



JUEGOS DE MESA MODERNOS EN EL AULA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES ESCRITAS MEDIANTE LA CREACIÓN DE MICROCUENTOS: EXPERIENCIA PACE

Línea 3. Prácticas curriculares para la reducción del abandono.

Tipo de comunicación: oral

GAJARDO, Katherine
LARA, Víctor
ROJAS, Daniela

PAIEP, Universidad de Santiago de Chile- Chile

Resumen. La siguiente ponencia se circunscribe bajo el alero de las estrategias metodológicas que utilizan el juego como herramienta para el aprendizaje de los estudiantes. Particularmente las estrategias que se desarrollan en el área de Lenguaje y Comunicación del Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior (PACE) de la Universidad de Santiago de Chile. PACE es un programa de gobierno enmarcado en políticas de acceso y equidad que busca restituir el derecho a la educación superior a los estudiantes más vulnerados del país y en su implementación, la Universidad ha desarrollado un plan de apoyo y acompañamiento docente que apuesta por la reflexión pedagógica como modo de fortalecer el manejo y la implementación curricular de los profesores, buscando mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El plan de acompañamiento docente se sostiene en visitas periódicas a los liceos por parte de un profesional PACE especialista en la disciplina de lenguaje, quien junto al docente acompañado construye metodologías efectivas para que sean aplicadas en el trabajo con los alumnos, en una relación de pares. En esta ponencia se abordará una experiencia particular que nació de la evidencia sobre los beneficios del juego como mediador de desarrollo cognitivo y emocional. Esta consiste en la elaboración de juegos de mesa a partir de íconos que se utilizan para la creación de microcuentos. La actividad busca el desarrollo de habilidades vinculadas a los aprendizajes esperados del currículum nacional del área de Lenguaje y Comunicación de tercero y cuarto medio, enlazándolas con los Objetivos Fundamentales Transversales. El proceso de escritura será dirigido por una serie de reglas y pautas propias de la dinámica del juego. Los resultados obtenidos fueron positivos, en la medida que la aplicación generó instancias para el desarrollo de los procesos, habilidades y conocimientos relacionados con la escritura que, por lo general, escapan al dominio de los estudiantes, como planificar, ejecutar y crear. También impactó de forma positiva en la predisposición de los estudiantes al trabajo y a la asignatura, quienes demostraron alta motivación, participación, trabajo en equipo y vinculación, lo que acerca de forma significativa a la propuesta didáctica a su objetivo de convertirse en una herramienta concreta para mejorar el clima de aula, las relaciones entre estudiantes, el compromiso con sus procesos de enseñanza aprendizaje y producir un vínculo efectivo con la disciplina de lenguaje y comunicación.

Descriptor o Palabras Clave: PACE, Juegos de mesa, microcuento, escritura, habilidades cognitivas.

1 Contextualización

La Prueba de Selección Universitaria (P.S.U.) tiene como fin el seleccionar a los estudiantes que ingresaran a las más importantes instituciones de educación superior del país. Su elaboración responde a los aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar en su paso por los distintos niveles de la enseñanza obligatoria, de acuerdo al currículum nacional chileno. Como señala el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), la P.S.U. considera los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos obligatorios declarados en la Actualización Curricular del año 2009, y especificados — en el caso de Lenguaje y Comunicación — en los Programas de Estudio, con un énfasis en las habilidades cognitivas y los contenidos propios de las disciplinas que evalúa: Matemática y Lenguaje y Comunicación como obligatorias; Ciencias (Biología, Física, Química y Técnico Profesional) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como electivas. Cabe señalar que existen algunos aspectos no evaluados por la PSU, como la elaboración de proyectos grupales, el uso de computación o la realización de experimentos (2016a).

Esta prueba de selección deja en evidencia que las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de diversos sectores económicos no son similares, y por tanto, tampoco sus posibilidades de ingreso y permanencia en educación superior. En el proceso de admisión 2016, de un total de 252.333 estudiantes que rindieron la prueba, 26.525 eran de colegios particulares pagados y 86.360 de municipales (el resto, 136.785 de particulares subvencionados y 2.343 de reconocimiento de estudios). Los estudiantes de establecimientos municipales que obtuvieron más de 700 puntos (de un total de 850), fueron 1125, mientras que los de particulares pagados fueron 3570. De 800 a 850 puntos (el máximo puntaje posible en la prueba), 18 estudiantes fueron de establecimientos municipales y 79 de particulares pagados. Si consideramos que los estudiantes de establecimientos municipales que rindieron la P.S.U. — donde se encuentra gran parte de estudiantes de menores ingresos — son más del triple que los de colegios particulares, y que aun así estos últimos superan en número a los primeros en cuanto a puntajes máximos, queda evidencia como el sistema de enseñanza genera y perpetúa la brecha socioeconómica del país (DEMRE, 2016b).

Como señala la Agencia de Calidad de la Educación (2015), el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), es una prueba estandarizada utilizada para evaluar los resultados de aprendizaje de los diversos establecimientos a nivel nacional, es decir, el grado en que los estudiantes alcanzan los contenidos, habilidades y actitudes establecidos por el currículum para las diversas asignaturas y niveles de la enseñanza obligatoria. En el presente artículo hemos rescatado los últimos resultados completos disponibles a nivel nacional (2013) y que reafirman lo dejado en evidencia por la alusión anterior a los resultados de la P.S.U. En Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales, y al clasificar a los estudiantes por grupo socioeconómico (GSE), encontramos que los más bajos resultados en las tres asignaturas se encuentran en los establecimientos con un GSE bajo, es decir, en los estudiantes con menos recursos del país. Sobre ellos, y en cuanto a resultados, se encuentran los estudiantes de colegios particulares subvencionados, quienes reciben financiamiento del estado y exigen, además, un copago a la familia del estudiante. Finalmente, los resultados más altos los poseen los estudiantes de colegios particulares.

1.1 El Programa PACE

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) del Ministerio de Educación, es una medida de gobierno que busca restituir el derecho a los jóvenes de sectores altamente vulnerables a la educación superior, a aquellos que han aprovechado al máximo, en sus respectivos contextos, las oportunidades educativas disponibles. Mediante un proceso de acompañamiento colaborativo, en el cual profesionales de diversas universidades del país visitan los establecimientos para prestar apoyo y acompañamiento a profesores y otros actores educativos claves, proponiendo metodologías de trabajo contextualizadas a las particularidades de la comunidad educativa y promoviendo la apropiación e implementación actualizada del currículum,

buscando superar las limitantes del entorno y desarrollar las habilidades necesarias para articular sus tránsitos truncados hacia la educación superior. Estar dentro del 15% superior de su promoción y tener un 85% de asistencia a clases como mínimo se constituyen como los principales requisitos formales para acceder a los cupos que otorga el PACE.

La Universidad de Santiago de Chile, USACH, ha sido pionera en iniciativas a favor de la equidad, el acceso y la inclusión a la educación superior, rasgo que no difiere al momento de analizar su rol en el diseño e implementación del programa PACE. El acompañamiento en aula, la generación de material contextualizado y la promoción de la reflexión pedagógica como elemento clave para la mejora de prácticas docentes, son algunas de las más importantes medidas intencionadas orientadas a mejorar el desempeño docente y, por tanto, los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las asignaturas Lenguaje y Comunicación, Matemática y Orientación. Así también, el uso de herramientas y formatos comunicacionales han permitido el cruce entre las asignaturas disciplinares y los objetivos fundamentales establecidos en el currículum para el área de orientación, trabajo de articulación fundamental que permite, precisamente, propiciar el desarrollo en los estudiantes de las habilidades desde un enfoque multidisciplinar, contextualizado y apuntando a que ellos ingresen y permanezcan en la educación superior. Los talleres generados en el marco del PACE apuntan, como público objetivo, a los estudiantes de tercero y cuarto de educación media, teniendo como rasgo distintivo el utilizar metodologías complementarias que articulen los elementos atomizados del currículum para que los estudiantes alcancen los Aprendizajes Esperados a su correspondiente nivel de enseñanza, aumentando de esta manera la posibilidad de ingresar y permanecer en la educación superior.

2 Habilidades, objetivos y el proceso de escritura

Tal como señala el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), escribir cualquier tipo de texto supone considerar y resolver una serie de problemáticas: lo que se quiere decir, cuál es su propósito, quién lo leerá, el grado de formalidad que debe poseer y cuáles son las convenciones que lo enmarcarán. Escribir es un proceso de complejidad progresiva que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que, por el valor fundamental que tiene en el desarrollo de las competencias sociales de los individuos, es parte fundamental de los aprendizajes esperados establecidos en el currículum nacional chileno.

La propuesta didáctica que se expone en el presente artículo busca desarrollar las habilidades escriturales de los estudiantes en concordancia con los niveles establecidos por los documentos ministeriales oficiales para los dos últimos años de escolaridad obligatoria, facilitando el proceso creativo y promoviendo competencias transversales en los estudiantes. Todo esto, apuntando a potenciar su inserción y permanencia en la educación superior, en el marco de un programa gubernamental que busca garantizar un espacio de acceso inclusivo.

Los aprendizajes que los estudiantes deben lograr en los diferentes niveles de escolaridad obligatoria se encuentran establecidos en el Marco Curricular, cuya última actualización data del año 2009, a través de los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Los OF son los aprendizajes que deben alcanzar en cada uno de los doce niveles de la enseñanza formal en las diferentes asignaturas y están conformados por conocimientos, habilidades y actitudes, todos orientados a favorecer el desarrollo integral de los estudiantes. Los conocimientos abordan tanto la información particular sobre determinados hechos u objetos, como aquella interconectada y contextualizada que da paso a marcos explicativos e interpretativos mayores. Las habilidades son entendidas como la capacidad del individuo para llevar adelante un acto cognitivo o motriz complejo, considerando la precisión y adaptabilidad de una realidad cambiante. Finalmente, las actitudes son disposiciones básicas hacia objetos, ideas o personas, que poseen componentes afectivos y valorativos, que llevan al individuo a realizar determinadas acciones (Mineduc, 2009).

Los Contenidos Mínimos Obligatorios explicitan los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los OF y se deben entender desde la perspectiva del estudiante, lo que cada uno de ellos debe lograr en los diversos niveles de la enseñanza obligatoria. Los CMO deben comprenderse desde la perspectiva del docente, lo que debe obligatoriamente enseñar, cultivar o promover para el desarrollo de aprendizajes (Mineduc, 2009). En el caso de Lenguaje y Comunicación, y con la publicación de los nuevos Programas de Estudio en el año 2015, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimo Obligatorios se especifican y unifican en Aprendizajes Esperados (AE).

Como señala el Mineduc, los aprendizajes que se esperan que los alumnos alcancen están orientados al desarrollo de las competencias que se consideran fundamentales para el crecimiento personal y para la participación activa en el ámbito social, laboral y ciudadano. Una competencia debe ser entendida como la capacidad del individuo para responder a exigencias personales o sociales al momento de realizar una tarea, de articular y movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes aprendidos en la educación formal e informal, al momento de enfrentarse a situaciones reales. El currículum nacional promueve, entonces, aprendizajes tridimensionales, que apuntan desde el conocimiento objetivo del mundo a la acción responsable para consigo mismo y con el entorno. El sector de Lenguaje y Comunicación busca la formación de competencias comunicativas que le permitan a los estudiantes a relacionarse y transformar la realidad. Esta mirada recibe el nombre de enfoque comunicacional o comunicativo funcional, e implica estimular a los estudiantes para que utilicen el lenguaje para pensar, crear, procesar información, recrearse, desarrollar la autoestima e identidad individual y grupal. El considerar la competencia comunicativa como objetivo general del sector, implica “definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de las habilidades de comunicación” (2009).

La estructura del sector de Lenguaje y Comunicación tiene como base tres ejes (escritura, lectura y oralidad) que cumplen una doble función. Por una parte, permiten enlazar el enfoque del sector con el resto del currículum nacional y, por otra parte, llevar adelante una implementación del sector que responda a una perspectiva integradora: los tres ejes permiten, por ser puestos en práctica de forma permanente y constante en la vida cotidiana, una conexión permanente con la realidad contextual de los estudiantes (Mineduc, 2009). El lenguaje se alza, así, como “la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el dialogo” (Mineduc, 2009).

La comunicación oral, como señala el Ministerio de Educación, se compone de dos elementos indisociables entre sí y permanentemente articulados, la audición y la expresión. El concepto de interacción es fundamental en este eje ya que en una situación comunicativa los involucrados asumen el rol de auditor y hablante de forma permanente. En cuanto al eje de lectura, y para su enseñanza, el currículum promueve un modelo o enfoque equilibrado: ir desde lo más fácil a lo más complejo (la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad, modelo de destrezas) y la inmersión en situaciones globales y significativas de lectura (lo que se conoce como modelo holístico). Finalmente, la escritura es abordada como un modelo de comunicación que, a largo plazo, debería diferenciarse y personalizarse en relación al lenguaje oral. En esta búsqueda, se intenciona que los estudiantes puedan ajustar su escritura a distintos contextos comunicativos, cuidando, siempre y en paralelo, lograr apuntar hacia el logro de un estilo propio (2009).

La progresión en la capacidad de producir textos escritos es determinada por tres dimensiones fundamentales que van adquiriendo complejidad a medida que el estudiante avanza por los doce niveles de enseñanza obligatoria. La primera dimensión es el tipo de texto. La segunda es la construcción de significado, progresión que se ve reflejada en la creciente calidad en las ideas y contenidos que son comunicados en el escrito: el manejo de ideas cada vez más variadas y complejas, su organización coherente en relación a un tema central, la cada vez más variada utilización de recursos textuales de cohesión, así como de un léxico más amplio y preciso. La

tercera dimensión tiene relación con la utilización de los aspectos formales del lenguaje y se refleja en la progresión en el dominio de elementos caligráficos, ortográficos, morfosintácticos y de los aspectos de presentación, diseño y edición (Mineduc, 2009).

Esta propuesta didáctica busca el desarrollo de los conocimientos y habilidades de escritura propios de los últimos niveles de enseñanza, descrito en el nivel seis del Mapa de Progreso de Escritura (2015). Este documento oficial del Ministerio de Educación describe el desarrollo de las habilidades y conocimientos implicados en la producción escrita de textos en los distintos niveles de enseñanza. Cabe señalar que este mapa no busca promover nuevos aprendizajes sino facilitar y profundizar la implementación del currículum, explicitando cómo las competencias comunicativas relacionadas con la escritura, dentro del sector de Lenguaje y Comunicación se evidencian en momentos determinados. El mapa posee siete niveles y abarca la totalidad de los niveles de la enseñanza obligatoria, por tanto, cada nivel representa el avance que debe lograr el estudiante cada dos años. El nivel al que apuntamos es el que se espera que los estudiantes logren al terminar el último año de enseñanza secundaria, es decir, luego de haber cursado tercero y cuarto medio. Sin embargo, cabe señalar, hay un nivel más en esta escala, el nivel siete, que expresa un logro escritural sobresaliente y que se diferencia del nivel anterior en la intención estilística que el estudiante es capaz de plasmar en su creación al hacer uso de los diferentes elementos del lenguaje implicados (Mineduc, 2015).

2.1 Metodología propuesta y su relación con el Currículum Nacional

Los conocimientos y habilidades relacionados con la escritura, y que abarcan los aprendizajes esperados de tercer y cuarto año de enseñanza media, son explicitados de la siguiente forma en el nivel que marca el logro al que apunta esta propuesta didáctica: “Escribe variados tipos de texto, de intención literaria y no literarios, para expresarse, narrar, describir, exponer y argumentar. Desarrolla sus ideas en torno a un tema central en forma analítica y crítica, seleccionando recursos expresivos y cohesivos, y utilizando un vocabulario variado, preciso y pertinente al contenido, propósito y audiencia. Utiliza convenciones de presentación, edición y diseño de diversos tipos de texto” (Mineduc, 2015). El que los estudiantes alcancen el nivel esperado en el desarrollo de la escritura al momento de terminar la enseñanza secundaria permite una mejor articulación entre esta y la superior, ya sea por la mayor posibilidad de rendir al nivel de las exigencias que la enseñanza superior exige en el proceso de escritura como por los beneficios que conlleva en la inserción y permanencia en la educación superior el desarrollo de competencias transversales asociadas al lenguaje. Esta asociación, entre escritura y competencias generales, se realiza en la propuesta de manera intencionada: el trabajo no solo apunta potenciar el proceso de escritura sino a potenciar competencias transversales a través de la articulación del trabajo en torno a dicho eje con las competencias transversales explicitadas en el currículum con el nombre de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Hasta el momento, no hay propuestas oficiales por parte del Ministerio que sugieran articulaciones concretas entre disciplinas y estos objetivos.

Los OFT buscan contribuir a la formación valórica y actitudinal del estudiantado, por lo que se abordan de forma transversal a todas las áreas de conocimiento del currículum nacional y tienen como propósito profundizar en la formación de valores, generar las habilidades para desenvolverse de mejor manera en un mundo cada vez más digitalizado, así como fomentar el pensamiento crítico-reflexivo para comprender y participar activamente del contexto al que pertenecen. Fortalecer la identidad comunitaria y, por ende, la integración social, también son algunos de sus principales focos: en definitiva, promover las fortalezas necesarias para que los estudiantes puedan enfrentarse a la movilidad constante a la que se enfrenta la sociedad moderna (Mineduc, 2009), los que los transforma, sin duda, en elementos fundamentales para la permanencia en la educación superior. Los OFT propuestos por el currículum nacional son cinco: Crecimiento y autoafirmación personal; Desarrollo del pensamiento; Formación ética; La persona y su entorno; Tecnologías de información y comunicaciones. (Mineduc, 2009).

Si consideramos que los OFT tienen como finalidad generar habilidades y valores para que el estudiante sea capaz de desenvolverse en un mundo cada vez más desafiante estos, junto con la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se transforman en elementos fundamentales para la adquisición de los aprendizajes en general y para la adaptación a contextos especialmente desafiantes, como los de la educación superior. El trabajo en equipo que requiere la actividad implicada en la propuesta didáctica apunta a potenciar el Crecimiento y la autoafirmación personal, estimulando al estudiante a conformar y dar forma a su identidad, promoviendo el sentido de autoconocimiento y la participación en grupos convocados por diversos motivos. El autoconocimiento, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional son algunas de las habilidades implicadas, además de la promoción del sentido de pertenencia y el fortalecimiento de las relaciones de amistad (Mineduc, 2009).

Otro de los OFT implicados en la propuesta es el Desarrollo del pensamiento, intencionado mediante el desafío cognitivo al que se enfrenta el alumno al crear un cuento a partir de una serie de iconos. Esto implica no solo tomar una decisión sobre qué escribir y cómo escribir, sino generar relaciones entre variables, cuidando darles coherencia en el marco que establece la pauta de evaluación. El desarrollo y profundización de las habilidades cognitivas de los estudiantes, y el logro de aprendizajes significativos mediante la experimentación, la rigurosidad en el trabajo y el desarrollo de la habilidad de predecir, estimar y ponderar los resultados de sus decisiones de futuro, son algunos de los elementos propios de este objetivo abarcados (Mineduc, 2009). Un tercer OFT profundamente implicado en la propuesta es La persona y su entorno, el que apunta al mejoramiento de la interacción de los individuos con sus semejantes y que es intencionado, al igual que el primer objetivo señalado, mediante el trabajo en equipo donde, necesariamente, los estudiantes deben interactuar para dar forma a la historia y para generar su consecuente edición. Todo lo anterior teniendo como referencia los aspectos propios de la escritura descritos en el nivel seis del Mapa de Progreso.

3 Aprendizaje basado en el juego

Para desarrollar la escritura creativa de los estudiantes desde un enfoque comunicacional, apuntando a los niveles superiores del mapa de progreso de escritura, se decidió aplicar una didáctica de aprendizaje basada en el juego; esto ya que en las aulas más tradicionales de Chile, especialmente en las de enseñanza media y superior, existe la tendencia a evaluar la efectividad del trabajo con base en los productos, dejando de lado los aportes del proceso al desarrollo de habilidades y OFT. A medida que los estudiantes se hacen mayores, el juego deja de ser parte de las dinámicas de aula, en la mayoría de los casos llegando a desaparecer al momento del ingreso a la educación superior.

En estos contextos uno de los principales problemas para el desarrollo de habilidades de nivel superior es la motivación de los estudiantes. Los contenidos y labores son percibidos como tediosos, descontextualizados y complejos, y se vuelven un obstáculo para el aprendizaje, limitando la profundidad que puede ser abordada en clases.

Por otro lado, el juego tiene la ventaja de ser dinámico, colaborativo y atractivo para los estudiantes. Independiente de la edad, el juego es parte de las dinámicas sociales propias del ser humano y suele ser bien recibido por parte de los estudiantes de todas las edades. Una vez motivados los estudiantes tienen mayor disposición a participar de forma activa, algo esencial para nuestro propósito.

El aprendizaje basado en juegos (Game-based learning, GBL) es aquel en el que el juego promueve el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, motivando e incluyendo al estudiante, dándole una sensación de logro. El GBL se relaciona estrechamente con la teoría del aprendizaje sociocultural, ya que este también es social, activo y situado, por lo que ha sido utilizado durante décadas en la educación pre-escolar y básica. Sin embargo, hace algunos años ha comenzado a popularizarse en

contextos con estudiantes mayores, potenciado por la cultura popular y el acceso a las tecnologías en el aula.

La didáctica aplicada en el GBL dinamiza el aula y motiva a los estudiantes al incluir factores no usuales en la enseñanza tradicional, como son la participación, la espontaneidad y la competencia, sin dejar de lado otros propios del proceso enseñanza-aprendizaje, como lo son las reglas, los turnos, y los objetivos comunes. Estos factores, además, no solo contribuyen a la participación del estudiante en el contexto de aula, sino que también son parte de la resolución de tareas complejas más allá del contexto educativo. Resultados de diversos estudios recientes han destacado la efectividad de los juegos en diferentes áreas, como negocios, matemáticas, estadísticas, ciencias de la computación, biología y psicología (Qian, 2016). Otros estudios también destacan los aportes del juego en el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como lo son el pensamiento crítico, la comunicación, colaboración, creatividad, curiosidad, etc. (Qian, 2016), todos estos necesarios para el desempeño laboral y el aprendizaje durante la enseñanza Superior.

La utilización de una didáctica de aprendizaje basada en el juego tenía diversas ventajas metodológicas frente a una actividad similar que no implicara las dinámicas del juego. En primer lugar, la recepción general de la actividad sería positiva si era presentada de forma lúdica y participativa, algo esencial para trabajar los OFT propuestos e involucrar a los estudiantes en su proceso de escritura. Por otro lado el juego mismo otorgaba las herramientas para la creación y regulación de la actividad. Como todo juego este tiene una serie de reglas que son aceptadas voluntariamente por los participantes, a diferencia de las normas tradicionales del aula. Estas reglas funcionan como instrucción, regulación y objetivo al mismo tiempo. Algo a destacar de las dinámicas basadas en juegos es que si bien estas pueden ser enfocadas por el docente al logro de ciertos contenidos, objetivos o habilidades, desde el punto de vista del estudiante el objetivo es el juego mismo, el proceso, por lo que aprendizajes procesuales, como lo es la escritura, son realizados de forma consiente, paso a paso, sin enfocarse en el resultado, en este caso, el microcuento. Un aprendizaje de este tipo suele ser más significativo y profundo (Mondeja, 2001).

4 Dinámica

Con estos objetivos en mente la actividad seleccionada que se desarrolló en las aulas de Liceos PACE U. de Santiago, se inspiró en el juego de mesa moderno “Rory’s Story Cubes”. Este juego fue concebido como una herramienta para la resolución creativa de problemas, enfocada a adultos, en el 2004. El juego consiste en la utilización de nueve dados con distintos íconos en cada cara, los cuales deben ser utilizados para la creación de una historia que involucre cada uno de estos. La historia estará determinada por el azar, las caras que aparezcan en los dados, y por la interpretación que el jugador haga de estas. En principio un juego no competitivo, puede ser utilizado de diferentes formas y se adapta a diversas dinámicas, desde el juego individual competitivo hasta el colectivo, donde cada jugador continúa la historia del otro. La selección de imágenes por sobre palabras que determinen el tema se debe a que el cerebro piensa en imágenes, pero se comunica de forma oral y escrita, por lo que un juego que involucre la resolución de problemas incorporando ambos elementos potencia múltiples habilidades.

Para llevar este juego al aula y poder aplicarlo en diversos centros educativos simultáneamente se utilizaron plantillas de cubos en blanco. Estas tienen mayores dimensiones que el juego mencionado, haciéndolas más aptas para el trabajo en grupo, y al estar en blanco involucran al estudiante en la elaboración de los iconos y, por lo tanto, en la determinación del tema de sus creaciones.

En una primera instancia los estudiantes se acercaban a la dinámica mediante el juego colectivo. El docente comenzaba una historia de forma oral y los estudiantes debían continuarla lanzando el dado. De esta forma se llamaba la atención sobre la actividad y se motivaba al trabajo.

Posteriormente los estudiantes revisaban brevemente los principios para la escritura de microcuentos y se reunían en grupos para elaborar sus propios cubos. La determinación de los temas era grupal, y si bien la escritura es un proceso individual, el grupo tenía como objetivo común la creación de un producto colectivo, por lo que los trabajos eran revisados y comentados por todos sus integrantes, y luego por el curso en su totalidad.

A lo largo de dos sesiones los estudiantes planificaron, escribieron, corrigieron y editaron sus microcuentos con el fin de crear una historia no solo coherente temáticamente y correcta en su forma, sino que también estilísticamente atrayente. Una vez revisado tenían la opción de crear con sus cuentos un fanzine, para disposición de sus compañeros y colegios, y/o enviar sus creaciones al concurso de cuentos de la Universidad de Santiago de Chile “Tenemos cuento”. Este concurso tiene como objetivo estimular el pensamiento crítico, el espíritu inclusivo, la lectura y la creación literaria de la comunidad universitaria, y en este caso, de los futuros estudiantes pertenecientes al programa PACE. Esta instancia es difundida en los colegios por el equipo de lenguaje y comunicación del programa PACE de la Universidad de Santiago, como una forma de promover la vinculación con el medio de los estudiantes y acercarlos a la vida universitaria de forma temprana.

Durante todo el proceso los estudiantes contaron con diversas plantillas, instrucciones y orientaciones con el fin de acercar la actividad lo más posible a un juego de mesa moderno: autorregulado, dinámico, participativo.

5 Experiencia de aplicación

El trabajo de acompañamiento docente PACE en las instituciones de educación secundaria adscritas supone el trabajo conjunto del profesional del área de Lenguaje y Comunicación del programa con el o los docentes que participan en el proceso. En este caso, se analizó durante un proceso de reflexión previa cuáles eran los cursos susceptibles a recibir la metodología, en este caso, los grupos de estudiantes debían ser diversos, pertenecientes a tercer o cuarto año de educación media y poseer predisposición negativa a actividades académicas expositivas. La muestra seleccionada abarcó cuatro cursos en la comuna de Estación Central (sector centro de la Capital) y dos cursos en la comuna de Maipú (sector Poniente de la Capital) y el trabajo de un docente PACE con cuatro docentes de los territorios demarcados.

El criterio de diversidad acordado por los docentes en la reflexión previa servía a que los grupos de estudiantes debían pertenecer a la enseñanza Técnico Profesional y Científico Humanista (obligatoria en tercer y cuarto año medio) y mixtos, además debían cumplir con el criterio de predisposición negativa, o sea tener mal comportamiento en las actividades expositivas, dicho hecho se respaldó con la cantidad de anotaciones negativas que poseía el curso en su conjunto. La muestra entonces se subdividió en las siguientes categorías:

- a) Tercero medio, especialidad Técnico Profesional de atención de Párvulos, 12 estudiantes.
- b) Tercero medio, especialidad Técnico Profesional de Alimentación colectiva, 31 estudiantes.
- c) Cuarto medio, especialidad Técnico Profesional de Atención de Párvulos, 21 estudiantes.
- d) Cuarto Medio, especialidad Técnico Profesional de Administración, 9 estudiantes.
- e) Cuarto medio, enseñanza Científica, 35 estudiantes
- f) Cuarto medio, enseñanza Humanista, 40 estudiantes.

Posterior a la reflexión inicial se trabajó en la hora de la asignatura de lenguaje y comunicación en sesiones de 90 minutos a las cuales se les llamó “Taller de microcuento”, hecho que atendió a la disponibilidad temporal de los docentes de los liceos beneficiarios y la necesidad de delimitar objetivos curriculares conducentes a la Unidad de Narrativa (presente en los programas de estudio de tercer y cuarto año de educación media).

En todas las sesiones iniciales participaron tanto el docente del liceo beneficiario del programa como el docente PACE de la Universidad de Santiago, en las segundas sesiones solo trabajó el docente de la institución secundaria siguiendo la planificación acordada.

5.1 Primer taller: Juego y Creación

El primer taller se realizó de manera efectiva, con diversos matices en el 100% de la muestra durante la segunda y tercera semana de agosto y se obtuvieron los siguientes resultados:

1. Comuna de Estación Central: Los estudiantes de cuarto año medio de enseñanza Técnico Profesional siguieron las instrucciones del juego al pie de la letra, siguiendo el ejemplo que los docentes ofrecían en conjunto. En el momento de la exposición y lectura de las características del microcuento, se observó solo a tres estudiantes no seguir la lectura colectiva e indicar no haber escuchado cuando se les preguntó de qué trataba el texto (habilidad de escuchar y sintetizar). De la actividad nacieron 12 microcuentos de diversas temáticas, los cuales cumplieron en un 100% las dos actividades propuestas (habilidades de planificación textual y creación literaria). En cuanto a la evaluación de pares, existieron grandes deficiencias en la identificación de errores gramaticales y ortográficos (indicadores 1 y 2), siendo solo 2 microcuentos evaluados en estos criterios.
En cuanto a los estudiantes de tercer año medio de enseñanza técnico profesional existieron grandes diferencias en la aplicación de la metodología según el área específica en la cual los estudiantes se especializaban. En el área de Alimentación colectiva, un 100% de los estudiantes desarrollaron la actividad y cada una de sus partes, solo se observó a un estudiante no seguir la lectura sobre el tema e indicar no haber escuchado cuando se le preguntó de qué trataba el texto. De la actividad nacieron 31 cuentos, esto pues los estudiantes solicitaron trabajar en grupos, pero escribir de forma independiente siguiendo las mismas instrucciones que se les habían dado y en la actividad de evaluación de pares solo existieron 7 pautas que no identificaron errores gramaticales y ortográficos (indicadores 1 y 2), ya que al menos un participante por grupo conocía de normas ortográficas y se ofreció a apoyar a sus compañeros. En cuanto al grupo de especialización en Atención de Párvulos la actividad no logró gran acogida, posterior a la ejemplificación de los profesores, 8 estudiantes no prestaron atención a la lectura e indicaron no haber escuchado cuando se les preguntó de qué trataba el texto, se recibieron un total de 4 cuentos que no contaban con la actividad de planificación textual y en las pautas de evaluación de pares solo evaluaron los criterios de elementos del microcuento (eludiendo así todos los indicadores de convenciones de lenguaje escrito).
2. Comuna de Maipú: los estudiantes de cuarto año medio de enseñanza Científico Humanista cumplieron satisfactoriamente cada una de las actividades propuestas en el taller: Escucharon las instrucciones del juego y observaron el ejemplo dado por los profesores, en este caso, dos estudiantes del curso científico solicitaron jugar con las profesoras durante el ejemplo antes de dar comienzo a la actividad de lectura y en este mismo contexto 5 estudiantes del curso Humanista solicitaron también arrojar los dados para el ejemplo inicial antes de la lectura. En ambos casos no hubo estudiantes distraídos durante la lectura sobre el tema y cuando a tres estudiantes se les preguntó de que trataba el texto lo sinterizaron de forma correcta. Durante el proceso de creación se recibieron 10 cuentos en el curso científico y 10 cuentos en el curso humanista y en el proceso de evaluación se entregaron todas las pautas de evaluación completas, eso sí, durante el proceso más de 10 estudiantes en el curso científico y alrededor de 15 estudiantes en el curso Humanista pidieron ayuda para completar los indicadores 1 y 2.

5.2 Segundo taller: reescritura y publicación

El segundo taller de creación de Fanzine solo se realizó en la comuna de Maipú con los estudiantes de los cursos Científico y Humanista, en este caso se publicará solo un fanzine por curso, el cual dará inicio a una campaña publicitaria del concurso “Tenemos Cuento” de la Universidad de Santiago de Chile. En los liceos de Estación Central el proceso comenzará la última semana del mes de agosto, por lo cual hasta el momento no se tiene información sobre el proceso. No se descarta, por otro lado, la aplicación en cursos de otros establecimientos PACE con los que actualmente se está en conversaciones.

5.3 Reflexión sobre los resultados

Se realizó un proceso de reflexión final con los cuatro docentes de los liceos beneficiarios luego de la primera intervención conjunta y en dicha instancia nacieron las siguientes consideraciones:

- a) Un 81% de los productos realizados en Estación Central poseen los criterios considerados en las pautas de evaluación, por lo que se puede concluir que la actividad tuvo éxito para el desarrollo de habilidades de escritura. En este caso se planteó la interrogante del “Valor Literario” que poseen dichas creaciones, esto para que en el proceso de publicación de los microcuentos (ya sea en Fanzine o en el Concurso “Tenemos Cuento”) tenga impacto en el desarrollo cultural de los jóvenes acompañados.
- b) En cuanto a la situación particular que sucedió en el área Técnico Profesional de Atención de Párvulos en tercer año medio, con los docentes se acordó adecuar la actividad hacia el eje de la Oralidad, esto pues el curso ya tenía predisposición negativa a las actividades del eje Escritura. En este caso se sugirió el trabajo con la metodología de Cuentacuentos, la cual es más teatralizada, hecho que logra la atención del perfil estudiantil.
- c) Un 100% de los productos de Maipú poseen los criterios considerados en las pautas de evaluación, lo que revela el éxito curricular de la actividad. En este caso se planteó la interrogante del acceso a la publicación formal de los trabajos en la comunidad, ya que la calidad literaria obtenida merecía la masificación del producto, que en este caso resultó ser solo un fanzine manual por curso.

6 Conclusiones

La propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades y conocimientos relacionados con el proceso de escritura ha tenido una excelente recepción por parte de los estudiantes. La mejora en la predisposición y factores emocionales, sin duda, han contribuido a generar un ambiente donde, a pesar de la exigencia mayor en torno al proceso de escritura en sí mismo, los estudiantes no sienten la presión de forma negativa ni generan respuestas que dificulten el trabajo. Si bien hay que tener en cuenta que no en todas las instancias se logra un resultado escritural al nivel establecido por los documentos oficiales del ministerio para los alumnos de tercero y cuarto medio, la metodología permite que los indicadores de evaluación sean vistos como desafíos y el trabajo para darles cumplimiento sea mucho más consciente, lo que se refleja en la calidad del producto final. Esta instancia también deja en evidencia lo positivo que sería aplicar esta misma metodología en niveles inferiores, ajustando el nivel de exigencia, para proyectar un trabajo a largo plazo donde sea aún más fácil general una progresión positiva en los procesos de escritura de los estudiantes. Por otro lado, el número de cursos en el que esta propuesta se aplicará está en aumento, por lo que las proyecciones de esta dinámica aún están en construcción, pero se espera que sigan la línea de los resultados expuestos anteriormente.

Apéndice I: Instrumentos aplicados

Programa PACE MINEDUC – Universidad de Santiago de Chile
Lenguaje y Comunicación
Enseñanza Media



Nombre	
Curso	

¿Qué es un Microcuento?

El Microcuento (o microrelato) es un texto narrativo que comparte las mismas características del cuento pero se distingue de este por su breve extensión, la cual puede variar según el autor y la intención de este.

¿Qué lo diferencia de los cuentos tradicionales?

- En los microcuentos los acontecimientos son presentados sintéticamente, solo algunas palabras guían al lector en la construcción de sentido.
- Los personajes son pocos (usualmente uno solo) y no son presentados, se desarrollan a través de sus actos.
- El ambiente está presente de manera implícita, es el contexto el que lo define y no las descripciones.
- El factor sorpresa en el microcuento es crucial, en pocas líneas el autor debe lograr el mismo impacto que en un cuento tradicional; se construye con intrigas y suspenso sostenido, por lo que debe utilizar esta misma brevedad a su favor: la omisión de información se convierte en el factor sorpresa que causa impacto al ser descubierto.
- La clave puede estar en el título, en el significado connotativo de una palabra o en la interpretación del lector.

Principales características. 1

- Rasgos discursivos: narratividad, hiperbrevedad, concisión. etc.
- Rasgos formales: estructura simple, personajes mínimamente caracterizados, espacios esquemáticos, condensación temporal, etc.
- Rasgos temáticos: intertextualidad, metaficción, ironía, parodia, humor, etc.
- Rasgos pragmáticos: exigencia de un lector activo.

Nombre	
Curso	

Pauta de revisión microcuentos

INDICADORES	Si	No
Convenciones del lenguaje escrito		
Se hace un uso correcto de los signos de puntuación		
Las palabras utilizadas se ajustan a las reglas ortográficas		
Se utilizan mayúsculas al inicio de cada párrafo y luego de un punto		
Cumple con la extensión máxima		
Elementos del microcuento		
Tiene relación con la temática propuesta		
Los acontecimientos son presentados sintéticamente		
El título aporta a la narración		

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2015) *Informe nacional de resultados 2013: Ampliando la Mirada de la Calidad Educativa*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- DEMRE (2016a). *Características generales de la PSU*. Extraído el 10 de agosto de 2016 desde <http://psu.demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu>
- DEMRE (2016b). *Estadísticas Admisión 2016*. Extraído el 06 de agosto de 2016 desde <http://psu.demre.cl/estadisticas/documentos-2016>
- Mineduc (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2015). *Lenguaje y Comunicación: Programa de Estudio, Actualización 2009, Tercer año medio*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mondeja, D., Zumalacárregui, B., Campos, M., Ferrer, C. (2001). Juegos didácticos: ¿útiles en la educación superior?. *Pedagogía Universitaria*, Vol. VI n°3, 65-76.
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50-58. doi:10.1016/j.chb.2016.05.023