interactuar en una wiki, qué encontraremos en nuestra wiki), los cuales fueron contrastados en el momento de manejar la herramienta, a través de la exploración, la interacción, primeras creaciones y publicaciones realizadas por los estudiantes en la wiki. Para este momento de la etapa se tuvieron en cuenta algunas estrategias para dinamizar el ambiente de aprendizaje que se construiría entorno a la herramienta wiki, para que no sólo fuera de fácil manejo para los



estudiantes considerando que esta sería la primera vez que se enfrentaban a procesos formativos generado en un ambiente de aprendizaje tecnológico, sino que se convirtiera a medida que avanzara la experiencia en un espacio de mediación natural para estimular mejores prácticas de escritura y desarrollo de la competencia propositiva. La importancia de generar buenos acercamientos con la plataforma radica en lo planteado por Bacher (2009), quien considera que el proceso de mediación constante con diversas herramientas o recursos tecnológicos puede permitir que las personas rápidamente se familiaricen con el recurso hasta hacerlo parte de su cotidianidad, y al establecerse un dominio del mismo hay mayor posibilidad de que estos medios se conviertan en espacios de encuentro, de comunicación e intercambio social.

Es de especificar, que antes de que pudieran enfrentarse por primera vez al proceso de interacción con la plataforma, se entregó a cada estudiante una cuenta de usuario con su respectiva contraseña, creada con anticipación por la investigadora, considerando que por ser menores de edad, ninguno de los participantes podía crearlos, según los términos y condiciones que estipula Google en <https://support.google.com/plus/answer/1350409?hl=es>

Luego se profundizó en los beneficios y limitaciones que proporcionaría la plataforma, para facilitar el trabajo y las prácticas de escritura, sea que estas se realizaran de manera individual o colaborativa. Según distintos estudiosos, (Lamb, (2004), Álvarez y Gallego, (2014), Tapia, et al. (2012), Montenegro y Pujol, (2009), Fissore, et al., (2010), otros), los beneficios que proporciona un wiki son variados, enumerando sólo algunos; fomenta el trabajo colaborativo, permite a distintos usuarios editar un mismo texto, permite desarrollar prácticas de lectura y escritura, posibilita la modificación de un texto, etc. Pero así como proporciona múltiples beneficios también se encuentran algunas limitaciones y desventajas; por ser un recurso en el que



la comunicación se presenta de manera asincrónica puede en determinados momentos producir conflictos de edición por cuanto un escrito no puede visualizarse hasta que no es publicado, lo que permitiría en un determinado momento que varias personas editen a la vez sobre un mismo texto (Sarah Liu, 2012), también el hecho de que todos pueden editar los escritos podría generar acciones mal intencionadas por parte de algún participante; eliminación del contenido, aporte de escritos incorrectos, etc. Era necesario explicar a los estudiantes este tipo de situaciones enmarcadas en beneficios y limitaciones, para que ellos comprendieran el gran compromiso y responsabilidad que debían asumir para propiciar un buen ambiente de trabajo y mejores prácticas de escritura.

Se especificó desde un comienzo a los estudiantes que en la wiki estarían dispuestas en guías de aprendizaje, las diferentes actividades que ellos deberían realizar y se aclaró que aunque en un principio no estarían todas expuestas, estas irían apareciendo paulatinamente a medida que avanzara la experiencia. La exploración en la plataforma fue realizada de forma individual por cada estudiante, al acceder a ella los estudiantes encontraban un saludo de bienvenida con algunas especificidades. (Ver imagen 5 y 6).

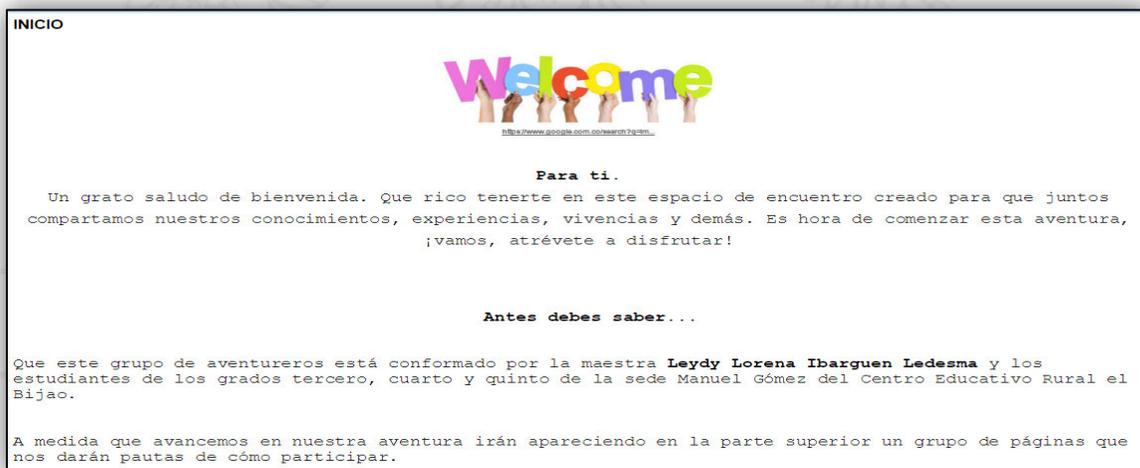


Imagen 5. Texto de bienvenida en la wiki.



Imagen 6. Exploración de la plataforma.

Respecto a las actividades se les aclaró que desde su diseño algunas estaban pensadas para el trabajo individual y la mayoría de ellas para realizarse en forma colaborativa; se enfatizó entonces en la importancia del trabajo autónomo y responsable durante aquellos ejercicios individuales, así como la importancia de las dinámicas grupales, el respeto por el otro y por sus opiniones, la necesidad de establecer roles, el compromiso y la responsabilidad que se requería para el cumplimiento de los objetivos expuestos en cada actividad.

Durante esta etapa, también se continuó con la estrategia de organización del aula por mesas de trabajo tal como se muestra en las imágenes 7 y 8, sin embargo, no se determinaron grupos permanentes para todo el proceso en la investigación, porque se consideró la posibilidad de que los estudiantes pudieran de acuerdo a las actividades proyectadas, desempeñarse en varios grupos de trabajo, enriqueciendo sus conocimientos mediante el aporte de todos sus compañeros;



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en esta ocasión la distribución temporal se hizo por parejas y conservando aún la dinámica de mezclar los grupos. Esta estrategia permitió que los estudiantes continuaran apoyándose mutuamente, intercambiaran ideas y estrategias para apropiarse de los conceptos, que pudieran a través de la práctica dominar cada vez el manejo de la herramienta y además motivarse entre sí a participar en el desarrollo de la sesión.



Imagen 7. Organización y Dinámicas grupales Estudiantes. Etapa 2.



Imagen 8. Organización y Dinámicas grupales 2. Estudiantes. Etapa 2.



Etapa 3. Desarrollo de actividades en la wiki. (Sesiones 4 a la 19). Una vez resueltas las etapas anteriores se dio vía libre al desarrollo de actividades desde la plataforma, antes era necesario conocer el nivel de competencia propositiva encontrado en los estudiantes, dentro del acercamiento teórico y práctico, para ello se les propuso un ejercicio inicial (diagnóstico).

Diagnóstico inicial.

Se les pidió a los estudiantes (en principio ocho) que realizaran una presentación siguiendo como patrón las siguientes preguntas:

Cuéntanos ¿quién eres? ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿En qué grado estás? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Tienes mascotas? ¿Qué deseas ser cuando grande? Adicional a ello se les dijo que escribieran otras cosas que quisieran contar o añadir en su presentación, cambiar el color de las letras, el tamaño, estilo, incluir una foto, realizar o grabar su presentación.

Una vez recibidas las indicaciones en la wiki y realizado el ejercicio práctico, los resultados de los estudiantes muestran lo siguiente:



Gráfica 1. Ejercicio inicial de escritura.



En este ejercicio, se miraron dos indicadores; la capacidad de los estudiantes para proponer nuevas ideas y si el escrito elaborado presentaba un orden y una estructura que en conjunto daban claridad a sus ideas. Ambos indicadores se evaluaron de 0 a 2 (0 = no cumplimiento, 1 = mediano cumplimiento y 2 = cumplimiento satisfactorio en el indicador). Los resultados obtenidos mostraron varios aspectos:

Durante el proceso de escritura hubo dificultad de parte de algunos estudiantes (2, 3, 4, 5, 6) para exponer otras ideas que complementarían o nutrirían sus textos, en su mayoría se limitaron únicamente a responder las preguntas guías aun cuando se les solicitó agregar a su presentación otros aspectos de sus vidas y utilizar si así lo consideraban otros elementos (foto de perfil, video, audio) que ayudaran a ampliar su escrito. Al final se muestra poca capacidad por parte de los estudiantes para salirse de las estructuras en el momento de escribir, compartir e intercambiar ideas incluso cuando se trata de aspectos de sus vidas.

Igualmente, los estudiantes en su mayoría (3, 4, 5, 6, 7), presentaron dificultades para ordenar sus ideas antes de publicarlas, esto se debió a que se limitaron sólo a responder las preguntas guías y no organizaron o estructuraron sus respuestas, por tanto no se evidencia un orden lógico en sus publicaciones. Hubo en algunos casos problemas de redacción, ortografía y coherencia, y esto hizo que sus publicaciones fueran en determinados momentos, confusas y poco entendibles. Este sencillo ejercicio reafirmó la importancia de implementar una propuesta didáctica, que permitiera a través de ejercicios de escritura en una wiki, generar situaciones reales, cercanas a los estudiantes que potenciaran el desarrollo de la competencia propositiva en los mismos, atendiendo al hecho de que el desarrollo de esta competencia, proporciona a la persona y en este caso a los estudiantes, herramientas necesarias para que puedan explicar o formular hipótesis,



resolver problemas, generar nuevas alternativas de conocimiento, proponer ideas o formas distintas de actuar. La competencia propositiva además puede llegar a favorecer la producción oral y escrita de los estudiantes en la medida en que estos, por medio del lenguaje puedan compartir y dar a conocer opiniones, ideas o pensamiento (Niño, 2011).

Durante las actividades de escritura en la wiki, se estructuraron 7 temáticas distintas de clase como ya se especificaron en el apartado de la propuesta. Todas fueron desarrolladas según los tiempos para las clases y las sesiones establecidas.

Tiempo 1: Exploración de saberes previos.

Este primer tiempo que partía del tema designado para la sesión, estuvo destinado a la exploración de los saberes previos de los estudiantes. Lo esencial de este momento consistía en ofrecerle a los estudiantes un espacio para que ellos trajeran al momento presente de cada actividad lo que conocían, lo que habían oído o alguna idea vaga respecto al tema a desarrollar, este ejercicio les permitía tener una base a partir de la cual comenzaban a afianzar o a desarrollar el nuevo conocimiento. Este tiempo siempre se presentó al estudiante como un momento provocador de la clase, en los que los estudiantes realizaban múltiples actividades según el tema que se estuviera desarrollando, por ejemplo para el tema de clase “Todo pata arriba” que tenía como objetivo que los estudiantes aportaran ideas a través de la escritura, se diseñó la siguiente actividad de exploración:



AVENTURA DEL DÍA >

Todo patas arriba

Vamos a jugar “Todo patas arriba”

En parejas pondrán a trabajar la imaginación y la creatividad para responder los siguientes interrogantes ¿Dónde estaban ayer mientras llovían confites de sal? ¿Por qué llegaron de noche a clase? ¿Quién era el enano gigante con el que se reían mientras caminaban a casa? ¿Por qué se pusieron el enorme pantalón de payaso para ir a dormir?

Cada equipo sacará de una bolsa que tendrá la maestra una pregunta, luego rápidamente concertarán en equipo todas las posibles respuestas que darán a la pregunta escogida y cuando tengan listas sus respuestas comenzarán a escribirlas en la wiki para compartirlas con sus compañeros.

Imagen 9. Ejemplo de actividad de exploración de saberes 1.

En otra clase cuyo tema era la resolución de problemas se planteó un socio drama para que los estudiantes desde distintos personajes (padre de familia, estudiante, rector, maestro) pudieran aportar a la solución del conflicto hipotético que se les estaba presentando. En el ejercicio los estudiantes a través de mediaciones y de distintas propuestas planteadas desde sus conocimientos llegaron a varias soluciones para el problema.



Imagen 10. Ejemplo de actividad de exploración de saberes 2.



La exploración de saberes previos es un momento fundamental que debe desarrollarse dentro del proceso de aprendizaje. Cuando el estudiante es enfrentado a nuevos saberes o experiencias, durante el proceso de adquisición y construcción del nuevo aprendizaje, rebobina en su interior o repasa en su mente buscando el conocimiento que antes ha adquirido a fin de comprender y encontrar participación en lo que es nuevo para él. La estimulación de saberes previos en los estudiantes puede desarrollarse a partir de múltiples estrategias, aquella que se desarrolle siempre va a depender de la elección de la persona que conduzca un determinado proceso o adelante una actividad, pero siempre es importante considerar en el diseño de estas, los intereses, necesidades y el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

Tiempo 2: Aprender algo nuevo.

El tiempo para aprender algo nuevo, no fue más que el tiempo en donde se profundizó en el tema escogido para la sección a fin de que el estudiante renovara, despejara dudas, contrastara, ampliara, modificara o aprendiera nueva información. Durante este tiempo se permitía mediante lecturas, observación y análisis de videos, consultas, ejercicios que requerían indagación de temas dentro de su contexto, o de ser necesario a partir la explicación del maestro, que el estudiante se acercara a un conocimiento más profundo del tema propuesto. En este tiempo, fueron muy valiosas las respuestas que los estudiantes encontraban a sus interrogantes realizados, pues significaban un aporte a la consolidación de sus aprendizajes a largo plazo.



Imagen 11. Estudiantes consultando en internet.



Imagen 12. Estudiantes profundizando sus conocimientos en visitas comunitarias.

La forma como los estudiantes acceden al conocimiento, profundizan y amplían en los temas utilizando distintos medios, que trasciende las paredes del aula de clase, hasta situarse en el contexto, en el intercambio entre pares, en la interacción con el computador y sus distintos sitios de consulta, recuerdan que la alfabetización como lo han expuesto algunos estudiosos como Lankshear y Knobel (2012), Coll, y Rodríguez, (2011), Area Moreira (2012), Area Moreira et al,



(2012), es un proceso cambiante que con el tiempo se reviste de nuevas formas de acceso al conocimiento, y tal como lo refirieran en su momento, en este proceso de interacción, de construcción de conocimiento, de asimilación de aprendizajes, las TIC han tenido un papel preponderante por cuanto no sólo ponen a nuestra disposición variedad de recursos, sino que facilitan el acceso a la información de una manera muy flexible.

Tiempo 3: Producción de saberes.

Este tiempo como se enunció en la propuesta estaba compuesto por un conjunto de actividades y estrategias propuestas para efectuar un seguimiento y apoyar el proceso de escritura del estudiante desde la plataforma wiki.

Durante esta etapa de producción de saberes en la wiki, los estudiantes encontraron en la plataforma, diversas guías de aprendizaje con actividades diseñadas para desarrollar prácticas creativas de escritura, para estimular la capacidad de los estudiantes a plantear alternativas de solución ante situaciones hipotéticas o del contexto, o actividades que simplemente requerían de los mismos proponer nuevas estrategias, respuestas o ideas. Estas actividades eran desarrolladas de forma individual en las primeras sesiones, y colaborativas en el resto (*ver imágenes 13, 14, 15 y 16*); los estudiantes generaban respuestas, componían escritos o expresaban ideas asociadas a los temas planteados haciendo uso de formas distintas de lenguaje (imágenes, videos), que luego publicaban en la plataforma y al estar expuestos estos ante la mirada de todos, se volvían de carácter público, pues eran intervenidos por los estudiantes y en conjunto todos podían sugerir, corregir, modificar, editar una parte del texto o todo en su totalidad.



En la wiki además, los estudiantes hacían públicos aquellos temas reales de su comunidad que ocasionaban mayor preocupación para todos; estos temas eran escogidos por ellos mismos, abordados y desglosados de manera creativa y luego publicados en la plataforma, y al ser reconocidos como situaciones que generan afectación en el contexto, los estudiantes participaban en colaboración en la construcción de una lista de ideas que sugirieran maneras de afrontar esa situación y de esta manera encontraban importancia a lo que hacían durante el proceso de escritura. Estas prácticas de escritura desarrolladas por los estudiantes encuentran valor en los planteamientos de varios autores quienes consideran que la escritura debe abordarse desde un enfoque sociocultural (Barton y Hamilton, (2004), Kalman, (2003; 2008), Lankshear, y Knobel, (2007; 2008), Cassany, (2006; 2009), desde esta perspectiva las prácticas de escritura situada en un contexto constituyen formas más amplias de alcanzar objetivos sociales y prácticas culturales (Zavala, 2008), pues el estudiante comprende que escribir más allá de códigos y grafías se convierte en un puente para establecer vías de comunicación e interacción con los otros, y conexión con su contexto. Con estas prácticas de escritura además se confirma la importancia de formar comunidades de lectores y escritores en el aula (Lerner, 2001), pues de la misma forma como lo sugiere la autora, educar en la cultura escrita posibilita que el estudiante aprenda a repensar su mundo, encontrar respuestas para la resolución de problemas y proponer diversas ideas valiéndose de la escritura y de otras formas de lenguaje.

En este tiempo además los estudiantes disfrutaban del placer de escribir en colaboración historias de su autoría. De manera que, no sólo se apropiaban de conceptos (proponer, alternativas de solución, trabajo en equipo, aprendizaje, escritura colaborativa) sin que esto implicara memorizar su definición, sino que; también estimulaban la capacidad para proponer



ideas y afianzaban habilidades y destrezas para trabajar en equipo, crear lazos de amistad, perfeccionar sus escritos, resolver problemas o proponer formas de hacerlo. Frente a estas acciones en particular Frugoni (2006) refiere que la escritura se desarrolla en distintos contextos, sobre todo en aquellos en donde las situaciones alrededor de la misma resultan de la interacción con los otros, pues los aportes que los demás proporcionen, independiente de la práctica de escritura que se realice, pueden resultar importantes durante su aprendizaje.

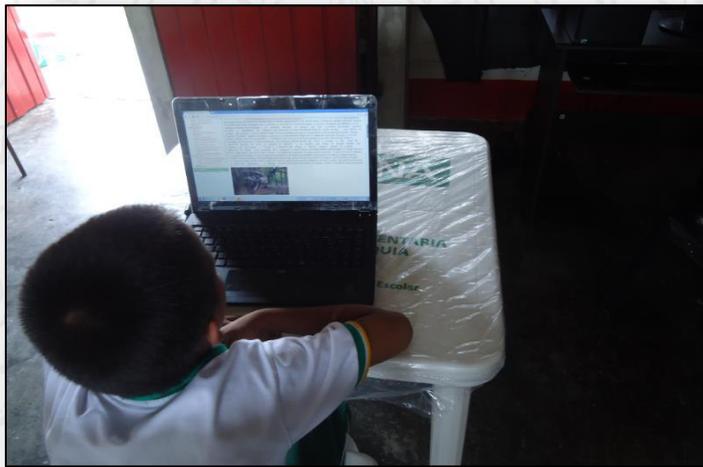


Imagen 13. Tiempo de producción individual en la wiki.



Imagen 14. Tiempo de producción de saberes en la wiki. Trabajo colaborativo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



Imagen 15. Tiempo de producción en la wiki. Dinámicas de trabajo grupal 1.

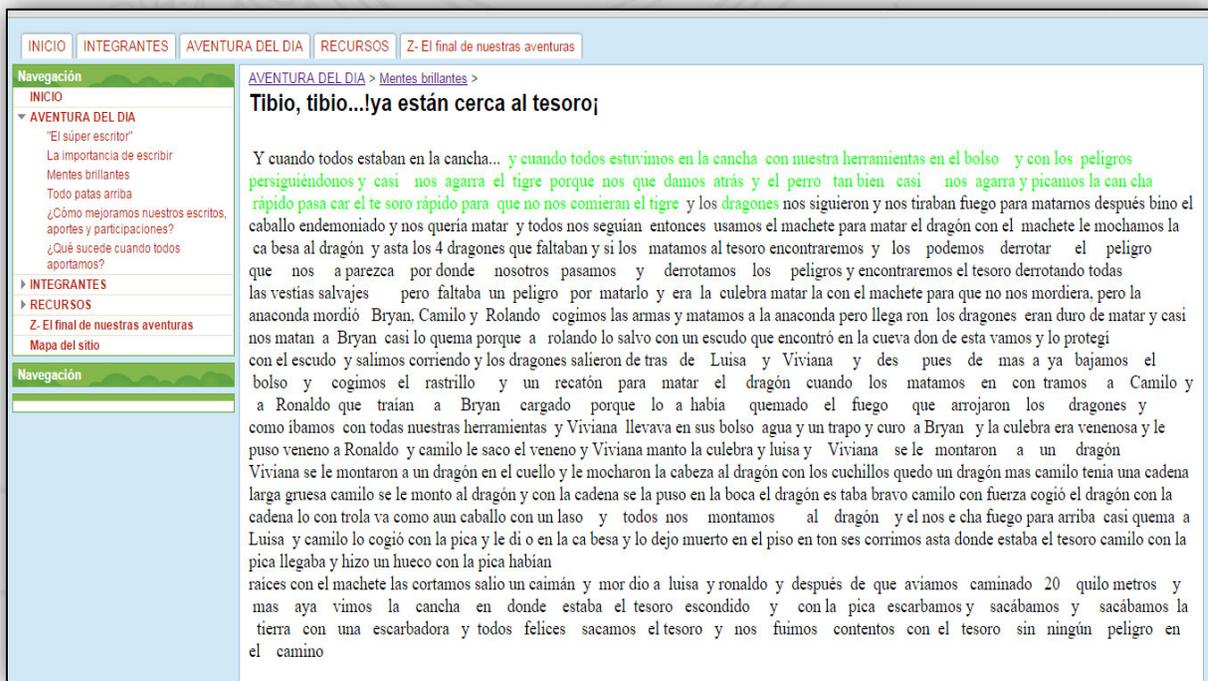


Imagen 16. Tiempo de producción de saberes. Dinámicas de trabajo grupal 2.

El acto de proponer ideas, implicó un proceso muy riguroso que no siempre tuvo resultados favorables, los estudiantes debieron pasar por un proceso largo con muchos obstáculos para aprender de los ensayos y errores, elaborar borradores antes de sus publicaciones finales,

autocriticar y reflexionar frente a sus composiciones y la de sus compañeros, además de su desempeño en cada sesión, también debieron aprender a corregirse entre pares, pues en principio sucedió que se sentía un poco tímidos e incómodos para modificar sobre los trabajos de sus compañeros.

En estos momentos del proceso, la perseverancia, motivación y el compromiso fueron elementos claves para mejorar los resultados, y una fortaleza adicional a favor fue que a lo largo del proceso el estado de ánimo y motivación de los estudiantes se mantuvo constante, claro está con algunas excepciones, la expectativa, la ansiedad por saber que iba a suceder durante cada sesión y la curiosidad por descubrir qué cosas iban a aprender con los computadores permitió que los estudiantes estuvieran en todo momento dispuestos a participar de cada actividad programada. Para ilustrar mejor lo anterior se presenta a continuación un ejemplo de un escrito construido por los seis estudiantes a lo largo de varias sesiones:



The screenshot shows a web-based collaborative writing interface. At the top, there are navigation tabs: INICIO, INTEGRANTES, AVENTURA DEL DIA, RECURSOS, and Z- El final de nuestras aventuras. The main content area is titled 'AVENTURA DEL DIA > Mentas brillantes >' and contains the text 'Tibio, tibio...!ya están cerca al tesoro!'. The text is written in a simple, slightly irregular font and contains several green highlights. The left sidebar shows a navigation menu with options like 'INICIO', 'AVENTURA DEL DIA', 'INTEGRANTES', 'RECURSOS', and 'Z- El final de nuestras aventuras'. The text in the main area is as follows:

Y cuando todos estaban en la cancha... y cuando todos estuvimos en la cancha con nuestra herramientas en el bolso y con los peligros persiguiéndonos y casi nos agarra el tigre porque nos que damos atrás y el perro tan bien casi nos agarra y picamos la can cha rápido pasa car el te soro rápido para que no nos comieran el tigre y los dragones nos siguieron y nos tiraban fuego para matarnos después bino el caballo endemoniado y nos quería matar y todos nos seguían entonces usamos el machete para matar el dragón con el machete le mochamos la ca besa al dragón y asta los 4 dragones que faltaban y si los matamos al tesoro encontraremos y los podemos derrotar el peligro que nos a parezca por donde nosotros pasamos y derrotamos los peligros y encontraremos el tesoro derrotando todas las vestias salvajes pero faltaba un peligro por matarlo y era la culebra matar la con el machete para que no nos mordiera, pero la anaconda mordió Bryan, Camilo y Rolando cogimos las armas y matamos a la anaconda pero llega ron los dragones eran duro de matar y casi nos matan a Bryan casi lo quema porque a rolando lo salvo con un escudo que encontró en la cueva don de esta vamos y lo protegí con el escudo y salimos corriendo y los dragones salieron de tras de Luisa y Viviana y des pues de mas a ya bajamos el bolso y cogimos el rastrillo y un recatón para matar el dragón cuando los matamos en con tramos a Camilo y a Ronaldo que traían a Bryan cargado porque lo a había quemado el fuego que arrojaron los dragones y como íbamos con todas nuestras herramientas y Viviana llevaba en sus bolso agua y un trapo y curo a Bryan y la culebra era venenosa y le puso veneno a Ronaldo y camilo le saco el veneno y Viviana manto la culebra y luisa y Viviana se le montaron a un dragón Viviana se le montaron a un dragón en el cuello y le mocharon la cabeza al dragón con los cuchillos quedo un dragón mas camilo tenia una cadena larga gruesa camilo se le monto al dragón y con la cadena se la puso en la boca el dragón es taba bravo camilo con fuerza cogió el dragón con la cadena lo con trola va como aun caballo con un laso y todos nos montamos al dragón y el nos e cha fuego para arriba casi quema a Luisa y camilo lo cogió con la pica y le di o en la ca besa y lo dejo muerto en el piso en ton ses corrimos asta donde estaba el tesoro camilo con la pica llegaba y hizo un hueco con la pica habían raices con el machete las cortamos salio un caimán y mor dio a luisa y ronaldo y después de que aviamos caminado 20 quilo metros y mas aya vimos la cancha en donde estaba el tesoro escondido y con la pica escarbamos y sacábamos y sacábamos la tierra con una escarbadora y todos felices sacamos el tesoro y nos fuimos contentos con el tesoro sin ningún peligro en el camino

Imagen 17. Ejemplo escritura colaborativa. Estudiantes.



Para su construcción los estudiantes planificaron paso a paso las estrategias a seguir; se establecieron algunos roles (líder, editores, críticos de los aportes, ayudantes), en inicio encontraban difícil escribir sus ideas en la plataforma, la razón es que en la wiki elaborar un escrito en una página varias personas al mismo tiempo produce un conflicto de edición (el escrito del último estudiante que se une a modificar al tiempo el texto, se antepone y reemplaza el de los demás), y esto aunque en momentos se convertía en una debilidad para el rendimiento del trabajo en los estudiantes, al final resultaba ser una fortaleza, pues los obligaba a tomarse un tiempo para concertar ideas, proponer estrategias, elaborar borradores, realizar búsquedas en internet, delegar funciones, entre otras, todo en función de obtener mejores resultados en sus construcciones finales.

El escrito en particular tuvo una característica y esta se considera, detonó el interés y la creatividad de los estudiantes para componer la historia y llevarla con entusiasmo hasta el final con la colaboración de todos; en el ejercicio además de involucrar a los estudiantes en una construcción fantástica en la que ellos eran los protagonistas, sucedía que todas las acciones, hechos, lugares y demás personajes que ellos incorporaban a la historia, tenían lugar en espacios de su vereda; por tanto fue fácil para ellos aportar muchas ideas ya que cada transcurrir en el cuento contenía elementos específicos (fincas reconocidas, la tienda de la vereda, personas cercanas, herramientas de su contexto, su escuela, entre otros).

Tiempo 4: Valoremos nuestros aprendizajes.



En este estudio valorar los aprendizajes fue un proceso permanente que permitió observar de manera conjunta los avances y dificultades de cada estudiante desde sus escritos y demás publicaciones. En él, se entablaba un diálogo maestra – estudiantes que daba cabida a la reflexión, algunos cuestionamiento y construcción de nuevas estrategias para fortalecer el trabajo de campo. Cada vez que, los estudiantes podían leer en la wiki las intervenciones propias y las de sus compañeros, se generaban procesos de edición, se proponían sugerencias y se realizaba retroalimentación (*feedback*) de los temas y actividades desarrolladas cuantas veces lo consideraran necesario. Por supuesto se respetaban los acuerdos establecidos para la escritura en la wiki y se acataban con agrado y respeto las sugerencias.

Para valorar los avances de los estudiantes durante el trabajo de campo se implementó como se mencionó en el apartado de los instrumentos, la matriz de valoración, la cual se aplicó a partir de la cuarta sesión.

Etapa 4. Clausura del proyecto. (Sesión 20). Finalmente, los estudiantes hicieron uso de la plataforma wiki para planear la forma como cerrarían esta experiencia, y ese ejercicio final también dejó ver algunos avances hacia la competencia propositiva. Los estudiantes no sólo propusieron ideas para clausurar sino que las llevaron a cabalidad, en el encuentro compartieron las impresiones y aprendizajes obtenidos durante la experiencia, expusieron ante los padres de familia sus dificultades y avances y se cerró todo el proceso con la entrevista semiestructurada.



7.2. Estudio de casos.

Para una mayor comprensión de la información, que se presenta a continuación en los respectivos casos, se recomienda acudir al espacio de anexos donde se encuentran descritos en su totalidad los instrumentos. Sin embargo, para facilitar la lectura del análisis de información y resultados, se presenta un cuadro que resume información sobre la matriz valorativa aplicada durante las respectivas sesiones del trabajo de campo.

Habilidades	Acciones	Modo de expresión en el análisis
Alternativas de solución	Relaciona la información presentada con situaciones de la vida cotidiana para construir nuevas respuestas o soluciones.	Relaciona
	Aporta a la consecución de objetivos e intereses del grupo a través de comentarios, participaciones en el desarrollo de talleres y guía planteada para el trabajo en la wiki.	Aporta



Habilidades	Acciones	Modo de expresión en el análisis
	Propone y construye estrategias que aporten soluciones a distintas problemáticas que se le plantean.	Estrategias
	Realiza comentarios sobre los aportes de sus compañeros y los propios que contribuyen a la construcción escrita de los mismos.	Comenta
Originalidad	Construye mundos posibles a partir de ideas infrecuentes y de las reflexiones extraídas de situaciones de su cotidianidad.	Mundos posibles
	Propone formas diferentes al lenguaje escrito (video, imagen, audio, emoticones, otros) para expresar ideas, opiniones o sentimientos relacionados al tema propuesto	Multimodalidad
	Formula posibles explicaciones, con base en el conocimiento previo para contestar preguntas.	Explicaciones



Habilidades	Acciones	Modo de expresión en el análisis
Fluidez	El vocabulario que utiliza en sus intervenciones es abundante y apropiado al tema.	Vocabulario
	Sus participaciones aportan cada vez mayor número de palabras e ideas que amplían sus construcciones.	Aumento ideas
	Muestra habilidad para interrelacionar sucesos.	Relaciona sucesos
Coherencia global	El escrito o su publicación presentan un orden determinado que permite leerse y entenderse con claridad.	Orden ideas
	Combina de forma coherente distintas formas de representación (video, letras, imágenes, audio, emoticones, otros)	Multimodalidad
	El texto escrito guarda relación con la guía y temática planteada en la plataforma.	Asociado temática propuesta



Habilidades	Acciones	Modo de expresión en el análisis
	Elabora borradores, edita, mejora y guarda correcciones efectuadas sobre alguna parte de sus participaciones antes de publicar sus aportes finales.	Edición

Cuadro 1. Resume información sobre la matriz valorativa.

Para el análisis de la matriz y con el fin de conocer los avances de los estudiantes a lo largo de las sesiones, se le dio un valor numérico a cada indicador (0=no cumplimiento del indicador; 1=mediano cumplimiento del indicador; 2= cumplimiento satisfactorio del indicador).

A continuación, se describen los desempeños progresivos de cada estudiante teniendo en cuenta tanto la información arrojada por la matriz valorativa como del diario de campo.

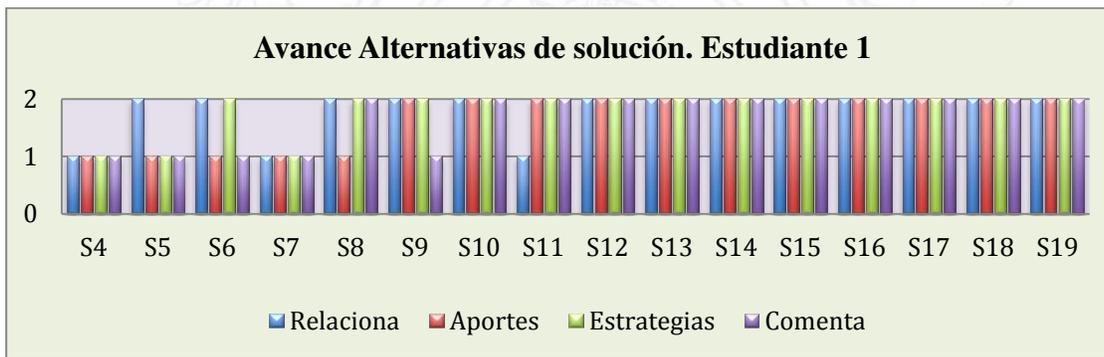
7.2.1 Estudiante 1.

Estudiante de 8 años matriculada en el grado 3° y la menor entre los participantes, mantuvo su motivación y disposición por aprender y participar de cada actividad programada. Sus aportes fueron pertinentes y oportunos, pues no solo logró mejorar su proceso de escritura y construir nuevos aprendizajes, sino que contribuía con sus comentarios, intervenciones y explicaciones a



que sus compañeros pudieran tener mejoras en sus procesos. Esto se tradujo en avances significativos a lo largo de las sesiones, sobre todo en su proceso de escritura en la wiki y en cuanto al nivel de competencia propositiva se refiere.

Alternativas de solución



Gráfica 2. Avance Alternativas de solución. Estudiante 1.

Análisis de Alternativas de solución. En las primeras sesiones, los aportes de la estudiante no presentaron avances importantes, ubicándose en un desempeño mediano. Esto se explica debido a que ella se encontraba en periodo de adaptación y familiarización con la aplicación wiki, como consecuencia le resultó un poco complejo acomodarse a la dinámica de escritura desde un recurso distinto al habitual (su cuaderno). Esta transición representó para ella un esfuerzo adicional y un poco de incomodidad para responder a las actividades planteadas, su empeño estaba puesto en querer dominar las funciones de la plataforma, y en consecuencia, respondía con rapidez y ligereza a los ejercicios propuestos en la guía sin que se produjeran reflexiones y aprendizajes. Esta situación fue cambiando paulatinamente en la medida en que se



generó confianza y comodidad frente al uso de la aplicación lo que permitió el disfrute de las actividades propuestas en las siguientes sesiones del trabajo de campo.

Su avance respecto a los ítems que conforma esta categoría se describe de la siguiente manera; en la medida que avanzó el trabajo de campo, la estudiante estuvo en capacidad de establecer relaciones entre la información proporcionada en la wiki y las situaciones problema de su cotidianidad. Esto le permitió generar alternativas de solución a las situaciones problema presentadas. En la gráfica 1, las barras azules muestran como la acción se mantuvo latente a lo largo del proceso, con contadas excepciones que se sitúan en las sesiones 4, 7 y 11, por la falta de dominio de la herramienta como se explicó anteriormente; y también por la ausencia de dedicación y conexión con la actividad realizada, en el caso puntual en las sesiones 7y 11.

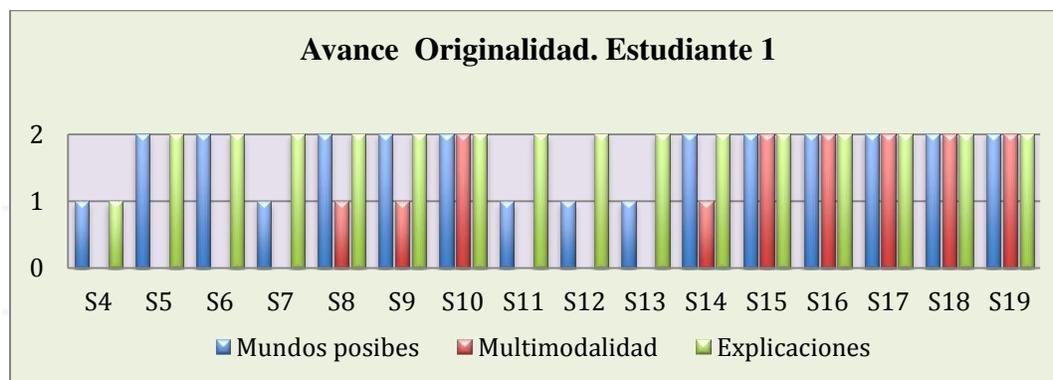
El siguiente ejemplo muestra una de las actividades en que se evidenció la agilidad de la estudiante para relacionar la información presentada con situaciones de la vida cotidiana y generar a partir de allí nuevas respuestas en sus escritos:

Al ingresar a la wiki, la estudiante se encuentra con el tema “*El súper escritor*”, clasificado en la página denominada *La aventura del día*, en el que una de las actividades de la guía consistía en escribir sobre un tema de su preferencia. Ella se muestra pensativa por un momento, luego decide que puede escribir acerca de algo que le gusta mucho y dice en voz alta “yo escribiré acerca de mi mascota” y redacta en la wiki lo siguiente: “*Mi mascota es muy tierna cuando llego de la escuela el sale a saludarnos. Él se dañó una pata; el salió de la casa para la calle y llegó a la casa con la pata mala, tenía gusanos y un hueco. Mi mama le echó veterinaria y con un palito le sacó los gusanos y lo sanó y ahora está mucho mejor*”. Durante el ejercicio, la estudiante no presentó dificultades para elegir el tema, respondió a lo que decía la guía, además

propuso nueva información que le ayudó a componer su escrito a partir de situaciones que experimentaba en su cotidianidad.

En los ítems *Aporta, Estrategias, Comenta*; hay un avance importante en sus contribuciones no sólo frente al desarrollo de las actividades propuestas sino también en su ejecución. Se evidencia un cumplimiento satisfactorio de los indicadores y aquí se resalta el disfrute en el desarrollo de cada actividad, su iniciativa para asumir el rol de líder durante las sesiones (colaboraba con sus compañeros explicándoles cuando estos no entendían una actividad, cuando se les olvidaban el funcionamiento y manejo de algún recurso), su disposición para animar a sus compañeros a través de comentarios en la wiki asociados con los escritos de todos: *“hola camilo, me gusta el nombre de tu perro” “prestar atención a lo que estamos escribiendo” “Que bueno compartir”* o participando con sus preguntas, para motivar o hacer que sus compañeros volvieran sobre sus escritos para mejorarlos: *“Por qué no respondiste” “Quién es tu amigo” “¿qué peligro escogiste?”*

Originalidad.



Gráfica 3. Avance Originalidad. Estudiante 1.



Análisis de la originalidad. El análisis para esta categoría se presenta por cada uno de los ítems que la componen: *Mundos posibles*, *Multimodalidad*, y *Explicaciones*.

Para el ítem construcción de *mundos posibles* a partir de ideas infrecuentes y de las reflexiones extraídas de situaciones de su cotidianidad, la estudiante tal como se muestra en la gráfica 2, presentó algunas alteraciones que se traducen en mediano cumplimiento en las sesiones 4, 7, 11, 12, 13, en donde sus intervenciones registran un ligero esfuerzo por incluir en sus composiciones ideas novedosas que dieran respuestas a los requerimientos de las actividades. Al enfrentarse a situaciones que demandaban el uso de la creatividad, el ingenio y la originalidad se obtuvieron respuestas como: “*Yo actuaría haciendo todo al revés, como bañarme sin echarme agua mi mundo al revés sería todo boca abajo un día yo estaba montando cicla y vi que por la calle pasaban los animales y por los bosques los carros*”. El párrafo anterior es la respuesta a la actividad denominada en la wiki, “*Todo patas arriba*” que invitaba a la estudiante a imaginar y construir un escrito en el que describiera su mundo al revés.

En el ítem *multimodalidad* (formas distintas de representación del lenguaje: imágenes, video, audio), la estudiante presentó dificultades con el uso de este tipo de recursos para expresar ideas o sentimientos, pues tal como lo muestra la gráfica 2 en este indicador no hay muchos avances, situación que se explica porque escribir con este tipo de recursos no es un acto cotidiano para los estudiantes y además su utilización requiere procesos de pensamiento complejo que implican el análisis de estos y la relación con la escritura de tal forma que se logren producir textos coherentes más allá del sentido estético. Sin embargo, es importante resaltar que el uso de recursos multimodales también depende de la relación que tenga el recurso con el contexto cultural y del interés particular que tenga quien escribe. Un ejemplo de esta situación se presenta



cuando en una de las sesiones de trabajo en la wiki, se plantea a los estudiantes que se asuman como la voz de su comunidad, den a conocer una problemática que los afecta y además propongan soluciones para resolverla. La estudiante decide referenciar el problema que a continuación se presenta:

AVENTURA DEL DIA > ¿Qué sucede cuando todos aportamos? >

La voz de mi comunidad 2.

“El problema es de un caño que hay junto de la carretera que cuando se crece no deja pasar, los cocheros tienen que esperar que rebaje o devolverse. La solución es que pongan un puente para que puedan pasar los cocheros. Yo entreviste a uno de los afectados y dijo que necesitaba ayuda para hacerle un puente al puente”.



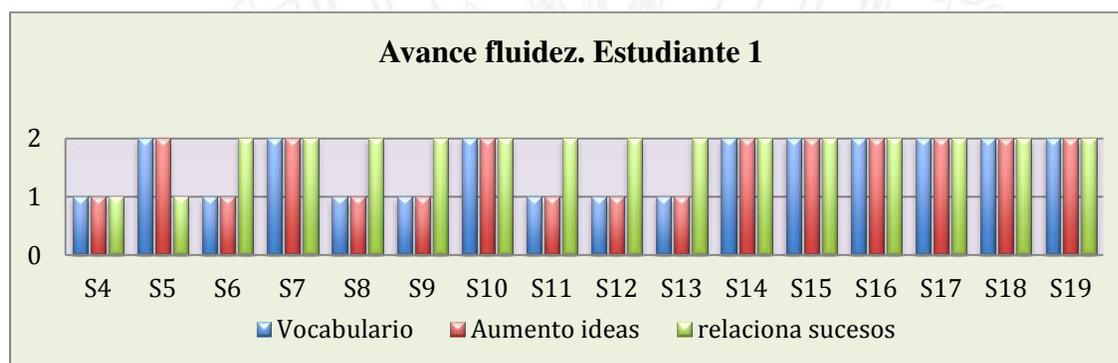
Cuadro 2. Ejemplo publicación que evidencia la originalidad. Estudiante 1.

En el ejercicio, la estudiante organiza sus ideas para describir y presentar de una forma clara la situación ante sus compañeros, además decide que quiere ilustrar detalladamente el problema que evidencia y de esta forma no sólo opta por tomar imágenes de la situación sino que decide entrevistar a una persona a quien ella menciona en su texto como uno de los afectados. Aunque

el ejemplo ampliamente refleja su creatividad, también se evidencia la capacidad de la estudiante para proponer alternativas de solución a situaciones de su contexto.

Finalmente en el ítem *Explicaciones*, se evidencia dentro de la misma gráfica 2, un cumplimiento total a lo largo de casi todas las sesiones, que alude a la capacidad de la estudiante para generar explicaciones a partir de las respuestas emitidas a los planteamientos que se le hicieron, y su habilidad para organizar sus ideas o elaborarlas basándose en el conocimiento que posee, en lo que cree o piensa, antes de dar posibles explicaciones.

Fluidez.



Gráfica 4. Avance fluidez. Estudiante 1.

Análisis Fluidez. Hubo un esfuerzo de la estudiante a lo largo de las sesiones por mantener y aportar en cada una de sus publicaciones un mayor número de ideas o respuestas a las actividades establecidas.

En el ítem *Vocabulario y Aumento de ideas*, en las sesiones 4, 6, 8, 9, 11, 12 y 13, sus escritos fueron cortos puesto que no se registró mayor variación en la cantidad de palabras u



oraciones propuestas por la estudiante. Sin embargo, en la medida en que avanzó en el trabajo de campo, que este panorama cambió y la estudiante logró incorporar con facilidad varias ideas en un mismo escrito o publicación, o un número considerado de las mismas, además mantuvo al interior de sus intervenciones un vocabulario sencillo y apropiado a las temáticas, ; es decir, la estudiante paso de realizar escritos de unas cuantas palabras en el que resumía, simplificaba o sólo se limitaba a dar algunas respuestas sin mayores explicaciones o argumentos a sus ideas, a construir textos con mayor número de estas y con sentido completo.

En el ítem *Relaciona sucesos*, consiguió en casi todas las sesiones ser cuidadosa en establecer relación y una secuencia lógica entre las ideas que presenta. Sólo en la sesión 4 y 5, mostró algunas dificultades para comprender algunas actividades y ejecutarlas en la wiki; lo cual se puede interpretar desde su timidez para pedir ayuda cuando no lograba concretar una acción en la plataforma o cuando no había entendido con claridad una actividad, y por tanto, desarrolló las actividades con rapidez dejando escrito las primeras ideas.

Por citar sólo una de las publicaciones de la estudiante para explicar a profundidad información relacionada en cada ítem de la gráfica 3, se describe: al iniciar el proceso de escritura en la wiki, la estudiante hace su presentación y decide que sólo quiere compartir lo siguiente: *“ME LLAMO LUISA FERNANDA CORREA CONGOTE Y TENGO 8 AÑOS ESTOY EN EL GRADO TERCERO Y ME GUSTA LA ESCUELA PORQUE NOS ENSEÑAN MUCHO SI TENGO UN PERRO QUE SE LLAMA LUCAS QUISIERA SER DOCTORA”*

En su escrito la estudiante presenta sus ideas iniciales utilizando un vocabulario sencillo, entendible para cualquier lector, aunque hace un ligero esfuerzo por ir más allá de la línea de las preguntas bases que está respondiendo, no se produce en su escrito mayores explicaciones a las



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ideas que presenta. Pero en las últimas sesiones, la estudiante retoma su escrito y decide agregar nuevas palabras a su intervención, hacer algunas correcciones y modificaciones, al igual que agregar su foto de perfil, publicando una última versión:

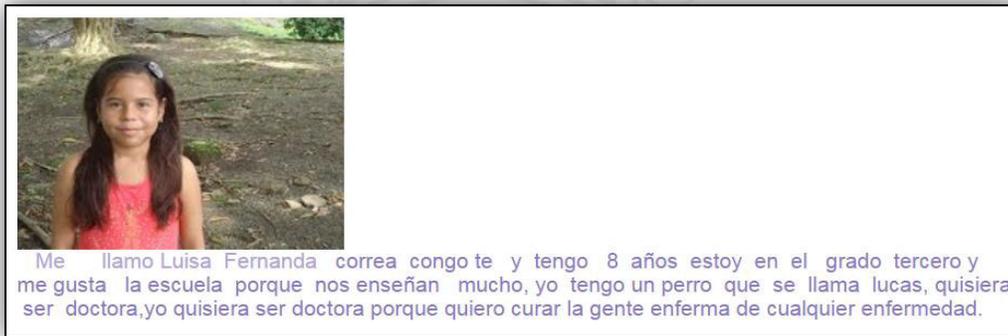


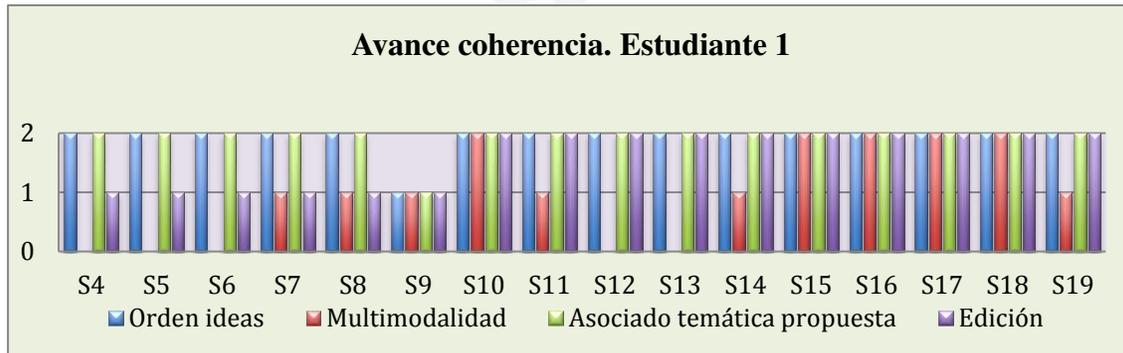
Imagen 18. Ejemplo escrito perfil, estudiante 1.

En la nueva versión publicada por la estudiante, sus ideas se presentan más fluidas y logra incorporar nuevas palabras que aumentan el contenido del texto y ayudan a profundizar en la descripción del perfil que la estudiante quiere presentar. Además, al agregar una imagen a su escrito, consigue complementar la información y permite al lector obtener una idea real de la persona que escribe. Su publicación también guarda una estrecha relación con la actividad propuesta “Creación de perfil de los integrantes”.

En otros escritos y publicaciones, cuando la estudiante escribe en colaboración con sus compañeros, consigue que sus aportes e intervenciones tengan cada vez mayor fluidez.



Coherencia.



Gráfica 5. Avance coherencia. Estudiante 1.

Análisis de la coherencia. En el ítem *Orden ideas*, el desempeño de la estudiante fue totalmente satisfactorio en casi todas las sesiones, debido a que sus publicaciones presentaron casi siempre en su estructura un orden determinado que reflejó claridad y organización en la información o ideas que exponía sobre un determinado tema.

En los ejemplos citados en párrafos anteriores se puede ver que algunas de sus composiciones son totalmente claras, se refleja en sus aportes la intención comunicativa (ver ejemplo, la voz de mi comunidad), otras son entendibles, aunque en ocasiones la omisión de algunos signos de puntuación o algunos errores ortográficos alteran sus aportes. Por ejemplo, en la construcción de su mundo al revés, la estudiante dijo:

todo el mundo al revés luisa correa

Yo actuaría asiendo todo al revés, como bañarme sin echarme agua mi mundo al revés sería todo boca abajo un día yo estaba montando cicla y vi que los por la calle pasaban los animales y por los bosques los carros

Imagen 19. Ejemplo escrito coherencia "todo el mundo al revés". Estudiante 1.



En su publicación no todas las ideas aportan a lograr un escrito preciso y coherente, se presentan algunas particularidades que afectan la estructura y organización global del texto; hay ausencia de signos de puntuación, utiliza sólo una coma en el texto dando al lector la impresión de que sólo hay dos ideas en su escrito, además algunas palabras como “*actuaria, asiendo, reves, seria...*” presentan errores de acentuación; y en las oraciones “*...un día yo estaba montando cicla y vi que los por la calle pasaban los animales y por los bosques los carros*” presenta un artículo “los” que hace que parte de la oración sea confusa. Pero errores similares a los anteriores se mejoraron en las nuevas versiones de sus escritos, desde el momento en que considera la necesidad de evaluar su trabajo y asume la dinámica de retomar sus aportes para editar, borrar, hacer modificaciones ellos.

En el ítem *multimodalidad* (gráfica 4), los resultados frente al ejercicio de combinar de manera coherente distintas formas de representación del lenguaje (imágenes, audio, video), confirman lo antes mencionado en la categoría Originalidad, debido a que no se obtienen avances constantes frente a este indicador a lo largo del trabajo de campo. En sesiones como la 4, 5, 6, 12 y 13 hay ausencia total de este indicador; en las sesiones 7, 8, 9, 11 y 14 el cumplimiento es mediano y sólo en 10, 15, 16, 17 y 18 se cumple totalmente. Si bien la estudiante durante el proceso de escritura aprendió a incorporar elementos multimodales en sus publicaciones, hubo momentos en las actividades de campo en que mostró una predisposición para el uso de los mismos; en algunas actividades sólo decidió no hacer uso de ellos argumentando que prefería escribir, en otras utilizó estos sólo como un elemento estético en sus textos, y en las sesiones que registran un cumplimiento total o satisfactorio, el ejercicio de incorporar imágenes u otros elementos multimodal cobraban significado para ella, y justificaba que los usaba porque le



servían para aportar sentido a su escrito o para que sus compañeros pudieran comprender mejor lo que deseaba compartir, como recurso de credibilidad: “*usaba imágenes y ayudaban a mostrar lo que ... escribimos para que los demás compañeros lo vieran, para mostrar a los compañeros que si era verdad lo que yo escribía*”,. De esta manera estos elementos utilizados con una intención y sentido específico guardaron estrecho vínculo y coherencia con sus respuestas o escritos.

Lograr una asociación entre las temáticas propuestas y sus respuestas, fue un ejercicio fácil para la estudiante, su desempeño se evidencia en la gráfica 4. Tomarse el tiempo para leer, interpretar y dialogar con sus compañeros sobre lo que las guías le sugerían hacer facilitó que la estudiante pudiera tener una mayor comprensión de las actividades expuestas en cada una.

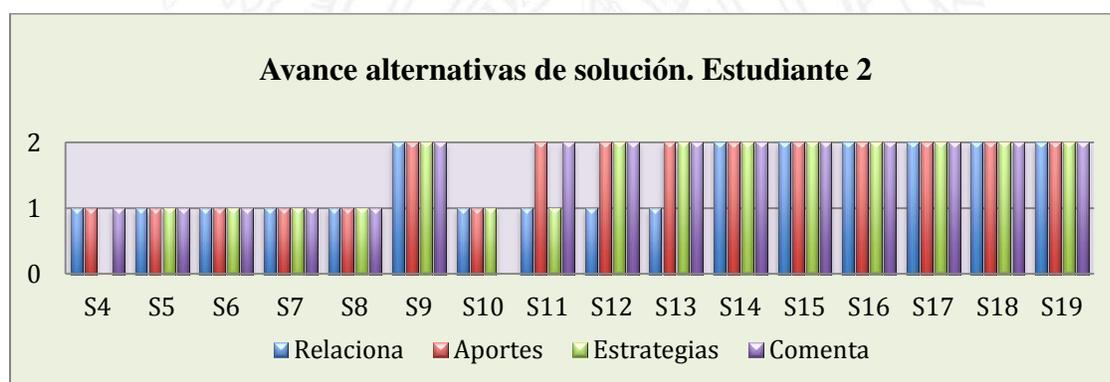
Finalmente en el ítem *Edición*, se evidencia en la gráfica 4 que hay un proceso ascendente hacia el cumplimiento total del indicador a partir de la sesión 10 y se mantiene hasta el final de la intervención. La estudiante logró convertir en un hábito de su proceso de escritura acciones como volver sobre el texto, releer, editar, corregir y elaborar nuevas versiones de sus publicaciones.

7.2.2 Estudiante 2

Estudiante de 9 años del grado cuarto. Durante las sesiones del trabajo de campo participó activamente y permaneció motivada en todas las sesiones. A lo largo de las sesiones, asumió con agrado las recomendaciones y sugerencias de sus compañeros y de la docente, como también sus

propias reflexiones sobre el proceso de aprendizaje que le sirvieron para mejorar en su proceso de escritura en a wiki.

Alternativas de solución.



Gráfica 6. Avance alternativas de solución. Estudiante 2.

Análisis de Alternativas de solución. La estudiante presentó dificultades en el dominio y manejo de la herramienta wiki, de allí que las actividades realizadas por ella durante la primera semana no tuvieron resultados satisfactorios. Pero a nivel general, en el avance de las sesiones logró desarrollar su capacidad para proponer y aportar estrategias para la planificación de rutas que aportaran a la solución de situaciones problemas, planteadas hipotéticamente en la wiki o extraídas de una vivencia del contexto.

Sus avances respecto a esta categoría se presentan de la siguiente manera:

En el indicador *Relaciona*, se evidencia un mediano desempeño en sesiones como la 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12 y 13. Aunque hubo una intención constante por parte de la estudiante para



establecer relaciones entre la información presentada en la plataforma con situaciones de su vida cotidiana a fin de construir nuevas respuestas o soluciones a las actividades, se presentan algunas dificultades que obedecen a la forma apresurada en que la estudiante ejecutaba las actividades en la plataforma, sin que antes realizara un ejercicio consiente de leer, hacer pausas para interpretar las acciones que debía seguir y finalmente organizar sus ideas para presentarlas; además, en ocasiones la estudiante se mostraba insegura y desconfiaba de sus conocimientos.

Por ejemplo, retomando la actividad expuesta en la guía *El súper escritor*, al escoger el tema para su composición libre la estudiante 2 se apresura y opta por escoger el primer tema que viene a su mente; procede entonces a crear una página en la wiki y posterior a su creación escribe como título “las flores”, pero en el momento de plasmar sus ideas se siente confundida y expresa que no sabe que escribir y lanza expresiones como “*qué escribo*” “*yo no sé qué escribir*”. Para lograr que la estudiante realice la actividad se le pide que reflexione y se tome el tiempo necesario para pensar en sus ideas, logrando que después de mucho batallar con sus ideas escribiera el siguiente fragmento: “*las flores. Las plantas son bonitas y algunas son medicinal las flores también tienen miel y las abeja sacan miel de las flores*”

El episodio registrado por la estudiante en el ejemplo anterior, tiene además una explicación que se relaciona con las prácticas de transcripción en las cuales se encuentra envuelta la estudiante desde el trabajo convencional que efectúa con las guías de aprendizaje análogas en el aula de clase; estas prácticas coartan la creatividad y las posibilidades de nuevas creaciones, pues la estudiante se sitúa en una zona de confort porque le resulta más fácil la reproducción de palabras que encuentra a su disposición en la guía, que la generación de nuevas ideas o la composición con múltiples respuestas. Peña (2007), refiere que hay mayor grado de complejidad



en la escritura espontánea debido a que implica un proceso en el que la persona debe construir el mensaje que quiere escribir y traducir los conceptos a palabras; a diferencia del acto de realizar copias porque resulta un proceso fácil que sólo le exige al escritor transcribir las palabras que tiene al frente. En ese orden de idea, resultó difícil para la estudiante componer un escrito sin un tema base o sin una ayuda que le permitieran estructurar sus pensamientos o replicar palabras.

Pero al final en las sesiones 9, 14, 15, 16, 17, 18 y 19, se visualiza un avance satisfactorio en el cumplimiento de este ítem, producto del cambio en la dinámica de trabajo desarrollada hasta el momento por la estudiante, en la que influye el ejercicio de vincularse en actividades hechas en colaboración con sus compañeros y el diálogo amistoso con su maestra.

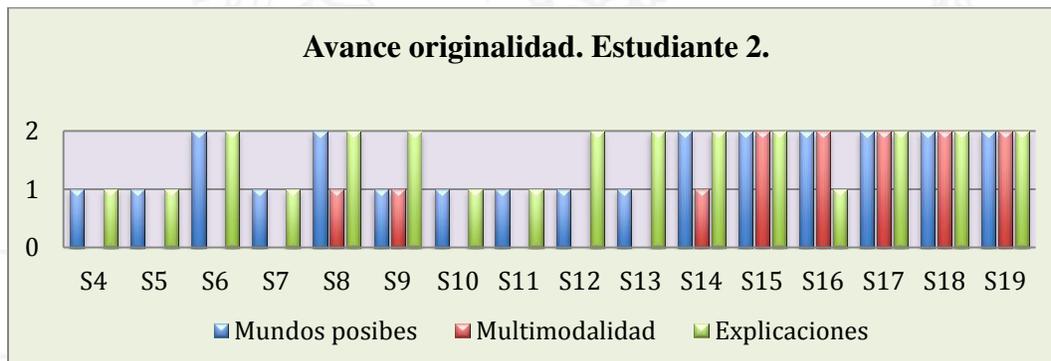
En los ítem *Aportes y Comentarios*, en sesiones como la 4, 5, 6, 7, 8 y 10, aunque la estudiante realizaba comentarios a los trabajos de sus compañeros, estos sólo manifestaban actitud de agrado o de simpatía por lo publicado, pero no un aporte que influyera en la consecución de objetivos e intereses del grupo durante el desarrollo de talleres y guías planteadas para el trabajo de escritura en la wiki: *“Alexander véndeme el perro me gusto el nombre”*. Sin embargo, a partir de la sesión 11 hasta el final del proceso, estos aportes se fueron modificando en la medida en que la estudiante comprendía la dinámica de trabajo y asumía el rol de crítica o supervisora de las publicaciones de sus compañeros; esto le permitió generar diálogos con sus compañeros a partir de frases propositivas como: *“Y sino tuvieras esos poderes qué harías y ni pudieras volar”*, *“Luisa para qué un machete”*, *“Qué es un rastrillo o es un rastrillo de barrer patios”*, *“Con una pala solamente no se puede sacar el tesoro”*, *“Y qué clases de juegos echan los dragones Ronaldo”*, *“y porque sin darse la mano Alexander”*, *“camilo y si tu no fueras mejor qué harías”*, *“Y tú estabas durmiendo Camilo y si no estuvieras*



durmiendo” “... por qué no corriges aprendí hay”. En los Comentarios, también autocrítica sus aportes, con frases como: “por qué me sale mala esta palabra... si yo la escribo bien” y se alegraba cada vez que encontraba la causa del error y gritaba en el aula expresiones como: “...ya sé...le faltaba la tilde...tenía malo una letra...” “ya aprendí como es”, y estos episodios de autorreflexión aportaban a la obtención de mejores escritos.

De manera similar a los ítems anteriores, en el indicador *Estrategia*, la estudiante obtuvo un mediano desempeño en las sesiones 5, 6, 7, 8, 10 y 11, una ausencia total en la sesión 4 y un cumplimiento satisfactorio en las sesiones 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19. El proponer y construir estrategias que aportaran a las soluciones de distintas problemáticas que se le planteaban, tuvo sus buenos frutos en el momento en que la estudiante se apropió de las dinámicas de trabajos que exigía la propuesta de escritura en la plataforma.

Originalidad.



Gráfica 7. Avance originalidad. Estudiante 2

Análisis de originalidad. El desempeño en esta categoría desde los ítems se presenta de

la siguiente manera:

Desde el ítem *Mundos posibles*, al enfrentarse en algunas sesiones a actividades que requerían el uso de su capacidad creativa para construir a nivel literario mundos posibles, la estudiante hacía un esfuerzo por generar sus escritos pero luego se sentía confundida y se reprimía para plasmarlos, esto hacía que al final su escritura se limitara sólo a un par de frases que lograba publicar. Por eso su desempeño en sesiones como la 4, 5, 7, 10, 11, 12 y 13 fue mediano.

En sesiones como la 6, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 19, el nivel de desempeño de la estudiante respecto al ítem *Mundos posibles*, fue totalmente satisfactorio y en esto influyó la motivación y el interés puesto en la actividad, la tranquilidad con la que asumió cada ejercicio planteado, la confianza que retomó para poner a volar su imaginación y asumir cada situación de forma diferente a la habitual (asumir un rol protagónico, pensar tal como pensaría un determinado personaje, apropiarse de las indicaciones que debía seguir), y en las sesiones finales la seguridad que le produjo el trabajar colaborativamente con sus compañeros para la consecución de un mismo objetivo. Por ejemplo, al realizar el ejercicio de construir su mundo al revés, la estudiante escribe en la wiki: “*Hoy desperté y vi a mi familia bailando con las piernas arriba y caminando con las manos*”. En esta publicación, independiente de todos los errores que presenta, se manifiesta en la estudiante un disfrute por las ideas que comparte en la plataforma y una mayor confianza en el proceso que llevó a cabo para generarlas. Además sus contribuciones en los escritos colaborativos fueron apropiados y permitieron que se efectuaran textos interesantes, (*ver ejemplo de Escritura colaborativa. Estudiantes*).

En el ítem *Multimodalidad*, la utilización de formas diferentes al lenguaje escrito (videos, audios, imágenes), tienen un cumplimiento nulo en sesiones como la 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12 y 13, que se explica de manera similar al resultado evidenciado en la estudiante 1. Aunque en el proceso de escritura análoga la estudiante utiliza el dibujo como otra forma de representar sus ideas, en la wiki el acto de tener que utilizar recursos de la web (buscador) o insertar imágenes, audio o video desde el computador es un proceso complejo que no hace parte de la cotidianidad de la estudiante, por tanto aunque en ocasiones tuvo la intención de usarlas, manifestó en principio de las sesiones desinterés por su utilización porque le representaban un ejercicio más difícil del que exigía el acto de sólo escribir sus ideas.

Su primer acercamiento a este tipo de lenguaje, se efectuó tal como lo muestra la gráfica 6 en las sesiones 8 y 9, cuando la estudiante luego de un proceso de aprendizaje que se efectúa con la colaboración de compañeros y maestra, decide que quiere agregar a su escrito algunas imágenes que se relacionan con el texto realizado en la actividad “su mundo al revés” y utiliza la ayuda de un buscador (Google) para obtener resultados de imágenes que se asocien con su escrito. En ese orden de ideas, la segunda versión de su escrito queda de la siguiente manera:



Imagen 20. Ejemplo 2. Originalidad. "Mi mundo al revés". Estudiante 2.

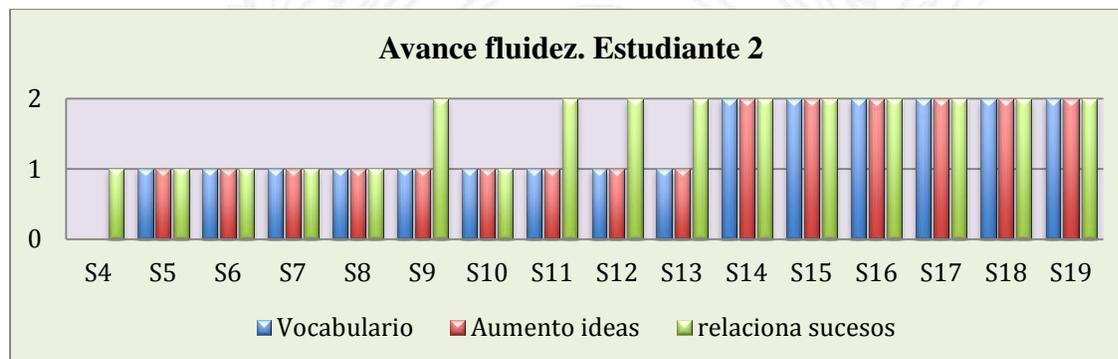


Aunque en esta publicación la estudiante consigue hacer uso de imágenes al finalizar su escrito, estas sólo tienen una intención y es la de adornar su texto; no se produce en los primeros acercamientos del uso de formas distintas de representación del lenguaje, una reflexión que permita a la estudiante pensar en la utilidad de estas dentro de su escrito como elementos que van más allá de un simple uso e intención estética. Pero es importante reconocer que este primer acercamiento aseguró futuros usos de elementos multimodales; la estudiante dominó rápidamente el proceso de insertar imágenes en sus escritos, crear o participar en la creación de videos que complementarían el texto, confirmando de esta manera que es válida la afirmación de García (2013) cuando alude que para los niños son reducidos los obstáculos que les impiden generar una adaptación en el cambio de los paisajes textuales, hacia maneras creativas, innovadoras y multimodales. Y en el caso de la estudiante fue evidente este cambio desde la sesión 14 hasta la 19, en escritos de su autoría o en aquellos construidos de modo colaborativo.

En el ítem *Explicaciones*, su capacidad para generar estas con base en su conocimiento previo, se mantuvo con un mediano cumplimiento en las sesiones 4, 5, 7, 10, 11 y 16, en donde se generaban pocos argumentos en sus respuestas escritas, y en ocasiones emitía mejores explicaciones frente a una temática cuando se expresaba de manera oral. Actuaciones como estas son entendibles si se tiene en cuenta que el acto de escribir implica un proceso complejo en donde se le otorga visibilidad a las ideas, palabras o pensamientos a través de gráficas u otros símbolos, y para la estudiante el hecho de tener que explicar con letras sus respuestas exigía un gran esfuerzo que algunas veces no producía buenos resultados. No obstante, en sesiones como la 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 18 y 19, hay un balance totalmente positivo en donde el trabajo

colaborativo, las mediaciones y confrontaciones con sus compañeros, son estrategias influyentes en las explicaciones generadas por la estudiante.

Fluidez.



Gráfica 8. Avance fluidez. Estudiante 2

Análisis de la fluidez. Los ítems, *Vocabulario* y *Aumento de ideas* se explican de la siguiente manera. En la sesión 4 hay ausencia total de ambos ítems y obedece a que la estudiante se encontraba en un proceso de adaptación con el ejercicio de escritura en la plataforma. Su vocabulario e ideas generadas se limitaban a respuestas cortas que daba a las preguntas que se le hacían, hubo además una dependencia a querer plasmar primero sus ideas en su cuaderno de notas o diario de lectura, pero al intentar reconstruir sus ideas en la wiki disminuían sus aportes. Sin llamar quizás a este hecho un acto de resistencia por parte de la estudiante ante la implementación de un recurso tecnológico que se introducía para gestar nuevas prácticas de escritura, podría entenderse que se producía lentamente un cambio en sus hábitos y forma de



aprendizaje que se anclaba por instantes a prácticas y costumbres realizadas hasta el momento por la estudiante.

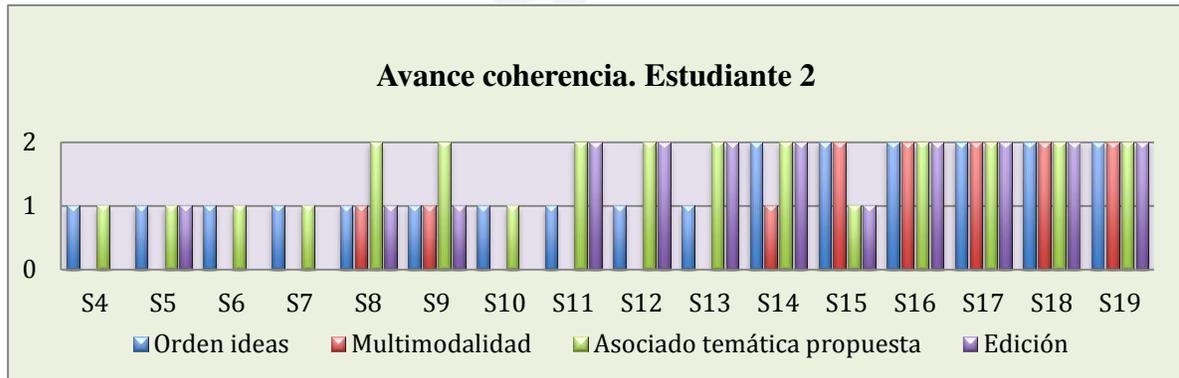
En sesiones como la 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13, la estudiante mantiene en sus escritos un aporte mediano respecto a la fluidez de ideas, dado que se limita a responder preguntas o actividades sin ampliar sus respuestas o intervenciones. Al final de las sesiones 14, 15, 16, 17, 18 y 19, logró publicar intervenciones con un mayor número de palabras, esto debido a que disfrutó participar en el desarrollo de las actividades, corregir sus escritos y publicar sus ideas para que sus compañeros pudieran leerlas. Su fluidez no sólo se evidenció en sus aportes individuales, en los comentarios que publicó sino también en los escritos colaborativos en los que participó con sus compañeros.

En la wiki, el acto de publicar junto con el hábito de retomar el escrito y editar sobre el mismo, proporcionaron a la estudiante la oportunidad para mejorar y ampliar sus escritos. Retomando el ejemplo anterior de su mundo al revés y como evidencia de su evolución, después de varias sesiones al volver sobre su escrito, agrega nuevas ideas al mismo. *“Hoy desperté y vi a mi familia bailando con las piernas arriba y caminando con las manos, y cuando los vi me sorprendí mucho, y me convidaron a bailar con ellos”* En su nueva versión la estudiante conserva las imágenes que utilizó en su primera publicación pero en esta ocasión advierte que las conserva porque son las que más se asemejan al mundo al revés que imagina.

Su capacidad para *interrelacionar sucesos* se mantiene en todas las sesiones con un cumplimiento mediano en las sesiones 4, 5, 6, 7, 8 y 10, y de total cumplimiento en las sesiones 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19.



Coherencia.



Gráfica 9. Avance coherencia. Estudiante 2

Análisis de la coherencia. En el ítem *Orden ideas*, el desempeño en sesiones como la 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 fue mediano. Muchas veces el afán por demostrar dominio del recurso y las competencias generadas entre compañeros por terminar y publicar primero que el otro hacen que se produzcan respuestas que no satisfacen de todo el objetivo que se ha planteado para una determinada actividad. En el caso de la estudiante 2, al comienzo de las sesiones, los contenidos de algunos de sus aportes fueron poco coherentes, parte de la causa se debió a que se apresuraba a responder las actividades expuestas en la guía, sin tomarse el tiempo necesario para leer, interpretar y generar de manera ordenada las respuestas emitidas en sus aportes. Otro aspecto que influyó fue la ansiedad y a veces frustración que le generaba el querer aprender rápido el manejo de la herramienta para poder publicar sus aportes y que otros se enteraran que ya lo había hecho.

Pero aunque publicar lo que se escribe es uno de los beneficios que aporta la wiki, el acto de escribir implica una serie de procesos como son: tener claro el mensaje que se quiere transmitir, redactar el texto, revisarlo, editarlo y publicarlo para hacerlo visible ante los demás. Es necesaria



además la tranquilidad para efectuar una buena redacción, pero estas acciones no hicieron parte en inicios de las dinámicas de escritura de la estudiante.

Ejemplificando lo anterior, al realizar su presentación en la wiki y compartir algunos aspectos de su vida, la estudiante basada en algunas preguntas guías (Cuéntanos ¿quién eres? ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes?, ¿En qué grado estás? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Tienes mascotas? ¿Qué deseas ser cuando grande?), la estudiante escribe con ligereza: “*Leidy Viviana Arenas Torres Tengo 9 años Estoy en el Grado Cuarto La naturaleza Yo tengo dos pericos y una cacaúta y dos perros. Cuando sea grande quiero ser enfermera*”, y tan pronto como termina de escribir, publica. El texto publicado carece de algunas palabras y conectores que ayuden a darle mayor claridad y coherencia a las ideas que comparte la estudiante.

En cuanto al ítem *Multimodalidad*, combinar de forma coherente distintas formas de representación (video, letras, imágenes, audio, otros), fue una acción que logró tener resultados positivos cuando la estudiante además de aprender cómo y cuándo utilizar estas formas, también comprendió para qué hacerlo. Es de recordar que no fue muy frecuente las veces que empleo en sus publicaciones elementos multimodales, por tal razón la gráfica 9 muestra en las sesiones 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12 y 13 ausencia de cumplimiento en este indicador, luego un cumplimiento mediano hacia las sesiones 8, 9 y 14 que obedecen a sus primeros acercamientos a este tipo de elementos, y se consigue un cumplimiento total en sesiones como la 15, 16, 17, 18 y 19.

Respecto a la *Asociación temática propuesta*, aunque casi siempre los escritos publicados por la estudiante, guardaron relación con la guía y la temática planteada, se ilustra en la gráfica 9 sesiones en donde las relaciones no fueron lo suficientemente profundas y esto obedece a causas que ya se han explicado como la forma apresurada de resolver las guías. De allí que en sesiones



como la 4, 5, 6, 7, 10 y 15 se evidencie un mediano cumplimiento que contrasta con el desempeño en las sesiones 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18 y 19 en las cuales se alcanza total asociación entre temáticas.

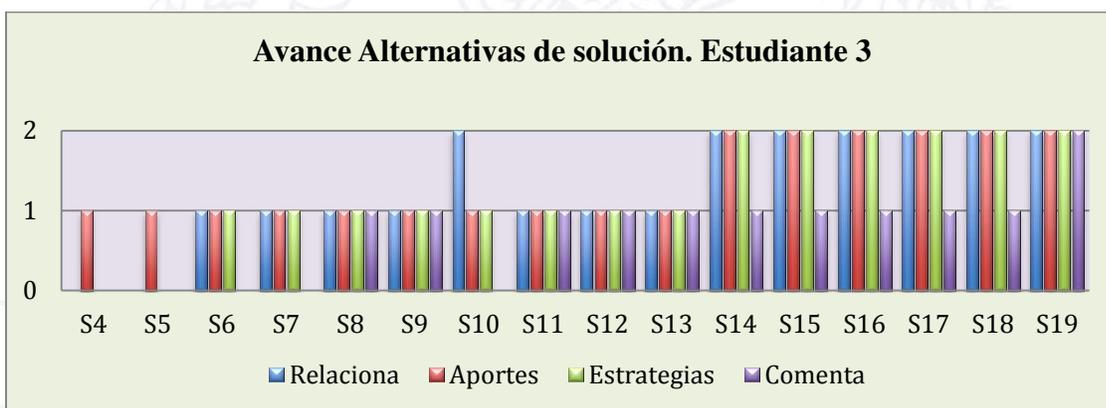
En el ítem *Edición*, las sesiones 4, 6, 7 y 10 indican que no existió en la estudiante el ejercicio de elaborar borradores, editar sobre sus escritos, mejorar y guardar correcciones efectuadas sobre una parte de su participación o sobre el total de ella, antes de publicar sus aportes finales. Estas acciones que no eran comunes durante el acto de escribir y que en procesos de escritura análoga incomodaban a la estudiante porque las asumía como un castigo impuesto por la maestra que le implicaba la repetición de su composición más que como una sugerencia para mejorar sus escritos, comienzan a cobrar sentido en este espacio digital cuando la estudiante adquiere hábitos de escritura; se cuestiona ante el cómo está escribiendo, qué quiere escribir, quién leerá lo que redactó, por qué el editor de texto le indica que tiene errores en algunas palabras y cómo las debe escribir mejor, por qué aunque corrige sigue mostrándose errores en sus textos; estos interrogantes que antes se originaban con apoyo de la maestra comienzan a surgir de la estudiante de manera autónoma y es allí cuando comienza a encontrarle significado y a adquirir aprendizajes que se traducen en mejores composiciones. El progreso se evidencia en la gráfica 9 donde se registra un rendimiento mediano en sesiones como la 5, 8, 9 y 15, y un rendimiento satisfactorio o cumplimiento total en sesiones como la 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18 y 19. Se evidencia de esta manera que, a medida que avanzaban las sesiones, la estudiante asumía con mayor consciencia la dinámica de elaborar borradores, retomar sus escritos, borrar, editar, exponer su escrito ante la mirada de sus compañeros y maestra, al igual que asumir algunas sugerencias y al tomarse el tiempo para autocriticar sus aportes, para mejorar en el orden, claridad y coherencia de sus producciones. Finalmente se reconoce, que el cumplimiento de el

ítem Editar se efectuó en colaboración obteniendo mejores resultados en los escritos que cuando se realizaba de manera individual.

7.2.3 Estudiante 3

Estudiante de 9 años matriculado en cuarto grado. A lo largo de las sesiones mantuvo siempre su interés por aportar y aprender. Durante las actividades realizadas se esforzó para superar cada dificultad que se le presentó y aunque no siempre obtuvo buenos resultados mantuvo su constancia y perseverancia, cualidades que al final le permitieron obtener algunos aprendizajes interesantes que luego siguió aplicando en el desarrollo de las actividades de aula para mejorar su desempeño académico.

Alternativas de solución.



Gráfica 10. Avance Alternativas de solución. Estudiante 3



Análisis de Alternativas de solución. El proceso del estudiante en esta categoría se

describe de la siguiente manera:

En el ítem *Relaciona*, la capacidad del estudiante para asociar la información sugerida con situaciones de su cotidianidad a fin de proponer a partir de estas relaciones nuevas respuestas o posibles alternativas de solución a diferentes situaciones, se logra un cumplimiento total en las sesiones finales 10, 14, 15, 16, 17, 18 y 19, producto del trabajo en colaboración y a su esfuerzo y concentración para ordenar sus ideas antes de efectuar alguna acción frente a las actividades. El progreso se hace evidente puesto que en sesiones como la 4 y la 5, el ejercicio de establecer relaciones es inexistente, y en sesiones como la 6, 7, 8, 9, 11, 12 y 13 se da un mediano cumplimiento, y se puede explicar que a lo largo de estas sesiones sucedió de manera frecuente un olvido por parte del estudiante respecto a cómo debía ingresar a la plataforma o manejar ciertas funciones de la wiki para acceder a las actividades.

Caso similar ocurre con los ítems de aportes a la consecución de objetivos establecidos y las estrategias para el trabajo, y el estudiante consigue hacia el final de las sesiones (14, 15, 16, 17, 18 y 19), cumplir satisfactoriamente con estos indicadores. En cuanto al ítem *Aportes*, e registra un mediano cumplimiento en las sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13, y en la sesiones 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13 para *Estrategias*, además en este ítem en las sesiones 4 y 5 no se dio cumplimiento. Es de especificar que pese a que el estudiante mantuvo su motivación y participó constantemente de las actividades programadas, un limitante para alcanzar mejores resultados en estas sesiones se centró en que a diferencia del resto de sus compañeros, el estudiante fue quien presentó mayores dificultades para el dominio de la herramienta (ingreso a la plataforma, creación de enlaces, páginas, otros), y esta dificultad la mantuvo a lo largo de algunas de las sesiones, pese a todo el acompañamiento y ayuda proporcionada. Aunque finalmente se propuso



como reto personal superar esta dificultad, y cuando por fin lo consigue, asume este acto como un gran logro que publica en la wiki:

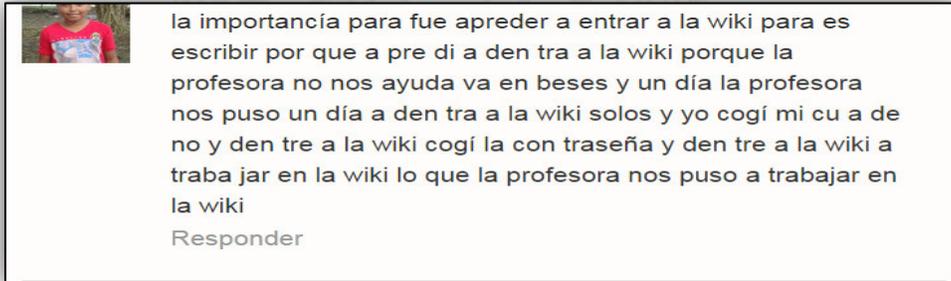
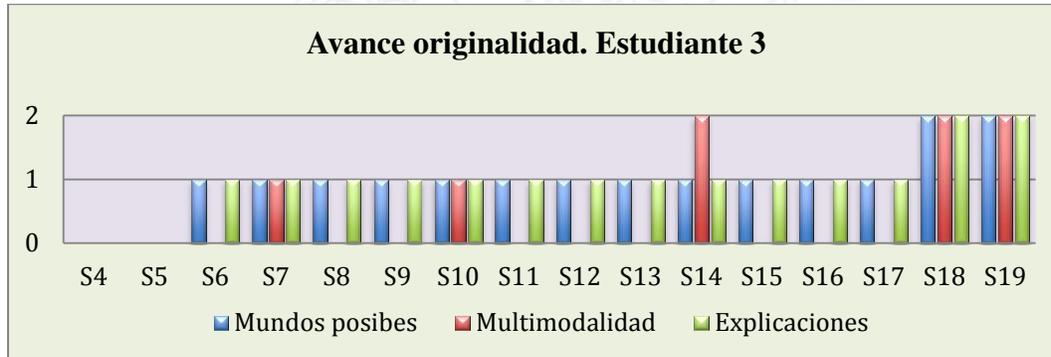


Imagen 21. Ejemplo escrito de evaluación de la propuesta. Estudiante 3.

Y en el ítem *Comenta*, su participación con algunos comentarios permitieron que se efectuaran algunos pequeños avances durante el trabajo de campo. Claro está tal como lo ilustra la gráfica 9, no se emitieron comentarios por parte del estudiante en las primeras sesiones (4, 5, 6, 7 y 10), pero luego comienza a evidenciarse tal uso en las sesiones 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18, debido a su esfuerzo por querer acoplarse e interactuar con las actividades expuestas en la wiki y con sus compañeros, además por la necesidad de establecer poco a poco a través de los mismos, líneas de comunicación entre sus compañeros, valiéndose de frases como: “...si tuvieras el mundo al revés” “¿Por qué te dio sueño?” “camilo lo hizo bien”. Además, en contadas ocasiones consigue ampliar con sus comentarios algunos escritos en función de temas específicos, y aportar a la evaluación y autoevaluación de las actividades realizadas en cada sesión. Sólo para la sesión 19 consigue un cumplimiento total de este indicador cuando asume un papel protagónico para planear por escrito con sus compañeros el cierre del trabajo de campo y para evaluar la experiencia obtenida durante todo el proceso.



Originalidad.



Gráfica 11. Avance originalidad. Estudiante 3

Análisis de originalidad. “Proponer ideas originales e infrecuentes” en la creación de Mundos posibles y generar explicaciones, requirió de mucho esfuerzo por parte del estudiante y se evidencia en las primeras sesiones porque se registró completa ausencia de ambos ítems en las 4 y 5; desempeño que progresó a mediano cumplimiento en las sesiones 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17. Aunque muchas de las actividades desarrolladas en la wiki, buscaban despertar en los estudiantes su imaginación, ingenio y capacidad para proponer nuevas ideas a partir de la escritura u otras formas de representación, fue constante la dificultad del estudiante 3 para efectuar el ejercicio de generar ideas novedosas; en ocasiones se apresuraba a responder y luego se reprimía porque no lograba concretar una idea, organizarla y luego plasmarla.

Como estrategia, en ocasiones acudía a la lectura de las publicaciones de sus compañeros o al diálogo con la maestra, para inspirarse y realizar sus propias construcciones y aun así, mantenía la prisa para escribir las ideas. Por ejemplo, dando respuesta al ejercicio propuesto para los



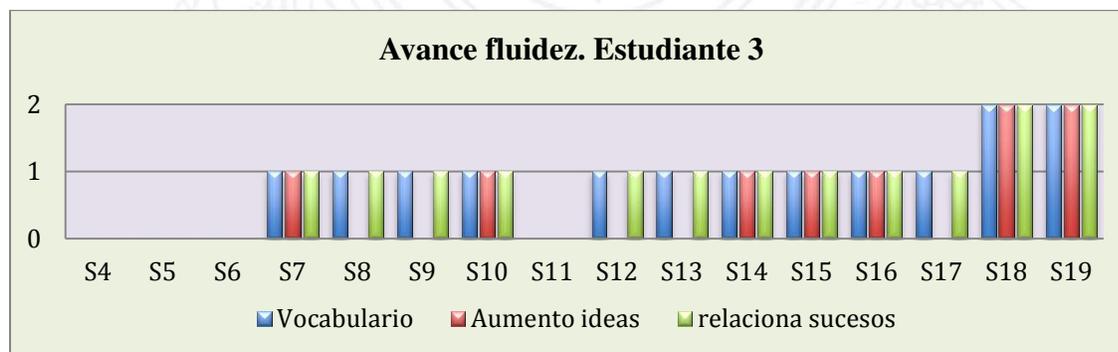
estudiantes en donde debían construir su mundo al revés, el estudiante se apresura a crear un enlace que nombra “*Mi mundo al revés por Bryan*” pero cuando decide plasmar sus ideas, para describir ese mundo, no asume el ejercicio de organizar en sus pensamientos las ideas que aportarían a la realización de una buena construcción, sino que antes observa las publicaciones de algunos de sus compañeros y se apresura a la escritura inmediata de ideas, lo que generó que su escrito no se asociara directamente con la solicitud realizada. Él comparte: “*si tenía un mundo al revés y cuando los vi y vi a mi mamá me asusté mucho*”.

En su escrito hay una ligera relación entre su texto y la construcción que hace la estudiante 2 en esta misma actividad, quien recrea en su mundo al revés acciones que realiza ella y su familia. Cuando se le incentiva a escribir más ideas para profundizar en la actividad, el estudiante 3 se sintió impedido y un poco presionado porque no supo en el momento cómo expresarse. Situaciones como estas fueron recurrentes, pero se fueron suavizando hacia el final en las sesiones 18 y 19, cuando el estudiante inició a tener confianza y afianzó esta en las dinámicas de trabajo colaborativo. En este tipo de dinámicas, el estudiante consiguió sin requerir de mucho esfuerzo, dar aportes interesantes que contribuyeron a la construcción creativa de historias o publicaciones construidas por todos. De hecho reconoce en los comentarios emitidos en algunas sesiones que para producir nuevas ideas requiere de la imaginación pero también de la disposición para leer y editar de nuevo y corregir los escritos iniciales: “*teníamos que imaginar para responder, la clase me pareció bien*” “*hoy organizamos los trabajos que hicimos en la wiki, me pareció bien el trabajo porque aprendí mucho para corregir el trabajo*”.

Por otro lado, en el ítem *Multimodalidad*, aunque el estudiante siempre estuvo motivado a utilizar formas diferentes al lenguaje escrito (imágenes, video, audio), escasas veces propuso estas en sus publicaciones. Él mostraba curiosidad y motivación al observar que sus compañeros

las utilizaban, pero no tenía claro para qué y con qué intención las utilizaría él en sus aportes, las adhería sin importar que estas no guardaran relación con el texto producido. Sólo en las sesiones 7, 10, 14, 18 y 19, asumió el reto de proponer en colaboración con sus compañeros algunas imágenes que le sirvieron para recrear el texto propuesto, en estas ocasiones la mayor parte del tiempo necesitó la ayuda permanente de alguien que le indicara o le recordara la forma de hacerlo. Sólo hasta el final de las sesiones el estudiante obtuvo un cumplimiento satisfactorio respecto al ítem “propone formas de representación diferentes al lenguaje escrito”; fue capaz sin ayuda alguna de combinar sus escritos con otras formas de representación y propuso además a sus compañeros imágenes o videos para ampliar, sustentar o adornar sus escritos.

Fluidez.



Gráfica 12. Avance fluidez. Estudiante 3

Análisis de fluidez. Su nivel de fluidez tuvo algunas afectaciones a lo largo del proceso de escritura en la wiki. En el ítem *Vocabulario* en sesiones como la 4, 5, 6 y 11 y en *Aumento de ideas*, en la sesión 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13 y 17, se presentó un cumplimiento nulo en ambos indicadores durante el trabajo de campo, debido a su dificultad inicial para el manejo de la



herramienta y su dificultad para ordenar sus ideas y plasmarlas por escrito. Luego se mantiene un mediano cumplimiento en cuanto al vocabulario a lo largo de las sesiones 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 y 17, y en las sesiones 7, 10, 14, 15 y 16 en cuanto a Aumento de ideas; finalmente, el contenido de las intervenciones del estudiante fueron casi siempre poco abundantes y en ocasiones contenían ideas no apropiadas o acordes al tema.

Para ilustrar un poco la fluidez en el contenido de sus publicaciones, en la siguiente ilustración se presenta una publicación que obedece a la actividad en la que se sugería al estudiante escribir sobre un tema de escogencia libre. En su escrito dijo:

[AVENTURA DEL DIA > "El súper escritor" >](#)

de los animales

hay unos que comen carne y otros que comen frutas y otro tos que comen yerbas y otros comen gente

Imagen 22. Ejemplo escritura libre, estudiante 3.

En las sesiones 18 y 19, se consiguen publicaciones con mayor cantidad de ideas y palabras en su contenido, por ende se registra un cumplimiento total en los ítems *Vocabulario* y *Aumento de ideas*. La explicación a este cambio positivo se debió a una mayor participación en las actividades y a la influencia que generaba el acompañamiento de sus compañeros en los procesos de escritura. En la siguiente ilustración se comparte otra publicación del estudiante, realizada en la actividad denominada *la voz de mi comunidad*; en su escrito el estudiante decide hacer visible un problema que aborda desde una experiencia particular que obtuvo en la relación con sus compañeros dentro de su contexto escolar. El estudiante escribió:



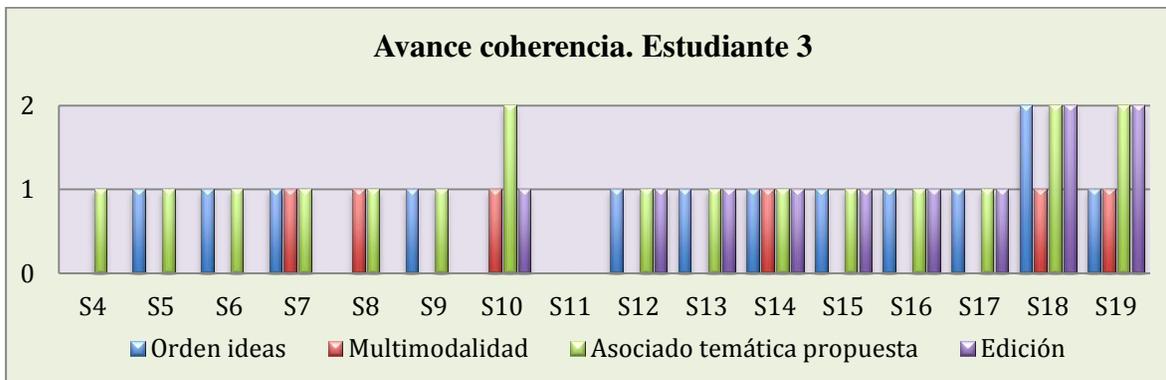
Otro problema pasa en la escuela me puse a jugar trompo y no me dijeron las reglas me hicieron perito culinario y me puse a pe liar, esto pasa mucho porque algunos no sabemos estar juntos en los juego,este problema se soluciona jugando en a mistad y unirse en los juegos y en el estudio, otra forma es seguir las reglas de juego, respetando a los compañeros en todo los juegos.

Imagen 23. Escrito “la voz de mi comunidad” versión final, estudiante 3.

La claridad, coherencia y fluidez con la que publica el texto, obedece a un ejercicio de escritura colaborativa en la que intervienen varias manos y varias versiones del texto, sus compañeros ayudan a pulir sus ideas iniciales y consiguen entre todos darle forma al escrito que al final el estudiante publica en la wiki.

En el ítem *Relaciona sucesos* sus avances obtienen un resultado parecido a los anteriores. El estudiante presentó dificultad para asociar dentro de sus escritos los eventos u acontecimientos que redactaba; a veces se identificaba que sus escritos eran similares a su forma de expresarse oralmente, otras veces su poca capacidad para establecer orden en sus ideas hicieron que su desempeño en este indicador no obtuviera cumplimientos satisfactorios a lo largo del trabajo de campo. De allí que la gráfica 11 ilustre cero cumplimiento del mismo en las sesiones 4, 5, 6 y 11, un cumplimiento mediano en sesiones 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 y 17 como consecuencia de su mediano esfuerzo por realizar la actividad propuesta, y de nuevo hacia el final en las sesiones 18 y 19 se consigue un cumplimiento satisfactorio del ítem.

Coherencia Global



Gráfica 13. . Avance coherencia. Estudiante 3.

Análisis de coherencia. La coherencia en algunos de los escritos publicados por el estudiante presentó ciertos altibajos a lo largo de las sesiones; la falta de organización en su estructura, ilación entre ideas o una adecuada escritura de palabras, afectó la clara lectura y comprensión de sus publicaciones, tal como se notó en las primeras versiones del ejemplo que se citó en la categoría anterior para los ítems *Vocabulario* y *Aumento de idas*. En principio el estudiante publica:

otro problema pasa en la es cuela me puse a jugar trompo y no me di guieron la reglas imeiciero peri toculion y me puse a pe liar y des pues me puso a de si chi yo y me fui y le pe ge uno y e ya me mor dio y me pu se a chiyar

Imagen 24. Escrito “la voz de mi comunidad” versión inicial, estudiante 3.

Este texto presenta varias de las características de escritura nombradas y que afectan la comprensión: falta organización en la forma como estructura su texto, no hubo una adecuada escritura de algunas palabras, dificultad en la redacción e interconexión de los sucesos



acontecidos. . Estas mismas razones, tal como se ilustra en la gráfica 13, en el ítem *Orden de ideas* se registró cero cumplimiento del indicador en las sesiones 4, 8, 10 y 11, mediano cumplimiento en las sesiones 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y sólo en la 18 y 19 se efectuó cumplimiento satisfactorio.

En el indicador *Multimodalidad*, las veces que utilizó otras formas de representación del lenguaje en sus publicaciones (sesión 7, 8, 10, 14, 18 y 19), caso específico imágenes o videos, la composición del mensaje o texto editado estaba mediado por las ideas, aportes y ayuda de sus compañeros; y aun así, en algunas ocasiones se afectaba la coherencia porque se insertaban imágenes poco relacionadas con el tema, y que posteriormente fueron modificadas por los compañeros para mantener la relación texto e imágenes.

El cumplimiento al ítem *Asocio temática propuesta*, se mantuvo en todas las sesiones excepto en la 11 en donde no hubo ningún cumplimiento a los indicadores que conforman la categoría coherencia, debido a la persistente dificultad en el manejo de la herramienta que limitó su desempeño en el desarrollo de las actividades de la guía correspondiente para la sesión. En las sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16 y 17, el cumplimiento del indicador obtuvo un mediano cumplimiento, sus publicaciones guardaron ligera relación con la guía y temática planteada en la plataforma. Sólo en las sesiones 18 y 19 se obtiene un cumplimiento satisfactorio.

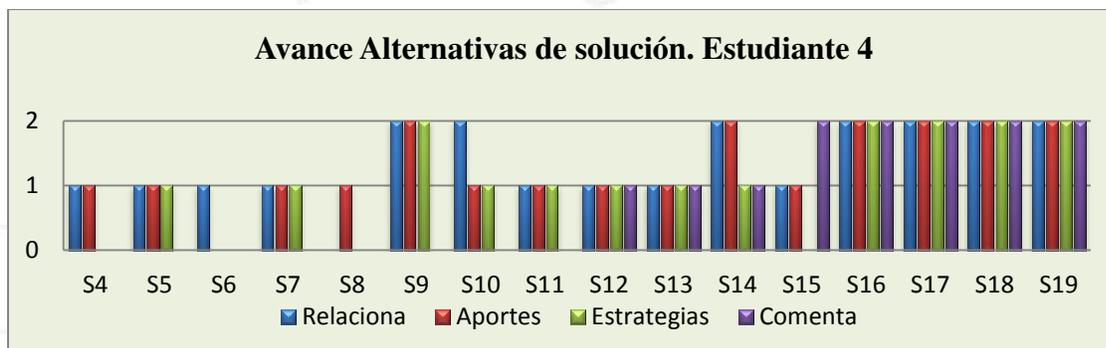
Aunque el estudiante realizó borradores, editó sus publicaciones realizando en ocasiones correcciones sobre sus escritos, no siempre sus publicaciones mejoraron en cuanto a coherencia, fluidez, alternativas de solución y originalidad. En la gráfica 13 el indicador aparece ausente en las sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9, luego en mediano cumplimiento durante las sesiones 10, 12, 13, 14,

15, 16 y 17 y en cumplimiento satisfactorio en las sesiones 18 y 19, el apoyo de los compañeros el editar y corregir en colaboración aportaron a la obtención de buenos resultados.

7.2.4 Estudiante 4.

Tiene 11 años de edad y está en el grado cuarto. Asistió puntualmente a todas las sesiones, participó en el desarrollo de las actividades, pero en ocasiones se ausentaba de las actividades para concentrarse en otras acciones (juegos online) externas a los objetivos de las sesiones. Este tipo de distracciones disminuían la productividad y aportes en algunas actividades, lo anterior causaba que en algunas circunstancias sus escritos se hicieran cortos y poco comprensibles para sus compañeros y maestra.

Alternativa de solución.



Gráfica 14. Avance Alternativas de solución. Estudiante 4.



Análisis de alternativas de solución. Al enfrentarse a distintas situaciones en donde se requería su habilidad para plantear diferentes alternativas de solución a una situación determinada, se presenta en el estudiante distintas reacciones: En cuanto al ítem *Relaciona*, algunas sesiones (4, 5, 6, 7, 11, 12, 13 y 15), se registran en la gráfica 15 con un mediano cumplimiento, el estudiante establecía relaciones entre las situaciones establecidas en la guía con vivencias de su cotidianidad y lograba generar sólo algunas respuestas que se convertía en estrategias de solución a las actividades. En otras (9, 10, 16, 17, 18, 19) se logra un cumplimiento total, y este contraste responde a que las actividades en las que se involucró el estudiante en estas sesiones correspondían a la participación en equipo, y en esos momentos su postura, actitud, nivel de atención y su capacidad para generar ideas, se estimulaban. El estudiante se mostraba más seguro en el momento de efectuar una respuesta o de dar a conocer su punto de vista y comprendió muchas veces al evaluar las actividades que cuando trabajaba en colaboración podía alcanzar los objetivos planteados: *“aprendí que trabajando en equipo siempre se puede”*. Además encontraba mayor significado en lo que hacía y obtenía mejores aprendizajes cuando podía concertar con sus compañeros, establecer algunas conclusiones, participar en conjunto en la búsqueda de distintas formas en la solución a problemas o mediar ante las situaciones que los afectaban, pues reconocía la importancia de ayudarse mutuamente; *“fue mejor trabajando en equipo porque empezamos mal a solucionarlo (refiriéndose a una situación problema planteada en la wiki), juntos siempre ayuda”*. Sólo en la sesión 8 hubo carencia absoluta del ítem y se debió al poco compromiso del estudiante con la guía.

Aunque no hubo una entrega total y una motivación permanente del estudiante durante el desarrollo de las sesiones, sus aportes y la participación en la formulación de estrategias eran constantes en las actividades, excepto en la sesión 6 (ítem *Aporta*) y en las sesiones 4, 6, 8 y 15

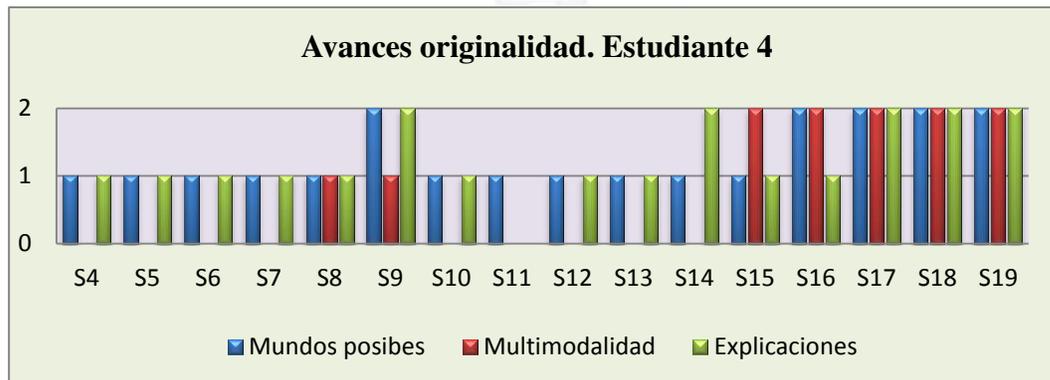


(ítem *Estrategia*), en donde no hay una participación del estudiante debido a que durante las mismas, desvía su atención en otras páginas distintas a la plataforma (juegos FRIV), ya que encuentra en su momento los juegos más divertidos que las actividades que está realizando. En aquellas donde sí se registran avances en el indicador, sus aportes contribuyeron en medianas proporciones a la consecución de intereses y objetivos comunes del grupo, sesiones (4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 13 y 15, ítem *Aportes*), así como a proponer y construir estrategias que aportaron a encontrar soluciones a distintas problemáticas (sesiones 5, 7, 10, 11, 12, 13 y 14 ítem *Estrategia*), por tanto se ilustra en la gráfica un mediano cumplimiento. Y finalmente se efectuó en sesiones como la 9, 14 (sólo para el caso de Aportes), 16, 17, 18 y 19 en cumplimiento total.

De la sesión 4 a la 11, no se registran comentarios emitidos por el estudiante frente a los escritos o aportes de sus compañeros o del mismos, pero en sesiones como la 12, 13 y 14 en mediano cumplimiento y en la 15, 16, 17, 18 y 19 cumplimiento total, se efectúan algunos aportes por parte del estudiante que si bien muchos no se registran en la plataforma, estos contribuyeron a la realización de diferentes actividades de las guías establecidas en la wiki y a mejorar los procesos de escritura en la misma, frases como: “*se equivocó en última palabra*” “*Cuando uno se equivoca un compañero que sepa le ayuda y uno aprende como se escribe*” “*todos podemos aportar y nos sale mejor*”. En aquellas sesiones que se registran resultados satisfactorios, se reconoce la capacidad del estudiante para utilizar el diálogo como mecanismo para concertar y aportar a la solución de algunas situaciones que se presentaron en el desarrollo de la guía, así como su motivación, compromiso y entrega y mejores resultados en el planteamiento de alternativas de solución, cuando planificaba y resolvía las actividades de manera grupal.



Originalidad.



Gráfica 15. Avances originalidad. Estudiante 4

Análisis de originalidad. El estudiante mantuvo un desempeño medio a lo largo de las sesiones en cuanto a la categoría de originalidad se refiere, con algunas modificaciones que ilustran un desempeño satisfactorio en todos o algunos de los ítems que conforman esta categoría. En el ítem *Mundos posibles*, sólo se consiguió un cumplimiento satisfactorio en sesiones como la 9, 16, 17, 18 y 19 y este avance obedece a como ya se ha mencionado su dinamismo y trabajo durante las actividades grupales. En el resto de las sesiones el cumplimiento fue mediano tal como lo ilustra la gráfica 15.

Durante el proceso similar a como sucedió en otros casos, se registró una ausencia temporal en el ítem “*multimodalidad*” pues pocas veces el estudiante propuso formas de representación diferentes al lenguaje escrito (imágenes, video, audio) para ampliar sus producciones. En este ítem el estudiante mantiene resultados satisfactorios sólo hacia el final de las sesiones (15, 16, 17, 18 y 19) en donde se involucra en actividades de construcción colaborativa y en estas pudo concertar, proponer muchas veces a sus compañeros qué imágenes o fotografías ampliaban, recreaban, ilustraban o adornaban los escritos que ellos elaboran en distintos momentos. Y en



cuanto a dar explicaciones, ocurría algo similar aunque no siempre, sus ideas eran más novedosas y se generaban contribuciones interesantes en situaciones hipotéticas que guardaban estrecha relación con personajes o situaciones de su cotidianidad y actividades que requerían la escritura colaborativa, lo contrario sucedía en actividades individuales.

Para ilustrar mejor lo anterior, en uno de sus aportes individuales, el estudiante participa en la construcción individual de un final distinto para la película que antes habían observado “Kirikú y la bruja”. En el final de la película, el personaje principal de la historia “Kirikú” se arriesga a quitarle a la bruja una espina que tenía enterrada en la espalda y que la hacía ser mala, una vez lo hizo la bruja le da un beso y entonces Kirikú que tan sólo es un niño, crece y se casa con ella. El estudiante compone su final y publica la siguiente versión:

- Desde que kirikú bajo la montañas los metiches noloveian y la brufa loiva amatar por que sus metiche no servian ila bruja lo vio iseenamoro de el de un beso kiriku gresio ise caso concaraba FIN

Imagen 25. Escrito propositivo final de Kirikú. Estudiante 4.

Su aporte no ofreció un final distinto al original y aunque tuvo mucho tiempo para retomar su escrito y corregirlo, el estudiante mantuvo intacta la versión inicial, asegurando que no se le ocurría nada distinto. Pero pasó algo totalmente diferente como ya se mencionó en líneas anteriores cuando el estudiante participaba en colaboración en el desarrollo de actividades; citando sólo una de estas, en este caso, una en la que la actividad programada le requería sumirse en la voz de su comunidad, el estudiante en colaboración con una compañera publica:

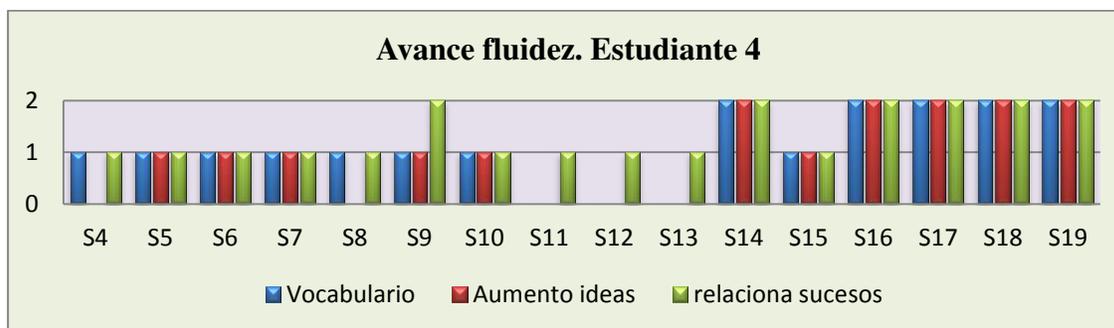


The screenshot shows a web application interface with a navigation menu on the left and a main content area on the right. The navigation menu includes sections for 'INICIO', 'INTEGRANTES', 'AVENTURA DEL DIA', 'RECURSOS', and 'Z- El final de nuestras aventuras'. The 'AVENTURA DEL DIA' section is expanded, showing a list of topics including 'El súper escritor', 'La importancia de escribir', 'Mentes brillantes', 'Todo patas arriba', '¿Cómo mejoramos nuestros escritos, aportes y participaciones?', and '¿Qué sucede cuando todos aportamos?'. The main content area displays the title 'La voz de mi comunidad 3' and a photograph of a pile of trash. Below the photo, the text reads: 'El problema que vimos es la contaminación del medio ambiente. Las basuras que tiramos al patio contaminan la capa de ozono y a demás el chicle que tiramos se demora para descomponerse y cuando quemamos llanta ese humo afecta a nuestra comunidad. Aunque hay otras basuras que se pudre se vuelven abono para las plantas, como la concha de plátano y la boleja que las ayuda a las planta y las plantas crecen rápido por que el abono las ayuda. para solucionar el problema de la contaminación es pedirle a las persona que llano tiren basuras, tan bien el mundo entero, también podemos poner letreros diciendo que no tiremos basura al medio ambiente.'

Imagen 26. Escrito originalidad. La voz de mi comunidad estudiante 4.

Para escoger el tema, el estudiante y su compañera de equipo encuentran que aunque hay varios problemas alrededor de la comunidad, para ellos es más significativo registrar uno que tienen muy cerca. Es así, como toman la iniciativa de compartir una situación que evidencian en el patio de su casa, que en acuerdo común denominan la contaminación del medio ambiente, y redactan su escrito finalmente generando algunas explicaciones del por qué, se genera esta situación; además ambos deciden agregar una imagen que se asemeja a la realidad que están describiendo y color a su escrito.

Fluidez.



Gráfica 16. Avance fluidez. Estudiante 4

Análisis de fluidez. Desde el ítem Vocabulario y Aumento ideas, las construcciones del estudiante no reflejan en algunas sesiones un aumento en la cantidad de palabras para expresar sus ideas, e incluso aunque el estudiante consigue acertar y relacionar sus ideas con los requerimientos de las guías desarrolladas, en algunas sesiones (11, 12, 13 para el caso de Vocabulario y 4, 8, 11, 12 y 13 Aumento de ideas), no se dio un cumplimiento a estos dos indicadores de la categoría; las razones que se hallan para explicar este suceso es que no era común para el estudiante realizar escritos fluidos con varias ideas generadas de forma autónoma, además en algunas de estas sesiones fue evidente la falta de interés y compromiso en el desarrollo de las actividades factor que también influyó en el resultado que se manifiesta.

El vocabulario fluido y el aumento de ideas tienen cabida en sus aportes y demás publicaciones de forma satisfactoria en las sesiones 14, 16, 17, 18 y 19 en las cuales el estudiante presenta escritos, con un contenido considerable de palabras e ideas, que le permiten profundizar en los temas desarrollados en la guía, pero de nuevo coincide que estas sesiones involucran actividades en las que el estudiante contó con la participación de otro u otros compañeros; en estas, se le veía animado y más concentrado en el trabajo que estaba desarrollando que en las que requerían su aporte individual.

Citando nuevamente el ejemplo anterior, en el texto “contaminación del medio ambiente” para llegar a la versión que se comparte finalmente en la wiki, el estudiante y su compañera inicialmente construyen en un borrador las siguientes ideas:

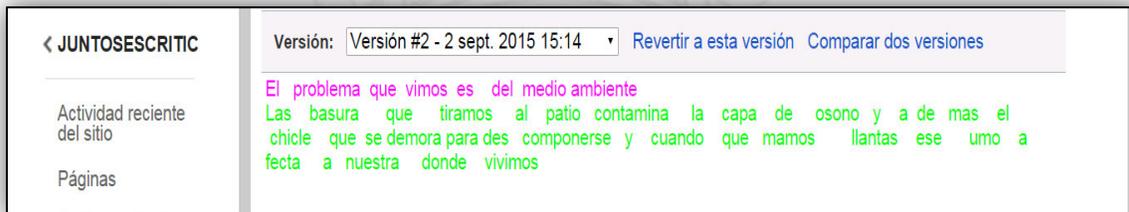


Imagen 27. Escrito originalidad. La voz de mi comunidad, versión preliminar estudiante 4.

Luego este mismo escrito es actualizado y modificado por los mismos, varias veces (19 versiones) en la que se corrigen palabras, se generan nuevas ideas, agregan una imagen, cambian el tamaño de las letras, hasta conseguir al final la versión citada en la categoría anterior.

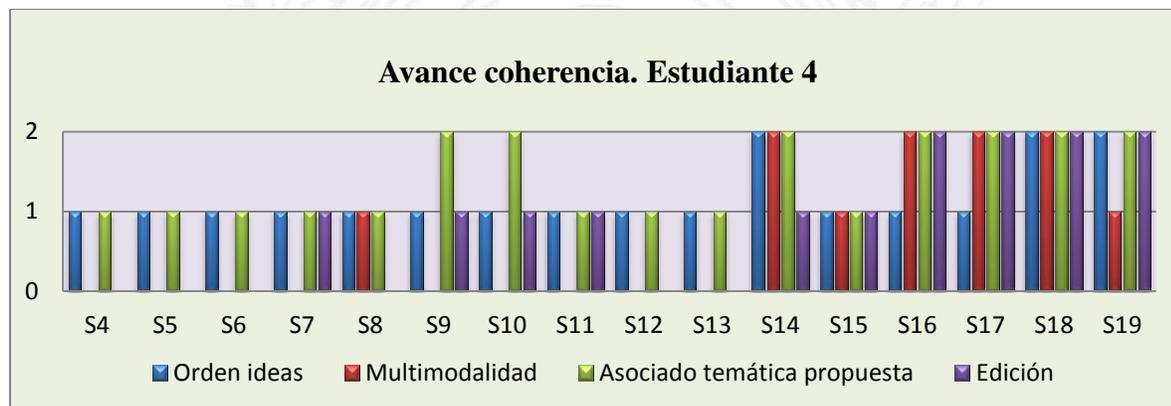
Lo mismo sucede con los comentarios publicados por el estudiante, al comienzo sólo expresaba frase como “*me pareció bien si me gusto*” “*aprendí que trabajando en equipo siempre se puede*”; hasta compartir en sesiones finales comentarios un poco más reflexivos y elaborados:

fue divertido nuestra aventura con mis compañeros en la wiki y qui ero que no se-
acabe que siga es te trabajo dentro en la wiki para escribir o ter minar el cuento de el
tesoro y a ser mas cuentos en nuestra wiki y yo y mis compañeros a prendimos a
editar borrar guardar y en pesamos la wiki en el venado un tiempo es tuvimos cuando
vino la-luz y nos vinimos atrabajar acá en la en la wiki y nuestra profesora si en pre
estuvo con nosotros en to do lo trabajos dela wiki

Imagen 28. Escrito fluidez. Evaluación de la experiencia estudiante 4.

Su desempeño en el ítem *Relaciona sucesos* fue mediano en las sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13 y 15 y obtuvo cumplimiento satisfactorio en las sesiones 9, 14, 16, 17, 18 y 19.

Coherencia



Gráfica 17. Avance coherencia. Estudiante 4.

Análisis de coherencia. El proceso que registra su nivel de coherencia a lo largo de las sesiones se explica de la siguiente manera: Se registró un cumplimiento satisfactorio en cuanto al ítem Orden ideas en algunas sesiones (14, 18 y 19), pero en otras, al escribir sus ideas el estudiante logró con mediano cumplimiento (sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16 y 17), establecer con dificultad un orden entre las palabras y oraciones, ocasionando que fuera arduo en algunas de sus publicaciones, que un lector pudiera comprender fácilmente parte del contenido o el mensaje que el estudiante quiso transmitir, pues se presentaban algunos errores de escritura en las palabras, gramática, carencia de conectores y estructura general que alteraban sus escritos. Para dar al lector una idea de lo anterior en el siguiente ejemplo, el texto elaborado durante la creación de su perfil presentó inicialmente el siguiente contenido:



<p>← JUNTOS ESCRITIC</p> <hr/> <p>Actividad reciente del sitio</p>	<p>Versión: <input type="text" value="Versión #4 - 14 ago. 2015 15:07"/> Revertir a esta versión Comparar dos versiones</p> <p>SOLhonbre y me llamo Ronaldo. Estoy en el grado 4 y megusta el fulBol y tengodos mascetas qui erosersol dado Odelamarina</p>
--	---

Imagen 29. Escrito fluidez. Edición perfil versión preliminar, estudiante 4.

En su párrafo, algunas palabras aparecían pegadas, otras mal escritas y esto en su conjunto hizo que la idea que el estudiante quiso expresar resultara confusa.

El estudiante, también mantuvo un mediano cumplimiento en la acción que le implicaba establecer relación entre sus aportes y las guías o temáticas planteadas, (sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12 y 13), esto se debió a su falta de compromiso y entrega total a la actividad. Aunque entendía fácilmente las instrucciones que se indicaban en las actividades y surgían en él algunas posibles ideas de cómo responder, en muchos momentos el estudiante se distrajo de los ejercicios y al retomar de nuevo el trabajo optaba por dar cumplimiento a estos, presentando escritos elaborados a la ligera que muchas veces no respondían en su totalidad a la acción requerida. Pero obtiene en otras sesiones (9, 10, 14, 16, 17, 18 y 19) resultados satisfactorios producto de su disciplina y aportes responsables.

Retomar sus escritos y dedicar tiempo para corregirlos, modificarlos, editarlos no fue una acción permanente en el estudiante, e incluso la gráfica 16 permite ver que en algunas sesiones (4, 5, 6, 12 y 13) hubo una ausencia total de esta acción. En otras como las 7, 9, 10, 11, 14 y 15, se mantiene un mediano cumplimiento pues aunque el estudiante asume la dinámica de revisar,



volver sobre el texto, leer de nuevo no se reportaron ediciones sobre el contenido de sus publicaciones o parte de ellas que dieran cuenta de una mejoría en sus aportes. Pero finalmente en sesiones como la 16, 17, 18, 19, se percibe una actitud distinta en el estudiante quien encuentra valor en el uso de borradores, en el ejercicio de retomar en distintos momentos su escrito, editarlo e irlo puliendo hasta obtener mejores resultados en su publicación.

Tomando de nuevo el ejemplo de su perfil; se encontró en los registros de la wiki, que en una nueva versión del escrito el estudiante luego de volver y releer su escrito varias veces, publicó finalmente:

JUNTOSESCRITIC

Versión: [Comparar dos versiones](#)

Actividad reciente del sitio

Páginas

Archivos adjuntos

Plantillas de páginas

Secuencias de comandos de Apps



soy un hombre y me llamo Ronaldo Estoy en el grado 4 y me-gusta el fútbol y tengo dos mascotas, una se llama tola y es una perra y el otro se llama roco es un perro y quiero ser soldado por que es una carra don de gana vas tate plata y le puedo ayudar a mi familia.

Imagen 30. Escrito coherencia, versión final. Estudiante 4.

En esta versión su escrito presentó una mejor estructura y claridad en el contenido; no sólo se evidenció una mejor organización de las oraciones expuestas, las palabras que utilizó en esta versión del texto estaban mejor escritas en comparación a la versión citada anteriormente, aparecen en esta nuevas ideas y conectores “y, porque”. Además la decisión de incluir una foto de perfil, hizo que el lector tuviera una imagen clara de quien estaba hablando. En una visión



general, en el texto que presenta finalmente el estudiante luego de las ediciones que realizó, permitieron que hubiera una mejor comprensión de la idea que él quiso compartir inicialmente. El ejercicio de realizar borradores, retomar los escritos, editar, mejorar parte o todo el escrito inicial, las veces que el estudiante así lo consideró necesario permitió que su coherencia mejorara en cada nueva versión, al igual que la fluidez en el texto.

El uso de elementos multimodales en sus publicaciones sólo tuvo cabida en mediano cumplimiento en las sesiones 8, 15 y 19 y cumplimiento satisfactorio en la 14, 16, 17 y 18, el estudiante se mostró interesado en buscar imágenes o en colaborar en la producción de videos que aportaran o complementaran una determinada actividad, de manera específica aquellas en las que participaban de escritura en colaboración. En el caso de las imágenes cuando no las incorporaba el mismo, sugería a sus compañeros cuales eran las más apropiadas para el texto.

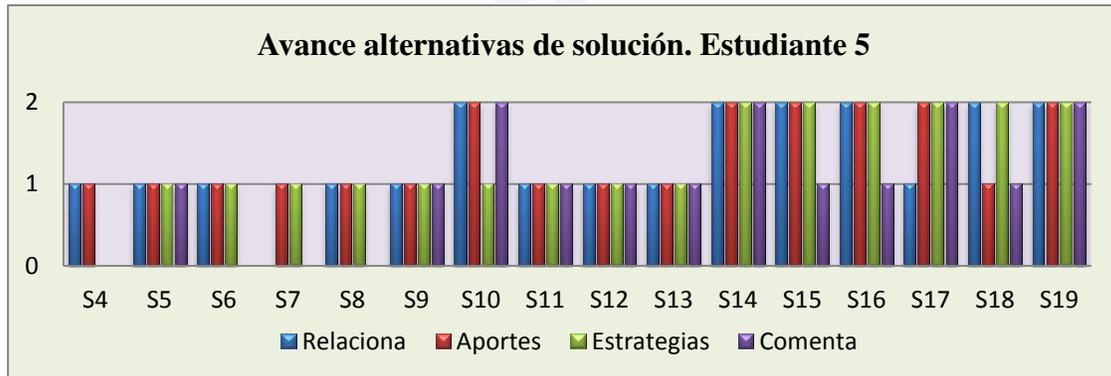
En el resto de las sesiones no hubo registro de la utilización de elementos multimodales.

7.2.5 Estudiante 5

Estudiante del grado 4, con 10 años de edad, se mostró constante durante el desarrollo de cada sesión, un poco callado y tímido al participar en las actividades pero cuando daba sus aportes estos eran enfocados en la guía o temática planteada, además siempre se mostró atento y receptivo a cada sugerencia y recomendación efectuada por su maestra y sus compañeros, de esta manera superó muchas de sus dificultades durante el desarrollo de las actividades de campo.



Alternativas de solución



Gráfica 18. Avance alternativas de solución. Estudiante 5

Análisis alternativas de solución. Su capacidad para generar alternativas de solución, se describe desde cada ítem de la siguiente manera: Desde el ítem *Relaciona*, el estudiante en mediano cumplimiento en la mayoría de las sesiones (4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13 y 17) consigue establecer relación entre la información presentada y situaciones de su cotidianidad a fin de emitir respuestas durante el desarrollo de las actividades. En la sesión 7 el cumplimiento de esta acción no se efectúa, y en sesiones como la 10, 14, 15, 18 y 19 hay un cumplimiento satisfactorio de la acción, los resultados obedecen a que el estudiante participa enérgicamente de actividades que se enfocan de manera directa con eventualidades de su contexto y cotidianidad, hacia las cuales manifiesta agrado y empatía, no resulta difícil para él construir y emitir sus aportes por el contrario sus ideas, aportes, respuestas emitidas son totalmente pertinentes, acertadas y enfocadas directamente con el tema propuesto.

En el ítem *Aportes*, durante las sesiones efectuadas, el estudiante realizó algunos aportes que ayudaron a la consecución de objetivos e intereses del grupo, pero estos aportes mostraron mejores avances durante algunas actividades de contribución colectiva, correspondientes a las



sesiones 10,14, 15, 16, 17 y 19. En el resto se obtiene un mediano cumplimiento ocasionado por la timidez e inseguridad del estudiante para expresar sus ideas ya que en principio sentía que al hacerlas públicas en la wiki podía ser juzgado por sus compañeros.

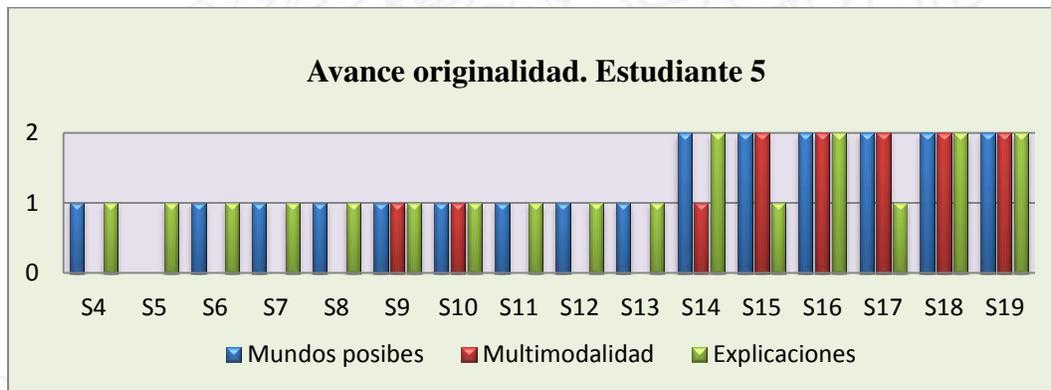
En el ítem *Estrategias*, su participación en la construcción de las mismas en pro de alcanzar los objetivos establecidos no se hizo evidente en las sesiones 4, durante esta el estudiante pasaba por un proceso de exploración y acoplo a la herramienta. Luego desde la sesión 5 a la 13 el cumplimiento del ítem se efectuó en mediano cumplimiento, el estudiante generó durante ellas aportes en pequeñas proporciones (comentarios, alternativas de solución, respuestas a las actividades) que contribuyeron en conjunto con la de sus compañeros a la consecución de objetivos establecidos. Y desde la sesión 14 hasta la 19, consiguió un cumplimiento satisfactorio en el ítem que obedeció a su entrega y disfrute en las actividades, se obtuvieron aciertos interesantes en los mecanismos y respuestas propuestas por el estudiante a la hora de plantear estrategias que condujeran a la culminación de una actividad.

Respecto a la realización de *Comentarios*, inicialmente el estudiante no efectuaba muchos comentarios en la wiki sobre el trabajo de sus compañeros o el propio, incluso en algunas de estas sesiones (4, 6, 7, 8) ni siquiera se registran comentarios; las razones que se encuentran es que en principio tenía la tensión de adaptación al recurso, luego cuando el estudiante tenía algo por decir o compartir lo expresaba de manera oral a sus compañeros o prefería escribir su comentario en su diario de lectura, y en otras sesiones sencillamente sentía que no tenía nada por decir o comentar. Pero a medida que avanzó en el trabajo de campo, durante las sesiones logró generar un clima de confianza en el proceso, a partir de ese momento se evidenció un interés en el estudiante por dar apreciaciones sobre las publicaciones de sus compañeros, (sesiones 5, 9, 11, 12, 13, 15 16 y 18 en mediano cumplimiento y 10, 14, 17 y 19 en cumplimiento



satisfactorio). El estudiante expuso sus puntos de vista u opiniones cada vez que sentía la necesidad de entrar en dialogo con sus compañeros, para ello aprovechaba los temas propuestos. En sus intervenciones contribuyó a animar y a corregir los escritos que eran efectuados por sus compañeros en la plataforma con frases como: *“hola Camilo me gusto lo que escribiste”*, *“me pareció fantástica la actividad porque todos hicieron la tarea”*, *“hola Brayán y Luisa el problema que tienen es grave porque puede ser peligroso con los demás niños”*. Además encontró en los comentarios una forma natural de efectuar pequeñas alternativas o sugerencias de solución ante situaciones planteadas y para adquirir aprendizajes: *“la aventura fue fantástica porque me deja enseñanza para corregir las palabras”*, *“es bueno no pelear”*, *“es bueno ser buen amigo y compartir”*, *“es bueno avisarle al profesor”*, *“debemos tener en cuenta lo que escribimos para no equivocarnos”*.

Originalidad



Gráfica 19. Avance originalidad. Estudiante 5



Análisis de originalidad. Se mantiene a lo largo de muchas sesiones durante el trabajo

de campo un mediano desempeño frente a esta categoría, aunque en ocasiones logra como respuesta a algunas actividades proponer ideas distintas a las ya establecidas o a las propuestas por sus compañeros.

En el ítem *Mundos posibles*, desde la sesión 4 hasta la 13 se reporta en la gráfica un mediano desempeño en el indicador; el estudiante hizo muchas veces un esfuerzo por construir sus textos a partir de ideas poco comunes y de las reflexiones extraídas de situaciones de su cotidianidad, pero los resultados que obtuvo en sus escritos no fueron del todo favorables pues en ocasiones se quedaba sólo en el impulso. En el momento de ir plasmando sus ideas, tenía buenos comienzos en cuanto a las respuestas que construía para las actividades pero luego expresaba *que no se le ocurría nada más que aportar*. Por ejemplo, recordando el final de la película Kirikú y la bruja citado en el caso 4, el estudiante 5 decide que el final que le dará a la película es el siguiente: “*Kirikù no le sacó la espina a la bruja y le dijo deja la maldad, entonces la bruja le contesto no, entonces Kirikù le sacó la espina FIN*”. En el final propuesto, se queda corto en la descripción y composición de sus ideas; aunque hay en su escrito un intento por alejarse de la versión original, cuando expresa la frase: “*Kirikù no le sacó la espina a la bruja y le dijo deja la maldad...*” esa intención se desvanece con la tercera idea que lo conduce de nuevo al final original de la película y con la que corta su composición de una forma áspera, argumentando que eso era todo lo que quería decir en su final.

Sólo hasta el final de las sesiones 14, 15, 16, 17, 18 y 19, la acción que implicaba el ítem *Mundos posibles* es desarrollada por el estudiante de manera satisfactoria, en estas sesiones se muestra mucho mas fresco y relajado para construir sus aportes, sus pensamientos fluyen con facilidad al interior de un conjunto de actividades realizadas en colaboración con sus



compañeros, en donde encuentra que puede apoyar los escritos de los demás, editarlos para complementarlos y luego hacerlos públicos, para que otros puedan hacer lo mismo ya sea con los escritos propios o con los que él ha publicado.

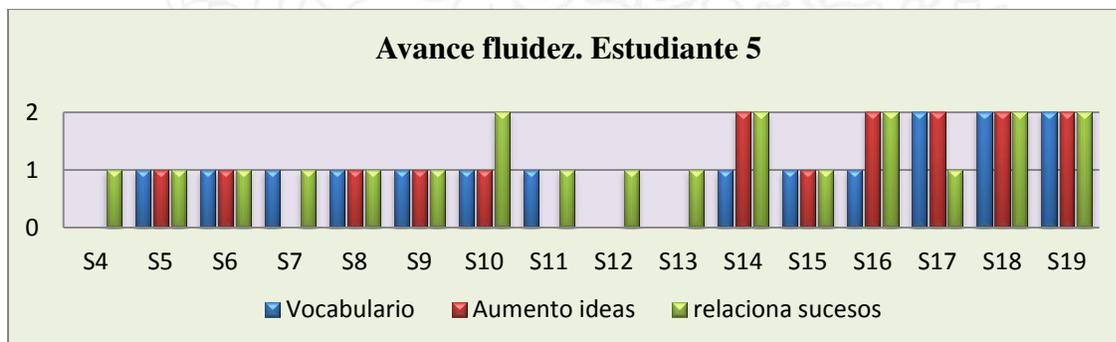
En el ítem *multimodalidad*, pocas veces utilizó a lo largo de las sesiones otras formas de representación (imágenes, audio, videos) para comunicar sus ideas, pero en el momento de proponer algunas en sus escritos, se aseguraba de que estas guardaran estrecha relación con el texto y aportaran a su escrito. Al igual que en los otros casos, en este también se registró tal como lo muestra la gráfica, ausencia de este indicador en muchas de las sesiones (4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13), un intento por incluir en sus escritos imágenes que complementaran su publicación fue efectuado por el estudiante en mediano cumplimiento en las sesiones 9, 10 y 14, luego en sesiones como la 15, 16, 17, 18 y 19, este indicador obtuvo cumplimiento satisfactorio debido a que el estudiante aprendió que muchas veces las palabras no son suficientes para expresar lo que se quiere decir y que una imagen o un video ayudan a explicar las ideas expuestas.

Para ejemplificar lo anterior, se referencia una de las composiciones del estudiante, su escrito libre denominado *Los Pescados*, en su texto él escribe: “*Los pescados les gusta vivir en el agua, se alimentan de larvas y también de los zancudos y nos sirven para el consumo humano, porque ellos pueden vivir en el agua*”. Aunque en su primera versión el estudiante sólo publica el texto, al retomararlo de nuevo en sesiones distintas decide que puede incluir una imagen, y justifica su elección diciendo; “*escogí esta imagen, porque yo estoy hablando de los pescados entonces decidí buscar esta imagen porque ahí aparece uno y también tiene un ser humano*”.

Su evolución respecto a este ítem, también se debe a las dinámicas de trabajo en colaboración, el participar con sus compañeros en prácticas de escritura, le proporcionaba diferentes visiones de cómo podía ayudar para presentar mejor sus escritos.

Finalmente en el ítem *Explicaciones*, el estudiante consigue a lo largo del trabajo de campo formular posibles dilucidaciones basándose en su conocimiento previo y en las reflexiones establecidas a partir de vivencias cotidianas para contestar preguntas realizadas en las guías de trabajo. En algunas sesiones (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15 y 17) esta acción se efectúa en mediano cumplimiento y en sesiones como la 14, 16, 18 y 19, con cumplimiento satisfactorio; durante este proceso de emitir explicaciones el diario de lectura (su cuaderno), fue una herramienta importante para el estudiante, pues en algunas ocasiones le resultó más fácil y cómodo plasmar sus ideas iniciales en él, para luego irlas puliendo en la plataforma.

Fluidez



Gráfica 20. Avance fluidez. Estudiante 5.

Análisis de fluidez. Aunque el estudiante dedicaba mucho tiempo para escribir y organizar sus ideas, sus publicaciones no presentaron mayor aporte en la cantidad de palabras u oraciones



agregadas a lo largo del trabajo de campo. En la gráfica se ilustra ausencia total en el indicador *Vocabulario* en las sesiones 4, 12 y 13, y en el ítem *Aumento de ideas en las sesiones* 4, 7, 11, 12 y 13, debido a que por momentos el vocabulario utilizado por el estudiante en sus intervenciones no era abundante más bien escaso y sus escritos estuvieron en algunas actividades desenfocados del tema propuesto, sus respuestas en estas sesiones no pasaron de frases como “*es bueno compartir, es bueno no pelear*”, entre otras.

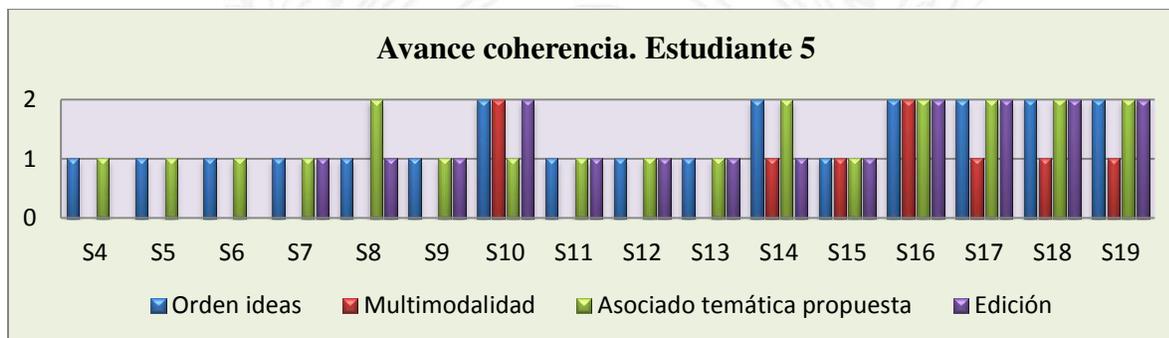
En las sesiones 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15 y 16 (ítem *Vocabulario*) y 5, 6, 8, 9, 10 y 15 (ítem *Aumento ideas*) se registró un mediano cumplimiento en ambas acciones, el estudiante comienza a ampliar su vocabulario aunque casi siempre la composición de sus escritos se constituían por 2 o 3 oraciones. Por ejemplo, al describir su mundo al revés, la publicación que emite en la wiki queda así: “*Mi mundo al revés Esteban. Si despertaría en un mundo al revés me pondría asombroso porque no íbamos a estar en el mismo mundo y las persona iban a caminar al revés*”.

Avances importantes en cuanto a ambos indicadores se obtuvieron, en la medida en que el estudiante participó de escritos hechos en colaboración y sobre todo cuando estos tenían como objetivo la escritura fantásica de historias que a su vez estaban ligadas a situaciones y elementos de su entorno, en estos espacios, el consenso, el diálogo y el compartir de ideas entre compañeros parecía ser un detonante de muchas opiniones que surgían del estudiante y que eran tenidas en cuenta.

Su capacidad para relacionar sucesos, tuvo cumplimiento durante todas las sesiones pero con algunas alteraciones tal como se ilustra en la gráfica. En las sesiones 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13,

15 y 17 el cumplimiento del ítem se presenta en mediano cumplimiento y en las sesión 10, 14, 16, 18 y 19 se efectuó un cumplimiento satisfactorio del indicador.

Coherencia global.



Gráfica 21. Avance coherencia. Estudiante 5

Análisis de coherencia global. Aunque la gráfica 21 registra algunos altibajos a lo largo de las sesiones respecto al cumplimiento de este indicador, la coherencia en sus aportes y publicaciones tuvieron una evolución satisfactoria hacia el final del proceso.

En el ítem *Orden ideas*, las publicaciones hechas por el estudiante en sesiones como la 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13 y 15 sólo alcanzan un mediano cumplimiento del indicador, pues tuvo dificultad para presentar sus escritos de manera ordenada, de tal forma que pudiera le permitirle al lector entender con claridad sus ideas. A lo anterior se le sumó la dificultad que presentó en algunas actividades, para establecer asocio entre la temática propuesta y sus respuestas. Si se observa en la gráfica, hay al igual que en el ítem *Orden ideas* un cumplimiento mediano en el indicador *Asocio temática propuesta* en las sesiones 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13 y 15. Pero estas dificultades no persisten por siempre durante el trabajo, ambas se superan en sesiones como la



10, 14, 16, 17, 18 y 19 para el primer indicador y en las sesiones 8, 14, 16, 17, 18 y 19 para el segundo, en la medida en que el estudiante de la mano de sus compañeros asumió responsablemente la tarea de tomarse un tiempo prudente para leer e interpretar las actividades expuestas en las guías y asumir el ejercicio de volver sobre sus publicaciones y realizar modificaciones en ellas.

En el ítem *edición*, la elaboración de borradores, retomar los escritos y publicaciones y editar sobre los mismos, ayudaron a largo plazo a que el estudiante mejorara en el orden, estructura y coherencia de sus escritos. Un ejemplo concreto de lo anterior se percibe en la versión final de su perfil editada en varias ocasiones por el estudiante, en su última versión él publica:

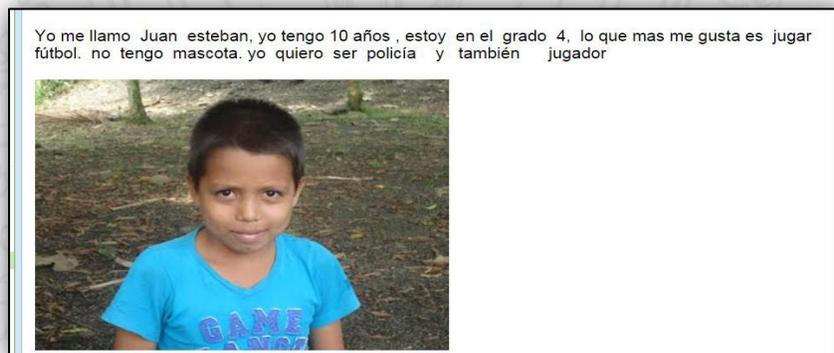


Imagen 31. Ejemplo coherencia. Edición final del perfil. Estudiante 5.

En esta versión es evidente la claridad del mensaje en su descripción, a lo largo de su publicación, existe orden en las ideas, el estudiante utiliza mayúscula para iniciar el escrito, para escribir su nombre, emplea comas para separar las ideas, incluye foto de perfil y aunque se evidencian errores (ubicación inadecuada de puntos), en esta versión publicada se le permite al lector comprender su intención comunicativa. Es de anotar que la versión publicada por el



estudiante corresponde a la número 7, por tanto si se compara con una de las primeras versiones encontramos:

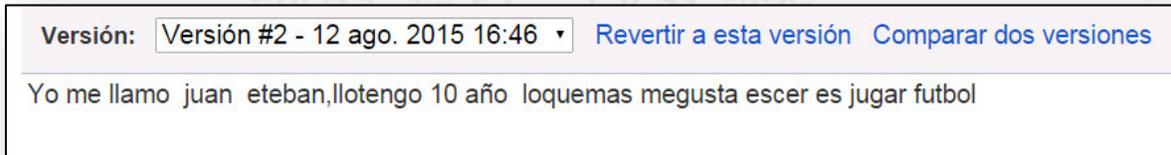


Imagen 32. Imagen 31. Ejemplo coherencia. Edición preliminar (#2) del perfil, estudiante 5.

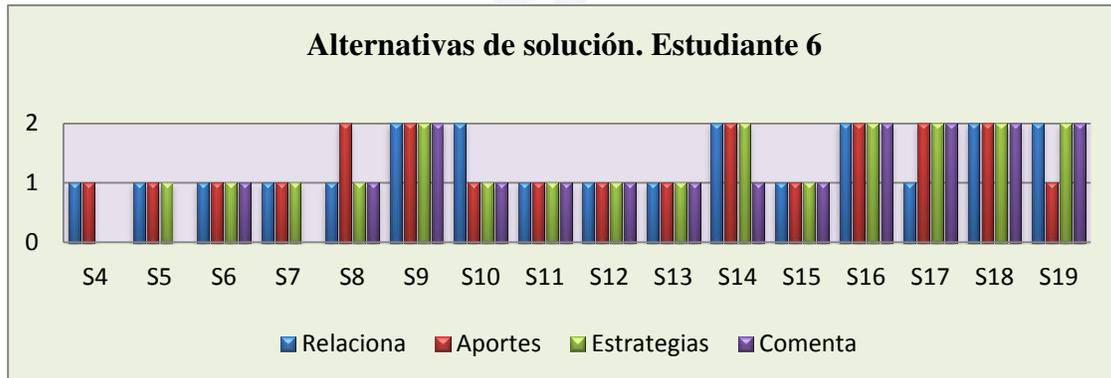
Es notoria la diferencia entre ambos textos aunque en el anterior no hay muchas ideas nuevas. De este texto se argumenta que aunque hay varias ideas, la coma que utiliza el estudiante sólo da cuenta de dos, la idea que se presenta resulta en conjunto, difusa y poco comprensible para el lector por los errores que se cometen en el escrito.

7.2.6 Estudiante 6

Estudiante de grado quinto, con 11 años de edad, fue puntual en sus asistencias. Participó en la resolución de cada actividad, aunque muchas veces se mostró desmotivado para la realización de las mismas. Pese a lo anterior, siempre fue considerado por sus compañeros como una ayuda, muchos de ellos acudían a él cuando tenían alguna dificultad y encontraban que él, siempre estaba dispuesto para colaborarles, siempre y cuando tuviera una estrategia o solución a su alcance.



Alternativas de solución.



Gráfica 22. Alternativas de solución. Estudiante 6

Análisis de alternativas de solución.

El estudiante participó a lo largo de las sesiones en el planteamiento de algunas ideas que aportaron a generar respuestas o a construir algunas estrategias para afrontar diversas situaciones que así lo requerían, y aunque sus aportes casi siempre mantuvieron un mediano cumplimiento respecto a la categoría, estos fueron constantes y presentaron hacia el final de las sesiones un momento cúlpe como resultado a la apropiación por parte de estudiante de las temáticas abordadas en las guías expuestas en wiki y al rol de liderazgo ejercido frente a sus compañeros para la realización de trabajos en equipo que requerían el uso de la creatividad, la imaginación, la coordinación, la iniciativa y otras habilidades que en la marcha del ejercicio le permitieron generar muchas respuestas o alternativas de solución ante la situación planteada para alcanzar el objetivo establecido.

Así, por ejemplo al hacer visible una situación de su comunidad que requería atención y solución inmediata, el estudiante aprovecha la actividad “*La voz de mi comunidad*” planteada en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

la guía ¿Qué sucede cuando todos aportamos? y en compañía de su compañero de trabajo decide compartir en la wiki, el problema de la energía eléctrica en su escuela. Para presentar el problema, el estudiante pide prestada la cámara fotográfica y toma evidencias que le ayuden a ilustrar la situación, luego publica:

sitio Historial de versiones de la voz de mi comunidad 2. PROBLEMA « volver al listado del historial de versiones



el problema en la escuela es el fallo de energía porque la trenza se dispara y todo lo que este conectado se quema los compañeros les toca cargar agua del poso por que la moto bomba se quema si se conecta Y ahora ya ay luz y los compañeros llano tienen que sacar agua del pozo porque clara llamo a unos señores para arreglar la luz



Imagen 33. Ejemplo Alternativas de solución. Estudiante 6.

Aunque el estudiante no escribe en el texto la solución a este problema, comparte con sus compañeros las ideas que él y su compañero consideran ayudarían a mejorar esta situación:



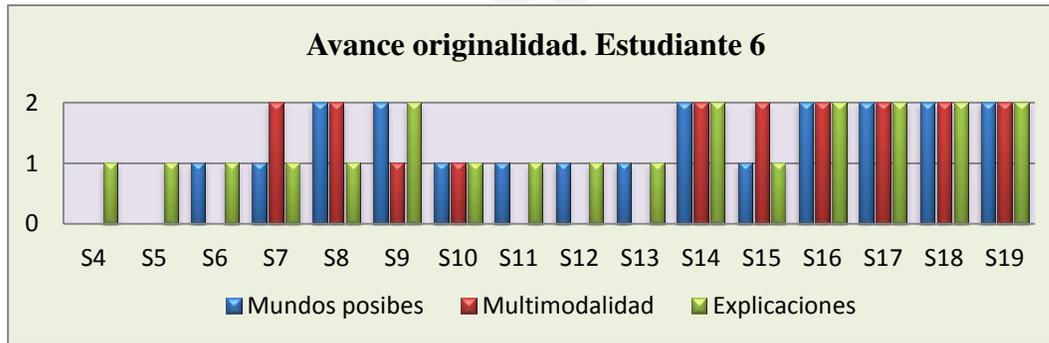
“Arreglar la trenza que trae la energía a la escuela” “que el municipio atienda pronto la solicitud de arreglo que la profesora hizo” “que los mayores ayuden mientras tanto a sacar agua del pozo”.

Dentro de esta misma categoría en el ítem *Comentarios*, se evidenció que inicialmente, el estudiante no emitió sobre las publicaciones de sus compañeros mayores en la wiki, de tal forma que aportara a la mejoría de las mismas. De hecho sus primeros comentarios causaron interrogantes entre sus compañeros por lo burlesco, pues sólo se registró en la plataforma un *“jaja”* en cada aporte o publicación que los otros hicieron. Cuando se le preguntó por el significado de este comentario, el estudiante negó totalmente haberlo escrito y este panorama no se repitió de nuevo a lo largo de las sesiones.

En término general, de los comentarios emitidos por el estudiante se puede decir que sufrieron un proceso de evolución interesante a lo largo del proceso (ver gráfica 22), si bien su desempeño en este ítem se mantuvo en medio, a través de sus comentarios el estudiante aprendió: a animar a sus compañeros con frases como; *“bien hecho”*; *“Luisa lo hizo bien”*, a dar aportes y sugerencias encaminadas a mejorar los escritos *“no le entiendo por ese color... le hubiera colocado otro”* *“mejorar las letras y escribiendo bien”*; *“describeme como lo harías”*; *“utiliza un corrector de texto”* *“no escribas todo en mayúscula”*, y a evaluar las actividades realizadas en cada sesión: *“me pareció bien, lo que aprendí fue cómo resolver los trabajos en equipo y aprendí a subir imágenes y a subir videos”*, *“ Yo aprendí que hay que tener mente para las ideas como lo que hizo Kirikú”*; *“hay que ser mejor con todo y podemos usar nuestra imaginación y creatividad”*.



Originalidad.



Gráfica 23. Avance originalidad. Estudiante 6

Análisis de originalidad. El desempeño del estudiante respecto a esta categoría fue variado: En el ítem *Mundos posibles*, luego de algunas ausencias del indicador (sesión 4 y 5) en donde el estudiante se mostró desanimado durante el desarrollo de las actividades, y un mediano cumplimiento en sesiones como la 6, 7, 10, 11, 12, 13 y 15, en donde sus aportes fueron pocos y al estudiante se le dificultó varias veces entender las indicaciones de la guía. El estudiante logró en algunas sesiones (8, 9, 14, 16, 17, 18 y 19) proponer de manera satisfactoria ideas inusuales e infrecuentes que permitieron ampliar muchos de sus escritos y aquellos realizados en colaboración. Por ejemplo, al participar en la actividad “*La búsqueda de un tesoro*” perteneciente a la aventura del día *Mentes brillantes*, el estudiante tenía como misión contarle a sus compañeros cual era uno de los lugares por donde debían pasar y qué peligro encontrarían ellos en ese lugar, tras la búsqueda del tesoro. En el ejercicio el estudiante rápidamente piensa en un lugar de la vereda y escribe: “*El quinto lugar sería la finca la chiquita, hay un caballo endemoniado y nos podría matar*”. Tras la curiosidad de sus compañeros por saber por qué eligió como peligro un caballo endemoniado, el estudiante explica que esta idea haría más



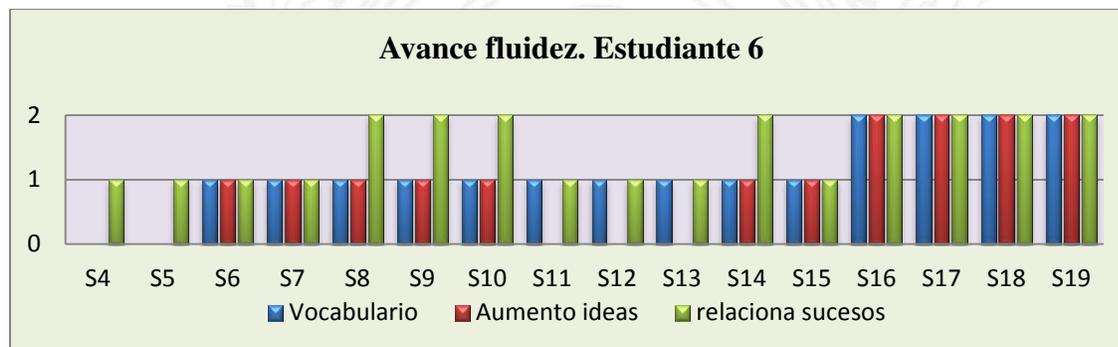
interesante la aventura que estaban realizando. Esta idea motivó a sus compañeros a ingeniar en el escrito la manera ideal de derrotar este peligro, otorgándole con esto un giro interesante a la historia (*Ver Imagen 34. Ejemplo escritura colaborativa. Estudiantes*).

En el ítem *multimodalidad*, fue quizás a diferencia de sus compañeros quien más utilizó formas distintas de expresión para comunicar sus ideas. Utilizaba el buscador de Google para encontrar imágenes que apoyaran sus textos o recurrió a tomar fotos en casos particulares con el mismo fin, por eso se evidencia en la gráfica un cumplimiento mediano del indicador en la sesión 9 y 10 y satisfactorio en sesiones como la 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18 y 19 en el resto no se evidencia cumplimiento de esta acción. Un punto interesante durante el uso de imágenes o fotografías, fue que cuando el estudiantes aprendió a hacer estas, elemento natural en su escrito y demás publicaciones, rápidamente se interesó en querer participar en las actividades y en enseñarles a sus compañeros cómo usar estos recursos.

En cuanto al ítem *Explicaciones*, durante las sesiones 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13 y 15, efectuadas en el trabajo de campo, fue recurrente en el estudiante, el quedarse corto en sus explicaciones o en la generación de ideas pues no hacía un esfuerzo mayor para proponer en sus escritos; publicaba lo que se le ocurría en el momento y cuando no sucedía optaba por no escribir nada. La justificación que el estudiante daba ante este tipo de acciones es que en ocasiones no comprendía con facilidad las actividades, pero aunque acudía a la ayuda de la maestra o de sus compañeros y despejaba sus inquietudes, al final el resultado seguía siendo el mismo. Es de especificar que actitudes como la pereza y la desmotivación fueron elementos influyentes en estas situaciones. Esta afirmación tiene soporte en los resultados obtenidos en las sesiones (9, 14, 16, 17, 18 y 19) en las que se reporta un desempeño satisfactorio por parte del estudiante, y en el

registro se tiene que durante estas sesiones manifestó una buena actitud, disposición y motivación, que mantenía durante el intervalo de tiempo en que transcurría cada sesión.

Fluidez.



Gráfica 24. Avance fluidez. Estudiante 6

Análisis de fluidez. Ítems Vocabulario y Aumento de ideas, no fue mucha la cantidad de palabra que el estudiante logra incorporar de manera individual en cada uno de sus escritos a lo largo del proceso; en algunas sesiones (4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15) se evidenció en sus aportes, publicaciones con poco contenido. Los avances satisfactorios en esta categoría ocurrieron cuando intervinieron en sus creaciones, las manos de otros compañeros (escritura colaborativa). Por ejemplo, citando de nuevo el escrito que el estudiante presenta como “*la voz de su comunidad 1*”, los registros en el historial de la wiki reportan que el estudiante en colaboración con sus compañeros realiza 24 versiones de esta publicación hasta obtener una versión final en la cual aparecen nuevos elementos (fotografías) y nuevas ideas:



AVENTURA DEL DIA > ¿Qué sucede cuando todos aportamos? >

la voz de mi comunidad 2. PROBLEMA



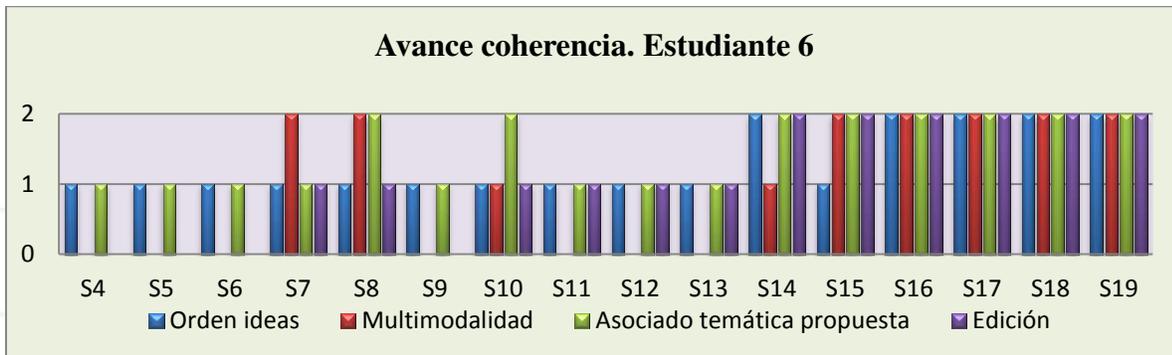
el problema en la escuela es el fallo de energía porque la trena se dispara y todo lo que este conectado se quema los compañeros les toca cargar agua del pozo por que la moto bomba se quema si se conecta Y ahora ya ay luz y los compañeros llano tienen que sacar agua del pozo porque Clara la presidenta del venado una vereda que esta cerca de nuestra escuela, llamo a unos señores para arreglar la luz.



Los señores mostraron un pedazo de la trena, estaba quemada, 15 días después el alcalde el mando a cambiar la trena por una nueva y la energía se arreglo del todo y las cosas que se quemaron las guardaron en la biblioteca

Imagen 35. Ejemplo fluidez. Estudiante 6.

Coherencia global.

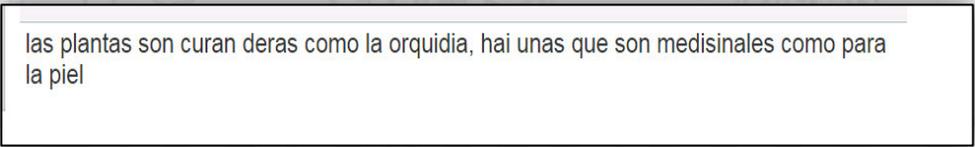


Gráfica 25. Avance coherencia. Estudiante 6.



Análisis de coherencia. Inicialmente los escritos elaborados por el estudiante no proporcionaron un cumplimiento satisfactorio en el ítem *Orden de ideas*. En la gráfica 25, se ilustra claramente los altibajos presentados al inicio del trabajo de campo hasta alcanzar acciones estables que dan cuenta de que se obtuvo un avance importante en el desempeño frente a la categoría. Errores gramaticales, de redacción, la forma de exponer sus ideas sin detenimiento, el afán por publicar, entre otras, son algunas de las razones del por qué sus escritos en sesiones como la 4, 5,6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13, no alcanza una coherencia total. Pero este panorama cambió a medida que avanzó el trabajo de campo en las sesiones (14, 15, 16, 17, 18, 19), el estudiante asumió con cuidado el proceso de escritura y publicación, retomó sus escritos para editarlos y acatar las sugerencias y retroalimentaciones de sus compañeros y maestra.

Adicional a ello, el ver que sus escritos le resultaban con errores lo llevo al uso de corrector de palabras y cuando en algunas persistían errores, se tomaba el tiempo de nuevo para encontrar formas para corregir el error, hasta que lo lograba. Como ejemplo a lo anterior se citan dos de sus escritos, el primero ilustra un escrito inicial publicado por el estudiante en la wiki:



las plantas son curan deras como la orquidia, hai unas que son medisinales como para la piel

Imagen 36. Ejemplo de coherencia. Escrito preliminar estudiante 6.

La separación de la palabra “*curan deras*” en la oración, al igual que los errores ortográficos presentes en la oración, hacen que la idea escrita en general sea un poco difusa y pese a realizar tres versiones en esta publicación el contenido prevalece intacto con los errores.



Y el segundo ejemplo hace referencia a la última publicación hecha por el estudiante en la plataforma, él evalúa el proceso seguido en la wiki diciendo:

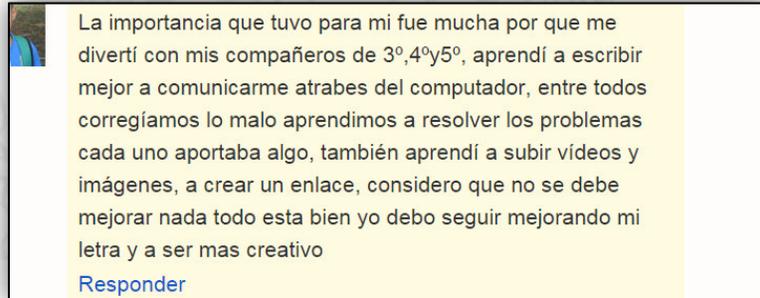


Imagen 37. Ejemplo de coherencia. Escrito final, estudiante 6.

En esta publicación no hubo varias versiones, ni tampoco le costó al estudiante escribir lo que pensaba y aunque son evidentes los errores en algunas palabras, el texto es claro y la intención del escritor en este caso el estudiante se trasmite sin dificultad, además se evidencia mayor fluidez en su escrito.

7.3. Recurrencias y particularidades presentadas en los 6 casos

Este apartado presenta un análisis general elaborado a partir de los resultados obtenidos en los casos desde las respectivas categorías.



7.3.1 Alternativas de solución.

Los estudiantes presentaron mejor desempeño en su capacidad para generar alternativas de solución cuando se enfrentaron a actividades que requerían trabajar en colaboración. El trabajo colaborativo permite que haya una interacción entre una o varias personas, las cuales consiguen por medio de debates, reflexión y la toma de decisiones construir conocimiento (Zañartu, 2003). Para la autora además los recursos que proporcionan las TIC, facilitan las dinámicas de trabajo colaborativo. En la wiki los estudiantes pudieron unir sus destrezas y ponerlas a disposición del equipo, de esta manera minimizaban al máximo las dificultades y obstáculos que debían superar y lograban encontrar solución a los problemas; *“a veces cuando habían problemas entre todos los solucionábamos en la wiki”*.

Al trabajar de forma colaborativa, asumían roles, debatían situaciones, concertaban ideas, planificaban las estrategias que utilizarían para lograr los objetivos establecidos; “primero nos reuníamos entre todos, después escogíamos quien era el primero que escribía y de último al que le tocara para que no se enojara y así nos poníamos de acuerdo”. Estas acciones desarrolladas para el trabajo se enmarcan en lo que Johnson y Johnson (1989) llamaría habilidades sociales, responsabilidad individual, independencia positiva; tres condiciones que el autor considera necesarias en este tipo de estrategias que favorecen el aprendizaje. Para los estudiantes además la sensación de sentirse apoyados y a gusto entre compañeros sin importar el grado escolar, generaba un ambiente de confianza que estimulaba cada vez el ejercicio de generación de ideas.

De igual forma, tenían mayor disposición y se conseguían mejores estrategias y respuestas en el planteamiento de alternativas de solución, cuando; a) las actividades propuestas, implicaban el



desarrollo de temas que les eran familiares o ya conocidos. Según Jiménez *et al.* (2010), la familiaridad que exista entre la persona y el tema o actividad a realizar, constituye un detonante para el ejercicio de proponer estrategias que conduzcan a generar alternativas de solución, pues es más fácil que la persona manifieste interés por el tema, y este en la capacidad no sólo de construir estrategias y respuestas que guarden relación con el problema establecido sino que podrá elegir dentro del conjunto de estrategias, la más apropiada, generando si es el caso otras nuevas. En la misma línea el ICFES (2007) puntualiza en el hecho de que la capacidad propositiva (capacidad para imaginar, predecir y poder crear nuevas situaciones y generar múltiples respuestas) parte de un estímulo que se genera a partir de estados y acciones iniciales; para el caso de los estudiantes participantes estas acciones iniciales se representaban en sus saberes previos y en aquellas actividades de motivación propuestas como antesala para abordar luego a profundidad un tema específico.

b) las actividades a desarrollar permitían al estudiante acercarse a través de situaciones, ejemplos, vivencias, etc, con su entorno. En palabras sencillas cuando las actividades estructuradas en las guías de aprendizaje les planteaban escribir o realizar un producto en diálogo con su contexto. En buena parte del marco teórico se ha profundizado en lo provechoso que resulta un aprendizaje que contemple la realidad del estudiante. En los temas vinculados al contexto social, se generaba en los estudiantes espacios de interacción, de encuentro y diálogo con personas reales de su entorno, reflexionaban y debatían temáticas y se sentían partícipes de la construcción de soluciones ante las problemáticas presentes en su comunidad.

Para los estudiantes muchas de las experiencias construidas en la wiki al final se convertían en aprendizajes significativos; se producía un asocio entre sus saberes previos y el conocimiento nuevo que edificaban, hasta lograr un reconocimiento ante lo aprendido. Algunos estudiantes



encontraron sentido en las acciones puntuales que efectuaban al participar en la construcción de estrategias para resolver dificultades e incluso reflexionaban en el valor y la aplicabilidad que estas podían tener en situaciones cotidianas para ellos; *“En mi casa hay problemas si, entonces nosotros lo solucionábamos dejando de pelear, separarlos (se refiere a quienes estén peleando) y darse la mano, en la escuela jugar con todos nuestros compañeros no pelear, jugar siempre juntos, estar siempre en equipo”*. El aprendizaje no estaba anclado al período de tiempo en el que duraba la actividad en la wiki, su vigencia sobrepasaba el entorno virtual en donde era construido. Este tipo de conductas se explican en los planteamientos de Coll *et al.* (2008), quienes manifiestan que los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes en colaboración, en un entorno virtual terminan siendo comparables con aquellos alcanzados en situaciones de interacción cara a cara. Los estudiantes no sólo establecen comparaciones, su proceso de aprendizaje se extiende hasta la interiorización de una enseñanza obtenida que luego concluyen puede ser replicable en momentos particulares de sus vidas.

7.3.2 Originalidad.

Los estudiantes lograban al igual que como ocurrió en la categoría anterior, producir escritos originales cuando las actividades propuestas estaban estrechamente ligadas a situaciones reales y eran construidos por varias manos; la cercanía de las actividades con situaciones del contexto y realidades de los estudiantes y la oportunidad de construir textos en colaboración era un conjunto perfecto que estimulaba mejores prácticas de escritura; no sólo se mostraban interesados por ampliar el tema propuesto sino que podían recrear espacios y participar en ejercicios de elaboración de textos en los que se identificaban con los personajes, sentían como una



experiencia cercana las historias que se les presentaban, y este tipo de sensaciones les permitía encausar sus escritos con mayor fascinación. De esta manera, incentivar en ellos la originalidad, requería del diseño de actividades que despertaran su imaginación y creatividad. Pues la originalidad es un elemento relacionado a la creatividad, la cual implica pensar en ideas que no se le han ocurrido a otro, de igual forma consiste en percibir los problemas de una forma distinta (Pastor, 2013).

¿Y si...todos aportamos? Escribir creativamente, con la intervención de muchas manos (escritura colaborativa) influyó en el aumento de productos escritos terminados. En la wiki los estudiantes aprendieron a concebir las publicaciones realizadas como un producto social no acabado que se perfeccionaba y se pulía poco a poco cada vez que todos intervenían en su escritura. Escribir entre todos, les proporcionó una serie de beneficios, similares a los encontrados en el estudio de Portugal (2014); los estudiantes leían los aportes de sus compañeros y colaboraban en la finalización de las actividades que les proponía la guía, se producía una versión general del texto al que todos podían acceder en cualquier momento, generaban un clima de confianza a la hora de producir escritos originales. Esta dinámica de escritura resultaba entretenida y divertida para todos.

Respecto al uso de otras formas de representación del lenguaje (audios, imágenes, videos), aunque las gráficas muestran una recurrencia en el escaso uso de las mismas; existió inicialmente cierta actitud indiferente de los estudiantes por incorporar estas formas en sus escritos, debido a que en su experiencia de escritura no era común ni cercano a ellos la producción de escritos multimodales. Mas sin embargo la utilización de estas formas multimodal fue incorporada por los estudiantes sin mayores dificultades (excepto en el caso del estudiante 3) pues tal como lo planteara García (2013), son reducidos los obstáculos que les impiden a los niños generar una



adaptación en el cambio de los paisajes textuales, hacia maneras creativas, innovadoras y multimodales. La fortaleza durante el proceso vivido por los estudiantes para la utilización de estas maneras de representación estuvo en que al final sin excepción aprendieron a utilizarlas en sus composiciones y de manera coherente con lo que publicaban. Además fueron autónomos para elegir en qué momento de las actividades querían usarlas, cómo y para qué hacerlo.

7.3.3 Fluidez.

Las composiciones de los estudiantes fueron catalogadas en un desempeño medio a lo largo de muchas sesiones, debido a que sus participaciones, escritos y publicaciones, seguían siendo cortas y no registraban ampliación en cuanto a vocabulario. El avance en esta categoría fue muy dependiente de acciones como la edición y autorregulación de los estudiantes; realizar varias veces el ejercicio de volver sobre sus composiciones, modificarlas, trabajar en la coherencia de sus textos, construir nuevas versiones aportó a generar escritos más fluidos. Del mismo, los trabajos colaborativos influyeron en el aumento de aportes de los estudiantes, debido a que tal como lo indicó Coll *et al.* (2008), en un ambiente de colaboración, los estudiantes tienen mayores oportunidades de ejercer participación activa, de desarrollar discusiones y reflexiones frente a un tema, y el caso concreto de los estudiantes de escribir en colaboración.



7.3.4 Coherencia.

Fue recurrente en los casos encontrar que luego de un proceso amplio que implicaba lectura, revisiones permanentes, modificaciones, ediciones entre pares, elaboración de borradores, actualización de versiones preliminares y publicación de sus construcciones, participación permanente en la wiki, escritos y actividades en colaboración, los aportes de los estudiantes lograban tener evoluciones importantes a diferencia de los primeros publicados, en cuanto a coherencia se refiere. La wiki tal como lo manifestaron Xiao y Lucking (2008) en su estudio, resultó ser una herramienta propicia para que los estudiantes de forma colaborativa y al desarrollar permanentemente ciertas acciones como las ya mencionadas logaran mejorar su expresión escrita.

7.4. Comparaciones entre los resultados de participación de los 6 casos.

Las siguientes comparaciones entre los resultados de participación de los 6 casos se realizan desde el desempeño obtenido en cuanto a las categorías, la motivación, perseverancia y autocrítica y los aprendizajes obtenidos durante el proceso.

Desempeño en cuanto a las categorías. El desempeño de los estudiantes en cuanto a las cuatro categorías (alternativas de solución, originalidad, fluidez y coherencia global), durante el trabajo de campo permitió observar lo siguiente: mientras que para la estudiante 1 (grado tercero), los resultados en las anteriores, fueron satisfactorios en casi todas las categorías a lo largo de las sesiones, para los 5 estudiantes restantes de grados 4° y 5° el nivel de desempeño



sufrió algunos altibajos, sobre todo en aspectos como la originalidad, coherencia, alternativas de solución. En el caso del estudiante 3 por ejemplo (estudiante de 4to grado) su desempeño regular en las mencionadas se mantiene como una constante durante la mayor parte del trabajo de campo, su dificultad en el dominio de la herramienta como se especificó en los resultados individuales, fue un factor influyente en su proceso. O en el caso 6 (estudiante de 5to grado) aunque no tuvo dificultad para dominar la herramienta, su desempeño en las actividades muchas veces se vio limitado porque el estudiante encontraba difícil algunas actividades. Pero vale aclarar que pese a que se comienza con dificultades y algunas se mantienen no sólo en los casos especificados sino en todos, estas se van superando a medida que avanzan en colaboración hacia el final del proceso.

El desempeño de los estudiantes no se vio condicionado por su nivel académico; el conocimiento que poseía el estudiante de quinto no se antepone ante el resto de sus compañeros, ni los resultados en el proceso fueron mejor por estar en un grado superior, a los de cuarto o tercero; los estudiantes no establecieron diferencias al trabajar tres grupos distintos en un mismo propósito. La visión que proyectan los resultados de cada caso al comprenderlos en su globalidad, fue que sin importar la edad, género o grado escolar cada estudiante experimentó y respondió al proceso de modo particular. Siendo notable en el caso de la estudiante 1, de tercer grado, con sólo 8 años de edad sus avances positivos hacia la competencia propositiva desde las distintas categorías, pues estuvo por encima casi siempre del nivel de sus compañeros de 4° y 5° de quienes se esperaban iguales o mejores resultados.

Motivación, perseverancia y autocrítica durante el proceso. En el caso de los estudiantes (1, 2 y 3) la motivación fue un elemento constante e importante en el proceso de componer sus escritos, participar en las actividades o proponer estrategias. Mientras que en los estudiantes (4, 5



y 6) se presentó con alteraciones en algunas sesiones; de manera notoria en el estudiante 4(estudiante de 4°) la motivación en el desarrollo de las actividades fue frágil, era reiterativo en el estudiante distraerse con juegos en línea, descuidando su trabajo por momentos. Pero cuando este elemento estuvo presente trajo como antes se mencionó, resultados positivos.

Si bien la perseverancia, la autocrítica y la disciplina en el trabajo planteado, permitieron cambios significativos en la estudiante 2 (estudiante de 4°), quién aprendió rápidamente a exigirse, a cuestionar sus escritos, aportes y demás, a sugerir a sus compañeros que existía una posibilidad de hacer las cosas distintas obteniendo como resultado desempeños satisfactorios en sus actividades, estas cualidades presentes muchas veces en el estudiante 3 (también del grado 4°), no generaron en su proceso los mismos resultados, ya que su desempeño se mantuvo regular como antes se especificó. En cuanto a los demás casos estas cualidades fueron adquiridas por los estudiantes e intensificadas cada vez que se aventuraban a profundizar en el trabajo de campo.

Aprendizajes obtenidos. Fueron múltiples, difíciles de medir si se tienen en cuenta que el aprendizaje debe asumirse como un proceso reflexivo en el que debe respetarse el ritmo del estudiante para aprender, en esta investigación los aprendizajes no podrían compararse entre los casos, pero si vale la pena puntualizar en algunos de estos evidenciados en los estudiantes:

En el caso del estudiante 3, el haber aprendido finalmente a dominar la herramienta le abrió posibilidades para participar e interactuar con sus compañeros y maestra en el proceso, el poder entrar a la wiki y manejar los botones como así los llamó él, representaron un gran logro. Pero quizás el más notorio luego de vivir la experiencia se vio representado en la mejoría de su rendimiento académico en el aula de clase. El estudiante utilizó lo aprendido y se enfocó en ser más responsable en el manejo de las guías de aprendizajes y conseguía proponer con facilidad las



estrategias a seguir al desarrollar las actividades. Los estudiantes 2 y 6 encontraron valor en corregir los escritos, aunque este fue un aprendizaje que todos obtuvieron, de manera específica en estos dos casos hubo un asombro constante que lo generaba el hecho de entender cómo se escribía realmente una palabra, solían comparar y cuestionarse como durante mucho tiempo la habían escrito mal. En el caso de los estudiantes 1, 2 y 6 la wiki resultó ser un ambiente de aprendizaje para aflorar en ellos distintas facetas o roles. Para los estudiantes 1, 2, 4, 5 y 6, las imágenes y los videos se convirtieron en una manera distinta de ampliar y explicar sus ideas.

7.5 Categorías emergentes.

Aunque no se contempló su observación durante el proceso la motivación, el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje, y el manejo de la herramienta digital fueron algunas categorías que emergieron durante el proceso investigativo.

Como se ha mencionado en la descripción de los casos la *motivación* fue un factor influyente en el desempeño de los estudiantes, el hecho de sentirse a gusto y motivados con la actividad que estuvieran desarrollando permitía una disposición y una actitud positiva frente al trabajo que a la final se traducían para la mayoría de estudiantes en desempeños satisfactorios, pues se sentían más seguros para aportar, escribir, realizar cualquier acción.

Comunidades de aprendizaje. Estudiosos como Coll *et al.* (2008), Gairín, (2006) y Uribe (2013), sintetizaron que en un ambiente de aprendizaje mediado por una wiki se consolidan comunidades de aprendizaje. Trabajar todos tras los mismos objetivos, estableciéndose metas,



tareas y responsabilidades concretas fomentó que los estudiantes desde la virtualidad afianzaran sin importar su grado escolar, lazos de amistad, responsabilidades para el trabajo en equipo, estrategias para la construcción colaborativa de conocimientos y aprendizajes y a fomentar valores dentro de esa comunidad.

“Todos no estábamos en el mismo grado y me servía para aprender, trabajábamos para hacer cuentos y para hacer todas las tareas”.

“Se aprende a respetar, para no ser malo”.

“Se aprende a trabajar en equipo”.

“Yo aprendí en la clase a respetar a los compañeros”.

Manejo de la herramienta digital, aunque como lo dicen algunos estudiosos no es en las TIC como recurso, sino en lo que se hace con ellas en donde está la clave de los buenos procesos, el dominio de la herramienta jugó un papel preponderante en el proceso de algunos estudiantes. Como se describió en algunos casos la falta de manejo y apropiación de los elementos que se requerían para interactuar en la wiki, limitaron la participación de algunos estudiantes. Por otro lado, la experiencia proporcionó un acercamiento con algunos recursos TIC (el ordenador, la wiki, los buscadores) y esta aproximación hacia los recursos fue valorada como positiva por los estudiantes.

“Aprendí a entrar ala wiki o a entrar a las otras páginas que tiene la wiki y a leer en la wiki”.

“Se puede manejar el computador”.

“Uno puede ayudarle a otros que no saben a entrar y compartirles”.



7.6. Análisis Entrevistas semiestructurada.

La finalizar la intervención didáctica, se implementó una entrevista semiestructurada para indagar por el valor que tuvo para los estudiantes participar en ejercicios de escritura en una wiki. La entrevista contenía preguntas asociadas al proceso de escritura en la wiki, el trabajo colaborativo y otras consideraciones de los estudiantes respecto al trabajo realizado. Luego de aplicar las entrevistas de manera individual a los 6 estudiantes, estas fueron transcritas y analizadas de forma manual, con el fin de establecer algunas relaciones organizadas de manera categórica aludiendo a: (a) la escritura creativa, (b) otras formas de representación y aporte en la wiki, (c) la escritura y el trabajo colaborativo y (d) algunas consideraciones finales.

(a) Escritura creativa.

Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre qué importancia tuvo para ellos escribir en una wiki y si les resultó fácil o difícil haber participado en la experiencia, 5 de seis estudiantes coincidieron en que fue importante porque les permitió trabajar en equipo, ayudarse mutuamente, compartir e interactuar entre compañeros, servía también como estimulante para despertar la imaginación y la creatividad. Ellos dijeron: *“podía hacer actividades con mis compañeros y compartir con ellos, fue importante porque nos ponía a volar la imaginación nos metía más y más creatividad en la mente.”*, *“todos aportábamos y escribíamos en la wiki en equipo y también ayudábamos a nuestros compañeros que trabajaban en el computador”*.



Los estudiantes resaltan además, que escribir en la wiki fue una experiencia importante y

a su vez significativa porque les otorgó algunos beneficios entre los que enumeran:

a) Podían combinar en una misma publicación, imágenes, videos y texto, haciendo que la experiencia de escribir se volviera para ellos más atractiva, *“podíamos montar videos, fotos, imágenes, muchas cosas”*; aprendían el dominio de la herramienta a través de la ayuda mutua *“ayudábamos a nuestros compañeros que trabajaban en el computador explicándoles en donde debía pisar para poder escribir y manejarlo bien”*.

b) Compartir la experiencia de una escritura en colaboración en donde a partir de la intervención de muchas manos lograban la corrección de errores; *“para mí fue importante porque escribíamos y corregíamos los errores”* *“podía utilizar el borrar, editar y guardar”*

c) Podían publicar y luego visualizar un escrito mucho más limpio.

d) Obtenían un aprendizaje que servía de soporte para los próximos escritos; *“cuando yo guardaba los demás compañeros miraban mis escritos”*; *“Uno puede aprender como a escribir a leer y a trabajar en equipo, hablar con los compañeros a través del computador”*, *“a mejorar la escritura a responder a los amigos, a subir videos, imágenes y video creados por nosotros”*.

“Fácil”, fue la manera como la mayoría de los estudiantes entrevistados encontraron la propuesta didáctica que les permitió participar en ejercicios de escritura en la wiki; expresaron que las dinámicas y actividades desarrolladas en la plataforma, constituyeron otras formas de acercarse a prácticas de escritura en donde se hizo posible el aprendizaje colaborativo y la escritura libre que dio cuenta de sus acciones y necesidades. Ellos dijeron: *“Me pareció fácil porque todos nos ayudábamos”* *“podíamos entrar a páginas a escribir lo que hacíamos”*.

También refieren que se les facilitó la oportunidad por medio de esta experiencia, de acercarse a



la tecnología sacando el mayor provecho de esta. Este hallazgo es consistente con los compartidos en estudios preliminares (Hernandez y Olmos, 2011 y Pérez *et al.* 2014), en los que se concluye que un ambiente de aprendizaje mediado por wikis fomenta el desarrollo de competencias TIC. En esta investigación, los estudiantes que cada vez aprendían un poco más sobre el manejo de la herramienta, se apropiaban de los beneficios que esta les aportaba para mejorar sus participaciones e intervenciones, ya fuera a través de la creación de páginas, enlaces, subir fotos, compartir videos, y a lo largo de todo este proceso siempre contaron con el apoyo de la maestra como guía para fortalecer sus aprendizajes. Dicen: *“Me pareció fácil porque todos nos ayudábamos y nuestra profesora también nos guiaba y nos enseñaba un poquito más”, “Fácil, porque yo aprendí de eso (participar en la wiki) y en cambio uno puede aprender más y hacerlo más y mejor”; “Fácil, porque uno podía escribir en el computador”.*

Con lo esbozado en el párrafo anterior se vislumbra lo novedoso y productivo que resulta la incursión de herramientas tecnológicas en el aula, sobre todo cuando estas son utilizadas para propiciar ambientes de aprendizaje que favorecen y mejoran las prácticas. Pero, es importante agregar a la descripción anterior las percepciones expuesta por la minoría de estudiantes a quienes no todo les resultó fácil, siendo pertinente antes que nada, indicar que es común dentro de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje encontrar variedad en los ritmos de aprendizaje; aun cuando un grupo de personas con características parecidas experimenta o se enfrentan a un mismo proceso. En nuestro caso, aunque durante el trabajo de campo los participantes contaron con las mismas condiciones y desarrollaron las mismas actividades, en la práctica para una minoría de estudiantes el ejercicio de escribir en la wiki no resultó del todo fácil. La dificultad como lo expresan ellos radicó en la demora para aprender a dominar la herramienta, y al hecho de no entender con facilidad en algunas ocasiones las indicaciones, por



lo que se hacía necesario para ellos contar con el acompañamiento del maestro. Ellos dicen:

“Me pareció difícil, porque yo me demoré mucho para aprender a entrar (a la wiki) pero al final no porque ya sabía entrar, entraba corregía y le corregía a mis compañeros”, “en algunas me pareció muy difícil porque hacían unas preguntas difíciles que yo no entendía y le preguntaba a la maestra y ya me explicaba, en otras no porque las preguntas eran fáciles y no tenía que preguntar”.

Los comentarios de los estudiantes permiten comprender que si bien se presentaron dificultades en el proceso, al final estas pudieron ser superadas con esfuerzo del estudiante y la ayuda de la maestra, por lo que queda clara la importancia de la contribución de ambos en el proceso; por un lado el papel central que asume el estudiante como gestor de su conocimiento y por el otro, el acompañamiento incondicional del maestra fue preponderante, sin importar que la responsabilidad mayor del aprendizaje durante este proceso recayera sobre el estudiante. Aunque las actividades planeadas en las guías fomentaban el aprendizaje autónomo, en ningún momento el rol de la maestra fue suprimido, por el contrario se modifica revistiéndose de nuevas características (acompañante, guía), pues tal como sintetiza Barberá et al (2008), al educar a la persona en un ambiente de aprendizaje mediado por las TIC, el maestro debe revestirse de un nuevo rol, en el que ha de servir en este proceso como el guía, facilitador del aprendizaje, acompañante que no sólo abastece de recursos a sus estudiantes sino que está dispuesto a potenciar en ellos el autoaprendizaje, a animarlos y asesorarlos a partir de diversas técnicas o estrategias de estudio.

La importancia de elaborar borradores. En la wiki, el proceso de escritura no era un fin acabado; una de las mayores fortalezas correspondía a la experiencia permanente de darle importancia a los borradores durante el proceso de escritura y participación en la wiki; realizar



éstos le proporcionaba a los estudiantes tal como su nombre lo indica, la oportunidad de borrar, editar y corregir sus errores o los de sus compañeros, además el acto de borrar y volver a escribir les brindaba la oportunidad de hacer bien lo que antes pudo haber sido un error. Ellos dicen: *“Yo me equivocaba entonces podía darle de nuevo editar y borrar lo que tenía malo y escribir lo correcto”, “podía borrar algo malo que yo escribía y después iniciarlo otra vez y comenzar”, “borrarle cosas malas a los compañeros, a uno mismo, borrar lo que uno había escrito para volverlos a corregir”, “si escribía mal y luego lo borraba, lo volvía a escribir bien o lo de los demás compañeros”.*

En el ejercicio, los estudiantes veían en los borradores una opción para escribir las primeras ideas, de manera que posteriormente pudieran aumentarlas, porque reconocían que la herramienta posibilita escribir y retomar el escrito cuantas veces ellos consideren necesario, fuera que quisieran avanzar, ampliar o hacer alguna modificación en él. Ellos dicen: *“los borradores servían, para escribir las primeras cosas”;* *“Realizábamos borradores cuando comenzábamos algo, si queríamos aumentarle más (al escrito o publicación) podíamos comenzar o seguir allí en lo último”.* Esto evidencia en los estudiantes, su capacidad propositiva y deja ver que en la medida en que ellos avanzaban en el desarrollo de los ejercicios en la wiki, reconocían que podía seguir produciendo ideas sin conformarse con las iniciales. Además reconocen que el trabajo en equipo ayuda a la corrección de información y a generar nuevas propuestas de escritura, así como a mejorar el código escrito. Estas conclusiones corroboran los estudios adelantados por Bruckman, (2006) y Ramírez et al. (2013) cuando arguyen de que en ambientes de aprendizajes mediados por una wiki, los estudiantes consiguen realizar prácticas auténticas de escritura.



Por otro lado las acciones realizada por los estudiantes, descritas en las líneas anteriores durante la elaboración de borradores, recrea la característica flexible de una wiki, la cual a diferencia de otros recursos como los blog, el correo electrónico, concede al usuario la oportunidad de volver sobre el escrito y poder modificarlo cuantas veces lo crea necesario, sin tener algún límite de edición y pudiendo cada vez amplificar el contenido del texto; acciones que se pueden realizar desde la individualidad o desde la colectividad. Profundizando un poco en esta característica, durante la experiencia de campo como bien lo expresaron en su momento Rodríguez y Escofet (2011) la wiki, no sólo permitió que los estudiantes tuvieran la oportunidad de escribir en distintos momentos, sino que a su vez les consintió agregar, excluir, componer y perfeccionar el texto que entre todos los miembros del grupo fueron construyendo, hasta alcanzar una versión final.

Las sugerencias. Al publicar en la plataforma los estudiantes conseguían la retroalimentación que los compañeros o la maestra aportaban, permitiendo que se pudiera afianzar y mejorar los textos publicados. Los estudiantes coincidieron en establecer que las sugerencias realizadas por sus compañeros o maestra no generaban para ellos incomodidad alguna, por el contrario; eran de mucha importancia y de ayuda a la vez, en cuanto les permitía visualizar y aprender a corregir en forma conjunta los errores; además de significar una oportunidad para establecer diálogos y crear comunidades de aprendizaje, en donde acciones como aportar ideas, compartir sugerencias, cuestionar los aportes de sus compañeros y los propios para generar nuevas ideas, trabajar en colaboración en miras a la consecución de objetivos comunes se volvieron acciones frecuentes. Estudiantes: *“Aprendía a corregir lo que hice mal, esas sugerencias me caían bien, yo también hacía sugerencias a mis compañeros”, “me ayudaban porque yo me equivocaba, yo borraba y escribía más sobre eso y aportaba mucho más a la wiki”; “cuando los compañeros guardaban*



yo los podía revisar y corregir otra vez y en cambio uno le puede escribir que hizo algo malo o lo corregía yo mismo, me servía para aprender de ellos y poderlo yo hacer”; “esas sugerencias me parecían bien porque me escribían y yo les mandaba, me servían para yo responder y para que ellos me respondieran o para yo responderle a la profesora...”, “nos ayudaban (las sugerencias y comentarios) a decirle otras cosas a los demás”.

En todo proceso de formación, la valoración del aprendizaje constituye una parte esencial que permite verificar si los procesos, metodologías o estrategias están siendo pertinentes. La evaluación debe contemplar tanto las características de los estudiantes, sus ritmos de aprendizajes, intereses, motivaciones así como sus necesidades y debe realizarse con la participación de todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Evaluar el proceso de participación en la wiki, fue un proceso continuo que se siguió no sólo desde los instrumentos establecidos en la investigación, mediante un *feedback* al que Tapia et al. (2010) denomina retroalimentación o información que recibe un estudiante acerca de su desempeño en una tarea específica; los estudiantes también participaron en diálogo con la maestra a través de sus aportes, sugerencias y comentarios a enriquecer este proceso.

Finalmente, respecto a si eran o no creativos los aportes y demás participaciones que los estudiantes publicaban en el desarrollo de las actividades planteadas en la wiki, 3 de los 6 estudiantes entrevistado relacionan la creatividad de sus aportes con el hecho de que podían compartir, escribir entre compañeros o sencillamente el hecho de poner a volar la imaginación. *“Aprehendíamos a hacer actividades con los compañeros y a divertirnos con ellos y a ponernos a volar la imaginación”.* Para el resto, sus escritos y aportes eran creativos en la medida que les permitía leerse, acceder a los escritos, corregir por medio del computador y otras acciones como poder subir imágenes y videos, hacer que otros se rieran con los escritos, dicen: *“Porque cuando*



uno escribía, uno se equivocaba podía borrar y corregir los demás y podía compartir con los compañeros, meterle imágenes y que los demás se rieran”, “.estábamos en una página web en donde todos podían ver los trabajos de todos”, “Eran mucho más fáciles y le colocaba videos y también imágenes” (refiriéndose a los escritos).

(b) Otras formas de representación.

Los estudiantes usaron formas distintas de representación para participar en la wiki, explican que las imágenes y los videos, algunos creados por ellos mismos, fueron las formas más utilizadas. Cabe recordar que una de las características de la plataforma es que otorga libertad al usuario para representar de distintas formas el lenguaje escrito (audio, imágenes, videos) y adicionalmente de escribir en hipertextos que luego podrá editar sobre la marcha. El valor que los estudiantes dieron a estas formas de representación es que se constituían en soportes, bases o complemento para la escritura. Algunas de las respuestas de los estudiantes indican: *“Me servían (las imágenes) para ponerla en los cuentos porque hablaban de animales entonces uno podía poner las imágenes de animales ahí, para uno diferenciar el cuento, si en el cuento están hablando de la vaca y uno pone la vaca ahí, uno sabe que están hablando de la vaca”*; *“como por ejemplo yo escribía sobre la flor, entonces yo montaba allí una flor hermosa y guardaba, me servía para representar sobre el escrito que yo hice”*. Estas apreciaciones emitidas por los estudiantes se explican en los aportes que algunos estudiosos (González 2013; Kress, 2005; Landow, 2009; Mayer, 2005), emiten sobre la multimodalidad, pues consideran que elementos como las imágenes, los gestos, la música, los movimientos, la animación y otros modos de



representación no sólo se adhieren al proceso de aprendizaje sino que constituyen formas diferentes de plasmar, comprender y acceder al conocimiento.

Otra cualidad que encontraban en estas formas de representación del lenguaje, era que les ayudaba a hacer el escrito llamativo, interesante y visible ante sus compañeros, a su vez aportaban mayor claridad y veracidad a lo que estaban escribiendo. *“Las imágenes servían para uno verlas y como cuando uno las veía ahí entendía un poquito más sobre el escrito que uno hizo”*; *“Para que los demás compañeros lo vean, para mostrar a los compañeros que si es verdad lo que yo escribía”*, *“Para hacer más importante lo que decíamos, para hacerlo más interesante”*. Aun cuando el uso de (imágenes, videos, audios) no sucedió de forma permanente, los estudiantes no encontraron como lo indicaba García (2013), mayores obstáculos que les impidiera aprender a usarlas en sus composiciones y adaptarse a ellas.

(c) Escritura y trabajo colaborativo.

Trabajar en equipo resultó ser una experiencia positiva para la mayoría de estudiantes. De manera similar a como sucedió en investigaciones preliminares (West y West, 2009; Uribe, 2013; Ramírez, et al., 2013; Tapia et al, 2012), a través de las dinámicas de trabajo efectuadas en colaboración en la wiki, los estudiantes pudieron dar sus distintos aportes respecto a un tema determinado, reflexionar, debatir, aprender y ayudarse mutuamente, fuera que necesitaran realizar una determinada actividad o proponer estrategias para resolver situaciones durante la clase. *“Me pareció bien porque aprendimos a comunicarnos entre los computadores y hacernos comentarios”*, *“Todos nos ayudaban y cuando teníamos un problema lo resolvíamos entre todos”*.



y aportábamos”, “Uno va aprendiendo a trabajar unidos y en equipo, así no peleamos y nos distraemos de eso (de pelear)”, “Nos ayudaban y les ayudaba porque era en equipo”, “hacíamos lo que teníamos que hacer para trabajar en equipo, porque podíamos aprender entre todos una sola cosa” y en el ejercicio de aportar, resultaba igualmente funcional mezclar y rotar a los estudiantes por distintos equipos, libre o estratégicamente. “La profesora un día me puso con Esteban... y otro día con Luisa..., y todos no estábamos en el mismo grado y me servía para aprender, trabajábamos para hacer cuentos y para hacer todas las tareas”.

Cuando se trabaja en colaboración existen diversos tipos de ventajas; las personas y en este caso los estudiantes no sólo ponen en manifiesto sus ideas, pensamientos o diferencias sino que esta estrategia de trabajo fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje por cuanto las personas participan en la construcción de conocimientos, trabajan en conjunto para encontrar solución a situaciones o a problemas que de otro modo son difíciles de resolver; hay diversidad de pensamiento y esto enriquece los saberes, así como también fluyen distintas clases de roles y se asumen responsabilidades dentro de un grupo determinado (el líder, el crítico o supervisor, el colaborador, el comunicador, conciliador, entre otros). Aunque también puede resultar ser una desventaja cuando no se establecen compromisos y responsabilidades mutuas por parte de los participantes.

Las dinámicas grupales establecidas durante el trabajo de campo para el desarrollo de las actividades ya fueran en pareja, en grupos de tres, de cuatro, en donde no existían ningún tipo de limitación de edad o de nivel académico, y el hecho de no limitar a los estudiantes a un equipo determinado de trabajo permitiéndoles que en ocasiones por afinidad, por comodidad o por estrategia se integraran de forma dinámica, marco la diferencia en el resultado del trabajo en la wiki. Los estudiantes retroalimentaban sus saberes, compartían experiencias con todos sus



compañeros en distintos momentos de la experiencia y de esta forma no sólo entretejían habilidades y conocimientos sino que se alejan del rol de consumidores y receptores de conocimiento para acercarse a nuevas facetas en donde primaba el liderazgo, y este rol no le pertenecía a un sólo estudiante sino que variaba de acuerdo al trabajo que se estuviera ejecutando en el momento.

Por supuesto este no fue el único rol que se evidenció, durante la experiencia en la wiki fluyeron nuevos roles: el estudiante supervisor, el consejero, el mediador, el que corrige o hace comentarios para mejorar los métodos; y en todas estas etapas del proceso la participación y motivación se mantiene en los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Cuando existen roles definidos en un grupo, el desarrollo de una tarea no representa un problema para sus integrantes y esto lo reconocieron los estudiantes durante su participación en la experiencia, pues para ellos ponerse de acuerdo para realizar una determinada actividad o planearla en equipo, no representó dificultad; en palabras propias explican que el diálogo era la primera instancia que utilizaban para llegar a acuerdos, y estos eran establecidos por medio de la herramienta o de manera física, durante su estadía en el aula de sistemas, se congregaban para planificar, concertar, decidir la forma de realizar una determinada actividad en la wiki y para elegir la persona que se encargaría de escribir o publicar lo que todos habían acordado. *“Nos poníamos de acuerdo porque nos escribíamos en los computadores, hacíamos comentarios y nos poníamos de acuerdo cada uno y así hacíamos lo que íbamos hacer”*; *primero nos reuníamos entre todos, después escogíamos quien era el primero que escribía, íbamos aportando en todo, y así hacíamos cuentos y nos comentábamos*”, *“nos poníamos de acuerdo un día y al siguiente día que nos tocaba ir a escribir a la wiki lo escribíamos”*; *“pensar igual lo que dijeran otros, ya uno miraba si era bien o no era bien, primero lo hacía el uno y después lo hacía el otro”*.



(d) Consideraciones finales.

Los estudiantes presentan opiniones divididas cuando se trata de encontrar beneficios al trabajar en la wiki distintos al que obtienen con la guía de aprendizaje que utilizan para el trabajo cotidiano en el aula de clase. De los 6 estudiantes, 2 coinciden en apreciar que el montar imágenes, videos, hablar por medio del computador con los demás compañeros, interactuar con los estudiantes de 3°, 4° y 5° en un mismo espacio de aprendizaje son beneficios que aporta el trabajo en la wiki. *“Los beneficios son muchos...como ver el trabajo de los otros”*; *“... hablar por el computador porque en la guía de aprendizaje no se habla”*; *“subir videos, imágenes y también videos creados, hablar con los demás, con todos los compañeros que participaban de tercero, cuarto y quinto”*. Otros encuentran que a diferencia de lo que posibilita las guías de aprendizaje en el aula, se puede en una wiki aprender a crear páginas, corregir con mayor facilidad los errores, dialogar o aportar en la solución de un problema”, *“... escribir bien en la guía como por ejemplo si dice "hola o hay" ya sé que tiene que ser h,...aprendía a corregir las palabras, hay muchas imágenes y uno aprende con la guía y uno piensa y lo puede (lo que pensó) poner en la wiki”*. Entre otros beneficios; reconoce que se podía escribir colaborativamente un cuento o algún otro tema, claro está que resaltan que el trabajo en las guías de aprendizaje siempre les va a permitir escribir todos a la misma vez en sus cuadernos sobre un mismo tema, mientras que en la wiki el proceso no sucede de esta forma, en la plataforma deben respetarse los turnos de participación para no generar conflictos en la edición. *“Realizaba escritos y realizaba comentarios con ellos después de terminar los ejercicios que había en la wiki.... en la guía*



trabajábamos todos así en nuestros cuadernos ... y en la wiki, sólo podía escribir una sola persona para que no se borrarán los demás escritos que los demás había hecho”

Finalmente, los estudiantes concluyeron que la experiencia de participar en una wiki les sirvió de gran ayuda, para desenvolverse en determinados momentos de su vida cotidiana. Expresan que pudieron obtener aprendizajes, trabajar colaborativamente en algunas tareas, compartir con los compañeros en actividades cotidianas, *“nos ayuda a meterle más pensamientos a la mente,... a pensar, a compartir con los compañeros no estar peleando con ellos a cada rato y ser respetuosos”*. Encuentran de igual forma, que pueden aplicar lo aprendido en la experiencia en la resolución de problemas ya sea que estos se presenten en sus casas o en la escuela, porque aprendieron a ser más propositivos y tomar decisiones, no sólo para las tareas del colegio sino para la vida: *“En mi casa hay problemas si, entonces nosotros lo solucionábamos dejando de pelear, separando (a quienes estén peleando) y darse la mano no pelear, en la escuela jugar con todos nuestros compañeros no pelear, jugar siempre juntos , estar siempre en equipo...”*. Las habilidades lectoras y escriturales también se mejoran a partir de la experiencia, para los estudiantes ahora les resulta más fácil fijarse en lo que leen o escriben, sobre todo la forma como debe plasmarse una palabra, algunos también expresan que se aprenden valores como el respeto, además de favorecer la atención y la creatividad: *“En la guía vemos las letras que vamos a escribir, en la en la wiki no las vemos, entonces nosotros en la guía sabemos cómo se escribe una palabra porque nosotros la vemos, en el computador nosotros no la vemos, pero ya después de que uno se aprende las palabras si llevan tilde o no llevan ya uno la escribe en el computador y ya no se equivoca”*; *“Uno ...aprende muchas cosas sobre escribir, leer, poner atención”*; *“...respetar... no ser malo y ser creativo”*.



Las percepciones de los estudiantes constituyen un amplio panorama de saberes, que permiten divisar con facilidad que son numerosos los aprendizajes que se obtienen a partir de la creación de ambientes de aprendizaje en donde el estudiante no sólo se involucra en la adquisición y construcción de saberes, sino que las experiencias con las que se construyen estos conocimientos están enraizados con el contexto, con la realidad del estudiante, permitiendo de esta manera que en ellos haya una mayor apropiación y significado en lo que aprenden y logrando que el estudiante haga uso de ese conocimiento en sus vivencias diarias. Además la wiki resulta ser un espacio para el fortalecimiento de competencias. Monereo (2005), argumentaba que las TIC, y en especial el internet pueden resultar espacios propicios para el desarrollo de competencias *socio-cognitivas*, debido a que cuando los jóvenes consiguen apropiarse y dominar estas herramientas, logran convertirlas en espacios o medio de socialización natural y a su vez en un medio para su desempeño profesional, sino que también se tejen lazos de fraternidad. Dentro de las competencias desarrolladas en esta experiencia se resalta inicialmente la propositiva, pero en similitud a las conclusiones que establecieron investigaciones preliminares, en un entorno wiki se fortalece un aprendizaje mediado por computador (Hernandez y Olmos, 2011), la capacidad creadora (Garcia y Morenila, 2010), competencias digitales; actitud cívica y trabajo en equipo (Pérez et al, 2014).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



8. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

8.1 Conclusiones.

El propósito de este trabajo estuvo orientado a investigar la escritura en una wiki como potenciadora de la competencia propositiva en estudiantes de tercero, cuarto y quinto del CER El Bijao del municipio de Chigorodó. Los resultados y análisis emitidos tras la realización de este estudio permitieron establecer desde *el desarrollo de la propuesta, las percepciones de los estudiantes y la herramienta wiki*, las siguientes conclusiones:

Luego de avanzar en el desarrollo de la propuesta, los estudiantes en su mayoría consiguieron ser más cuidadosos logrando mejorar sus composiciones escritas y apropiándose de la escritura como una forma de comunicar sus pensamientos e ideas (fluidez), de aportar, proponer o sugerir, ya fuera por escrito o a través de imágenes, audio o video (originalidad), de mediar en situaciones que así lo requerían (alternativas de solución), y de escribir bien, elaborar versiones y corregir en colaboración (coherencia).

El trabajo en colaboración posibilitó que los estudiantes alcanzaran mejores aportes en la escritura y avanzaran hacia el desarrollo de su capacidad propositiva. Aunque se reconoció, que una de las características de la plataforma es que fomenta la colaboración tal como lo han manifestado estudios preliminares como los de West y West (2009), Tapia *et al.* (2012)), Uribe (2013), Elgort (2007), Pérez *et al.* (2014), Bruns y Humphreys (2005), Ramírez, *et al.* (2013), Torrecilla y Morales (2009), Area Moreira (2009), otros, quedó claro en este estudio, que la posibilidad de trabajar colaborativamente no es una condición exclusiva de la wiki. Esta



característica se encuentra mediada por un conjunto de acciones y elementos; las actividades programadas, la participación constante de los estudiantes en el desarrollo de las mismas, los roles que se establecieron en determinados momentos y actividades, las responsabilidades compartidas, la motivación, el dominio de la plataforma y el acompañamiento de la maestra como orientadora del proceso, fueron indispensables para generar en colaboración buenos resultados.

El desarrollo de competencias y en este caso de manera particular la competencia propositiva, en un entorno de aprendizaje como la wiki, se condicionó por un conjunto de actividades que involucraron a los estudiantes en diversos tipos de situaciones en las que tenían cabida el contexto y las interacciones sociales con los otros. Si bien, tal como lo planteara Niño (2011), esta competencia puede ejercitarse a través de la producción del discurso oral y el texto escrito, en la medida en que las personas al interactuar en su contexto dan a conocer sus puntos de vistas y su pensamiento, es importante ante todo considerar, que se debe en la práctica generar las condiciones y los espacios pertinentes para que este proceso (lectura, escritura, entorno, interacciones sociales y competencia propositiva), se produzca. En esta investigación, el entorno de aprendizaje construido en la wiki se consolidó como un espacio que proporcionó a través de prácticas reales de escritura un avance por parte de los estudiantes hacia la apropiación de esta competencia.

Al participar en esta experiencia los estudiantes encontraron importante las prácticas de escritura en la wiki, sus percepciones fueron positivas y concluyeron que el proceso seguido en la plataforma les brindó la oportunidad de mejorar sus escritos, ser más creativos y propositivos, complementar su experiencia formativa en el aula y obtener múltiples aprendizajes construidos en colaboración; aprendieron a elaborar entre varios un texto, entendiendo que no hay en



definitiva una versión final cuando se compone un escrito, siempre se puede editar sobre este, ya sea con la intención de corregir, modificar, ampliar o sencillamente hacer una mejor versión del mismo. Aprendieron desde los ejercicios de escritura, a aportar en la resolución de problemas, asimilando durante este proceso, que se obtiene mayor eficacia cuando pueden a pesar de las circunstancias y discrepancias, llegar a consensos, uniendo sus habilidades y destrezas, pues siempre son importantes las ideas, aportes, sugerencias o recomendaciones de los demás.

Experimentaron que no siempre con letras se comunica todo; usar elementos como imágenes o videos les ayudó a ampliar la información que deseaban transmitir, hacerla comprensible o más agradable ante los ojos de un posible lector o receptor un escrito, sintieron que poder explorar la combinación de varios elementos dentro de un mismo texto les abrió las puertas a la creatividad, y a su vez dedujeron que la capacidad de ser creativos o propositivos es una opción individual pero que se afianza y se fortalece dentro del trabajo en equipo. Finalmente establecieron que la experiencia en la wiki fue enriquecedora, cada aprendizaje obtenido les ayudó a complementar y a mejorar su proceso de formación académica, sobre todo en el desenvolvimiento en las guías de aprendizajes en el aula de clase y en determinados momentos de su vida cotidiana.

La wiki es una herramienta que posibilita el fortalecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje. En la plataforma los estudiantes no sólo consiguieron mejorar sus escritos, tal como lo afirman estudiosos como Henao *et al.* (2001), Tapia *et al.* (2012); Lewin *et al.* (2000), Uribe (2013), Ramírez *et al.* (2013), Xiao y Lucking (2008), Aydin (2014), Kost (2013), quienes desde su experiencia coinciden en establecer que al desarrollarse procesos de escritura en un ambiente de aprendizaje wiki, se logra que los estudiantes se motiven a aprender el código escrito, mejoren sus prácticas de escritura y la calidad en la presentación de sus trabajos. Además de lo anterior,



las dinámicas de escritura desarrolladas con un enfoque sociocultural a lo largo de la aplicación de la propuesta permitieron que los estudiantes establecieran mediaciones en el momento de enfrentarse a situaciones hipotéticas y en casos concretos de su contexto. A partir de la experiencia, consiguieron generar con facilidad ideas, crear mundos posibles y proponer estrategias que les sirvieron como alternativas de solución en situaciones particulares. Así como también la dinámica de trabajo planteada y desarrollada desde la herramienta, facilitó que emergieran paulatinamente otras fortalezas; la motivación, el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje, el manejo de la herramienta digital y la práctica de valores que se hicieron indispensables y aportaron significativamente al proceso investigativo.

8.2. Recomendaciones.

Teniendo en cuenta que esta investigación se realizó con un grupo pequeño de estudiantes, los resultados se convierten en un aporte asociado a un contexto específico pero susceptible de ser implementado en otros contextos. Lo anterior da pie a pensar que en futuros procesos de investigación, se pueda realizar una aplicación de la propuesta con un número más amplio de participantes, e impactar de esta manera mayor población.

Aunque las sesiones realizadas fueron suficientes para observar las categorías establecidas, queda abierta la sugerencia de que todo aprendizaje requiere de un proceso continuo y permanente, y se podría pensar que a mayor cantidad de sesiones para el trabajo de campo se obtendrían mejores resultados; claro está con actividades lo suficientemente estructuradas y planeadas para cautivar el interés del estudiante durante el proceso.



Tal como se hizo con este proyecto, es importante asociar este tipo de experiencias al contexto y la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes, puesto que la estrecha relación de estos elementos con el aprendizaje genera vivencias significativas. Así mismo, aunque esta experiencia estimula el aprendizaje autónomo en los estudiantes mediante el trabajo por guías de aprendizaje, se recomienda el acompañamiento permanente del maestro a lo largo del proceso, cumpliendo las funciones de guía, mediador y acompañante.

8.3. Limitaciones.

Dentro de las limitaciones resulta importante esbozar 3 aspectos cercanos que de algún modo influyeron en los resultados obtenidos y que ameritan ser considerados en estudios futuros en los que tengan como fin ahondar sobre el mismo tema de investigación.

En primera instancia el primer aspecto de tipo teórico está relacionado con la competencia propositiva pues aunque se ha explorado mucho en la concepción de competencias y sus respectivas clasificaciones, este concepto en especial, por pertenecer a una clasificación construida por el ICFES a nivel nacional presenta literatura reducida por no decir escasa, lo que representó para la investigadora un esfuerzo adicional para la construcción del marco teórico.

En segunda instancia, desde lo técnico es importante siempre contar con buena conectividad cuando se trata de desarrollar experiencias en ambientes de aprendizaje mediados por TIC. En el contexto en el que se desarrolló esta experiencia se presentaron dificultades de fluido eléctrico y de conectividad que en su momento afectaron la aplicación de la propuesta pero afortunadamente este incidente no afectó la motivación y las ganas de trabajar de los estudiantes, quienes



estuvieron dispuestos a desplazarse hacia otra sede un poco retirada de sus sitios de vivienda para participar de esta experiencia, pues tampoco contaban con computadores y conectividad en sus casas. Por lo anterior, sería interesante a futuro explorar la ejecución de una propuesta similar en un contexto que contara con condiciones óptimas de conectividad a lo largo de todo el proceso y en donde los participantes puedan acceder a la plataforma desde sus hogares, para validar la efectividad de la réplica de esta experiencia en otros contextos.

En tercera instancia desde el aspecto metodológico puede considerarse que al tratarse de un estudio realizado bajo el paradigma cualitativo con enfoque de estudio de casos, cuyo número de participantes era pequeño representa un grado de generalización limitado en los resultados y conclusiones emitidas. Por consiguiente resulta importante a futuro considerar una investigación en la misma línea de estudio que contemple un grupo mayor de participantes en los que pueda observarse a mayor escala sus avances hacia la apropiación de la competencia propositiva.

Pero a pesar de las limitaciones, las aplicaciones de cada actividad planeada fueron fundamentales tanto para la investigadora como para los estudiantes participantes de la experiencia, los cuales al final revelaron algunos resultados interesantes en cuanto a la competencia propositiva.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Adell, J. (2007). Wikis en educación. Recuperado de; <http://www.uch.edu.ar/Imagenes/conten...>
- Álvarez, A. I y Núñez, R (2005).Escribir en Español. La creación del texto escrito y Composición y uso de modelos de texto. España; NOBEL.
- Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, (8), 1-34. Recuperado de; http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%2...
- Álvarez, M y Gallego, G. (2014). Capacitación y gestión del conocimiento a través de la web 2.0. Madrid: Editorial Dykinson.
- Area Moreira, M. (2009). Las wikis en mi experiencia docente. Del diccionario de la asignatura al diario de clase. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*,7(5), 1-6. Recuperado de; <http://revistas.um.es/redu/article/viewFile/92741/89351>
- Area, M. Gros, B.; Marzal, M. A. (2008). Alfabetizaciones y Tecnologías de la Información y Comunicación. Madrid: Síntesis.
- Area Moreira, M., & Ribeiro Pessoa, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: Revista científica de comunicación y educación*, 19(38), 13-20.
- Asensio, M. y Asenjo, E. (2011), Lazos de Luz Azul: Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0. Recuperado de; <https://books.google.com.co/books?id=...>
- Atorresi, A., y Bengochea, R. (2010). *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Recuperado de; <https://books.google.com.co/books?hl=...>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, (pp.1-10). Recuperado de; <http://www.xn--delegacin233-7hb.bligo...>
- Avila, Z. y Cruz, B. (2015). *Construcción de mundos posibles a través de narrativas fantásticas*. (Tesis Maestría). Universidad distrital francisco José de caldas. Bogotá, Colombia.

- Aydín, S. (2014). Wikis as a Tool for Collaborative Learning: Implications for Literacy, Language Education and Multilingualism. *Sustainable Multilingualism*, (5), 207-236. doi: <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.5.8>
- Azinián, H. (2009). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en las prácticas pedagógicas: Manual para organizar proyectos*. Buenos Aires, México: Novedades Educativas.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Buenos Aires: Paidós.
- Barberá, E., Mauri, T., Onrubia, J., y Aguado, G. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona, España: Graó.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). "La literacidad entendida como práctica social". En: Zavala, Virginia; Niño-Murcia, Mercedes & Ames, Patricia (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.
- Bellón M, C., & Cruz A, M. (2001). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*, 7(1), 57-63.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Bernal Chavez, J. A., y Giraldo Aguirre, G. M. (2004). Concepto de Competencias en Maestros del Área de la Lengua Castellana en Bogotá. *Enunciación*, (9), 79-89. Recuperado de: <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/991/1/Competencias.pdf>
- Bogoya, D., et al. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Bruns, A. y Humphreys, S. (2005). Wikis in teaching and assessment: The M/Cyclopedia project. En *Proceedings of the 2005 international symposium on Wikis*. October 16-18, 2005, 25-32, doi: 10.1145/1104973.1104976.



Bustamante, G. et al. (2003). *El concepto de competencia, III*. Bogotá, Colombia: Socolpe.

Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de la investigación. Integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá, D.C. Colombia: Investigar Magisterio.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Ibérica S.A, España: Ediciones Paidós.

Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y vida*, 21(2), 1-11. Recuperado de; <http://www.oei.es/fomentolectura/futu...>

Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Empúries.

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe, CERLALC-UNESCO. (2014). Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida. *Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. Recuperado de; <http://cerlalc.org/wp-content/uploads...>

Coll, S., Bustos, S. y Engel R. (2007). Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. 8(3), 86-104 Recuperado de; <http://campus.usal.es/~teoriaeducacio...>

Coll, C., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. En Coll, C., y Moreneo, C., (Eds). *Psicología de la educación virtual, Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*, (pp.74-103). Madrid, España: Ediciones Morata.

- Coll, C y Monereo, C. (2008). Educación y Aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. *En Psicología de la educación virtual*. (pp 19-53). Madrid: Morata.
- Coll, C. y Rodríguez, J. (2011). Alfabetización, nuevas alfabetizaciones y alfabetización digital: Las TIC en el currículum escolar. En: Coll, C y Monereo, C. (Eds). *Psicología de la educación virtual, Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*, (325-347). Madrid: Morata.
- Collins, A. y Gentner, D. (1980). *A framework for cognitive theory of writing. Cognitive processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associate.
- Cooper, M. (1986). The ecology of writing. *College English*, (48), 364-375. Recuperado de: http://cdh.sc.edu/~hawkb/790/Cooper_Ecology.pdf
- Cerda, G. H y León, M. A. (2005). *La evaluación en la educación colombiana. A propósito de un estudio sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia. Universidad Cooperativa de Colombia*. Bogotá: Educc, Editorial.
- Chávez, J. A. B., y Aguirre, G. M. G. (2004). Concepto de competencias en maestros del área de lengua castellana en Bogotá. *Enunciación*, 9 (1), 80-89. Recuperado de: <http://www.bibliodigitalcaroycuervo.gov.co/991/1/Competencias.pdf>
- De Barrera, L. F. (2003), *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Caracas, Venezuela: Editorial Los libros del Nacional.
- De Kerckhove, D. (1999). *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Gedisa.
- De Zubiría, S. J. (2006) *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá D.C. Colombia: Editorial Magisterio.
- De Zubiría, S. J. (2008). *El concepto de competencia en la Pedagogía Dialogante*. Material mimeografiado. Recuperado de: <http://www.pedagogiadialogante.com.co...>

- De Zubiría, S. J (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Redipe Virtual* 825. (Julio de 2003), 1-16 Recuperado de; <http://www.plandecenal.edu.co/html/17...>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado en; <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?s...>
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Díaz, C (2003). *Creatividad en la expresión plástica. Propuestas didácticas y metodológicas*. Madrid, España: NARCEA,S.A.
- DIDACTEXT, G. D. D. D. T. G. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (15), 077-104. Recuperado de; <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA...>
- Díaz, B. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-HILL.
- Díaz Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Ebersbach, A., Glaser, M., Heigl, R., & Warta, A. (2008). *Wiki: Web Collaboration*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Elgort, I. (2007). Using Wikis as a Learning tool in Higher Education. ICT: Providing Choices for Learners and Learning. *Proceedings Ascilite Singapore 2007*, 233-238. Recuperado de; <https://www.researchgate.net/profile/...>
- Escarbajal, F. A (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo en equipo*. Madrid, España: Marcea, S.A. de Ediciones.
- Fernández. A y Gairín. J. (1985). *Didáctica de la escritura*. Barcelona España. Editorial Humanitas.



Fernández, S. G (2007). Modelos teóricos de la lingüística del texto. Cadíz, España.

Universidad de Cadíz.

Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. En *Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores* (pp.1-8). CINVESTAV-México.

Fissore, M. L, Gómez, R. G, Oscar, T. D y Fissore, L (2010) *Web 2.0: WIKIS – RSS. EDUVIM*. Córdoba, Argentina: Editorial Universitaria Villa María. Recuperado de; <https://books.google.com.co/books?id=...>

Flower, L. y J. Hayes (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg y E. Steinberg (eds.), *Cognitive processes in writing*, (pp. 31-50). Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, (32), 365- 87.

Flower, L. (1993). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Forte, A., y Bruckman, A. (2006). *From Wikipedia to the classroom: Exploring online publication and learning*. Recuperado de; <http://www.cc.gatech.edu/people/home/...>

Frugoni, S. (2006). *Imaginación y Escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Gairín S. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje Universitat Autònoma de Barcelona Departamento de Pedagogía Aplicada 08193 Bellaterra (Barcelona) *Educar*, (37), 41-64. Recuperado de; <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819...>

Galeano, E [Diplomas UCC] (2014, Abril 4). *Investigación cualitativa. Introducción* [Archivo de Video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>

Gamboa, S.C. (2004). *Creatividad y Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Bogotá. D.C: Arfo Editores e Impresores Ltda.



- García, J. G. (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 32(1), 91-116.
- García, M. L., y Morenilla, J. M. S. (2010). El "wiki" como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (2), 149-160.
- González, G. J (2013). Alfabetización multimodal: usos y posibilidades. *Campo Abierto*, (32)1, 91-113. Recuperado de; <https://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4952178.pdf>
- Guilford, J. P. (1950). "Creativity" *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guzmán T, K., y Rojas-D, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: Un modo social de aprender juntos. (Spanish). *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 17(52), 217245. Recuperado de: <http://goo.gl/wQFqXJ>
- Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, Individual Differences, and Applications*, (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Henao, O., Ramírez, D. y Uribe, A. (2013). *Uso de Wikis como soporte de actividades auténticas de escritura orientadas a la construcción de conocimiento* (Informe de investigación). Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías, Facultad de educación, Universidad de Antioquia. Medellín.
- Hernández, J y Serpas, (2009). *Programa holístico de escritura para fortalecer la competencia textual y emocional en estudiantes de noveno grado del centro educativo "mimbres" del municipio de ciénaga de oro* (Tesis Maestría en Educación). Sistema de universidades estatales del caribe colombiano SUE Caribe.
- Hernandez, M. A y Olmos, M. S (2011). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. España: Ediciones Universidad Salamanca.
- Hernández, O. J, Pennesi. M, Sobrino, D y Vásquez, A. (2011). *Experiencias educativas en las aulas de siglo XXI. Innovación con TIC*. Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A.



Herrero et al. (2008). *La formación on-line: Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning...* Barcelona, España: Graó.

Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: In Longman. Halliday, M. (1990). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. (1991). *Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

ICFES (1999). *Nuevo examen de estado, Propuesta General*. Santa Fe de Bogotá: ICFES.

ICFES (2007). *Fundamentación conceptual área de ciencias naturales*. Bogotá, Colombia. ICFES. Recuperado de: <http://www.colombiaprende.edu.co/htm...>

Jiménez, C., Vargas, J. y Palacios, C (2010). Desarrollo de competencias básicas por medio de la resolución de problemas: Un Estudio Cuasiexperimental empleando la Heurística de Polya. *Coningenio*. (pp. 126-155).

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kalman, J. (2004). “¿Se puede hablar en esta clase? Lo social de la lengua escrita y sus implicaciones pedagógicas”. *En Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua escrita desde una perspectiva social* (pp.1-8). México: DIECINVESTAV.

Kalman, J. (2008) Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 107-134. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. Recuperado de: <http://goo.gl/uWmGX0>

Kress, G. (2005). *Alfabetismo y multimodalidad. Un marco teórico*. En G. Kress, El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación. Granada, España: Ediciones Aljibe.

- Karsenti, T. y Lira, M. L. (2011). ¿Están listos los futuros profesores para integrar las TIC en el contexto escolar? El caso de los profesores en Quebec, Canadá. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 56-70.
- Knobel, M., Lankshear, C. (2006). Discussing new literacies. *Language Arts*. 84(1), 78-86.
- Kost, C. (2013). Investigating Writing Strategies and Revision Behavior in Collaborative Wiki Projects. *CALICO Journal*, 28(3), 606-620.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. (Literacies).
- Lamb, B. (2004). Wide open spaces: Wikis, ready or not. *EDUCAUSE review*, (39), 36-49. <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0452.pdf>
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. La teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización. Buenos Aires: Paidós.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos, su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación Política Social y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones Morata.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2007). Researching New Literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. *E-Learning*. 4(3), 224-240.
- Lankshear, C. y Knobel, M., (2012). Nuevas alfabetizaciones: Tecnologías y Valores. *Revista Teknokultura*, 9 (2) 81-110.
- León, M. A. (2005) Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional. México D.F: Editorial Limusa.
- Lerner, Delia. (2001.) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 115. (1994). *Por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de; http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf



Lewin, C., Scrimshaw, P., Mercer, N. y Wegerif, R. (2000). *The KSI literacy evaluation project using low cost computers*. Coventry, Inglaterra: Becta.

Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.

Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En: E. Litwin (Comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*,(pp.13-35). Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Liu, Y.S (2012, September). TESL-EJ: Using Wikispaces to Facilitate Teaching and Learning. *TESL-EJ*, 16, (2). Recuperado de; <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issu...>

López V, N., y González. A, P. (2014). Audioblogs y Tvblogs, herramientas para el aprendizaje colaborativo en Periodismo. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 45-53.

López y Souvirón (2010) El “wiki” como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. (2), 149 – 160. Recuperado de; <http://www.eumed.net/rev/rejie>

Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35(51-52), 217-230 Recuperado de; <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S...>

Márquez, S. S (2007). *Web semántica y servicios web semánticos*. Recuperado de; <https://books.google.com.co/books?id=...>

Martínez, R. C (2012). *Wikipedia. Inteligencia colectiva en la red*. Recuperado de; <https://books.google.com.co/books?id=...>

Martínez Carrillo, M. C. (2007). Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador. En *Proceedings of the II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas, Granada, España*. Recuperado de; <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Ma>

Martos, A. y Vivas, A. (2010). Cultura escrita e Historia de la cultura. *Álabe*, 2. Recuperado de; <http://www.ual.es/alabe>



- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. En R.E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mendoza, F. A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, España: Person Educación.
- Miller, C. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, (70), 151-67.
- Miyazoe, T., y Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, (38), 185-199.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Documento N° 3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Borrador del documento de orientaciones pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de; <http://www.mineduacion.gov.co/1621/a...>
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2011). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. *Centro Virtual de Noticias de la Educación cvne*. Recuperado de; <http://www.mineduacion.gov.co/1621/a...>
- Monereo, C. et al. (2005). "Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. En: Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender, (pp. 5-25). Barcelona: Graó.
- Montenegro, M., y Pujol, J. (2009). Evaluación de la wiki como herramienta de trabajo colaborativo en la docencia universitaria. *Revista De Docencia Universitaria* (pp. 1-15). Recuperado de; <http://revistas.um.es/redu/article/view/91181/87911>



- Morales, C. B., y Arias, M. D. P. C. (2002). La escritura como actividad sociocultural compleja en el aula de transición: avances teóricos. *Enunciación*, 7(1), 57-63.
- Moreira, M., Gutiérrez, M, y Vidal, F.V (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Fundación Telefónica-Fundación Encuentro-Editorial Ariel. 206 Recuperado de; <http://www.fundacion.telefonica.com/e...>
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. *Universidad del País Vasco*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/8533>
- Muñiz, M. (2010). *Estudios de caso en la investigación cualitativa*. México: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Naismith, L., Lee, B., & Pilkington, R. M. (2011). Collaborative learning with a wiki: Differences in perceived usefulness in two contexts of use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(3), 228-242. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00393.x
- Neri, C y Fernández S, D. (2008). Telarañas del Conocimiento. Educando en tiempos de la web 2.0. Culturas en red. Recuperado de; <https://books.google.com.co/books?id=...>
- Niño, R. y Pachón, A. (2009). *Como formar niños escritores*. La estrategia del taller. Bogotá: Ecoediciones.
- Niño, R (2011). *Competencias en la comunicación*. Hacia las prácticas del discurso. Bogotá, D.C: Ecoediciones.
- Ortiz, O. (2009). *Educación Infantil: afectividad, amor y felicidad, currículo, lúdica, evaluación y problemas de aprendizaje. Hacia un modelo Pedagógico alternativo para la escuela primaria y pre escolar*. Recuperado de; <https://books.google.com.co/books?id=...>
- Ortiz, R. R. (2010). Formación, hipertexto y ambientes de aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*, (14 y15), 178-196. Recuperado de; <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/re...>
- Ortiz, R. R. (2007) *Para una pedagogía del hipertexto. Una teoría de la deconstrucción y la complejidad*. Barcelona. Anthropos.

- Parodi, G. (2008). Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales. En *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*, Amsterdam, Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (pp. 35-57). Recuperado de; <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/bib...>
- Parra Castrillón, E. (2011). Formación por competencias: una decisión para tomar dentro de posturas encontradas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(16).
- Pastor, B. J (2013). *C X I. Creatividad e innovación: Factores clave para la gestión e internacionalización*. Madrid, España: ICEX.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pérez, M, Romero, M y Romeu, T. (2014). La construcción colaborativa de proyectos como metodología para adquirir competencias digitales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 15-24.
- Plan Decenal de Educación. (2006-2016). Pacto Social por la Educación.
- Portugal, J. C. A. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49(2014), 1-27. Recuperado de; <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/227/14>
- Posada, R. (2004). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante", *Revista Iberoamericana de Educación*, (8), 1-34. Recuperado de; <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- Quintana, M. C. S., y Cazorla, M. J. V. (2013). La utilización de rúbricas para la evaluación del trabajo colaborativo del alumnado en las wikis. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8(1), 120-128.
- Ramírez, D.; Henao, O. y Uribe, A. (2013). *Propuesta Didáctica para desarrollar habilidades de escritura utilizando una wiki*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Real Academia Española. Consultado en <http://www.rae.es>.

- Reither, J. (1985) Writing and knowing: Toward redefining the writing process. *College English*, (47), 620-8. Recuperado de; <http://mjreiff.com/uploads/2/9/1/7/2917319/reither.pdf>
- Rodríguez Illera., J. y Escofet Roig, A (2011). La enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas en entornos virtuales de aprendizaje. En: Coll, C y Monereo, C. (Eds). *Psicología de la educación virtual*. (pp.368-385). Madrid: Morata
- Rojas, R. S, Rosas de Martínez, A. I y Acevedo, A (2012). Practicas reflexivas de lectura y escritura desde las voces de los maestros. Una experiencia apoyada en la investigación de aula. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*, Septiembre (2012), 1-19 Recuperado de; http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Rojas_Sandra.pdf
- Romero, F., (2003). *Escritura zapoteca: 2.500 años de historia*. México: Conaculta. Inah.
- Saldaña, J., P y Scofet. J. (2008). *Nanowiki, Manual de Operaciones 1.0*. Recuperado de; <https://goo.gl/asCDpw>
- Sánchez, A. B. (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 12(2), 33-55. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.2.12.900>
- Sanz de Acedo L, M. L. (2010). Competencias cognitivas en Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 487-490 Recuperado de; <file:///C:/Users/CPE/Documents/741-2816-1-PB.pdf>
- Schulze, N. (2014). The use of Wikis in Education - a review of the literature. *Blended Learning in Practice*, (Spring), 52-66. Recuperado de; <http://uhra.herts.ac.uk/bitstream/han...>
- Serrano de Moreno, S y Peña González, J; (2003). La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas. *Educere*, (6) 397-408. Recuperado de; <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662007>
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. London: Heinemann Educational Book Co.



Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Tapia, L. M., Correa, P. R., Ortiz, N. M y Neira, A. (2012). Secuencia didáctica para escritura en colaboración en un entorno wiki: Propuesta para estudiantes de Enseñanza Secundaria. *Revista española de pedagogía*, 70 (253), 553-571.

Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M.A. y García, J.A. (2006) *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Magisterio.

Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 2006, 1-16. Recuperado de; <http://www.urosario.edu.co/CGTIC/Docu...>

Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(1), 14-28. Recuperado de; [file:///C:/Users/CPE/Pictures/Dialnet-ElEnfoqueComplejoDeLasCompetenciasYElDisenoCurricu-2968540%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CPE/Pictures/Dialnet-ElEnfoqueComplejoDeLasCompetenciasYElDisenoCurricu-2968540%20(2).pdf)

Torrado, M.,C (2001). *El desarrollo de las competencias: una propuesta para la educación colombiana. Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Torrecilla, J. C., y Morales, P. C. (2009). Adaptando un sistema de wikis para su uso educativo. *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática*. Julio (2009), 209-216. Recuperado de: <http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7888/p120.pdf>

Torrance, E.P. (1974) *Torrance tests of creative thinking*, Ginn & Company (Xerox Corporation), Lexington, MA.

Tu, C., Blocher, M., & Roberts, G. (2008). Constructs for Web 2.0 learning environments: A theatrical metaphor. *Educational Media International*, 45(4), 253-269.

- Uribe, Z. A (2013). *Uso de Wikis como soporte para la construcción de comunidades de aprendizaje entre estudiantes de instituciones de educación básica* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Valencia, F. J. (2009). El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 343-354. Recuperado de; <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220343A/15310>
- Van Dijk, T. y W. Kintsch. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Villa Sánchez, A., y Poblete Ruiz, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero; Universidad de Deusto.
- Vinacur, T. (2012). Evaluación de programas de incorporación de las TIC. ¿Qué se evalúa y que evidencias encontramos? En: Narodowsky, M. y Scialabba, A. (Comp). *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. (pp. 95-128). Buenos aires: Prometeo Libros.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- West. J.; West, M. (2009). *Using Wikis for online collaboration*. The power of the read-write Web. San Francisco, CA: Jossey bass.
- Wheeler, S., y Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning outcomes in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34 (1), 1–10.
- Witte, S. (1992). *Context, text, intertext: Toward a constructivist semiotic of writing*. *Written Communication*, (9), 237-308.
- Xiao, Y. y Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a wiki environment. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 186-193.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. London; Sage Puications, Inc.

Zañartu, C. L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, (28), 1-12. Recuperado de; <http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/mi...>

Zabala, A.; Arnua, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Revista Aula de innovación educativa*, (161), 40-46. Recuperado de; <http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/O...>

Zambrano, H. R. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Granada: *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, (15), 145-165. Recuperado de; <http://www.unipamplona.edu.co/unipamp...>

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente "hace" con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (Ed), *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*, (pp. 23-35). Barcelona España: Editorial Paidós.



ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Concepción de las competencias en los diferentes enfoques. Tomado de Tobón 2007.	14
Imagen 2. Definición de competencias básicas (Tomado de Tobón 2005, p. 69 y 70)	21
Imagen 3. Comparación aspectos analógico y digital en las prácticas de escritura (Tomado de Cassany 2000).	39
Imagen 4. Organización y dinámicas grupales. Etapa 1.	102
Imagen 5. Texto de bienvenida en la wiki.	104
Imagen 6. Exploración de la plataforma.	105
Imagen 7. Organización y Dinámicas grupales Estudiantes. Etapa 2.	106
Imagen 8. Organización y Dinámicas grupales 2. Estudiantes. Etapa 2.	106
Imagen 9. Ejemplo de actividad de exploración de saberes 1.	110
Imagen 10. Ejemplo de actividad de exploración de saberes 2.	110
Imagen 11. Estudiantes consultando en internet.	112
Imagen 12. Estudiantes profundizando sus conocimientos en visitas comunitarias.	112
Imagen 13. Tiempo de producción individual en la wiki.	115
Imagen 14. Tiempo de producción de saberes en la wiki. Trabajo colaborativo.	115
Imagen 15. Tiempo de producción en la wiki. Dinámicas de trabajo grupal 1.	116
Imagen 16. Tiempo de producción de saberes. Dinámicas de trabajo grupal 2.	116
Imagen 17. Ejemplo escritura colaborativa. Estudiantes.	117
Imagen 18. Ejemplo escrito perfil, estudiante 1.	131
Imagen 19. Ejemplo escrito coherencia "todo el mundo al revés". Estudiante 1.	132
Imagen 20. Ejemplo 2. Originalidad. "Mi mundo al revés". Estudiante 2.	140
Imagen 21. Ejemplo escrito de evaluación de la propuesta. Estudiante 3.	149
Imagen 22. Ejemplo escritura libre, estudiante 3.	153



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Imagen 23. Escrito “la voz de mi comunidad” versión final, estudiante 3.....	154
Imagen 24. Escrito “la voz de mi comunidad” versión inicial, estudiante 3.	155
Imagen 25. Escrito propositivo final de Kirikú. Estudiante 4.....	161
Imagen 26. Escrito originalidad. La voz de mi comunidad estudiante 4.....	162
Imagen 27. Escrito originalidad. La voz de mi comunidad, versión preliminar estudiante 4...	164
Imagen 28. Escrito fluidez. Evaluación de la experiencia estudiante 4.	164
Imagen 29. Escrito fluidez. Edición perfil versión preliminar, estudiante 4.....	166
Imagen 30. Escrito coherencia, versión final. Estudiante 4.....	167
Imagen 31. Ejemplo coherencia. Edición final del perfil. Estudiante 5.	177
Imagen 32. Imagen 31. Ejemplo coherencia. Edición preliminar (#2) del perfil,estudiante 5.	178
Imagen 33. Ejemplo Alternativas de solución. Estudiante 6.	180
Imagen 34. Ejemplo fluidez. Estudiante 6.....	185
Imagen 35. Ejemplo de coherencia. Escrito preliminar estudiante 6.....	186
Imagen 36. Ejemplo de coherencia. Escrito final, estudiante 6.	187

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



INDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1. Ejercicio inicial de escritura.</i>	107
Gráfica 2. Avance Alternativas de solución. Estudiante 1.	124
Gráfica 3. Avance Originalidad. Estudiante 1.	126
Gráfica 4. Avance fluidez. Estudiante 1.	129
Gráfica 5. Avance coherencia. Estudiante 1.	132
Gráfica 6. Avance alternativas de solución. Estudiante 2.	135
Gráfica 7. Avance originalidad. Estudiante 2.	138
Gráfica 8. Avance fluidez. Estudiante 2.	142
Gráfica 9. Avance coherencia. Estudiante 2.	144
Gráfica 10. Avance Alternativas de solución. Estudiante 3.	147
Gráfica 11. Avance originalidad. Estudiante 3.	150
Gráfica 12. Avance fluidez. Estudiante 3.	152
Gráfica 13. . Avance coherencia. Estudiante 3.	155
Gráfica 14. Avance Alternativas de solución. Estudiante 4.	157
Gráfica 15. Avances originalidad. Estudiante 4.	160
Gráfica 16. Avance fluidez. Estudiante 4.	163
Gráfica 17. Avance coherencia. Estudiante 4.	165
Gráfica 18. Avance alternativas de solución. Estudiante 5.	169
Gráfica 19. Avance originalidad. Estudiante 5.	171
Gráfica 20. Avance fluidez. Estudiante 5.	174
Gráfica 21. Avance coherencia. Estudiante 5.	176
Gráfica 22. Alternativas de solución. Estudiante 6.	179
Gráfica 23. Avance originalidad. Estudiante 6.	182



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Gráfica 24. Avance fluidez. Estudiante 6 184

Gráfica 25. Avance coherencia. Estudiante 6 185



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

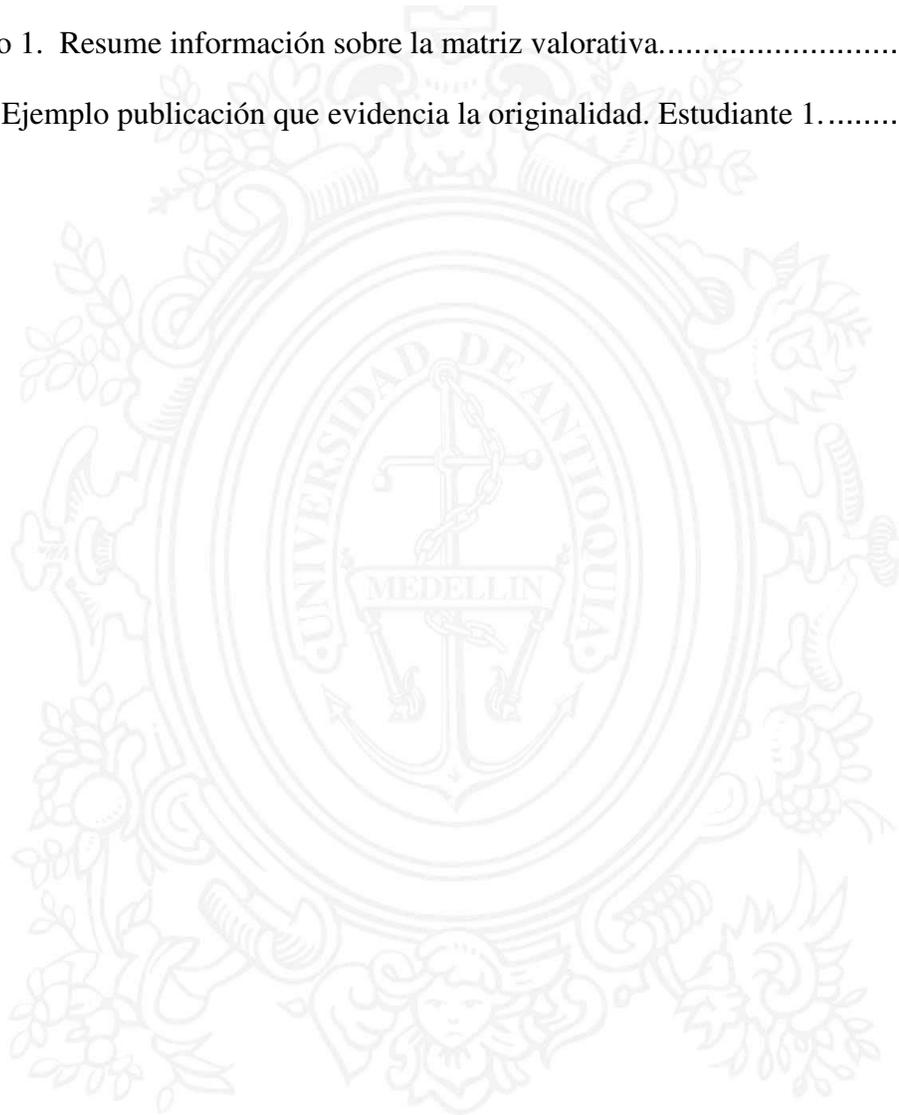


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ÍNDICE DE CUADROS.

Cuadro 1. Resume información sobre la matriz valorativa.....	123
Cuadro 2. Ejemplo publicación que evidencia la originalidad. Estudiante 1.....	128



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Diario de Campo.	241
Anexo 2. Formato Matriz de aplicación.	244
Anexo 3. Entrevista semiestructurada.	247
Anexo 4. Diseño de Guía de aprendizaje desarrollada por lo estudiantes en la wiki.	249

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



DIARIO DE CAMPO		
Sesión de clase N°:	Jornada: tarde	Fecha:
Institución: C.E.R EL BIJAO	SEDE: El venado	
Forma del trabajo	Individual ()	En equipo ()
Objetivo: *Diseñar y aplicar una propuesta didáctica que permita el desarrollo de la competencia propositiva en los estudiantes, a partir de ejercicios de escritura creativa en una wiki. *Analizar el efecto de la propuesta didáctica en el desarrollo de la competencia propositiva de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del Centro Educativo Rural el Bijao.		
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA SESIÓN.		
Momento 1		



Exploración de saberes.	
Momento 2 Aprendiendo algo nuevo.	
Momento 3 Producir saberes.	
Momento 4 Valorar	



nuestros aprendizajes	
Percepciones del trabajo en la wiki	
Interpretación de la sesión	



Anexo 2. Formato Matriz de aplicación.

UNIVERSIDAD DE ANTOQUIA

1803

Facultad de Educación

MATRIZ DE APLICACIÓN PARA VALORAR LA CALIDAD PROGRESIVA DE LOS TEXTOS E INTERVENCIONES.				
Objetivo: Analizar el efecto de la propuesta didáctica en el desarrollo de la competencia propositiva de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto del Centro Educativo Rural de Bijao.				
Estudiante:			Sesión de clase N°:	
Fecha:			Trabajo : Individual () Equipo ()	
Habilidades	Acciones	Cumple	Cumple	No
		Totalmente	medianamente	cumple
	Relaciona la información consultada con situaciones de la vida cotidiana para construir nuevas respuestas o soluciones.			
	Aporta a la consecución de objetivos e intereses del grupo a través de comentarios, participaciones en el desarrollo de talleres y guía planteada para el trabajo en la wiki.			



Alternativas de solución	Propone y construye estrategias que aporten soluciones a distintas problemáticas que se le plantean.			
	Realiza comentarios sobre los aportes de sus compañeros y los propios que contribuyen a la construcción escrita de los mismos.			
Originalidad	Construye mundos posibles a partir de ideas infrecuentes y de las reflexiones extraídas de situaciones de su cotidianidad.			
	Propone formas diferentes al lenguaje escrito (video, imagen, audio, emoticones, otros) para expresar ideas, opiniones o sentimientos relacionados al tema propuesto.			
	Formula posibles explicaciones, con base en el conocimiento previo para contestar preguntas.			
	El vocabulario que utiliza en sus intervenciones es abundante y apropiado al tema.			



Fluidez	Sus participaciones aportan cada vez mayor número de palabras e ideas que amplían sus construcciones.			
	Muestra habilidad para interrelacionar sucesos.			
Coherencia global	El escrito o su publicación presentan un orden determinado que permite leerse y entenderse con claridad.			
	Combina de forma coherente distintas formas de representación (video, letras, imágenes, audio, emoticones, otros).			
	El texto escrito guarda relación con la guía y temática planteada en la plataforma.			
	Elabora borradores, edita, mejora y guarda correcciones efectuadas sobre alguna parte de sus participaciones antes de publicar sus aportes finales.			

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

Proyecto: *¿Y si... todos aportamos? La escritura en una wiki como potenciadora de la competencia propositiva en estudiantes de básica primaria*

Objetivo de la entrevista: Indagar por el valor que tiene para los estudiantes la participación en ejercicios de escritura creativa en una wiki como espacio didáctico.

Fecha: _____ Responsable de la entrevista: _____

Preguntas

ESCRITURA CREATIVA

1. ¿Qué importancia tuvo para ti escribir en la wiki? Explique.
2. ¿Te resultó fácil o difícil participar en ejercicios de escritura en la wiki? Explique.
3. ¿Realizabas borradores durante el proceso de escritura en la wiki? Si la respuesta es afirmativa, ¿Para qué te sirvió realizar estos? Explique.
4. ¿Qué importancia tuvieron los aportes o sugerencias que hicieron en la wiki tus compañeros o maestra? Explique.
5. ¿Consideras que los escritos, aportes y demás participaciones que tú y tus compañeros publicaban en el desarrollo de las actividades planteadas en la wiki, eran creativas? Explique



OTRAS FORMAS DE APORTAR EN LA WIKI

6. ¿Empleaste formas de representaciones diferentes a la escritura (audio, imagen, videos u otros) para participar en la wiki? ¿Cuáles? Si la respuesta es afirmativa ¿Qué significó para ti usar estas formas de representación?

TRABAJO COLABORATIVO

7. ¿Cómo te pareció trabajar en equipo con tus compañeros? Explique.

8. ¿En el momento de trabajar con tus compañeros (as) cómo lograste ponerte de acuerdo con ellos para escribir o participar en la wiki?

CONSIDERACIONES FINALES

9. ¿Qué beneficios distintos a los que te aporta el trabajo en las guía de aprendizaje, encuentras al trabajar en la wiki? Explique.

10. ¿Consideras que la experiencia de participar, escribir, e interactuar en una wiki, te ayudan a tener un mejor desempeño en la vida cotidiana? Explique

11. ¿Invitarías a otros compañeros del colegio a trabajar colaborativamente en una wiki? Explique.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



AVENTURA DEL DIA >

¿Qué sucede cuando todos aportamos?

Queridos aventureros, ¡qué bueno encontrarlos de nuevo!

¿Están ansiosos por conocer la aventura del día de hoy? Qué bien, porque hoy hablaremos de un tema muy importante "Los problemas"



Y pondremos a prueba nuestras destrezas en el momento de enfrentarnos a uno de ellos. Bienvenido (a) a esta aventura.



1. Trabajemos en equipo para resolver un problema que hay en el salón de clase.

Pero antes cada uno (a) elegirá un personaje (el maestro, la cocinera, un padre de familia 1, padre de familia 2, estudiante 1, el rector, estudiante 2, estudiante 3...) para intervenir de la mejor manera desde su personaje, pero sobre todo para solucionar la dificultad.

El problema es el siguiente: Jhon Alejandro invitó a Jhonatan, a Alexander Osorio y a Miguel a jugar fútbol a la placa, mientras jugaban vino Wendy, Daniela y Damaris y se pusieron a jugar con una pelota y les dañaron el juego. Jhon Alejandro se enojó mucho y comenzó a pegarle puñetazos a las tres y golpeó tan fuerte a Wendy que le hinchó la cara. Los otros niños que fueron corriendo avisaron al maestro este vino y dijo: (comienza a intervenir cada personaje).

Aportando solución al problema

2. Una vez se haya resuelto el problema, responde las siguientes preguntas:

¿Qué es un problema? ¿Qué debemos tener en cuenta para solucionar un problema? ¿Qué importancia tiene el trabajo en equipo y la planificación en la resolución de problemas? ¿Sabes cómo podemos solucionar mejor los problemas?

Ahora observemos los siguientes videos para ampliar nuestros conocimientos.



3. Ahora que han observado los videos, deberán realizar otra actividad para avanzar en esta aventura.

Jugarán a ser la “Voz de mi comunidad” y en equipos indagarán por un problema concreto o situación que afecte a la comunidad en dónde viven, deberán encontrar una forma original de evidenciar ese problema, ya sea por medio de escritos, videos, entrevistas. Una vez tengan lista la noticia, eventualidad, problema o situación deberán publicarlo en la wiki, dando sus aportes de cómo puede solucionarse o mejorarse la situación planteada y de qué manera cada uno puede aportar a contribuir con sus acciones a la solución de esta situación. Además deberán intercambiar ideas y escribir en las publicaciones hechas por sus compañeros.

4. Luego de un largo trabajo, han completado esta aventura, avanzan muy bien, para finalizar no olviden comentar qué aprendiste en esta aventura y cómo te pareció la experiencia de aportar a la solución de problemas. Nuevamente no olvides ser respetuoso en tus aportes.

¡Hasta pronto!