Diseño multimedia y didáctica de la narrativa[1]

John Saúl Gil
Departamento de Lingüística y Filología
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Universidad del Valle (Santiago de Cali, Colombia)

Este artículo es una síntesis del informe final de investigación sobre el diseño y evaluación de una herramienta multimedia de apoyo didáctico para el área de lenguaje. Se presentan las características propias de este tipo de ambientes de aprendizaje, sus ventajas y dificultades, los antecedentes principales relativos a la introducción de las nuevas tecnologías en el aula, el marco de referencia conceptual desde el cual se propone la investigación, los elementos básicos del diseño y el pilotaje de la herramienta en dos instituciones educativas; finalmente, se presentan y discuten los principales resultados. Se destaca la necesidad de cambiar la cultura organizacional de la Escuela, de mejorar la calidad de los procesos tecnológicos en el diseño de software educativo y de introducir a los maestros en el trabajo apoyado en las nuevas tecnologías.

Palabras clave: TIC, multimedia educativo, didáctica de la escritura, educación, textos narrativos, innovación educativa.

The Multimedia Design and the Writing Pedagogy of Narrative Texts
This article presents a synthesis of a final research report on the design and evaluation of a multimedia tool for Spanish teaching. Two classes, one from Pio XII School and, the other one from the Institución Educativa Las Americas, both in Cali (Colombia), were surveyed during the school year 2007-2008. The characteristics of the learning environments, the advantages and difficulties of the proposal, the main background related to the introduction of the new technologies in the classroom, the conceptual framework and the basic elements of the design and evaluation of the tool are described. The findings suggest that it is necessary to change the organizational culture in the schools, to improve the quality of the technological processes in the educational software design and to introduce teachers to computer-assisted language teaching in order to enhance ICT integration in teaching practices.

[1] El presente artículo se deriva de la investigación "Diseño y aplicación de una herramienta computacional de apoyo didáctico para facilitar el desarrollo de la competencia poética de estudiantes de 9º grado de educación básica", registrada en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle bajo el registro CI-1425 y financiada a través de la línea de innovaciones tecnológicas.

Keywords: ICT, didactics, writing pedagogy, narrative texts, innovation.

Conception multimédia et didactique de l'écriture narrative
On présente dans cet article le rapport final d'une recherche sur la conception et l'évaluation d'une application multimédia dans deux cours d'espagnol, l'un au collège Pio XII, et l'autre, à l'Institut d'enseignement Las Américas de la ville de Cali, qui ont eu lieu pendant l'année académique 2007-2008. On décrit les situations d'apprentissage qui caractérisent cette tentative, ses avantages et ses difficultés, les antécédents majeurs relatifs à l'introduction des nouvelles technologies dans la classe, le cadre de références conceptuelles d'où l'on lance la recherche et les éléments de base de la conception et de l'application de l'outil. Pour finir, on présente un bilan des résultats et l'argumentaire qui mettent en évidence la nécessité de changer la culture administrative de l'école, d'améliorer la qualité des processus technologiques pour la conception de didacticiels et d'initier les maîtres au travail assisté par les nouvelles technologies.

Mots clés: TICE, outils multimédia, didactique de l'écriture, textes narratifs, innovation.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se propone el diseño y evaluación de una herramienta computacional de apoyo didáctico para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes de 9º grado de la educación básica. Es una opción de trabajo para contribuir al proceso de sensibilización y formación de maestros y estudiantes en torno a las ventajas y posibilidades de este tipo de aplicaciones cuando se trata de enriquecer la cultura estética y la capacidad de leer y escribir textos multisemióticos[2] por parte de los alumnos.

Este trabajo se justifica si se considera que en la actualidad los recursos computacionales brindan grandes oportunidades para la educación actuando como mediadores e instrumentos de apoyo en la relación pedagógica. Efectivamente, hoy día los computadores y las salas de cómputo aparecen como ayudas disponibles en muchas instituciones educativas de nuestro país y los procesadores de texto se han vuelto herramientas familiares. Sin embargo, estas herramientas

[2] En su definición de la literatura oral, Ducrot y Schaeffer (1998) utilizan esta expresión para referirse a registros orales en los que habitan signos no verbales de distinta naturaleza (mímicas, gestos), que, situados en lugares estratégicos de la ejecución, pueden incluso suplantar el mensaje verbal.

pueden resultar poco productivas si no se ubican adecuadamente en el espacio pedagógico y curricular correspondiente y si se carece de didácticas generales y específicas en torno a su utilización en el aula y fuera de ella.

En este sentido, vale destacar que en la perspectiva del trabajo poético ha tomado mucha vigencia la producción de *software* educativo y herramientas computacionales dirigidos al trabajo creativo de distinta naturaleza. Es importante señalar la promoción y difusión en este campo, liderada por la Red Iberoamericana de Informática Educativa (RIBIE), cuyo capítulo a nivel nacional ha dado lugar al Premio Colombiano de Informática Educativa y convocado varios congresos al respecto.

Una referencia obligada en relación con la *reconfiguración* del texto, del autor, de la narrativa y de la misma educación literaria, propiciada por el hipertexto, la constituye el trabajo de Landow (1995), para quien desde ya se observan esas transliteraciones al hipertexto de poesía, de ficción y de otras materias originalmente concebidas para la tecnología del libro. Para Landow, el hipertexto, como la teoría crítica contemporánea, reconfigura – rescribe – al autor de varias maneras evidentes, acercándolo al lector e induciendo un principio cooperativo en el cual se reduce su autonomía y la del lector en sí mismos, dada la presencia *virtual* de todos los autores que han contribuido al *sistema* (texto) con sus escritos. Además, para Landow, la narrativa electrónica hipertextual pone en entredicho la narración y todas las formas literarias basadas en la linealidad, como en el caso de trama e hilo narrativo corrientes desde Aristóteles.

A partir de esta convergencia entre la literatura y las nuevas narrativas propiciadas por la tecnología informática, según González y Duarte (2006, p. 35), ya son varios los intentos por desarrollar programas hipermediales mediante los cuales los puntos de encuentro entre estas dos áreas del saber, literatura e informática, se materializan convirtiéndose en nuevos escenarios en los que los lectores y escritores peden experimentar, crear, transformar, cooperar, transgredir, en fin, ser protagonistas de los nuevos paradigmas literarios.[3]

[3] Ahora bien, de acuerdo con González y Duarte (2006), dentro de los desarrollos hipertextuales pueden identificarse diferentes géneros (Landow, 1995), según el sistema tecnológico que los soporta y según la interactividad que permitan. Así, están, por una parte, los sistemas independientes o aislados (desarrollados en forma de CD-Roms, y los sistemas en red desarrollados como programas *on line*) y por otra parte, estarían los programas únicamente de lectura y aquellos que permiten su expansión mediante la creación de nuevos textos o nuevos enlaces o ambos. (*op.cit.,* p. 35).

Sin embargo, para Osin y Huergo (1999, p.17), la primera pregunta que es natural plantearse en América Latina, donde parte de la población sufre de serios problemas de supervivencia, es si se justifica invertir importantes sumas de dinero en la creación de una infraestructura tecnológica para el sistema educativo. Y ante la amplitud de la posible respuesta, el autor trata de sintetizarla en los siguientes términos:

a. La competitividad en los mercados internacionales está cada vez más basada en la calidad del personal humano (incluida su preparación educacional) y cada vez menos en la existencia local de materias primas.
b. La tecnificación y la automatización de los procesos de producción y comercialización han generado una migración de las habilidades requeridas por el personal hacia niveles intelectuales más elevados.
c. Los sistemas educativos existentes, tanto en América Latina como en Norteamérica, no están proveyendo egresados a los niveles requeridos por el sistema productivo.
d. La causa de la razón anterior se encuentra principalmente en una concepción del sistema educativo que ignora las necesidades individuales de los estudiantes.
e. Los sistemas educativos son sumamente inerciales y su transformación, si se desea efectuarla en el marco de una generación, requiere de un sofisticado componente tecnológico, fundamentalmente en el área de informática educativa. (*op.cit., pp.* 17-18).

Según estos argumentos, parece indiscutible la necesidad de integrar la tecnología informática al sistema educativo en nuestro medio. No obstante, además de la planificación acertada de los procesos de inserción pedagógica y tecnológica en la escuela, debe plantearse el asunto del presupuesto económico necesario para implementar y mantener programas computacionales a mediano y largo plazo que permitan el desarrollo de procesos debidamente monitoreados, observados y evaluados. A esta condición, se agrega el hecho concreto según el cual la inclusión de las TIC en el aula no contribuye a la creación de ambientes de aprendizaje significativo, por cuanto dichas tecnologías suelen estar presentes como instrumentos aislados de los procesos de construcción del conocimiento.

Efectivamente, en su trabajo de investigación, Jaramillo, Ordóñez, Castellanos y Castañeda (2005), presentan un panorama muy próximo sobre el lugar de estas tecnologías en nuestro medio escolar:

> Los resultados de la investigación revelaron que los usos que se daban a las TIC en las clases de informática de los cursos observados se centraban en transmitir conocimientos, reforzar aprendizajes y desarrollar destrezas para el manejo técnico del computador y de algún software de propósito general, como el procesador de palabras. Los estudiantes no estaban logrando grandes progresos en sus competencias para usar adecuadamente los recursos informáticos, competencias para manejar información. Su desempeño en el uso de la tecnología estaba por debajo de los señalados en los estándares internacionales (ISTE, 2002) para estudiantes de grado correspondiente. (*op.cit.*, p. 18).[4]

Lo anterior significa que los procesos de alfabetización y literacidad informática resultan afectados no sólo por las disposiciones materiales e institucionales, cuando no legales, que impiden su plena integración a los modelos de desarrollo educativo en los países más pobres del mundo que son la mayoría, sino por las prácticas pedagógicas y los modelos didácticos que muchas veces se orientan de manera inapropiada.

Ante este panorama, se propone explorar opciones pedagógicas e institucionales que permitan la inclusión de las nuevas tecnologías de manera pertinente en el marco de las acciones educativas para permitir los desarrollos tecnológicos y conceptuales que ubiquen de manera competitiva a Colombia en la sociedad del conocimiento. En este estudio, se consideraron: el lugar del componente informático en el currículo de las instituciones y del grado específico (9º grado) en el que se realizó el pilotaje de la herramienta; la cultura computacional de los maestros y estudiantes participantes; la ubicación de las unidades de contenido diseñadas en la herramienta en el plan de estudios de 9° grado; y las condiciones logísticas de las respectivas instituciones.

[4] En su investigación, Jaramillo et al. (2005) muestran dos clases con propósitos de aprendizaje de la informática diferentes y poco claros para los maestros, probablemente debido a la falta de estándares que detallen las competencias que deben tener los estudiantes y que orienten su labor. Otras investigaciones reseñadas por estos autores señalan, además, que los profesores reconocen la importancia de usar las TIC en sus clases, pero no saben cómo hacerlo (Ermer, Gopalakrishnan & Ross, 2001); que hay instituciones educativas donde la incorporación de las TIC se ha producido en el terreno tecnológico-instrumental y no basada en sus potencialidades pedagógicas (Cabero, 2002); y que las TIC se están utilizando en la educación como herramientas neutrales para hacer las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje que se pueden hacer sin ellas (Lim, 2001). (En Jaramillo *et al.*, 2005, p. 19).

Se planteó entonces como objetivo general de la investigación, el diseño y aplicación de una herramienta computacional que facilitara el desarrollo de la competencia poética de estudiantes de 9º grado de educación básica a partir de la exploración de textos verbales, no verbales y literarios. Como objetivos particulares, se propuso inscribir a los estudiantes en las lógicas de la lectura y la escritura creativa a través de ayudas virtuales; familiarizar a profesores y estudiantes de la educación básica con herramientas computacionales; e introducir en la escuela elementos didácticos de base tecnológica que propiciaran innovaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

MARCO TEÓRICO

Dimensión didáctica de la propuesta

En la didáctica de la lengua, dice Camps (2001), ha predominado una orientación prescriptiva. Hablar de didáctica, según la autora, es todavía para muchos hablar de propuestas de enseñanza de contenidos lingüísticos bien delimitados y pretendidamente compartidos por la comunidad educativa. De la aplicación de las propuestas se esperan, o a veces simplemente se suponen, unos resultados de aprendizaje o educativos, que tendrían que manifestarse en los comportamientos de los estudiantes al final de determinados procesos de enseñanza. (*op.cit.*, p. 7).

Este panorama, se complica aún más cuando se introducen las TIC como herramientas de apoyo didáctico sin considerar las implicaciones socioculturales, pedagógicas y cognitivas derivadas de dicho proceso. Como lo señalan Jaramillo *et al*. (2005), en nuestro medio los usos de las TIC en el aula derivan en actividades instrumentales que muchas veces no superan la exigencia ni los modos de enseñar de las pedagogías tradicionales y lo que se hace es transportar dichos modos a través de nuevos formatos de lectura y escritura.

Un diagnóstico general sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte de los mismos maestros en el Distrito Capital, señalan las autoras, indicó que éstos tenían un grado de comprensión muy bajo de la informática, sus potencialidades pedagógicas y sus posibles formas de uso en el aula. Sus concepciones de las TIC y la forma como las pensaban en la práctica pedagógica, eran incongruentes. Según Jaramillo *et al*. (2005, pp. 16-17), los resultados de su investigación revelaron que los usos que

se daba a las TIC en las clases de informática de los cursos observados se centraban en transmitir conocimientos, reforzar aprendizajes y desarrollar destrezas para el manejo técnico del computador y de algún *software* de propósito general, como el procesador de palabras. Los estudiantes no estaban logrando grandes progresos en sus competencias para usar adecuadamente los recursos informáticos, competencias para manejar información.

Por tanto, una propuesta didáctica que intente superar estas orientaciones, debería considerar las formulaciones básicas del proyecto en cuanto a antecedentes, diseño de la intervención, contenidos, objetivos, concepción de aprendizaje y medios para articular los nuevos modos de construir saberes generales o específicos. En este sentido, se reivindica el paradigma de la investigación formativa, toda vez que permite articular la historia del problema, su ubicación en un contexto específico y los modos de afrontarlo, incluyendo a los actores del proceso educativo en la solución de dicho problema.

En este orden de ideas, el *software* educativo debe ser considerado como un mecanismo mediador de tipo computacional configurado especialmente para apoyar didácticamente el trabajo con el lenguaje desde la perspectiva creativa. Como el bastón para el ciego, señalan Litwin, Maggio y Lipsman (2005), la computadora es una herramienta que alumnos y profesores deben empezar a percibir como recurso mediador. Estos recursos pasan a formar parte de las posibilidades de los usuarios si se hallan incluidos en ambientes de actividad convenientemente ricos, con objetivos y finalidades genuinas para esas personas, explícitamente integrados con otras experiencias de conocimiento y comprensión. (*op.cit.*, p. 168).

No se pretende entonces desplazar la atención del objeto mismo de la didáctica prevista hacia el soporte informático ni hacia sus cualidades técnicas en términos de usabilidad ni funcionalidad. Si bien este último elemento es importante en la validación de la propuesta, diseño, aplicación de la herramienta, debe precisarse que no constituye un objetivo intrínseco, asociado a la dimensión didáctica del proyecto en cuestión.[5] En general, se trata de proponer una didáctica que propicie

[5] Según muestran distintas investigaciones, no es la introducción de la computadora *per se* lo que va a generar buenos aprendizajes. Desde nuestra perspectiva, es importante considerar esta herramienta como uno de los recursos de que dispone el docente para el trabajo en el aula. Será la forma de utilización la que contribuya o no al logro de los propósitos de la enseñanza: "el problema significativo consiste en reconocer los efectos transformadores de la nueva tecnología y movilizarlos para alcanzar los objetivos que consideramos importantes" (Crook 1998, p. 42, en Litwin *et al.*, p.169).

un uso significativo de las herramientas hipermediales e hipertextuales en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, de manera que se consideren sus valores agregados en términos de producción de nuevas relaciones con los textos, con la lectura de otras textualidades, con las posibilidades de composición y recomposición de los mismos, así como con los modos de interactuar con el maestro y con los pares en ese nuevo ambiente de aprendizaje.

De otro lado, este trabajo se apoya en un proyecto de producción textual, definido en el marco de una secuencia didáctica ordenada según una progresión temporal y conceptual específica que enfatiza en la *lectura creativa y la reescritura de textos* como estrategia básica (Gil, 2001, 2004, 2006, 2008). La producción textual, en el aula y fuera de ella, se define como una propuesta de producción global con finalidad comunicativa. Se consideran los parámetros de la situación discursiva que subyace y se respetan unos objetivos de aprendizaje previamente formulados, en concordancia con los 'logros de aprendizaje' del currículo escolar establecido y con las especificidades del PEI de las instituciones en la que se realiza el proyecto.

Se propone, entonces, tener en cuenta las orientaciones curriculares de los Estándares de Lenguaje para el grado 9º de la Educación Básica (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2003), a partir de los cuales se establecen los contenidos de aprendizaje propuestos.[6] Se hicieron los acuerdos correspondientes con la institución educativa y los maestros tutores del grado mencionado con el propósito de ajustar la propuesta respectivo plan de trabajo.

Aunque los Estándares señalan objetivos y contenidos complementarios en relación con la narrativa en general y con el lenguaje no verbal en particular, para los niveles anteriores (6º a 7º) y posteriores (10º a 11º), la elección del grado 9º de la Educación Básica para la implementación de esta propuesta tiene que ver con una mejor disponibilidad de tiempo de los estudiantes del grado 9º y con una mejor

[6] Como se señala en el texto oficial de los Estándares (MEN, 2003), no se trata de poner una camisa de fuerza a la dinámica propia del trabajo escolar y se opta por el necesario reconocimiento de las características particulares de los estudiantes así como de las necesidades y los propósitos que cada institución identifica y define en su proyecto educativo; este tipo de propuestas se inscriben preferiblemente en el orden de la reflexión pedagógica y de las formulaciones curriculares que tienen una referencia muy importante en la Ley 115 de 1994 (Ley General de la Educación) y, para el caso preciso del área de Lenguaje, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998).

disponibilidad cognitiva, además de una mayor experiencia estética y literaria de los jóvenes en este rango de edad (entre 14 y 15 años), en relación con los estudiantes de 7º y 8º (cuyas edades oscilan entre los 12 y los 13 años).

Perspectiva constructivista y ubicación de las TIC en el contexto escolar

Según Jaramillo *et al.* (2005), los adelantos más importantes en la pedagogía se relacionan actualmente con la comprensión que ahora se tiene de qué es y cómo ocurre el aprendizaje; y la investigación y las teorías más útiles para esta comprensión son probablemente las que compone, hoy en día y desde muy diversos puntos de vista, lo que se denomina el constructivismo en educación (*op.cit.*, p. 5).

Efectivamente, a partir de los principios epistemológicos del paradigma constructivista en educación, se ha generado la reflexión actual más importante respecto de cómo transformar los modelos pedagógicos y las orientaciones didácticas para conducir a los aprendices desde sus propias búsquedas y desde nuevos modos de relacionarse con el conocimiento y con sus procesos de construcción.[7]

Si se acepta que en nuestro medio la tradición pedagógica no ha valorado suficientemente el desarrollo de la autonomía, el saber y la experiencia previa de los aprendices, la interacción, el desarrollo del pensamiento creativo, la libertad de expresión como principio dialógico para la construcción de sociedad y de pensamiento crítico, habría que reconocer que, además de los posicionamientos ideológicos externos a la escuela que han creado esta situación, tampoco esta institución ha logrado propiciar un proyecto pedagógico que inserte estos valores en el aula como su espacio natural, ni en el conjunto de la sociedad como escenario de sus realizaciones externas.

[7] Al ayudarnos a entender el aprendizaje en forma más auténtica, dicen Jaramillo *et al.* (2005), el constructivismo puede ayudarnos también ya no a "enseñar", sino a construir ambientes que favorezcan el proceso de aprender de maneras muy diferentes a las que hemos imaginado y usado hasta ahora desde los ámbitos educativos. Nos obliga a concentrarnos ya no en lo que como maestros debemos hacer para que aprendan nuestros alumnos ni en lo que debemos "poner a hacer" a los alumnos, sino en las formas como debemos relacionarnos los protagonistas entre nosotros, con otros participantes y con multitud de medios y herramientas, en un proceso paulatino de comprensión en la acción. El constructivismo, señalan estas autoras, nos ayuda a diseñar y a llevar a la práctica verdaderos ambientes de aprendizaje. (*op.cit.*, p. 6).

En este sentido, Jaramillo *et al*. (2005) señalan que la perspectiva constructivista, sin ser por sí misma una teoría educativa ni pedagógica, toda vez que constituye un conjunto de concepciones sobre el aprendizaje que provienen de dos teorías básicas del desarrollo cognoscitivo (las teorías de Piaget y de Vigotsky), erige principios de acción pedagógica y educativa que podrían transformar la tradición cuestionada a partir de sus modos de concebir el aprendizaje y sus vínculos con el entorno, el pensamiento reflexivo, el aprendizaje significativo, la valoración de la interacción, el desempeño auténtico y el reconocimiento de la singularidad y experiencia vital de los protagonistas del proceso educativo, entre otros elementos transformadores (*op.cit*., p. 6).

La orientación constructivista del proceso de aprendizaje y, en particular, la idea del desempeño como uno de sus principios cognitivos de base, permite entonces suponer la inclusión de las nuevas tecnologías en un nuevo proyecto de escuela que las incorpore significativamente para democratizar el acceso al pensamiento complejo derivado de sus usos y redefinir los modos de apropiación del conocimiento.[8]

Actualmente, dice Carretero (2001), estas ideas se han hecho corrientes y el debate gira entorno a la hipótesis de que el conocimiento profundo se basa en la significatividad que los contenidos tengan para el alumno, tal como lo defienden la mayoría de los autores (Ausubel, Novak & Hanesian, en Carretero, 2001). El problema fundamental ahora es, más bien, cómo conseguir que el alumno aprenda de manera significativa en medio de las dificultades de la actividad áulica y, en general, de la propia dinámica de la institución escolar. Quizás, continúa Carretero, el debate puede mostrar cómo la discusión actual es más sobre los medios que sobre los fines, ya que sobre la comprensión como finalidad fundamental de la enseñanza parece haber un acuerdo generalizado (p. 51).

Entonces este "nuevo" interés constructivista nos orienta definitivamente hacia la didáctica como acción reflexiva encaminada hacia la construcción de aprendizajes escolares y marca un camino trazado por las nuevas representaciones y formas del conocimiento, algunas de ellas dimensionadas por la incursión de las nuevas tecnologías. Esto

[8] Según Carretero (2001), hay cuestiones en la discusión sobre los enfoques constructivistas en educación que se han desplazado a favor de otras más actuales como el debate político-educativo de la posición constructivista, reconociendo que la enseñanza tradicional (memorística, enciclopédica y autoritaria) ya no es el común denominador en la escuela de hoy ni tampoco lo son las visiones conductistas o simplemente empiristas de la enseñanza.

implica un desafío al dispositivo escolar pero también una opción de reformular la sociedad y la misma escuela desde ese universo de nuevas representaciones, cognitivas y formales, insertas en la constitución de los nuevos modos de leer y escribir.

Composición textual y secuencia didáctica

Cassany (1989, pp. 101-107) presenta una aproximación básica al proceso de composición de textos que desarrollará en trabajos posteriores y establece que la observación del conjunto de estrategias que utilizan los escritores competentes constituye un punto de partida para orientar de una mejor manera este proceso. En esta perspectiva, las describe detalladamente y las define en términos de *estrategias de composición*, *estrategias de apoyo* y *datos complementarios*. Las primeras se caracterizan por una orientación que parte de la *conciencia de los lectores*, en cuanto a su audiencia posible; una *planificación* de la estructura del texto, una *relectura* que ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto; unas *correcciones*, referidas a la tarea de revisar y retocar el texto varias veces; y una *recursividad*, relacionada con los distintos órdenes posibles del proceso de composición textual, no siempre lineal sino más bien recursivo y cíclico.

Esta aproximación a los mecanismos de la producción escrita coincide con el modelo más utilizado en nuestro medio para la enseñanza de la escritura, tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Su formulación recurrente en la literatura inglesa en términos de *process writing*, concibe la escritura como un proceso complejo constituido por unas etapas recurrentes que subyacen a la producción de un texto de alta calidad gramatical, discursiva y comunicativa e implica, generalmente, el mismo itinerario procedimental de la escritura, independiente del tipo de texto escrito que se proponga componer, es decir, una serie más o menos canónica de pasos que lo definen, como por ejemplo en Cassany (2003, pp. 62-63), cuando establece tres momentos básicos: planificación, textualización y revisión.

Nuestra experiencia sobre la composición de textos narrativos y multisemióticos, muestra que este proceso no se altera mucho en términos de su protocolo básico, aunque, por supuesto, el orden de la textualidad propiamente dicho, es decir, su modo de organización en el nivel macro y superestructural, mantiene los principios constitutivos

del género y del tipo correspondiente. Es decir, la secuencia didáctica de producción textual (en términos de planeación, composición y revisión; y en algunos casos reescritura), se propone entonces como parte del desarrollo de las unidades planeadas, insistiendo en la observación atenta de las características propias de la composición poética por parte de los estudiantes y sus modos de representación en particular.[9]

Debe precisarse, sin embargo, que el proceso de composición textual en este proyecto, no se limita a la lectura y escritura de textos verbales y, por lo tanto, su *planificación*, *textualización* y *revisión* obedece a tiempos y espacios disímiles, no lineales, en el marco de un protocolo básico, dada la dimensión poética de los ejercicios, la naturaleza multisemiótica de algunos de ellos y el modo de interacción impuesto por el dispositivo multimedial creado para ese propósito.[10]

Flower y Hayes (1981, en Parodi, 1999, pp. 74-75) proponen uno de los modelos del proceso de producción textual más completos, en el cual se destaca su carácter procedimental y en el que los distintos subprocesos no se encuentran rígidamente jerarquizados ni se suceden linealmente. En este modelo, sobresalen tres grandes componentes: las condiciones externas a la tarea, la memoria de largo plazo del escritor y los procesos de escritura, los cuales se puedan agrupar dinámicamente para permitir el reconocimiento de los elementos constitutivos de la escritura. Esta

[9] Como parte del marco de referencia sobre las relaciones entre lectura y escritura, vale destacar el trabajo de Parodi (1999), quien ubica el paradigma de la escritura como proceso en el centro de dos grandes orientaciones: la escritura como producto y la producción del discurso escrito en la perspectiva de la cognición social. Parodi recoge el trabajo de varios investigadores bajo estas dos orientaciones (pp. 67-106). La primera orientación comprende, según él, la tradición del modelo de etapas y la preocupación por la estructura superficial en los primeros trabajos de Flower. En la segunda orientación, Parodi reúne trabajos marcados por una perspectiva más interactiva que incluye: los esquemas previos del lector y su aporte a la construcción del significado del texto como los trabajos de De Beaugrande; el modelo sociocognitivo, cercano a las propuestas de la nueva retórica de Perelman y a la hermenéutica de Ann Berthof; y el modelo estratégico de la producción textual, derivado de la teoría psicosociolinguística, propia de los trabajos de van Dijk y Kintsch.

[10] Otro aspecto que define teóricamente el proceso de composición, en este caso, tiene que ver con el lugar que ocupa la propuesta de escritura creativa en el currículo de las instituciones en las que se realiza el proyecto. Es decir, al no ocupar la totalidad del programa del curso, los tutores introducen la secuencia didáctica desde sus propias formulaciones conceptuales y pedagógicas, integrando los componentes previstos desde esas formulaciones. Esto implica que si bien hay un posicionamiento externo orientado a partir del marco conceptual y metodológico de la investigación con respecto a cómo debería asumirse el proceso de composición textual (en este caso, en términos de la ubicación de la escritura como proceso), no se determina de antemano que el docente que realiza la intervención pedagógica asuma este protocolo en ésta y las demás unidades de trabajo del curso en su totalidad. Se da lugar entonces a los propios procesos en el aula, reconociendo los elementos formales, didácticos y contextuales que definen la relación pedagógica en cada caso y la dinámica misma del proceso de composición.

organización, dice Parodi, dirigida por el mismo escritor, lleva a que los mismos subprocesos se puedan ir incrustando recursivamente con gran flexibilidad según los propósitos y requerimientos del sujeto, de modo que cada etapa pueda intervenir más de una vez en cualquier momento de la elaboración del producto escrito.

METODOLOGÍA

El enfoque de investigación utilizado fue cualitativo, con énfasis especial en los principios de la investigación formativa. La propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia poética de los estudiantes participa de la concepción de la investigación formativa, en tanto permite el reconocimiento de la historia del problema en cuestión (los obstáculos para el desarrollo del proceso de *alfabetización creativa* y la intervención de las herramientas tecnológicas en este proceso); involucra una discusión sobre la formulación del mismo (relación entre imaginación, lenguaje y creatividad a través de una pedagogía para el desarrollo de la competencia poética); así como sobre los resultados esperados (en este caso el sentido amplio de la propuesta buscaba que los estudiantes avanzaran en este proceso y reconocieran múltiples posibilidades de significación del lenguaje mediante la construcción de mundos posibles), resultados que pueden derivar en opciones pedagógicas y didácticas de desarrollo posterior, por ejemplo, para el caso de cursos de lenguaje en L1 y L2.

En la orientación metodológica de este trabajo se mantuvo el marco conceptual y el plan de la secuencia didáctica prevista para los cursos de Lenguaje y creatividad[11] realizados sin el apoyo de la herramienta computacional. Para esta investigación se adecuaron algunos ejercicios y textos de referencia de manera que fueran más acordes con el ambiente de aprendizaje multimedial y el nuevo espacio curricular. Así, una vez diseñada la herramienta se planteó una aplicación o pilotaje en el que las unidades didácticas se introdujeron considerando el orden propuesto en el plan de área y en el planificador de clase por los maestros-tutores y las instituciones educativas participantes.

[11] Estos cursos se ofrecen en el primer semestre de la Licenciatura en Lenguas Modernas y Extranjeras de la Universidad del Valle y desde este espacio pedagógico se ha configurado la presente investigación, adecuándola al espacio curricular propuesto.

Población y muestra

La población considerada estuvo constituida inicialmente por dos grupos de 42 y 28 estudiantes de los grados 9º de la Institución Educativa Las Américas (de carácter oficial) y del Colegio Franciscano de Pío XII (de carácter privado), respectivamente. La primera institución está situada en el suroriente de Cali y tiene una población estudiantil correspondiente a los estratos 2 y 3. La segunda, está situada en el sector del Valle del Lilí, al sur de la ciudad de Cali, y tiene una población estudiantil correspondiente a los estratos socioeconómicos 4 y 5. Inicialmente la muestra correspondía al total de la población; sin embargo, problemas logísticos en relación con la disposición de equipos y tiempos institucionales, obligaron a que ésta se redujera a 12 estudiantes de Las Américas y 6 estudiantes del Colegio Pío XII.

Instrumentos de recolección de la información

Se utilizaron tres instrumentos con el fin de indagar sobre las percepciones y representaciones de los estudiantes y los maestros en relación con el diseño (usabilidad) y la funcionalidad de la herramienta en los contextos educativos seleccionados.

- *Ficha de evaluación:* En la fase inicial del proceso de pilotaje (para el caso del Colegio Pío XII) y en la fase intermedia (para el caso de Las Américas), los estudiantes llenaron una ficha de evaluación de la herramienta, la cual permitió identificar algunos de sus patrones de funcionalidad.[12]
- *Entrevistas*: Al final del pilotaje se hizo una entrevista a cada maestro-tutor con el propósito de evaluar su percepción con respecto al desarrollo del proyecto, la valoración de la herramienta en el desarrollo de sus planes de trabajo, los logros alcanzados y las dificultades que encontraron en el proceso.
- *Cuestionarios:* En la última sesión del pilotaje, los estudiantes respondieron un cuestionario donde se buscaba indagar sobre aspectos relativos a la pertinencia didáctica de la herramienta, las dificultades y logros que tuvieron en su aplicación y la disposición institucional en el proceso.

[12] La diferencia en los tiempos de aplicación de esta ficha obedeció a los inconvenientes generados por el paro del personal administrativo en el magisterio oficial que se prolongó por varias semanas.

Además de estos instrumentos, se constituyó un corpus textual a partir de las composiciones de los estudiantes de las dos instituciones educativas. Se tomaron 20 composiciones textuales mediante un muestreo intencional: 10 para el grupo de las Américas y 10 para los de Pio XII; y una composición por ejercicio.

Diseño de la herramienta multimedia[13]

En el diseño de la herramienta se consideró la necesaria complementariedad entre sus componentes didáctico y computacional. Algunos elementos didácticos y conceptuales de la propuesta de Gil (2001, 2004, 2006, 2008) se recontextualizaron dada la naturaleza del componente tecnológico introducido y se asumieron las limitaciones que este componente implicaba en su desarrollo. Luego de proponer las secuencias didácticas y adaptar sus contenidos a las exigencias previstas por los maestros-tutores, se procedió a establecer los parámetros informáticos desde los cuales agrupar estos contenidos.

La redefinición de las secuencias, la inclusión de nuevos textos de referencia (verbales y no verbales), la inclusión de un glosario propio y de algunas referencias *web* consideradas relevantes para el desarrollo de las actividades y el logro de los objetivos propuestos, constituyeron un arduo trabajo de equipo entre el investigador principal y los maestros-tutores, previo a la introducción misma de la herramienta en el aula.

[13] El diseño computacional de la herramienta fue realizado por la empresa Cybios, editorial multimedia, a partir de la conceptualización establecida en el proyecto de investigación. El procedimiento de contratación para el diseño computacional de la herramienta se realizó entre la Universidad del Valle y Cybios luego de los acuerdos institucionales del caso. Se acordó un contrato de colaboración y se definieron los derechos intelectuales y patrimoniales a través de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle



Figura 1. Contenido general de la secuencia didáctica. Tipología de ejercicios de la Unidad 2 (Relato paralelo, Relato analógico, Metamorfosis).

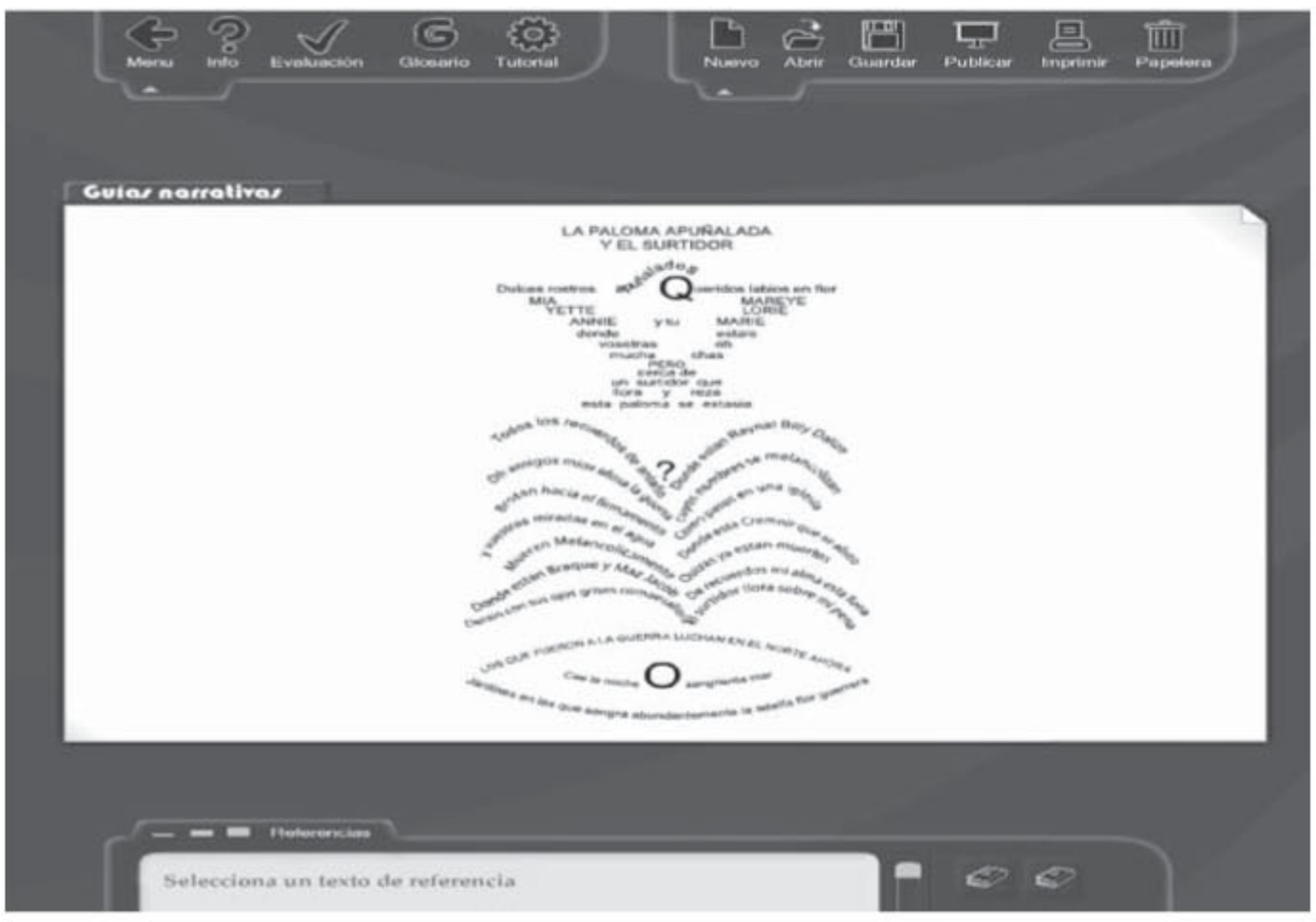

Figura 2. Texto de referencia: "La paloma apuñalada y el surtidor" (caligrama de G. Apolinar), Unidad didáctica 1.

En la interfaz inicial (primera en el orden didáctico propuesto), se presenta la información general relativa al conjunto de las secuencias didácticas a partir de las cuales ingresar a las unidades y ejercicios correspondientes en cada caso.

Luego de ingresar a esta página y de tener un panorama general del orden didáctico, el usuario puede acceder a cada uno de los ejercicios básicos propuestos. Al acceder a uno de ellos, en la siguiente página, dispondrá de enlaces con una barra de herramientas de edición y guardado para la composición textual, una herramienta de evaluación (para emitir un concepto autoevaluativo por parte del usuario en relación con el ejercicio realizado), un glosario (con un menú de nociones de base y de referencias *web*) y un tutorial (con la descripción de las funciones de la herramienta, entre otras). Se disponen también enlaces que le permiten visualizar los *textos de referencia* (verbales, gráficos y audiovisuales).

La página de cada ejercicio suministra un enlace a Información que contiene las instrucciones que se deben tener en cuenta para su realización (*Actividad*, *Consigna*, *Objetivos* y *Ayuda*). Esta última explica cómo se maneja la herramienta para la realización de cada ejercicio (Figura 3). También se destacan las nociones narrativas de base implicadas (relato audiovisual, flash back, zoom, etc.), que se explican en el Glosario, y se ofrece un menú de referencias *web*. Este menú de herramientas está disponible en todas las páginas (Figura 3).



Figuras 3. Objetivos del ejercicio de Alteración y Glosario (nociones de base: escritura creativa, estereotipo, estructura narrativa).

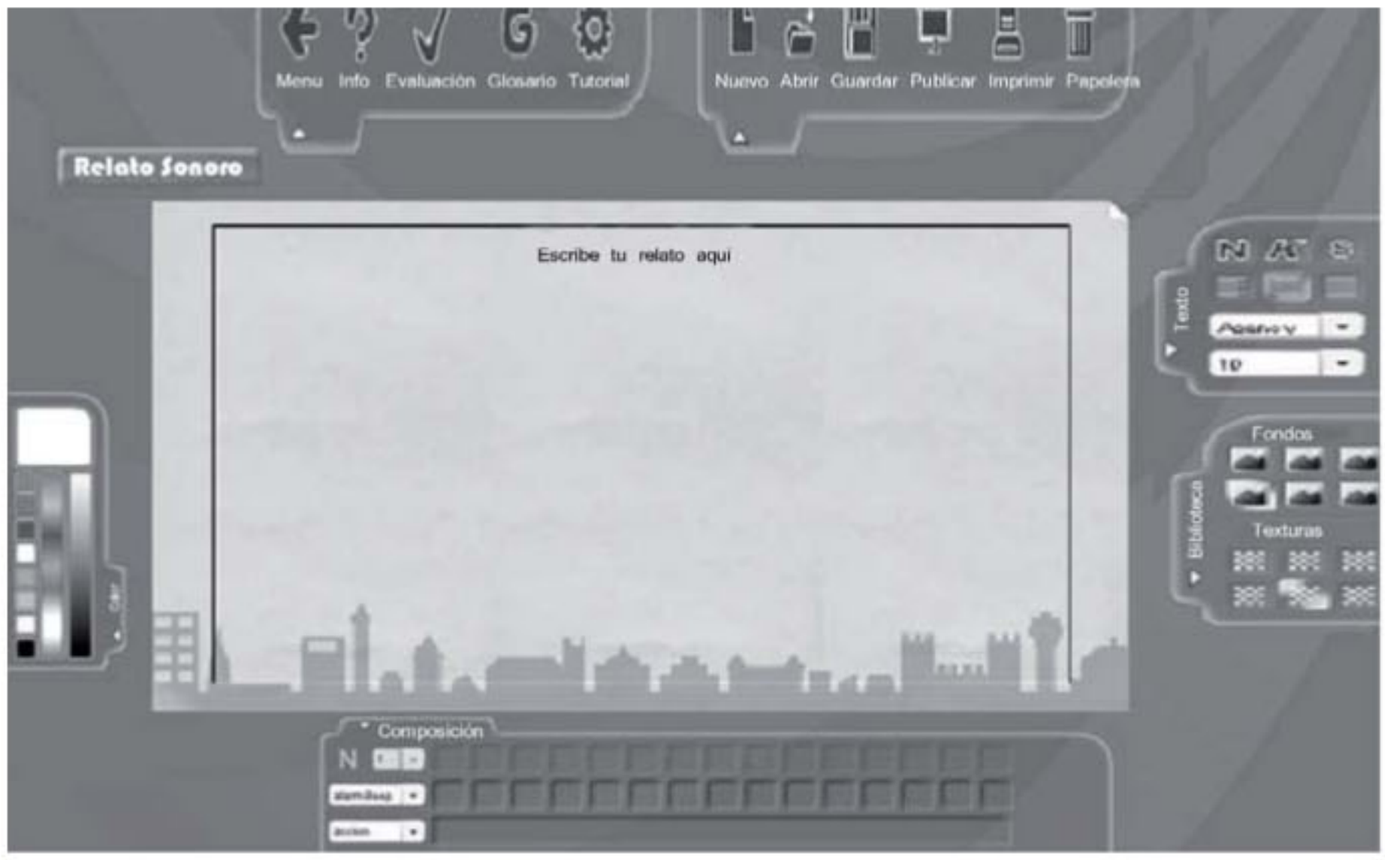

Figura 4. Formato para la composición del relato sonoro (Menú de efectos sonoros y fondo).

En la misma pantalla en la que se ubican los enlaces para las instrucciones, el usuario podrá acceder a la interfaz en la que se dispone el formato para la composición del texto correspondiente y las herramientas que, progresivamente, se van incorporando desde la primera hasta la quinta unidad. Por ejemplo, en la primera y segunda unidad se disponen herramientas de composición verbal; en la tercera, se incorporan gráficos y fondos de distintas tonalidades; en la cuarta, un lápiz para graficar, un menú de colores y un menú de audio; y en la quinta, todas las anteriores (Figura 4).

Finalmente, a través de la función *Publicar*, el usuario puede visualizar el texto compuesto, el cual, una vez archivado, tendrá la opción de ser modificado y publicado en una nueva versión (Figura 5).

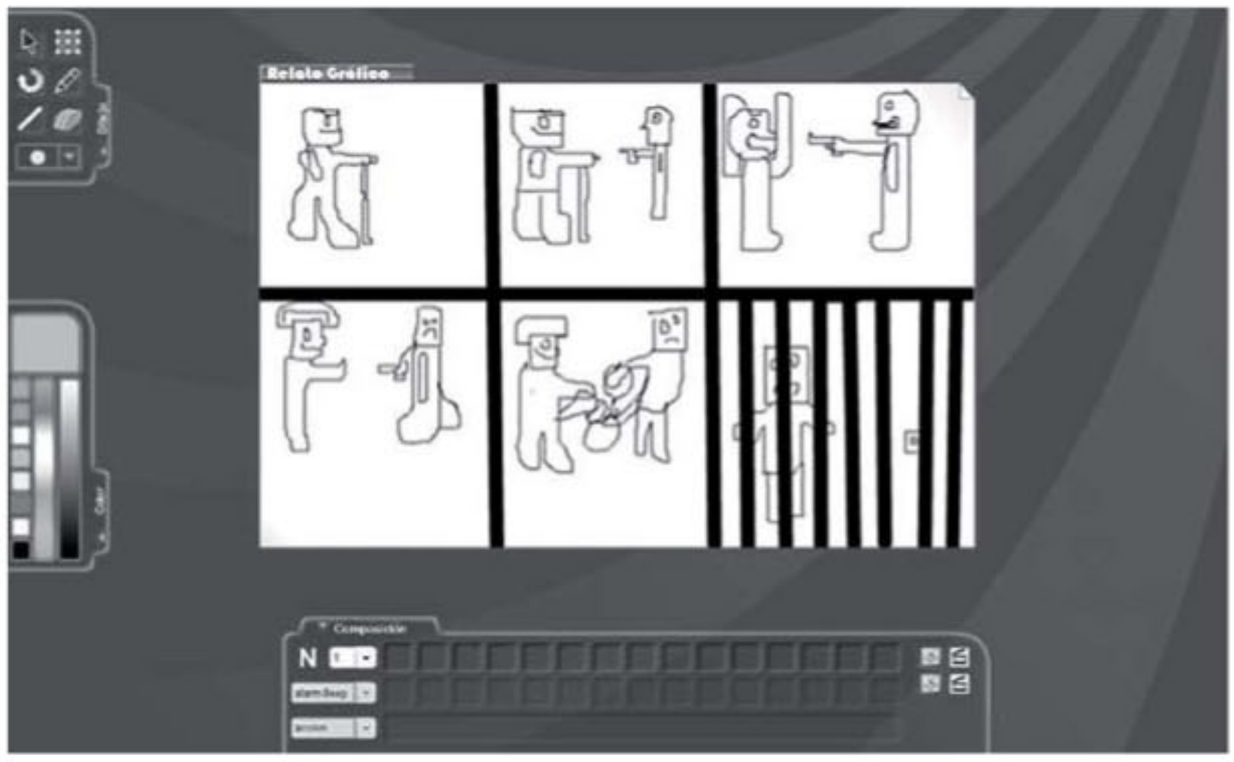

Figura 5. Composición textual: relato gráfico (ejercicio de un estudiante)

Tanto en el proceso de diseño como en la aplicación de la herramienta se mantuvo una comunicación permanente entre los maestros tutores y el director del proyecto, con lo cual se logró hacer algunas adecuaciones y reformulaciones en cuanto al contenido de los textos, su disposición en las distintas interfases, los formatos y modos de presentación de la información, entre otros aspectos. En ambos casos, la participación de los estudiantes involucrados fue muy valiosa ya que sus aportes durante las pruebas iniciales de funcionalidad se tuvieron presentes para realizar ajustes necesarios.

Evaluación de la herramienta (pilotaje)[14]

En la parte de experimentación la herramienta se sometió a prueba con algunos de los estudiantes participantes de las dos instituciones, seleccionados mediante un muestreo intencional. Este ejercicio permitió reconocer fortalezas y falencias en relación con el diseño y la disposición de los elementos que la configuraban.

Para el caso específico de la aplicación, el protocolo fue acordado previamente con los maestros tutores, teniendo en cuenta las exigencias curriculares e institucionales de las instituciones educativas y en

[14] Se acotan algunos elementos generales; en el informe completo de la investigación se presenta la descripción en extenso.

concordancia con el esquema básico de la investigación en cuanto a sus orientaciones conceptuales y metodológicas. De esta manera, se consideró el plan de la asignatura y la planificación de clase, además de las características del grupo y el proceso de socialización del proyecto con los estudiantes y con el docente de sistemas.

La metodología que se empleó en la aplicación de la herramienta estuvo orientada hacia el acompañamiento permanente. Es decir, se abordó un nivel primario de acercamiento desde la lectura de los textos de referencia; hubo un diálogo continuo sobre las lecturas de referencia que pudieran tener los estudiantes; posteriormente, se retomaron las nociones narrativas básicas para clarificar los términos requeridos en el trabajo de composición textual y se realizó una exploración detallada de la herramienta.

Una de las opciones que permitió avanzar en la aplicación de la herramienta, a pesar de los problemas señalados, fue el hecho que los estudiantes contaran con copias transportables con las cuales podían realizar los ejercicios propuestos en sus casas. En estos casos, los ejercicios eran reelaborados y socializados en la clase. Otro factor que maximizó la aplicación de la herramienta fue la gran flexibilidad con la que los maestros tutores diseñaron sus planes de trabajo para la asignatura correspondiente, ya que esto les permitió integrar en distintos momentos los ejercicios de las secuencias didácticas previstas sin alterar los contenidos básicos del curso.

Sin embargo, debe precisarse que el proceso de aplicación fue bastante accidentado ya que por inconvenientes logísticos e institucionales, principalmente, hubo necesidad de aplazar en varias ocasiones el desarrollo de las secuencias didácticas definidas.[15] Además, la herramienta presentó fallas de programación que hubo que corregir, sobre todo en la función diseñada para archivar y reproducir los textos producidos por los estudiantes.

[15] Estas dificultades tuvieron que ver con problemas legales e institucionales, por ejemplo, entre el personal administrativo y las secretarías de educación (para el caso de la institución oficial), lo cual condujo a una parálisis del sector de casi ocho semanas. Otro inconveniente fue, en ambas instituciones, la adecuación definitiva de las salas de informática respectivas ya que en el camino hubo inconvenientes de *software* y *hardware* que tuvieron que ser resueltos en el transcurso mismo de la ejecución del proyecto, teniendo que aplazar en muchos casos la realización de las actividades programadas.

RESULTADOS

A partir del diseño y aplicación de la herramienta y para efectos del análisis general del proceso, se identificaron dificultades, logros y expectativas de los maestros tutores y de sus estudiantes, considerando la información de la ficha de evaluación, las entrevistas, los cuestionarios y las composiciones textuales.

Funcionalidad y usabilidad de la herramienta multimedia

En general, en la ficha de evaluación de funcionalidad y usabilidad de la herramienta (ver anexo 1), los estudiantes reconocieron una alta eficacia de la herramienta en cuanto a su facilitación del logro de los objetivos propuestos, la facilidad de uso e instalación de la misma y la versatilidad para ajustarse a los niveles de dificultad previstos en las tareas. Sobre aspectos de carácter más técnico y estético, la media de la calificación es igualmente alta en relación con la calidad del entorno audiovisual y presentación de las pantallas, de los textos audiovisuales de referencia, la accesibilidad a la navegación, la posibilidad de interacción y el uso de elementos originales.

Las observaciones registradas, en la ficha de evaluación, sobre las ventajas de la herramienta respecto de otros medios, apuntan a la incorporación de la multimedia a la escritura de textos, a la opción de crear por medio de ejemplos (textos de referencia instalados), a aprender de modo "más didáctico", a la creación de "nuevos métodos de trabajo" y de ambientes agradables, y a la facilidad de utilizar "los equipos" para estos propósitos.

Los problemas e inconvenientes se refieren a fallas técnicas de la herramienta tales la pérdida de los ejercicios realizados (problemas en la función de guardado), la desconfiguración de gráficos y textos que se "borraban", la dificultad para grabar, la falta de implementos de dibujo y la configuración técnica de los equipos de cómputo, aunque este último aspecto es externo a la herramienta.

Desarrollo de la competencia poética

En cuanto a la validación de la propuesta para el desarrollo de la competencia poética a partir del empleo creativo de la herramienta, se

analizó una muestra intencional de las composiciones textuales de los estudiantes. De acuerdo con el desarrollo de las unidades didácticas y de los ejercicios correspondientes, realizados en el aula en forma progresiva, pudimos poner en evidencia que en la secuencia 1, denominada *Sensibilización*, se realizó una exploración de las nociones de base por parte de los estudiantes con respecto a los conceptos básicos para la elaboración de un texto.

En la secuencia 2, denominada *Codificación* (relato paralelo, analógico y metamorfosis), los estudiantes realizaron la primera composición de un relato narrativo sobre la propia imagen como lectores y escritores. Se analizaron los textos de referencia, los cuales ampliaron satisfactoriamente la noción del relato y fueron de gran aporte para la elaboración de los mismos. Los estudiantes se notaron un poco tímidos al escribir, pues no estaban familiarizados con esta propuesta de alfabetización creativa.

En la secuencia 3, *Recodificación* (ejercicios de extensión, interacción, alteración), los estudiantes construyeron el final de un relato narrativo abierto, estableciendo la relación entre mundos referenciales y mundos posibles. Aunque las producciones fueron fluidas y satisfactorias, los estudiantes presentaron inconvenientes para decidirse por alternativas de desenlace propias. Por lo tanto, esta secuencia se alargó para pulir y aclarar dudas frente a la creación de sus textos.

Durante el trabajo de producción textual en la secuencia 4, *Transcodificación* (relato sonoro, relato gráfico y zoom), los estudiantes debían integrar dimensiones y materialidades semióticas distintas a partir de la transición del registro sonoro a los motivos reales o imaginarios, es decir, aquí sus producciones requerían mayor integración de los componentes multimediales. Debido a esto, los resultados alcanzados fueron buenos pero evidentemente básicos y con cierto temor para sus despliegues creativos.

En la última secuencia, *Multicodificación*, los estudiantes debían componer un relato narrativo a partir de la experiencia escritural y vivencial del curso y lograr una verdadera puesta en escena de todo lo aprendido en el proceso. Realizaron buenas producciones y pudieron fusionar los ejes conceptuales vistos y las propuestas multimediales inherentes a la herramienta.

Percepción general con respecto al proyecto y al pilotaje

Al final del proceso de diseño y aplicación de la herramienta, la entrevista semiestructurada a los maestros tutores y el cuestionario final aplicado a los estudiantes permitieron identificar su percepción general sobre el proyecto, su valoración de la herramienta en el desarrollo de sus planes de trabajo, los logros alcanzados y las dificultades que encontraron. Estos instrumentos permitieron identificar lugares comunes y algunas diferencias importantes que se señalan a continuación.

En la entrevista, los maestros coincidieron en que la herramienta permitió dar lugar a la formulación de espacios diferentes, creativos y lúdicos, en el aula. Desde lo informático, destacaron la importancia de la interactividad con otros recursos de aprendizaje (computador), la apertura de nuevos espacios de trabajo y el acceso a diversas posibilidades de escritura desde la integración de múltiples códigos y en el plano didáctico; afirmaron que la herramienta se convirtió en una estrategia de acercamiento a la competencia poética, dado que posibilitó la creación de diversos textos y su reescritura con apoyo multimedial.

Igualmente, coincidieron en que permitió la implementación de un marco didáctico un poco más exploratorio e interpretativo que conceptual y no meramente analítico y esquemático. Señalaron que los estudiantes mejoraron sus niveles de escucha activa, realizaron una valoración oportuna de su propio trabajo, se mostraron más espontáneos e interesados:

> *Cuando decidí apostarle a la aplicación de la herramienta, me di cuenta de lo interesante y creativo que se encontraba inherente en la misma , entonces , mis expectativas fueron muchas. Primero, los ejercicios allí propuestos estaban bien pensados y, además, desde mi perspectiva, los noté sugestivos y atractivos para mis estudiantes. Luego, al llevarlos al salón de clase, proponer una clase diferente y jugar con las posibilidades de sus propios mundos creativos obtuve una mágica respuesta y podría decir que inmediata. (Profesor-tutor 1)*

> *Definitivamente la herramienta se convierte en una estrategia de acercamiento a la competencia poética, dado que posibilita la creación de diversos textos y su reescritura desde del soporte multimedial, de igual modo la interactividad hace que los muchachos puedan experimentar con el lenguaje de una manera más espontánea y más lúdica, que hace que a través del soporte computacional pueda acceder a otros lenguajes muy comunes para ellos, pero que todavía están muy distantes en muchas instituciones educativas. (Profesor-tutor 2)*

Sobre el diseño didáctico de la herramienta, los maestros coincidieron en que la herramienta fue un facilitador en el logro del plan de área y se ajustó pertinentemente al nivel seleccionado, ya que el diseño didáctico y los contenidos eran compatibles con el grado noveno y se ajustaban a los estándares y lineamientos curriculares que propone el Ministerio de Educación Nacional. Consideraron que el diseño se quedó corto en cuanto a su animación, cromatología, texturas, sonidos y efectos en general. Dijeron que, a la hora de realizar el diseño es primordial pensar, en los usuarios de la misma, en estudiantes jóvenes con intereses visuales y gráficos más ágiles y divertidos y que se debía tener en cuenta la confiabilidad y funcionalidad de la herramienta al realizar la entrega de la misma. Sobre la concepción didáctica de la misma, afirmaron que estaba muy bien estructurada a partir de las actividades, consignas, objetivos y textos de referencia:

> *Dentro del plan de área del grado noveno , casi todos los contenidos , estadándares y logros están pensados con fines comunicativos desde lo literario y lo textual. Es decir, los estudiantes deben leer y comprender diversos textos de tipo narrativo, poético, argumentativo, conversacionales, audiovisuales y gráficos teniendo en cuenta el funcionamiento de la Lengua oral o escrita en situaciones de comunicación, la estructura textual, el uso de estrategias de lectura y el papel de interlocutor y el contexto. Igualmente, realizar lectura de cuentos cortos, minicuentos, autores colombianos, dentro de los textos de refererencia se trabajaron, y conocer y crear relatos conservando la macro estructura de los mismos. En consecuencia, la herramienta fue un facilitador en el logro del plan de área y se ajustó pertinentemente al nivel seleccionado. (Profesor-tutor 1)*
>
> *El diseño didáctico de la herramienta hace una propuesta concreta frente a la planeación de unos temas que posiblemente se van a ver en el grado noveno, es por eso que nos encontramos con una serie de textos en su gran mayoría colombianos generalmente minicuentos que hoy por hoy son una propuesta interesante al público juvenil, por su extensión y muchas veces por su propuesta de final inesperado, o de condensación de las ideas en pocas palabras, esto sumado a la posibilidad a la fascinante propuesta de mundos posibles que hace que el lector se enfrente a una situación ficcionada. (Profesor-tutor 2)*

En cuanto al dominio necesario de la informática por parte de maestros y estudiantes de educación básica para aplicar adecuadamente la herramienta, los maestros consideraron que es fundamental un nivel básico de competencia tecnológica y que era importante tener un nivel

conceptual coherente, unas estrategias claras e innovadoras y, lo más importante, una serie de habilidades en su competencia poética y literaria. Además, se mostraron convencidos que se debe pensar en una ruptura de los métodos tradicionales y estar dispuesto a realizar un seguimiento a las necesidades y expectativas de los estudiantes:

> *Creo que básicamente se pueden conjugar una serie de criterios mínimos para el desarrollo y la aplicación de la herramienta, es decir, niveles de competencia que se requieren dentro de las directrices del trabajo con los estudiantes: competencias en el área, habilidades básicas en informática, implementación de propuestas alternas y creativas dentro de sus prácticas pedagógicas, gusto por las nuevas propuestas desde lo tecnológico y lo literario, facilidad para movilizar a sus estudiantes , niveles de escucha y seguimiento mínimos dentro de la aplicación, etc. (Profesor-tutor 1)*

> *Frente al desarrollo de una propuesta innovadora en tecnología en el área de lenguaje pienso que hay una serie de competencias que debe poseer el maestro para poder direccionar el trabajo correctamente y poder así optimizar el seguimiento del proceso académico: 1 Competencia poética. 2. Competencia Tecnológica. y 3. Competencias específicas y generales en el área en mención. La articulación de la alfabetización creativa, sumada al acercamiento tecnológico del docente y su competencia en el área de lenguaje podría ser el factor de éxito del maestro en la aplicación de la herramienta correctamente. (Profesor-tutor 2)*

Para los maestros las mayores dificultades en el desarrollo del proyecto fueron la presencia de virus y los problemas de funcionalidad de la herramienta, especialmente en la parte de guardado que se convirtió en una situación problemática en la aplicación y recolección eficaz de los ejercicios. También señalaron la falta interés de algunos estudiantes en el área de lenguaje y la reproducción de métodos tradicionales en sus procesos académicos, lo cual, en muchos casos, se reflejaba en propuestas pobres y en una producción mínima.

Respecto del cuestionario aplicado a los dos grupos de estudiantes en la sesión última de la aplicación (ver anexo 2), se pueden identificar dos grandes tópicos, acordes con la orientación temática de las preguntas. El primer grupo estuvo referido principalmente a aspectos didácticos del desarrollo del proceso; el segundo, a aspectos más funcionales y de usabilidad de la misma, relacionadas con el mismo proceso. En lo referente a la parte didáctica, los estudiantes mencionan como nuevos aprendizajes las capacidades de aplicar un *software* en los ejercicios de

escritura, de componer una historia en el computador, conjugar diferentes "ambientes" para lograr hipertextos creativos, y de comprender el concepto de multimedia, entre otros. Al comparar esta experiencia con experiencias de trabajo anteriores, señalan que en esta ocasión tuvieron la oportunidad de enriquecer las posibilidades de lectura y escritura y de romper con el esquema tradicional de aprendizaje textual.

Sobre sus conocimientos previos de informática, los estudiantes mencionaron los que ellos mismos denominan "básicos": manejo de *Word*, *Power Point*, *Excel*, *Outlook*, *Paint*, etc. En el caso de la institución educativa Las Américas, algunos declararon no haber tenido conocimiento alguno sobre informática. Aquí llama la atención que uno de los estudiantes se refirió a que conocía "los visuales, que uno siempre utiliza nada más", mostrando una orientación instrumental o exclusivamente lúdica del uso que algunos jóvenes dan a estas tecnologías.

Sobre las preguntas relacionadas con el segundo tópico (funcionalidad y usabilidad), los estudiantes señalaron, de manera recurrente, la dificultad para archivar o guardar los ejercicios realizados y en muchos casos para dibujar, la no disponibilidad de las salas (se refieren a problemas técnicos, al no acompañamiento del profesor de sistemas para resolver una situación o la no autorización de la sala en un momento determinado, que interferían el trabajo en ese espacio), la problemática de los virus permanentes en las salas de ambos colegios, entre otras.

Finalmente, a propósito del diseño general de la herramienta y su relación con los objetivos del curso, los estudiantes insistieron en que la herramienta era buena en cuanto a las opciones gráficas y sonoras de composición textual pero que se debían pulir detalles técnicos como los que se acaban de mencionar. También consideraron que los objetivos se cumplieron puesto que las actividades realizadas a través de la herramienta estaban consignadas en el plan de trabajo de la clase.

DISCUSIÓN

Cuando se propuso el diseño y la aplicación de una herramienta computacional de apoyo didáctico en el área de lenguaje, había conciencia de las dificultades que este proyecto podría implicar. Sin embargo, a pesar de los múltiples diagnósticos alrededor de la inclusión de las nuevas

tecnologías en el aula y sobre los obstáculos logísticos, tecnológicos e institucionales, se trataba de indagar sobre aspectos problemáticos muy propios e introducir variantes en un nuevo desarrollo que permitiera recontextualizar esas experiencias a la luz de otras miradas y de otras prácticas.

Lo anterior condujo a plantear la investigación ubicando, por una parte, la dimensión propia del soporte computacional y, por otra, la reflexión didáctica para su configuración y posterior aplicación en unos contextos específicos. En ambos casos, considerando las especificidades de cada ámbito de trabajo, se propuso integrar experiencias, concepciones y modos de actuar entre los maestros tutores, responsables del pilotaje en dos colegios de Cali, el equipo de diseño de la herramienta y el investigador principal.

En el proceso investigativo fue clave el trabajo en equipo con los maestros tutores y con los estudiantes en los espacios de construcción, socialización y pruebas de la herramienta, en algunos casos acompañados del personal técnico, lo cual permitió hacer ajustes conceptuales y computacionales, en la aplicación e incluso en la evaluación del conjunto de tareas realizadas. De esta manera, el grupo de trabajo compartió y aprendió de los ámbitos didáctico y tecnológico en esa tensión permanente por sacar adelante la propuesta y esto por sí mismo constituyó un logro y un avance en el aprendizaje frente a los modos de proponer y desarrollar futuros proyectos.

Debe mencionarse igualmente que en esta investigación fueron evidentes las dificultades propias del contexto regional y nacional a la hora de introducir innovaciones didácticas soportadas en las nuevas tecnologías. Como se señaló en los antecedentes, los obstáculos más relevantes son de tipo logístico, tecnológico e institucional ya que, aunque allí se reconocen las dificultades derivadas de las concepciones y prácticas de los maestros, estas últimas dificultades fueron menores, dado el compromiso y alto nivel de formación de los tutores responsables del pilotaje.

Por supuesto, en medio de este panorama se destacó el esfuerzo de unos y otros por alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, se debe reconocer la necesidad de cambiar la cultura organizacional de la escuela, impulsar proyectos de equipamiento y mantenimiento adecuado y responsable de sus instalaciones y mejorar la calidad de los procesos

tecnológicos en el diseño de *software* educativo que apenas empieza a despuntar en nuestro medio.

En cuanto a las perspectivas de trabajo, se esperaría, en primera instancia, superar las dificultades mencionadas como un paso inicial para pensar en proyectos que apunten a la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela y su inclusión significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica una movilización desde los espacios académicos, políticos e institucionales encargados de la toma de decisiones en los entes educativos públicos y privados y el desarrollo de proyectos de innovación tecnológica adecuados a las necesidades del medio.

Es indudable que la introducción en la escuela de los elementos didácticos de base tecnológica como el que aquí se propone seguramente podrá dar lugar a innovaciones pedagógicas y didácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y apoyará el fortalecimiento de una línea de trabajo que ya se empieza a vislumbrar en Colombia. Esto no significa, de ninguna manera, una acción sustitutiva del rol y la presencia necesaria de los maestros frente a los procesos formativos. Se trata, eso sí, de introducir elementos tecnológicos que apoyen su trabajo e introduzcan herramientas propias de las lógicas contemporáneas de construcción y apropiación del conocimiento, puntualmente desde el trabajo con el lenguaje y sus distintas formas de representación.

En el orden socioeconómico, es importante reconocer los factores asociados a la cultura computacional de los estudiantes, su mayor o menor familiaridad con estas tecnologías, los usos y modos de representación en el ambiente más personal, el acceso a productos más elaborados, etc. Es de suponer entonces que el medio computacional impondrá variantes de tipo formal y conceptual en la definición de los productos textuales y escriturales de los estudiantes, sobre todo de aquellos menos familiarizados con estas tecnologías.

Finalmente, se concluye que los maestros deben ingresar a nuevas lógicas de representación, conceptualización y evaluación de estos productos y al reconocimiento de la manera como se llega y debe llegar a estos, en la perspectiva de proponer secuencias didácticas pensadas con el propósito de incorporar nuevas mediaciones en sus prácticas pedagógicas y mejorar sus acciones educativas.

REFERENCIAS

Camps, A. (2001) (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Biblioteca de Textos.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir.* Buenos Aires: Paidós.

Cassany, D. (2003). Taller de escritura: propuesta y reflexiones. *Lenguaje*, 31, 59-77.

Carretero, M. (2001). Constructivismo ´mon amour´. En J. A. Baquero, M. Carretero & R. Castorina (Comps.), *Debates constructivistas* (pp. 49-50). Buenos Aires: Aique Editores.

Ducrot, O. & Schaeffer, J. M. (1998). *Nuevo Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje*. (Edición española dirigida por marta Tordesillas). Madrid: Arrecife. S.L.

Gil, J. S. (2001). Hacia una pedagogía del lenguaje desde la perspectiva creativa. *Lenguaje*, 28, 132-153.

Gil, J. S. (2004). *Lectura creativa y reescritura de textos: Propuesta de trabajo para un curso de Lenguaje y creatividad*. Cali: Editorial Anzuelo Ético.

Gil, J. S. (2006). Didáctica de los textos narrativos. *Lenguaje*, 34, 251-280.

Gil, J. S. (2008). *Leer y escribir textos narrativos.* Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.

González, H. & Duarte, A. (2006). *La didáctica del minicuento y su desarrollo en ambientes hipermediales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Jaramillo, P., Ordóñez, O., Castellanos, G., & Castañeda B. (2005). *Informática, todo un reto. Ambientes de aprendizaje en el aula de informática: ¿fomentan el manejo de la información?* Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes.

Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

Litwin, E., Maggio, M. & Lipsman, M. (Comps.) (2005). *Tecnologías en las aulas, Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). *Lineamientos curriculares - Lengua Castellana,* Bogotá: Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (1994). *Ley general de la Educación*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2003). *Estándares de Lenguaje (Lengua Castellana, Literatura y Otros sistemas simbólicos)*. Bogotá.

Osin, L. & Huergo, J. (1999). *Comunicación, Humanismo y Nuevas Tecnologías en el Espacio Escolar*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

SOBRE EL AUTOR

John Saúl Gil

Licenciado en Literatura y Lenguas Modernas, Especialista en la enseñanza de la lectura y escritura de la Universidad del Valle y Magíster en Lingüística y Español de la misma Universidad. Vinculado a la Escuela de Ciencias del Lenguaje como profesor de tiempo completo del Departamento de Lingüística y Filología de la Universidad del Valle (Cali, Colombia).

Correo electrónico: johnsaul@univalle.edu.co

Fecha de recepción del artículo: 26-09-2008
Fecha de aceptación del artículo: 24-04-2009

Anexo 1
Ficha de evaluación (usuarios)

Herramienta computacional de apoyo didáctico para facilitar el desarrollo de la competencia poética de estudiantes de 9º grado de educación básica

Nombre: _____ Grado: _____
Colegio / Institución educativa: _____
Edad: _____ E-mail: _____

ASPECTOS FUNCIONALES				
	Excelente	Alta	Correcta	Baja
Eficacia (puede facilitar el logro de los objetivos que pretende) Facilidad de uso e instalación (entorno amable) Versatilidad (ajustable, modificable, niveles de dificultad, evaluación, informes)				
ASPECTOS TÉCNICOS Y ESTÉTICOS				
	Excelente	Alta	Correcta	Baja
Calidad del entorno audiovisual (pantallas…) Calidad en los contenidos (textuales, audiovisuales...) Navegación e interacción (asequibilidad) Originalidad y uso de tecnología avanzada				

OBSERVACIONES

Ventajas que comporta respecto a otros medios:

Problemas e inconvenientes:

A destacar:

Impresión personal:
Me ha gustado: __ sí ( )__ no ( ) ¿Lo recomendaría? __ sí ( )__ no( )
Fecha de evaluación: _____

Anexo 2
Cuestionario final para los estudiantes

1. ¿Qué le permitió aprender esta herramienta?
2. ¿Cómo le pareció esta experiencia en relación con experiencias de trabajo anteriores?
3. ¿Qué conocimientos previos tenía usted sobre informática?
4. ¿Cómo transcurrieron las actividades propuestas?
5. ¿Cómo fue la interacción entre estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas?
6. ¿Cómo fue la interacción entre estudiantes y maestro en el desarrollo de las actividades propuestas?
7. ¿Qué le pareció en general el diseño de la herramienta?
8. ¿Cuáles fueron las principales dificultades en el uso de la herramienta?
9. ¿Cuáles fueron las principales dificultades en cuanto ala disposición de la sala y los equipos de cómputo?
10. ¿Considera que los contenidos y las actividades propuestas en la herramienta se ajustaron a los objetivos del curso?

Muchas gracias por su colaboración.