



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE COMUNICACIONES
PROGRAMA DE MAGÍSTER COMUNICACIÓN SOCIAL
MENCIÓN COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN ESCRITA:

Diagnóstico y propuesta de curso para docentes

Por:

GLORIA BECERRA PEÑA

Proyecto de Grado presentado a la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico Magister en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación

Profesor guía: Adriana Vergara González

Diciembre, 2016

Santiago, Chile

©2016, Gloria Becerra Peña

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autora.

Dedicatoria

“La educación es como un árbol: se siembra una semilla y se abre en muchas ramas. Sea la gratitud del pueblo que se educa árbol protector, en las tempestades y las lluvias, de los hombres que hoy le hacen tanto bien. Hombres recogerá quien siembre escuelas”

José Martí

Dedicado a los jóvenes,
quienes mantienen el sueño intacto de cambiar el mundo

Agradecimientos

Agradezco a todos a quienes colaboraron para que este Proyecto se hiciera posible. A las personas pertenecientes al Instituto Duoc UC, entre ellas la Coordinadora del Programa de Lenguaje y Comunicación, Lissette Hidalgo, quien desde el primer momento mostró su disposición para apoyar esta iniciativa; la profesora Marta Garrido, quien cariñosa y activamente me ayudó y orientó en la realización de este trabajo; además, los/as profesores/as del Programa, quienes confiaron en esta propuesta para expresar sus opiniones acerca de su quehacer docente y, de este modo, permitir que se concretara. Además, y de forma especial, agradezco a la profesora tutora de este Proyecto, Adriana Vergara, quien me guio y acompañó durante todos los meses de desarrollo de este trabajo, mostrando siempre una gran disposición, amabilidad, profesionalismo y compromiso.

Finalmente, quisiera agradecer a mis padres, quienes con su amor incondicional, confianza y ayuda, me dieron en todo momento el impulso para concretar este desafío académico; a mi hermano, quien siempre ha creído y confiado en mí, brindándome gran apoyo, comprensión y el mejor ejemplo de convicción, perseverancia y dedicación. Además, agradezco a mis compañeros de Magíster, Javiera Fuenzalida y Gonzalo Arriagada, quienes hicieron posible que esta etapa de formación académica se hiciera mucho más llevadera, gracias a su compañerismo y compromiso.

Resumen

Este estudio surgió a partir de la necesidad de capacitar en metodologías con TIC a los profesores del sector Técnico Profesional de Nivel Superior, con la finalidad de promover los aprendizajes de calidad en los alumnos. El ingreso a la educación superior de jóvenes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos ha significado un gran avance en materia de acceso, sin embargo, se comprueba que existen dificultades debido al bajo nivel de habilidades escritas que poseen, fundamentales para enfrentar textos de naturaleza académica. El resultado de este problema es la dificultad para alcanzar logros de aprendizaje académico y, en consecuencia, ser miembros competentes de la comunidad educativa. Para revertir esta situación, se formuló como objetivo el diseño de un curso sobre metodologías innovadoras con TIC, que permita la sintonización de los profesores con los estudiantes nativos digitales. Para efectuar el diagnóstico, por una parte, se aplicó una encuesta sobre competencias TIC a los profesores; por otra, se realizaron dos focus group, uno con docentes y otro con alumnos, cuyo propósito respondió a profundizar los hallazgos. A partir de los resultados del diagnóstico, se concluyó que los docentes no poseen las competencias requeridas para incorporar las TIC desde la dimensión pedagógica a sus prácticas de enseñanza; asimismo, se evidenció la importancia atribuida al profesor para motivar la participación y lograr aprendizajes de calidad en los alumnos.

Palabras clave: capacitación docente, escritura, TIC, metodologías, profesores, alumnos, inclusión, equidad.

Tabla de Contenidos

Dedicatoria.....	p.3
Agradecimientos.....	p.4
Resumen.....	p.5
Capítulo 1. Antecedentes.....	p.9
1.1. Introducción.....	p.9
1.2. Planteamiento del problema.....	p.15
1.3. Objetivos.....	p.16
Capítulo 2. Marco de referencia.....	p.19
2.1. Antecedentes del posicionamiento de la competencia comunicativa escrita.....	p.19
2.2. Justificación de la incorporación de la escritura en la educación superior.....	p.21
2.3. La incorporación de las TIC: necesidad de transformación de la educación.....	p.23
2.4. Las potencialidades de las TIC desde la función pedagógica.....	p.26
2.5. La necesidad de transformación del rol docente.....	p.27
2.6. Metodologías educativas basadas en el uso de las TIC.....	p.30
2.7. Metodologías activas con TIC para la enseñanza.....	p.33

Capítulo 3. Metodología.....	p.36
Capítulo 4. Resultados.....	p.49
Capítulo 5. Propuesta.....	p.68
Capítulo 6. Discusión y Conclusiones.....	p.82
Referencias.....	p.89
Apéndices.....	p.95

Lista de Tablas

Tabla 1. Nuevos recursos educativos apoyados en las TIC.....	p.35
Tabla 2. Clasificación ítems (tipología y contenidos).....	p.37
Tabla 3. Relación indicadores, categorías e ítems del cuestionario.....	p.41
Tabla 4. Relación temáticas y categorías (focus group profesores).....	p.43
Tabla 5. Relación temáticas y categorías (focus group alumnos).....	p.44
Tabla 6. Relación objetivos específicos y dimensiones de análisis.....	p.44
Tabla 7. Datos sociodemográficos profesores (encuesta).....	p.45
Tabla 8. Datos socioeducativos profesores (encuesta).....	p. 46
Tabla 9. Datos sociodemográficos profesores (focus group).....	p.46
Tabla 10. Datos socioeducativos profesores (focus group).....	p.47
Tabla 11. Datos sociodemográficos alumnos (focus group).....	p.47
Tabla 12. Datos socioeducativos alumnos (focus group).....	p.48

Capítulo 1

Antecedentes

1.1. Introducción

La permanente formación de los profesores es uno de los retos más importantes en el siglo XXI, pues se posiciona como una forma estratégica para asumir el desafío de educar en la Sociedad de la Información. Así, renovar los procesos de enseñanza aprendizaje mediante la integración de las TIC es de suma importancia. Tal como plantean Flores, Verdú, Giménez, Juárez, Mur y Mendiña (2011), respecto de la docencia en educación superior, esta "requiere cambios metodológicos, (...) y puede resultar de gran utilidad el conocimiento de las posibilidades que la tecnología nos ofrece actualmente para poder dejar de lado las metodologías más tradicionales y pasar a un aprendizaje activo mediante métodos interactivos de enseñanza-aprendizaje" (p. 5). Estos cambios permiten el desarrollo de las habilidades de los nativos digitales, quienes se sienten cómodos aprendiendo a través de las tecnologías, que son parte de sus vidas. Así, las TIC se posicionan como una oportunidad de cambio para acceder e interactuar con la información. Coherentemente, la actividad docente debe lograr la socialización del conocimiento a través de la interacción comunicativa que propician las nuevas tecnologías.

Por otra parte, respecto del sistema de educación superior en Chile¹ en la actualidad, este presenta características de universalización (entendido como la existencia de un 50% o más de cobertura), lo que ha permitido, entre otros, que estudiantes provenientes de contextos vulnerables puedan acceder a este nivel educacional. La mayoría de estos alumnos opta por la Educación Superior Técnica Profesional (ESTP), que concentra el 55% de estudiantes procedentes de los sectores más desprotegidos del país. Entre las tantas dificultades que deben enfrentar los alumnos

¹ Informe Nacional Chile Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad (2009)

al ingresar a la educación superior, se encuentran las relacionadas con la competencia comunicativa, debido al escaso desarrollo de esta debido a factores socioculturales y educacionales. Por lo tanto, una de las variables de éxito de los alumnos en la educación terciaria, determinada por la capacidad de aprender y utilizar las prácticas de comunicación oral y escrita, reconocidas por la comunidad de aprendizaje, se ve dificultada, dado que estas prácticas comunicativas, en la mayoría de los casos, son adquiridas a través de experiencias socioculturales. Por lo tanto, principalmente para los alumnos que proceden de sectores sociales más desfavorecidos, se convierte en un gran reto alcanzar estas habilidades comunicativas, puesto que permite que no se siga reproduciendo la exclusión y la desigualdad social. No obstante, la importancia de la escritura no se restringe única y exclusivamente a este sector de estudiantes, pues todo joven que ingrese a este nivel debe poseer o lograr obtener estas habilidades, clave tanto para el desempeño académico como laboral (Simposio Internacional Enseñanza de la Escritura en Educación Superior: *el rol de la lectura y la escritura en la inclusión, equidad y calidad educativa*, 2016).

Sin duda, la escritura tiene un gran potencial al insertarse en la educación superior, pues está directamente vinculada con el desarrollo intelectual, ya que no solo corresponde a un medio de registro o comunicación, sino que posibilita la revisión, transformación e incremento del conocimiento. Esta perspectiva ha implicado que un gran número de instituciones de educación superior, ya sean profesionales o técnicas, asuman la responsabilidad de ocuparse de los problemas de escritura de sus estudiantes, generando iniciativas, programas y cursos que promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa escrita. Capomagi (2013), señala que promover la escritura en un contexto determinado significa entregar la oportunidad a quien escribe de revelar el valor de transformar el conocimiento que cada persona tiene en una práctica discursiva reflexiva y autorregulada. A este respecto, agrega que “(...) el desarrollo de las habilidades para la práctica de escritura en la vida académica debería ser objetivo primordial de todo programa enfocado en estimular la continuidad en el proceso de construcción del conocimiento” (p. 30). A su vez, sostiene que “la actividad académica

de los estudiantes durante la carrera de grado exige prácticas lingüísticas cada vez más complejas en relación con los contenidos disciplinares y las actividades que los preparan para la investigación, el desarrollo tecnológico y la aplicación a la vida profesional (p. 4).

El interés por la escritura en la educación superior chilena data de la primera década del año 2000, y responde principalmente a dos fenómenos: por un lado, la demanda curricular e institucional por nivelación, instrucción y evaluación en habilidades de escritura; por otro, la urgencia de proponer la escritura universitaria como objeto de estudio desde la lingüística, psicología y la educación. Esta convergencia da inicio a la implementación de cursos de escritura en distintas casas de estudio de enseñanza superior, tanto universitaria como técnica, dirigidos principalmente a los alumnos de inicio, y que tienen como objetivo el desarrollo de esta habilidad comunicativa. Durante este periodo de inicio, se realizaron evaluaciones institucionales referidas al dominio de habilidades escritas, tal es el caso del Examen de Comunicación Escrita, aplicado desde el año 2003 en la Pontificia Universidad Católica de Chile, y la Prueba de Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura (CODICE), realizada desde el 2010 en la Universidad de Chile. Ambas mediciones son un aporte en materia de conclusiones referidas al panorama al que se deben enfrentar las instituciones, lo que ha permitido que los programas institucionales centrados en la escritura y lectura puedan ir avanzando y mejorando en su implementación.

En el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, mediante un equipo de expertos del Centro de Medición Mide UC, liderado por el investigador David Preiss, se analizaron los resultados del examen de Comunicación Escrita con el propósito de establecer en qué medida la evaluación de la escritura contribuye a predecir el desempeño académico. Para esto, el equipo de profesionales realizó dos estudios: el primero utilizó los resultados del examen del año 2007 como variable independiente, y buscó establecer cuál es su capacidad predictiva en relación con las notas de los alumnos en la universidad; el segundo, quiso responder en qué medida esta prueba predice el rendimiento de los alumnos en los distintos años de su carrera. Las conclusiones de esta

investigación evidencian que las habilidades de escritura predicen de manera consistente y significativa el éxito académico al ingresar a la universidad. Además, en algunos casos incrementan su capacidad predictiva a medida que los alumnos avanzan en sus estudios. También concluye que la combinación de habilidades de escritura y lectura aumenta su influencia a medida que los alumnos progresan en su carrera².

Tal como se señaló, otra experiencia que da cuenta de la relevancia de la escritura es la prueba de Competencias Discursivas de Comprensión y Escritura, CODICE, realizada por la Universidad de Chile³ por primera vez en el año 2010 a los estudiantes de inicio, que constituye una muestra del nivel de habilidades de los escolares que ingresan a la educación superior, dado su universo y su representatividad. En aquella oportunidad, más de cuatro mil alumnos rindieron el test, cuyos resultados revelaron que la gran mayoría se encontraba en el nivel 3, el suficiente, tanto en el test de escritura (85,0%) como en comprensión lectora (80,0%). La muestra estuvo constituida por un 28% de alumnos provenientes de establecimientos municipales; un 36%, de subvencionados y un 34%, de particulares pagados. Esta prueba aporta información a las unidades académicas acerca del desempeño de los jóvenes en lectura y escritura, la que se traduce en gestión académica y docente en las diversas carreras. La hipótesis que marca el contexto del proyecto CODICE es que el dominio de la comprensión lectora y un adecuado nivel de producción textual favorece la adquisición de conocimientos disciplinares propios de las áreas de estudio.

A partir de los antecedentes formulados en materia de escritura, referidos a dos de las universidades más selectivas, dado que acaparan los puntajes PSU más altos, en las que gran parte de los alumnos que ingresa proviene de sectores favorecidos, menos del 50% egresa de establecimientos del sector municipal, (Grupo de investigación CESCC – OPECH), resulta importante considerar lo que sucede en la Educación

² Los resultados del estudio, sumados a la evidencia internacional (en Estados Unidos, este tipo de exámenes forma parte de la admisión obligatoria a las universidades desde 2005), respaldan la idea futura de incluir la medición de la habilidad de escritura como parte del sistema de admisión a las universidades chilenas.

³ Esta evaluación también se ha aplicado en la Universidad de Concepción, Universidad de Atacama y Universidad de Magallanes.

Superior Técnico Profesional, conformada por Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP). Este nivel de enseñanza actualmente es considerado dentro de la Reforma Educacional como un sector que requiere de transformaciones importantes para beneficiar a miles de jóvenes, caracterizados por pertenecer a los primeros tres quintiles más bajos de la población chilena, así como también constituir la primera generación de su familia en acceder a la educación superior (Encuesta Casen, 2011), que optan por este tipo de educación.

El IP y CFT Duoc UC, fundado en 1968, actualmente tiene gran importancia dentro de los centros de capacitación técnica y profesional. Según datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES)⁴, no solo lidera la lista de IP acreditados, agosto 2017, sino también está primero dentro de los que tiene mayor número de matriculados, 72.082 estudiantes en total, y más de 29.000 solo para primer año⁵. Dentro de los Programas de Formación General que se presentan en la institución, se encuentra el PLC (Programa de Lenguaje y Comunicación), que tiene como objetivo aportar a la educación integral de los alumnos mediante cursos como el de Comunicación Escrita, dirigido a todos los estudiantes de primer año. El propósito de esta asignatura es desarrollar la competencia comunicativa, con el objetivo de apoyar la inserción académica, vinculada a la correcta escritura y redacción. Respecto de las mediciones que se realizan en el curso, al inicio de este se aplica una prueba diagnóstico que permite conocer cuáles son las habilidades comunicativas escritas de entrada que poseen los alumnos. Este año, los resultados obtenidos a partir de la aplicación de este instrumento evidencian la falta de habilidades comunicativas que presentan los estudiantes. Los datos de la medición realizada en marzo del 2016, muestran que, de los 21.406 alumnos que rindieron el diagnóstico, el 84, 93% (18.182) de ellos es considerado “aún no competente”, por lo que debieron cursar la asignatura. Por otra parte, el progreso de las habilidades de escritura presentado, a partir de los resultados de la prueba diagnóstico, se

⁴ http://www.nexchannel.cl/nexchannel/noticias/noticia_pescria.php?nota=10352636

⁵ <http://universitarios.cl/2014/01/23/revisa-los-institutos-profesionales-acreditados-y-con-mas-alumnos-en-chile/>

mide a través de la realización de una última evaluación (prueba 3), que presenta los mismos indicadores de logro que la primera prueba aplicada. Así, los alumnos que rinden ambas evaluaciones corresponden a 13.692, de estos, el 52%, correspondiente a 7078 estudiantes, sigue siendo “no competente”, lo que revela que más de la mitad de los participantes del curso, al finalizarlo, no logra desarrollar las competencias de escritura⁶.

En este contexto, cobra gran relevancia la incorporación de cursos que promuevan el desarrollo de habilidades comunicativas escritas, pues la mayoría de estos alumnos viene de un sistema educacional inequitativo, que determina el pobre capital cultural y cognitivo, referido a lo que un individuo aprende a consecuencia de la exposición a la cultura y educación, ya sea formal (escuela) como informal (familia), adquirido luego de 12 años de escolaridad (Rosas y Santa Cruz, 2013, p. 15). De este modo, el pobre desarrollo de habilidades al ingresar a la educación superior constituye factores de deserción, equivalente a un 30% entre estudiantes de primer año, cuyos mayores índices de abandono se presentan en IP y CFT (Panorama de la Educación Superior en Chile, 2014). En este contexto, la adquisición de habilidades escritas en los alumnos se convierte en un desafío para todos los docentes, quienes tienen la responsabilidad de que el lenguaje y las diversas formas textuales, a partir de las distintas disciplinas, sea comprendido por los estudiantes como un aprendizaje fundamental que les permitirá participar con éxito y equitativamente en un ambiente académico que, entre otros factores, requiere disciplina y constancia.

Frente a esto, el papel del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje es fundamental para alcanzar los objetivos propuestos en estos cursos, sin embargo, tal como señala Enríquez (2015), no todos ellos han incluido en sus prácticas el uso de recursos tecnológicos, e incluso quienes sí lo han hecho, cabe preguntarse si han analizado y reflexionado la posibilidad de que sea necesario aprender a leer y escribir de

⁶ Ver apéndice A, correspondiente al modelo de informe 2016, basado en los resultados comparativos entre la prueba diagnóstico y n°3.

modos diferentes, a partir del contexto de la Sociedad de la Información. Por otra parte, la variedad de formas y usos que presenta la escritura en la actualidad, como resultado de la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), demanda una renovación de metodologías de enseñanza que las incorpore y, de este modo, promuevan el interés de los alumnos en estos cursos de escritura. Además, las características de los estudiantes, en su mayoría nativos digitales⁷, justifican la incorporación de tecnologías al momento de aprender.

1.2. Planteamiento del problema

La tendencia generalizada en la incorporación de cursos de escritura, en el marco educativo de la educación superior, ha potenciado en Chile y Latinoamérica el desarrollo de investigaciones sobre escritura. A partir de estas iniciativas existe consenso en torno a que la enseñanza de la escritura en la educación superior promueve la inclusión, equidad y calidad educativa de los estudiantes que proceden de sectores sociales más vulnerables y desvalidos, representados principalmente por los alumnos de la Educación Superior Técnica Profesional. Sin embargo, pese a que existe claridad acerca de la importancia de la escritura en estos contextos, la mayoría de las propuestas o líneas de acción investigativa, no considera este tipo de educación, que en los últimos 10 años (2007-2016) ha mostrado una tendencia en alza⁸, así como tampoco contempla aspectos referidos a la formación docente.

A partir de los antecedentes presentados, este proyecto tiene como objetivo el diseño de un curso sobre metodologías innovadoras con TIC para mejorar la enseñanza de la competencia comunicativa escrita, dirigida a los profesores del curso Comunicación Escrita del IP y CFT Duoc UC. La finalidad responde a la necesidad de

⁷ Término acuñado por Marc Prensky en 2001. De acuerdo con este autor, los nativos digitales pertenecen a la nueva generación de niños y jóvenes que bajo la influencia de las TIC comunican, compran o venden, intercambian, crean, se reúnen, juegan, investigan , etc.

⁸ <http://vertebralchile.cl/wp-content/uploads/2016/10/LIBRO-DE-MITOS-EN-LA-ESTP-2016.pdf>

mejorar la formación pedagógica de los profesionales que dan clases en la educación superior técnica, y así lograr aprendizajes de calidad de los alumnos en formación.

Frente al planteamiento de este problema educativo, se ha optado por analizar el otro vértice, el de los profesores de Comunicación Escrita, pues representan un eslabón que no ha sido lo suficientemente considerado en los intentos para promover los aprendizajes de calidad en los alumnos que cursan la asignatura. En esta dirección, resulta fundamental la capacitación docente sobre metodologías de enseñanza que integren tecnologías, de modo que estos puedan asumir el curso con una nueva mirada, que les permita sintonizarse con las nuevas formas de aprender que tienen los alumnos, producto de la incorporación de las TIC en casi todos los ámbitos de nuestras vidas. A este respecto, se puede agregar que los estudiantes manifiestan que los profesores no manejan metodologías innovadoras con tecnologías, por lo tanto, no son capaces de integrarlas al momento de enseñar. **En síntesis, más que centrarse en el hecho de que los alumnos sigan teniendo malos resultados, se propone dirigir la mirada hacia la necesidad de capacitar a los profesores, quienes inciden directamente en factores asociados a la motivación, aprendizajes y resultados que tienen los participantes del curso.**

En el siguiente apartado se presenta la revisión de antecedentes acerca de las principales temáticas que considera este estudio, escritura, tecnología y metodologías de enseñanza. A continuación, se expone la parte metodológica que permite sustentar esta propuesta, seguido de un análisis a partir de los resultados, que son la base para fundamentar el diseño de la propuesta de curso sobre metodologías con TIC para profesores. Por último, en la sección final, se encuentran las discusiones y conclusiones de este Proyecto.

En razón de lo expuesto anteriormente, se presentan las siguientes preguntas de investigación: ¿cuánto se manejan en tecnología los profesores?, ¿cuáles son las competencias en TIC que poseen?, ¿cuán familiarizados están sobre el conocimiento y

uso de metodologías innovadoras con TIC?, ¿cuántos de ellos están usando realmente las TIC como parte de las estrategias de mejora de la enseñanza de la escritura?

1.3. Objetivos

Objetivo general:

- Diseñar un curso sobre metodologías innovadoras con TIC para mejorar la enseñanza de las habilidades comunicativas escritas, dirigido a los profesores del curso Comunicación Escrita.

Objetivos específicos:

- Identificar las competencias TIC que poseen los profesores del curso.
- Indagar acerca de las metodologías utilizadas por los profesores del curso.
- -Conocer las herramientas tecnológicas utilizadas en las clases por los profesores.

Capítulo 2

Marco de referencia

2.1. Antecedentes del posicionamiento de la competencia comunicativa escrita

En la educación superior, la formación en competencias ha permitido que se incorpore paulatinamente un modelo de diseño de los estudios diferente al habitual, consistente no solo en enseñar conceptos, sino en aplicarlos a situaciones prácticas. Fernández (2010), respecto de la evaluación en la formación por competencias, señala que esta pasa por considerar no solo los conocimientos adquiridos, sino también, y hasta diría que sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes (p.11). En este sentido, Núñez (2015) señala que es pertinente adoptar la propuesta de competencia comunicativa establecida por el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, dado que en este documento, pese a estar dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, se precisa el concepto de competencia comunicativa y las competencias que esta, a su vez, contiene. Además, en este se parte de la base de que “todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad para comunicarse de las personas” (p.470). Entre estas, se encuentra la competencia comunicativa, vinculada específicamente con la lengua, compuesta por la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. A continuación, se explica en qué consiste cada una de ellas:

- **Competencia lingüística:** corresponde a la capacidad para producir enunciados en una lengua. Se entiende como el conocimiento implícito que tienen los hablantes de una lengua, el que permite codificar, comprender y saber si son correctos gramaticalmente o no los mensajes. El Marco de referencia divide la competencia lingüística, a su vez, en seis tipos de competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

- **Competencia sociolingüística:** referida a la capacidad que tienen las personas para comprender y producir enunciados en un determinado contexto de uso, en los que influyen factores extralingüísticos tales como la edad, profesión, relación entre los participantes o el contexto en el que se produce el intercambio. El *Marco de referencia* señala que contempla el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Respecto de los aspectos que contempla, estos son: conocimiento y dominio de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro y aspectos relacionados con el dialecto y el acento.
- **Competencia pragmática:** referida a cómo los hablantes son capaces de interpretar enunciados en contexto, es decir, la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro.

Respecto del concepto de competencia, este corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, que permiten a una persona realizar con pericia una tarea. Las competencias se diferencian de los conocimientos y habilidades debido a que estos se desarrollan, se aprenden y son observables frente a una actividad concreta. En cambio, la competencia permite que la persona sea capaz de enfrentarse a una amplia variedad de situaciones en contextos no programados, complejos y en constante cambio. Por lo tanto, la competencia es un concepto amplio, que incluye conocimientos, habilidades y otras características individuales para desempeñar con éxito tareas específicas, esto es, saber desenvolverse en situaciones menos programadas, en un entorno complejo e inestable (Gumbau y Nieto, 2001).

2.2. Justificación de la incorporación de la escritura en la educación superior

En tanto, las razones que han permitido el posicionamiento de esta competencia durante los últimos años en América Latina, en el contexto de la educación superior, se deben a tres motivos centrales:

2.2.1. Al ingresar a la enseñanza superior, los alumnos presentan un déficit en esta competencia. Existen numerosos estudios que evidencian los principales errores cometidos por los estudiantes a la hora de escribir, encontrados principalmente en los procesos de planificación, producción y revisión de lo escrito.

2.2.2. Se debe enseñar a leer y a escribir en la educación superior, dado que en el contexto académico se presentan géneros discursivos propios del ámbito académico que el estudiante debe aprender. Por lo tanto, las instituciones deben responsabilizarse de su enseñanza a partir del trabajo de los profesores, ya sea de cada una de las disciplinas o de los profesores de expresión escrita o afines.

2.2.3. Tanto la lectura como la escritura tienen un valor epistémico, esto es, son herramientas al servicio del aprendizaje de los contenidos de las diferentes disciplinas. Por tal motivo se considera relevante y necesario un acercamiento a la presencia y relevancia que el modelo competencial y la competencia comunicativa tienen en la educación superior latinoamericana.

Los motivos señalados permiten entender y justificar la incorporación de programas de escritura por las distintas casas de estudio. Sin embargo, existen datos, como los revelados a partir del proyecto *Tuning América Latina* y *6x4 UEALC: Un diálogo universitario* (cuya meta es identificar e intercambiar información, y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, la efectividad y la transparencia), que evidencian que la competencia comunicativa, entendida como competencia clave o genérica, es valorada como importante para los estudiantes y profesores. No obstante, tanto estos como los

empleadores consideran que su desarrollo sigue resultando insuficiente en la educación terciaria.

Por lo tanto, para revertir esta situación y, como menciona Benavides y Aguirre (2015), para hablar con propiedad del desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la enseñanza superior, se deben generar estrategias de aprendizaje, diseñar currículos, cursos y clases, transformar convicciones en los docentes, así como también crear y organizar actividades de evaluación, entre otras tareas. Flores (2014) señala que se aprende a escribir escribiendo, y ejemplifica a partir de la idea de que la familiaridad de una persona con diferentes géneros no aumenta como aumentan los años, sino mediante las prácticas a las que se ve expuesta. Por lo tanto, tanto para hablar como para escribir se requiere de la interacción en diversos espacios socioculturales, que deben ser promovidos en el contexto académico.

De este modo, se puede señalar que la escritura es producto de un contexto sociocultural que determina sus funciones y requiere de experiencias de redacción propias. La escritura se debe concebir como un proceso que no se aprende de una vez y para siempre, sino que, por el contrario, se va complejizando en los distintos contextos por los que debe atravesar un alumno de enseñanza superior. Así, los estudiantes que ingresen a estudiar, “deben aprender los procesos de producción escrita propios de la cultura académica” (Aguilera y Boatto, 2013, p. 144).

Por otra parte, el rol de las instituciones es central para hacer frente a estas necesidades de los alumnos. Carreño, Micin y Urzúa (2016), sostienen que estas deben adquirir el compromiso de acompañar principalmente a aquellos estudiantes que, dadas sus condiciones de ingreso, pueden presentar mayores dificultades en su integración académica y social. Para el logro de este propósito, es fundamental que las instituciones conozcan las necesidades y potencialidades de los estudiantes, a fin de adecuar estrategias y recursos de aprendizaje, cuyo resultado sea hacer viable su experiencia académica. El crecimiento explosivo de la matrícula de educación superior, vinculado a

políticas de financiamiento, posibilitó el ingreso de alumnos provenientes de sectores desfavorecidos (SIES, 2014). Por lo tanto, frente a esta realidad, la integración académica y social de estudiantes con este nuevo perfil se ha convertido en una tarea fundamental para las instituciones de educación superior, las que han realizado esfuerzos instalando gradualmente una cultura de acompañamiento. En esta, la detección de las dificultades académicas de los alumnos no se considera solo como un asunto de responsabilidad y esfuerzo del alumno para sortear las limitaciones académicas, sino que también como el establecimiento de un compromiso por parte de la institución (Carreño et al., 2016, p.31).

2.3. La incorporación de las TIC: necesidad de transformación de la educación

La incorporación de las TIC en el contexto de la educación ha generado discusión en las últimas décadas. Una de las preguntas más recurrentes es si realmente estas pueden favorecer el aprendizaje. En la práctica, frente a esta interrogante, si bien se han logrado avances significativos, aún no está resuelto el cómo se pueden introducir favorablemente en relación con el proceso de enseñanza aprendizaje, pues las tecnologías se han incorporado principalmente mediante ámbitos técnicos o de gestión. Por lo tanto, queda en evidencia la necesidad de que estas se comiencen a afianzar desde la perspectiva de los principales implicados del escenario educativo, profesores y alumnos. Tal como señala Díaz, Pérez y Florido (2011), las TIC “(...) posibilitan poner en práctica estrategias comunicativas y educativas para establecer nuevas formas de enseñar y aprender (...) en un mundo cada vez más exigente y competitivo, donde no hay cabida para la improvisación” (p.82).

Santoveña (2007), sostiene que las TIC en la educación se pueden incorporar desde distintos frentes. Entre ellos, como recurso didáctico, objeto de estudio, medio de comunicación y medio de administración y/o de gestión e investigación. Sin duda, a medida que ha avanzado el tiempo, los motivos que sustentan tanto la incorporación

como el uso de TIC en educación superior se han afianzado. Actualmente, es innegable que en la mayoría de las instituciones, el uso de estas tecnologías está vinculado a factores de enseñanza, extensión e investigación. Fainholc (2008) agrega que, independiente de las motivaciones, las TIC permiten el logro de variados objetivos, entre los que destacan:

- Mejoramiento de la calidad del aprendizaje: actualizado, variado y rico.
- Posibilidad de aprendizaje y práctica de habilidades de los alumnos en el contexto de la Sociedad de la Información.
- Ampliación del acceso a la educación: programas de formación y extensión.
- Posibilidad de apropiación de códigos simbólicos convergentes al interior de la sociedad tecnológica actual.
- Reducción de costos de la enseñanza.
- Mejoramiento entre la relación costos y efectividad de la enseñanza.
- Oportunidad de investigar mundos imprevisibles en términos concretos.

La introducción de las TIC demanda una serie de profundos cambios, entre los que se destaca la renovación del paradigma educativo, que pone en el centro al alumno como protagonista de su aprendizaje. Además, resulta necesario el desarrollo de habilidades y competencias tanto de profesores como estudiantes. Frente a esto, Gea y Caramillo (2012), en el informe “Tendencias TIC para el apoyo a la Docencia Universitaria”, señalan que la incorporación de las TIC en la educación superior ha generado una transformación en todos los ámbitos. Agregan que, si bien es indudable el gran potencial que supone para el desarrollo de la docencia, la gestión y la investigación, su incorporación también representa un desafío importante, dado que no solo implica un cambio de herramientas, sino que también es una nueva forma de concebir la educación

superior hacia un modelo de implantación de una cultura digital. Desde principios del siglo XXI, los cambios a nivel tecnológico han configurado un nuevo escenario educativo en el que las instituciones deben adaptarse a estas tendencias. Así, cada vez las modalidades de aprendizaje comienzan a ser más abiertas y flexibles.

Indudablemente, la educación superior ha cambiado a partir de la incorporación de las TIC, lo que ha significado transformaciones de asuntos relacionados con coordenadas políticas, sociales, científicas y técnicas. Por lo tanto, surge la necesidad de adaptarse a las nuevas demandas de formación requeridas por la Sociedad de la Información, caracterizada por la posibilidad de acceder a volúmenes ingentes de información y de conectarse con otros colectivos o ciudadanos fuera de los límites del espacio y del tiempo (Martín-Laborda, 2005, p.4). Frente a este panorama, la calidad de la docencia cobra gran relevancia y se constituye como una prioridad en las instituciones de educación superior en todo el mundo (De Pablos, 2010, p. 266). Dados los profundos cambios que experimentan estas instituciones, en concordancia, tanto los docentes como los otros actores deben replantearse el rol que desempeñan en estas, considerando las características del nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje de los alumnos. Tal como señala Tomás (2001, citado en Mas, 2011), repensar la educación superior significa volver a conceptualizar el rol del profesor, de los alumnos, del proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación, el gobierno y la gestión (p.197). Respecto de los docentes, el autor agrega que estos deben dejar el papel de reproductores de conocimiento y orientar su labor hacia la orientación de los aprendizajes.

Evidentemente, las TIC por sí solas no son las encargadas de resolver todos los problemas referidos a los distintos programas formativos de las instituciones de educación superior. Sin embargo, sí pueden ser el pretexto perfecto para aplicar cambios y mejoras en las prácticas formativas de enseñanza. Según Flores (2012), el uso de las tecnologías de la información en un proceso formativo, debe implicar necesariamente tres aspectos que se pueden considerar como una respuesta práctica a los cambios en la

educación superior debido a la influencia de las TIC: cambios en el rol del profesor, del alumnado y de las metodologías de enseñanza.

2.4. Las potencialidades de las TIC desde la función pedagógica

La implementación de las TIC desde la perspectiva de la enseñanza aprendizaje se presenta como una posibilidad para mejorar el proceso educativo. Las tecnologías entregan la oportunidad de superar las barreras de espacio y tiempo en cuanto al acceso a la información, la formación y educación y, también, permiten promover el procesamiento que el usuario hace de esta información (Coll, 2004, 2008). La alternativa de favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje es factible de cumplir cuando se reconoce el papel mediador que cumplen las TIC en el triángulo interactivo: alumnos, docente y contenidos; docente y contenidos; docente y alumno; entre los alumnos, en las actividades entre docentes y alumnos, así como también en la configuración de entornos de aprendizaje en un escenario educativo (Coll, 2008). De este modo, se evidencia que las ventajas de las TIC dependen en gran medida del nivel de apropiación que realice el profesor de estas para el diseño e implementación de espacios educativos de enseñanza aprendizaje, formulados como situaciones estructuradas en las que intervienen protagónicamente tanto el docente (responsable de estructurar las situaciones de aprendizaje mediante objetivos concretos) como los alumnos.

La calidad en la educación es un tema que durante años ha generado debate. En este sentido, actualmente las TIC se incorporan como un elemento más, fundamental, en esta discusión. Existen, por un lado, quienes afirman que las tecnologías se han posicionado de forma positiva, dado que mediante la utilización de estas se ha logrado alcanzar resultados significativos en el proceso de enseñanza aprendizaje; por otra parte, también están quienes piensan que estas no contribuyen en el proceso educativo. Estas posturas pueden ser explicadas en base a lo formulado por la OECD (2010) y BID (2014), a partir del análisis y evaluación de modelos de masificación y formación en el

uso de TIC, concluyendo que la adecuada incorporación y el buen funcionamiento de estas se logra a través de la formación de los docentes en el uso de las tecnologías desde su uso pedagógico (UNESCO, 2009).

Tal como señala Cabero (2000), muchas veces las TIC se introducen en educación desde una perspectiva que no considera a los principales participantes, profesor y alumno, dejando de lado las necesidades y validez educativa. A su vez, se entiende que las potencialidades de las TIC no representan en sí mismo una contribución a los procesos de enseñanza aprendizaje, sino que dependen de la integración de estas a sus actividades cotidianas de la clase y del uso que hagan los docentes de ellas. Esto significa que los docentes deben hacer un uso reflexivo de las TIC en sus prácticas educativas, que se logra a partir del conocimiento y reconocimiento de sus aptitudes, el uso intencionado basado en este conocimiento y la oportunidad que esto significa para la transformación de las prácticas de aprendizaje.

2.5. La necesidad de transformación del rol docente

Los nuevos escenarios educativos mediados por TIC, la necesidad de una educación de calidad y uso reflexivo de las TIC, suponen desafíos en distintos ámbitos, entre los que se destaca la función de enseñanza ejecutada por los docentes. Frente a este objetivo, la adquisición de competencias y el desarrollo de habilidades TIC desde la dimensión pedagógica son fundamentales para lograr los cambios requeridos por el siglo XXI. Por lo tanto, los planes de formación basados en la apropiación de las TIC surgen a partir del desarrollo de una serie de competencias en relación con el uso educativo de estas; en este sentido, se relevan las relacionadas con diseño, implementación y evaluación de espacios educativos mediados por tecnologías. Respecto de las competencias relativas al diseño, se refieren a las habilidades del docente para planificar y organizar los elementos que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje; en cuanto a las relacionadas con la implementación en espacios educativos, se vincula con

las habilidades que permiten dar curso al diseño y planificación, evidenciado en las prácticas educativas del profesor; por último, las de evaluación, se relacionan con las habilidades que permiten al profesor realizar una valoración de la efectividad de la incorporación de las TIC a sus prácticas educativas. (Valencia, Serna, Ochoa, Caicedo, Montes y Chávez, 2016).

A este respecto, Bozu y Herrera (2009) señala que los docentes deben ser capaces de desarrollar las siguientes actividades: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; seleccionar y preparar los contenidos disciplinares; ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas; comunicarse-relacionarse con los alumnos; tutorizar; evaluar; reflexionar e investigar sobre la enseñanza; identificarse con la institución y trabajar en equipo; manejar las nuevas tecnologías; diseñar la metodología y organizar las actividades. De Pablos (2010) habla de revolución de la cultura docente, entendiendo que “la autoridad de los profesores ya no deriva de tener el monopolio del conocimiento, sino de la capacidad para enseñar a elaborar la información y a aprender” (p.11). Todo esto implica una revisión de las estrategias y metodologías docentes utilizadas, también de los procesos de gestión del conocimiento, lo que necesariamente supone cambiar la política de formación y algunas de las funciones de los profesionales implicadas en estos procesos.

Los docentes que tienen manejo de las TIC pueden configurarse como “líderes en y para la introducción, gerenciamiento, evaluación y prospectiva del cambio educativo, lo que requiere enérgica y continua capacitación y estímulo para protagonizar innovaciones y así, pilotear las TIC (...) para la administración, enseñanza y aprendizajes virtuales, mixtos u otros” (Fainholc, 2008, p. 70). El profesor debe estar constantemente actualizado y poseer plena conciencia de su rol como formador de personas que posean las habilidades requeridas para el siglo XXI. Fainholc (2008), autora que se ha preocupado de investigar acerca de la necesidad de la formación de profesores universitarios para el nuevo milenio, entrega algunas sugerencias dirigidas a aquellos docentes que se desempeñen en contextos presenciales, con el objetivo de

favorecer el cambio tecnológico, apuntando al cambio de mentalidad desde lo actitudinal y valórico. Para esto, se destacan los siguientes:

- **Sensibilización:** referido a los grupos de entrenamiento de profesores, quienes deben procurar cambiar el pensamiento de estos y así, su accionar, por medio de una interacción abierta y sincera.
- **Retroalimentación de opiniones realizada de modo formal o informal:** permite identificar discrepancias entre las percepciones de los usuarios/estudiantes y profesores u otros; a lo que debe seguir una discusión de conceptos y metodologías, enfoques y estrategias de trabajo pedagógico mediado con tecnologías.
- **Consultoría evaluativa durante el proceso:** permite conocer que está pasando e identificar problemas que necesitan reencauzarse durante el proceso para mejorar la calidad de la enseñanza en modalidad presencial mediada por las TIC.
- **Integración de equipos:** necesaria para el logro de resultados. Los equipos de trabajo permiten una alta interacción entre los miembros (comunidades de aprendizaje, práctica e investigación), lo que posibilita el afianzamiento en términos de confianza, apertura, productividad y aplicaciones creativas.
- **Desarrollo personal y organizacional:** permite la revisión y cambio de actitudes, promueve la erradicación de estereotipos y percepciones rígidas que perturban la comunicación y la construcción de conocimiento conjunto, dentro de un clima de respeto y confianza mutua.

Desde la perspectiva de los alumnos, tal como señala Prensky (2001), la enseñanza dirigida a los nativos digitales debe responder a sus características, entre las que se encuentran la capacidad de realizar diversas tareas a la vez; la preferencia de lo visual por sobre lo textual; la capacidad de generar contenido propio; o la hipertextualidad, referida el paso que va desde un pensamiento lineal a otro que mezcla

formatos (texto, videos, entre otros) y recoge información de diversas fuentes. Durante el año 2013, se realizó un estudio a cargo de Lucía Castellón, directora del Instituto de Comunicación y Nuevas Tecnologías de la Universidad Mayor, y Oscar Jaramillo, docente de la misma institución, con 400 estudiantes universitarios de primer año, con el objetivo de identificar qué tan presentes están las características en su comportamiento. Los resultados evidenciaron que un 78% de los jóvenes usa las redes sociales (Skype, Whassaap u otras similares) a diario con fines académicos, principalmente para contactarse con otros compañeros. Además, un 62% de los estudiantes afirma que al momento de estudiar realiza más de una actividad a la vez, ya sea chatear, navegar por Internet o ver televisión. Otro dato interesante es que el 72% de ellos prefiere como material de estudio ver una película o mirar videos, en vez de leer un libro. Estos datos, tal como afirman los responsables del estudio, dan cuenta, por un lado, de que los cerebros de los jóvenes están adaptados para la multitarea; por otro, que existe un reto para los profesores, quienes deben encontrar formas innovadoras de enseñar a estos estudiantes que son mucho más activos y menos lineales que las generaciones anteriores.

2.6. Metodologías educativas basadas en el uso de las TIC

En educación existen diversas y variadas metodologías de enseñanza que facilitan el acercamiento entre los estudiantes y el conocimiento, por lo tanto, integrar las TIC para generar estrategias de aprendizaje se convierte en una excelente opción que permite, por ejemplo, motivar a los estudiantes, quienes por otros medios no logran desarrollar las distintas habilidades requeridas a nivel disciplinar. Esto, debido a que los alumnos se sienten más atraídos por aquellos medios que les resultan familiares y contextualizados a la realidad. Es así que con los elementos ofrecidos por los avances tecnológicos, aumentan las posibilidades para hacer una mejor reflexión en torno a los contenidos y significados de las distintas competencias. Capella y Ors (2010) afirman que se trata “esencialmente (...) de diversificar los métodos, implementar metodologías

activas y aprovechar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, que en definitiva, vienen a cambiar la actividad del profesor aunque no su dedicación global” (p.5). Esto significa un desafío para el docente en cuanto a la búsqueda de metodologías de enseñanza que promuevan tanto la motivación como el aprendizaje de los alumnos. Por ende, se entiende que existe una necesidad de aprovechar las características de las tecnologías para combinarlas con las características de los alumnos, nativos digitales. Estos, según Gisbert y Esteve (2011), se destacan por su “marcada alfabetización digital, la permanente necesidad de estar conectados, la inmediatez y la multitarea, su carácter social o su aprendizaje experiencial, entre otras” (p. 52).

Un aspecto importante al momento de abordar el mejoramiento de la práctica docente universitaria corresponde a la opinión de uno de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje: los alumnos. Esta consideración resulta beneficiosa en la medida que es posible comprender los intereses y las distintas formas de aprendizaje que estos tienen. Freixes (2009) realizó diversos estudios de naturaleza cualitativa en distintas Facultades de la Universidad de Barcelona, Derecho, Formación del Profesorado, Pedagogía y Química, y en la Escuela Universitaria de Enfermería, con el propósito de recoger las opiniones del estudiantado, mediante aportaciones formuladas en grupos de discusión, acerca de cómo mejorar la docencia universitaria. Estas investigaciones permitieron la identificación, por parte de los estudiantes, de conocer la variedad de componentes que favorecen el aprendizaje. Según el orden de relevancia, estos corresponden a los siguientes: 1. Contenido; 2. Estrategia didáctica; 3. Relación profesorado-alumnado; 4. Organización y gestión de aula; 5. Profesorado; 6. Gestión académica y administrativa; 7. Alumnado y 8. Evaluación. A partir de los resultados, los componentes principales, contenido y estrategias didácticas, corresponden a aquellos que, según los informantes, se relacionan de forma más potente con la mejora de la docencia en la educación superior. Las aportaciones de estos estudios promueven la reflexión acerca de la práctica de los docentes de educación superior.

A continuación, se detallan, en primer lugar, las principales valoraciones realizadas por los estudiantes acerca del componente de contenidos.

- **Relación de los contenidos a aprender con las competencias fundamentales:** referido a la selección especialmente de aquellos contenidos que tengan y muestren relación con el desarrollo de las competencias fundamentales en cada tipo de estudios
- **Presentación de los contenidos o transposición didáctica:** corresponde a la organización de la secuencia y el tipo de informaciones que se quieren transmitir de manera que se adapten a las necesidades y a la lógica del alumno.
- **Contenidos teóricos y contenidos metodológicos:** referido al equilibrio que genera la enseñanza a través de la teoría, que permite la reflexión crítica, y la práctica, considerada como fundamental para lograr la formación integral de los alumnos.
- **Diversidad de estudiantes y de intereses personales:** referido al cierto grado de selección y organización de contenidos que tiene el alumno, por ejemplo, a partir de los cursos optativos, y un cierto grado de transposición didáctica, a través de la propia implicación en el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, las principales valoraciones realizadas por los estudiantes acerca del componente de estrategias didácticas, corresponden a las siguientes:

- **Estrategias didácticas que potencialmente desarrollan competencias profesionales:** apuntan al desarrollo de competencias profesionales que los estudiantes requieren para desempeñarse con éxito en el campo laboral.
- **Estrategias didácticas que requieren la elaboración fundamentada en situaciones contextualizadas:** requieren elaboración en situaciones o escenarios que el alumno pueda asumir como retos.

- **Estrategias didácticas que comportan ampliación y profundización de la información, seleccionada y organizada pensando en el estudiante:** formas verbales discursivas que el profesorado adopta para transmitir la información, los conocimientos, los marcos conceptuales, etc., necesarios para la formación del estudiante.
- **Estrategias didácticas que se adaptan al grupo y a las necesidades del alumnado:** se adaptan al grupo y a las necesidades de los estudiantes. Apuntan a la flexibilidad y a la adopción de metodologías específicas por parte del profesor con la finalidad de atender la diversidad de los grupos y de alumnos.
- **Estrategias didácticas que son negociadas y que piden compromiso y responsabilidad del aprendiz:** el alumno realmente es el protagonista de su propio aprendizaje. Esta condición requiere adoptar estrategias de corresponsabilización y de negociación.

2.7. Metodologías activas con TIC para la enseñanza

Todo proceso de enseñanza aprendizaje tiene como propósito crear una situación de aprendizaje en un contexto y en un momento determinado en función de los objetivos propuestos, ya sea a nivel de asignatura o global. Para esto, se requiere de una metodología activa, conceptualizada como el conjunto de oportunidades y condiciones entregadas a los alumnos, organizado sistemática e intencionalmente que, aunque no promueva directamente el aprendizaje, existe alta probabilidad de que esto ocurra (De Miguel, 2005).

La metodología es un plan de acción que requiere de pasos para el logro de las metas del profesor y objetivos del alumno. Existe una diversidad de métodos, por lo tanto, el profesor es responsable de escoger aquel que promueva el aprendizaje significativo, por comprensión, investigación o profundo. Para el diseño y gestión de las

actividades de enseñanza aprendizaje, se debe considerar que estas forman parte de la decisión metodológica, pero, en efecto, suponen el resultado que se pretende que los estudiantes realicen. Respecto de algunos criterios para el diseño y gestión de cualquier actividad, Fernández y Monzonis (2008) proponen los siguientes:

- Atreverse a innovar siendo creativos, proponiendo a los alumnos modos distintos de trabajo a los tradicionales.
- Determinar con claridad los objetivos para cada actividad, de lo contrario se puede producir una desorientación y desarrollar una actitud negativa ante la técnica.
- Proponer actividades factibles, que supongan retos, teniendo especial cuidado con aquellas que puedan llevar a la frustración.
- Describir el desarrollo por pasos de la actividad, incluyendo la descripción de la preparación, las normas para su aplicación en el aula y fuera de ella, los papeles de los participantes, así como el procedimiento para las conclusiones.
- Calcular el tiempo requerido.
- Determinar el material, tanto el que debe elaborar el profesor como el referido a los estudiantes.
- Determinar el momento del curso en el que se aplicará.
- Sistematizar las observaciones y conclusiones que se derivan de la aplicación de la actividad, proponiendo mejoras y haciendo observaciones que, incluso, puedan compartirse con otros profesores.

La incorporación de recursos tecnológicos en las metodologías activas es un aspecto fundamental para la creación de toda actividad pedagógica, centrada en el aprendizaje de los alumnos. Los recursos para el aprendizaje, según López (2013), son “considerados como medios, soportes o andamios con los que se espera apoyar a los alumnos para lograr las metas de aprendizaje deseadas” (p. 96). Durante los últimos años, junto con el desarrollo de las TIC, se han diversificado y renovado los medios o recursos para el aprendizaje. Antes de la llegada de las TIC a la educación, los materiales estaban centrados principalmente en el uso y dirección del profesor, lo que

significaba muy poca participación del alumno en cuanto a manipulación, innovación, creación o vinculación con situaciones de la vida cotidiana. Por lo tanto, la incorporación de las TIC ha provocado que el estudiante sea el protagonista del uso y desarrollo de los diversos recursos con los que complementa su aprendizaje. La tabla n°1 presenta algunos de estos, agrupados en cinco áreas: herramientas de comunicación; colaboración; búsqueda y publicación de información; herramientas virtuales; plataformas o entornos de aprendizaje y redes sociales.

Tabla 1: Nuevos recursos educativos apoyados en las TIC

Herramientas de comunicación	Herramientas de colaboración	Herramientas de búsqueda y publicación de información	Herramientas virtuales	Plataformas o entornos de aprendizaje	Redes sociales
-Correo electrónico -Chat -Foros -Videoconferencia -Google Hangouts	-Google Drive -Blogs -Wikis -Google Docs	-Google -Bibliotecas digitales -WordPress -Google Académico	-Buscadores -Páginas Web -Calculadoras virtuales -Correctores ortográficos -Diccionarios digitales -Enciclopedias digitales -Libros digitales -Periódicos -Podcast Revistas digitales	-Comerciales: Blackboard -Acceso libre: Moodle -Coursera	-Facebook -Twitter -Instagram

Fuente: adaptación de López, 2013

Capítulo 3

Metodología

En el presente estudio de tipo no experimental, transversal y exploratorio se identifican y describen las tecnologías y metodologías utilizadas por los profesores del curso Comunicación Escrita, así como el uso pedagógico que le dan a estas herramientas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello, se empleó el enfoque mixto, en el que se aplicó una encuesta estructurada⁹ a los docentes con el objetivo identificar sus habilidades en TIC. Luego, por medio de un focus group, se profundizó sobre los hallazgos. Para esto, se realizó una primera fase cuantitativa, la que proporcionó los datos que permitieron avanzar en una segunda fase cualitativa.

En este sentido, se intentó dar respuesta desde una perspectiva más precisa a las preguntas de investigación referidas al problema (¿cuánto se manejan en tecnología los profesores?, ¿cuán familiarizados están sobre el conocimiento y uso de metodologías innovadoras con TIC?, ¿cuántos de ellos están usando realmente las TIC como parte de las estrategias de mejora de la enseñanza de la escritura?, ¿cuáles son las habilidades TIC que poseen?), que permitieron transitar desde lo descriptivo hacia lo interpretativo.

- Acerca de los Instrumentos

Encuesta estructurada: esta se presenta clasificada en 11 ítems, compuesta por 22 preguntas, asociadas a tres indicadores: docencia, investigación y gestión. La escala de valoración utilizada contempla cuatro puntos (mucho, bastante, poco, nada/muy a menudo, a menudo, alguna vez, nunca). El instrumento presenta dos partes: la primera, referida a datos descriptivos; sexo, edad, universidad y nivel de estudios; la segunda, a la

⁹ El cuestionario de la encuesta aplicada forma parte del proyecto “Competencias TIC para la docencia en la universidad pública española: indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas”, de la convocatoria Estudio y Análisis de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, dirigido por la profesora M^a Paz Prendes Espinosa de la Universidad de Murcia.
<http://www.um.es/competenciatic/autoevaluacion.html>

evaluación de las habilidades tecnológicas. Respecto de la segunda parte, los ítems que conforman la encuesta se pueden dividir de acuerdo a su tipología y contenido, tal como se muestra en la tabla.

Tabla 2: Clasificación ítems (tipología y contenidos)

Ítems cuestionario de habilidades tecnológicas	
Tipología	Contenido
Ítems cerrados dicotómicos: 1,2,5,6,8,9,12,13,14,17,18	Conocimiento de conceptos básicos de recursos TIC: ítems 1 y 2
Ítems con respuesta estilo escala Likert: 3,4,7,10,11,15,16,19,20,21,22	Autonomía en el aprendizaje de aplicaciones y herramientas TIC/Resolución de incidencias: ítems 3 y 4
	Conocimiento y uso herramientas TIC (comunicación-información): ítems 5 y 13
	Importancia otorgada a diversos factores al optar por un recurso TIC: ítems 6
	Estrategias metodológicas para la utilización de TIC en el aula (aprendizaje alumnos): ítems 7 y 8
	Fomento participación de los alumnos (espacios virtuales y evaluación con TIC): ítems 9, 10 y 11
	Utilización de servicios de apoyo a las TIC (administración y gestión electrónica) institución: ítems 12 y 18
	Publicación en red de contenidos de libre acceso ítems 14
	Participación y/o impulso de proyectos de innovación en TIC/participación en formación TIC: ítems 15 y 16
	Acciones de mejora en el uso de las TIC: ítems 17
Conocimiento, reflexión y opinión de las posibilidades de las TIC(práctica docente-buenas prácticas): ítems 19,20,21 y 22	

	Utilización de servicios de apoyo a las TIC (administración y gestión electrónica) institución: ítems 12 y 18
	Publicación en red de contenidos de libre acceso ítems 14
	Participación y/o impulso de proyectos de innovación en TIC/participación en formación TIC: ítems 15 y 16
	Acciones de mejora en el uso de las TIC: ítems 17
	Conocimiento, reflexión y opinión de las posibilidades de las TIC(práctica docente-buenas prácticas): ítems 19,20,21 y 22

Focus Group: El propósito de este fue explorar acerca de las principales metodologías y recursos tecnológicos utilizados por los profesores en el contexto del curso Comunicación Escrita. Se construyó una pauta de preguntas y temáticas orientadoras, entre las que encuentran tres dimensiones: metodologías, tecnología y escritura. Por otra parte, también se realizó un focus group a estudiantes del curso con la finalidad de triangular las percepciones de los docentes que aparecían en la encuesta y en el grupo focal. El propósito de este fue indagar acerca de las percepciones de los estudiantes frente a las mismas temáticas abordadas con los docentes (metodologías, tecnología y escritura).

- **Acerca de la muestra**

Tanto en el caso de la encuesta y de los dos focus group, realizado a profesores y alumnos, se llevó a cabo un muestreo intencionado por criterios¹⁰ (inclusión y exclusión), dado que se consideró que existían características relevantes de los participantes que justificaban esta elección.

¹⁰ Patton, M. Q. (1990). Qualitative Evaluation and Research Methods. Newbury Park, CA: Sage.

Profesores:

Criterios de inclusión:

- Realizar clases en el curso Comunicación Escrita en la sede de la comuna de Maipú
- Haber impartido el curso durante el primer semestre del año 2016
- Haber realizado clases por lo menos a dos carreras distintas

Criterio de exclusión:

- Haber participado en capacitaciones de metodologías o estrategias didácticas.

Estudiantes

Criterios inclusión:

- Haber cursado la asignatura Comunicación Escrita durante el primer semestre 2016
- Pertenecer a la sede Maipú
- Pertenecer a la escuela de ingeniería o salud
- Criterios de exclusión:
- Reprobación del curso durante este o años anteriores

- Acerca del procedimiento para la obtención de información

Se realizó la encuesta para profesores mediante la aplicación de Google Drive, Forms, herramienta que permite la creación de formularios online y, que a su vez, genera

resultados automáticos. Posteriormente, se invitó a los docentes a participar de esta mediante correo electrónico Gmail, que, en el caso de aceptar, los vinculaba directamente con el link en el que se presentaba la encuesta. En el mensaje de la invitación se presentó el objetivo de la encuesta, así como también el compromiso de la utilización de los datos con fines de estudio. En el caso del focus group, se construyó una pauta que permitió organizar los temas. La invitación a participar en el focus se realizó personalmente, estableciendo un compromiso de asistencia según día y hora fijada. Al comienzo de la sesión, se les entregó un consentimiento informado (ver Apéndice E), en el que se detalla lo que significa participar en esta actividad.

- **Acerca de las técnicas de procesamiento y análisis de información**

Para el análisis se consideraron categorías de análisis (D= docencia; I= investigación; G= gestión; DIG= docencia, investigación y gestión) e ítems de contenido. La información obtenida permitió identificar el nivel de competencias en TIC que poseen los docentes que imparten la asignatura Comunicación Escrita. En el caso del focus, se realizó un esquema de clasificación que permitió organizar la información obtenida en categorías jerárquicas a partir de los temas vinculados a las metodologías, tecnología y escritura.

En la tabla n°3, se presentan las categorías, ítems y el listado completo de indicadores, los que permitieron analizar las respuestas de la encuesta y que, a su vez, permitieron organizar los resultados. La tabla n°4 incluye las categorías jerárquicas obtenidas a partir de los tres ejes temáticos (metodologías, tecnología y escritura) del focus realizado a los profesores; por otro lado, en la tabla n°5 se exponen las categorías jerárquicas obtenidas del focus de alumnos, bajo los mismos ejes temáticos presentados para los profesores. Finalmente, el procesamiento de la información, tanto de la encuesta como del focus group, permitió establecer tres dimensiones, expuestas en la tabla n°6, formuladas a partir de los objetivos específicos del estudio. Así, los procedimientos

descritos permitieron pasar desde lo descriptivo hasta lo interpretativo, logrando mayor profundidad del fenómeno estudiado.

Tabla 3: Relación indicadores, categorías e ítems del cuestionario

Categoría	Ítem	Indicador
D	Conocimiento de herramientas y aplicaciones de comunicación	-Conoce diferentes estrategias metodológicas para integrar las TIC en su docencia
D	Factores de elección de recursos TIC para el aula	-Emplea criterios de carácter pedagógico para seleccionar recursos TIC
D	Conocimiento y uso estrategias metodológicas	-Conoce diferentes metodologías que permiten la incorporación de TIC Utiliza diversas estrategias metodológicas con TIC
D	Uso de las TIC para las labores docentes	-Utiliza sus habilidades comunicativas para favorecer la participación en entornos TIC -Utiliza las TIC en procesos de tutoría -Utiliza las TIC en la evaluación de los aprendizajes
D	uso de herramientas y aplicaciones de comunicación	-Utiliza estrategias de enseñanza que implican el uso de TIC
D	Investigación e innovación educativa	-Participa en proyectos de innovación educativa con TIC
D	Formación docente y reflexión sobre la propia práctica docente	-Participa en actividades de formación relacionadas con las TIC -Evalúa el efecto de sus prácticas docentes con TIC para

		incorporar las conclusiones en futuras experiencias
D	Acciones para mejorar las competencias TIC	<ul style="list-style-type: none"> -Participa en espacios de reflexión presenciales o en red e intercambio de experiencias -Utiliza fuentes diversas de información para su actualización en TIC y formación -Accede a recursos digitales que puedan enriquecer su labor docente -Crea y mantiene un listado de sitios relevantes a su quehacer docente y desarrollo profesional -Participa en redes profesionales, que utilizan los recursos TIC para la docencia
D	Conocimiento general acerca de las TIC	-Conoce el papel de las TIC en la formación de los titulados a los que les da clase
D	Conocimiento general acerca de las TIC	<p>Conoce las implicaciones que la política educativa tiene en su práctica docente en el aula, especialmente en lo relacionado con las TIC</p> <ul style="list-style-type: none"> -Conoce buenas experiencias educativas de la institución que, en general, hagan uso de recursos TIC -Conoce las posibilidades que le ofrecen las TIC en su práctica docente
I	Publicación de material en la red	-Difunde su producción intelectual en entornos libres
D	Conocimiento del computador, empleo de medidas de seguridad y resolución de problemas	-Conoce conceptos y componentes básicos asociados a las TIC
G	Uso de las TIC para las labores docentes	-Utiliza los recursos TIC que le proporciona su institución para llevar a cabo procesos de gestión
DIG	Conocimiento del computador, empleo de	-Maneja la información necesaria para la selección y adquisición de recursos TIC

	medidas de seguridad y resolución de problemas	<p>-Es capaz de resolver las incidencias técnicas y sabe hacerles frente</p> <p>-Es capaz de aprender de forma autónoma el uso de herramientas y aplicaciones</p>
--	--	---

Tabla 4: Relación temáticas y categorías (focus group profesores)

Temáticas	Categorías
Metodologías	Metodologías de enseñanza utilizadas por los profesores
	Problemas presentados por los alumnos que dificultan la incorporación de metodologías con TIC
	Dificultades presentadas por los profesores para incorporar las metodologías con tecnologías en el aula
	Innovación metodológica con TIC por parte de los profesores
Tecnologías	Nivel de manejo y uso de tecnologías por parte de los profesores
Escritura	Justificación de la incorporación de metodologías con TIC en el curso de Comunicación Escrita
	Condiciones para lograr la incorporación de las TIC en el curso Comunicación Escrita
	Propuestas de los profesores para promover la integración de las TIC en el contexto de la asignatura Comunicación Escrita

Fuente: elaboración propia

Tabla 5: Relación temáticas y categorías (focus group alumnos)

Temáticas	Categorías
Metodologías	Caracterización del profesor que promueve la motivación y participación de los alumnos
	Finalidad de uso de las TIC por parte del profesor
Tecnologías	Nivel de manejo de las tecnologías
Escritura	Razones que desmotivan el aprendizaje de los alumnos en el curso comunicación escrita
	La importancia de la escritura

Fuente: elaboración propia

Tabla 6: Relación objetivos específicos y dimensiones de análisis

Objetivos específicos	Dimensiones de análisis
1.- Identificar las competencias TIC que poseen los profesores del curso.	Conocimiento
2.- Indagar acerca de las metodologías utilizadas por los profesores del curso.	Metodologías
3.- Conocer las herramientas tecnológicas utilizadas durante las clases por los profesores	Recursos tecnológicos

Fuente: elaboración propia

- **Aspectos Éticos**

Para la realización de este estudio se consideraron aspectos éticos que permitieron, por un lado, asegurar la confidencialidad de los datos y, por otro, velar por el respeto de los participantes. En primer lugar, se solicitó la autorización a la coordinadora del Programa de Lenguaje y Comunicación de la institución para contar con la participación de los profesores y alumnos del Instituto. Para estos efectos, se entregó tanto a la coordinadora como a los informantes el consentimiento informado, que presenta aspectos referidos al propósito del estudio, modo de participación voluntaria, duración, riesgos, aportes y resguardo de la identidad tanto en las transcripciones, análisis y redacción del informe. Cada uno de los participantes aceptó su participación mediante la firma del consentimiento.

- **Caracterización de la muestra**

Tras la aplicación de la encuesta realizada a los profesores, la información sistematizada ha permitido identificar las características de un grupo de profesores.

La tabla 7 y 8, respectivamente, presentan los principales resultados del ítem sociodemográfico y socioeducativo de la encuesta.

Tabla 7: Datos sociodemográficos profesores (encuesta)

Sexo	N	%	Edad	N	%
Hombres	2	25%	31-34	4	50%
Mujeres	6	75%	36-40	4	50%

Tabla 8: Datos socioeducativos profesores (encuesta)

Tipo de Universidad	N	%	Nivel de estudios	N	%
Estatal	7	87,5%	Superior completo	5	62,5%
Privada	1	12,5%	Magíster	3	37,5%

Se observa que la mayoría de los profesores son mujeres, entre los 31 y 40 años, pertenecientes a universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, cuyo nivel de estudios en menor grado, 37,5%, corresponde al grado de Magíster.

La tabla 9 y 10, respectivamente, expone los resultados relativos a datos sociodemográficos y socioeducativos de los profesores participantes del focus group.

Tabla 9: Datos sociodemográficos profesores (focus group)

Sexo	N	%	Edad	N	%
Hombres	0	0%	31-34	3	75%
Mujeres	4	100%	45-50	1	25%

Tabla 10: Datos socioeducativos profesores (focus group)

Tipo de Universidad	N	%	Nivel de estudios	N	%
Estatal	4	87,5%	Superior completo	5	62,5%
Privada	0	12,5%	Magíster	3	37,5%

Tal como se observa, todos los participantes son mujeres, la mayoría tiene entre 31 y 34 años. El tipo de universidad de procedencia de todos los profesores es estatal y la mayoría de ellos tiene un nivel de estudios superior completo.

La tabla 11 y 12, respectivamente, expone los resultados relativos a datos sociodemográficos y socieducativos de los estudiantes participantes del focus group.

Tabla 11: Datos sociodemográficos alumnos (focus group)

Sexo	N	%	Edad	N	%
Hombres	3	42,84%	18-24	4	57,16%
Mujeres	4	57,16%	27-40	3	42,84%

Tabla 12: Datos socioeducativos alumnos (focus group)

Escuela	N	%
Salud	4	57,16%
Ingeniería	3	42,84%

Se observa que existe un equilibrio porcentual entre los hombres y mujeres que participaron del grupo de discusión. Sin embargo, en cuanto a la edad se evidencia una gran dispersión, que fluctúa entre los 18 y 42 años. El porcentaje referido a la escuela a la que pertenecen los alumnos se encuentra en rangos similares.

Capítulo 4

Resultados

A continuación, se presenta el análisis descriptivo realizado a partir de la encuesta sobre competencias en TIC y el focus realizado a los profesores. Los resultados se organizan a partir de tres dimensiones de análisis, conocimiento, metodologías y recursos tecnológicos, establecidas a partir de la formulación de los tres objetivos específicos formulados en este Proyecto: identificar las competencias TIC que poseen los profesores del curso; indagar acerca de las metodologías utilizadas por los docentes del curso y conocer las herramientas tecnológicas utilizadas para impartir las clases.

4.1. Conocimiento

En cuanto al conocimiento que tienen los profesores acerca del papel que juegan las TIC en el desempeño técnico- profesional futuro de los alumnos, el 50% (4) considera que sí lo tiene, frente a la otra mitad, 50% (4), que no lo posee.

Por otra parte, al preguntarles a los docentes si conocen o no acerca de las posibilidades que ofrecen las TIC para enriquecer su práctica docente, se encuentra que los datos se vuelven negativos, pues 5 (62,5%) de los 8 (100%) docentes consideran que no saben, y solo 3(37,5%) de ellos estima que sí.

En cuanto al conocimiento que poseen los profesores acerca de conceptos básicos asociados a las TIC (sistema operativo, conexión a Internet, velocidad de acceso, aplicaciones, etc.), la mayoría de ellos no lo posee, ya que 7 (87,5%) de 8 (100%) afirma que los conoce solo superficialmente.

Cuando se les pregunta acerca del conocimiento que poseen al momento de seleccionar y/o adquirir un recurso TIC, se destaca de manera negativa que el total de los participantes, 100% (8 profesores) declare conocer solo de manera superficial.

De manera resumida, se puede establecer que a partir de las dos preguntas presentadas, se evidencia que los docentes tienen un conocimiento superficial tanto en conceptos básicos como formas de selección y adquisición de recursos TIC, 87,5% y 100%, respectivamente.

Respecto de la pregunta realizada acerca de la capacidad para resolver incidencias técnicas sencillas (instalar un nuevo programa, eliminar un virus, instalar una impresora, etc.), se encuentra que la mayoría, 5(62,5%) declara que a veces, 2 (25%) afirman que sí, y solo 1(12,5%) no.

Por otra parte, al preguntarles si al momento de aprender a usar herramientas y aplicaciones TIC son capaces de hacerlo de forma autónoma, se constata que un gran número, 5(62,5%) no lo puede realizar, mientras que solo 3(37,5%) de ellos señala que sí es capaz de hacerlo.

En general, esta información permite llegar a comprender la creencia que los profesores tienen acerca de la irrelevancia que tiene el bajo nivel de manejo de TIC que poseen, pues sostienen que es suficiente para desenvolverse en diversos contextos, ya sean personales o laborales. En este sentido, reconocen como una de las principales motivaciones para usar las TIC su participación como tutores en cursos modalidad Full Online (FOL), así como también el rol de alumnos en cursos de formación docente o capacitaciones.

“(...) también en algún momento tuve cursos FOL... tuve que hacer cursos full online y también yo estude, hice un diplomado, yo como alumna, en un modo semipresencial. Sí yo no me niego a las tecnologías, las uso en base a lo que el sistema a uno le va a exigiendo, nunca he hecho algo mas allá, más innovador que usar el correo electrónico, la plataforma del Ambiente Virtual de

Aprendizaje (AVA) o esto mismo del sistema de los cursos online, pero sí lo ocupo en la medida que lo tengo que usar” (profesor 1).

4.1.1. Formación docente y reflexión sobre la propia práctica educativa

Respecto de la consulta relacionada con la participación en actividades formativas relacionadas con el uso de TIC, la mitad de ellos, 4(50%) señala que sí, mientras que la otra mitad señala que no lo hace. Por otro lado, al preguntarles si realizan actividades de evaluación de sus propias prácticas docentes con TIC para mejorar sus habilidades y experiencias posteriores, el resultado es negativo, pues la mitad de los docentes 4(50%) nunca lo ha hecho, 3(37,5%) declaran haberlo hecho alguna vez, y solo 1(12,5%) lo hace a menudo.

Según los docentes, y a partir del hecho de que la mayoría de ellos no ha participado en cursos ni capacitaciones en TIC, consideran como fundamental que existan instancias formativas para profesores en el uso de recursos tecnológicos, con el propósito de promover la competencia comunicativa escrita. De este modo, creen que se tendría una visión clara acerca de cómo abordar la enseñanza de la escritura integrando la tecnología, además de permitirles conocer fuentes de información, caracterizar el perfil del alumno real versus el ideal, nativo digital, así como también posibilitarles la implementación del paradigma enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC.

Los docentes señalan que observan la instalación del nuevo paradigma educativo mediado por TIC como difícil, lento y lejano. Los principales motivos que mencionan son la falta de autonomía de los alumnos, el contexto sociocultural o la falta de capital cultural, la tendencia de los alumnos a culpabilizar o responsabilizar a los profesores, que entienden como una falta de autocrítica por parte de estos, así como también la conformación del curso, que no permite incorporar la tecnología.

“A mí me pasó una vez que fui a una capacitación acerca de AVA, cómo hacer pruebas dentro del AVA, miles de cosas, aquí y acá y yo fui, pero después se me va a olvidar porque no lo pudieron implementar, te fijay”(profesor 1)

Por lo tanto, concluyen que una de las soluciones es capacitar a los profesores, sin embargo, para que se pueda lograr incorporar el paradigma de forma real, en el contexto de la clase de Comunicación Escrita, además se requiere de la realización de un curso para alumnos de alfabetización digital. Se propone que este sea realizado en la semana cero del primer semestre, es decir, previo al inicio del ramo.

4.1.2. Investigación e innovación educativa

A partir de lo anterior, se comprueba que la mayoría de los docentes, 7(87,5%) de 8(100%), al ser consultados por su participación o promoción de proyectos de innovación educativa con TIC durante los últimos cinco años, no haya participado.

Respecto de la publicación de contenidos digitales en entornos de libre acceso (producción científica, materiales didácticos, presentaciones, etc.), se encuentra que la mayoría de los docentes, 7(87,5%), solo alguna vez lo realizó.

Referido a la pregunta acerca de qué acciones llevan a cabo los profesores para mejorar sus habilidades TIC, se encuentra la participación en foros y espacios de reflexión. Frente a esta acción, la mayoría de los docentes solo lo hizo alguna vez o no lo hace. Concretamente, 5(62,5%) declara solo haberlo realizado alguna vez, y 3(37,5%) de ellos, nunca. Otra acción es acceder a plataformas y repositorios de recursos digitales, frente a lo que la mayoría de ellos señala que lo realizó alguna vez o nunca, frente a un menor número que lo hace a menudo. Específicamente, 4(50%) docentes lo realizan a menudo, 1(12,5%) nunca y solo 3(37,5%) a menudo. En esta misma línea negativa, al consultarles si crean y mantienen listados de sitios web relevantes, se destaca que la gran mayoría solo lo hizo alguna vez o nunca, frente a un mínimo que lo hace a menudo. Concretamente, 6(75%) lo hizo alguna vez, 1(12,5%) nunca y 1(12, %) lo realiza a menudo. Continuando con esta tendencia, la participación en redes profesionales

tampoco es una acción que realicen, pues la mayoría de los participantes, 7(87,5%) solo lo hizo alguna vez o nunca lo ha hecho. Específicamente, 5(62,5) han participado alguna vez, 2(25%) nunca y solo 1(12,5%) señala que lo hace a menudo. Por el contrario a esta tendencia negativa, la única acción que realiza la mayoría de los profesores a menudo, es la de utilizar diferentes fuentes de información, frente a una minoría que lo hace a menudo o nunca lo hizo. Puntualmente, un 62,5%(5) señala que lo hace a menudo, un 25%(2) alguna vez y un 12,5% (1) que no lo ha realizado nunca.

4.1.3. Uso de las TIC para las labores docentes

Al contrario de todo lo señalado, se comprueba que los profesores, al ser consultados acerca de la utilización de los servicios de apoyo proporcionados por la institución, se evidencia que el uso es bastante extendido, pues el 50%(4) de ellos lo hace muy a menudo o a menudo, 12,5%(1), frente a un 37,5(3), que lo hace alguna vez. Asimismo, al realizar preguntas a los profesores si atienden a sus alumnos mediante tutorías virtuales, se encuentra que la mayoría, 6(75%), sí lo hace, frente a un mínimo de ellos, 2(25%), que no lo realiza. Respecto de la consulta acerca de la habilidad para estimular la participación de los alumnos en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje, existen 3(37,5%) profesores que señalan tener poca, 1(12,5%) nada, frente a 5(50%) que declaran tener bastante. Por otra parte, en cuanto a la utilización de las TIC para evaluar a los alumnos, la mayoría de ellos, 6(75%) señaló que sí lo hace, frente a un mínimo que no 2(25%). Todo esto constata que la utilización de las TIC por parte de los docentes es para realizar tareas que tienen que ver más con sus labores que con sus prácticas de enseñanza aprendizaje.

Se verifica que los docentes tienen un mayor conocimiento en uso y actualización de TIC en el contexto de gestión docente más que desde su función pedagógica. En este sentido, referido al conocimiento de los sujetos sobre la política educativa con TIC de la institución implicada en su práctica docente, la mayoría de ellos, 62,5% (5) señala que sí está al tanto, en cambio solo un 37,5% (3) cree que no.

Se destaca la consideración del correo electrónico y SafeAssign, herramienta contenida en el Ambiente Virtual de Aprendizaje de la institución. Este es un recurso que tiene gran utilidad para el profesor dada su función, detectar el nivel de plagio de un texto, por lo tanto, entrega credibilidad a la asignatura.

“Sabes qué, yo a pesar de que tuve hartos alumnos que les tuve que poner unos por plagio, que ya se vio reconocido, ninguno presentó un rechazo hacia eso, o sea, profe, es que usted me puso un uno y yo le entregué el trabajo en la fecha. No sé, su trabajo está copiado, se lo copió a tal persona, ah, pucha ya... Yo creo que le da un poquito más de credibilidad, de seriedad, incluso a la asignatura a veces la ayuda, yo creo que ayuda bastante. No fue un obstáculo” (profesor3)

4.2.- Metodologías

Al ser consultados por el conocimiento acerca de diversas metodologías que permiten la incorporación en el aula, el resultado es negativo, pues 6 (75%) de ellos afirma que no las conoce, y solo 2 (25%) responden que sí las conoce.

Por lo tanto, las respuestas de los informantes referida a la utilización de diferentes estrategias metodológicas con TIC, entre las que se encontraban como alternativa Webquest, trabajo cooperativo, grupos de discusión, caza del tesoro, etc., para promover el aprendizaje de los alumnos, resultó arrojar resultados negativos, pues, entre las opciones presentadas que correspondían a muy a menudo, a menudo, alguna vez y nunca, todas las respuestas estuvieron entre las últimas dos alternativas. El 62,5% (5) respondió que alguna vez utilizó alguna de las estrategias señaladas, y el 37,5% (3) señaló que nunca.

Este dato confirma, a partir de lo señalado por los profesores respecto de las principales metodologías utilizadas para dictar la clase, que una de las razones por las que utilizan un número restringido (exposición de contenidos y trabajo colaborativo), además de las razones señaladas, referidas al tipo de contenidos de la asignatura (reglas

ortográficas, estructura textual, proceso de escritura, entre otros) y uso material didáctico (libro del curso), se debe a que no las conocen.

Los profesores expresan que las razones que justifican la elección de las metodologías utilizadas durante las clases se deben principalmente a que estas permiten el intercambio de opiniones entre los alumnos, promueven la discusión grupal acerca de temas y contenidos, posibilitando establecer acuerdos y criterios frente a las actividades planteadas por el profesor. Por otra parte, consideran que es importante la elección de una metodología, pues entrega la posibilidad de atender y potenciar los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos.

Respecto de la importancia atribuida a la incorporación de metodologías y recursos con TIC, enfatizan, por un lado, que es muy necesario, dado que escribir mediante plataformas virtuales es una realidad en muchos contextos, lo que significa que es fundamental para los alumnos manejarse en estos nuevos ambientes de aprendizaje, pues es una competencia requerida tanto a nivel académico como laboral, independiente de la carrera.

“Nosotros los estamos preparando para salir al ámbito laboral...Y después también, qué pasa con la institución, y después qué pasa contigo que estás siendo representado a través de ese alumno” (profesor 2)

4.3. Recursos tecnológicos

Existen diversos factores que consideran los profesores al momento de elegir un recurso TIC para el aula. Al ser consultados acerca del nivel de importancia, se evidencia que existen algunos que destacan por sobre otros. Además, se encuentra que todos estos factores han sido evaluados positivamente por los docentes. En primer lugar, el que presenta una coincidencia total es el factor de “facilidad de uso”, pues el 100% (8) de ellos respondió que es importante, dentro de las otras opciones que correspondían a muy importante, poco importante y nada importante.

Entre todos los factores presentados a los profesores, los de mayor relevancia al momento de elegir un recurso TIC, y que evidencia que son valorados de forma positiva, corresponden a “si resuelve necesidades de aprendizaje”, “accesibilidad” (que pueda ser usado por todos los alumnos, inclusive si alguno tiene un tipo de discapacidad) y “recurso motivador para los alumnos”. Coincidentemente, en cada una de las respuestas, 5(62,5%) de ellos declara que es importante y 3(37,5%) muy importante.

Otro de los factores valorados positivamente es el de “relevancia científica”, el que es señalado como importante por 7(87,5%) de ellos, frente a 1 (12,5%), que lo considera muy importante. En cuanto a la “innovación tecnológica”, la mayoría, 6 (75%), de ellos considera que es importante, y los otros 2 indican que es importante y muy importante. Continuando con otro factor de gran consideración, se encuentra la “facilidad de acceso para todos los alumnos”, 6(75%) de ellos cree que es importante y 2(25%) establecen que es muy importante. En tanto, el factor “tiempo que tengo que dedicarle” se encuentra en un rango de importancia similar a los anteriores, ya que la mayoría de los sujetos, 7(87,5%) determina que es importante y 1(12,5%) lo señala como muy importante.

Sin embargo, pese a la valoración positiva que le otorgan los profesores a los distintos factores mencionados, la realidad señalada por ellos revela que existen varios problemas presentados por los alumnos que dificultan la incorporación de recurso TIC en el aula. Los docentes tienen una mirada pesimista en cuanto a la posibilidad de integrar metodologías con tecnologías en la clase de comunicación escrita, señalando como uno de los principales obstáculos las limitaciones de los alumnos. Opinan que es complejo debido a que los jóvenes presentan serias dificultades, tales como la falta de conocimientos para utilizar las tecnologías en el contexto académico, sosteniendo que, por el contrario, estos solo las conciben como una herramienta de entretenimiento. Además, comentan que muchas veces los estudiantes presentan una actitud negativa frente al aprendizaje que incorpore tecnologías. La falta de acceso a las tecnologías es otra razón, considerando el contexto sociocultural y socioeconómico de los alumnos.

Además, sale a relucir en el transcurso de la dinámica que la falta de capacidad de lectura y para seguir instrucciones es otro factor que impide esta incorporación metodológica.

“Se habla de que los alumnos son nativos digitales, pero en la experiencia que yo tengo, no son nativos digitales, todo les cuesta... o sea, subir algo al ambiente virtual es un triunfo, entonces creo que hay que partir por hacer esos niveles de adecuación” (profesor 1)

“Yo creo que el primer año es casi como un obstáculo, el hecho de que tú le hagas, por la misma experiencia que nosotros tuvimos ahora de subir el trabajo al AVA, se transformó más en un obstáculo que en un facilitador del aprendizaje, fue complejo por un tema de acceso, de disposición, por un tema de ignorancia también” (profesor 4)

4. 3.1. Conocimiento y uso de herramientas y aplicaciones de comunicación

Al preguntarles a los profesores acerca del grado de conocimiento acerca de distintas herramientas y aplicaciones referidas a la “comunicación” (correo electrónico, chat, foros y videoconferencia, la mayoría de ellos), 7(87,5%), consideran que conocen bastante de estas, frente a la minoría 1(12,5), que declara conocer poco de estas. Respecto del conocimiento referido a “redes sociales” (Facebook, Twitter, Instagram y WhatsApp), un número importante, 5(62,5%) de 8(100%), considera que sabe bastante, mientras que 2(25%) afirman que mucho y solo 1(12,5%) de ellos, poco. No obstante, las herramientas y aplicaciones que menos conocen, corresponden a aquellas de “trabajo colaborativo” (Blogs, Wikis, Google Drive, etc.), ya que la mayoría de los docentes, 7(87,5%) de 8(100%), señala que sabe poco, y 1(12,5%), nada.

A partir de este dato, se comprueba que una de las herramientas más utilizada por los profesores en el contexto académico es el correo electrónico. Además, se corrobora, a partir de sus opiniones, que efectivamente las tecnologías más utilizadas en la vida personal, redes sociales (Facebook, Twitter y WhatsApp), son las más conocidas.

En relación a la frecuencia de uso de estas herramientas y aplicaciones por los profesores para el desarrollo de sus actividades docentes, tal como se esperaba a partir

del grado de conocimiento que señalan tener de estas, las herramientas de “comunicación” son las más usadas. Concretamente, 7 (87,5%) de 8 (100%) señala utilizarlas bastante o mucho, y solo 1(12,5%), poco. Por otra parte, se encuentran las “herramientas y aplicaciones de “trabajo colaborativo”, 6 (75%) de los profesores reconoce usarlas poco o nada, mientras que solo 2 (25%) afirma que bastante. Por último, la menos usada para el desarrollo de actividades docentes, corresponde a las redes sociales, ya que 6(75%) señalan no usarlas nunca y solo 2 (25%) poco.

Pese a lo anterior, referido a la poca frecuencia de uso de herramientas y aplicaciones con TIC para el desarrollo de la clase, los profesores opinan que existen razones importantes que justifican el uso de TIC en un curso de competencia comunicativa escrita. Entre estas, destacan que estas permiten generar cercanía con los alumnos, debido al uso cotidiano que estos le dan, lo que significaría una forma renovada de acercamiento al aprendizaje de la lengua. También consideran que permiten una contextualización del lenguaje a partir de los distintos usos que posibilitan las tecnologías. Además, y como una razón muy importante, mencionan la motivación.

“Yo creo que desde un punto de vista resulta significativo para motivarlos, que le hallen sentido y sientan que es una cosa, que como decía antes mi compañera...darles la sensación de que el lenguaje está vivo, este es lenguaje también y no solamente escribir una carta”(profesora 2)

Respecto de los recursos TIC que propondrían los participantes para generar actividades en la asignatura, y que apunten a la integración del nuevo paradigma, entre la gran variedad existente, solamente mencionan Twitter, dadas las características de esta red social. No obstante, aparece el obstáculo referido a que se requeriría más dedicación de horas de trabajo.

“Por ejemplo Twitter es una herramienta que yo ocupo hartito y es un medio de comunicación netamente argumentativo, y que más encima te reduce el argumento a ciento cuarenta caracteres, por lo tanto, a mi el Twitter me parecería una herramienta fantástica para trabajar argumentación... es una herramienta en donde tú puedes dar ciento cuarenta caracteres frente a lo que se te ocurra” (profesor 2)

4.3.2. Conocimiento y uso de herramientas y aplicaciones de información

En tanto, al ser consultados por el grado de conocimiento que tienen acerca de herramientas de información, específicamente “herramientas de búsqueda y publicación de información” (Google, bibliotecas digitales, WordPress, Google Académico), se mantiene la tendencia de saber poco, 5 (62,5%) de 8(100%), mientras que solo 2(25%) afirman que saben bastante y 1(12,5%) reconoce no saber nada. En cuanto al conocimiento que tienen del “editor multimedia” (gráfico, imágenes, audio, video y presentaciones), la mitad de ellos, 4(50%) afirma que sí tiene conocimiento, mientras la otra señala que no lo posee.

En cuanto a las de herramientas de “búsqueda y publicación de información”, la mayoría de ellos, 5(62,5%) las utiliza poco, el 25%(2) nada, y solo 1(12,5%) bastante. En esta misma línea, la mayoría de los profesores usa poco las herramientas de “editor multimedia”, 6(75%), y solo 2(25%) bastante.

4.3.3. Condiciones para lograr la incorporación de las TIC en el curso Comunicación Escrita

En cuanto al contexto ideal para implementar las TIC en la asignatura Comunicación Escrita, opinan que debe ser mediante el Ambiente Virtual de Aprendizaje, plataforma virtual que Duoc UC pone a disposición de sus alumnos y profesores, utilizando Blackboard, software líder en educación a nivel mundial. Sin embargo, creen que un aspecto determinante en el éxito de esta implementación es contar con un plan estratégico institucional que defina los lineamientos y la gestión que debe realizarse para que esta se justifique y tenga resultados. Complementario a esto, se refieren a que la planeación del curso debe considerar el uso de recursos tecnológicos.

No obstante, en cuanto a la percepción del AVA por parte de los alumnos, los profesores consideran que estos lo usan solo como una herramienta que da respuesta a requerimientos específicos y utilitarios. Entre estas actividades, que según los profesores

realizan los estudiantes, se encuentran, por ejemplo, la descarga de guías con la materia, ya que la mayoría estos no toma apuntes en la clase. Asimismo, piensan que muchas veces ni siquiera lo usan por simple comodidad.

“(...) profesora, ¿la va a subir al AVA? Entonces yo creo que esa percepción tienen los alumnos del AVA, que es una instancia digital de obtención de material” (profesor 3)

Ellos creen que las principales estrategias para mejorar el uso de las tecnologías en el contexto académico, corresponden al establecimiento de horarios de respuestas, referido principalmente a la comunicación con los estudiantes mediante correo electrónico, y delimitación de reglas y/o protocolos de uso. Se observa, por tanto, que no consideran estrategias para el aula, y solo se remiten a considerar las TIC desde la función de la gestión.

“Por ejemplo, yo no respondo correos el fin de semana, y ellos lo saben y yo se los digo el día uno: yo trabajo el viernes hasta las cinco y media de la tarde aquí y vuelvo el lunes a las once de la mañana, entonces no voy a contestar correos, independiente que sean de profesores o alumnos. De ahí en adelante todo lo que quiera, cuando yo tenga un tiempo yo se lo puedo hacer, eso es lo que yo puedo hacer hoy día, porque a pesar de que hay períodos como este, de exámenes, que abres el correo y siempre hay dos, tres, diez correos, pero hay periodos que no es tan demandante porque pasan días y no recibo ningún correo, pero hay otros días que sí...lleno de trabajos, ahí es difícil poder distraerse y decir, oye el fin de semana yo no contesto, no se puede, yo creo que en el ámbito en el que nosotros nos desenvolvemos, creo que en ese aspecto sí se puede, aunque es complicado...para que no te cambie tanto la vida”(profesor 1)

Respecto de la pregunta referida al conocimiento de ellos en cuanto a las “buenas prácticas” con TIC, llevadas a cabo en el instituto, existe un equilibrio, pues la mitad, 50% (4), considera que sí, y la otra mitad, 50%(4), cree que no.

Finalmente, y como una reflexión importante, los participantes creen que las TIC han provocado consecuencias negativas en las formas de comunicarse. Estas se refieren a la pérdida de estructuras y recursos lingüísticos, empobrecimiento del vocabulario, desvalorización social y rechazo hacia la escritura, inexistencia de adecuación al código.

Sin embargo, enfatizan que estos problemas comunicativos no solo se deben a la irrupción de las TIC, sino que también son producto de una crisis social, educacional y cultural que se vive actualmente en nuestro país.

“Es una desvalorización total del uso del lenguaje, de hecho yo veo que a colegas, docentes, que no son profesores como yo de formación, que se jactan de que ellos escriben mal, de que ellos hablan mal porque para ellos eso no es tema. Entonces yo creo que cualquier persona que esté asociada a la formación de profesionales, debe manejarse con un nivel de lenguaje, independiente de su formación inicial, pero si uno no aúna un criterio en eso, va a seguir esto mismo porque hay gente que se jacta y se siente, entrecomillas, más poderosa o chora, verdad, yo voy por la vida y nunca he escrito bien y nunca he hablado bien, y te lo dicen así, a mí personalmente me da pena” (profesor 1)

A continuación, se expone el análisis descriptivo del focus group realizado a estudiantes del curso Comunicación Escrita, cuya finalidad es triangular las percepciones de los docentes que aparecieron en la encuesta y en el focus group. Los resultados se exponen a partir de tres dimensiones de análisis, en el contexto de la asignatura, que corresponden a metodologías, tecnología y escritura.

4.4. Metodologías

4.4.1. Caracterización del profesor que promueve la motivación y participación de los alumnos

Los estudiantes consideran que el profesor que promueve la motivación de sus alumnos es aquel que utiliza la creatividad, posee capacidad de entregar ejemplos didácticamente, fomenta la participación de los alumnos durante la clase a través de preguntas, comprueba la comprensión de los contenidos, formula ejemplos basados en la vida cotidiana y, por último, proyecta expresividad y alegría.

“(…) que sea más participativo con todo el curso. Que llegue, por ejemplo, un profesor aburrido que esté hablando monótono en una clase da sueño. Así que sea como más animador para que uno esté enchufado en la clase” (alumno 3_hombre)

“Necesitamos como esa chispa. Él nos da como la herramienta y nosotros seguimos. Como ‘hagan esto, que es entretenido’, y nosotros, ‘ah, sí’, y podemos seguir, manejanos, instruirnos más” (alumno 6_mujer)

4.4.2. Finalidad de uso de las TIC por parte del profesor

Los alumnos observan que los recursos tecnológicos que incorporan los profesores para impartir las clases tienen como principal propósito ser usados solo como un medio de apoyo para ellos mismos. Entre estos se encuentran los PPT, que les sirven para presentar los contenidos de la clase, y el AVA, cuya única función se reduce a

enviar correos electrónicos con las guías o PowerPoint. Por lo tanto, afirman que la incorporación de la tecnología es solo funcional, no utilizándola para que los alumnos puedan desarrollar la habilidad comunicativa en contextos actualizados. Por el contrario, solo se valen de recursos tradicionales, como guías o libro del curso.

Respecto de los aportes que podrían generarse mediante la incorporación de las TIC en la enseñanza de la competencia escrita, ellos opinan que sirve fundamentalmente para promover la enseñanza de la escritura de manera más contextualizada, sumado a que permite mejorarla. También creen que permite un mayor interés y motivación hacia la asignatura. Estiman que esto se convertiría en una oportunidad para que el curso sea más didáctico y lúdico. A partir de esta consideración, creen que una buena alternativa es la incorporación de las redes sociales con la finalidad de ejemplificar las formas incorrectas de escritura.

“Se pueden usar como ejemplo. Ocuparlos, por ejemplo, sacar un pantallazo de alguien que publicó en Facebook y decir por qué escribió mal, por qué está mal la coma, qué quiere decir si corrió la coma. Dar ejemplos de lo que uno ve a diario, no tanto ocuparlo para mejorar, sino que para darse cuenta de lo que está mal” (alumno 1_hombre)

También estiman que el uso de recursos audiovisuales es una ventaja, pues permiten promover el interés, fijación y mayor comprensión de los contenidos de la asignatura. Sin embargo, en el caso de los profesores de comunicación escrita, afirman que estos no los usan.

“(…) la mayoría de los profes que ocupan las TIC dan ejemplos de la vida cotidiana. Tenemos un profe que da ejemplos de animé, películas, y puras cosas que uno se sorprende de escuchar” (alumno 3_hombre)

Entre los problemas percibidos por los estudiantes al no incorporar recursos tecnológicos en la clase de comunicación escrita, se destaca la percepción de clases lentas, monótonas y aburridas, así como también una mayor dificultad para comprender los contenidos.

4.5. Tecnología

4.5.1. Nivel de manejo de las tecnologías

Los alumnos consideran que manejan las tecnologías y que no presentan dificultades para utilizarlas. Las TIC que mencionan utilizar con mayor frecuencia, a diario, son el celular y el computador. En cuanto a la redes sociales, páginas, aplicaciones o servicios más utilizados, señalan Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram, Play Store, correo electrónico (cuya utilización es principalmente en el contexto académico) y juegos en línea.

Entre las razones que validan la importancia del manejo de TIC por parte del profesor, se encuentran la posibilidad de diversificar las metodologías de enseñanza que le permitan mejorar su práctica docente. También se menciona la oportunidad de promover la enseñanza de la escritura, inserta en la tecnología (se escribe en la Web), a partir del uso de recursos para enseñar a escribir mediante tecnología.

Respecto del uso del AVA por parte de los profesores, evalúan que lo hacen principalmente para enviar y recibir información mediante mensajería, anuncios o correos, que son las posibilidades de comunicación que tienen en esta plataforma.

Además, agregan que ellos, como alumnos, utilizan el AVA de manera básica y dificultosa, ya que no conocen las distintas funcionalidades que este presenta. Por lo tanto, el principal uso que le dan es para leer los correos enviados por los profesores, así como también para descargar guías y PowerPoint. Respecto de la utilidad del AVA, señalan la posibilidad de tener la información al alcance y permitir una comunicación más directa entre profesor y alumno.

4.6. Escritura

4.6.1. Razones que desmotivan el aprendizaje de los alumnos en el curso Comunicación Escrita

Ellos señalan que los principales motivos que provocan la desmotivación para participar en el curso, se deben a que muchas veces existe poca capacidad por parte de los profesores para realizar explicaciones variadas, atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje que poseen. Además, agregan el poco manejo de los contenidos, que se traduce muchas veces en la lectura del PPT utilizado en la clase, la impersonalización y la falta de renovación metodológica necesaria para el proceso de enseñanza aprendizaje.

“Hay muchos profesores que llegan, pasan la materia y el que aprendió, aprendió. Haya dudas o no, él ya pasó la materia. Eso igual como que a uno lo desmotiva. Debería preocuparse de verdad de si los alumnos entienden, preguntar si hay dudas, responder las dudas” (alumno 5_hombre)

“Si no entienden de una manera, tratar de explicar desde otra, porque la mayoría adopta una manera de explicar y no la cambia” (alumno 2_mujer)

Respecto de las características observadas en relación al tipo de clases impartidas, opinan que la mayor parte del tiempo el profesor se dedica a exponer y explicar la gran cantidad de contenidos que tiene el curso.

Los alumnos consideran que los contenidos de la asignatura pueden ser abordados de manera más didáctica, para esto proponen que se presenten ejemplos actualizados sobre las distintas formas y contextos de escritura vinculados a la utilización de tecnologías.

“Yo creo que podría llevarse a cabo más con la actualidad, dar ejemplos de cómo escribe la gente ahora, las redes sociales que es lo que más se ocupa. Dar ahí ejemplos de por qué está mal escrito, de qué lleva, puntuación, no sé distintas cosas. Llevarlo más a lo actual, no tanto a lo antiguo. Como redactar un correo, esas cosas encuentro que ya no se hacen mucho, o sea, en el campo laboral, en algunos campos se hace, pero si uno quiere escribir bien, no siempre

va a tener que hacer un correo para escribir bien, uno tiene que tratar de escribir bien siempre” (alumno 4_mujer)

4.6.2. La importancia de la escritura

En cuanto a las consideraciones de la importancia de la competencia escrita en el contexto académico, reconocen que es una práctica muy importante, pues tiene valor social y cultural.

“Las personas que escriben mal están mal catalogadas, como un ignorante. Por ejemplo, nosotras que tenemos que escribir el registro del paciente, todas estas palabras tenemos que saber escribir porque al momento de entregar el informe al ministerio, a nuestros médicos, ellos van a ver todo eso, lo que escribimos, cada detalle” (alumno 7_mujer)

En tanto, señalan que la aparición de las TIC ha transformado en gran medida la comunicación y el lenguaje. Así, evalúan como positivo el cambio referido a la facilidad e inmediatez para comunicarse, producto de la irrupción de las tecnologías. Al contrario, valoran negativamente la mayor informalidad y menor estructuración en el uso de la lengua como resultado de este fenómeno.

“Es impactante igual, porque el vocabulario ha cambiado demasiado. Ya no es como antes. Por eso, como digo, la tecnología produjo tantos cambios que nosotros hablamos distinto” (alumno 6_mujer)

“Sí, ahora incluso a uno le cuesta hablar formalmente. Por ejemplo, mi abuela sabe hablar excelente y uno que está acostumbrado a lo informal, a abreviar, cuesta hablar formal” (alumno 7_mujer)

Las principales situaciones en las que escriben los alumnos corresponden al ámbito académico, toma de apuntes, y personal, comunicación mediante redes sociales. Respecto de este último, en primer lugar, se encuentra WhatsApp, debido a que es una aplicación personalizada que permite una comunicación instantánea, y luego Facebook. Sin embargo, opinan que, si bien la escritura es fundamental para comunicarse, actualmente se hace mucho menos, debido a que existen otras formas para hacerlo.

“Yo creo que igual se acabó un poco la comunicación, porque ahora publicamos fotos y con eso nos explicamos. Entonces, ya la escritura no está” (alumno 1_hombre)

A su vez, existe divergencia entre ellos respecto de cómo creen que escriben. La mayoría de ellos considera que escribe bien, sin embargo, algunos de ellos señalan que mal o que podría ser mejor

“Porque en la básica cuando me enseñaron no tuve muy buenos profes, y además no estaba ni ahí, no lo necesitaba” (alumno 4_mujer)

Según los jóvenes, las razones más importantes para valorar la escritura se refieren a que es una necesidad en la educación superior, ya que permite mejorar la forma de aprender y comunicar las ideas. También es relevante porque existe la necesidad, como hablantes del idioma español, de comunicarnos y entendernos.

“Yo por ejemplo, empecé a escribir bien acá. Porque mi profesora de escritura del semestre pasado como que le hacía más énfasis y hacíamos clases, trabajos. En cambio en el colegio no estaba interesada, siempre nos pasaban guías y eran temas fomes para leer” (alumno 4_mujer)

“Yo creo que escribir bien va de la mano con hacerse entender, porque si uno no escribe bien la otra persona lo interpreta de otra forma. Por ejemplo, si pone mal una coma, omitir alguna palabra, o no sé, abreviaturas y cosas por el estilo. Todo el mundo tiene formas distintas de percibir lo que el otro nos dice, y decirlo no es lo mismo que escribirlo, porque si uno lo escribe, una coma cambia todo. En cambio al hablarlo, es como más fácil, más didáctico” (alumno 2_mujer)

Capítulo 5

Propuesta

Esta se enmarca en el contexto del curso Comunicación Escrita (sigla PLC010), con el propósito de motivar la participación de los alumnos en el curso y, como resultado, alcanzar mayores niveles de aprendizaje. Esta asignatura se incorpora al Programa de Lenguaje y Comunicación (PLC) en el año 2010. Actualmente, tiene presencia en todas las mallas curriculares de las carreras, específicamente en el primer año, y se dicta en dos modalidades: 1. Presencial, dirigido tanto a los alumnos de jornada diurna como vespertina; 2. Full On Line (FOL), dirigido a los alumnos del Programa Ejecutivo Vespertino (PEV) (esta última modalidad del curso, para efectos del Proyecto de Grado que se presenta, no se incorporará debido a la línea característica de este).

El curso Comunicación Escrita tiene como propósito desarrollar la competencia comunicativa que poseen los alumnos, con la finalidad de apoyar la inserción académica, vinculada a la correcta escritura y redacción. En cuanto a la competencia que se pretende desarrollar en los alumnos, esta es “comunicarse en forma oral o escrita, aplicando herramientas lingüístico-pragmáticas que permiten la solución de problemas comunicativos en los contextos académicos y laborales”.

A partir del análisis descriptivo, realizado mediante los datos producidos en el contexto del levantamiento de información, que confirma que los profesores no poseen las competencias relativas a conocimientos básicos y manejo de TIC, así como también debido a la falta de incorporación de recursos tecnológicos en el Plan Instruccional de Asignatura (PIA), se presenta como propuesta el diseño de un curso sobre metodologías innovadoras con TIC, dirigido a los docentes que imparten la asignatura, para promover el desarrollo de la competencia comunicativa escrita de los alumnos del IP y CFT Duoc UC. Para efectos del presente Proyecto de Grado, se desarrollará solo el programa y una unidad construida para los docentes participantes del curso sobre metodologías.

La propuesta del curso para profesores se desarrolla a partir de las necesidades y dificultades detectadas, asociadas al bajo nivel de competencias en TIC (uso de recursos y estrategias metodológicas) que tienen los profesores y que, como consecuencia, les impide incorporarlas desde la dimensión pedagógica. Por otra parte, también se considera para este diseño la dimensión actitudinal de los docentes, quienes, pese a presentar ciertos reparos, manifiestan una actitud positiva frente a la oportunidad de realizar un curso de TIC para mejorar sus prácticas educativas. Resulta valioso que ellos justifiquen el uso de las tecnologías en el contexto de la asignatura como una forma de sintonizarse con los alumnos y, de este modo, lograr una renovación en el acercamiento al aprendizaje de la lengua. En cuanto a los estudiantes, se destaca la consideración que tienen respecto de los posibles aportes generados mediante la incorporación de las TIC en la asignatura. Entre estos, mencionan el interés y motivación, además de la posibilidad de que esta sea más lúdica, didáctica y actualizada. A partir de estas consideraciones y valoraciones tanto de profesores como alumnos, la propuesta de diseño de un curso para docentes se convierte en el paso necesario que propiciará la implementación de estrategias y ambientes que faciliten el aprendizaje de los alumnos, mediante la formación pedagógica de los docentes, con la finalidad de lograr aprendizajes de calidad de los alumnos en formación.

Respecto del desarrollo de la implementación del curso para profesores, se estableció que se realizará mediante el Centro de Formación Docente (CFD), responsable del perfeccionamiento, gestión y desarrollo de los profesores dentro de Duoc UC. El objetivo de esta capacitación responde al propósito de este centro, que es ofrecer a los educadores la posibilidad de formarse en distintos ámbitos de la educación, a la vez, coordinarse en todas aquellas acciones que permiten establecer un estándar institucional en docencia. Entre las funciones de este centro de formación institucional se encuentran las siguientes:

- Capacitar a los docentes en competencias pedagógicas, curriculares, disciplinarias y transversales.

- Certificar las competencias de los docentes.
- Fomentar el aprendizaje continuo e innovaciones pedagógicas en los docentes.
- Gestionar el análisis institucional sobre el desempeño docente.
- Difundir el modelo educativo institucional y asegurar su apropiación.

Este curso se presenta como complemento a la formación de los docentes de Comunicación Escrita. Al mismo tiempo, permite, mediante las distintas unidades, que estos adquieran conocimientos y estrategias metodológicas que les permitan incorporar las TIC en sus prácticas de enseñanza aprendizaje, en el contexto del desarrollo de la competencia comunicativa escrita en los alumnos de la Enseñanza Superior Técnica Profesional, requeridas a partir de sus necesidades y del nuevo paradigma educativo.

En cuanto al programa del curso, está diseñado para trabajar o interactuar con recursos instruccionales de la asignatura Comunicación Escrita. Uno de estos es el Programa Instruccional de Asignatura (PIA), que forma parte de las actividades del diseño instruccional de Duoc UC, correspondiente al instrumento de base que orienta el proceso de enseñanza aprendizaje, a partir de las competencias y unidades definidas para un curso o asignatura. Los elementos que componen un PIA¹¹ corresponden a los siguientes:

- **Antecedentes generales:** descripción del nombre, créditos, horas semestrales, requisitos, fecha de actualización, escuela o programa, currículum y carrera a la que pertenece el PIA.
- **Identificación de las competencias:** descripción de las competencias y de las unidades de competencia que el estudiante debe lograr en la asignatura, así como su asociación con otras asignaturas que comparten una misma competencia.

¹¹ Material de apoyo para el desarrollo curricular: Duoc UC

- **Evaluación final de la asignatura:** es la sección donde se describe la o las evidencias con la que se calificará el logro de las unidades de competencia de la asignatura.
- **Unidades de aprendizaje:** es la sección donde se distribuyen los aprendizajes procedimentales, actitudinales y conceptuales con sus respectivos indicadores de logro, y una descripción de las evidencias con los porcentajes de relevancia con las que se evaluará la unidad.
- **Desarrollo de la asignatura:** es la sección donde se describe la estrategia pedagógica de la asignatura, los recursos didácticos y de información, recursos de implementación e infraestructura, recursos docentes y ayudantes (si fuese necesario) y tutor en el caso de las asignaturas semi-presenciales.
- **Participantes:** es el espacio dedicado a nombrar quiénes han participado del proceso de desarrollo del PIA con el fin de facilitar las futuras mejoras, estos son: docente diseñador, revisor disciplinar, revisor metodológico y revisor escuela.

A continuación, se presenta el Programa del curso propuesto para capacitar a los profesores pertenecientes al Programa de Lenguaje y Comunicación, que dictan la asignatura Comunicación Escrita.

PROGRAMA DE CURSO "Metodologías Innovadoras con TIC para promover la escritura"
Destinatarios: Profesores del Programa Lenguaje y Comunicación
Número de alumnos: 15
Número de horas: 31 horas
Modalidad: semi-presencial

I. DESCRIPCIÓN
<p>La escritura en el contexto académico y futuro laboral es una competencia comunicativa fundamental que permite a los estudiantes desenvolverse con éxito. Por otra parte, la irrupción de las tecnologías digitales en casi todos los ámbitos de la vida cotidiana, ha transformado, entre otras, las formas y contextos de comunicación.</p> <p>Este curso permitirá a los profesores apoyar los aprendizajes de calidad de los alumnos a través de la formación pedagógica que incorpore las TIC desde la dimensión pedagógica, con la finalidad de que las formas de aprender en el aula se tornen participativas y colaborativas. Por lo tanto, mediante este curso, el docente adquirirá el conjunto de estrategias para planificar, desarrollar y evaluar nuevos ambientes de aprendizaje con TIC, que favorezcan el desarrollo de la escritura.</p>

II. OBJETIVOS
<p>General:</p> <p>Proporcionar herramientas que permitan manejar estrategias pedagógicas y metodológicas que incorporen las TIC desde la dimensión pedagógica, que promuevan el logro de aprendizajes significativos de los alumnos del curso Comunicación Escrita.</p>

Específicos:

- 1.- Analizar los impactos de las políticas e iniciativas de uso e implementación de TIC en el contexto de la educación superior en distintos ámbitos: infraestructura y soporte, contenidos digitales, habilidades docentes, liderazgo y organización, responsabilidad y ética.
- 2.- Comprender las causas que sostienen la integración de las TIC en la Educación Superior Técnica Profesional, en el contexto de la Sociedad de la Información, la transformación de la sociedad, las demandas del sector productivo y la necesidad de renovación de la educación.
- 3.- Analizar la multiplicidad de opciones, aplicaciones y potencialidades de la incorporación de metodologías con TIC, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad comunicativa escrita, desde la dimensión pedagógica.
4. Diseñar una unidad de aprendizaje que incorpore metodologías innovadoras con TIC para el curso Comunicación Escrita.

III. UNIDADES DEL CURSO					
U 1	Antecedentes de la necesidad de incorporación de las TIC en la educación superior	HORAS PRESENCIALES	HORAS NO PRESENCIALES	HORAS EVALUACIÓN	TOTAL HORAS
	1. Transformaciones demandadas en el contexto de la educación superior: Sociedad de la Información y del Conocimiento 2. Nuevos paradigmas educativos: rol del profesor y del alumno 3. Nuevas formas de aprendizaje de los nativos digitales 4. Transformación de los escenarios de escritura 5. Demandas de los nuevos contextos productivos del siglo XXI	4	4		8
U2	Desarrollo de estrategias y metodologías innovadoras con TIC para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita	HORAS PRESENCIALES	HORAS NO PRESENCIALES	HORAS EVALUACIÓN	TOTAL HORAS
	1. Análisis de las competencias TIC para la docencia, aprendizaje y gestión 2. Tipos de ambientes de	4	4		8

	aprendizaje mediados por TIC 3. Uso de TIC en metodologías activas 4. Tipos de recursos tecnológicos				
	Planificación de situaciones de enseñanza aprendizaje con metodologías TIC	HORAS PRESENCIALES	HORAS NO PRESENCIALES	HORAS EVALUACIÓN	TOTAL HORAS
U3	1. Protocolo de selección de metodologías activas 2. Análisis y selección de recursos tecnológicos 3. La secuencia didáctica	6	3	6	15
TOTAL		14	11	6	31

IV. METODOLOGÍA
<p>El curso se realizará mediante la modalidad semi-presencial, a través del Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Los alumnos serán guiados por los profesores, quienes guían este proceso de aprendizaje experiencial, retroalimentando las distintas actividades que permitan el logro de los objetivos del curso.</p>
V. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO
<p>-Evaluación continua de los alumnos mediante el seguimiento de los profesores del curso. -Actividades formativas y sumativas. -Evaluación en el aula, a cargo de la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP), mediante la observación de clases, con la finalidad de certificar la aprobación de los participantes, quienes deben apoyar sus prácticas con TIC.</p>
VI. RECURSOS Y MATERIALES
<p>Disponible en el AVA (comunicación e interacción con los profesores) - López, M.A. (2013). Aprendizaje, competencias y TIC: Aprendizaje basado en competencia - Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caiced, A., Montes, J., & Chávez, J. (2016). Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.</p>
VII. CONDICIONES DE APROBACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia: 75% • Estándar de aprobación: 60%. Nota igual o superior a 4.0

DISEÑO UNIDAD 3: Planificación de situaciones de enseñanza aprendizaje con metodologías TIC

Esta unidad tiene por objetivo que el alumno sea capaz de desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje y metodologías activas que incorporen el uso de TIC, mediante el aprendizaje experiencial. De este modo, en las actividades que involucran la aplicación de nuevas tecnologías se produce una acción, cuyo resultado es una experiencia de aprendizaje significativa. El curso de capacitación se desarrollará en 14 horas presenciales y 11 no presenciales. La conformación de esta unidad tiene como propósito entregar herramientas para desarrollar estrategias que permitan incorporar metodologías con TIC que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es preciso que antes de cada sesión los alumnos revisen la bibliografía básica, compuesta por algunos capítulos del libro “Aprendizaje, Competencias y TIC: *Aprendizaje basado en competencias*”, (López, 2013), cuyo autor presenta distintas estrategias y metodologías para incorporar las tecnologías desde la función pedagógica en el aula. Por otra parte, también se sugiere el estudio de algunos capítulos de la publicación presentada por la UNESCO, referida a competencias y estándares TIC desde la función pedagógica.

Durante cada sesión se realizarán evaluaciones formativas en las que el docente a cargo de la capacitación promoverá el análisis y la reflexión para propiciar procesos metacognitivos en los alumnos a través de preguntas guiadas. Además, se impulsará la discusión entre los participantes, con el objetivo de aportar ideas mediante los distintos puntos de vista de los participantes.

La unidad incorpora tres actividades presenciales que propician el aprendizaje colaborativo, que en su mayoría son evaluadas de modo formativo para su retroalimentación inmediata. Respecto de las actividades no presenciales, se incluyen tres, las que presentan un porcentaje de ponderación respecto de la nota final del curso.

La evaluación sumativa corresponde a un trabajo grupal que pondera el 40% de la nota final del curso, y que consiste en la realización de una secuencia didáctica que contemple de tres a cinco actividades para desarrollar los aprendizajes esperados de una de las unidades del programa de la asignatura Comunicación Escrita (referidas al texto expositivo o argumentativo), incorporando las TIC.

Finalmente, es importante establecer que luego de un mes de transcurrida la capacitación, se propone evaluar a los profesores participantes, mediante la Unidad de Apoyo Pedagógico de Duoc UC, comprobando que durante sus clases incorporen metodologías con TIC, que promuevan la competencia escrita de los alumnos.

Unidad 3: Planificación de situaciones de enseñanza aprendizaje con metodologías TIC			
Contenidos	Actividades asociadas		Resultados de Aprendizaje
	Presenciales	No presenciales	
<p>1. Protocolo de selección de metodologías activas</p> <p>1.1 Revisión instruccional.</p> <p>1.2 Análisis de los factores: sujeto que aprende, adecuación al contenido, adecuación a la finalidad de lo que se aprende y adecuación al contexto.</p>	<p>Trabajo grupal (3 estudiantes):</p> <p>Los alumnos deben seleccionar la unidad de aprendizaje del programa de la asignatura (referidas al texto expositivo); luego, tendrán que revisar los aprendizajes esperados (procedimentales, conceptuales y actitudinales) y, finalmente, escoger una de las escuelas de la institución, analizando los factores que contempla la selección de metodologías activas.</p> <p>Posteriormente, deben exponer brevemente a sus compañeros los elementos considerados.</p>	<p>Trabajo grupal (3 estudiantes):</p> <p>Los estudiantes deberán redactar un informe mediante la herramienta Google Docs, que considere los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Selección de la unidad de competencia 2.- Aprendizajes esperados 3. Análisis de factores contextuales (número de alumnos, perfil, modalidad, créditos, horas de clases, etc.). <p>Nota 1: 20%</p>	<p>Reconocer los elementos que conforman el Plan Instruccional de la Asignatura de Comunicación Escrita (PLC010).</p> <p>Identificar los factores que inciden en la elección de una determinada metodología de aprendizaje de acuerdo a un análisis previo.</p>

<p>2. Análisis y selección de recursos tecnológicos</p> <p>2.1 Criterios de incorporación de recursos tecnológicos en metodologías activas.</p> <p>2.2 Selección de recursos tecnológicos.</p>	<p>Trabajo grupal (3 estudiantes):</p> <p>Los alumnos deben seleccionar una metodología activa que incorpore recursos tecnológicos, los que tienen que ser fundamentados de acuerdo a la unidad y los aprendizajes esperados. Luego, deberán realizar un debate frente a las justificaciones de los otros compañeros.</p> <p>Nota 2: 20%</p>	<p>Trabajo grupal (3 estudiantes):</p> <p>Los alumnos deben buscar dos publicaciones académicas, escogidas de alguna Biblioteca Digital y Google Académico, que presenten experiencias exitosas de incorporación de metodologías con TIC en la educación superior. Luego, deben redactar una crítica utilizando la herramienta Google Docs, que se publicará posteriormente en el Observatorio Duoc UC.</p> <p>Nota 3:20%</p>	<p>Analizar contextos de enseñanza aprendizaje, identificando fortalezas y debilidades.</p> <p>Seleccionar los recursos TIC que contribuyan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto determinado.</p> <p>Seleccionar recursos TIC para desarrollar las unidades de aprendizaje de la asignatura.</p>
<p>3. La secuencia didáctica</p> <p>3.1 Propósito de la secuencia didáctica.</p> <p>3.2 Componentes de la secuencia didáctica.</p> <p>3.3 Incorporación de recursos con TIC en el desarrollo de actividades de la secuencia didáctica.</p>	<p>Trabajo grupal (3 estudiantes):</p> <p>Los alumnos deben elaborar una secuencia didáctica, que incluya tres actividades de acuerdo a un plan de aprendizaje que presente los siguientes elementos: nombre de la actividad, recursos, procedimiento y producto o evidencia.</p>	<p>Trabajo grupal (3 estudiantes):</p> <p>Los alumnos deben subir el archivo Word de la secuencia didáctica de actividades y compartirla con el curso a través de Dropbox.</p> <p>Luego, tienen que escoger una secuencia subida a Dropbox por sus compañeros y, posteriormente, realizar un comentario en el foro de la plataforma de la institución, que responda a las siguientes</p>	<p>Seleccionar metodologías activas acorde a las características de un curso.</p> <p>Determinar métodos y técnicas adecuadas que incorporen uso de TIC para lograr el aprendizaje de acuerdo a las unidades de competencia establecidas en el programa de asignatura.</p> <p>Comprender las características de una secuencia didáctica en el marco de una unidad</p>

		<p>interrogantes: ¿Qué habilidad de los alumnos favorece la actividad? ¿Qué limitaciones observa en la actividad respecto de la incorporación de las TIC? ¿Cómo contribuye la incorporación de las TIC en el logro del desarrollo de los aprendizajes esperados? ¿Se observa una pertinencia de las actividades y los recursos TIC incorporados en relación a la escuela seleccionada?</p> <p>Nota 4: Secuencia didáctica (entrega final): 40%</p>	<p>de aprendizaje</p> <p>Diseñar actividades que incorporen uso de TIC, proporcionando distintas opciones de percepción a los estudiantes.</p> <p>Organizar actividades en una secuencia didáctica de acuerdo a criterios pedagógicos.</p> <p>Elaborar actividades que incorporen uso de TIC para ofrecer múltiples medios de expresión a los alumnos.</p>
<p>Descripción de la estrategia evaluativa</p>	<p>Tipo de evidencia: De proceso, que consiste en la planificación de metodologías activas con TIC para el programa de la asignatura Comunicación Escrita. El alumno debe seleccionar una unidad de aprendizaje del Programa Instruccional de la Asignatura del curso Comunicación Escrita, y de acuerdo a la estrategia pedagógica constatada en él, realizar una secuencia didáctica que contemple de tres a cinco actividades para desarrollar los aprendizajes esperados de una de las unidades.</p>		
<p>Recursos de implementación e infraestructura</p>	<p>Sala de clases. PC con conexión a Internet. Proyector.</p>		

Capítulo 6

Discusión y conclusiones

En el siguiente capítulo se discuten los resultados y se derivan las conclusiones en el orden que se fueron logrando los objetivos específicos, formulados a partir de las preguntas de investigación, basadas en el conocimiento y uso de TIC por parte de los profesores, referidas al nivel de competencias, manejo de metodologías innovadoras y empleo de estas como parte de las estrategias de mejora de la enseñanza de la escritura. El diagnóstico realizado en este trabajo permitió evidenciar la necesidad de capacitación de los profesores del curso Comunicación Escrita del IP y CFT Duoc UC, sede Maipú, con la finalidad de promover los aprendizajes de los alumnos, así como también apoyar y motivar la participación en la asignatura. La preparación de profesores en metodologías que incorporen TIC resulta fundamental, sobre todo si se considera que la formación docente no ha tenido la importancia requerida para lograr transformaciones en el contexto del curso.

Los antecedentes referidos al escaso desarrollo de la habilidad escrita en los alumnos del curso, provenientes en su mayoría de los sectores más desfavorecidos, que históricamente han sido excluidos de la formación académica, evidencian la dificultad existente para aprender mediante la escritura, impidiendo que sean miembros competentes de la comunidad académica, lo que redundará en una limitada capacidad para expresarse adecuadamente de manera oral y escrita, impactando en el desempeño académico y futuro laboral. Respecto de las iniciativas a nivel nacional, que han tenido como objetivo la discusión y propuestas acerca de la enseñanza de la escritura en la educación superior, estas revelan que, si bien han significado un valioso esfuerzo con miras hacia la calidad, equidad e inclusión educativa, siguen siendo insuficientes en cuanto a la generación de debate y realización de proyectos que incorporen a los alumnos de nivel superior técnico en esta materia. Por lo tanto, la formación docente se convierte en uno de los requerimientos clave para lograr cambios educativos en este

sector educacional, pues esta tiene incidencia directa en el proceso formador del estudiante.

En cuanto al primer objetivo específico, referido a identificar las competencias TIC que poseen los profesores del curso, los principales resultados dieron cuenta de que estos no las poseen, por lo tanto, no las integran a sus prácticas de enseñanza en el contexto del curso. Se observó que la mayoría presenta desconocimiento acerca de aspectos básicos relacionados a la incorporación de las TIC en el proceso educativo. Entre estos, se encuentran los siguientes: posibilidades que ofrecen las TIC para enriquecer su práctica docente; selección y uso de recursos tecnológicos; diversidad y uso de metodologías; Por otra parte, desde la perspectiva de la formación docente y reflexión acerca de sus prácticas, la mayoría de ellos indicó no participar en actividades formativas relacionadas con TIC, así como tampoco realizar el ejercicio de cuestionar sus prácticas docentes en cuanto a la importancia de la incorporación de las tecnologías. Asimismo, se constató que menos aún participan en proyectos de innovación educativa, publican contenidos ni acceden a plataformas y repositorios de recursos digitales. Por el contrario, el principal uso que hacen de las tecnologías es desde la función de la gestión docente, usándolas principalmente para acceder al Ambiente Virtual de Aprendizaje de la institución, desde el cual la mayoría de las actividades está asociada a acciones tales como envío de correos electrónicos, ingreso de notas y revisión de trabajos escritos mediante rúbricas virtuales, incorporadas por defecto en el sistema, etc.

Por otro lado, respecto del segundo objetivo específico, indagar acerca de las metodologías utilizadas por los profesores del curso, los resultados obtenidos mediante sus respuestas y opiniones, permitieron conocer, por un lado, cuáles son las prácticas de enseñanza desarrolladas durante la clase de Comunicación Escrita y, por otro, comprender la justificación de esta elección. Así, los profesores señalaron que los principales métodos de enseñanza utilizados corresponden al expositivo y trabajo colaborativo, dado que los contenidos de la asignatura (reglas ortográficas, estructura textual, proceso de escritura, entre otros) no permiten mayor innovación. Esto reveló que

probablemente enseñan habitualmente de la misma forma como ellos aprendieron, es decir, de manera frontal.

En esta misma línea, según lo planteado en este trabajo a partir de los antecedentes teóricos, la incorporación significativa de las TIC en la educación demanda una transformación de los principales involucrados, profesor-alumno, del proceso educativo. No obstante, estos cambios relacionados con la integración de las tecnologías desde la función pedagógica, se han incorporado lentamente, pues, tal como se señala en diversos estudios y se comprueba en este Proyecto, los más desarrollados siguen siendo los relacionados a la función técnica y de gestión (Santoveña, 2007). A este respecto, también se comprobó, a partir de la realidad educativa observada para este estudio, y tal como algunos autores lo señalan (Gea y Caramillo, 2012), que las TIC representan un desafío muy importante en materia de investigación y gestión, dado que son parte de esta nueva configuración de los nuevos escenarios educativos requeridos en el siglo XXI. Así, los resultados permiten comprobar que si bien los profesores de la institución usan las TIC para desarrollar labores técnicas, no las utilizan para el ámbito relacionado con la investigación, requisito fundamental para el desarrollo de cualquier docente de educación superior.

Por otra parte, las investigaciones utilizadas como parte de la revisión teórica de este estudio respecto de la opinión de los alumnos en cuanto a aspectos referidos a los componentes que promueven el aprendizaje, dan cuenta de que ellos consideran que las estrategias didácticas utilizadas por los docentes, entre las que se encuentran las metodologías, son lo más importante para mejorar tanto la práctica de enseñanza como de aprendizaje. Además, los estudiantes fueron enfáticos al señalar que uno de los componentes más relevantes a la hora de aprender corresponde a la incorporación de recursos tecnológicos que permitan motivar su participación y, en consecuencia, mejorar sus aprendizajes y resultados académicos. Esto responde a la configuración de los jóvenes actualmente, quienes presentan características que les permiten adaptarse a la multitarea, en función de los medios y recursos tecnológicos. Como consecuencia de las

tecnologías, e independiente del grupo social de procedencia, los estudiantes son mucho más activos y menos lineales, lo que demanda un rol protagónico en el contexto de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, entre las consideraciones de los alumnos del Instituto en cuanto a la asignatura, se observó que existe una valoración del objetivo al que esta responde, “desarrollar la competencia comunicativa con la finalidad de apoyar la inserción académica, vinculada a la correcta escritura y redacción”. Sin embargo, respecto de la percepción en cuanto a la forma de abordar la enseñanza de la escritura, los alumnos advirtieron que la integración de las TIC en el curso es una necesidad, considerando las nuevas formas y contextos en los que se escribe. Por otra parte, entre las principales razones que desmotivan su participación en la asignatura, opinaron que, en primer lugar, se encuentra la falta de creatividad de los profesores al momento de explicar; luego, el poco manejo y falta de variedad de recursos que promuevan sus aprendizajes y, por último, los tipos de metodologías utilizadas, que en la mayoría de los casos están basadas la exposición de contenidos.

En cuanto al tercer objetivo específico, conocer las herramientas tecnológicas utilizadas en clases por los profesores, los resultados son concluyentes, y se detectó que la mayoría de ellos posee un bajo nivel de conocimiento respecto de los recursos tecnológicos, exceptuando los relacionados a la comunicación (correo electrónico, chat, foros, etc.), posibles de integrar a las clases de Comunicación Escrita. Sin embargo, esto contrasta con lo señalado por los docentes, quienes sostuvieron que no integran herramientas tecnológicas en sus clases debido a que los jóvenes presentan serias dificultades asociadas al conocimiento y uso de estas en el contexto académico, señalando que estas solo las conciben y manejan como una forma de entretenimiento. Los distintos estudios e investigaciones dan cuenta de que los principales problemas a la hora de incluir las tecnologías en los procesos educativos, se deben a que no existe una incorporación adecuada, así como tampoco un buen funcionamiento que dé curso al aprovechamiento de estas en función del aprendizaje (OECD, 2010). Estas evidencias ponen el tema de la integración de las TIC en la educación en el centro del debate.

A partir de los principales resultados, el diseño del programa de un curso sobre metodologías innovadoras con TIC para los profesores del IP y CFT Duoc UC, se presentó como respuesta a la necesidad de promover la participación de los alumnos y, como consecuencia, mejorar sus resultados, que a su vez les permitan insertarse en el contexto académico de manera igualitaria y equitativa. Para alcanzar este objetivo, se consideró que uno de los factores condicionantes es la capacitación docente, pues de sus capacidades depende que efectivamente se produzcan cambios positivos en los aprendizajes de los alumnos. Desde esta perspectiva, se consideró que resulta fundamental que los profesores conozcan las ventajas que supone la incorporación de las TIC desde su función pedagógica, para el desarrollo de los objetivos definidos en la asignatura.

El diseño de programa de un curso para profesores del Instituto consideró el desarrollo de una unidad, cuyos aprendizajes acerca de estrategias de enseñanza aprendizaje y metodologías activas que incorporen el uso de TIC, sean alcanzados mediante el aprendizaje experiencial, que les permita replicar lo aprendido con los alumnos del curso Comunicación Escrita. Esta propuesta se condice con las principales implicancias consideradas por los diversos autores, referidas al propósito de una implementación adecuada de las TIC, que requiere del profesor el abandono de las metodologías tradicionales centradas exclusivamente en su rol, para dar paso a aquellas que lo posicionan como un facilitador de los aprendizajes de sus alumnos. En definitiva, mediante este trabajo quedó demostrado que existe una necesidad, referida a un grupo de docentes, respecto de la adquisición de competencias y habilidades en TIC que permita alcanzar el nivel de apropiación requerido, desde la función pedagógica, con la finalidad de diseñar e implementar espacios de aprendizaje acordes a los requerimientos del nuevo paradigma educativo, producto de la irrupción de las tecnologías.

Esta iniciativa contribuye a la generación de ideas que promuevan la integración de las TIC, desde la función pedagógica, en la Educación Superior Técnica Profesional chilena, específicamente en el área de la escritura. De este modo, este Proyecto tiene

relevancia institucional y aplicada al ofrecer una propuesta que responde a una problemática detectada, posible de mejorar mediante la capacitación de los profesores del curso Comunicación Escrita. La propuesta realizada tiene altas probabilidades de aplicación, dado que cuenta con la autorización de los responsables del Programa de Lenguaje y Comunicación del Instituto, para realizar un piloto con los profesores de la sede Maipú, que permita comprobar tanto el funcionamiento del curso de capacitación como la disposición de los docentes frente a esta temática.

Un cuestionamiento surgido a partir del desarrollo del estudio, correspondió a la necesidad de conocer de forma representativa, dada la pequeña muestra que se consideró, qué sucede con los otros profesores de Comunicación Escrita de las distintas sedes de la institución, en relación a las competencias y habilidades en TIC. Para efectos de este Proyecto, solo se conoció la realidad del cuerpo académico de Maipú, por lo que surge la interrogante relacionada a la existencia de una necesidad de formación docente sobre metodologías con TIC del resto de los profesores. Por lo tanto, queda abierta la posibilidad de realizar una investigación ampliada, que evidencie el panorama a nivel de sedes y que, a su vez, permita generar un plan de acción que se enfoque, por un lado, en la incorporación de recursos tecnológicos en el plan instruccional de la asignatura y, por otro, en la creación de iniciativas formativas para los profesores, quienes deben configurarse como facilitadores del aprendizaje.

Este trabajo permitió establecer un puente entre Comunicación y Educación, dado que, frente a un problema educacional, basado en el bajo nivel de progreso de las habilidades comunicativas de escritura de los alumnos del Instituto al final de la asignatura, se ofrece como solución la incorporación de las TIC, mediante elementos de diseño de un curso, planificación educacional. Por lo tanto, esta relación entre Comunicación y Educación resultó clave tanto para determinar una necesidad educativa como para tomar decisiones de comunicación. Por lo tanto, la realización de este Proyecto representa el desafío que supone enfrentar la educación del siglo XXI, que demanda una transformación tanto de alumnos como profesores.

Finalmente, la propuesta formulada se convirtió en una oportunidad para que los profesores puedan aprovechar las potencialidades de las TIC, con el propósito claro de motivar la participación en la asignatura y mejorar los resultados de los alumnos, que a su vez inciden en la forma de insertarse en el contexto académico, mediante las habilidades de escritura adquiridas. En definitiva, las competencias en TIC que posean los profesores permiten que los procesos de enseñanza sean adaptados según las características personales de los estudiantes, a sus necesidades de estilos de aprendizaje y, de cierta forma, supone el paso desde una cultura de la enseñanza a una cultura del aprendizaje, puesto que la mejor forma de aprender no es a través de la reproducción del conocimiento, sino mediante una actitud activa por parte del alumno (Cabero, 2006). Así, el manejo de metodologías innovadoras con TIC por parte de los docentes, es uno de los requerimientos más importantes para lograr incorporar el nuevo paradigma educativo, en el marco de la asignatura Comunicación Escrita.

Referencias

- Aguilera, S., & Boatto, Y. (2013). Seguir escribiendo... seguir aprendiendo: la escritura de textos académicos en el nivel universitario. *Zona Próxima*, (18), 136-145. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S214594442013000100012
- Arias, E., & Cristia, J. (2015). El BID y la tecnología para mejorar el aprendizaje: ¿Cómo promover programas efectivos? Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/4571>
- Benavides, M., & Aguirre, M. (2015). El proceso de desarrollo de la comunicación escrita en las aulas universitarias bajo un enfoque por competencias. *En Blanco y Negro*, 6(1). Recuperado de <http://www.revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13727>
- Bozu, Z., & Herrera, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria (REFIEDU)*, 2(2), 221-231. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Cabero, J. (2000). La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa? *Red digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, (1), 2. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1232171>
- Cabero, J. (2006). La calidad educativa en el e. Learning: sus bases pedagógicas. *Educación médica*, 9, 7-12. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1575-18132006000700003&script=sci_arttext&tlng=en
- Capella, J., & Ors, R. (2010). Nuevo planteamiento metodológico orientado al aprendizaje y apoyado en el uso de las nuevas tecnologías para la docencia en la universidad del siglo XXI. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/2547>

- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*, (25), 29-40. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf
- Carreño, B., Micin, S., & Urzua, S. (2016). Una caracterización inicial para el logro académico de estudiantes de primer año universitario: a preliminary picture. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), 29-39. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168893042016000100003&script=sci_arttext&tlng=pt
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Sinéctica*, (25), 1-24. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/277>
- Coll, C. (2008). Aprender y Enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (72), 17-40. Recuperado de http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1MVHQD5M-NQN5JM-254N/Cesar_Coll_-_aprender_y_ensenar_con_tic.pdf
- Cecchia, B. (2009). Las competencias del docente universitario. *Enlace web: http://wb.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/compdocentes*. Recuperado de <http://www.fvet.uba.ar/institucional/subir/adjuntos/userfiles/competenciasdocentes.pdf>
- Díaz, J., Pérez, A., & Florido, R. (2011). Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para disminuir la brecha digital en la sociedad actual. *Cultivos Tropicales*, 32(1), 81-90. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0258-59362011000100009&script=sci_arttext&tlng=pt
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el*

espacio europeo de educación superior. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32828172/orientaciones.p.promover_cambiometodologico.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480966206&Signature=vXzTT9kiwUkS6emdbwxbK74v%2F1Y%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DModalidades_de_Ensenanza_Centradas_en_el.pdf

De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/2603>

Enríquez, S., & Plata, L. lectura, escritura y virtualidad: cambios y aportes metodológicos. *Cátedra UNESCO*, 44. (2015). Recuperado de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43070514/serie_Unesco_volumen_06_AAVV.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1480966360&Signature=%2B95lh5tDzssHXx5CyroCw0jKqM8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMe_lleve_ingles_a_diciembre._Una_aventur.pdf#page=44

Fainholc, B. (2008). De cómo las tics podrían colaborar en la innovación socio-tecnológico-educativa en la formación superior y universitaria presencial (how ict could cooperate toward the socio-technological innovation in face to face university education). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 53. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/3fd0db32d9cca9dba24afd3a03189092/1?pq-origsite=gscholar>

Fernández, A., & Monzonis, C. (2008). Metodologías activas para la formación de competencias, ICE. *Universidad Politécnica de Valencia*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=638332>

- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/144>
- Flores, Ó. (2012). TIC y docencia universitaria: ¿Cambian las metodologías docentes según el grado de presencialidad de las asignaturas? El caso de la Universidad de Lleida. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22660>
- Flores, M. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la responsabilidad institucional. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(65), 43-60. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000200004
- Flores, Ò., Verdú, N., Giménez, P., Juárez, J., Mur, J. A. & Menduiña, C. (2011). Web 2.0 en la docencia universitaria: aprendizaje colaborativo a través de la tecnología. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 931-960. Recuperado de http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/24/espanol/Art_24_562.pdf
- Freixes, N. (2009). Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado. *Revista complutense de educación*, 20(1), 117. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/576f020074d1663ab48ae1b5f6451c61/1?pq-origsite=gscholar>
- Gea, M., & Camarillo, J. (2012). Las TIC en la docencia universitaria. Publicación: Tendencias TIC para el apoyo a la docencia universitaria, Cómo afrontar los cambios y la colaboración intercampus. Coordinador: F. Llorens: UNIVERSITIC 2012, Serie Tendencias TIC (CRUE TIC). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/24789>
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7(2011), 48-59. Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/221680100_Digital_Learners_la_competencia_digital_de_los_estudiantes_universitarios/links/09e4150b33eb28580f000000.pdf

- Gumbau, R. M. G., & Nieto, S. A. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto social: revista de relaciones laborales*, (9), 13-24.
- López, M. Á. (2013). Aprendizaje, competencias y TIC. Recuperado de <https://www.flipsnack.com/jcarloslh/aprendizaje-competencias-y-tic.html>
- Mas Ó. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. VOL. 15, 3 196-211. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23166/1/rev153COL1.pdf>
- Martín-Laborda, R. (2005). Las nuevas tecnologías en la educación. *Madrid: Fundación AUNA*. Recuperado de <http://estudiantes.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/fl/aeppflp11pdf01.pdf>
- Mineduc (2015). Cuenta Pública Sectorial. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.gob.cl/cuenta-publica/2015/sectorial/2015_sectorial_ministerio-educacion.pdf
- Núñez Cortés, J. A. N. (2015). El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina. *Foro de Educación*, 14(20), 467-488. Recuperado de <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/384/315>
- OECD (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006*. OCDE. (Francia). Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/cei/45000441.pdf>
- UNESCO (2009)
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Prensky, M. (2001). Nativos e Inmigrantes Digitales adaptación al castellano del texto original “Digital Natives, Digital Immigrants”. Institución Educativa SEK. Recuperado de

[http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1417883264286_1406133957_69319/NATIVO S%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(Prensky\).pdf](http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1417883264286_1406133957_69319/NATIVO%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(Prensky).pdf)

Proyecto Tuning (2003). Tuning Educational Structure in Europe. Informe final.

Bilbao (España): Universidad de Deusto. Recuperado de

http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

Rosas, R., & Santa Cruz, C. (2013). Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes. *Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*.

Santoveña, S. M. (2007). Las nuevas tecnologías y la educación superior. *Quaderns Digitals*, (46), 1-13.

Servicio de Información de Educación Superior (SIES), (2014). Panorama de la educación superior en Chile. Santiago, Chile: Mineduc.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011). *Educación de calidad en la era digital: Una oportunidad de cooperación para UNESCO en América Latina y el Caribe*. Documento interno de trabajo para la Reunión Regional Ministerial para América Latina y el Caribe, 12 y 13 de mayo de 2011. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO.

Valencia, T., Serna, A., Ochoa, S., Caicedo, A., Montes, J., & Chávez, J. (2016).

Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente.

Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/4757>

Zapata, G., & Tejada, I. (2009). Informe Nacional Chile Educación Superior y

Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad. *Santiago de Chile. CINDA*.

Recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo_Zapata2/publication/44137921_Impactos_del_aseguramiento_de_la_calidad_y_acreditacion_de_la_educacion_superior_Consideraciones_y_proposiciones/links/556db3a108aeab777224f886.pdf

APÉNDICE A
Modelo de Informe

Antecedentes:

Rinden el Diagnóstico 21.406 alumnos de Comunicación escrita, de los cuales 18.182 son considerados “Aún no Competentes” por lo que cursan la asignatura. Se corrigen 15.727 Pruebas 3 de los alumnos que están cursando la asignatura.

En total 13692 alumnos rinden ambas evaluaciones.

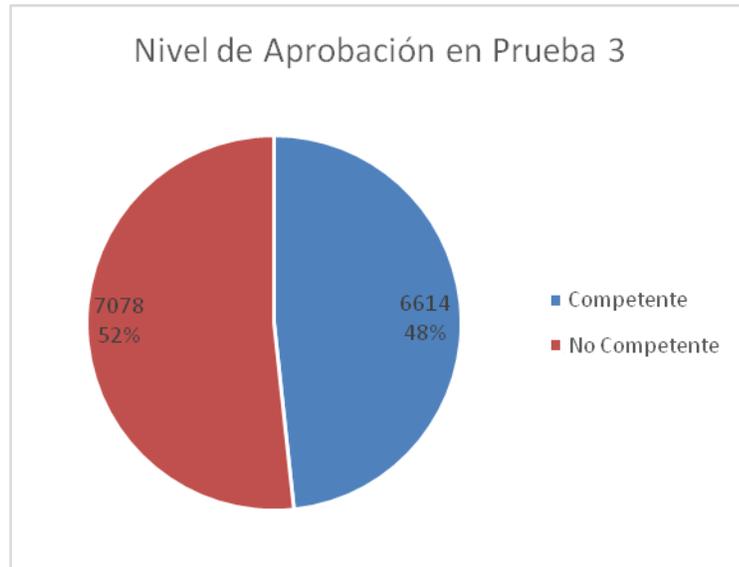
Para el presente análisis se considera como población de estudio a los 13.692 alumnos que rinden ambas evaluaciones.

Nivel de logro de ambas evaluaciones.

El promedio de los logros alcanzados en ambas evaluaciones son los siguientes:

Promedio Diagnóstico	48,31%
Promedio Prueba 3	66,69%
Aumento promedio	18,38%

Alumnos que pasan de ser “Aún no Competente” a “Competente” en la Prueba 3 son 6.614 estudiantes, lo que se muestra en la gráfica siguiente:



APÉNDICE B

ENCUESTA PARA PROFESORES SOBRE COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Datos personales:

Sexo:

Edad:

Universidad:

Nivel de estudios:

1. El conocimiento que poseo sobre conceptos básicos de las TIC (sistema operativo, conexión a Internet, velocidad de acceso, aplicaciones, etc.) es:

Muy profundo	Profundo	Superficial	Nulo
--------------	----------	-------------	------

2. A la hora de seleccionar y/o adquirir un recurso TIC, considero que mi conocimiento es:

Muy profundo	Profundo	Superficial	Nulo
--------------	----------	-------------	------

3. Si debo resolver una incidencia técnica sencilla (instalar un nuevo programa, eliminar un virus, instalar una impresora, por ejemplo), ¿soy capaz de resolverla por mi propia cuenta?

Sí	No	A veces
----	----	---------

4. A la hora de aprender a usar herramientas y aplicaciones TIC, ¿lo realizo habitualmente de forma autónoma?

Sí	No
----	----

5.1. ¿Cuál es el grado de conocimiento de las siguientes herramientas y aplicaciones que se señalan a continuación? Comunicación (correo electrónico, chat, foros, videoconferencia)

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

5.2. ¿Cuál es el grado de conocimiento de las siguientes herramientas y aplicaciones que se señalan a continuación? Redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp)

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

5.3. ¿Cuál es el grado de conocimiento de las siguientes herramientas y aplicaciones que se señalan a continuación? Herramientas de trabajo colaborativo en red (Blogs, wikis, Google Drive, etc.)

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

5.4. ¿Cuál es el grado de conocimiento de las siguientes herramientas y aplicaciones que se señalan a continuación? Herramientas de búsqueda y publicación de información (Google, bibliotecas digitales, WordPress, Google Académico)

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

5.5 ¿Cuál es el grado de conocimiento de las siguientes herramientas y aplicaciones que se señalan a continuación? Editor multimedia (gráfico, imágenes, audio, video, presentaciones)

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

6. La importancia que le otorgo al factor "facilidad de uso", al momento de elegir un recurso TIC para utilizar en el aula, es:

Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
----------------	------------	-----------------	-----------------

6.1. La importancia que le otorgó al factor "relevancia científica y profesional", al momento de elegir un recurso TIC para utilizar en el aula, es:

Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
----------------	------------	-----------------	-----------------

6.2. La importancia que le otorgó al factor "innovación tecnológica y didáctica", al momento de elegir un recurso TIC para utilizar en el aula, es:

Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
----------------	------------	-----------------	-----------------

6.3. La importancia que le otorgó al factor "si resuelve necesidades de aprendizaje", al momento de elegir un recurso TIC para utilizar en el aula, es:

Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
----------------	------------	-----------------	-----------------

6.4. La importancia que le otorgó al factor "accesibilidad" (que pueda ser usado por todos los alumnos, inclusive si alguno tiene un tipo de discapacidad), al momento de elegir un recurso TIC para utilizar en el aula, es:

Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
----------------	------------	-----------------	-----------------

6.5. La importancia que le otorgó al factor "facilidad de acceso para todos los alumnos" (independientemente de su situación socioeconómica), al momento de elegir un recurso TIC para utilizar en el aula, es:

Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
----------------	------------	-----------------	-----------------

6.6. La importancia que le otorgó al factor "tiempo que tengo que dedicarle", al momento de elegir un recurso TIC para utilizar en el aula, es:

Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
----------------	------------	-----------------	-----------------

6.7. La importancia que le otorgó al factor "recurso motivador para los alumnos", al momento de elegir un recurso TIC para utilizar en el aula, es:

Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
----------------	------------	-----------------	-----------------

7. ¿Conozco diferentes metodologías que permiten la incorporación de TIC en el aula?

Sí	No
----	----

8. ¿Utilizo diferentes estrategias metodológicas con TIC (webquest, trabajo cooperativo, grupos de discusión, caza del tesoro, etc.) para el aprendizaje de mis alumnos?

Muy a menudo	A menudo	Alguna vez	Nunca
--------------	----------	------------	-------

9. ¿Considero que tengo habilidad para estimular la participación de los alumnos en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje?

Mucha	Bastante	Alguna	Ninguna
-------	----------	--------	---------

10. ¿Atiendo a mis alumnos mediante tutoría virtual?

Sí	No
----	----

11. ¿Utilizo las TIC para evaluar a mis alumnos?

Sí	No
----	----

12. ¿Utilizo los servicios de apoyo a docentes para el uso de TIC que se proporcionan desde el Instituto?

Muy a menudo	A menudo	Alguna vez	Nunca
--------------	----------	------------	-------

13. Para el desarrollo de mi actividad docente, uso herramientas y aplicaciones de "comunicación" (correo electrónico, foros, chat, videoconferencia):

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

13.1. Para el desarrollo de mi actividad docente, uso herramientas y aplicaciones de "redes sociales" (Facebook, Twitter, Instagram, WhatsApp):

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

13.2. Para el desarrollo de mi actividad docente, uso herramientas y aplicaciones de "trabajo colaborativo" (Blogs, wikis, Google Drive, etc):

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

13.3. Para el desarrollo de mi actividad docente, uso herramientas y aplicaciones de "búsqueda y publicación de información" (Google, bibliotecas digitales, WordPress, Google Académico):

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

13.4. Para el desarrollo de mi actividad docente, uso herramientas y aplicaciones de "editor multimedia" (gráfico, imágenes, audio, video, presentaciones):

Mucho	Bastante	Poco	Nada
-------	----------	------	------

14. ¿Uso o publico contenidos digitales en entornos de libre acceso (producción científica, materiales didácticos, presentaciones, etc.)?

Muy a menudo	A menudo	Alguna vez	Nunca
--------------	----------	------------	-------

15. ¿He participado e impulsado la realización de proyectos de innovación educativa con TIC en los últimos cinco años?

Sí	No
----	----

16. ¿He participado en los últimos dos años en actividades formativas relacionadas con el uso de las TIC?

Sí	No
----	----

17. Llevo a cabo las siguientes acciones para mejorar mis competencias en el uso de las TIC: Evalúo mis prácticas docentes con TIC para mejorar en experiencias posteriores:

Muy a menudo	A menudo	Alguna vez	Nunca
--------------	----------	------------	-------

17.1. Llevo a cabo las siguientes acciones para mejorar mis competencias en el uso de las TIC: Participo en foros o espacios de reflexión:

Muy a menudo	A menudo	Alguna vez	Nunca
--------------	----------	------------	-------

17.2. Llevo a cabo las siguientes acciones para mejorar mis competencias en el uso de las TIC: Utilizo diferentes fuentes de información:

Muy a menudo	A menudo	Alguna vez	Nunca
--------------	----------	------------	-------

17.3. Llevo a cabo las siguientes acciones para mejorar mis competencias en el uso de las TIC: Accedo a plataformas y repositorios de recursos digitales:

Muy a menudo	A menudo	Alguna vez	Nunca
--------------	----------	------------	-------

17.4. Llevo a cabo las siguientes acciones para mejorar mis competencias en el uso de las TIC: Creo y mantengo un listado de sitios web relevantes:

Muy a menudo	A menudo	Alguna vez	Nunca
--------------	----------	------------	-------

18. ¿Participo en redes profesionales?

Muy a menudo	A menudo	Alguna vez	Nunca
--------------	----------	------------	-------

19. ¿Conozco, reflexiono y opino sobre el papel que juegan las TIC en la futura profesión de mis alumnos?

Sí	No
----	----

20. ¿Conozco, reflexiono y opino sobre las posibilidades que me ofrecen las TIC para enriquecer mi práctica docente?

Sí	No
----	----

21. ¿Conozco y soy capaz de opinar sobre las implicaciones de la política educativa con TIC de mi institución en mi práctica docente?

Sí	No
----	----

22. ¿Conozco y valoro las “buenas prácticas” educativas con TIC llevadas a cabo en el Instituto?

Sí	No
----	----

APÉNDICE C

GUION DE PREGUNTAS PARA EL FOCUS GROUP-PROFESORES

Se realizará un focus group a los profesores del Programa de Lenguaje y Comunicación (PLC) del IP y CFT Duoc UC, que imparten el curso Comunicación Escrita, con el propósito de recoger información en profundidad acerca de temas asociados a la incorporación de metodologías de enseñanza-aprendizaje, mediante el uso de las TIC. Para este propósito se considerarán tres dimensiones: metodologías, tecnologías y escritura.

I.- Metodologías
Pregunta general o de apertura ¿Qué metodologías utiliza en sus clases?
Preguntas directas ¿Considera que la metodología utilizada en la clase influye directamente en los aprendizajes de los alumnos de comunicación escrita? ¿Cree que la estructuración del curso de comunicación escrita impide la aplicación de metodologías que incluyan las tecnologías? ¿Considera que las metodologías con TIC permiten una mejora en la enseñanza de la escritura? ¿Cuál es el rol del profesor y del alumno al incorporar metodologías con TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿cuál es el rol que debe asumir tanto el profesor como el alumno? ¿Considera que la incorporación de metodologías con TIC puede mejorar la enseñanza de la escritura?, ¿por qué? ¿Qué entiende por innovación metodológica con TIC? ¿De qué manera considera que la innovación metodológica con TIC puede promover que los alumnos, nativos digitales, tengan una mayor cercanía con la asignatura?

Pregunta de cierre

¿Considera que las metodologías con TIC promueven la enseñanza de la escritura de manera contextualizada, además de mejorarla?

II.- Tecnologías**Preguntas generales o de apertura**

¿Acostumbra a usar tecnologías en la vida cotidiana?

¿Qué tipo de tecnologías usa?

¿Con qué frecuencia utiliza estas tecnologías?

¿Cree que las TIC, en general, son un aporte en el contexto de la vida moderna?

¿Qué piensa acerca de la afirmación referida a que las tecnologías han llegado para transformar todos los ámbitos de nuestra vida?

Preguntas directas

¿Qué opina sobre la incorporación de las TIC en educación superior?

¿Utiliza herramientas tecnológicas en sus clases?, ¿cuáles? Ejemplo: procesador de texto (Word), programas de presentación (PPT), Internet, correo electrónico, software educativo, Google Drive, etc.

¿Las TIC las utiliza como un instrumento para realizar sus clases o, por el contrario, como un recurso de enseñanza?

¿Considera que el PLC promueve y/o permite el uso de tecnologías en las clases?

¿Considera que las TIC son una buena herramienta para mejorar la enseñanza de la escritura?

¿Conoce cuáles son las competencias TIC asociadas al perfil de un profesor universitario?

¿Está al tanto de las innovaciones tecnológicas en relación a la comunicación? (ej.: revistas especializadas, Internet, etc.).

¿Cree que maneja eficazmente, críticamente, usando todo su potencial educativo, esas herramientas comunicativas?

¿Ha creado alguna vez (a nivel académico, profesional o personal) un documento

multimedia?

¿Considera relevante que un profesor maneje diversas herramientas tecnológicas para mejorar su práctica docente?

¿Cuál es su visión respecto del manejo de uso de tecnologías por parte de los alumnos?

¿Qué opinión tiene acerca de la plataforma AVA como recurso tecnológico para incorporar en su práctica docente?

¿Cree que es importante la integración de las TIC en el currículo universitario presencial?

¿Qué dificultades observa para poder incorporar las TIC en sus clases?

¿Cuáles son las ventajas que observa al incorporar las TIC en sus clases?

¿Cree que es necesario un equipo coordinado dedicado a las TIC para impulsarlas en el contexto de la enseñanza de la escritura?

Preguntas de cierre

¿Considera importante las competencias TIC en los profesores del PLC?

¿Cree que la incorporación de las TIC como recurso de enseñanza-aprendizaje puede resultar un aporte a sus clases?

III.- Escritura

Pregunta general o de apertura

¿De qué manera han impactado las TIC en el uso del lenguaje?, ¿qué ejemplos concretos puede señalar?

Preguntas directas

¿Considera relevante el uso de las TIC como recurso para mejorar la escritura?

¿Qué influencia tienen las TIC en la búsqueda de información para redactar textos académicos?

¿Considera que en el curso de comunicación escrita se debiese incorporar la enseñanza de búsqueda y selección de información en internet para redactar textos académicos?

¿Qué herramientas tecnológicas considera pueden mejorar la enseñanza-aprendizaje de la

escritura?

¿Cree que las TIC, utilizadas por los alumnos en la vida cotidiana, pueden ser incorporadas en el curso de comunicación escrita como un recurso para motivar la enseñanza de la escritura? Por ejemplo, opinión en redes sociales o foros.

Pregunta de cierre

¿Considera que la enseñanza de la escritura debe incorporar las TIC? Señale las razones más importantes

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA EL FOCUS GROUP-ALUMNOS

Se realizará un focus group a los alumnos que cursan la asignatura comunicación escrita en el IP y CFT Duoc UC, con el propósito de indagar acerca de temas asociados a las metodologías de enseñanza que utilizan los profesores, uso de tecnologías por parte de los alumnos y autoevaluación en relación a la escritura. Para este objetivo se considerarán tres dimensiones: metodologías, tecnologías y autoevaluación escrita.

I.- Metodologías
Pregunta abierta o de apertura ¿Qué características debe tener un profesor para que te sientas motivado a aprender? ¿Tus clases del colegio se parecen a las que realizan tus profesores en el instituto?
Preguntas directas ¿Qué tipo de clases realiza tu profesor de comunicación escrita (expositiva, participativa, colaborativa, etc.)? ¿Consideras que la enseñanza de la escritura podría mejorarse mediante la realización de ciertos tipos de actividades? ¿Qué actividades rescatas de las realizadas por tu profesor? ¿Cuándo aprendes más?, ¿de qué depende? ¿En tus clases de comunicación escrita tu profesor utiliza metodologías con TIC? ¿Cuáles son las metodologías que más utiliza el profesor en su clase? ¿Crees que la escritura se puede enseñar incorporando las TIC?, ¿por qué?, ¿cómo? ¿Crees que si tu profesor utilizara metodologías con TIC podrías aprender de mejor manera los contenidos de comunicación escrita? ¿Te gustaría aprender mediante la incorporación de las TIC que usas a diario? Por ejemplo, Facebook, Whatsapp ¿Crees que las metodologías con TIC pueden motivar tu participación en la asignatura?
Pregunta de cierre ¿Consideras que las metodologías con TIC promueven la enseñanza de la escritura de manera contextualizada, además de mejorarla?

II.- Tecnologías

Preguntas generales o de apertura

- ¿Qué tipo de tecnologías usas a diario?
- ¿Con qué frecuencia utiliza estas tecnologías?
- ¿Cuál es tu nivel de manejo de las TIC?
- ¿Te gusta aprender utilizando las TIC?
- ¿Crees que puedes aprender mejor a partir de la incorporación de las TIC?

Preguntas directas

- ¿Qué tipo de herramientas tecnológicas utiliza tu profesor en sus clases?, ¿cuáles? Ejemplo: procesador de texto (Word), programas de presentación (PPT), Internet, correo electrónico, software educativo, Google Drive, etc.
- ¿Tu profesor utiliza las TIC como un instrumento para realizar sus clases o, por el contrario, como un recurso de enseñanza?
- ¿Crees que los contenidos de comunicación escrita pueden ser más interesantes si se complementan con TIC?
- ¿Consideras que las TIC son una buena herramienta para mejorar la enseñanza de la escritura?
- ¿Crees que tu profesor tiene competencias en TIC?, ¿cómo lo sabes?
- ¿Crees que tu profesor debe saber más que tú de tecnología?
- ¿Consideras relevante que un profesor maneje diversas herramientas tecnológicas para mejorar su práctica docente?
- ¿Qué opinión tienes acerca de la plataforma AVA como recurso tecnológico?, ¿lo usa tu profesor?, ¿tú?
- ¿Cuáles son las ventajas que observas al incorporar las TIC en tus clases de comunicación escrita?

Pregunta de cierre

- ¿Consideras que la incorporación de las TIC puede resultar un aporte a tus clases de comunicación escrita?

III.- Escritura

Pregunta general o de apertura

¿De qué forma han impactado las TIC en el uso del lenguaje?, ¿qué ejemplos concretos puede señalar?

Preguntas directas

¿En qué contextos escribes?, ¿qué tecnologías usas?

¿Cómo crees que escribes?, ¿por qué?

¿Te gusta escribir?, ¿en qué ocasiones?

¿Consideras importante la enseñanza de la escritura?, ¿por qué?

¿Consideras importante el uso de las TIC como recurso para mejorar tu aprendizaje en escritura?

¿Qué influencia tienen las TIC en la búsqueda de información para redactar los textos que te solicitan en el curso de comunicación escrita?

¿Sabes cómo buscar y seleccionar información relevante en Internet para realizar tus trabajos de escritura?

¿Crees que en el curso de comunicación escrita se debiese incorporar la enseñanza de búsqueda y selección de información en Internet para redactar textos académicos?

¿Qué herramientas tecnológicas podrían mejorar el aprendizaje de la escritura?

Pregunta de cierre

¿Consideras que el aprendizaje de la escritura podría ser más motivador y útil si incorporara las TIC? ¿Por qué?

APÉNDICE D

CARTA CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL

Yo, Srta./ _____,
Coordinadora del Programa de Lenguaje y Comunicación del Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica Duoc UC, de la comuna de Maipú, declaro estar en conocimiento del desarrollo del Proyecto de Grado, conducente al grado de Magíster en Comunicación Social, mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominado “Habilidades de Comunicación Escrita: Diagnóstico y propuesta de curso para docentes”, a cargo de Gloria Andrea Becerra Peña, estudiante de dicha institución.

Mediante la presente expreso estar de acuerdo con el objetivo del proyecto, “promover la incorporación de metodologías innovadoras con TIC, en el contexto de la ESTP, para la enseñanza de la escritura, mediante el diseño de un curso para profesores”, y estoy en conocimiento de que este considera solo el diseño y no así su aplicación.

Doy mi consentimiento institucional para que se concrete la participación de profesores/as del Programa de Lenguaje y Comunicación, así como también de los alumnos/as de la institución, en dos focus group (duración aproximada de una hora por cada uno). Dicha actividad se realizará durante el mes de junio-julio de 2016, en las instalaciones de la sede, como parte del proceso de producción de datos asociada al diagnóstico educacional que permita diseñar el curso.

Se me ha informado que la participación de los/as profesionales en este estudio es voluntaria y toda información recogida será confidencial, no haciéndose menciones del nombre del participante y no usándose esta para ningún otro propósito distinto a esta investigación académica. Las respuestas serán codificadas usando un número de identificación que no permitirá reconocer identidades específicas. También estoy en conocimiento de que podré solicitar que se retiren los datos institucionales posteriormente estos sean recogidos. Estoy al tanto de que al finalizar la investigación se me proporcionará un informe con los resultados obtenidos, si así fuese requerido. A su vez, estoy al tanto de que me quedará con una copia de este consentimiento.

En caso de que lo estime conveniente, podré contactarme con la tesista a cargo, Gloria Andrea Becerra Peña, a su teléfono o correo electrónico, para realizar consultas o manifestar inquietudes sobre cualquier aspecto del proyecto.

Gloria Becerra

Coordinadora Programa Lenguaje
y Comunicación, Duoc UC

APÉNDICE E

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO FOCUS GROUP

Usted ha sido invitado/a a participar voluntariamente del Proyecto de Grado realizado por Gloria Andrea Becerra Peña, estudiante del Magíster Comunicación Social mención Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, denominado “Habilidades de Comunicación Escrita: Diagnóstico y propuesta de curso para docentes”. La finalidad de esta carta es ayudarle a tomar la decisión de participar en este proyecto.

¿Cuál es el propósito de este estudio?

Este estudio busca promover la incorporación de metodologías innovadoras con TIC, en el contexto de la ESTP, para la enseñanza de la escritura, mediante el diseño de un curso para profesores.

¿En qué consiste su participación?

Se realizará un focus group, o grupo de discusión, correspondiente a una técnica de recolección de datos, que consiste en reunir a un grupo de personas, con el objetivo de que este, guiado por un conjunto de preguntas, pueda generar una discusión en torno a los temas propuestos por el moderador.

¿Cuánto durará su participación?

El focus group tiene una duración de aproximadamente una hora.

¿Qué riesgos corre al participar?

Dado el tipo de actividad y las temáticas abordadas, estas no debieran representar riesgos personales para usted, salvo invertir tiempo en la actividad. Por otro lado, estas se realizarán dentro del Instituto, por lo que no tendrá que trasladarse.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

Al compartir sus impresiones y opiniones acerca de la incorporación de metodologías innovadoras con TIC, en el contexto de la ESTP, para la enseñanza de la escritura, favorecerá el diseño de un curso para abordar dicha temática, que presenta como uno de sus objetivos mejorar un aspecto del área educacional.

¿Qué pasa con la información y datos que usted entregue?

La tesista se compromete a mantener absoluta **confidencialidad** con respecto a cualquier información obtenida en estas actividades, garantizándose la omisión de su nombre y antecedentes relevantes que puedan identificarle, tanto en los informes escritos del Proyecto como en la presentación de la defensa de este. Los focus serán grabados y transcritos, tomando los resguardos de confidencialidad, con el único fin de permitir su posterior análisis.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse después de participar?

Usted **NO** está obligado/a de ninguna manera a participar en esta actividad y puede retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia por ello.

¿A quién puede contactar para saber más de esta actividad o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de este proyecto o a su participación en la actividad descrita, puede contactar a la tesista a cargo del proyecto, Gloria Andrea Becerra Peña, a su teléfono o correo electrónico. Si tiene consultas o preocupación respecto a sus derechos como participante, puede contactar a la profesora guía de este proyecto, Adriana Vergara González.

Al aceptar participar en este estudio usted autoriza la publicación de los datos recogidos tanto en el documento del Proyecto, como en la presentación de defensa de grado, así como en otras instancias de difusión científica, en todas las cuales se compromete resguardar su identificación.

DECLARO QUE HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL ESTUDIO, ACCEDIENDO A PARTICIPAR.

Nombre y firma de el/la participante

Fecha

Nombre y firma de la tesista

Fecha