

**IMPACTO DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MEDIADAS POR
HERRAMIENTAS WEB 2.0 EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
LITERARIA DE ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO DE SECUNDARIA**

Diana Isabel Quintana Ramírez

Trabajo de grado para optar al título de:

Magister en tecnología educativa y medios innovadores para la educación

Mtra. Elizabeth Rodríguez Rodríguez

Asesor tutor

Dra. Catalina Rodríguez Pichardo

Asesor titular

**TECNOLÓGICO DE MONTERREY
Escuela de Graduados en Educación
Monterrey, Nuevo León. México**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
Facultad de Educación
Bucaramanga, Santander. Colombia**

2015

Dedicatoria

A la memoria de Luis Fernando Estrada Zapata, mi maestro y compañero incondicional.

Agradecimiento

 Mi gratitud para la Maestra Elizabeth Rodríguez y la Doctora Catalina Rodríguez por el apoyo constante que me brindaron durante todo el proceso que llevó a la culminación de esta tesis.

Impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de nivel medio de secundaria

Resumen

La sociedad y la cultura han cambiado al ritmo del desarrollo y la popularización de Internet. La literatura, como expresión del entorno en el que se inscribe, es también objeto de esta transformación. Por lo que es importante reconsiderar la manera cómo hasta ahora se ha abordado en el contexto educativo. En este sentido, el presente estudio se condujo con el objetivo de analizar el impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria. La investigación se llevó a cabo en una institución educativa de Medellín, Colombia, teniendo como muestra no aleatoria, por conveniencia, dos grupos completos que sumaron 90 estudiantes. Los instrumentos, conforme a la metodología mixta, fueron una encuesta (ex profeso) y la observación naturalista. Los datos fueron analizados por separado, de acuerdo con el diseño convergente paralelo, y mezclados por medio de la triangulación metodológica simultánea. Los resultados, así obtenidos, mostraron que las estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 favorecen el desarrollo de la competencia literaria, al impactar positivamente en un mejor desempeño de los educandos en los ámbitos de análisis y producción textual.

Índice

	Pág.
Capítulo 1. Planteamiento del problema	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Problema de investigación.....	6
1.3. Objetivos.....	8
1.4. Hipótesis y supuestos	9
1.5. Justificación	9
1.6. Delimitaciones	11
1.7. Definición de Términos	12
Capítulo 2. Marco teórico	15
2.1. La literatura en la Sociedad de la Información	15
2.1.1. El nuevo escenario tecnológico.....	16
2.1.2. La literatura digital y sus características.....	18
2.2. El aprendizaje en la literatura	19
2.2.1. Definición de estrategia de didáctica.....	19
2.2.2. Las estrategias didácticas empleadas en literatura	21
2.3. La competencia literaria	22
2.3.1. El concepto.....	23
2.3.2. La importancia del desarrollo de la competencia literaria	26
2.4. Herramientas Web 2.0 para la educación	28
2.4.1. Definición y características	28
2.4.2. Aplicación en la educación	30
2.5. Estudios empíricos que han investigado sobre el tema	31
Capítulo 3. Metodología	57
3.1. Método de investigación	57
3.2. Población, participantes y selección de la muestra	62
3.3. Marco contextual	65
3.4. Instrumentos de recolección de datos	66
3.4.1. La encuesta.....	67
3.4.2. La Observación naturalista.....	72
3.5. Prueba piloto	73
3.6. Procedimiento en la aplicación de instrumentos.....	74
3.7. Análisis de datos	75
3.8. Aspectos éticos	78

Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados	79
4.1. Resultados cuantitativos	79
4.1.1. Herramientas <i>Web 2.0</i> que se adaptan mejor al desarrollo de estrategias didácticas para mejorar la competencia literaria.....	79
4.1.2. Estrategias didácticas mediadas por herramientas <i>Web 2.0</i> más efectivas para el desarrollo de la competencia literaria	83
4.2. Resultados cualitativos	85
4.2.1. Clima del aula	86
4.2.2 Rol del docente	89
4.2.3. Rol del estudiante.....	93
4.2.4. Procesos de enseñanza-aprendizaje.....	97
4.3. Análisis de los datos.....	102
4.4. Confiabilidad y validez	107
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones	110
5.1. Resumen de hallazgos	110
5.2. Conclusiones.....	114
5.3. Recomendaciones.....	116
Referencias	119
Apéndices	
Apéndice A: Encuesta sobre estrategias didácticas mediadas por herramientas <i>Web 2.0</i>	124
Apéndice B: Guía de observación general	127
Apéndice C: Autorización para la aplicación de la encuesta	128
Apéndice D: Consentimiento de tutores legales de los estudiantes participantes	129
Apéndice E: Formato de participación consentida	130
Apéndice F: Agrupación de los ítems correspondientes a cada estrategia didáctica	132
Apéndice G: Resumen de variaciones y coincidencias del test y retest de la encuesta.....	133
Currículum Vitae	134

Índice de Tablas

	Pág.
Tabla 1: Competencias básicas para la Sociedad de la Información.....	27
Tabla 2: Clasificación de objetivos	60
Tabla 3: Instrumentos elegidos según los objetivos de la investigación	67
Tabla 4: Interacción conceptual: variables investigativas y la encuesta	70
Tabla 5: Datos porcentuales del contraste entre el test y retest	71
Tabla 6: Modelo de organización de datos	76
Tabla 7: Análisis estadístico descriptivo de los resultados de la encuesta referente a las herramientas Web 2.0.....	80
Tabla 8: Nivel de eficacia de las herramientas Web 2.0 según estudiantes y docentes de acuerdo con la media	81
Tabla 9: Nivel de eficacia de las herramientas Web 2.0 para el desarrollo de las dimensiones de la competencia literaria	82
Tabla 10: Valoraciones predominantes de las herramientas Web 2.0.....	82
Tabla 11: Análisis estadístico descriptivo de los resultados de la encuesta referente a las estrategias didácticas	83
Tabla 12: Comparación de la moda en los resultados de las encuestas referente a las estrategias didácticas	84
Tabla 13: Transcripción de conversación sostenida durante una de las clases del Docente 2.....	87
Tabla 14: Transcripción de las fichas de presentación de una de las clases de los docentes 1 y 2	91
Tabla 15: Transcripción del plan para evaluar un podcast del Docente 2.....	92
Tabla 16: Transcripción de producciones literarias de los estudiantes	100
Tabla 17: Resumen triangulación metodológica simultánea	103

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1: Tipos de estrategias de enseñanza	21
Figura 2: Esquema de Competencia.....	24
Figura 3: Dimensiones de la Web 2.0	29
Figura 4: Relación entre las variables	36
Figura 5: Primera escalera de ubicación para lectoescritura	47
Figura 6: Primera etapa del proceso investigativo	61
Figura 7: Segunda etapa del proceso investigativo	62
Figura 8: Porcentaje de incidencia de las valoraciones predominantes	80
Figura 9: Aspectos de la relación docente-estudiante-aprendizaje	85
Figura 10: Estudiantes trabajando en la actividad propuesta.....	88
Figura 11: Docente atiende las dificultades de una pareja de estudiantes.....	91
Figura 12: Estudiante 42B es asesorado por sus compañeros	94
Figura 13: Estudiantes 28B y 13B presentan dificultades para el manejo de herramientas tecnológicas	95
Figura 14: Estudiantes 28B manifiestan frustración	96

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Este primer capítulo describe el problema de investigación, su origen, definición e importancia, así como lo que se pretende lograr al investigarlo, y los posibles obstáculos que deberán enfrentarse. Por ello, presenta, un análisis de los antecedentes, la exposición del problema de investigación, las metas u objetivos, la importancia o justificación, las limitaciones y delimitaciones. Concluye con la definición de algunos términos que serán usados de manera frecuente en el desarrollo del estudio.

1.1. Antecedentes

La aparición y popularización de Internet es un fenómeno del cual resulta difícil abstraerse, como lo señala Borràs (2005), no solo ha impactado la sociedad de manera global, en aspectos como la economía, la cultura y la educación, sino también a nivel particular y cotidiano, transformó incluso la forma como las personas interactúan, acceden a la información, aprenden, crean y se divierten.

Así, la literatura, como expresión del contexto en el que se inscribe, adquiere nuevas formas, es claro, por ejemplo, que Internet se ha convertido en un espacio para almacenarla, crearla y distribuirla, al ofrecer alternativas como los *blogs* o páginas *web* de escritores; donde además de presentar su obra pueden interactuar con sus lectores, la difusión de libros electrónicos; cuyas características multimediales proponen nuevas formas de acceder a los contenidos, o el concepto de hipertexto; que implica una manera no lineal de seguir una narración y, en consecuencia, de crearla.

Además, es importante considerar que estos cambios trascienden el aspecto formal, pues implican, también, nuevas concepciones creativas, expresivas y artísticas,

tal es el caso de las novelas electrónicas hipertextuales de Rodríguez (2006), que posibilitan a los lectores interactuar con un juego literario multimedial, o el sistema de multiautoría con el que ha experimentado Silva (2006), permitiendo que, a través de Internet, sus lectores participen de la construcción de la historia.

La consideración de estas transformaciones supone reflexionar, de igual modo, sobre la manera cómo debería enseñarse Literatura, en concordancia con la actual realidad. Sin embargo, en las instituciones de educación básica de Medellín, es común encontrar que el Plan Institucional de Área (PIA) de Lengua Castellana permanece sin ser revisado ni actualizado, que en ocasiones, las únicas variaciones consisten en adicionar títulos más recientes al listado de libros del plan lector. En consecuencia, resulta frecuente la queja de los docentes del área de lenguaje, sobre el pobre desarrollo de la competencia literaria que muestran los estudiantes, entendiendo ésta, como la capacidad de comprender la literatura, valorarla y crearla (De Aguiar, 1992).

Precisamente, los resultados de pruebas estandarizadas como Saber 11° del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés) a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), muestran que muchos estudiantes del último año escolar presentan un bajo desarrollo de la competencia literaria. En la prueba PISA 2012, por ejemplo, se observa esta falencia en los resultados porcentuales presentados en el Informe Nacional del ICFES (2012, p.9):

En lectura, el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además,

reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar.

Es por lo anterior, y considerando la importancia de la competencia literaria en el desarrollo cognitivo integral de los jóvenes, que el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación de Medellín han desarrollado diferentes programas para mejorar esta situación, ofreciendo capacitación a maestros y alumnos, como sucede con los cursos y eventos de la Escuela del Maestro o de la Red de Escritores de Medellín. De igual modo, en el Portal Educativo de Medellín se puede encontrar información, recursos, socialización de experiencias y proyectos concretos que buscan estimular en los docentes prácticas encaminadas al desarrollo de la competencia literaria. La mayoría de estos programas propenden por el uso estratégico de nuevas tecnologías, y cada vez más educadores se animan a capacitarse y explorar las posibilidades que las TIC ofrecen para la labor docente.

Sin embargo, todavía es común que estos esfuerzos se queden como iniciativas individuales de algunos docentes inquietos que desean innovar en su quehacer, sin que las propuestas pedagógicas mediadas por TIC se materialicen en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las mallas curriculares o el PIA. Esta falta de institucionalización, de verdadera integración curricular de las TIC, suele desembocar en el problema señalado por Cabero, Llorente y Román, (2007), la banalización de los recursos tecnológicos, que

terminan reducidos a ornamentos para mejorar la apariencia de las clases, porque son añadidos no incorporados.

No es diferente con respecto a la literatura, con frecuencia los profesores preparan una presentación en *Powerpoint* o *Prezi* para explicar los pasos de un análisis literario, o el desarrollo histórico de una corriente literaria, recurren al uso de Internet solo para que los alumnos puedan acceder a los textos propuestos, o realicen consultas acerca del autor y el contexto histórico de una obra, en suma, para facilitar la ejecución de las mismas prácticas con las que tradicionalmente se ha enseñado la literatura. Pervive así el mismo esquema en el que se les asigna un texto a los estudiantes para que lo lean, y luego realicen el análisis de la obra conforme a las especificaciones dadas previamente por el docente.

De ningún modo se afirma que estas prácticas sean negativas, sino que, dadas las actuales demandas de la Sociedad de la Información, resultan insuficientes, como lo afirma Caro (2009) es preciso que la didáctica de la lengua y la literatura se inscriba en el contexto digitalizado de hoy, que reclama nuevos roles de parte de docentes y estudiantes, la comprensión semiótica de los *mass media* y la exploración de nuevas posibilidades de expresión creativa hipertextual.

En este sentido, explica Zayas (2011) más allá de la “enseñanza de la literatura”, es decir, el compendio de obras y autores, su historia y análisis, se trata de “educación literaria”, entendida como el desarrollo de la competencia necesaria para que, a través de la literatura, los estudiantes lean, comprendan, interpreten, asuman posturas críticas, disfruten, interactúen, produzcan y se expresen creativamente.

Ahora bien, la educación literaria implica la adecuación del ejercicio docente a las actuales circunstancias generadas por las nuevas tecnologías, lo cual, a su vez, requiere considerar dos aspectos. En primer lugar, la naturaleza misma de las nuevas formas que ha adquirido la literatura (de impresa a digital, ahora, hipertextual y multimedial), así como los diferentes modos de acceder a ella, leerla, interpretarla y crearla. Y en segundo término, la manera en que pueden aprovecharse estas características y potencialidades para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes alcanzar la competencia literaria, necesaria para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento.

Del análisis de estos dos aspectos, surge entonces, el interrogante sobre cuáles son las estrategias didácticas más adecuadas para lograr la educación literaria y la consecuente formación de estudiantes competentes. Preocupación ésta, que ha sido abordada por numerosos estudios. Algunos de ellos, se dirigen a repensar la relación docentes-estudiantes conforme a las nuevas exigencias que conlleva la enseñanza de la literatura en entornos digitales, a la vez que plantean las bondades de realizar procesos de lectoescritura mediados por TIC, ya que favorecen aspectos como el autoaprendizaje, el dinamismo, la retroalimentación, y en suma, la autonomía de los educandos (Caro, 2009 y García, 2013).

Autores como Zayas (2011), propenden por la transformación de la concepción misma de lo que significa llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en materia literaria, explicando la diferencia entre “enseñanza de la literatura” y “educación literaria”. Otras investigaciones, destacan el papel motivacional de la implementación de TIC en los procesos formativos del área de lenguaje y literatura, lo que facilita y

cualifica la consolidación de conocimientos en los estudiantes (Estévez, 2012). Sin embargo, aún con las numerosas investigaciones disponibles, el tema está lejos de ser agotado, de ahí que sea importante continuar ahondando en su comprensión para poder aprovechar realmente las posibilidades que la relación literatura-TIC ofrece.

1.2. Problema de investigación

Las dificultades que muestran los estudiantes de secundaria en el desarrollo de la competencia literaria no solo se evidencian en los bajos puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas que se practican a nivel nacional e internacional (ICFES y PISA), es también un asunto de motivación, de disposición.

La apatía que los educandos (en especial los del nivel medio de secundaria) muestran hacia la literatura es una preocupación constante de los docentes de lenguaje, y tema reiterativo en los talleres de capacitación, foros y conversatorios que programan instituciones como la Escuela del Maestro (Ministerio de Educación, 2010).

En respuesta a este problema el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha impulsado diferentes iniciativas para promover entre los docentes el uso de las TIC en sus clases, dada la inclinación que generalmente muestran los jóvenes hacia este tipo de herramientas. La utilización de recursos multimedia, la creación de una página *web*, un póster digital, una *webquest* o un *blog* dirigidos a los estudiantes, la implementación de *Facebook* o *Twitter* como espacios de construcción textual, son ejemplos de las estrategias ideadas por los maestros que han recibido capacitación en la Escuela del Maestro y otras entidades y programas del Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación de Medellín.

Pero la aplicación de estrategias didácticas mediadas por TIC constituye un proceso más complejo que simplemente usar herramientas tecnológicas en el desarrollo de las clases, implica cuestionamientos sobre la naturaleza de esas herramientas, su valor pedagógico y su incidencia sobre los procesos formativos, efectividad y adaptabilidad en cuanto a los procesos formativos dirigidos al desarrollo de la competencia literaria, la elección de las herramientas y las estrategias más adecuadas, así como el impacto en la relación docente-estudiante-aprendizaje.

En esta indagación sobre los aportes de las TIC a la educación literaria, debe tomarse en cuenta, además, el fenómeno de la *Web 2.0* o *web social*, dada su fuerte influencia cultural, de la cual, el quehacer educativo no puede abstraerse, más aún, considerando que por sus características inherentes, facilitan la participación activa de los usuarios, la interacción, el trabajo colaborativo y la difusión de producciones personales y grupales.

Por supuesto, el contexto educativo de la ciudad de Medellín se inscribe en estas mismas circunstancias, los programas impulsados desde la Secretaría de Educación para la integración de TIC a los procesos formativos, y la implementación de proyectos educativos mediados por herramientas *Web 2.0*, dan cuenta de ello.

Resulta primordial, entonces, el aporte investigativo de los docentes para ahondar en estas cuestiones y enriquecer el marco conceptual que, finalmente, es el que garantiza la puesta en marcha de procesos coherentes y sistemáticos. Así, con el fin de aportar a la profundización del conocimiento de este tema, se define como pregunta investigativa la siguiente:

¿De qué manera la implementación de nueve estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* contribuye al desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria?

1.3. Objetivos

El presente estudio busca alcanzar los siguientes objetivos:

General. Analizar el impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.

Específicos. Se determinan los siguientes objetivos específicos:

- Describir la relación docentes-estudiantes-aprendizaje, cuando se implementan estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* para desarrollar la competencia literaria.
- Establecer cuáles estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* resultan mejor evaluadas por alumnos y docentes para el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.
- Identificar cuáles herramientas *Web 2.0* se adaptan mejor en el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas a mejorar la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.
- Determinar el nivel de eficacia, de acuerdo con una escala de 1 a 5, de las herramientas *Web 2.0* para el desarrollo de las dimensiones de la competencia literaria.

1.4. Hipótesis y supuestos

Se plantea la siguiente hipótesis: Las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* resultan evaluadas entre el nivel medio y el alto para el desarrollo de los ámbitos de la competencia literaria.

Los siguientes son los supuestos de la investigación:

- La implementación de estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* favorece el clima del aula y por consiguiente, la disposición de los estudiantes para el desarrollo de la competencia literaria.
- Las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* que implican trabajo colaborativo resultan más efectivas para el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.

1.5. Justificación

El Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación Nacional plantea dentro de su objetivo general el “fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores” (MinEducación, 2011, p.32), a la vez que reconoce la importancia de las TIC en la redefinición de lo que hoy significa ser lector y escritor, dado que implica la apropiación, tanto de la cultura escrita tradicional, como de los nuevos lenguajes multimediales suscitados con el advenimiento de Internet.

Por lo tanto, las instituciones educativas deben hacer frente al reto que significa llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan a los estudiantes el desarrollo de las competencias necesarias para ser lectores y escritores en el escenario de la Sociedad de la Información.

Y es en este punto que la investigación educativa se hace imprescindible para ampliar el acervo pedagógico que deriva en prácticas formativas innovadoras y eficaces. Precisamente, en este sentido, el presente estudio busca aportar, al explorar las posibilidades didácticas de las herramientas *Web 2.0* para el desarrollo de la competencia literaria.

El enfocarse en la *web* social responde a la necesidad de fortalecer la interacción y el trabajo colaborativo como formas de innovar y mejorar los procesos de aprendizaje, a través de herramientas que, para los jóvenes del nivel medio de educación secundaria, resultan cercanas y atractivas, lo que añade un componente primordial, como lo es la motivación, y su influencia en el clima del aula.

Además, como fenómeno global, la *Web 2.0* constituye un aspecto importante para ser estudiado en cuanto a su adaptabilidad y eficacia en el ámbito educativo, tal y como lo propone esta investigación, desde los objetivos específicos: identificar cuáles herramientas *Web 2.0* se adaptan mejor en el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas a mejorar la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.

Los resultados que en este tema se obtengan, contribuirán a la consolidación de un marco conceptual que permita avanzar en la formulación de estrategias, para una verdadera integración curricular de las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En especial, en un área como la de lenguaje y literatura, fundamental para interacción, tanto en la esfera personal como social, en la adquisición y generación de conocimiento que, en suma, posibilita a los individuos el acceso a la cultura.

Pero en la sociedad actual, más que la formación tradicional en la cultura escrita, se requiere que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para procesar

eficazmente las cantidades ingentes de información a las que deberán enfrentarse, de manera que posean el criterio necesario para filtrarla, jerarquizarla y hacer de ella un instrumento para intervenir en su entorno.

Ahora bien, para formar estudiantes competentes, se requieren docentes igualmente competentes, capaces de llevar a cabo procesos formativos eficientes ajustados a las necesidades de sus educandos. Y la forma de lograr esta competencia es precisamente a través del estudio constante, la investigación y la práctica renovada de su quehacer, a lo cual contribuirá el presente estudio, en tanto proporcionará un análisis concreto sobre estrategias formativas mediadas por herramientas *Web 2.0*, que bien puede servir como base para la implementación de éstas por parte de otros educadores.

Para realizarla, se tiene acceso a la Institución Educativa Miraflores de Medellín, Colombia, que ofrece el nivel educativo hacia el cual se dirige (medio de secundaria: grados décimo y undécimo), y además cuenta con dos docentes de Lengua Castellana que han implementado proyectos formativos mediados por TIC y, concretamente, *web social*, quienes están dispuestos a colaborar con la propuesta investigativa, al igual que sus estudiantes.

1.6. Delimitaciones

La presente investigación analizó cómo impactan las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0*, en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria. Se llevó a cabo en la Institución Educativa Miraflores de Medellín, Colombia, entre mayo y agosto de 2014, con los estudiantes de los grados 10° y 11° (correspondientes al nivel medio de secundaria).

Para realizarla, se optó por un enfoque mixto con diseño convergente paralelo, dado que se pretendía, tanto establecer la relación entre el uso de estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* y el mejoramiento de las competencia literaria de los estudiantes del nivel medio de secundaria, como describir la relación docentes-estudiantes-aprendizaje, cuando se implementan dichas estrategias.

1.7. Definición de términos

Competencia. Proceso flexible que articula el saber movilizar, integrar y transferir diferentes recursos cognitivos y socio-afectivos de orden procedimental, conceptual y actitudinal, para saber actuar en un contexto determinado de manera ética (Badillo, 2008; Le Boterf, 2002; Perrenoud, 2006).

Competencia literaria. Proceso para desarrollar habilidades y actitudes, que permitan movilizar y articular conocimientos lingüísticos, comunicativos, y socioculturales para comprender, interpretar, disfrutar y crear piezas literarias (Mendoza, 2010).

TIC. Tecnologías de la Información y la Comunicación: Dispositivos tecnológicos (tanto hardware como software), que posibilitan la producción, edición almacenamiento, intercambio y transmisión de contenidos entre diferentes sistemas de información con protocolos comunes. Integran medios informáticos, de telecomunicaciones y redes, que permiten la comunicación y colaboración interpersonal (Romaní, 2009).

Web 2.0. Plataformas para la publicación de contenidos (Blogger, Facebook, Flickr, YouTube, entre otros) que posibilitan la interacción entre usuarios y se actualizan constantemente con los aportes de los mismos (Margaix, 2007).

Estrategias didácticas. Conjunto de procedimientos, actividades y técnicas, que se diseñan conforme a las necesidades particulares de una población y a un contexto específico, con el fin de facilitar y optimizar los procesos formativos para lograr aprendizajes significativos que lleven a la obtención de una meta educativa concreta. (González, Núñez, Pérez y Soler, 2002).

Estrategias preinstruccionales. Buscan disponer al estudiante para el aprendizaje, movilizándolo aspectos motivacionales, saberes previos, y en suma generando expectativa. Contempla elementos como los objetivos de aprendizaje, el contexto y los prerrequisitos (Díaz y Hernández, 1998).

Estrategias coinstruccionales. Apoyan los contenidos curriculares mientras el episodio de enseñanza-aprendizaje tiene lugar. Tiene como finalidad mejorar el nivel de apropiación de los contenidos por parte del educando (Díaz y Hernández, 1998).

Estrategias postinstruccionales. Se utilizan, una vez termina el episodio formativo, para afianzar el aprendizaje por medio de actividades de síntesis, análisis, extensión, profundización y autoevaluación (Díaz y Hernández, 1998).

Educación literaria. Es el desarrollo de las competencias necesarias para que, a través de la literatura, los estudiantes lean, comprendan, interpreten, asuman posturas críticas, disfruten, interactúen, produzcan y se expresen creativamente (Zayas, 2011).

En este capítulo se planteó el problema de investigación y se hizo un recorrido por su origen, que inicia con la popularización de nuevas tecnologías, las cuales transforman la manera de leer, escribir y distribuir o publicar la literatura, por lo que es preciso también considerar otras formas de enseñarla, acordes con las exigencias de la Sociedad del Conocimiento. Del mismo modo, se plantearon objetivos concretos, con el fin de

aportar a la ampliación del conocimiento que hasta ahora se tiene sobre estrategias didácticas mediadas por TIC, específicamente, en el uso de la *web* social con fines educativos: la adaptabilidad y valor pedagógico de estas herramientas.

Capítulo 2. Marco Teórico

A partir del interrogante en el que se centra la investigación: ¿de qué manera la implementación de nueve estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* contribuye al desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria?, este segundo capítulo buscó proporcionar soporte teórico desde la revisión y análisis de los conceptos y teorías inherentes a la pregunta de investigación.

En primer lugar se analizó el impacto de la “revolución tecnológica” en la reconfiguración de la literatura y los rasgos generales de la emergente literatura digital. Luego, se consideran los aspectos inherentes a la formación literaria, por lo que se revisó el concepto de estrategia didáctica y aquellas estrategias que concretamente están asociadas a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, lleva al necesario estudio de la competencia literaria (definición, aspectos cognoscitivos implicados y estándares). Además, se exploró la acepción, características y aplicabilidad en el ámbito educativo, de las herramientas *Web 2.0*, cuya mediación hizo parte de lo se pretendió investigar. Por último, se hizo un detallado recorrido por nueve estudios empíricos que abordaron temas similares.

2.1. La literatura en la Sociedad de la Información

Una investigación, como la presente, que busca indagar sobre la forma cómo las nuevas tecnologías pueden ayudar al desarrollo de la competencia literaria, debe considerar, en primer término, el aspecto conceptual, es decir, el cúmulo de conocimiento en el cual, dicha competencia se inscribe: la literatura.

Durante muchos años, antes de la actual “revolución digital”, el término literatura fue bastante estable en cuanto a su significado, con solo dos acepciones básicas: la que asume que todo texto publicado en formato impreso, independientemente del tema, es literatura, y la de manifestación “estético-cultural” que engloba una serie de géneros como el poético o el dramático (Borràs, 2005). Ahora, en medio de la fenomenología desatada por la Sociedad de la Información, estas definiciones parecen perder su nitidez y certeza. Entonces, ¿qué se entiende hoy por literatura?

2.1.1. El nuevo escenario tecnológico y sus implicaciones en la literatura.

Desde la imprenta de Gutenberg la literatura no había sufrido una revolución como la que ha traído consigo el surgimiento y popularización de Internet. Y es que en el mundo de la Red, incluso los rasgos preeminentes de la literatura se han transformado, ahora es hipertextual, colaborativa, hipermedia y resulta cada vez más difícil definirla (Romero y Sanz, 2008).

Internet ofrece un abanico de posibilidades de las que cada vez más usuarios se apropian y en consecuencia, también cambian múltiples prácticas sociales, la educación virtual, los negocios on-line, la interacción a través de las redes sociales son algunos ejemplos. La literatura, como es lógico, siendo una manifestación cultural que se nutre de las circunstancias históricas particulares de la sociedad dentro de la cual se crea, se “amolda” también a los nuevos contextos (Aarseth, 2006).

La aparición los *e-books* o libros digitales permite a los lectores, acceder a imágenes, vídeos, sonidos o enlaces en la Red para ampliar la información, igualmente, copiar la información y además responden a la concepción de “libro vivo” de la que habla Borràs (2005), en tanto es posible modificarlos para enriquecerlos. Del mismo

modo, los *blogs* y las *wikis*, entre otras herramientas, han posibilitado la creación literaria colaborativa, la interacción autores-lectores y la producción de piezas literarias por parte de personas que no necesariamente son escritores profesionales reconocidos, quienes pueden prescindir del respaldo de una casa editora, condiciones que las publicaciones tradicionales exigían.

Asimismo, las editoriales cada vez son más conscientes de la importancia de promocionar sus libros a través de Internet, por lo que es común que las campañas publicitarias para el lanzamiento de nuevos títulos se desarrollen desde las redes sociales, tal es el caso del *Reto Delirium*, estrategia desarrollada por la editorial SM para promocionar el texto *Delirium* y que consistía en invitar a sus seguidores a través de *Facebook* a concursar, por medio de una entrada de *blog*, por la posibilidad de acceder al libro antes de su salida al mercado. Los ganadores además, debían escribir una reseña para sus respectivos *blogs*. El resultado fue la difusión exitosa de la obra (Sánchez, Lluch y del Río, 2013).

Así, los autores han decidido explorar otras formas de escribir y concebir una obra literaria, ejemplos son las *wikinovelas* (*Madrid escribe*, Silva, 2006) *blognovelas* (*Más respeto que soy tu madre*, Casciari, 2003) e *hipernovelas* (*Gabriela infinita* y *Golpe de gracia*, Rodríguez, 2006), entre otras formas literarias digitales, que posibilitan a los lectores interactuar con la obra, así, se reconfigura la literatura, también, como expresión artística. Como puede observarse, las nuevas tecnologías han hecho que la concepción clásica de la literatura, en tanto, material físico, impreso exclusivamente textual, de lectura lineal, sea desplazada por una idea multiforme de acervo literario.

2.1.2. La literatura digital y sus características. En rigor, obras en soporte digital, diseñadas específicamente para este, sería la definición de literatura digital. Sin embargo, autores como Borràs (2005) y Romero y Sanz (2008), proponen una acepción más amplia, que incluso contempla textos impresos que han pasado por un proceso de maquetación digital. Lo relevante para este estudio no es optar por uno u otro concepto, cuya adopción no implica por sí misma, la comprensión del fenómeno literario digital.

Por otro lado, identificar sus características, resulta más relevante para el objetivo de establecer cómo deben abordarse procesos formativos desde una literatura digital. De acuerdo con Romero y Sanz (2008), entre los rasgos más relevantes encontramos:

- Es interactiva.
- Integra contenidos en diferentes formatos (hipermedia).
- Interconecta la información de manera interna y externa (hipertexto).
- Es dinámica, puede ampliarse, actualizarse, enriquecerse.
- Favorece el papel activo del lector.

Estas características hacen que la literatura digital ofrezca un amplio repertorio de posibilidades formativas, que deben tenerse presentes, ya sea, que se aborde como objeto de estudio o se utilice como herramienta de aprendizaje.

2.2 El aprendizaje en la literatura

Una vez analizadas las implicaciones de la “revolución tecnológica” para la literatura y las nuevas formas que en consecuencia ha adquirido, es procedente considerar ahora los aspectos inherentes a su enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior, partiendo del concepto: estrategia didáctica y de la revisión de las estrategias que concretamente se emplean en la literatura.

2.2.1. Definición de estrategia de didáctica. Para abordar la conceptualización del constructo estrategia didáctica deben considerarse los aportes de algunos autores:

- Díaz-Barriga (1998) hace hincapié en que toda estrategia aplicable al ámbito formativo debe partir de la reflexión sobre la relevancia de lograr aprendizajes significativos.
- Para Beltrán (1993) el diseño de una estrategia didáctica debe observar una clara relación con la meta formativa, dado que no pueden asimilarse a “fórmulas” intercambiables y aplicables a diversos casos, por lo que es importante que un docente cuente con un amplio bagaje de estrategias y que sepa a qué situaciones concretas pueden aplicarse.
- Díaz y Hernández (1998) consideran que el éxito de una estrategia didáctica dependerá de una planificación cuidadosa que se base en un previo diagnóstico y atenta observación de los sujetos con quienes se pondrá en práctica.
- González, Núñez, Pérez y Soler (2002), enfatizan la importancia de considerar aspectos contextuales y características particulares de los educandos para el diseño de estrategias didácticas que realmente impacten los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De conformidad con los anteriores aspectos se puede definir una estrategia didáctica como: un conjunto de procedimientos, actividades y técnicas, que se diseñan conforme a las necesidades particulares de una población y a un contexto específico, con

el fin de facilitar y optimizar los procesos formativos para lograr aprendizajes significativos que lleven a la obtención de una meta educativa concreta.

Debe tomarse en cuenta que las estrategias didácticas se dividen en estrategias aprendizaje y estrategias de enseñanza. De acuerdo a Díaz y Hernández (1998): Las primeras, atañen a los educandos quienes movilizan información, procesos cognitivos, saberes previos, técnicas y destrezas de acuerdo con un plan secuencial para aprender significativamente. Mientras que las segundas, las aplica el educador, y son el conjunto de acciones planificadas dirigidas al logro de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Las estrategias de enseñanza se subdividen a su vez, de acuerdo con el momento de su aplicación en:

- Estrategias preinstruccionales, buscan disponer al estudiante para el aprendizaje, movilizand o aspectos motivacionales, saberes previos, y en suma generando expectativa. Contempla elementos como los objetivos de aprendizaje, el contexto y los prerrequisitos.
- Estrategias coinstruccionales, apoyan los contenidos curriculares mientras el episodio de enseñanza-aprendizaje tiene lugar. Tiene como finalidad mejorar el nivel de apropiación de los contenidos por parte del educando.
- Estrategias postinstruccionales, se utilizan, una vez terminado el episodio formativo, para afianzar el aprendizaje por medio de actividades de síntesis, análisis, extensión, profundización y autoevaluación.

La aplicación de estas estrategias optimiza el proceso formativo y constituye una secuencia de enseñanza completa como se muestra en la Figura 1:

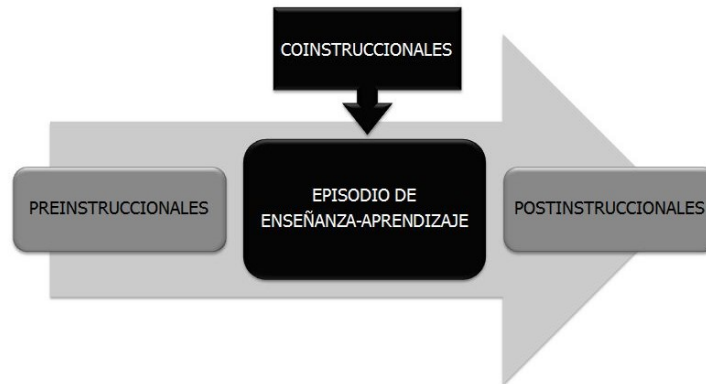


Figura 1. Adaptado de: Tipos de estrategias de enseñanza, según el momento de su presentación en una secuencia formativa (Díaz-Barriga, 1998).

2.2.2. Las estrategias didácticas empleadas en literatura. Como puede colegirse del apartado anterior, las estrategias didácticas deben concentrarse en los factores críticos del proceso formativo.

Para el caso de la literatura, igualmente, las estrategias didácticas tradicionalmente se han dirigido a fortalecer aspectos como la interpretación y el análisis literario, la lingüística o la producción textual.

Entre las estrategias más comunes se encuentran:

- Construcción global de representación mental (análisis literario, informe de lectura, resumen, síntesis).
- Detectar información relevante (toma de nota, subrayado).
- Identificación de entidades textuales (inferencias, relación texto-texto, texto-lector).

- Representación visual (los mapas conceptuales, cuadros de resumen o comparación).
- De recuperación de información (las consultas, búsquedas bibliográficas).
- De socialización (exposiciones, mesa redonda, panel, debate, foro, centros literarios).

Lara, Zayas, Alonso y Larequí, (2009) y Mendoza (2004) señalan que las estrategias didácticas empleadas en la enseñanza-aprendizaje de la literatura, permanecen ligadas, aún hoy, al texto impreso, dejando de lado la literatura digital o utilizándola solo como un “aditamento desarticulado” que se incluye en algunas clases.

Ahora bien, lejos de afirmar que las estrategias mencionadas resulten inoperantes en la actualidad, sí es preciso considerar que deben ser ajustadas para que respondan a las nuevas condiciones suscitadas por la revolución tecnológica.

2.3. La competencia literaria

Una vez que se toma conciencia de la necesidad de actualizar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura, conforme a las exigencias de lo que significa la educación literaria en la Sociedad de la Información, resulta conveniente abordar el concepto de competencia literaria, en tanto una visión clara del término, ayudaría a encaminar de manera acertada estos esfuerzos por renovar y optimizar el ejercicio formativo.

2.3.1. El concepto. Para explorar el concepto de competencia literaria es importante, primero, revisar el de competencia.

Autores como Le Boterf (2002) y Perrenoud (2006) han señalado la dificultad que implica definir el término competencia, dado el riesgo de caer tanto en la generalidad como en la particularización excesiva, es decir, si bien es necesario establecer una noción de competencia lo suficientemente incluyente como para sustentar la conceptualización de unas competencias transversales, no deben perderse de vista ni el contexto, ni los aspectos circunstanciales concretos desde los cuales, precisamente, se evidencian las competencias de estas consideraciones, y de su análisis, señala Badillo (2008), dependerá la correcta formulación de dicha noción de competencia.

En busca de esta definición, los autores citados han hecho un recorrido partiendo desde lo etimológico, hasta la profunda revisión de las nociones más aceptadas de competencia. Badillo, por ejemplo, analiza las posturas de Chomsky y Gardner, del primero extracta la definición “capacidad y disposición para la acción y la interpretación” (Badillo, 2008, p.13) y del segundo, “habilidades y destrezas adquiribles mediante un entrenamiento sistemático” (Badillo, 2008, p.21).

Perrenoud (2006), por su parte, discute tres acepciones que llevan a una definición incompleta de competencia: la primera la equipara a los objetivos de aprendizaje, la segunda a los desempeños y la tercera a capacidad genérica.

Le Boterf (2002) hace hincapié en la naturaleza dinámica de la competencia, al afirmar que no debe reducirse a conocimiento o a un saber-hacer, dado que ambas ideas connotan *statu quo* y por tanto anquilosamiento.

Así, Le Boterf (2002) propone una definición integral que será revisada por Perrenoud (2006) y por Badillo (2008), que será la adoptada en el presente estudio: la competencia como proceso flexible que articula el saber movilizar, integrar y transferir

diferentes recursos cognitivos y socio-afectivos de orden procedimental, conceptual y actitudinal, para saber actuar en un contexto determinado de manera ética. Como se ilustra en la Figura 2:



Figura 2. Adaptado del Esquema de Competencia de Le Boterf (2002).

A partir del anterior concepto de competencia, es fácil observar que la acepción de competencia literaria propuesta por De Aguiar (1980), la cual se centraba en el aspecto instrumental, ya que enfatizaba el “dominio lingüístico”, los conocimientos literarios, saberes interculturales, habilidades comunicativas y comprensivas como elementos articuladores de la competencia, precisa ser revisada.

En este sentido, Mendoza y Pascual (1988), analizan las definiciones de autores como De Aguiar, Culler, Hymes, Chomsky y Bierwisch haciendo notar la tendencia a equiparar las competencias lingüística y comunicativa con la literaria, lo cual minimiza el aspecto semiótico y pragmático. De ahí, que su conceptualización contemple dos niveles de competencia literaria: uno primario, intuitivo, asociado a la madurez

cognoscitiva y socio-afectiva del individuo, y un segundo nivel basado en el aprendizaje, en la instrucción asimilada por el sujeto.

Precisamente, Zayas (2011), al señalar la diferencia entre enseñanza de la literatura (estudio de la historia literaria) y educación literaria (desarrollo de la competencia literaria), considera el aspecto emocional y la interacción social como elementos importantes para la definición de la competencia literaria.

Por su parte, Rienda (2014, p.772), enfatiza la necesidad de “independizar” el concepto de competencia literaria, además de ser crítico respecto a la tendencia de centrarse en el proceso y la actividad lectora: “¿por qué no debe ser parte principal de la competencia literaria la producción literaria? Introduciendo, así, el componente expresivo-creativo.

Finalmente, basada en Mendoza (2010), se propone una concepción integradora de la competencia literaria (la cual será la adoptada por el presente estudio), al concebirla como un proceso para desarrollar habilidades y actitudes, que permitan movilizar y articular conocimientos lingüísticos, comunicativos, y socioculturales para comprender, interpretar, disfrutar y crear piezas literarias.

2.3.2. La importancia del desarrollo de la competencia literaria. Esta acepción integral de la competencia literaria implica entonces, la consideración de tres ámbitos básicos para desarrollarla: asimilación de conceptos, análisis y producción textual, los cuales precisan activar un buen número de procesos cognitivos (identificación, comparación, clasificación, categorización, síntesis, análisis, entre otros), procesos que a su vez, intervienen en diversas áreas del conocimiento y de las actividades intelectuales humanas, de ahí la importancia de su entrenamiento (Mendoza, 2010).

Además, las actividades primordiales de la competencia literaria, leer y escribir, están relacionadas con las fases para alcanzar el conocimiento declarativo (construir sentido-organizar-almacenar) y el procedimental (construir modelos-dar forma-interiorizar) propuestas por Marzano, Pickering y otros (2005), lo cual favorece de manera general los procesos formativos.

Es precisamente por esto que la concepción de la competencia literaria debe evitar limitarse al ejercicio lector, dado el importante aporte que el proceso de creación literaria puede aportar al desarrollo de los estudiantes. Al respecto señala Vygotsky (2003, p.84):

Todo aquél que observa la creación literaria infantil, suele preguntarse: cuál es el sentido de esta creación ... consiste también su importancia en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre.

Sin embargo, no se trata de desconocer el lugar de la lectura como pilar de los procesos de enseñanza-aprendizaje: “necesidad que tenemos educadores y educandos de leer... de crear una disciplina intelectual, sin la cual no es posible nuestra práctica en cuanto profesores o estudiantes” (Freire, 1991, p.104).

Igualmente, debe considerar el hecho de que la Sociedad de la Información exige una serie de competencias, cuyo desarrollo está directamente relacionado con las habilidades propias de la competencia literaria, como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Competencias básicas para la Sociedad de la Información (Argudín, 2009, pp. 22-23)

<i>Competencias básicas para la Sociedad de la Información</i>	
Capacidades genéricas	Atributos básicos para la investigación
Capacidad de aprender.	Lógica, razonamiento inductivo-deductivo,
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	pensamiento crítico y capacidad de definir y resolver problemas.
Capacidad de análisis y síntesis.	Creatividad y curiosidad.
Capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones.	Trabajo en equipo.
Habilidades interpersonales.	Tratamiento, interpretación y evaluación de la información.
Creatividad.	Prácticas multi-inter-transdisciplinarias.
Comunicación oral y escrita en la propia lengua.	Espíritu de empresa y la capacidad de Autodefinición del trabajo.
Toma de decisiones.	Práctica ética
Habilidades básicas para el manejo de la computadora.	Capacidad de comunicación
Capacidad de trabajo en equipo interdisciplinario.	Capacidad de anticipación, el análisis de riesgos, la prospectiva.
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio.	
Compromiso ético.	
Conocimiento de una segunda lengua.	
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	
Habilidades de investigación.	

En suma, la competencia literaria resulta imprescindible, ante una realidad en la que, el conocimiento es el factor central del nuevo paradigma productivo, por lo que la educación debe facilitar el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes autogestionar su conocimiento, es decir, la posibilidad de procesar con eficiencia la enorme cantidad de información disponible y usarla de manera estratégica para participar, con innovación y creatividad, del sistema de redes que se ha constituido en el nuevo escenario para ejercer la ciudadanía (CEPAL-UNESCO, 1998).

2.4. Herramientas *Web 2.0* para la educación

Luego de haber considerado la literatura en la Sociedad de la Información, las estrategias didácticas que se han usado para su enseñanza-aprendizaje y la importancia de la competencia literaria, se abordarán, finalmente las herramientas *Web 2.0*, sus características y posibles aplicaciones en el ámbito educativo. De este modo se completará el recorrido por las bases conceptuales que sustentan el presente estudio.

2.4.1. Definición y características. El término de *web* social con el que se le suele nombrar, constituye por sí mismo una correcta definición de la *Web 2.0*, porque, precisamente, su principal característica, la cual define su naturaleza, es la forma en que facilita la comunicación e interacción entre sus usuarios, permitiéndoles ser receptores y emisores de información, crear redes, recibir y dar retroalimentación, desarrollar un variado tipo de actividades de entretenimiento, negocios, política, educación y cultura, en síntesis es una *web* para los usuarios (Salinas, 2008).

En este sentido, la consideración de sus características más relevantes, es la que ha determinado acepciones como la de Margaix (2007): plataformas para la publicación de contenidos (*Blogger, Facebook, Flickr, YouTube*, entre otros) que posibilitan la interacción entre usuarios y se actualizan constantemente con los aportes de los mismos.

Entre las características más relevantes se puede señalar:

- Interoperabilidad.
- Basadas en plataformas de auto-edición.
- Es cambiante y dinámica (constantemente actualizada).
- El etiquetado colectivo.

- Presenta información en diversos formatos y soportes.

Área y Pessoa (2012, p.14), por su parte la caracterizan de acuerdo a seis dimensiones que se desarrollan en forma simultánea y articulada, como se ilustra en la Figura 3:



Figura 3. Dimensiones de la Web 2.0. Basada en Área y Pessoa (2012, p.14).

Esta flexibilidad y variedad, es precisamente, por lo que la *web* social resulta ser una alternativa útil y atractiva para el ámbito educativo, pues aunque representa un reto para los educadores, también ofrece oportunidades para la innovación pedagógica a

través de entornos de formación colaborativa (*e-learning 2.0*), para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje optimizados (Salinas, 2008).

2.4.2. Aplicación en la educación. En el campo educativo, la *Web 2.0*, además de nuevas tecnologías y servicios, aporta un aspecto cultural importante, pues ha generado un cambio en la forma como docentes y estudiantes interactúan, entre sí y con la tecnología (Salinas, 2008).

Desde esta perspectiva, y de acuerdo con Salinas (2008), se pueden señalar como lo aportes más importantes de la *Web 2.0* a la educación, los siguientes:

- Permite a los docentes crear su propio material didáctico, de apoyo o profundización, tal es el caso de los *edublogs*, las *wikis*, los *podcasts* cada vez más numerosos, a través de los cuales los educadores pueden poner a disposición de sus estudiantes recursos multimediales como temas de clase, tutoriales, explicaciones, laboratorios, actividades, entre otros.
- Igualmente facilita la retroalimentación y la producción de conocimiento también por parte de los educandos.
- Favorece el trabajo colaborativo al proporcionar variadas herramientas para interacción y comunicación (redes sociales).
- La mayoría de las herramientas *Web 2.0* son accesibles, de fácil manejo, lo cual hace que maestro y alumnos puedan utilizarlas aunque no posean elevadas habilidades tecnológicas.
- Ofrece recursos y herramientas gratuitas.

- Introducen un elemento motivacional importante, dada la evidente preferencia de los jóvenes por este tipo de herramientas, lo que repercute positivamente en el proceso formativo.
- Posibilitan el trabajo extra-clase, sin necesidad de usar espacios físicos o programar reuniones.

A través de estos aspectos, es posible vislumbrar la magnitud del impacto que la *Web 2.0* puede tener en la educación, no tanto desde lo instrumental (aunque, por supuesto, también es importante), sino en lo actitudinal, es decir, la concepción misma de lo que significa educar y cómo se llevan a cabo los procesos formativos.

2.5 Estudios empíricos que han investigado sobre el tema

Resulta primordial para este estudio considerar algunas investigaciones que han abordado el tema desde diferentes perspectivas y contextos, con el fin de que sus resultados y aportes faciliten la visualización del panorama general en torno a la integración de TIC en el contexto educativo.

En primer caso a considerar es el estudio realizado por Estévez (2012), en dos cursos (uno de educación secundaria para adultos y otro de bachillerato nocturno), dirigido a evidenciar la influencia de las TIC en el nivel de motivación de los estudiantes y por consiguiente en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Expone la autora que eligió la Institución donde llevó a cabo la investigación, por ser pionera en la integración de TIC a los procesos formativos en Andalucía y por aspectos contextuales como su infraestructura y dotación de herramientas tecnológicas: biblioteca, salas de estudio, salón para proyecciones, sala de computadores para los

docentes y cinco aulas TIC. Del mismo modo, cuenta con una población de estudiantes pertenecientes al nivel socioeconómico medio y medio alto, los cuales poseen recursos tecnológicos en su hogar. Además, la Institución posee una cultura de integración de TIC, la cual se evidencia en proyectos concretos como: una *microweb* dedicada a fomentar la conciencia ambiental en la comunidad educativa, una revista digital realizada con la colaboración de los alumnos bajo la dirección de la docente de Lengua Castellana y Literatura, y un portal educativo que pone a disposición de los estudiantes herramientas TIC como *webquest*, *Caza de tesoros*, o la *wiki* Institucional.

De otro lado, la decisión de elegir los dos cursos, el de educación secundaria para adultos y el de bachillerato nocturno, obedeció a la intención de realizar las observaciones desde dos situaciones diferentes. En el primero, compuesto por un grupo heterogéneo de estudiantes que se reintegran al proceso escolar, los cuales evidencian carencia de bases conceptuales sólidas, se utilizaron las TIC para la introducción y aprendizaje, precisamente, de conceptos básicos. En el segundo, en cambio, el trabajo con nuevas tecnología se enfocó más al estudio de la literatura, con el objetivo de reducir el tiempo requerido para la enseñanza de cada unidad temática, al condensarla, por ejemplo, a través de una presentación, y así poder dedicar más clases al desarrollo de temas de mayor complejidad.

Es importante aclarar que en ambos cursos las herramientas TIC se adaptaron al nivel de los estudiantes y que además de mejorar el nivel de conocimiento se enfatizó el desarrollo de destrezas para la interacción y el trabajo académico colaborativo.

El análisis de contenido fue el enfoque metodológico elegido, el cual permite hacer una lectura delimitada de los datos conforme al objeto de estudio (Estévez, 2012).

Como técnica procedimental para la obtención de datos se optó por la encuesta, la cual se aplicó a los 30 estudiantes (quince de cada curso) que integraron la muestra. Se elaboró un cuestionario impreso con diez preguntas que indagaban específicamente sobre el objeto de estudio, las cuales se diseñaron conforme a la información obtenida previamente a través de entrevistas realizadas a diferentes miembros de la comunidad educativa.

Del análisis de los datos obtenidos, de acuerdo con Estévez (2012) cabe destacar los siguientes resultados:

- Los estudiantes muestran una actitud positiva frente a uso de las TIC en los procesos formativos.
- Los alumnos muestran un mayor nivel de motivación e interés hacia al área de Lengua Castellana y Literatura cuando su enseñanza es mediada por nuevas tecnologías.
- Es necesario continuar ahondando en la comprensión de cómo influyen las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje del área de Lengua Castellana y Literatura, pues si bien los alumnos muestran mayor motivación, aún no se conoce suficientemente el grado y forma de influencia directa que estas herramientas tienen en el desarrollo de las habilidades y competencias propias del área.
- La integración de TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje facilitan que los educandos adquieran además de los conocimientos propios del área de estudio, habilidades para una interacción más efectiva con las nuevas tecnologías.

- Es importante que los educadores estén atentos a los posibles riesgos de la implementación de TIC en su ejercicio formativo, pues los resultados mostraron, por ejemplo, que el 80% de los estudiantes no contrastan con otras fuentes la información obtenida en Internet, es decir, que no establecen filtros, por lo que no hay un procesamiento concienzudo de los contenidos a los que acceden.
- Los docentes deben capacitarse constantemente para desarrollar las competencias que les permitan un uso eficaz de las posibilidades que en materia educativa ofrecen las TIC.

La pregunta sobre si las TIC en sí mismas constituyen un factor motivacional para los estudiantes aún no ha sido respondida, es por ello que investigaciones como la anterior son importantes para ir ahondando en un tema que reviste especial importancia, dado que la utilización de nuevas tecnologías en el ámbito educativo es cada vez más común.

En este sentido el estudio de Estévez (2012) evidenció que si bien los estudiantes presentaron niveles mayores de motivación e interés por el área de Lengua Castellana como consecuencia de la mediación de las TIC en los procesos formativos, no desarrollaron habilidades para procesar la información que obtienen de Internet, habilidades que son precisamente inherentes a dicha área, lo que lleva a pensar hasta qué punto la implementación de estrategias didácticas mediadas por nuevas tecnologías realmente mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, no es la utilidad de las TIC como herramientas para la educación lo que se cuestiona, sino la forma en que son utilizadas, bajo qué parámetros, modelos y estructuras se integran al ejercicio formativo.

Por consiguiente, indagar sobre el impacto de estas herramientas en el contexto educativo, para conocer la forma en que influyen sobre los actores (docentes y estudiantes) y los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitirá su aprovechamiento, y además, construir un marco conceptual que sirva como referente para su adecuada integración curricular. Estos puntos son, precisamente, materia de investigación del presente estudio.

La segunda investigación analizada, es la efectuada por Encarnación y Legañoa (2013), en el cual se pone en práctica un modelo concordante-desarrollador de estrategias de autoaprendizaje y aprendizaje, para que los estudiantes desarrollen la interactividad cognitiva que requieren los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje (EVEA).

Lo investigación se realizó en un grupo de 14 estudiantes que asistieron a un curso de Física Mecánica, en una Universidad de República Dominicana en el periodo académico de septiembre-diciembre de 2009. Para la investigación se utilizaron tanto métodos teóricos como empíricos y los instrumentos usados fueron: la observación participante y la entrevista grupal.

Las autoras diseñaron el modelo concordante-desarrollador de las estrategias de aprendizaje con el objetivo de optimizar la interactividad cognitiva en EVEA, para lo cual se basaron en referentes como el enfoque Histórico Cultural de Vigotsky en especial lo concerniente a la interacción social como fuente de aprendizaje.

Además, el modelo parte del concepto de interactividad cognitiva propuesto por las autoras: relación entre la coincidencia de las actividades instructivas tutorizadas y las funciones cognitivas de los estudiantes en EVEA, que facilita a éstos la construcción de aprendizajes por medio de la interacción con los materiales y con los otros, y cuya eficacia dependerá de la conformidad del educando con el proceso formativo.

Las autoras explican la relación entre estas variables por medio del esquema que puede observarse en la Figura 4:

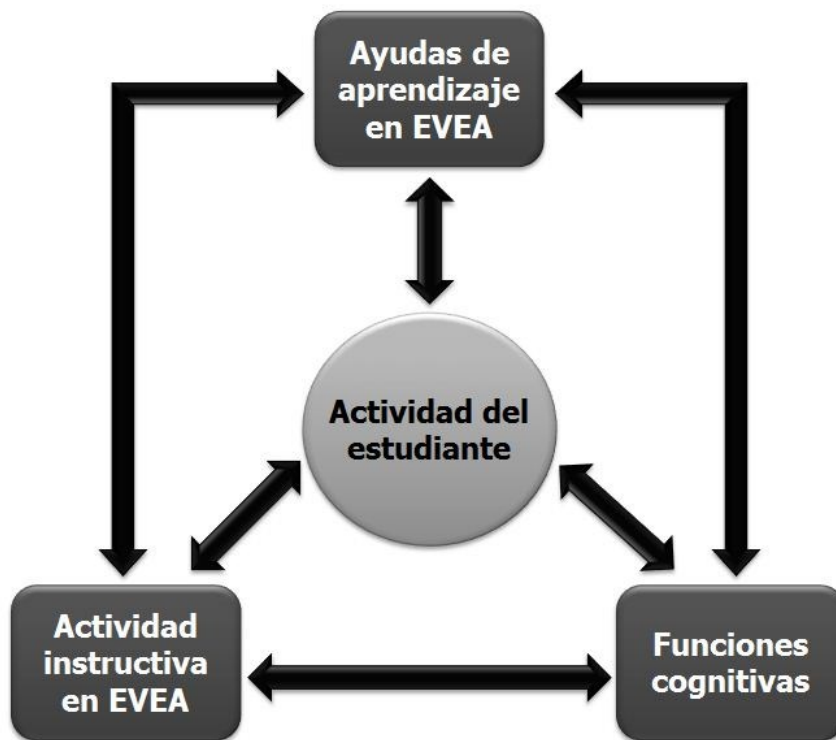


Figura 4. Relación entre las variables. Basado en Encarnación y Legañoa (2013, p.132).

Para las autoras, el estudiante incrementará su nivel de interactividad cognitiva en tanto se apropie de nuevas estrategias de aprendizaje para la realización de las actividades formativas, por lo que el modelo se desarrolla en tres fases que favorecen, además el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo: la fase de sintonía didáctica, en

la que se hacen coincidir la actividad instructiva con el estilo cognitivo del estudiante, la fase de asintonía didáctica durante la cual el docente propone actividades instructivas discrepantes con respecto al estilo cognitivo particular del estudiante y así lograr que este adquiriera nuevas estrategias de aprendizaje, y, finalmente, la fase de integración didáctica, donde las actividades instructivas planteadas requieren la implementación de variadas estrategias, propias de los dos estilos, logrando así la integralidad que precisan los EVEA.

Los resultados más destacables de la propuesta según Encarnación y Legañoa (2013) son:

- Más del 50% de los estudiantes del curso elegido desarrolló la interactividad cognitiva con la aplicación del modelo concordante-desarrollador.
- El desarrollo de la interactividad cognitiva se ve favorecido por la utilización de estrategias de autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo que permiten los EVEA. Además, se observó que estos entornos favorecen la motivación de los estudiantes.
- Se validó la estrategia didáctica propuesta desde el punto de vista científico-metodológico, así como su utilidad para favorecer la interactividad cognitiva en los EVEA.

En esta investigación nuevamente aparece el factor motivacional asociado al uso de nuevas tecnologías para la educación, esta vez a los Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje, además de constatar su utilidad para el desarrollo de la interactividad cognitiva.

Estudios como el anterior demuestran que el tema de las TIC al servicio de la educación y sus implicaciones, es un ámbito que debe ser explorado con detenimiento, ya que son muchos los matices y aspectos a considerar. Además, cuanto mayor sea el entendimiento y sustento conceptual con el que se cuente, más se evitará el riesgo de “adicionar” las nuevas tecnologías a las prácticas formativas tradicionales y se fortalecerán, en los educadores, nuevas actitudes para asumir conscientemente la necesidad de transformar su ejercicio en sí mismo, para hacer frente a las demandas del nuevo contexto al que se le ha denominado Sociedad de la Información.

La tercera investigación a considerar es de Lugo (2005), la cual se centró en establecer el nivel de efectividad con el que un grupo de lectoras accede a la información al leer un hipertexto y cómo influye su experiencia previa en lectura de textos impresos.

La investigación consistió en un estudio de caso cualitativo-descriptivo. La recolección de datos se llevó a cabo durante tres meses, por medio de entrevistas estructuradas, observación participante, análisis de documentos escritos de las participantes, el diario personal de la investigadora y las notas de campo (Lugo, 2005).

El grupo participante estuvo constituido por tres lectoras con estudios profesionales, edades comprendidas entre los 27 y los 50, un nivel de conocimiento, entre básico y medio, de navegación en Internet. Dos de ellas, leían con regularidad textos impresos.

Se les observó durante 30 sesiones de lectura en Internet (diez por cada participante), con una duración mínima de media hora y máxima de dos horas (Lugo, 2005). Sin embargo, para el análisis del cual derivaron los resultados del estudio, se eligieron las cinco sesiones más representativas, en las que se evidenciara con mayor claridad el proceso de lectura de hipertextos al realizar búsquedas de información en

Internet, además, de la relación entre su desempeño con los hipertextos y la experiencia que poseían en lectura de textos impresos.

Los resultados más sobresalientes de la investigación, de acuerdo con Lugo (2005) son:

- Leer hipertextos no modifica el acto de leer en sí mismo, lo que cambia es el soporte y la presentación del texto, lo cual implica nuevas formas de acceder a la información y nuevas estrategias para enfrentarse a dicho soporte.
- Las lectoras que regularmente leían textos impresos demostraron un mejor desempeño a la hora de procesar información hipertextual, mientras que la lectora que tenía poca experiencia con textos impresos se concentraba tanto en la información visual que, hasta cierto punto, terminaba siendo un distractor.
- Un hipertexto requiere mayor control que un texto lineal, por lo que se precisa más atención, pues dada la gran cantidad de información y de estímulos secundarios, el lector puede perder de vista los objetivos de lectura, por lo tanto es importante definir unos propósitos claros.
- Es importante aclarar que la autora equipara la lectura de hipertextos a la de textos impresos, en tanto ambas, requieren tomar decisiones sobre las opciones disponibles, filtrar la información, asumir una postura y utilizar el conocimiento previo, por lo que el papel del lector es activo en ambos casos.
- Los textos, hipertextuales e impresos, no son opuestos; sino complementarios.
- La búsqueda en Internet supone una manera diferente de acceder, filtrar y procesar la información, cuya efectividad dependerá de la capacidad del usuario

para movilizar su conocimiento previo (del medio y del tema de lectura), de la claridad de los objetivos de lectura y la capacidad controlar las búsquedas.

Las conclusiones del anterior estudio refuerzan la idea de que la tecnología y los nuevos formatos que ofrece son herramientas que pueden facilitar ciertos procesos dentro del quehacer formativo, pero que por sí mismos no constituyen una transformación que repercuta en la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El cuarto estudio es el de Arboleda, Blandón y Castellano (2012), el cual presenta un análisis valorativo de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para el desarrollo de la competencia interpretativa de los estudiantes de los grados 8º y 9º de educación básica secundaria, en cuatro instituciones educativas de Medellín. Igualmente, indaga sobre los recursos más usados por los educadores y el marco conceptual necesario para fundamentar el diseño y aplicación de nuevas estrategias didácticas mediadas por TIC, dirigidas al mejoramiento de la enseñanza de dicha competencia.

El método elegido fue el de la investigación aplicada, dado el carácter propositivo del estudio. El tipo de muestra fue no probabilística, la cual responde a una serie de parámetros previamente establecidos por los investigadores.

De este modo, la selección de las cuatro instituciones educativas obedeció, en primer lugar, a que contaran con recursos tecnológicos y en segundo término, a que se evidenciara dentro del cuerpo docente el interés por la implementación de estrategias didácticas encaminadas a mejorar los procesos académicos de los estudiantes, en especial, los procesos interpretativos. Los instrumentos utilizados para la recolección de

datos fueron: Diario de campo, las escalas de Likert y entrevistas estructuradas a docentes.

Los autores establecieron tres criterios para medir los avances y dificultades en el desarrollo de los procesos relacionados con la competencia interpretativa en las asignaturas, Lengua Castellana y Tecnología e informática: comprensión literal, comprensión inferencial y lectura crítica. Para analizar y valorar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes se consideraron tres subcategorías: procesos metodológicos; mediación didáctica tecnológica utilizada para desarrollar competencias en los estudiantes y tendencia pedagógica de los docentes para mejorar los procesos de aprendizaje (Arboleda, Blandón y Castellano, 2012).

A través de sus hallazgos, Arboleda, Blandón y Castellano (2012), ilustran de manera detallada, la situación de muchas instituciones educativas de Medellín:

- Los docentes de Lengua Castellana, continúan promoviendo, casi exclusivamente, la lectura de textos tradicionales (cuentos, novelas y poesía), marginando otras formas textuales y dejando por fuera de las clases la alfabetidad visual (capacidad para decodificar o leer los diferentes elementos que configuran las imágenes y/o las producciones basadas en ellas), lo cual se constituye en un vacío evidenciable en el desarrollo de la competencia interpretativa dado que no posibilita la apropiación del mundo simbólico.
- Es mayoritario el uso de estrategias co-instruccionales, siendo escasas o inexistentes las estrategias pre y post-instruccionales pues no se evidencia la

asignación de actividades de cierre o extensión que permitan a los estudiantes afianzar, cualificar y profundizar el conocimiento adquirido.

- La mayoría de los docentes asumen que la irresponsabilidad y la pereza, en suma, la apatía de los estudiantes, son las razones por las que estos muestran bajos niveles de desarrollo de la competencia interpretativa.

- No se evidencian intenciones claras por parte de los educadores de incorporar herramientas como *Facebook* o *YouTube* a los procesos de aprendizaje, de hecho pervive una cultura restrictiva sobre uso de la Internet promovida desde las directivas que consideran las redes sociales inútiles y/o nocivas.

- No existe unanimidad entre los docentes sobre el concepto de estrategias didácticas.

- Si bien todas las instituciones cuentan con recursos tecnológicos, estos son usados, para apoyar las prácticas instruccionales del docente (en especial el *Video Beam*), pero no en actividades dirigidas hacia la mediación pedagógica o la interacción en red. Más aún, este tipo de usos se proscriben como política institucional por considerar que favorece la indisciplina y distrae a los alumnos.

- Un gran número de docentes de Lengua Castellana asocian las TIC con prácticas nocivas para los procesos de lectoescritura como el uso de abreviaciones o el cambio indiscriminado de letras o de la construcción sintáctica común en las redes sociales, o la tendencia de los estudiantes a copiar la información disponible en la red, en lugar de producir sus propios textos. Esta concepción explica los bajos niveles de integración curricular de las TIC a esta asignatura.

- En área de Tecnología e Informática las herramientas tecnológicas se convierten en el objeto de estudio, por lo que las clases se centran en el aspecto operacional, dejando poco espacio al desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo o la comunicación e interacción en redes, limitando el uso de Internet a la búsqueda de información que ni siquiera se enseña a procesar debidamente (filtrar, jerarquizar, sintetizar, analizar, criticar).
- El uso de recursos carece de un marco conceptual y de planificación lo que lleva a la subutilización de estas herramientas.

La anterior investigación aporta ejemplos concretos de una realidad que es común a muchas instituciones educativas de Medellín, como es la resistencia que muestran docentes y directivos docente hacia las nuevas tecnologías. Y es, precisamente, esta noción de las TIC la que impide o retrasa los procesos de innovación educativa en instituciones que incluso cuentan con las herramientas tecnológicas y la infraestructura necesarias.

Una manera de ir cambiando esta concepción negativa es a través de la investigación educativa, en tanto puede proporcionar información y evidencias sólidas que respalden el uso de las nuevas tecnologías como herramientas que pueden contribuir a dinamizar y optimizar el ejercicio formativo, siempre que hagan parte de un proceso de integración planificado y estructurado en función de un contexto particular.

El quinto estudio, de Sánchez, Lluch y del Río (2013), analiza la participación de 28 *blogs* en la promoción de la Editorial SM *Reto Delirium*, llevada a cabo en enero de

2011 para publicitar el libro de Lauren Oliver, *Delirium*. La investigación se centra en el papel de los *blogs* en la interacción de los jóvenes y su relación con la literatura.

El estudio se realizó por medio de una metodología exploratoria, analítica y cuantitativa. Las autoras utilizaron como instrumentos de recolección de datos: fichas de observación que permitieron realizar descripciones sistemáticas de los *blogs*, el valor de *Page Rank* como indicador que cuantifica el éxito de este tipo de sitios *web*, el *Traffic Rank* (contador de visitas por medio la barra de herramientas *Alexa*), además de otros indicadores *webmétricos* como la tasa de actividad de cada *blog* y el número de comentarios recibidos por *post*.

La campaña promocional de la editorial SM consistió en invitar a sus seguidores, a través de *Facebook*, a leer en un plazo de 24 horas la obra *Delirium* —a la cual tendrían acceso virtual por medio de una clave—, y luego publicar una reseña en el *blog* de cada uno. Para obtener el acceso los interesados debían promocionar su *blog* en las redes sociales con una entrada especial titulada “Yo me uno al Reto *Delirium*” con el fin de obtener la mayor votación. Finalmente, de los 46 *blogs* (31 españoles y 15 latinoamericanos) que se presentaron, 28 pudieron leer libro.

Las autoras realizaron un cuidadoso seguimiento de los *blogs* participantes durante a lo largo de toda la promoción, con el fin de describir las características de los contenidos de los mismos y las interacciones que se generaron entre los lectores.

Inicialmente analizaron los 28 *blogs* ganadores y posteriormente, y de manera más profunda, los 11 más destacados de acuerdo con el número de visitas y comentarios.

De dicho análisis, señalan Sánchez, Lluch y del Río (2013), se derivan los siguientes resultados:

- Los administradores y seguidores son lectores asiduos.
- Más del 80% de los *blogs* son creados por mujeres, jóvenes, universitarias.
- Los administradores manejan de forma activa sus *blogs*, con publicaciones semanales referentes, en su mayoría, a temas literarios.
- Los administradores y seguidores interactúan de manera constante, entablando conversaciones sobre literatura a través de los comentarios. Igualmente los administradores se relacionan entre sí, lo cual deriva en colaboraciones con otros *blogs*.
- Muestran respeto por sus lectores lo cual se evidencia al advertir cuando se develará información explícita sobre el argumento de un libro (aviso de spoilers) y la redacción cuidada de las reseñas y comentarios.
- La *web* social constituye un importante escenario para la promoción de lectura dado que propicia la comunicación inmediata y masiva lo cual facilita visibilizar rápidamente un tema concreto (una obra o un autor, por ejemplo).

La investigación evidencia que las redes sociales también pueden ser espacios para abordar temas académicos, que por su popularidad y poder de convocatoria logran difundir información y llegar a usuarios jóvenes de una manera más efectiva.

En este sentido, es labor de los educadores, estructurar su utilización y desarrollar los mecanismos para utilizar estas ventajas en favor de los procesos formativos, para lo cual es clave contar con investigaciones que, como la anterior, proporcionan ideas y sustento conceptual. Igualmente, es conveniente emprender nuevos estudios que enriquezcan el conocimiento sobre el tema.

El sexto estudio analizado, es el de Aldana (2012), una investigación de enfoque cualitativo, dirigida a indagar sobre las ventajas de introducir *podcasts* en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el grado primero de básica primaria de una institución educativa de Sogamoso, Boyacá, Colombia. Como instrumentos para la recolección de datos se utilizaron, la observación, una prueba diagnóstica, otra de conocimientos y encuestas a estudiantes, docentes y padres de familia.

La implementación de *podcasts* para mediar procesos formativos de lectoescritura se llevó a cabo, exclusivamente, con el grupo 1°.1. Sin embargo, la prueba diagnóstica fue aplicada a los tres grupos (1°.1, 1°.2 y 1°.3) que integran el grado primero, para conocer el nivel de desempeño inicial mostrado por los niños. Igualmente, al final del estudio, todos los grupos presentaron la prueba de conocimientos, lo que permitió comparar los resultados del grupo 1°.1 con respecto a los obtenidos por los otros dos grupos.

Las actividades formativas mediadas por *podcasts* realizadas con el grupo 1°.1 tomaron en cuenta los intereses de los estudiantes y sus características particulares. Estas se encaminaban al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje asociados a la lectoescritura, de acuerdo con los niveles de evolución que se ilustran en la Figura 5:

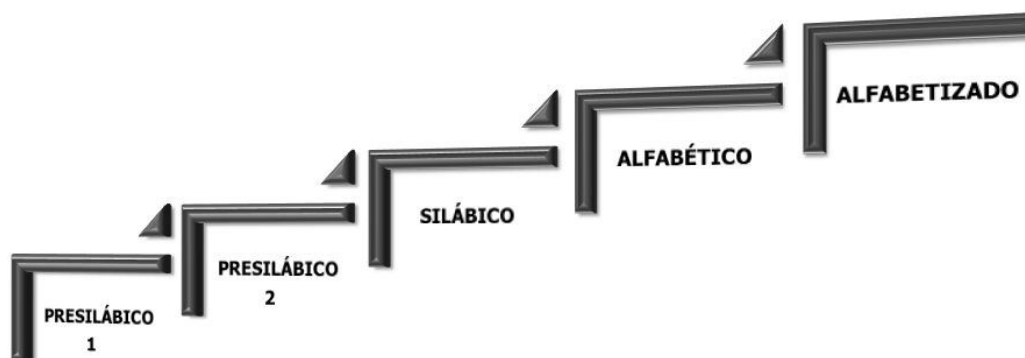


Figura 5. Primera escalera de ubicación para lectoescritura basado en Grossi (2004) citado por Aldana (2012, p.18).

La investigación, de acuerdo con Aldana (2012), mostró los siguientes resultados:

- El podcast como herramienta accesible, de fácil manejo, que no precisa de un nivel elevado de destreza por parte de los usuarios, el podcast es una alternativa para los docentes que recién se involucran en el proceso de integración curricular de las TIC.
- La mediación de podcasts en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, es una estrategia efectiva para fortalecer las habilidades comunicativas, interpretativas y analíticas de los estudiantes, lo que influye en la autoconfianza y la motivación de los estudiantes.
- Los docente de básica primaria de la Institución, en su mayoría, continúan empleando métodos tradicionales para el desarrollo de sus clases.
- La institución no cuenta con un currículo flexible en el que se integren las TIC para mediar los procesos formativos.

- El uso de podcast para la enseñanza de la lectoescritura favorece la transversalización de las habilidades interpretativas a las diferentes áreas del conocimiento.
- El podcast es una herramienta flexible que permite desarrollar estrategias didácticas ajustadas a las características particulares de los estudiantes.

El estudio pone de manifiesto que la efectividad de las estrategias didácticas mediadas por TIC (en este caso la herramienta podcast), dependerá de una adecuada planificación, pues llevar a cabo este tipo de integración implica conocer el contexto y las particularidades de los individuos (estudiantes). Promover una cultura de la investigación entre los docentes de todos los niveles educativos, es por lo tanto una necesidad.

La séptima investigación, de Santoveña (2011), busca determinar la contribución de los *blogs* al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Es un estudio de enfoque mixto, que utilizó como instrumentos para la recolección de datos la entrevista semiestructurada validada por medio del juicio de expertos.

La población la constituyen 541 administradores de *blogs* educativos españoles y la muestra fue de 46 de ellos, a quienes se les envió, vía correo electrónico, la entrevista digitalizada en *Google Docs*, la cual constaba de 23 preguntas 11 (de identificación) cerradas y 12 abiertas (acerca de las percepciones sobre el uso de *blogs* en el ámbito educativo). La investigación se desarrolló a través de cinco fases: diseño de la entrevista, selección de los *blogs*, envío de la entrevista, recolección de datos y cuantificación de los mismos, finalmente, análisis de la información obtenida.

Este proceso, arrojó los siguientes resultados de acuerdo con Santoveña (2011):

- La mayoría de los administradores de *blogs* (docentes de bachillerato y/o formación profesional, hombres de 35.6 años de media, licenciados y/o doctores), opinan que los *blogs* son útiles para complementar y fortalecer procesos formativos.
- Los *blogs* educativos son espacios virtuales interactivos, participativos, que facilitan la transmisión de información (permiten almacenarla y actualizarla), el estudio de temas académicos concretos y la expresión de opiniones a través de los comentarios.
- *Bloggear* es un nuevo alfabetismo, que permite diversificar los procesos formativos e integrarlos a la fenomenología social de la *Web 2.0*.
- El 46.6% son *blogs* están dirigidos a la educación primaria y secundaria, el 33.4% a la educación superior y el 20% restante a temas educativos que indistintamente pueden ser aplicados a diferentes niveles educativos.
- La mayoría de los *blogs* ofrecen información en diferentes formatos (vídeos, podcasts, imágenes, artículos, material interactivo y multimedia, noticias, material didáctico, exámenes y enlaces) lo que enriquece la experiencia formativa de los usuarios
- Los *blogs* facilitan el trabajo colaborativo en red y la interacción con otros gestores de estrategias para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Como herramienta educativa complementaria, los *blogs* permiten publicar información que amplíe los temas vistos en clase y fortalecer el desarrollo de las competencias digitales de estudiantes y docentes.
- Es importante considerar el factor motivacional, pues la incorporación de los *blogs* a los procesos formativos ayuda a conectar los procesos educativos que tienen lugar en el aula con el entorno social virtual en el que los estudiantes están acostumbrados a interactuar.
- Los datos muestran que *blogs*, *wikis* y *webquests* son los recursos virtuales utilizados por los educadores para complementar procesos de enseñanza-aprendizaje, dada su facilidad de uso, accesibilidad y gratuidad.

El estudio mostró el hecho de que el uso de herramientas *Web 2.0* para la educación es ya una tendencia, la popularización de los *edublogs* creados por maestros es una manifestación de ello. De acuerdo con lo expuesto por la autora, cada vez más educadores han visto en la *web* social la posibilidad de producir su propio material educativo, de modo que responda a las necesidades de su quehacer formativo, de acuerdo con los aspectos contextuales y características de los estudiantes.

En consecuencia resulta de gran interés para la investigación educativa continuar enriqueciendo el acervo conceptual con estudios que trasciendan la exploración estadística del fenómeno y se encaminen a la comprensión de las implicaciones que en la relación estudiantes-docentes-aprendizaje este pueda tener.

El octavo estudio, de Jaramillo, Castañeda y Pimienta (2009), es la primera fase de un proyecto de fortalecimiento de las estrategias de integración de TIC en la educación

superior, la cual indaga sobre cómo usan las TIC los profesores de Administración de Empresas de dos universidades de Colombiana (Jaramillo, Castañeda y Pimienta, 2009).

Para recolectar la información se encuestó a 117 profesores y se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas. Los datos de las encuestas fueron analizados mediante estadística descriptiva. El estudio hizo un listado de las formas cómo los docentes utilizan las TIC, el cual quedó integrado por cerca de cien usos diferentes con múltiples herramientas tecnológicas.

De los resultados del estudio, según Jaramillo, Castañeda y Pimienta (2009), cabe destacar:

- La mayoría de los profesores usan las TIC sólo para tareas administrativas o logísticas propias de los cursos que imparten.
- Los docentes que usan las TIC para fomentar el trabajo autónomo y colaborativo de sus estudiantes, es una minoría.
- El nivel de uso de TIC para incentivar las interacciones en diferentes entornos de aprendizaje es muy bajo. De esta manera los recursos tecnológicos son subutilizados disponibles en ambas universidades.
- Prácticamente, ningún docente señaló hacer uso de foros de discusión, comunidades de aprendizaje y de práctica, *blogs* dirigidos a la socialización de experiencias de aprendizaje, u otras estrategias de interacción, diálogo y construcción conjunta de conocimiento.
- Muchos profesores poseen la creencia de que el solo hecho de utilizar herramientas tecnológicas mejora la calidad del ejercicio formativo,

desconociendo que la integración de TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje requiere de adecuaciones pedagógicas y un cambio cultural de parte del educador.

- Se detectaron fallas en la capacitación que se la ha brindado a los docentes, la cual se ha centrado exclusivamente en el aspecto operativo (aprender a manejar herramientas tecnológicas) y se ha descuidado el aspecto pedagógico, que es precisamente el que le permite a los docentes apropiarse de elementos conceptuales que le permitan desarrollar estrategias didácticas mediadas por TIC y una verdadera integración curricular de las mismas que garantice el fortalecimiento de los procesos formativos.

- Resulta primordial que los maestros aprendan a rediseñar las estrategias pedagógicas y didácticas conforme a las necesidades de la Sociedad del Conocimiento y que sepan sacarle partido a las posibilidades que ofrecen las TIC. Lo cual se logra con la adecuación de ambientes formativos que favorezcan, la autonomía de los educandos, para que sean protagonistas en la construcción de su aprendizaje, por medio de la interacción con el docente y sus compañeros.

La anterior investigación ilustra uno de los riesgos que la utilización de nuevas tecnologías para la educación puede conllevar, como es la subutilización de las herramientas tecnológicas, cuando estas no se integran como parte de un proceso planificado y sistematizado que responda a un estudio previo de las necesidades propias de la comunidad educativa donde concretamente se implementarán, sino que simplemente se “agregan,” es decir, los paradigmas formativos permanece intactos y las TIC se adicionan a ellos como modificaciones únicamente de forma.

Generar una cultura de cambio en los modelos educativos y la integración real de las TIC implica interés por parte de los educadores, pero también el apoyo de las instituciones educativas y demás entes, públicos y privados, adscritos a la educación, para que promuevan la investigación y las iniciativas innovadoras de enseñanza-aprendizaje.

La novena investigación, de Zambrano (2011), es un proyecto que comprendió el diseño de un modelo de aprendizaje basado en redes sociales, su implementación y posterior análisis del impacto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

En un primer momento el autor esbozó el modelo y procedió a una aplicación preliminar, luego evaluó los resultados, conforme a los cuales ajustó el modelo, para que se adaptara mejor a las características particulares de la población elegida (estudiantes de educación superior), considerando también las opiniones y sugerencias de los usuarios.

Como resultado de lo anterior se consolidó el modelo definitivo que fue implementado para dos grupos de 30 estudiantes cada uno, en el marco de la asignatura Teorías de la comunicación organizacional. El modelo estableció tres espacios virtuales, de aprendizaje, de trabajo colaborativo y de administración del conocimiento, conforme a los tres niveles establecidos para el proyecto: gestión de la información, gestión de contenidos y gestión colectiva de conocimiento.

Con una metodología descriptiva, el proyecto analizó la influencia del modelo en el desempeño general de los educandos y el desarrollo de competencias específicas como la capacidad de interpretar, analizar y sintetizar.

Para ello, el autor, en primer término, realizó el diagnóstico de los grupos por medio de una encuesta, desde la perspectiva de las necesidades referentes a los procesos de aprendizaje y la utilización de herramientas *Web 2.0*, y en segundo lugar estableció un programa de evaluación mediante *focus group* y entrevistas realizadas tanto a los educadores como a los alumnos. El impacto de la implementación del modelo se midió por medio de un cuestionario de tipo abierto y dos encuestas de preguntas cerradas para los estudiantes, y para los docentes, un cuestionario de preguntas cerradas. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva.

De acuerdo con Zambrano (2011), pueden destacarse los siguientes resultados:

- El alto nivel de aceptación del modelo, mostrado por los estudiantes, quienes destacaron aspectos como: el incremento de la interacción entre alumnos y educadores.
- El mejoramiento de la calidad y cantidad de los contenidos formativos, así como la accesibilidad permanente a los mismos, lo que llevó a un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- El hecho de que tanto docentes como estudiantes mantuvieron a lo largo del curso un alto nivel de motivación, propiciando que se desarrollaron procesos formativos extra-aula.
- El desarrollo, por parte de los educandos, de habilidades para la formación autónoma, para la investigación, el liderazgo, el aprendizaje colaborativo, flexible y planificado.

- El proceso formativo a través de redes favorece la consolidación del nuevo rol del docente como facilitador y líder motivador.
- Los estudiantes destacaron, el acercamiento del aprendizaje a entornos cotidianos lo que permiten dar una mayor aplicabilidad a los conocimientos adquiridos.
- Las herramientas Web 2.0 más utilizadas por los estudiantes fueron en su orden Facebook, Twitter y YouTube.

Resulta de especial interés, un estudio como el anterior, dado que muestra una experiencia concreta y exitosa de procesos formativos basados en redes sociales, lo cual permite avanzar en la comprensión de esta tendencia de poner la *Web 2.0* al servicio de la educación.

Al evidenciar logros específicos en los estudiantes, como el mejoramiento de competencias tan importantes para el aprendizaje como lo son la capacidad de análisis y de síntesis, genera interés y motiva a otros educadores a explorar, por medio de la tecnología, nuevas formas de afrontar su quehacer, más aún, si se toma en cuenta que el proyecto total se realizó a lo largo de un año, tiempo que resulta corto para el nivel de éxito alcanzado.

Asimismo, cuanta más evidencia se aporte sobre las bondades de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por la tecnología emergente (en algunos casos ya consolidada), se irá cambiando la visión negativa que algunos padres de familia, docentes y directivos docentes, aún tienen de las redes sociales a las que continúan asociando a casos desafortunados de uso inapropiado de las mismas (ciberacoso, abuso o en general delitos contra menores a través de las redes),

situaciones, que de ningún modo, tienen nada que ver con la educación, sino, precisamente, con la falta de ésta.

A lo largo de este segundo capítulo se revisaron los constructos y elementos teóricos más relevantes que describen y sustentan los componentes de la pregunta de investigación. Igualmente, se analizaron nueve estudios empíricos sobre el tema de las TIC en la educación (cuatro de ellos concretamente sobre la *Web 2.0*), a través de los cuales se observa que cada vez se hace más popular la cultura de integración de nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje, de ahí que sea importante continuar investigando sobre cómo impactan estos procesos y de qué manera es posible optimizar sus ventajas.

Capítulo 3. Metodología

El presente capítulo expone el enfoque metodológico por el cual se ha optado, así como las razones que llevaron a dicha elección, tomando en cuenta, tanto el aspecto conceptual, como el análisis de la pregunta y de los objetivos propuestos para la investigación. Asimismo, se describe la población y el procedimiento para la obtención de la muestra, el aspecto contextual en el que se llevará a cabo el estudio, los instrumentos a utilizar para la recolección de datos (su justificación y procedimiento para la aplicación de los mismos). Se explica la prueba piloto. Finalmente, se especifica el proceso a seguir para el análisis de los datos y se consideran los aspectos éticos pertinentes.

3.1. Método de investigación

En la tradición investigativa los enfoques cuantitativo y cualitativo se consideraron vías diferentes, incluso de carácter antagónico, para acceder al conocimiento. Así, la concepción de métodos irreconciliables, suscitó múltiples discusiones de autores como Dilthey (1978); Ritter (1984) y Lardner (1992) citados por Bericat (1998), acerca de las ventajas de uno sobre el otro.

A lo largo del siglo XX, se dio el predominio alternado de ambos métodos: el cuantitativo, en los años anteriores y posteriores a la Segunda Guerra Mundial (con el advenimiento del Estructural funcionalismo de Parsons, el perfeccionamiento de la encuesta en Sociología y la experimentación en Psicología social), y el cualitativo, a partir de la crisis del paradigma positivista en la década del sesenta (con el surgimiento de la etnometodología y los aportes de Schütz basados en la fenomenología de Husserl),

aunque no puede afirmarse que la popularización de uno de los enfoques deslegitimara al otro. No obstante, resultaba común que los defensores de un determinado método aceptaran los aportes del otro solo de manera auxiliar (Bericat, 1998).

Sin embargo, en las tres últimas décadas del Siglo XX y la primera del XXI han cobrado cada vez más fuerza las iniciativas que propenden por la complementariedad de ambos enfoques. Denzin y Lincoln (2002); Cameron (2009); Creswell y Plano (2007); Driessnack, Sousa y Costa (2007) citados por Pereira (2011), han señalado que no solo pueden combinarse los dos métodos, sino que su aplicación conjunta puede aumentar las posibilidades de innovar y fortalecer el quehacer investigativo.

A partir de esta nueva visión, el método mixto se constituye en una tercera alternativa que, por supuesto, supone considerar sus características inherentes al elegirlo como el enfoque adecuado para una investigación determinada (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Estas características definitorias —compilar, analizar y unir datos cuantitativos y cualitativos, flexibilidad al priorizar uno u otro tipo de datos a través de multiplicidad de diseños que incluyen fases y procedimientos para llevar a cabo la investigación—, son las que deben cotejarse con las necesidades del estudio a emprender para verificar la conveniencia de optar por un enfoque mixto (Valenzuela y Flores, 2011).

Asimismo, por su carácter integral, los enfoques mixtos ofrecen ventajas como: permitir una mirada holística del fenómeno a investigar y por tanto una mayor profundidad en la comprensión del mismo y la obtención de datos más diversos, a la vez que se optimiza su indagación y utilización (Reichardt y Cook, 2005).

Lo anterior, es decir, el beneficio de estas ventajas, estará sujeto, de acuerdo con Ianni y Terry (2005), a un correcto análisis de los aspectos constitutivos del estudio al que se pretende aplicar un enfoque mixto, pues es preciso el acoplamiento entre la naturaleza de la investigación y las características de la metodología mixta.

Por consiguiente, una vez analizadas sus características y ventajas, el enfoque mixto es la elección para el presente estudio. Por lo cual conviene, siguiendo a Ianni y Terry (2005), considerar ahora su interacción con los aspectos inherentes a la pregunta y a los objetivos de la investigación.

La pregunta: ¿de qué manera la implementación de nueve estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* contribuye al desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria?, supone tomar en cuenta no solo la relación entre la implementación de estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* y el desarrollo de la competencia literaria, sino también los aspectos operativos de la implementación (qué estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* resultan mejor evaluadas por alumnos y docentes para el desarrollo de la competencia literaria y cuáles herramientas *Web 2.0* se adaptan mejor en el desarrollo de dichas estrategias) y lo referente a los aspectos actitudinales de docentes y estudiantes (clima del aula, expectativas, disposición, motivación). Por consiguiente, se establecieron objetivos cualitativos y cuantitativos, como se explica en la Tabla 2:

Tabla 2
Clasificación de objetivos.

<i>Objetivo</i>	<i>Tipo</i>
Describir la relación docente-estudiantes-aprendizaje, cuando se implementan estrategias didácticas mediadas por herramientas <i>Web 2.0</i> para desarrollar la competencia literaria.	Cualitativo, en tanto pretende explicar el panorama general de los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando existe mediación de herramientas <i>Web 2.0</i> y la actitud de los actores (docentes y estudiantes).
Establecer cuáles estrategias didácticas mediadas por herramientas <i>Web 2.0</i> resultan mejor evaluadas por alumnos y docentes para el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.	Cuantitativo, dado que busca determinar estadísticamente qué herramientas <i>Web 2.0</i> resultan mejor evaluadas para el desarrollo de la competencia literaria en los ámbitos de asimilación de conceptos, análisis y producción textual.
Identificar cuáles herramientas <i>Web 2.0</i> se adaptan mejor en el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas a mejorar la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.	Cuantitativo, pues, en forma estadística, procura establecer cuáles herramientas <i>Web 2.0</i> se adaptan mejor para el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas a mejorar la competencia literaria.
Determinar el nivel de eficacia de las herramientas <i>Web 2.0</i> para el desarrollo de las dimensiones de la competencia literaria.	Cuantitativo, ya que, estadísticamente, busca determinar el grado de eficacia que alumnos y docentes confieren a las herramientas <i>Web 2.0</i> para el desarrollo de las dimensiones de la competencia literaria.

Así, resulta evidente, que la elección de un enfoque mixto permite abordar todos los aspectos constitutivos del problema de investigación planteado, conforme a lo sugerido por Borràs, López y Lozares (1999), pues facilita la implementación de variados instrumentos ajustados a las necesidades y características de cada ámbito del estudio.

Ahora bien, una de las características primordiales de la metodología mixta es que permite flexibilizar la forma en que se priorizarán los datos cuantitativos y cualitativos, e igualmente el proceso de recolección de los mismos. En este sentido, es preciso considerar que la presente investigación pretendió otorgar la misma importancia a los

aspectos cuantitativos y cualitativos, aplicar los instrumentos propios de cada aspecto durante la misma etapa del estudio, así como analizarlos de manera separada para integrarlos solo al final, por lo que se optó por el diseño convergente paralelo, el cual se ajusta específicamente a las condiciones antes descritas, tal y como lo definen Valenzuela y Flores (2011).

El diseño convergente paralelo, de acuerdo con Trend (2005), proporciona también la ventaja de reducir el tiempo total del proceso, en comparación a otros diseños mixtos que implican la aplicación de instrumentos en diferentes momentos de la investigación. Así, dado que el tiempo fue un aspecto crítico en el presente estudio se estimó conveniente optar por un diseño que facilitara la optimización del mismo.

Una vez elegidos el enfoque y el diseño se establecieron las etapas para el desarrollo de la investigación como lo ilustran las Figuras 1 y 2:

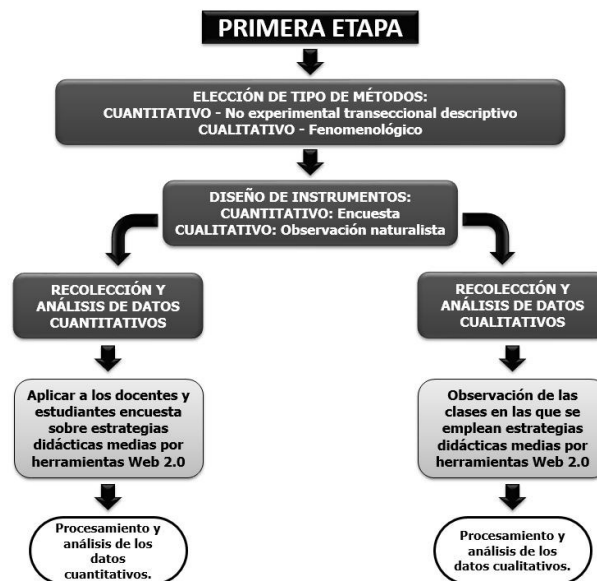


Figura 6. Primera etapa del proceso investigativo. Basado en Valenzuela y Flores (2011).

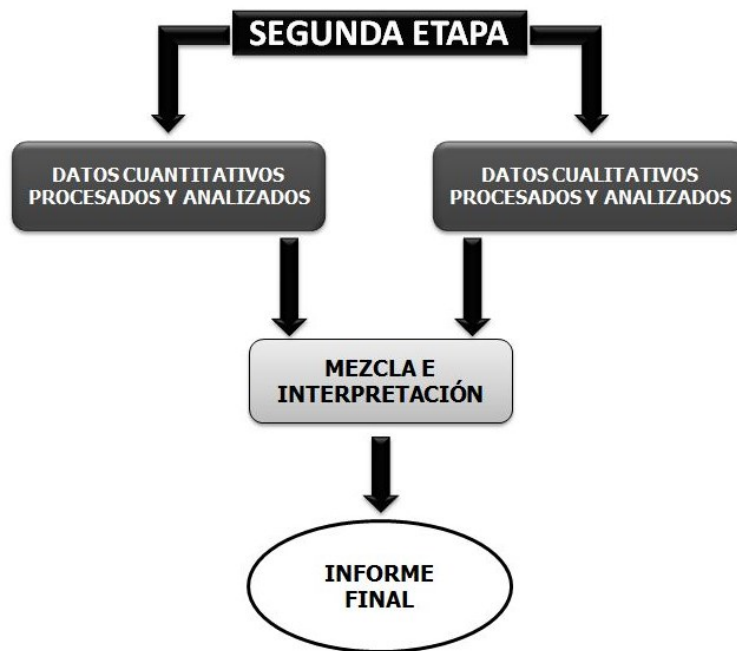


Figura 7. Segunda etapa del proceso investigativo. Basado en Valenzuela y Flores (2011).

Es importante destacar, como lo señala Bryman (2007) citado por Verd y López (2008), que la interpretación y mezcla de los componentes cuantitativos y cualitativos, en el marco de un enfoque mixto, va más allá de la simple adición de un conjunto de datos a otro, por el contrario, se trata de una verdadera interacción entre estos, lo cual garantizará la obtención de conocimiento “genuino”.

3.2. Población, participantes y selección de la muestra

De acuerdo con Galeano (2004) e Iafrancesco (2003), pueden considerarse dos niveles de población para un estudio, la universal o población blanco y la accesible.

La primera, es aquella a la que se busca generalizar los resultados, dado que comparten una serie de características determinadas por la naturaleza de la investigación

(Galeano, 2004). Así, para el presente estudio se consideró como población blanco a los docentes de Lengua Castellana que se desempeñen en el nivel medio de secundaria en instituciones educativas de carácter público que implementan en sus clases estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0*, y a los estudiantes del nivel medio de secundaria que asisten a instituciones educativas públicas, cuyos docentes de Lengua Castellana implementan en sus clases estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0*.

La segunda, es a la que el investigador tiene acceso ya sea por aspectos de tipo espacio-temporal o de cualquier otra índole que permiten su participación en la investigación (Iafrancesco, 2003). Por consiguiente, se consideró como población accesible, a las dos docentes de lengua castellana que implementan en sus clases estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* y se desempeñan en el nivel medio de secundaria, y a los 218 estudiantes de los cinco grupos que componen dicho nivel (10.1, 10.2, 10.3, 11.1 y 11.2) en la institución educativa pública donde la investigadora tramitó y obtuvo permiso para realizar el estudio.

Señalan Galeano (2004) y Valenzuela y Flores (2011), el muestreo no aleatorio es aquel donde la escogencia obedece a condiciones o reglas predeterminadas y por tanto no todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos. Del mismo modo, afirman Galeano (2004) y Iafrancesco (2003), que la muestra por conveniencia es la que basa la elección de los sujetos o elementos, en aspectos espacio-temporales, de orden económico, disponibilidad para participar de dichos sujetos, entre otros.

Ahora bien, para elegir la muestra por conveniencia, Galeano (2004), resalta la importancia de considerar la homogeneidad de la población y el aporte que puedan hacer a la investigación los aspectos en los cuáles se basará la elección. Por consiguiente, para el caso del presente estudio se tomaron en cuenta los siguientes:

- La población accesible, previamente descrita, posee un alto nivel de homogeneidad, en cuanto los 218 estudiantes que hacen parte de ella, son jóvenes de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, que pertenecen al mismo nivel socioeconómico (medio-bajo) que habitan en el mismo sector (zona 3, centrorienta) de Medellín, ninguno de los cuales pertenece a minorías (afrodescendientes, raizales, indígenas, desplazados y otros).
- En la institución educativa donde se realizó la investigación, se acostumbra ubicar en los grupos número uno (8.1, 9.1, 10.1, 11.1, etc.) a los estudiantes que ya pertenecían a la institución, es decir, los denominados estudiantes “antiguos”, mientras que en los grupos número dos y tres se mezclan los estudiantes nuevos y con los que ya pertenecían a la institución, siendo los grupos tres los que más alto porcentaje de estudiantes nuevos muestran. Lo anterior, resulta importante para el presente estudio dado que los estudiantes “antiguos” ya han recibido clase (desde el año anterior) con los docentes de Lengua Castellana que implementan en sus clases estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* por lo que han estado expuestos por más tiempo a esta metodología.
- Finalmente, se consideró el hecho de que los grupos 10.1 y 11.1 reciben sus clases de Lengua Castellana de martes a jueves, por lo que el desarrollo de los

programas curriculares no se ha visto afectado por la pérdida de clases que se concentra en los días lunes y viernes. Del mismo modo, ambos grupos presentaron el nivel más bajo de inasistencia de los estudiantes en su respectivo grado, siendo a la vez los más numerosos.

En razón a lo anterior, se optó por una muestra no aleatoria, por conveniencia, constituida por los grupos 10.1 y 11.1 los cuales sumaron 90 estudiantes.

En cuanto a los docentes, dado que solo dos cumplieron con las características preestablecidas, se consideró que ambos debían tomarse cuenta para el estudio.

3.3. Marco contextual

La Institución Educativa en la que se llevó cabo el estudio es de carácter público y ofrece todos los niveles de educación básica (de preescolar a undécimo) contando con aproximadamente 1300 estudiantes.

Se ubica en el sector urbano centrorientado de Medellín, Colombia (zona 3), del cual provienen los estudiantes, que en su mayoría pertenecen al nivel socio-económico medio-bajo, cuyos padres no sobrepasan el nivel técnico de formación. Un aspecto importante, es la ausencia de minorías (afrodescendientes, raizales, indígenas, desplazados y otros) al interior de la institución. La mayoría de los educandos cuentan con al menos un computador en su domicilio y conexión permanente a Internet.

A lo largo de los últimos tres años, la institución ha venido atravesando un proceso de reestructuración y de certificación de calidad, por lo que ha elegido dos énfasis: segunda lengua (Inglés) y TIC. Precisamente por esto ha buscado incentivar y apoyar a los educadores que tienen proyectos educativos mediados por nuevas tecnologías, para

lo cual la administración ha gestionado dotaciones tecnológicas y adecuaciones estructurales.

Como resultado de lo anterior, en la actualidad la institución cuenta con dos salas de informática con 35 computadores, 15 portátiles y 15 tablets cada una. Además con un salón de “escuela en la nube” con 25 computadores 10 portátiles, 10 tablets y un tablero digital. Adicionalmente la institución cuenta con conexión a Internet *wifi* permanente.

De otro lado, los docentes han recibido numerosas capacitaciones para la implementación de TIC en su quehacer formativo y consecuente integración curricular. Como resultado se ha comenzado a crear una cultura de uso de las TIC que se ve reflejada en el hecho de que la mayoría de los educadores han implementado estrategias didácticas mediadas por nuevas tecnologías, además, cuatro docentes poseen proyectos estructurados de integración de TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estas iniciativas han tenido una buena acogida por parte de los estudiantes, y la administración, igualmente, los docentes se encuentran motivados a continuar con este tipo de estrategias. Sin embargo, aún no se cuenta con indicadores descriptores y de medición de resultados, ni mecanismos institucionales para evaluar avances de manera general, por lo que el presente estudio constituyó el primer instrumento con el que se cuenta para la descripción y comprensión del proceso de integrar las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.4. Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con Ianni y Terry (2005) un estudio con enfoque mixto debe equilibrar los instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos, ya sea para contrastar los datos o para obtener información sobre aspectos diferentes de la

investigación cuya naturaleza hacen que se adapten mejor a un determinado tipo de instrumento.

Para el presente estudio se eligió como instrumento cuantitativo la encuesta y como instrumento cualitativo la observación naturalista con el fin de cubrir los aspectos a indagar de acuerdo con los objetivos de la investigación, como se indica en la Tabla 3:

Tabla 3
Instrumentos elegidos según los objetivos de la investigación.

<i>Instrumento</i>	<i>Objetivo</i>
Observación naturalista	Describir la relación docente-estudiante-aprendizaje, cuando se implementan estrategias didácticas mediadas por herramientas <i>Web 2.0</i> para desarrollar la competencia literaria.
Encuesta	Establecer cuáles estrategias didácticas mediadas por herramientas <i>Web 2.0</i> resultan mejor evaluadas por alumnos y docentes para el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.
Encuesta	Identificar cuáles herramientas <i>Web 2.0</i> se adaptan mejor en el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas a mejorar la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.
Encuesta	Determinar el nivel de eficacia de las herramientas <i>Web 2.0</i> para el desarrollo de las dimensiones de la competencia literaria.

Ahora bien, es importante considerar los aspectos característicos de ambos instrumentos para explicar la elección y forma en la que se obtuvo la información a través de los mismos.

3.4.1. La encuesta. De acuerdo con Iafrancesco (2003) y Valenzuela y Flores (2011) está constituida por un grupo de preguntas estructuradas que se diseñan conforme a las variables de la investigación para obtener información sistematizada sobre las mismas. La encuesta presenta ventajas como: la posibilidad de indagar de manera directa

a una muestra numerosa (dada su facilidad de procesamiento), resulta además, un instrumento económico pues al ser posible su aplicación en formato digital ni siquiera precisa la impresión de formularios, también es flexible en tanto las preguntas pueden ajustarse para indagar un tema tanto de manera general como específica, permiten conocer las diferencias reales entre las opiniones de una muestra, pues al tratarse de preguntas estandarizadas que se aplican en circunstancias similares, las discrepancias en las respuestas no son atribuibles a aspectos como la influencia del entrevistador o del ambiente.

Para esta investigación se diseñó una encuesta considerando las características y necesidades propias del estudio (ver Apéndice A), sin embargo, para que un instrumento sea válido “requiere tener representados prácticamente a todos o la mayoría de los componentes del dominio de contenido de las variables a medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 279). Lo anterior se refiere a la validez de contenido, para la cual es importante recordar que este instrumento buscó indagar sobre las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* que resultan más efectivas para el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria y las herramientas *Web 2.0* que mejor se adaptan para dichas estrategias.

Así, tomando en cuenta las variables: competencia literaria, estrategia didáctica y herramienta *Web 2.0*, se creó un cuestionario de 15 preguntas tipo cuadrícula sobre los ámbitos inherentes a la competencia literaria, cada una de las cuales presentó tres opciones de estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0*, dirigidas al desarrollo de estos ámbitos, con el fin de que los estudiantes las evaluaran según su eficacia para permitirles alcanzar objetivos de aprendizaje.

En razón a lo anterior, para la construcción del cuestionario, se tomaron en cuenta las siguientes disposiciones:

- Cinco preguntas correspondieron del ámbito de análisis textual (preguntas 6, 7, 8, 9 y 10).
- Cinco preguntas sobre asimilación de conceptos propios de la competencia literaria (preguntas 1, 2, 3, 4 y 5).
- Cinco preguntas acerca del ámbito de producción textual (preguntas 11, 12, 13, 14 y 15).
- De las 15 preguntas 10 indagan sobre estrategias didácticas para trabajo colaborativo y 5 acerca de trabajo individual.
- En las opciones ofrecidas por cada pregunta no se mezclaron estrategias colaborativas e individuales para evitar que los jóvenes respondieran en razón a esta característica y no de acuerdo con la estrategia y/o herramienta *Web 2.0* en particular.
- Se preguntó en tres ocasiones por cada herramienta *Web 2.0* (una por cada ámbito de la competencia literaria) para poder establecer tendencias.
- De acuerdo a las sugerencias de Azofra (1999), los enunciados no excedieron las 15 palabras, la introducción (presentación, descripción, objetivo, instrucciones) es breve e incluyó una “invitación” a participar, igualmente, los datos de identificación fueron pocos. Además, el hecho de que sean temas y estrategias con las que los estudiantes ya tenían experiencias facilitó la comprensión general de la encuesta.

- Se optó por la escala de 1 a 5 para evaluar las estrategias didácticas, dado que correspondía a la misma mediante la cual los estudiantes son evaluados, por lo que están familiarizados con ella.

La interacción conceptual, desde el marco teórico (validez de constructo) se evidenció al considerar la relación entre los conceptos de las variables (competencia literaria, estrategia didáctica y herramienta *Web 2.0*), previamente adoptados para la investigación, y la encuesta, como puede observarse en la Tabla 4:

Tabla 4
Interacción conceptual de las variables de la investigación y la encuesta.

	<i>Variables</i>	<i>Encuesta</i>
<i>Competencia literaria</i>	Proceso para desarrollar habilidades y actitudes, que permitan movilizar y articular conocimientos lingüísticos, comunicativos, y socioculturales para comprender, interpretar, disfrutar y crear piezas literarias.	Indaga sobre los ámbitos: de análisis y producción textual, asimilación de conceptos (medios de comunicación, historia de la literatura, tipologías textuales, ortografía y gramática).
<i>Estrategia didáctica</i>	Conjunto de procedimientos, actividades y técnicas, que se diseñan conforme a las necesidades particulares de una población y a un contexto específico, con el fin de facilitar y optimizar los procesos formativos para lograr aprendizajes significativos que lleven a la obtención de una meta educativa concreta.	Detección de información relevante, construcción de representación mental, identificación de entidades textuales, representación visual, de creación dirigida, de argumentación, asociación, de recuperación de información, de socialización.
<i>Herramienta Web 2.0</i>	<i>Web</i> social, plataformas para la publicación de contenidos, que facilitan la comunicación e interacción entre sus usuarios, permitiéndoles ser receptores y emisores de información, crear redes, recibir y dar retroalimentación, desarrollar un variado tipo de actividades de entretenimiento, negocios, política, educación y cultura, en síntesis es una web para los usuarios (Salinas, 2008).	<i>Podcast</i> , <i>historieta web</i> , <i>Google Drive</i> , póster digital, <i>blog</i> , <i>wiki</i> , <i>Moodle</i> , <i>Facebook</i> , mapa conceptual online, <i>Twitter</i> , <i>Issuu</i> , <i>YouTube</i> , <i>Slideshare</i> , <i>Flickr</i> y <i>Prezi</i> .

La confiabilidad de la encuesta se determinó de acuerdo con el procedimiento de medida de estabilidad, consistente, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), en aplicar a un grupo de sujetos el mismo instrumento en dos momentos

diferentes, para luego comparar los resultados y establecer, de acuerdo al grado de coincidencia entre los resultados, si el instrumento es confiable.

Para la presente investigación la encuesta se aplicó al grupo elegido para la prueba piloto en dos oportunidades, con una diferencia de dos semanas, conforme a lo sugerido por Azofra (1999). Los resultados de ambas aplicaciones de la encuesta se contrastaron y se obtuvieron los datos porcentuales que se resumen en la Tabla 5:

Tabla 5

Datos porcentuales del contraste entre el test y retest.

<i>Sujetos</i>	<i>Variaciones</i>	<i>Porcentaje de variación</i>	<i>Porcentaje de coincidencia</i>
1	10 de 45	22.22%	77,78%
2	14 de 45	31.11%	68.89%
3	8 de 45	17.78%	82.22%
4	10 de 45	22.22%	77,78%
5	13 de 45	28.89%	71,11%
6	12 de 45	26.67%	73,33%

Al promediar los anteriores porcentajes puede establecerse que el porcentaje de coincidencia fue del 75,18% lo cual se traduce en un coeficiente de confiabilidad de 0,75 de una escala de cero (0) a uno (1) siendo uno el máximo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Es importante aclarar que el procedimiento de medida de estabilidad se basó en la coincidencia absoluta, la cual, de acuerdo con Azofra (1999), otorga mayor rigurosidad a una medición. Sin embargo, al analizar la coincidencia relativa, es destacable que de las 270 combinaciones (resultantes de multiplicar a los 6 sujetos por los 15 reactivos con tres opciones cada uno), se presenta variación en 67 ítems y esta consistió en tan solo un punto por encima o por debajo de la valoración inicial.

Finalmente, se consideraron aspectos formales como la adaptación del vocabulario a la edad y el nivel educativo de la muestra, presentación agradable, cantidad suficiente de reactivos, evitando, al mismo tiempo, que el cuestionario resultara agobiante al presentar un número excesivo de preguntas.

3.4.2. La Observación naturalista. Según Galeano (2007) y Valenzuela y Flores (2011), es la observación planificada de un fenómeno en el contexto espacio-temporal en el que tiene lugar. Además se caracteriza por el involucramiento moderado del observador en tanto establece relación con los participantes mas no interviene en el desarrollo mismo del fenómeno.

De acuerdo con Gordo y Serrano (2008) dado que la observación naturalista no presenta una estructuración elevada facilita la comprensión espontánea y profunda de los fenómenos, permitiendo que las categorías surjan a partir del ejercicio mismo de observación en contraste con las preestablecidas, propias de la observación altamente estructurada, lo que puede llegar a sesgar o condicionar el trabajo del investigador.

En consecuencia, ya que uno de los objetivos del presente estudio es describir la relación docente-estudiantes-aprendizaje, cuando se implementan estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* para desarrollar la competencia literaria, se eligió la observación naturalista, como instrumento que facilita la observación global de las variables, la flexibilidad suficiente para profundizar en aquellas que revistan mayor interés y la posibilidad de involucramiento moderado sin afectar el proceso y desarrollo del fenómeno.

De conformidad con Gordo y Serrano (2008) y Valenzuela y Flores (2011) se ha creado una guía de observación general (ver Apéndice B) para facilitar el registro de

notas de campo, sin embargo, es importante aclarar que este formato se fue transformando a medida que se avanzó en las etapas de observación (general, focalizada y específica) y se establecieron categorías.

3.5. Prueba piloto

Se realizó una prueba piloto para ambos instrumentos: la encuesta y la observación naturalista.

Para la encuesta se seleccionaron 6 estudiantes, 3 del grupo 10.2 y 3 del grupo 11.2 (grupos que no hacen parte de la muestra). La elección obedeció a los siguientes criterios:

- Mismo número por género: masculino y femenino.
- Presentaran desempeño académico promedio con respecto al grupo.
- Fueran estudiantes “antiguos” en la institución.

Lo anterior con el objetivo de que los estudiantes seleccionados se acercaran lo más posible a las características de la muestra. De acuerdo con lo planeado, los 6 alumnos respondieron la encuesta en formato digital y en presencia de la investigadora. Los estudiantes tardaron 25 minutos en responder el cuestionario y manifestaron comprender sin dificultad las preguntas.

Para determinar la confiabilidad del instrumento, se repitió su aplicación dos semanas después con idéntico procedimiento.

Para la observación naturalista se llevó a cabo una sesión con el grupo 10.2 durante una clase en la que los estudiantes debían realizar un póster digital sobre la Literatura Española del Renacimiento. La flexibilidad de la guía de observación permitió

tomar variadas notas de campo sin problema, sin embargo, se modificó el formato de tabla para darle mayor comodidad y fluidez (ver Apéndice B).

3.6. Procedimiento en la aplicación de instrumentos

Se establecieron dos etapas generales, la primera, abarcó desde la elección de métodos (cuantitativo: no experimental transeccional descriptivo, y cualitativo: fenomenológico), y el diseño de los instrumentos hasta el análisis separado de los datos cuantitativos y cualitativos, y la segunda, comprendió la mezcla de dichos datos y la redacción del informe final.

Del mismo modo, de acuerdo con el enfoque y el diseño, se estableció la aplicación simultánea de dos instrumentos, uno cuantitativo (encuesta) y otro cualitativo (observación naturalista).

La encuesta fue diseñada específicamente para el estudio, con el fin de que se ajustara a las necesidades del mismo, para su aplicación se dispuso en un formulario de *Google Drive* para facilitar el posterior procesamiento de los datos. Luego se procedió a establecer la confiabilidad y validez del instrumento como ya se ha detallado anteriormente. La prueba piloto, permitió constatar que el cuestionario resulta comprensible para los estudiantes y que es factible obtener la información deseada mediante su aplicación.

Durante la primera fase de la investigación se aplicó la encuesta a los 2 docentes participantes (en forma escrita), y a los 90 estudiantes que componen la muestra (grupos 10.1 y 11.1), en dos sesiones presenciales (una por cada grupo), en las salas de informática de la institución y con la presencia de la investigadora, con el fin de garantizar el diligenciamiento de la encuesta por parte de cada uno de los estudiantes.

Para esto se contó con la autorización de la autoridad máxima de la Institución: la Rectora y el consentimiento de los tutores legales de los estudiantes (ver Apéndices C y D).

Las observaciones naturalistas se realizaron a través de varias sesiones en ambos grupos durante las clases de Lengua Castellana en las que se implementaron estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* para desarrollar la competencia literaria, conforme a las tres etapas antes señaladas: general, focalizada y específica. A partir de las descripciones generales obtenidas durante la primera etapa, se continuaron las observaciones hasta establecer categorías para la etapa de observación específica. Para la aplicación de este instrumento se solicitó a los docentes cuyas clases serían observadas diligenciar un formato de participación consentida en la investigación (ver Apéndice E).

De conformidad con el enfoque y diseño elegido, los datos obtenidos con ambos instrumentos se procesaron individualmente y los resultados se mantuvieron separados hasta finalizar la primera etapa.

Durante la segunda fase se procedió a la mezcla de los datos por medio de la triangulación metodológica simultánea, la cual facilita la interacción de estos, de tal modo que visibiliza diferentes perspectivas de un fenómeno, ampliando así su comprensión.

3.7. Análisis de datos

De acuerdo con el anterior apartado, y siguiendo a Bericat (1998), el diseño convergente paralelo requiere que los datos cuantitativos y los cualitativos sean analizados siguiendo los procedimientos propios de cada metodología, para luego, una vez procesados, realizar la mezcla o integración.

Por consiguiente, en el presente estudio, para los datos cuantitativos se hizo un análisis estadístico transeccional descriptivo, organizado en tablas de frecuencias (Cea, 1996).

De otro lado, el análisis de los datos cualitativos siguió los pasos de: compilación, lectura analítica, filtrado, identificación de segmentos (patrones, relaciones, tendencias), categorización y etiquetado (codificación). Los datos se ordenaron en tablas (ver Tabla 6) y los resultados se presentaron por medio de una discusión narrativa y organizadores gráficos (Gordo y Serrano, 2008; Valenzuela y Flores, 2011).

Tabla 6

Modelo de organización de datos. Basada en Gordo y Serrano (2008).

<i>Etiqueta</i>	<i>Categoría</i>	<i>Transcripción</i>	<i>Notas</i>
Códigos asignados para identificar las categorías	Temas o segmentos para clasificar patrones, relaciones, tendencias, etc.	Notas de campo obtenidas durante las sesiones de observación (fragmentos textuales).	Comentarios, percepciones o reflexiones del observador.

La mezcla de los datos cuantitativos y cualitativos, como ya se mencionó, se hizo por medio de la triangulación metodológica que, de acuerdo con Arias (2000), ofrece ventajas como incrementar la validez de los resultados, ser flexible, intuitiva, proporcionar un tratamiento holístico de los problemas de investigación y la multidisciplinariedad.

La triangulación metodológica puede ser secuencial o simultánea. La primera busca el contraste de los datos cuantitativos y cualitativos como mecanismo de validación, la segunda, procura la complementación, es decir, resultados diferentes que al integrarse ofrecen un panorama más amplio del fenómeno que se investiga, y esta característica, precisamente, la que garantiza la validez (Arias, 2000 y Rodríguez, 2003).

Para llevar a cabo este tipo de triangulación es necesario considerar el objetivo general de la investigación dado que es este el que proporcionará los constructos a partir de los cuales se realizará el proceso de integración de los datos.

El presente estudio tuvo como objetivo general: analizar el impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria, a partir del cual se obtienen tres aspectos primordiales: estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0*, impacto de estas estrategias en los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de la competencia literaria.

Como se ha señalado, por medio de los datos cuantitativos (encuesta) se pudo establecer cuáles estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* resultan mejor evaluadas por alumnos y docentes para el desarrollo de la competencia literaria, identificar cuáles de estas herramientas se adaptan mejor para el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas a mejorar dicha competencia, y determinar el nivel de eficacia de las herramientas *Web 2.0* para el desarrollo de los ámbitos de la competencia literaria. De otro lado, los datos cualitativos (observación naturalista), permitieron describir la relación docente-estudiante-aprendizaje, cuando se implementan estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* para desarrollar la competencia literaria. Por lo tanto la triangulación metodológica simultánea de estos resultados permitió la consecución del objetivo trazado y la validación por complementariedad de acuerdo con Arias (2000) y Rodríguez (2003).

3.8. Aspectos éticos

Los formatos de participación consentida en la investigación de docentes y tutores de los estudiantes que se anexan (ver Apéndices D y E) se basan en los principios de Barret (2002), citado por Galeano (2007): información suficiente, claridad, capacidad para consentir, voluntariedad y confidencialidad.

Igualmente, se solicitó a la Rectora de la Institución la certificación escrita de autorización para la aplicación de la encuesta a los dos grupos de estudiantes que constituyen la muestra (ver Apéndice C).

Este tercer capítulo, Metodología, constituye la “carta de navegación” para el presente estudio, dado que a lo largo de su desarrollo se establecieron tanto el enfoque, como el diseño metodológico. Además, señaló el derrotero para la aplicación de los instrumentos y su procesamiento para la obtención de conocimiento.

Capítulo 4. Análisis y discusión de los resultados

En este cuarto capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos por medio de la aplicación de los instrumentos, conforme al procedimiento definido en el capítulo anterior, para dar respuesta a la pregunta: ¿De qué manera la implementación de nueve estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 contribuye al desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria? Con el fin de verificar la hipótesis, los supuestos, y el cumplimiento del objetivo general: Analizar el impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.

4.1. Resultados cuantitativos

En el capítulo anterior se definieron los instrumentos conforme a los objetivos de la investigación (ver Tabla 3), estableciéndose para la parte cuantitativa una encuesta, la cual indagó sobre las herramientas *Web 2.0* y las estrategias didácticas más efectivas para el desarrollo de la competencia literaria, cuyos resultados se exponen en los siguientes apartados.

4.1.1. Herramientas *Web 2.0* que se adaptan mejor al desarrollo de estrategias didácticas para mejorar la competencia literaria. Para la encuesta se seleccionaron 15 herramientas *Web 2.0*, las cuales fueron evaluadas por los participantes conforme a una escala de 1 a 5, de acuerdo al grado de eficacia para permitirles alcanzar objetivos de aprendizaje. Se indagó por cada herramienta en tres oportunidades (una por cada dimensión de la competencia literaria: asimilación de conceptos, análisis y producción

textual) y se realizó el análisis estadístico descriptivo tal y como se determinó en el anterior capítulo. En la Tabla 7 se resumen estos resultados:

Tabla 7

Análisis estadístico descriptivo de los resultados de la encuesta referente a las herramientas Web 2.0. Datos recabados por la autora.

<i>Herramienta Web 2.0</i>	\bar{X}	M_e	M_o	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>	s^2	s	r
Póster digital	4.36	4.05	5	5	2	0.58	0.76	3
Facebook	4.28	3.97	4	5	2	0.50	0.71	3
Google Drive	4.24	3.94	4	5	2	0.50	0.71	3
Moodle	4.08	3.79	4	5	2	0.46	0.68	3
YouTube	4.02	3.73	4	5	2	0.45	0.67	3
Podcast	3.98	3.70	4	5	2	0.44	0.66	3
Historieta web	3.92	3.64	4	5	2	0.42	0.65	3
Flickr	3.87	3.59	4	5	2	0.41	0.64	3
Prezi	3.83	3.56	4	5	2	0.41	0.64	3
Slideshare	3.81	3.54	4	5	2	0.41	0.64	3
Mapa conceptual online	3.64	3.38	3	5	2	0.37	0.61	3
Blog	3.56	3.31	3	5	2	0.37	0.61	3
Issuu	3.47	3.23	3	5	2	0.36	0.60	3
Twitter	3.38	3.14	3	5	2	0.34	0.58	3
Wiki	3.28	3.05	3	5	2	0.31	0.56	3

Como puede observarse, los estudiantes evaluaron la eficacia de las herramientas Web 2.0 en nivel medio-alto (3.84 es el promedio de la media). En las escalas 1 y 2 el valor fue de cero, con lo que se interpreta que los estudiantes consideran útiles todas las herramientas evaluadas. Como se ilustra en la Figura 8.

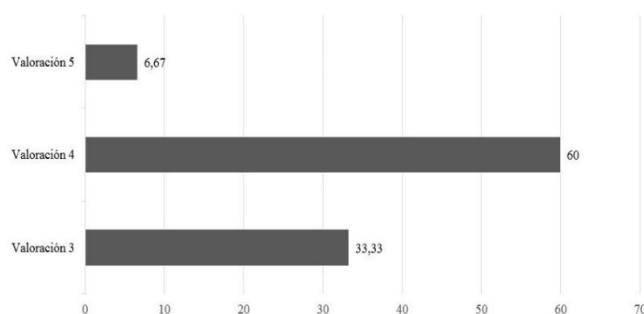


Figura 8. Porcentaje de incidencia de las valoraciones predominantes. Datos recabados por la autora.

Las herramientas que consideraron más eficaces fueron, en orden descendente de acuerdo con la media, póster digital, *Facebook*, *Google Drive*, *Moodle* y *YouTube*.

Ahora bien, si se comparan estos datos con los obtenidos en la encuesta aplicada a los docentes es posible establecer coincidencias absolutas con las herramientas *Google Drive*, *Moodle*, *Podcast* y *Twitter*, coincidencias relativas con *YouTube*, *Prezi*, historieta web, *Slideshare*, mapa conceptual online e *Issuu* y discrepancias con respecto a *Flickr*, *Blog*, *Wiki*, *Facebook* y poster digital, contraste que puede observarse en la Tabla 8:

Tabla 8

Nivel de eficacia de las herramientas Web 2.0 según estudiantes y docentes de acuerdo con la media. Datos recabados por la autora.

<i>Herramienta Web 2.0</i>	<i>Lugar asignado por los estudiantes</i>	<i>Lugar asignado por los docentes</i>
Póster digital	1	5
<i>Facebook</i>	2	15
<i>Google Drive</i>	3	3
<i>Moodle</i>	4	4
<i>YouTube</i>	5	7
<i>Podcast</i>	6	6
Historieta web	7	9
<i>Flickr</i>	8	13
<i>Prezi</i>	9	10
<i>Slideshare</i>	10	11
Mapa conceptual online	11	8
<i>Blog</i>	12	1
<i>Issuu</i>	13	12
<i>Twitter</i>	14	14
<i>Wiki</i>	15	2

Además, se determinaron cuáles herramientas fueron evaluadas como más efectivas en cada dimensión de la competencia literaria. Para hacerlo se asignó un lugar a cada herramienta de acuerdo con la media de los reactivos que indagaban por cada dimensión, como se muestra en la Tabla 9:

Tabla 9

Nivel de eficacia de las herramientas Web 2.0 para el desarrollo de las dimensiones de la competencia literaria. Datos recabados por la autora.

Herramienta Web 2.0	Asimilación de conceptos	Análisis textual	Producción textual
Póster digital	3	1	1
Facebook	1	2	2
Google Drive	3	5	3
Moodle	2	4	6
YouTube	4	5	5
Podcast	8	3	4
Historieta web	5	7	7
Flickr	6	6	9
Prezi	7	9	8
Slideshare	9	8	11
Mapa conceptual online	11	11	7
Blog	10	12	10
Issuu	11	10	11
Twitter	12	11	11
Wiki	13	12	10

Finalmente, se trataron en forma separada las valoraciones predominantes (moda) de los ítems que indagaban por las herramientas *Web 2.0* aplicadas al trabajo colaborativo e individual (ver Tabla 10), para así establecer un comparativo:

Tabla 10

Comparativo de las valoraciones predominantes de las herramientas Web 2.0. Datos recabados por la autora.

Herramienta Web 2.0	Trabajo colaborativo	Trabajo individual
	M_o	M_o
Póster digital	5	4
Facebook	4	4
Google Drive	4	3
Moodle	4	3
YouTube	4	4
Podcast	4	3
Historieta web	4	4
Flickr	4	4
Prezi	4	4
Slideshare	4	4
Mapa conceptual online	3	3
Blog	3	3
Issuu	3	3
Twitter	3	3
Wiki	3	3

Los resultados muestran 11 coincidencias y 4 diferencias en las herramientas: póster digital, *Google Drive*, *Moodle* y *Podcast*. De lo anterior es posible deducir que la condición trabajo colaborativo o individual, no afectó la valoración de eficacia que los participantes otorgaron a las herramientas.

4.1.2. Estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* más efectivas para el desarrollo de la competencia literaria. La encuesta aplicada indagó sobre estrategias didácticas para trabajo individual y grupal, que abarcaron las dimensiones de la competencia literaria asimilación de conceptos, análisis y producción textual, las cuales están implicadas en los procesos y actividades que componen los 15 reactivos del cuestionario.

Dado que las estrategias didácticas estaban presentes en varios items, éstas se analizaron por separado, para ello se agruparon los reactivos correspondientes a cada estrategia (ver Apéndice F) y luego se procedió a realizar el análisis estadístico descriptivo, que se resume en la Tabla 11:

Tabla 11
Análisis estadístico descriptivo de los resultados de la encuesta referente a las estrategias didácticas. Datos recabados por la autora.

<i>Estrategias didácticas</i>	\bar{X}	M_e	M_o	<i>Máximo</i>	<i>Mínimo</i>	s^2	s	r
Asociación	4.24	3.91	4	5	2	0.55	0.74	3
Socialización	4.15	3.81	4	5	2	0.58	0.76	3
Representación visual	4.04	3.68	4	5	2	0.69	0.83	3
Creación dirigida	3.89	3.54	4	5	2	0.61	0.78	3
Detección de información relevante	3.78	3.39	4	5	2	0.85	0.92	3
Construcción de representación mental	3.72	3.35	4	5	2	0.76	0.87	3
Argumentación	3.53	3.16	3	5	2	0.71	0.84	3
Recuperación de información	3.45	3.13	3	5	2	0.58	0.76	3
Identificación de entidades textuales	3.39	3.10	3	5	2	0.45	0.67	3

El análisis estadístico muestra que los estudiantes evaluaron las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* en nivel medio-alto (3.8 es el promedio de la media). El promedio de la desviación estándar es de 0.8 y la moda fue 4. En las escalas 1 y 2 el valor fue de cero, de lo cual se infiere que los estudiantes consideran útiles todas las estrategias.

Al contrastar los anteriores resultados con la encuesta realizada a los docentes, se presentan variaciones con respecto a la moda en 5 de las 9 estrategias didácticas valoradas como lo muestra la Tabla 12:

Tabla 12

Comparación de la moda en los resultados de las encuestas referente a las estrategias didácticas. Datos recabados por la autora.

<i>Estrategia didáctica</i>	<i>M_o Resultados de la encuesta realizada a los estudiante</i>	<i>M_o Resultados de la encuesta realizada a los docentes</i>
Asociación	4	4
Socialización	4	3
Representación visual	4	4
Creación dirigida	4	4
Detección de información relevante	4	4
Construcción de representación mental	4	3
Argumentación	3	4
Recuperación de información	3	4
Identificación de entidades textuales	3	4

Como puede observarse la variación consiste en tan solo punto por encima o por debajo en la moda, lo cual indica que, de manera general, docentes y estudiantes coinciden en valorar como efectivas para el desarrollo de la competencia literaria las 9 estrategias didácticas evaluadas. Es importante destacar que dos de las estrategias mejor evaluadas, asociación, representación visual son, junto a las de construcción de representación mental y argumentación, de acuerdo con Lara, Zayas, Alonso y Larequi, (2009) y Mendoza (2004), algunas de las más útiles para la activación de procesos

metacognitivos que influyen, a su vez, en el desarrollo de la autonomía y la autogestión del conocimiento.

4.2. Resultados cualitativos

En el capítulo anterior se eligió como instrumento cualitativo la observación naturalista con el objetivo de describir la relación docente-estudiantes-aprendizaje, cuando se implementan estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* para desarrollar la competencia literaria. Se observaron cuatro aspectos que se articulan en esta relación: clima del aula, rol del docente, rol del estudiante y procesos de enseñanza-aprendizaje (Ver Figura 9).

Los resultados de estas observaciones, realizadas por la investigadora, actuando como observador externo, durante el desarrollo de las clases de los dos educadores elegidos para el estudio, se exponen en los siguientes subapartados conforme a la categorización de la información procesada.

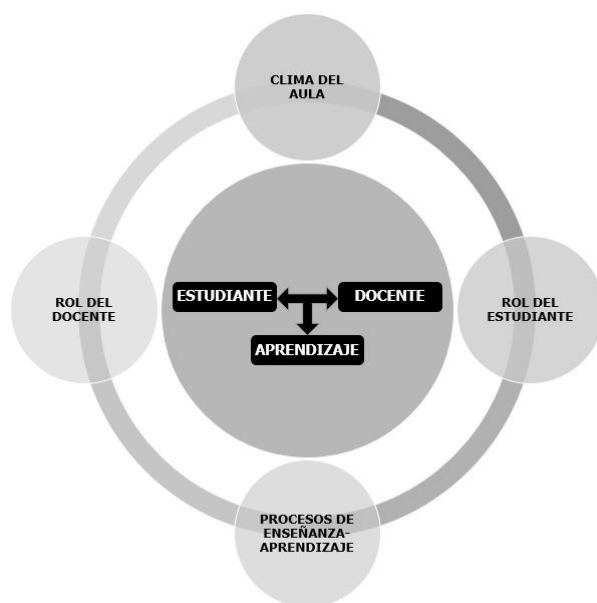


Figura 9. Aspectos de la relación docente-estudiante-aprendizaje observados. Datos recabados por la autora.

4.2.1. Clima del aula. Durante las observaciones se evidenciaron aspectos derivados de la aplicación de estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* que influyeron positivamente en el ambiente en el cual se desarrollaron las sesiones: una mayor estructuración de las clases, orden en el desarrollo de las mismas y una mejor comunicación entre los actores (docentes y estudiantes).

Al trabajar por proyectos con uso de las TIC y específicamente de herramientas *Web 2.0*, se observó que ambos educadores, en adelante docente 1 y 2, evidenciaron preparar con antelación sus clases, y estructurarlas, de tal manera que pudieran hacer un manejo eficiente de los 110 minutos (se observaron sesiones “bloque” que unen dos horas clase de 55 minutos cada una) de los cuales disponían para desarrollar una secuencia de actividades concretas.

Este aspecto se hace evidente en el hecho de que las sesiones siempre iniciaron con una introducción por parte del docente, durante la cual planteaba la pregunta problematizadora, el objetivo, la competencia, e indicadores de desempeño, conforme a las disposiciones del Plan de Área del Ministerio de Educación Nacional (MEN), además de motivar a los estudiantes para la óptima realización de las actividades propuestas. A continuación se transcriben las fichas de presentación de una clase de cada docente, en la Tabla 13:

Tabla 13

Transcripción de las fichas de presentación de una de las clases de los docentes 1 y 2. Datos recabados por la autora.

<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>
<p>Área. Lengua Castellana Grado. 10° Eje. Literatura Competencia. Literaria</p> <p>Pregunta problematizadora. ¿De qué manera, el estudio de la Literatura Española del Siglo de Oro, me ayuda a comprender mi entorno socio-cultural?</p> <p>Objetivo. Comprender los aspectos característicos de las obras y autores más destacados del Siglo de Oro y su conexión con la actual realidad socio-cultural.</p> <p>Indicadores de desempeño: Saber conocer. Analiza los aspectos característicos de las obras y autores más destacados del Siglo de Oro. Saber Hacer. Evalúa la influencia de la Literatura Española del Siglo de Oro en la actual realidad socio-cultural. Saber ser. Valora el estudio de la evolución histórica de la literatura, como una forma de comprender el actual entorno socio-cultural y el lenguaje.</p> <p>Actividad sesión 2: Diseñar una presentación con Prezi en la que cada pareja exponga los resultados del análisis y la evaluación de la influencia de la Literatura Española del Siglo de Oro en nuestra actual realidad socio-cultural.</p>	<p>Área. Lengua Castellana Grado. 11° Eje. Literatura Competencia. Literaria</p> <p>Pregunta problematizadora. ¿Cómo puede el estudio de la de la composición poética ayudarme a expresar mejor mis ideas y sentimientos?</p> <p>Objetivo. Profundizar en el estudio de la composición poética, a través de la comprensión de los elementos constitutivos del poema, y la comparación entre la lírica tradicional y la actual.</p> <p>Indicadores de desempeño: Saber conocer. Identifica los elementos constitutivos del poema y sus diferencias en la lírica tradicional y la actual. Saber Hacer. Produce composiciones líricas, en las que expresa ideas y sentimientos con originalidad, atendiendo a las características propias de este género literario. Saber ser. Valora la lírica tradicional y la actual como formas de arte y de expresión.</p> <p>Actividad sesión 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Editar las grabaciones de las composiciones líricas de los miembros del equipo para formar con ellas un único podcast. • Compartir el podcast con otros equipos. • Comentar al menos tres podcast.

Esta estructuración mostró ser positiva para los estudiantes, quienes rápidamente se disponían para la clase y comenzaban a realizar las actividades propuestas (ver Figura 10). Lo anterior permitió que los docentes no tuvieran que emplear tiempo en llamar al orden, o esperar para poder comenzar la sesión, prácticas que resultan habituales con estudiantes de secundaria.



Figura 10. Estudiantes trabajando en la actividad propuesta por el docente. Datos recabados por la autora.

Del mismo modo se observó que los estudiantes no mostraron tendencia a utilizar a destiempo dispositivos móviles como los *Smartphone* o distraerse con otros objetos, lo cual es causa recurrente de tensiones disciplinares entre educadores y educandos. Por el contrario. Se mostraron concentrados en la ejecución de las actividades a lo largo de las sesiones.

Este ambiente ordenado, facilitó también la comunicación entre los docentes y los estudiantes que constantemente solicitaban ayuda, aclaraciones o retroalimentación sobre sus avances en la actividad. Sin embargo, en este punto se observaron dificultades, dado que se hizo notoria la desigualdad en el nivel de habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas mostrado por los diferentes alumnos, pues mientras algunos eran capaces de llevar a cabo las tareas con muy poca o ninguna intervención del profesor, otros solicitaban ayuda constantemente para realizar cada uno de los pasos.

Ambos docentes mostraron la tendencia a centrar su atención en los estudiantes menos habilidosos, hasta el punto de crear un desequilibrio en el acompañamiento de la clase y entorpecer el proceso de algunos educandos que requerían asesoría en un momento determinado. Sin embargo, y a pesar de que la situación antes descrita se presentó en varias sesiones, ninguno de los dos maestros planeó o implementó estrategias para nivelar a sus alumnos.

Lo anterior se debe a varios factores como el hecho de que los docentes de castellano deben cumplir con un extenso programa, con numerosos ejes temáticos, por lo que el desarrollo de la asignatura suele tener una agenda apretada que dificulta el abordaje de temas complementarios como el manejo de herramientas tecnológicas, más aún, si se toma en cuenta que los estudiantes ven tres horas semanales de Tecnología e Informática durante las cuales se asume que deben adquirir estas habilidades. Otro punto que influye significativamente es el escaso grado de articulación y transversalización entre las áreas, aspecto aún incipiente, que carece de estrategias contempladas dentro del Plan Educativo Institucional (PEI). Por último, está la noción generalizada de que los jóvenes de la actual generación poseen habilidades intrínsecas para el manejo de tecnologías y que igualmente pueden desarrollarlas incluso sin instrucción.

4.2.2. Rol del docente. Se observó el desempeño de cada docente a lo largo del proceso inherente al proyecto de aula en tanto: gestor, motivador, facilitador y evaluador.

Como gestores, ambos docentes evidenciaron una adecuada concepción del proyecto de aula, el cual fue planificado para ser realizado de manera secuencial, así, en cada clase, se llevaba a cabo un paso interconectado que, al final, permitió la

consecución del objetivo de aprendizaje y la obtención de un producto determinado (podcast, video, póster, presentación, etc.). Se observó, igualmente, una acertada elección del material didáctico y las herramientas tecnológicas que, conforme a sus características, se adaptaban mejor a la ejecución de una tarea en particular.

Los dos maestros desempeñaron su rol como motivadores, lograron mantener el interés de los estudiantes en el proyecto de aula y procuraron minimizar la frustración de los estudiantes a los que se les dificultaba realizar las tareas. Esto se evidenciaba en la permanencia de los estudiantes una vez acabada la clase y su manifestación abierta de agrado con expresiones hacia los docentes como “¡Qué bacanería, profe!, ¿vamos a seguirlo en la próxima?” (Estudiante 19A).

En su papel de facilitadores se observó un buen acompañamiento a lo largo de la ejecución del proyecto de aula, incluso hubo momentos programados de asesoría presencial extraescolar, y no presencial por medio del correo electrónico o Facebook. Sin embargo, durante las clases, como se detalló en el subapartado anterior, la atención de los docentes se abocó hacia los estudiantes que presentaron dificultades para el manejo de herramientas tecnológicas (ver Figura 11), en especial, en el caso del Docente 2, quien en ocasiones desatendió los requerimientos de una pareja de estudiantes para dedicarse a otra (ver Tabla 14) que no lograba superar los inconvenientes derivados del aspecto técnico de la actividad propuesta.



Figura 11. Docente 1 atiende las dificultades de una pareja de estudiantes. Datos recabados por la autora.

Tabla 14

Transcripción de conversación sostenida durante una de las clases del Docente 2. Datos recabados por la autora.

<i>Docente 2</i>	<i>Estudiantes</i>
Durante una clase en la que debían elaborar un póster digital con una línea de tiempo sobre la evolución del género dramático, le indica a una pareja de estudiantes como insertar cuadros de texto.	
Docente 2: Continúa concentrado en las instrucciones que está dando a la pareja de estudiantes.	Estudiante 23B: ¡Profe! ¡Profe! ¿Cómo hacemos para insertar imágenes con movimiento?
Docente 2: Hace señal de esperar con la mano (palma extendida).	Estudiante 23B: “¡Profe! ¿Cómo hacemos para insertar imágenes con movimiento?” Estudiante 36B (pareja de trabajo del estudiante 23B): “¡Profe! ¡Profe!”
	Estudiante 36B: (se inclina hacia una pareja vecina que ya ha insertado imágenes con movimiento) “¿Cómo hicieron para insertar estás (señala) que se mueven?”
	Estudiante 17B: “Normal, solo que son <i>gifs</i> .”

<i>Docente 2</i>	<i>Estudiantes</i>
	Estudiante 36B: “¿O sea que se insertan como las otras imágenes pero estás (las señala) son <i>gifs</i> ?”
	Estudiante 17B: “Sí, buscas los <i>gifs</i> que quieres y los insertas normal como las otras imágenes.”
	Estudiante 36B: ¡Eh, gracias!
	Estudiante 17B: Sonríe.
Docente 2: Tarda aproximadamente 7 minutos para dirigirse a los estudiantes que solicitaban ayuda. “¡Ustedes, chicos! ¿Qué necesitaban?”	Estudiante 23B: “¡Ya profe, ya! Era para ver cómo hacíamos para insertar imágenes con movimiento, pero ya vimos”
Docente 2: Bien. (Se acerca y observa el avance de los estudiantes 23B y 36B por unos segundos y continúa asesorando a la pareja anterior.	

Esta situación se presentó en otras clases de ambos docentes y se vio agravada por el número de estudiantes que integran los grupos seleccionados 10.1 (42) y 11.1 (48).

Como evaluadores, ambos docentes realizaron la socialización de los productos de cada proyecto o actividad y retroalimentaron a los estudiantes en forma individual y grupal. Se pusieron en práctica la autoevaluación, la coevaluación y heteroevaluación de conformidad con el Sistema Institucional de Evaluación (SIE). A continuación se transcribe en la Tabla 15 el plan seguido por el Docente 2 para evaluar un podcast sobre las composiciones líricas de los estudiantes:

Tabla 15

Transcripción del plan para evaluar un podcast del Docente 2. Datos recabados por la autora.

<i>Aspecto</i>	<i>Porcentaje</i>
Autoevaluación	25%
Puntaje asignado por los compañeros en sus comentarios.	25%
Valoración de la calidad de las producciones líricas por parte del docente.	25%
Valoración del aspecto técnico del podcast por parte del docente.	25%

Resulta importante aclarar que el Docente 2 realizó valoraciones del proceso y del producto terminado. Durante el proceso otorgó mayor valor al contenido (producciones líricas) las cuales fueron evaluadas mediante tres entregas de acuerdo con el mejoramiento y corrección de los textos, en esta etapa primó la heteroevaluación.

Ahora bien, para evaluar el producto terminado (podcast), como se muestra en la tabla anterior, el docente valoró por igual el contenido y el aspecto técnico dado que el hecho de construir un podcast implicaba la apropiación y aplicación de aspectos multisensoriales de la comunicación (elección de música, efectos de sonido, inflexiones de voz, etc.), asociados al estudio del lenguaje como sistema simbólico y construcción cultural. En esta segunda etapa se dio importancia (50% de la valoración total) a la auto y co-evaluación como una forma de fortalecer la autonomía y el criterio de los estudiantes.

Lo anterior está en concordancia con lo señalado por Zayas (2011), en tanto afirma que el desarrollo de la competencia literaria debe trascender el estudio histórico y estructural de la literatura, considerando también el aspecto emocional y la interacción social como elementos importantes.

Del mismo modo, Borràs (2005), defiende el abordaje de la literatura, dentro del nuevo escenario planteado por el desarrollo tecnológico, de manera multisensorial, tanto para su lectura como para su producción.

4.2.3. Rol del estudiante. Durante las observaciones se apreciaron aspectos del desempeño y comportamiento de los estudiantes como la autonomía, el compromiso, la orientación al logro, tolerancia a la frustración, capacidad de autoevaluarse, trabajo en equipo e interacción con sus pares.

Resultó evidente que la implementación de estrategias mediadas por herramientas *Web 2.0* influyó positivamente en la motivación y el compromiso de los estudiantes, dado que la totalidad de los alumnos o grupos de alumnos llevaron a término el proceso de los proyectos de aula y desarrollaron los productos indicados (video, póster, podcast, presentación, etc.), algo no usual en las clases convencionales, donde es común que solo poco más de la mitad de los educandos que integran un grupo culminen las actividades propuestas. Sin embargo, la calidad técnica de los trabajos varió de acuerdo a la forma en la cual los estudiantes interactuaron con las herramientas tecnológicas y manejaron las situaciones derivadas de ello.

En aquéllos con mayor conocimiento tecnológico se observó una actitud más activa y autónoma, en tanto eran capaces de solucionar problemas sin la ayuda del educador y autoevaluar su desempeño, tomando decisiones acerca de modificar o repetir partes de la actividad sin apenas consultar al profesor. Fue común, también, que asumieran el liderazgo, asesorando a otros compañeros (ver Figura 12), intercambiando ideas y logros obtenidos. Igualmente, se mostraron más dispuestos a socializar sus trabajos ante la clase.



Figura 12. Estudiante 42B es asesorado por sus compañeros. Datos recabados por la autora.

Los estudiantes con menor habilidad tecnológica, en cambio, se mostraron más dependientes de los docentes, actitud que se veía reforzada por la atención preferente que los educadores les brindaban, y al no recibirla, manifestaban poco nivel de tolerancia a la frustración: sus gestos y lenguaje corporal denotaban que habían perdido el entusiasmo inicial (ver Figuras 13 y 14), abandonaban por momentos la realización de la actividad, o buscaban obtener nuevamente la atención del profesor con expresiones como “¡Eso no me da!” o “¡Eso está muy difícil” (Estudiante 28B).



Figura 13. Estudiantes 28B y 13B presentan dificultades para el manejo de herramientas tecnológicas. Datos recabados por la autora.



Figura 14. Estudiantes 28B manifiestan frustración. Datos recabados por la autora.

La participación de estos alumnos también fue menor en el momento de la socialización, pues se mostraban reticentes a mostrar sus trabajos ante la clase y a ser evaluados por sus pares. En este sentido, además de considerar aspectos como el temor de los adolescentes a ser juzgados por sus pares y la inseguridad que les generaba el sentirse en inferioridad de condiciones (en lo tecnológico), es importante tomar en cuenta el hecho de que, como lo señalan Jaramillo, Castañeda y Pimienta (2009) en su investigación, los educadores aún son capacitados casi exclusivamente en el aspecto operativo de las TIC, dejando de lado lo pedagógico, por asumir que es el área de dominio de los docentes, sin tomar en cuenta que la implementación de procesos formativos basados en herramientas tecnológicas merece un espacio para la discusión de las implicaciones, la adaptación a las características específicas de los estudiantes y a las

condiciones contextuales. Las consecuencias de estos vacíos se evidencian precisamente en problemáticas como la antes descrita.

Caso contrario, expone Zambrano (2011), quien atribuye parte del éxito del modelo de aprendizaje basado en redes sociales, objeto de su investigación, a la capacitación que previamente recibieron docentes y estudiantes, lo cual dio como resultados una correcta y constante interacción entre los alumnos y de estos con el profesor, así, la socialización fue un punto esencial en el desarrollo de los procesos formativos.

4.2.4. Procesos de enseñanza-aprendizaje. Se observó el desarrollo de la competencia literaria a través de estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* desde los tres ámbitos inherentes a esta competencia: asimilación de conceptos, análisis y producción textual.

En el ámbito de asimilación de conceptos, durante las clases se evidenció que, si bien los docentes aplicaron estrategias mediadas por herramientas *Web 2.0*, las formas tradicionales de abordar los conceptos propios de la competencia literaria, como la consulta de texto guía, la clase magistral (con acompañamiento de videos y diapositivas) y/o el estudio de definiciones específicas, continuaron predominando en los procesos de enseñanza-aprendizaje de este ámbito.

Lo anterior, en contraposición con lo sugerido por Mendoza (2010) y Zayas (2011), quienes enfatizan la importancia de evitar que el uso de tecnología se limite a la “ornamentación” de clases convencionales, sin que se pretenda satanizar estas prácticas pedagógicas, sino resaltar que el uso de TIC adquiere sentido en cuanto complementa, llene los vacíos y se constituya en una alternativa eficaz para dar solución a los

problemas derivados de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que metodologías tradicionales han demostrado ser insuficientes.

Por consiguiente, los resultados obtenidos por los alumnos fueron similares a los alcanzados en las clases tradicionales, presentándose las mismas dificultades en cuanto a la claridad que los estudiantes tienen de los conceptos propios de la competencia literaria, como lo manifiesta la Docente 1 durante una socialización de los trabajos de sus alumnos: "...no hay claridad, muchachos, recuerden que el ejercicio se trataba de clasificar los fragmentos de acuerdo a si se inscribían en el conceptismo o en el culteranismo (...) Pero muy pocos acertaron (...) El fragmento tres, por ejemplo, es de Quevedo, entonces, ¿cómo pueden clasificarlo en el culteranismo? (Los estudiantes ríen). Esto lo vimos en clase, con la presentación, hicimos ejercicios, les mostré ejemplos..." (Docente 1).

Así, aunque todos los estudiantes presentaron los trabajos asociados a este ámbito, la calidad de los mismos no aumentó en razón al número de trabajos presentados. Lo cual resulta previsible dado que, si bien los docentes lograron mantener motivados a los estudiantes, el uso de herramientas tecnológicas se limitó a ser un medio para presentar información (diapositivas con los contenidos conceptuales de la clase, que se repetían en el texto guía, la entrada de un Blog o un video), sin aportar formas diferentes de abordar la enseñanza conceptual, conforme a lo señalado por Mendoza (2010) y Zayas (2011).

En lo respectivo al análisis textual, los docentes variaron la forma como tradicionalmente se aborda este ámbito (a través de un plan lector y los protocolos de análisis textual: mapeo, microestructural, macroestructural, histórico-contextual, corriente, género), introduciendo elementos audiovisuales para diversificar las formas de

percepción apoyados en herramientas *Web 2.0* como el podcast, el póster digital, o videos de YouTube.

En consecuencia, los estudiantes presentaron mejoría con respecto a la lectura de los textos propuestos y la calidad de las interpretaciones, según lo manifestado por ambos docentes durante la retroalimentación de los trabajos correspondientes a este ámbito:

“...Muy bien (lee apartes de los trabajos), ‘*Los Viajes de Gulliver*, no es un cuentecito sobre un gigante y un país de gente pequeña, a través de cada mundo fantástico, Swift caricaturiza y critica los problemas de la sociedad de su tiempo’, aquí otro: ‘...la gente de Brobdingnag es gigante porque su sistema de gobierno es superior...’, ‘los Yahoos representan lo peor de los seres humanos’ (...) Los trabajos recogieron los principales elementos que debían analizar...” (Docente 2).

“...Así es, muchachos, la Rima LXXIII de Gustavo Adolfo Bécquer evoca los sentimientos de tristeza y soledad (...) el vacío que dejan las personas cuando fallecen (...) Cuando dice el compañero que ‘describe todo el ritual del entierro’, sí también (...) La mayoría de los análisis estuvieron bien enfocados y las comparaciones también...” (Docente 1).

Lo anterior en concordancia con lo expuesto por Zayas (2011), quien afirma que el desarrollo de la competencia literaria implica la comprensión de la multidimensionalidad de la actual literatura pues, como resultado de la popularización de Internet, los textos han adquirido nuevas formas.

En este sentido, Borràs (2005), desde su planteamiento de “libro vivo” (propio del nuevo escenario tecnológico en el que se desarrolla la literatura), enfatiza la necesidad

de ampliar el concepto de alfabetidad, para que contemple lo visual y lo auditivo, señalando además, las ventajas de esta nueva concepción en el desarrollo de habilidades para la interpretación, el análisis y la producción textual de los estudiantes.

En el ámbito de producción textual los docentes implementaron una mayor variedad de estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0*, dado que este suele ser el ámbito que mayor dificultad reviste para los estudiantes, y en el que se muestran más apáticos. Se incentivó la creatividad a través de ejercicios de asociación a elementos audiovisuales, creación colectiva a través de las redes sociales o producción dirigida de piezas hipertextuales, entre otros.

El resultado de estas adecuaciones, de acuerdo con los docentes 1 y 2, fue una mayor calidad en las producciones literarias de los educandos, como puede evidenciarse en los fragmentos recopilados en la Tabla 16:

Tabla 16

Transcripción de producciones literarias de los estudiantes (fragmentos), realizadas en las clases de los Docentes 1 y 2, con sus respectivas valoraciones. Datos recabados por la autora.

<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>
<p>“Las sombras del olvido me cobijan, me envuelven. Tú me llamas... Las sombras danzan... ballet del olvido. Las veo a mi alrededor sumidas en su coreografía vertiginosa, desesperados bailes anhelantes...” Estudiante 9A - Valoración: 4.5</p>	<p>“...Bello es tu reflejo y Hermosa tu presencia, Desde la nube más oculta mis ojos te observan, te esperan, y mi enlutada boca te dice: "Divino Espectro mío..." Estudiante 3B - Valoración: 5.0</p> <p>“Pesan los párpados, como pesan los días. Siento que me caigo en el sueño, en el mío, en el melancólico, en el lúgubre, en el sueño vacío. Siento que me pesan los párpados y la vida.” Estudiante 13B-Valoración: 4.5</p>

<i>Docente 1</i>	<i>Docente 2</i>
<p>“...Después de eso, baje las escaleras y después de atravesar la sala llegue a la cocina, donde me dispuse a desayunar. Mi madre había dejado sobre el comedor un plato de huevos revueltos con pan y un café que ya estaba frío por el tiempo que llevaba allí desde que fue servido. Desayuné, lave los platos y tomé mi mochila junto con mis llaves. Antes de salir consulte el reloj de la sala y vi que ya era más de las 6:30 “¡qué bien otra vez llegaré tarde a clases!” pensé mientras salía y cerraba la puerta dejando atrás los pensamientos que acompañaron mi desayuno.”</p> <p>Estudiante 32A - Valoración: 5.0</p>	<p>“Solía estar en tu sueño, solía ser tu rosa sangrante... rosa blanca y roja, desojada, espinada, marchita, floreciente. Y ahora, ¿qué quedó de mí? Rosa gris, sin aroma, sombra de rosa en el poniente”.</p> <p>Estudiante 27B - Valoración: 5.0</p>

En los fragmentos de las producciones textuales de los estudiantes se evidencian avances como: creaciones originales con rasgos estilísticos diferenciales, correcta utilización de figuras retóricas, uso adecuado de términos y signos de puntuación, capacidad para construir imágenes simbólicas complejas para representar sentimientos y situaciones, se aprecia sentido de la estética y apropiación de los aspectos característicos del género en el que se inscriben los textos.

El fragmento en prosa del estudiante 32A muestra cohesión y coherencia, capacidad narrativa (descripción, secuencialidad, definición del espacio-tiempo y desarrollo de la dimensión introspectiva del personaje), aunque presenta errores menores de ortografía y gramática puede afirmarse que el nivel general es aceptable para un estudiante de décimo grado.

Estos resultados están en un nivel superior de los que usualmente alcanzan los estudiantes (incluso considerando las producciones de alumnos destacados), lo cual evidencia una clara mejoría en el ámbito de producción textual.

4.3. Análisis de los datos

De acuerdo con el enfoque metodológico mixto con diseño convergente paralelo, elegido para el presente estudio, y conforme al procedimiento establecido en el tercer capítulo, se presentaron en los apartados anteriores los resultados cuantitativos y cualitativos por separado.

Para analizar los resultados cuantitativos, se utilizó estadística descriptiva, y la información se organizó en tablas de frecuencias, tomando en cuenta las variables y los objetivos de la investigación para establecer análisis generales y específicos.

El análisis de los datos cualitativos se basó en la secuencia de pasos, de acuerdo con Gordo y Serrano (2008) y Valenzuela y Flores (2011), iniciando con la compilación, la lectura analítica, el filtrado, la identificación de segmentos (patrones, relaciones, tendencias), la categorización y etiquetado (codificación). Finalmente, los resultados se presentaron por medio de discusión narrativa.

Ahora se expondrá el análisis producto de la triangulación metodológica simultánea, que de acuerdo con Arias (2000) y Rodríguez (2003) permite abordar un problema desde una perspectiva holística, pues los diferentes resultados se complementan, de acuerdo con los objetivos del estudio, para tener una visión más amplia del fenómeno investigado. Así, partiendo de los objetivos, se realizó el análisis que se resume en la Tabla 17:

Tabla 17

Resumen triangulación metodológica simultánea. Datos recabados por la autora.

<i>Objetivos</i>	<i>Datos cuantitativos</i>	<i>Datos cualitativos</i>
<p>Describir la relación docente-estudiante-aprendizaje, cuando se implementan estrategias didácticas mediadas por herramientas <i>Web 2.0</i> para desarrollar la competencia literaria.</p>	<p>Al observar los resultados de la Tabla 8 (al igual que en la figura 8 donde se muestra que la valoración 4 alcanzó el 60%) se evidencia que tanto educandos como educadores consideraron que las herramientas <i>Web 2.0</i> resultan efectivas para el desarrollo de la competencia literaria, al valorarlas como eficaces en un nivel medio-alto (3.8) siendo las más destacadas: póster digital, <i>Facebook</i>, <i>Google Drive</i> y <i>Moodle</i> con medias de 4.36, 4.28, 4.24 y 4.08 respectivamente. Sin embargo, también resulta clara la discrepancia en cuanto a la forma como estudiantes y maestros ven a redes sociales como <i>Facebook</i> (ubicada en el segundo lugar por los primeros y en el quince por los segundos). Esta diferencia influye en la relación docente-estudiante-aprendizaje, en tanto se pierden oportunidades importantes para articular procesos de enseñanza-aprendizaje a través de una herramienta altamente valorada por los alumnos, debido a su constante interacción con ella, lo cual suprime el riesgo de frustración por falta de habilidades para su manejo, presente en otras herramientas.</p> <p>De otro lado, en la Tabla 12 se observa gran coincidencia en la forma como educandos y profesores evaluaron las estrategias didácticas (para Asociación, Representación visual, Creación dirigida y Detección de información relevante, la Moda fue de 4 para ambos actores), lo que implica concordancia en la forma cómo esperan llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>La implementación de estrategias didácticas mediadas por herramientas <i>Web 2.0</i> favorece aspectos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El clima del aula en lo referente a la organización, estructuración de las clases en forma secuencial y la disposición de los estudiantes para las mismas. • La comunicación de los educandos con el docente y sus pares. • Una mayor conciencia en el educador de su rol como gestor, motivador, facilitador y evaluador. • Un papel más activo de parte del estudiante y el desarrollo de la autonomía, el compromiso, la orientación al logro, la tolerancia a la frustración, capacidad para autoevaluarse y para trabajar en equipo e interactuar con sus pares. <p>Se deben considerar riesgos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La disparidad en las habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas de los diferentes estudiantes. • Un exceso de estructuración que conlleve a la inflexibilidad. • La tendencia a perpetuar prácticas tradicionales que banalicen las herramientas tecnológicas al subutilizarlas. • La tendencia a realizar un acompañamiento excesivo a los procesos de los educandos impidiendo que estos desarrollen habilidades para autogestionar su conocimiento.

<i>Objetivos</i>	<i>Datos cuantitativos</i>	<i>Datos cualitativos</i>
Establecer cuáles estrategias didácticas mediadas por herramientas <i>Web 2.0</i> resultan mejor evaluadas por alumnos y docentes para el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.	Los alumnos evaluaron todas las estrategias didácticas propuestas como efectivas, destacándose la asociación, socialización, la representación visual y la creación dirigida, con medias de 4.24, 4.15, 4.04, 3.89, respectivamente. Los docentes evaluaron 7 de las nueve estrategias didácticas con puntaje de 4 (moda) y solo 3 con puntaje de 3.	Los resultados cuantitativos son congruentes con lo observado respecto a que los ámbitos de análisis y producción textual, en los cuales se introdujeron elementos audiovisuales para diversificar las formas de percepción y ejercicios de creación colectiva a través de las redes sociales o producción dirigida de piezas hipertextuales, que precisamente hacen relación a las estrategias didácticas mencionadas, fueron en los que los estudiantes evidenciaron un mejor desempeño.
Identificar cuáles herramientas <i>Web 2.0</i> se adaptan mejor en el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas a mejorar la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria.	Las herramientas mejor valoradas por fueron póster digital, <i>Facebook</i> y <i>Google Drive</i> con medianas de 4.05, 3.97, 3.94 respectivamente. Se observe, además, que El póster digital fue considerada la herramienta más efectiva para desarrollar los ámbitos de análisis y producción textual y <i>Facebook</i> para el ámbito de asimilación de conceptos.	Nuevamente, estos datos cuantitativos se pueden complementar con la información obtenida de las observaciones, dado que estas herramientas se ajustan a los cambios metodológicos antes mencionados, pues incluyen aspectos audiovisuales y posibilitan la creación colaborativa y dirigida.
Determinar el nivel de eficacia de las herramientas <i>Web 2.0</i> para el desarrollo de las dimensiones de la competencia literaria.	De acuerdo con la Tabla 9, las herramientas <i>Web 2.0</i> fueron más efectivas para desarrollar el ámbito de producción textual, luego el de análisis textual y por el último el de asimilación de conceptos. Todas las herramientas fueron valoradas como eficaces (en un nivel medio-alto: 3.84), por estudiantes y docentes, para el desarrollo de los ámbitos de la competencia literaria. El poster digital se ubicó en el primer lugar para los ámbitos de análisis y producción textual y en el tercero para asimilación de conceptos. <i>Facebook</i> en el primero para asimilación de conceptos y en el Segundo para análisis y producción textual.	Conforme al análisis de las observaciones, los ámbitos en los que los estudiantes muestran mejor desempeño siguen el mismo orden de la valoración cuantitativa. Éstas mostraron que, efectivamente, los estudiantes evidenciaron un mejor desempeño en los ámbitos de análisis y producción textual, mostrando una mayor profundidad en las interpretaciones de diferentes tipos de texto, y en sus producciones, originalidad, capacidad para construir imágenes simbólicas complejas para representar sentimientos y situaciones, sentido de la estética, uso adecuado de términos, cohesión y coherencia. Sin embargo, es importante considerar que, precisamente, en los ámbitos de producción y análisis textual fue en los que se implementaron mayores cambios metodológicos.

Es importante contrastar los resultados, con los de otras investigaciones que se consideraron dentro del marco teórico que soportó el presente estudio.

Se presentan coincidencias en lo señalado por Estévez (2012) y Zambrano (2011) respecto a la actitud general favorable de los educandos hacia el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y a un mayor nivel de motivación mostrado como consecuencia.

Estévez (2012) indicaba el riesgo de suponer que las TIC por sí mismas mejoran los procesos formativos, mostrando como ejemplo el hecho de que 80% de los estudiantes no contrastaron con otras fuentes la información obtenida en Internet. Lo cual lleva a considerar el hecho de que las observaciones de la presente investigación mostraron que en la asimilación de conceptos no se evidenció mejoría, precisamente porque el uso de las herramientas *Web 2.0* se limitó al aspecto operativo en ese ámbito.

Por su parte, Zambrano (2011), mostraba la implementación de un modelo formativo basado en redes sociales, cuyo éxito se basó en una correcta adaptación al entorno universitario y la debida capacitación de docentes y estudiantes. En el presente estudio, las observaciones realizadas, evidenciaron las deficiencias que los proyectos de los docentes participantes mostraron, precisamente en estos puntos, pues no se partió de un diagnóstico que permitiera establecer los diferentes niveles de habilidades para el manejo de herramientas tecnológicas de los estudiantes, simplemente, los educadores asumieron que todos los jóvenes, por el solo hecho de pertenecer a la actual generación, poseían dichas habilidades o las desarrollarían rápidamente durante la ejecución de las actividades. El resultado, fue el desarrollo desigual de los procesos formativos que terminó por afectar a todos los miembros de los grupos.

Parte del problema es que las capacitaciones que llegan a las Instituciones Educativas para incentivar y formar a los profesores en la integración de TIC a su quehacer, provienen del entorno universitario, lo cual dificulta que los educadores puedan llevar a la práctica lo aprendido, pues se están subestimando aspectos propios del contexto de la educación secundaria como el perfil de los educandos (adolescentes con problemáticas propias de su edad, dispersos y con bajo nivel de compromiso académico), o la dinámica misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje (ajustada a las disposiciones, objetivos y lineamientos del nivel medio establecidos por el MEN, diferentes a la propia de la educación superior). Es primordial, entonces, a la hora de diseñar programas de formación para docentes, tomar en cuenta que cada nivel educativo precisa de un tratamiento especial.

Este aspecto fue señalado por Arboleda, Blandón y Castellano (2012) quienes manifiestan en su estudio, la necesidad de capacitar a los docentes de las instituciones de básica y media para que utilicen en forma óptima las herramientas tecnológicas disponibles en las instituciones y se impliquen en procesos de innovación educativa.

Asimismo, el presente estudio coincide con lo expuesto por Zambrano (2011) con respecto a la preferencia mostrada por los estudiantes por herramientas como Facebook y YouTube, que les resultan más cercanas, y cuya potencialidad aún no ha explotada a profundidad por los educadores dado que aún pervive en las instituciones de Básica y Media la cultura de proscribir este tipo de herramientas como lo señalan Arboleda, Blandón y Castellano (2012).

Por el contrario, esta investigación difiere del planteamiento de Lugo (2005), al señalar que, en el procesamiento de información hipertextual, para los lectores con poca

experiencia con textos impresos, los elementos visuales pueden terminar siendo un distractor, convirtiéndose en estímulos secundarios que pueden desviarlo del objetivo de lectura. Durante las observaciones se evidenció que los elementos audiovisuales ayudaban a los estudiantes a dar significado a las lecturas y al desarrollo de la alfabetidad visual, a través de estrategias didácticas como la asociación y la representación visual.

Del mismo modo, en lo señalado por Arboleda, Blandón y Castellano (2012) referente a que los educadores de Lengua Castellana, continúan promoviendo, mayormente, la lectura de textos convencionales, o a que consideran nocivas las TIC por promover prácticas como el uso de abreviaciones, los cambios sintácticos o copia de información disponible en la red, se observó que en la Institución donde tuvo lugar la investigación, los docentes del área de lenguaje tienen una actitud favorable hacia las herramientas tecnológicas en general e incluyen en sus clases variadas formas de lectura multisensorial.

Contrario a la problemática encontrado por Arboleda, Blandón y Castellano (2012), acerca de la priorización excesiva del aspecto operativo de las herramientas tecnológicas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el presente estudio observó que en los proyectos de los docentes participantes se presentó el fenómeno contrario.

4.4. Confiabilidad y validez del estudio

Para ambos instrumentos, encuesta y observación naturalista, se realizó una prueba piloto, la cual se especificó en el capítulo tres. A la encuesta, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), se aplicó el procedimiento de medida de estabilidad para

determinar el coeficiente de confiabilidad, que fue de 0.75 para la prueba piloto, considerado aceptable, más aún si se toma en cuenta que se basó en la coincidencia absoluta, mucho más rigurosa que la relativa, aunque esta última también es válida para las encuestas de tipo cuadrícula (Azofra, 1999).

Asimismo, se constató la validez de contenido de acuerdo con las variables (competencia literaria, estrategia didáctica y herramienta *Web 2.0*) y se determinó la validez de constructo al analizar la interacción conceptual desde el marco teórico (ver Tabla 4).

Una vez practicada la encuesta, se procedió a repetir su realización dos semanas después, en idénticas circunstancias, para poder realizar el comparativo test-retest, del que se obtuvo un porcentaje de coincidencia absoluta de 76.33 que constituye un coeficiente de confiabilidad de 0.76 (ver Apéndice G).

Las observaciones se procesaron de acuerdo con la secuencia de pasos, de acuerdo con Gordo y Serrano (2008) y Valenzuela y Flores (2011) que ya se explicó en el capítulo 3 y luego se procedió a disponer la información en el modelo de organización de datos (ver Tabla 6) basado en Gordo y Serrano (2008).

De acuerdo con el enfoque mixto, se procesaron por separado los datos cuantitativos (estadística descriptiva) y los cualitativos (discusión narrativa). Luego, de acuerdo con Arias (2000) y Rodríguez (2003), se realizó la triangulación metodológica simultánea, siguiendo los principios de:

- Objetividad: tomar distancia del análisis interpretativo, evitar el sesgo.
- Precisión: describir con exactitud sin abusar de los adjetivos.

- Complementariedad: buscar puntos en común, relacionar la información.

A lo largo de este capítulo se presentaron: los resultados, cuantitativos (encuesta) y cualitativos (observación naturalista), y su respectivo análisis. Asimismo, los resultados fueron contrastados con los de otras investigaciones consideradas en el marco teórico. Finalmente, se especificaron los procedimientos para determinar la confiabilidad y validez de los resultados.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo presenta un resumen de los principales hallazgos de la investigación y las conclusiones que de ella se obtienen, considerando los objetivos, la hipótesis y los supuestos. Por último, se plantean algunas recomendaciones para aplicaciones prácticas y futuros estudios.

5.1. Resumen de hallazgos

El estudio partió del planteamiento del problema con la pregunta: ¿de qué manera la implementación de nueve estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* contribuye al desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria?, la cual se respondió por medio de una investigación con enfoque mixto y diseño convergente paralelo, para la que se eligieron; como instrumento cuantitativo una encuesta y como instrumento cualitativo la observación naturalista. Estos se implementaron conforme a los objetivos del estudio.

En cumplimiento del objetivo: Identificar cuáles herramientas *Web 2.0* se adaptan mejor en el desarrollo de estrategias didácticas dirigidas a mejorar la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria, se estableció que las 15 herramientas *Web 2.0* evaluadas fueron consideradas como eficaces por los docentes y estudiantes participante (el promedio de la media fue de 3.84 de 5), siendo las mejor valoradas: Póster digital, *Google Drive*, *Moodle*, *YouTube* y *Podcast*. Se observó coincidencia en la apreciación que de ellas hicieron alumnos y profesores.

Para el objetivo: Establecer cuáles estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* resultan mejor evaluadas por alumnos y docentes para el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria, también se obtuvo información suficiente, pues se mostró que tanto profesores como educandos consideraron eficaces, para el desarrollo de la competencia literaria, las nueve estrategias didácticas (evaluadas en nivel medio-alto: 3.8, de acuerdo con la media). Las de más alta valoración fueron: asociación, representación visual, creación dirigida y socialización.

El objetivo: Determinar el nivel de eficacia de las herramientas *Web 2.0* para el desarrollo de las dimensiones de la competencia literaria, se logró, pues se recabaron datos suficientes y pertinentes, indicando que estudiantes y docentes evaluaron las 15 herramientas como eficaces en un nivel medio-alto (3.84). Además, se establecieron las herramientas mejor valoradas para cada ámbito, entre las que destacaron *Facebook*, *Moodle*, póster digital, *Google Drive* y *podcast*.

La información recabada sobre el objetivo: Describir la relación docentes-estudiantes-aprendizaje, cuando se implementan estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* para desarrollar la competencia literaria, permitió determinar que se favorece el clima del aula en cuanto a la organización, estructuración de las clases y la disposición de los estudiantes, la comunicación de los educandos con el docente y sus pares, una mayor conciencia en el educador de su rol como gestor, motivador, facilitador y evaluador, un papel más activo de parte del estudiante y el desarrollo de la autonomía, el compromiso, la orientación al logro, la tolerancia a la frustración, capacidad para autoevaluarse y para trabajar en equipo.

Sin embargo, deben considerarse factores de riesgo como: desigualdad marcada en el nivel de competencias tecnológicas que posean los estudiantes, exceso de estructuración que conlleve a la inflexibilidad de los programas de clase, el acompañamiento excesivo durante los procesos formativos, que impida a los educandos desarrollar la autonomía y autogestionar su conocimiento, evitar que las herramientas tecnológicas se conviertan en simples “aditivos” para prácticas metodológicas tradicionales y terminen siendo subutilizadas.

Conforme a lo expuesto, puede afirmarse que el objetivo general: Analizar el impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria, se cumplió dado que se presenta suficiente información sobre todas las variables y su interacción.

Asimismo, la hipótesis planteada: Las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* resultan evaluadas entre el nivel medio y el alto para el desarrollo de los ámbitos de la competencia literaria, fue probada, pues de acuerdo con los resultados tanto los estudiantes como los docentes las valoraron como eficaces en un nivel medio-alto (3.8).

En cuanto a los supuestos: La implementación de estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* favorece el clima del aula y por consiguiente, la disposición de los estudiantes para el desarrollo de la competencia literaria. y las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* que implican trabajo colaborativo resultan más efectivas para el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes del nivel medio de secundaria, se encontró suficiente evidencia para afirmar el primero,

dado que las observaciones indicaron una influencia favorable en el clima del aula y una mejora en la disposición de los educandos, expuesta detalladamente en el apartado de los resultados cualitativos, mientras que, la información analizada no resulta concluyente para afirmar o negar el segundo.

Una vez hecho este recorrido, se retoma la pregunta de investigación para afirmar que la implementación de nueve estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* contribuye al desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de nivel medio de secundaria, en tanto impacta positivamente aspectos como el clima del aula, los roles asumidos por el educador y los alumnos, y los procesos de enseñanza-aprendizaje, factores estos que articulan la relación docente-estudiante-aprendizaje.

Dar respuesta a la pregunta de investigación, permite tener mayor claridad sobre la mediación de los de herramientas tecnológicas en los procesos formativos, pero, al mismo tiempo, implica el planteamiento de nuevos interrogantes y posibles rutas de investigación como:

Si consideramos que en el ámbito de producción textual los estudiantes mostraron mejoraría en su desempeño (con la construcción de textos de contenidos profundos y estructuras complejas), ¿es posible que el impacto favorable de las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* también influya sobre aspectos que normalmente revisten complejidad para los jóvenes, como la ampliación del léxico o la aplicación de estructuras textuales formales?

Igualmente, sería importante indagar ¿la mejora del desempeño de los estudiantes en los ámbitos de análisis y producción textual, será coincidente con los resultados que puedan obtener en pruebas estandarizadas?, es decir, ¿la implementación de estrategias

didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* puede mejorar el desempeño de los educandos en pruebas estandarizadas?

En lo referente al ámbito de análisis textual, los docentes participantes utilizaron mayormente textos poéticos, cuentos cortos, algunas breves piezas teatrales y del género periodístico, sin embargo, ¿se obtendrían resultados similares con textos de mayor extensión y complejidad como la novelas, ensayos, textos científicos o filosóficos?

Asimismo, una línea de investigación interesante sería el analizar ¿hasta qué punto la mediación tecnológica en los procesos formativos influye en la motivación intrínseca de estudiantes y docentes?

5.2. Conclusiones

El estudio muestra que incluso sin una verdadera integración curricular, dado que los proyectos de aula de los docentes participantes son esfuerzos individuales que, aún distan de constituirse en planes estratégicos institucionales, debidamente sistematizados, pueden obtenerse mejorías en los procesos formativos, pues como se señaló los estudiantes mostraron progresos en los ámbitos de análisis y producción textual.

En el ámbito de asimilación de conceptos la introducción de tecnologías se limitó al aspecto operativo-formal, sin que se dieran cambios metodológicos sustanciales, por lo que la falta de avances en los educandos en este ámbito, puede ser considerada evidencia adicional para afirmar que, la mediación de herramientas tecnológicas constituye una forma de optimizar los procesos formativos, siempre y cuando se dirijan en el sentido de transformar aspectos de fondo en lo referente a la metodología.

Ahora bien, estas transformaciones metodológicas deben considerar factores como el contexto que enmarca los procesos de enseñanza-aprendizaje, el perfil de los estudiantes y demás características que puedan ser elementos diferenciales, por lo que resulta primordial que se parta de un diagnóstico y posterior capacitación ajustada a las necesidades de la Institución donde tendrá lugar el proceso formativo. Ésta, precisamente, fue una de las falencias encontradas en los proyectos de los educadores participantes en el presente estudio.

Lo anterior, fue la causa de que se desestimara la necesidad de nivelar a los estudiantes, quienes mostraron dispares niveles de competencias tecnológicas, situación que afectó, en cierto modo, el desarrollo óptimo de los proyectos. Del mismo modo, es preciso reconsiderar la noción de que los jóvenes necesariamente son intrínsecamente habilidosos para el manejo de herramientas tecnológicas, y que su capacitación en este sentido puede obviarse o minimizarse.

Sin embargo, resulta claro para esta investigación que se han operado transformaciones importantes en la percepción que los docentes tienen de las TIC, pues en suma, los profesores de la institución educativa, escenario del estudio, poseen una actitud favorable hacia éstas, y con mayor o menor estructuración, han integrado a su quehacer estrategias didácticas mediadas por herramientas tecnológicas, en especial, de la *Web 2.0*.

Ahora, falta avanzar en una cultura de la investigación y del trabajo colaborativo entre los educadores, dada que la mayor falencia encontrada, radica en la escasa o nula sistematización de las propuestas y proyectos, lo cual dificulta, la evaluación, réplica y divulgación de las mismas.

Para la presente investigación se eligió una metodología mixta con el fin de abordar de una manera holística un fenómeno que, por su naturaleza, implica la consideración de aspectos claramente medibles y otros que precisan estudiarse desde un enfoque cualitativo, sin embargo, hubiera sido importante contrastar los resultados con datos preexistentes sobre el desempeño de los educandos en otros momentos del proceso formativo, y/o su desempeño en pruebas estandarizadas, así como realizar un análisis comparativo con otro grupo de estudiantes de características similares, pero que recibieran clases con estrategias didácticas tradicionales en lugar de las mediadas por herramientas *Web 2.0*. Las limitaciones de tiempo y de acceso a otros grupos de la población y a registros (bases de datos), imposibilitaron que el estudio tomara en cuenta estos aspectos que habrían enriquecido los resultados.

5.3. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos se plantean las siguientes recomendaciones:

- Propender porque el uso de herramientas tecnológicas para mediar los procesos formativos, se dirija, de manera especial, a la transformación del aspecto metodológico, en el sentido de encontrar nuevas formas de abordar los problemas relativos a la enseñanza-aprendizaje, dado que es lo que permite trascender la mera instrumentalización de éstas tecnologías.
- La implementación de proyectos educativos mediados por TIC, deben considerar el diagnóstico cuidadoso del contexto y perfil de quienes serán actores del mismo, así como la capacitación pertinente que contemple estas variables.

- Promover una cultura de la investigación educativa y del trabajo colaborativo, en especial entre los docentes que se desempeñan en los niveles básico y medio, para transformar la concepción de que esto es labor y privilegio de los profesores universitarios. De esta manera, podrá avanzarse en la construcción de un acervo conceptual amplio, actualizado y pertinente que facilite la integración curricular de las nuevas tecnologías en todos los niveles de la educación.

Para futuras investigaciones se recomienda:

- Profundizar en la manera cómo la implementación de estrategias didácticas mediadas por TIC puede influir en el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el procesamiento de información.
- Dado que el tiempo en el que se desarrolló el presente estudio fue limitado, sería interesante hacer un seguimiento que abarque diferentes periodos académicos, para medir e incluso comparar con un grupo de control, el desempeño de estudiantes de secundaria que reciben clases en las que, como regla general, se implementan estrategias didácticas mediadas por TIC.

En este quinto capítulo se resumieron los principales hallazgos del estudio que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación, la constatación del cumplimiento de los objetivos, la comprobación de la hipótesis y la afirmación del primer supuesto, considerando, además, que la evidencia resultó insuficiente para emitir concepto sobre el segundo. Igualmente, se presentaron las conclusiones y las recomendaciones.

Referencias

- Aarseth, E. (2006). *Teoría del hipertexto: la literatura en la era electrónica*. Madrid España: Arco/Libros.
- Aldana, S. E. (2012). El podcasts en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (37), 9-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224568002>
- Arboleda, H., Blandón, H., Castellano, M. (2012, agosto). *Estrategias didácticas mediadas por TIC para el desarrollo de la competencia interpretativa*. Trabajo presentado en Encuentro Nacional de Investigación, Funlam, Medellín, Colombia. Recuperado de [http://www.funlam.edu.co/uploads/centroinvestigaciones/96_Memorias_enc_investi_2012\[1\].pdf#page=259](http://www.funlam.edu.co/uploads/centroinvestigaciones/96_Memorias_enc_investi_2012[1].pdf#page=259)
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la *Web 2.0*. *Comunicar*, 19(38), 13-20. Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-03>
- Arias, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26.
- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Azofra, M. J. (1999). Cuestionarios. Cuadernos metodológicos. Madrid, España: CIS.
- Badillo, R. (2008). Origen cognoscitivo de las competencias. En P. Sánchez (Ed.), *Competencias cognoscitivas: Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico* (pp.11–30). Bogotá D.C., Colombia: Aula abierta, Magisterio.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Síntesis.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona, España: Ariel.
- Borràs, L. (Ed.) (2005). *Textualidades electrónicas: nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona, España: Editorial UOC.

- Borràs, V., López, P. y Lozares, C. (1999): La articulación entre lo cuantitativo y lo cualitativo: de las grandes encuestas a la recogida de datos intensiva. *Qüestió*, 23 (3), 525-541. Recuperado de <http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/4119/4/article.pdf>
- Cabero, J., Llorente, M. C. y Román, P. (2007). La tecnología cambió los escenarios: el efecto Pigmalión se hizo realidad. *Comunicar*, 15(28), 167-175. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2188019>
- Caro, M.T. (2009). El desarrollo de la competencia semiológica a través del uso creativo de las TIC en Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 269-290. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/91101/87831>
- Cea, M. A. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- CEPAL-UNESCO. (1998): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile: Tarea.
- De Aguiar, V.M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Distrito Federal, México: McGraw Hill.
- Encarnación, E. K. & Legañoa, M. d. I. Á. (2013). Estrategia para favorecer el desarrollo de la interactividad cognitiva en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (42), 129-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36825582011>
- Estévez, M.E. (2012). Análisis y beneficios de la incorporación de las TIC en el área de Lengua Castellana y Literatura: un caso práctico. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (40) 21-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36823229002>
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Galeano, M. E. (2007). *Estrategias de investigación social: El giro de la mirada*. Medellín, Colombia: La carreta Editores E.U.

- García, J.M. (2013). Enseñar literatura en entornos digitales. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (7), 109-125. Recuperado de <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/120/127>
- González, J.A., Núñez, J.C., Pérez, L.A y Soler, E. (Ed.) (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Gordo, A. J. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Iafrancesco, G. (2003). *La investigación en educación y pedagogía; fundamentos y técnicas*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- ICFES. (2012). *Resumen ejecutivo: Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2012*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Jaramillo, P. Castañeda, P. Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*, 12(2) 159-179. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412219011>
- Le Boterf, G. (2002). *De la competencia*. Barcelona, España: Ediciones Gestión 2000.
- Lugo, K. (2005). El proceso de lectura de hipertextos: ¿Una nueva forma de leer? *Educere*, 9(30), 365-372. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603012>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J. y otros. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro*. Jalisco, México: ITESO.
- Margaix, D. (2007). Conceptos de *Web 2.0* y biblioteca 2.0: origen, definiciones y retos para las bibliotecas actuales. *El profesional de la información*, 16(2), 95-106. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/9521/1/kx5j65q110j51203.pdf>
- Mendoza, A. (2010). Competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos*, (32), 21-34.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria, una observación en el ámbito escolar. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (5), 25-53.
- MinEducación. (2010). *Acciones y lecciones: Revolución educativa 2002-2010*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MinEducación. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*. 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Perrenoud, P. (2006). Programas escolares y competencias. En J.C. Sáenz (Ed.), *Construir competencias desde la escuela*, (pp.43–67). Santiago, Chile: Ediciones Noreste.
- Reichardt, Ch. S. y Cook, T. D. (2005). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos. En Ch. S. Reichardt y T. D. Cook (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid, España: Morata.
- Ianni, F. A. y Terry, M. (2005). Hacia un acercamiento entre las metodologías cuantitativas y cualitativas. En Ch. S. Reichardt y T. D. Cook (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 131-147). Madrid, España: Morata.
- Trend, M. G. (2005). Sobre la reconciliación de los análisis cualitativos y cuantitativos. En Ch. S. Reichardt y T. D. Cook (Eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 105-130). Madrid, España: Morata.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria conceptual. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (23), 753-777.
- Rodríguez, C. (2003). Métodos y estrategias de integración de los paradigmas en investigación educativa. En L. Herrera; O. Lorenzo; I. Alemany y M.C. Mesa (Eds.), *Intervención psicoeducativa: una perspectiva multidisciplinar* (pp. 32-52). Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Romaní, J.C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer: Revista de Estudios de Comunicación*, 14(27), 295-318. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/2636/2182>

- Romero, D., y Sanz, A. (2008). *Literaturas del texto al hipermedia*. Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Salinas, J. (Ed.) (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Sevilla, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Sánchez, S., Lluch, G. y del Río, T. (2013). La lectura en la *Web 2.0*. Estudio de caso: los *blogs* en el Reto Delirium. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, (10), 75-84. Recuperado de <http://roderic.uv.es/jspui/bitstream/10550/29057/1/089531.pdf>
- Santoveña, S.M. (2011). Incidencia de los nuevos alfabetismos en la mejora de la calidad de la enseñanza: el caso de los *blogs*. *Aula Abierta*, 39(2), 59-68 recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3621299>
- Valenzuela, J. R. y Flores, M. (2011). *Fundamentos de investigación educativa* (eBook). Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Verd, J. M. y López, P. (2008). La eficiencia teórica y metodológica de los diseños multimétodo. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (16), 13-42. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124024001>
- Vygotsky, L.S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Madrid, España: Ediciones AKAL.
- Zambrano, W. R. (2011). Modelo de enseñanza-aprendizaje para la educación superior basado en redes sociales. *Dialéctica: Revista de Investigación*, (29), 26-48. Recuperado de <http://unipanamericana.edu.co/index.php?home.revistadialectica#>
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria: Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Zayas, F. (2011). La educación literaria y las TIC. *Aula de innovación educativa*, (200), 32-34.

Apéndice A: Encuesta sobre estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0

Presentación

El presente cuestionario hace parte del estudio: Impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de nivel medio de secundaria.

Para esta investigación es muy importante conocer tu punto de vista como estudiante, por eso es importante que uses tu criterio para responder en forma libre y sincera.

Descripción

Encuesta de 15 preguntas tipo cuadrícula sobre temas propios de la competencia literaria, cada una de las cuales presenta tres opciones de estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0, con el fin de que los estudiantes las evalúen según su eficacia para permitirles alcanzar objetivos de aprendizaje.

Objetivo

Establecer el grado de efectividad que tienen las estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 para alcanzar objetivos de aprendizaje relacionados con la competencia literaria.

Instrucciones

Califica del 1 al 5 las herramientas que se incluyen en las opciones, pensando en que el 5 te permite aprender y realizar mejor las actividades propuestas.

Datos de identificación

Nombre:

Género:

Edad:

Grupo:

1. Crear un cuento en grupo se facilita si:

	1	2	3	4	5
A. Trabajas con tus compañeros la técnica de cadáver exquisito por medio de Twitter.					
B. Crean previamente una secuencia de imágenes en Flickr					
C. Lo creas con tus compañeros por medio de una línea de mensajes en Facebook.					

2. Realizas más fácilmente un reportaje en grupo si:

	1	2	3	4	5
A. Creas con tus compañeros una revista con Issuu.					
B. Trabajas con tus compañeros en un documento de Google Drive.					
C. Lo planifican por medio de un mapa conceptual online.					

3. Puedes crear un poema más fácilmente a partir de:

	1	2	3	4	5
A. Un Podcast con una secuencia de sonidos que te inspiren.					
B. Una historieta web.					
C. Un video inspirador de YouTube.					

4. Puedes escribir un artículo de opinión sobre un tema controversial si te presentan la información en:

	1	2	3	4	5
Una presentación de Slideshare.					
Un Póster digital.					
Una presentación de Prezi.					

5. Puedes escribir un ensayo en grupo más fácilmente si:

	1	2	3	4	5
A. Creas una wiki para el grupo.					
B. Trabajas en un foro de Moodle.					
C. Creas un blog para el grupo.					

6. Analizar críticamente la información presentada por los diferentes medios de comunicación se facilita si:

	1	2	3	4	5
A. Lo discutes con tus compañeros por medio de Twitter.					
B. Crean y comentan un álbum de imágenes controversiales en Flickr.					
C. Lo discutes con tus compañeros por medio de una línea de mensajes en Facebook.					

7. Analizas mejor el estilo de un autor determinado si:

	1	2	3	4	5
A. Creas en una revista con Issuu.					
B. Creas un documento de Google Drive.					
C. Creas un mapa conceptual online.					

8. Analizas mejor obras dramáticas con tus compañeros mediante la creación de:

	1	2	3	4	5
A. Un Podcast.					
B. Una historieta web.					
C. Un video para YouTube.					

9. Analizas mejor obras poéticas si trabajas con tus compañeros en:

	1	2	3	4	5
Una presentación de Slideshare.					
Un Póster digital.					
Una presentación de Prezi.					

10. Analizas mejor una obra literaria en el contexto de una determinada corriente si trabajas con tus compañeros en:

	1	2	3	4	5
A. Una wiki.					
B. Un foro de Moodle.					
C. Un blog.					

11. Identificas mejor las figuras retóricas si:

	1	2	3	4	5
A. Las empleas en tus mensajes de Twitter.					
B. Identificas cada figura con una imagen y creas un álbum en Flickr.					
C. Las empleas en tus mensajes de Facebook.					

12. Reconoces mejor la estructura de los diferentes tipos de texto si trabajas con tus compañeros en:

	1	2	3	4	5
A. Una revista con Issuu.					
B. Un documento de Google Drive.					
C. Un mapa conceptual online.					

13. Identificas mejor una corriente literaria y sus representantes si realizas con tus compañeros:

	1	2	3	4	5
A. Un Podcast.					
B. Una historieta web.					
C. Un video para YouTube.					

14. Comprendes mejor las reglas ortográficas si las pones en práctica a través de la creación grupal de:

	1	2	3	4	5
Una presentación de Slideshare.					
Un Póster digital.					
Una presentación de Prezi.					

15. Comprendes mejor el contexto histórico de una corriente literaria si te presentan la información en:

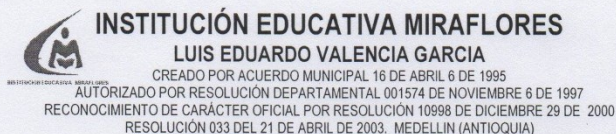
	1	2	3	4	5
A. Una wiki.					
B. Moodle.					
C. Un blog.					

¡Gracias por tu colaboración!

Apéndice B: Guía de observación general

Investigación:			Fecha:
Nombre del observador:			Sesión:
Nombre del observado:			Clave de identificación:
Lugar de la observación:			Tiempo empleado:
Notas de campo			Acotaciones
Acciones del docente	Acciones de los estudiante	Procesos de aprendizaje	

Apéndice C: Autorización para la aplicación de la encuesta

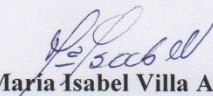


Medellín, abril 30 de 2014

A quien pueda interesar

Yo, María Isabel Villa Alzate, en calidad de Rectora de la Institución Educativa Miraflores L.E.V.G. autorizo a la docente Diana Isabel Quintana Ramírez, identificada con C.C. 43610804, para encuestar a los estudiantes de los grupos 11.1 y 10.1 sobre estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0*, como parte del proceso investigativo: *Impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de nivel medio de secundaria*, que actualmente adelanta la mencionada docente.

Atentamente,


María Isabel Villa Alzate
Rectora

Correo electrónico iemiraflores@yahoo.com.co
CALLE 48 N° 27-05 TELEFONOS 269-75-83 MEDELLIN

Apéndice D: Consentimiento de tutores legales de los estudiantes participantes



INSTITUCIÓN EDUCATIVA MIRAFLORES
LUIS EDUARDO VALENCIA GARCÍA
FORMAR PARA PENSAR, LIDERAR, TRANSFORMAR Y TRASCENDER

Consentimiento de Acudientes

Luego de participar en la reunión informativa del día 09 de mayo de 2014 (celebrada como consta en el Acta de Reunión de Padres de Familia No.04), durante la cual se explicó clara y suficientemente el objetivo y el procedimiento de la encuesta: *Herramientas Web 2.0 para la Educación*, autorizamos, en calidad de acudientes y tutores legales de los de los estudiantes abajo enlistados, su participación en la encuesta mencionada, en constancia de lo cual firmamos a continuación:

GRUPO 11.1		
No	ESTUDIANTE	ACUDIENTE
1	ANGULO JARAMILLO ANA MARTA	Florencia Angulo Jaramila
2	ARLAS HENAO JUAN DAVID	Enica Arlas Henao
3	BARRERA VELÁSQUEZ SIMON ALEJANDRO	Janny Amp. Velasquez Rivas
4	BERRÍO CANO YULIED CATERINE	Luz Berrío
5	BOHORQUEZ LUNA DUVAN HARVEY	Hilda Luna
6	BRÍÑEZ BOTERO JUAN MANUEL	José Diego Botero Botero
7	CANO GÓMEZ SEBASTIAN	Juan Fernando Cano M.
8	CARRILLO RENDÓN YESSICA MARCELA	M. Yaneth Rendón Alvaréz
9	CASTAÑO ARIAS RUTH	Gloria Arias
10	CHAVARRIACA LONDOÑO JOSEPH DANIEL	Adriana Londoño
11	CHAVARRA TABORDA ANNY MILENA	Yessica Taborda
12	CORDOBA COSSIO LUZ ADRIANA	Luz Córdoba
13	CORTÉS HENAO ANDRÉA CATERINE	Milena Cortés
14	DÍAZ RAMÍREZ STEVEN	Paula Díaz
15	ICHAVARRIA ROBLEDU JUAN PABLO	Ana Carolina Robledo R.
16	ESCOBAR MORA JUAN PABLO	Escobar Mora
17	GALVIS CUERVO JUAN PABLO	Adriana Cuervo
18	GÓEZ RODRÍGUEZ MARÍA FERNANDA	María Fernanda Góez Rodríguez
19	GONZÁLEZ RIVILLAS JUAN PABLO	Concepción Rivillas
20	GUERRA CASTAÑO JUAN FERNANDO	Juan Fernando Guerra
21	GUTIERREZ LOALZA SARA	Maria Guisela Loalza Mora

Apéndice E: Formato de participación consentida

Formato de participación consentida en la investigación:

Impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de nivel medio de secundaria

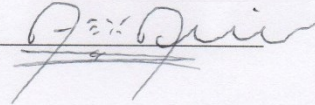
Identificación del participante

Nombre: Jairo Alexander Garcia Q Documento de identidad: 98568354
Rol/cargo: Docente Institución: I.G. Miraflores

Certifico que recibí y comprendí la información referente al propósito y alcance de la investigación: *Impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de nivel medio de secundaria.*

Del mismo modo hago constar que mi participación en dicha investigación es voluntaria y que no he sufrido ningún tipo de coerción o recibido estímulo económico o de ninguna otra índole para acceder.

Para lo cual firmo a continuación:



Salvedades u observaciones

Sin observaciones

Formato de participación consentida en la investigación:

Impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de nivel medio de secundaria

Identificación del participante

Nombre: *Eulalia Heredes Aguirre I.* Documento de identidad: *43828*
Rol/cargo: *Docente* Institución: *J.E. Miraflores*

Certifico que recibí y comprendí la información referente al propósito y alcance de la investigación: *Impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas Web 2.0 en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de nivel medio de secundaria.*

Del mismo modo hago constar que mi participación en dicha investigación es voluntaria y que no he sufrido ningún tipo de coerción o recibido estímulo económico o de ninguna otra índole para acceder.

Para lo cual firmo a continuación: *Eulalia Heredes Aguirre I.*

Salvedades u observaciones

Ninguna.

Apéndice F: Agrupación de los items correspondientes a cada estrategia didáctica

<i>Estrategia didáctica</i>	<i>Items</i>
Recuperación de información	7A, 7B, 7C, 10A, 10B, 10C, 13A, 13B, 13C,
Detección de información relevante	4A, 4B, 4C, 6A, 6B, 6C, 7A, 7B, 7C, 8A, 8B, 8C, 9A, 9B, 9C, 10A, 10B, 10C, 15A, 15B, 15C,
Identificación de entidades textuales	11A, 11B, 11C, 14A, 14B, 14C
Argumentación	4A, 4B, 4C, 5A, 5B, 5C, 6A, 6B, 6C
Asociación	1A, 1B, 3A, 3B, 3C, 4A, 4B, 4C, 11B,
Socialización	1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 5A, 5B, 5C, 6A, 6B, 6C, 8A, 8B, 8C, 9A, 9B, 9C, 10A, 10B, 10C, 11A, 11B, 11C, 12A, 12B, 12C, 13A, 13B, 13C, 14A, 14B, 14C
Construcción de representación mental	3A, 3B, 3C, 2C, 7C, 11B, 12C
Representación visual	1B, 8B, 8C, 11B, 13B, 13C,
Creación dirigida	1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C, 5A, 5B, 5C

Apéndice G: Resumen de variaciones y coincidencias del test y retest de la encuesta

<i>S</i>	<i>Variación</i>	<i>% variación</i>	<i>% coincidencia</i>	<i>S</i>	<i>Variación</i>	<i>% variación</i>	<i>% coincidencia</i>	<i>S</i>	<i>Variación</i>	<i>% variación</i>	<i>% coincidencia</i>
1	13 de 45	28.89%	71.11%	31	12 de 45	26.67%	73.33%	61	9 de 45	20%	80%
2	17 de 45	37.78	62.22%	32	8 de 45	17.78%	82.22%	62	7 de 45	15.56%	84.44%
3	10 de 45	22.22%	77.78%	33	11 de 45	24.44%	75.56%	63	12 de 45	26.67%	73.33%
4	17 de 45	37.78	62.22%	34	9 de 45	20%	80%	64	10 de 45	22.22%	77.78%
5	13 de 45	28.89%	71.11%	35	7 de 45	15.56%	84.44%	65	6 de 45	13.33%	86.67%
6	11 de 45	24.44%	75.56%	36	6 de 45	13.33%	86.67%	66	13 de 45	28.89%	71.11%
7	6 de 45	13.33%	86.67%	37	10 de 45	22.22%	77.78%	67	11 de 45	24.44%	75.56%
8	12 de 45	26.67%	73.33%	38	9 de 45	20%	80%	68	9 de 45	20%	80%
9	10 de 45	22.22%	77.78%	39	13 de 45	28.89%	71.11%	69	16 de 45	35.56%	64.44%
10	11 de 45	24.44%	75.56%	40	15 de 45	33.33%	66.67%	70	10 de 45	22.22%	77.78%
11	15 de 45	33.33%	66.67%	41	7 de 45	15.56%	84.44%	71	8 de 45	17.78%	82.22%
12	8 de 45	17.78%	82.22%	42	16 de 45	35.56%	64.44%	72	12 de 45	26.67%	73.33%
13	14 de 45	31.11%	68.89%	43	6 de 45	13.33%	86.67%	73	8 de 45	17.78%	82.22%
14	10 de 45	22.22%	77.78%	44	18 de 45	40%	60%	74	9 de 45	20%	80%
15	7 de 45	15.56%	84.44%	45	9 de 45	20%	80%	75	14 de 45	31.11%	68.89%
16	9 de 45	20%	80%	46	11 de 45	24.44%	75.56%	76	10 de 45	22.22%	77.78%
17	10 de 45	22.22%	77.78%	47	8 de 45	17.78%	82.22%	77	10 de 45	22.22%	77.78%
18	12 de 45	26.67%	73.33%	48	10 de 45	22.22%	77.78%	78	6 de 45	13.33%	86.67%
19	9 de 45	20%	80%	49	9 de 45	20%	80%	79	17 de 45	37.78	62.22%
20	7 de 45	15.56%	84.44%	50	7 de 45	15.56%	84.44%	80	10 de 45	22.22%	77.78%
21	16 de 45	35.56%	64.44%	51	10 de 45	22.22%	77.78%	81	9 de 45	20%	80%
22	11 de 45	24.44%	75.56%	52	14 de 45	31.11%	68.89%	82	12 de 45	26.67%	73.33%
23	14 de 45	31.11%	68.89%	53	10 de 45	22.22%	77.78%	83	11 de 45	24.44%	75.56%
24	8 de 45	17.78%	82.22%	54	9 de 45	20%	80%	84	7 de 45	15.56%	84.44%
25	12 de 45	26.67%	73.33%	55	10 de 45	22.22%	77.78%	85	12 de 45	26.67%	73.33%
26	17 de 45	37.78	62.22%	56	13 de 45	28.89%	71.11%	86	8 de 45	17.78%	82.22%
27	10 de 45	22.22%	77.78%	57	6 de 45	13.33%	86.67%	87	6 de 45	13.33%	86.67%
28	9 de 45	20%	80%	58	12 de 45	26.67%	73.33%	88	17 de 45	37.78	62.22%
29	6 de 45	13.33%	86.67%	59	11 de 45	24.44%	75.56%	89	18 de 45	40%	60%
30	12 de 45	26.67%	73.33%	60	8 de 45	17.78%	82.22%	90	11 de 45	24.44%	75.56%
T	P=11.2	24.9%	75.1	T	P=10.1	22.5%	77.5%	T	P=10.6	23.6	76.4

Currículum Vitae

Diana Isabel Quintana Ramírez

dianaisa8@gmail.com Registro CVU: 564657

Originaria de Medellín, Colombia, Diana Isabel Quintana Ramírez realizó estudios profesionales en Comunicación Social en la Universidad de Antioquia y un Diplomado en Pedagogía en la Universidad Autónoma Latinoamericana. La investigación titulada: Impacto de las estrategias didácticas mediadas por herramientas *Web 2.0* en el desarrollo de la competencia literaria de estudiantes de nivel medio de secundaria, es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la docencia, específicamente en el área de Lengua Castellana y Literatura, desde hace 10 años. Asimismo, ha participado en iniciativas de promoción de lectura con el Club de escritores La Rama Dorada de Medellín y de investigación sobre la cultura, las artes y la literatura, a través del Grupo Cultural Miraflores que actualmente dirige.

Diana Isabel Quintana Ramírez trabaja como Docente de educación media, orientando los procesos formativos de los estudiantes y desarrollando actividades dirigidas a la actualización del currículo de Lengua Castellana y el respectivo Plan Institucional de Área (PIA). Su inclinación por la literatura y la tecnología la ha llevado a participar de iniciativas como el libro multimedial Abecelandia de Cinemática Producciones bajo el auspicio de Colciencias y la Universidad de Antioquia, ha publicados cuentos en el suplemento infantil El Colombianito y fue antologizada en la cartilla de lectura para niños El pollito lector. Se proyecta hacia la labor investigativa y la producción literaria como formas de enriquecer su trabajo como educadora y ofrecer a los estudiantes procesos formativos pertinentes, significativos e innovadores.