

Producción de textos narrativos en el aula de historia: análisis lexicométrico de una propuesta interdisciplinaria

Production of narrative texts in the history classroom: lexicometric analysis of an interdisciplinary proposal

Gabriel Valdés-León

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
España

Universidad Bernardo O'Higgins
Chile

ONOMÁZEIN 55 (marzo de 2022): 32-49
DOI: 10.7764/onomazein.55.09
ISSN: 0718-5758



Gabriel Valdés-León: Facultad de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España / Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O'Higgins, Chile. | E-mail: gabo_valdes@hotmail.com

Fecha de recepción: julio de 2019
Fecha de aceptación: enero de 2020

Resumen

En el marco de una experiencia de aprendizaje+servicio (A+S) con carácter interdisciplinario, la Escuela de Educación en Castellano de la UCSH colaboró con el desarrollo de competencias disciplinares de historia universal en estudiantes de séptimo básico del colegio Los Bosquinos de Maipú. Para ello, se realizó un módulo didáctico que orientaba la escritura de textos narrativos relacionados con la unidad 3 del programa de estudios. El objetivo de este trabajo fue evidenciar el impacto en el desarrollo de competencias disciplinares en los estudiantes de dicha institución mediante un análisis lexicométrico que permita comparar los corpus generados en el pretest y posttest utilizando la herramienta Iramuteq. Los resultados señalan que los textos elaborados desde un enfoque de proyectos y redactados de manera procesual evidencian un aumento en la presencia de léxico disciplinar, lo que se relaciona directamente con un mayor dominio del área de estudio.

Palabras clave: análisis lexicométrico; didáctica de la escritura; didáctica de la lengua; producción de textos; interdisciplinariedad.

Abstract

Within the framework of an experience of service-learning with interdisciplinary character, the UCSH collaborated with the development of disciplinary competences of universal history in seventh grade students of the Los Bosquinos school in Maipú. For this, a didactic module was carried out that guided the writing of narrative texts related to unit 3 of the program of studies. The objective of this work was to show the impact in the development of disciplinary competences in the students of said institution through a lexicometric analysis that allows to compare the corpus generated in the pretest and posttest using the Iramuteq tool. The results indicate that the texts elaborated from a project focus and written in a procedural manner show an increase in the presence of disciplinary lexicon, which is directly related to a greater mastery of the study area.

Keywords: lexicometric analysis; didactic writing; didactic language; production of texts; interdisciplinarity.

1. Introducción

Los textos narrativos son parte de nuestra vida cotidiana: los cuentos infantiles, los chistes y las anécdotas pertenecen a esta categoría y son una prueba de que la *competencia textual narrativa* se desarrolla desde muy temprana edad (Van Dijk, 1983: 153). Esta capacidad para narrar eventos, situaciones y experiencias parece trascender la cultura de los individuos, pues los diferentes cuentos, mitos y leyendas suelen compartir los rasgos esenciales de lo que en lingüística se denomina superestructura textual (Álvarez, 2000: 159).

Dada esta naturalidad con que las personas solemos emplear textos narrativos, estos han sido generosamente utilizados como una estrategia de innovación didáctica orientada hacia la enseñanza de disciplinas muy diversas que van desde conceptos matemáticos en estudiantes de primaria (Marín, 1999) hasta la metodología de análisis de casos (*case based learning*), ampliamente utilizada en educación superior, que no es otra cosa que un texto cuya narración plantea una situación a partir de la cual los estudiantes ponen en juego competencias disciplinares (Coll y Monereo, 2008).

Sobre esta base, el profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del Colegio Municipal Los Bosquinos (CMB) incorporó, desde hace algunos años, la producción de textos narrativos en el aula como actividad de cierre de cada contenido, lo que le permitió detectar algunos aspectos interesantes: 1) que los estudiantes no siempre redactaban textos narrativos; 2) que la gran mayoría de los escritos presentaba muchos errores en su composición, tanto en el plano de la redacción como de su estructura; 3) que, al parecer, la escritura de textos narrativos permite mejorar la adquisición de competencias disciplinares. Así, en el afán de mejorar en los primeros dos aspectos y corroborar el tercero, se contactó con la Escuela de Educación en Castellano de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) y se elaboró en conjunto una unidad didáctica que orientó la escritura de acuerdo con las necesidades del docente. Este material, que fue implementado en cuatro clases con los 120 estudiantes que cursaban séptimo año de primaria durante el segundo semestre de 2018, se sustenta en los estudios sobre la didáctica de la escritura, se aplicó con apoyo efectivo e inmediato en el aula gracias a la participación de cuatro estudiantes de segundo año de la carrera de Pedagogía en Castellano y contó con retroalimentación oportuna mediante anotaciones realizadas por profesionales de la UCSH y del CMB en los documentos redactados por los aprendientes. A lo anterior, se suma que esta actividad se vinculó con la Feria Medieval que se realizó a finales de 2018 mediante la exposición de los textos, lo que entregó un objetivo claro y definido al proceso y permitió orientar la redacción como un proyecto de escritura.

2. Marco teórico

Si bien los textos narrativos han sido utilizados desde hace décadas como una estrategia didáctica para la enseñanza de todo tipo de contenidos en el aula, las historias forman parte de la vida del ser humano desde siempre:

Stories have been part of our history at least since archaic humans rubbed pigments on rocks and cave walls. As social creatures, our brains have evolved to interpret our experiences using stories as a framework. If this is how we all interpret our experiences of the world around us, then a more intentional use of stories should bring obvious benefits. Stories are inherently emotional, social experiences. They can add relevance to what we teach, connect teacher and learner, and can provide practical benefits to a wide range of learners (McNett, 2016: 191).

Sin duda, gracias a este carácter social y emocional, se han vuelto una herramienta clave al momento de enfrentar procesos de enseñanza en todo nivel etario y en todo ámbito disciplinar.

Lo anterior ha sido muy bien entendido por educadores de nivel infantil y primario, pues es el campo en donde existe una mayor utilización de esta estrategia. Si nos enfocamos en un área del conocimiento como, por ejemplo, matemáticas, encontraremos muchísimas y muy exitosas experiencias educativas. Entre algunas de ellas, destaca el trabajo de Margarita Marín (1999), quien releva el valor del cuento como una herramienta didáctica que permite motivar a estudiantes de nivel infantil y primario para aprender conceptos matemáticos, o la propuesta de José Antonio Fernández (2001), quien, a partir de esa premisa, reflexiona sobre la necesidad de establecer qué tipo de cuentos resulta más apropiado para mediar aprendizajes en el aula de matemáticas. Ahora bien, si miramos esta última década, el trabajo con textos narrativos en el aula infantil sigue siendo una estrategia a la que recurren los docentes con bastante frecuencia al momento de abordar temas como matemáticas, lectoescritura, ciencias sociales o ciencias naturales (Ward, Roden, Hewlett y Foreman, 2008; Fitzgerald y Smith, 2016; Sim, 2017; Veloso, Paiva y Veiga, 2018).

Lo propio ocurre en la educación secundaria. En el ámbito de las ciencias, Mutonyi (2016) hace énfasis en el poder de las historias, proverbios y anécdotas como herramientas utilizadas por las comunidades indígenas para enseñar a los niños y, sobre esa base, realiza un estudio en alumnos adolescentes africanos para conocer cómo ellos han aprendido sobre temas de salud, específicamente acerca de VIH, mediante cuentos e historias. Por su parte, el potencial de los textos narrativos como elemento motivador destaca en el trabajo de María Encina (2019), pues concluye su artículo señalando que la difusión de cuentos sobre científicas en educación primaria y secundaria puede aportar en la construcción de referentes y, de esta forma, aumentar el número de mujeres interesadas por seguir una carrera en ciencias.

En el plano de la enseñanza de la historia, ya en 1984 Pozo y Carretero criticaban el abrumador ingreso de tecnicismos al aula en desmedro de una orientación pedagógica más cercana a la narración de historias, lo que se relacionaría con el mal rendimiento académico:

Y es que la Historia ya no es lo que era. Antes, la historia se parecía mucho a La Guerra de las Galaxias (...). Hoy, por el contrario, la Historia está poblada por “cambios de coyuntura”, “hegemonía política”, “transición del feudalismo al capitalismo”, “crisis de la monarquía absoluta”, etc. Se ha pasado de contar historias, las más de las veces “edificantes”, a explicar una Historia compleja y muchas veces distante del alumno (Pozo y Carretero, 1984).

Del trabajo de los autores, se desprende un cierto nivel de deshumanización de los procesos históricos, pues la historia tiende a comprenderse como un conjunto de conceptos presentados linealmente por sobre una concatenación de experiencias y decisiones humanas. En esta misma línea, Villalón y Pagès (2013) analizan libros de texto chilenos y hacen hincapié en que la incorporación de mujeres, niños y niñas en la historia es muy reciente, en que la aparición de grupos homosexuales es nula y en “la inclusión de los otros y otras (...) como un anexo a la historia oficial que continúa dominando la manera de ordenar la narración histórica en los textos de estudio” (2013: 130). En este sentido, el llamado a los profesores de historia, geografía y ciencias sociales es a llevar al aula prácticas docentes innovadoras y activas, ya que, en palabras de Molina, Miralles, Deusdad y Alfageme (2017), la dinámica de aula es el mejor y más rápido mecanismo para generar cambios en la enseñanza de la historia:

Evidentemente, para lograr esta enseñanza de la historia más inclusiva y global, propia de una sociedad multicultural, o mejor intercultural, en la que cada uno, autóctono o extranjero, se sienta ciudadano (...), el primer paso no es tanto modificar el currículo disciplinar, academicista y culturalista actual (...), sino llevar a cabo unas prácticas docentes más activas y que tengan en cuenta el interés y las características del alumnado.

El trabajo de aula que se evalúa en este estudio se hace cargo de esta necesidad y adhiere a una concepción de la didáctica de las ciencias sociales (DCCSS) entendida de la siguiente manera:

[La DCCSS] se convierte en una disciplina teórico-práctica, que permite al docente encontrar la estrategia y los medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos y procesos, que explican la actuación del hombre como ser social, en su relación con el medio, tanto en el presente como en el pasado. (...) La finalidad en suma de la DCCSS, consiste en intentar crear modelos coherentes entre unos determinados propósitos, unos contenidos y unos métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje (Mendióroz, 2013).

Queda en evidencia, entonces, que el trabajo con textos narrativos, específicamente cuentos, adquiere un valor práctico y se convierte en una estrategia de aula que se orienta hacia el desarrollo de competencias disciplinares, con énfasis en la comprensión de fenómenos históricos y humanos desde una perspectiva global y multicultural.

3. Módulo didáctico

El módulo didáctico elaborado se articula estrechamente con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a través de un estrecho diálogo con el programa de la asignatura, lo que evidencia en los contenidos trabajados, en los objetivos asociados y en la incorporación intencionada de las palabras clave que este propone.

3.1. Contenidos trabajados

El programa de estudio elaborado por el Ministerio de Educación para séptimo básico (MINE-DUC, 2016) propone que los contenidos asociados a la unidad 3, denominada *Civilizaciones que confluyen en la conformación de la cultura americana: La edad media y el nacimiento de la civilización europea*, se aborden a inicios del segundo semestre. Además, considerando la extensión de contenidos asociados, el docente divide la unidad en dos subunidades, las cuales desarrollan dos y tres temas respectivamente (tabla 1).

TABLA 1

Organización de la unidad 3

UNIDAD 3	Cuento 1 (pretest)	Los germanos y la caída del Imperio romano de occidente
		La formación de los reinos germanos
	Cuento 2 (postest)	El señorío y la economía feudal
		Consolidación del orden feudal
		Mentalidad medieval

3.2. Objetivos de la unidad

Los objetivos que se plantean en el programa de estudios y que abordó el docente a través del material didáctico son (tabla 2):

TABLA 2

Mineduc, 2016

OA 9 Explicar que la civilización europea se conforma a partir de la fragmentación de la unidad imperial de occidente y la confluencia de las tradiciones grecorromana, judeocristiana y germana, e identificar a la Iglesia católica como el elemento que articuló esta síntesis y que legitimó el poder político.
OA 10 Caracterizar algunos rasgos distintivos de la sociedad medieval, como la visión cristiana del mundo, el orden estamental, las relaciones de fidelidad, los roles de género, la vida rural y el declive de la vida urbana.
OA 11 Analizar ejemplos de relaciones de influencia, convivencia y conflicto entre el mundo europeo, el bizantino y el islámico durante la Edad Media, considerando la división del cristianismo y las relaciones de frontera entre la cristiandad y el islam en la península ibérica, entre otros.
OA 12 Analizar las transformaciones que se producen en Europa a partir del siglo XII, considerando el renacimiento de la vida urbana, los cambios demográficos, las innovaciones tecnológicas, el desarrollo del comercio y el surgimiento de las universidades.
OA 18 Comparar los conceptos de ciudadanía, democracia, derecho, república, municipio y gremio del mundo clásico y medieval, con la sociedad contemporánea.
OA 19 Reconocer el valor de la diversidad como una forma de enriquecer culturalmente a las sociedades, identificando, a modo de ejemplo, los aportes que las distintas culturas existentes en el mundo antiguo y medieval (árabes, judeocristianos, germanos, eslavos, etc.) hicieron a las sociedades europeas, considerando el lenguaje, la religión y las ciencias, entre otros.

3.3. Palabras clave

El programa establece, también, una serie palabras clave asociadas a esta unidad:

Alta y Baja Edad Media, fragmentación territorial, reinos germano-romanos, síntesis cultural, conflicto, convivencia, iglesia católica, imperio bizantino, islam, feudalismo, vida rural, monarquía, imperio, vasallo, señor feudal, municipio, gremio (Mineduc, 2016).

Sobre la base de lo anterior, los investigadores solicitaron al docente de la asignatura que ampliara hasta 30 esta secuencia de palabras clave para cada instancia, es decir, pretest y postest, enfatizando aquellos aspectos que, desde su criterio experto, considera fundamental abordar para cada etapa (tabla 3). El objetivo de esto fue establecer un marco de referencia al momento de analizar estadísticamente el léxico disciplinar de los cuentos.

3.4. Etapas del módulo didáctico

Por su parte, el módulo didáctico fue diseñado considerando que la producción de textos es un fenómeno cognitivo y social (Flowers y Hayes, 1981; Calsamiglia y Tusón, 1999; De Castelli y Beke, 2004; Cassany, 2006; Valdés, Mendoza y Galaz, 2017). Por ello, la redacción del cuento se guía desde una perspectiva procesual organizada en cuatro sesiones, para cada una de las cuales se elaboró una guía de apoyo:

Sesión 1: Los estudiantes planifican la escritura. Para ello, responden a una serie de preguntas que intencionan la reflexión en torno a los personajes que aparecerán, el conflicto principal y el desenlace de la historia.

Sesión 2: Los estudiantes escriben el primer borrador. A partir de la planificación realizada, redactan una primera versión del cuento. El material de apoyo orienta esta etapa mediante dos mecanismos: 1) espacios asignados para la escritura de la presentación, nudo y desenlace; 2) una nube de 30 palabras relacionadas con el contenido abordado (Baja Edad Media), de las cuales ellos deben elegir cinco o más e incluirlas en su texto. Lo anterior permite que los cuentos adquieran la estructura de un texto narrativo según el modelo terciario (Álvarez, 2000) y que construyan sus historias utilizando vocabulario especializado.

Sesión 3: Los estudiantes escriben la versión final. Entre la segunda y tercera sesión, los borradores elaborados por los estudiantes fueron retroalimentados por el docente de historia, quien monitoreó el uso adecuado del vocabulario disciplinar, y por el equipo de la UCSH, el que se enfocó en los aspectos textuales. Por ende, la tercera sesión comenzó con la revisión, por parte de los estudiantes, de los comentarios realizados en sus textos. Posteriormente, comenzaron a elaborar la redacción final de su cuento en una guía preparada para ello.

TABLA 3

Palabras utilizadas como marco de referencia

UNIDAD	ETAPA	TEMAS	PALABRAS SUGERIDAS POR EL MINEDUC	PALABRAS SUGERIDAS POR EL DOCENTE
Unidad 3	Cuento 1 (pretest)	Los germanos y la caída del Imperio romano de occidente	Alta Edad Media Fragmentación territorial romano germano Conflicto	Invasión Imperio romano Caída imperio romano Bárbaros Loki Thor Odín Politeísta Guerreros Hunos Fronteras Rio Rin
		La formación de los reinos germanos	Imperio bizantino Síntesis cultural Convivencia	Franco Visigodos Reinos Carlo Magno Europa Anglosajones Galia Hispania Conquistas Cristianismo
	Cuento 2 (postest)	El señorío y la economía feudal	Iglesia católica Vida rural Feudalismo	Castillos feudalismo germanos Cristianos Impuestos
		Consolidación del orden feudal	Baja Edad Media Municipio Gremio Monarquía	Rey Guerra Caballeros Feudo Campesinos Nobles Sacerdotes Monasterios
		Mentalidad medieval	Vasallo Señor feudal Islam Latín	Iglesia católica papa Dios Fortalezas Siervos Acto de vasallaje

El texto final fue evaluado con la misma rúbrica aplicada en el pretest para así establecer comparaciones entre el rendimiento inicial y final. Este instrumento fue elaborado siguiendo la propuesta del Instituto Vasco de Educación (Departamento de Educación, Política Lingüís-

tica y Cultura, 2013), la cual fue adaptada por el equipo investigador. Sumado a lo anterior, la revisión se realizó por tres evaluadores expertos, cuyos resultados fueron promediados para así resolver discrepancias en los criterios aplicados (Martínez, 2010: 99).

Por último, cabe señalar que el valor social de la escritura está presente no solo en el trabajo en parejas, sino también en la retroalimentación inmediata y efectiva que realizaron cuatro estudiantes de la UCSH, quienes colaboraron con la implementación del material en cada una de las sesiones.

4. Diseño de la investigación

4.1. Problema

En el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente de la historia universal, existe una serie de conceptos disciplinares que resulta clave como indicador del logro de los objetivos de aprendizaje propuestos, la que se presenta en el programa de la asignatura por parte del Ministerio de Educación de Chile. Por ello, el profesor del CLB, como especialista en el área, consideró esta lista, la organizó y la amplió con el fin de identificar si las palabras clave aparecen o no en los textos de sus alumnos tanto en el pretest como en el postest. Así, se cuantificó el léxico disciplinar en ambas instancias con la finalidad de identificar si la producción de textos narrativos en el aula de historia impacta favorablemente en ese número y, por tanto, en nivel de desarrollo de competencias disciplinares.

4.2. Objetivos

Objetivo: evaluar el impacto de un taller de escritura en el aula de historia en relación con el desarrollo de competencias disciplinares mediante un análisis lexicométrico.

4.3. Hipótesis de la investigación

Se plantea como hipótesis que “la producción de textos narrativos desde un enfoque procesual utilizada como estrategia didáctica en el aula de historia incide positivamente en el desarrollo de competencias disciplinares”.

4.4. Metodología de la investigación

4.4.1. Muestra

Si bien el material fue aplicado, evaluado y retroalimentado para los 120 estudiantes que conforman el nivel séptimo básico en el CLB, este estudio considera solo a un tercio de ellos, fracción seleccionada luego de aplicar los siguientes criterios de exclusión: a) desarrollaron el trabajo en parejas, b) mantuvieron la misma configuración del equipo en el pre- y postest,

c) completaron las actividades dentro del tiempo de clase y d) asistieron a las cuatro sesiones en las que se desarrolló el proyecto.

Debido a lo anterior, la muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de séptimo básico, pertenecientes a las secciones A (16), B (12) y C (12) del colegio Los Bosquinos, caracterizado por el Ministerio de Educación como un establecimiento cuyos alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico medio. Sus edades oscilan entre los 12 y 13 años, y todos pertenecientes al municipio de Maipú. Del total de estudiantes que conforman la muestra, 15 corresponden a hombres y 25 a mujeres. Respecto de la constitución de las parejas, 11 de ellas se conforman por mujeres, 6 por dos hombres y solo 3 de forma mixta.

4.4.2. Variables

El trabajo se ha fundamentado en el ámbito de los estudios del léxico y su valor como indicador de avances en procesos de enseñanza aprendizaje (Riffo, Reyes, Novoa, Véliz de Vos y Castro, 2014; Gonzalo, 2016; Cepeda, Cárdenas, Carrasco, Castillo, Flores, González y Oróstica, 2016; Mckoon y Ratcliff, 2016; Figueroa, 2018). En este sentido, se considera como variable dependiente el dominio de léxico disciplinar, pues es un indicio del nivel de aprendizaje de los contenidos abordados. Asimismo, se establece como variable independiente la aplicación de una estrategia didáctica basada en la producción de textos narrativos en el aula de historia con el objetivo de guiar la escritura desde una perspectiva procesual, la que se implementó en cuatro clases de 90 minutos cada una.

4.5. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos forman parte de las actividades pedagógicas implementadas. En primer lugar, para la etapa de pretest, el profesor de séptimo básico del CLB pidió a sus estudiantes la redacción de un cuento relacionado con los temas asociados a la primera parte de la unidad (los germanos y la caída del Imperio romano de occidente y la formación de los reinos germanos). Posteriormente, el académico a cargo de esta investigación, perteneciente a la UCSH, guió la implementación de un taller de escritura en el aula de historia, el que se desarrolló en cuatro clases de 90 minutos cada una para escribir un cuento relacionado con los temas abordados en la segunda mitad de la unidad (el señorío y la economía feudal, consolidación del orden feudal y mentalidad medieval). Cada una de estas instancias sirvió como pretest y posttest, respectivamente. Para evaluar la calidad de los textos, se utilizó una rúbrica de evaluación, mientras que el análisis léxico del corpus generado se realizó con una herramienta informática.

4.6. Procesamiento de los datos

Para analizar los datos, fue necesario transcribir los cuentos y guardarlos en formato UTF-8 según los requerimientos del programa informático Iramuteq. Asimismo, se redactó todo en

minúscula y se corrigieron los errores ortográficos, pues estos podrían generar errores al ser interpretados por el programa al considerarlos como elementos léxicos distintos. Para la elaboración de los gráficos y tablas, se utilizó el programa Microsoft Excel®.

5. Resultados y discusión

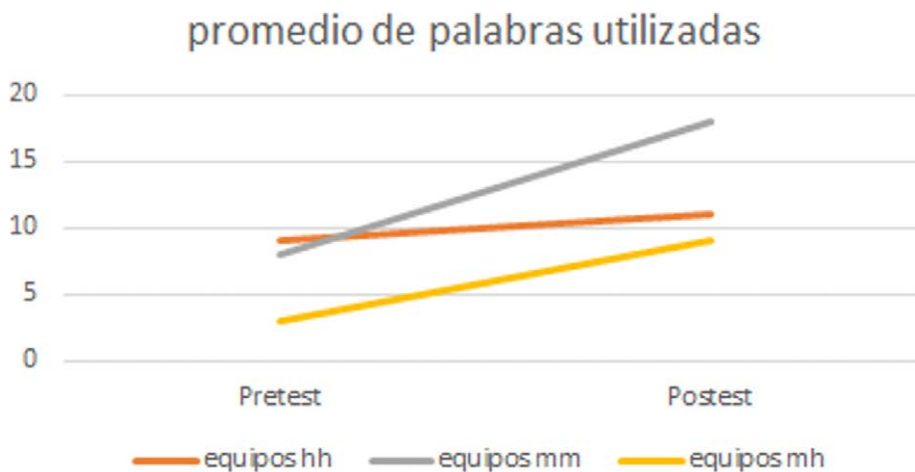
Considerando el objetivo planteado al inicio del trabajo, observaremos el impacto de la propuesta didáctica a partir de los siguientes criterios: a) resultados por sexo, b) resultados por equipo, c) resultados que evidencian aprendizajes.

5.1. Resultados por sexo

Para dar cuenta de los resultados en este ámbito, hemos distinguido entre el total de palabras utilizadas y el total de palabras diferentes (Cepeda, Granada, Pomes, 2014). El primer grupo corresponde al promedio de palabras disciplinares utilizadas por cada equipo, en tanto que el segundo, al promedio de palabras disciplinares sin considerar las reiteraciones presentes. Hecha esta aclaración, los resultados obtenidos se observan en los gráficos 1 y 2.

GRÁFICO 1

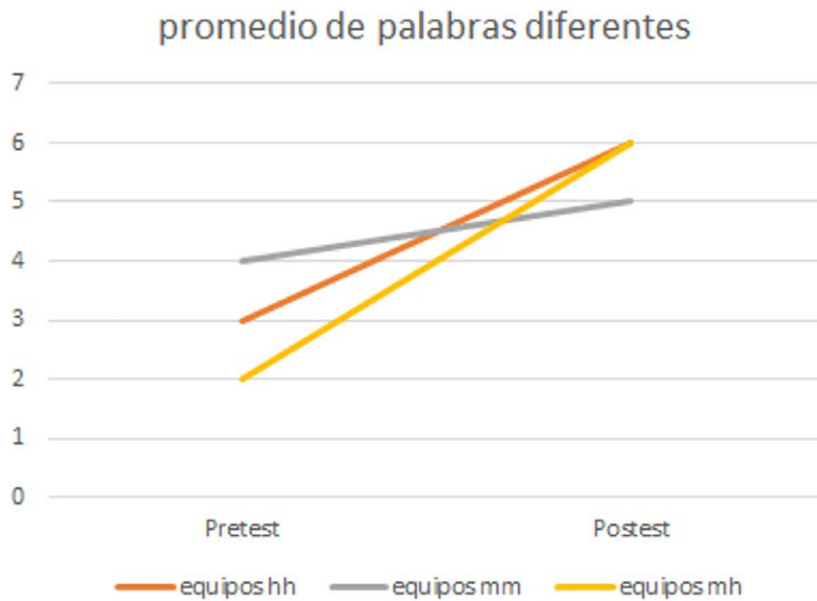
Total de palabras utilizadas



Dentro de los aspectos más significativos que presenta el gráfico, destacamos la diferencia significativa que existe en el aumento de palabras utilizadas que alcanzaron los equipos conformados por mujeres (mm) en oposición a los equipos integrados por hombres (hh), sobre todo, considerando que los resultados del pretest son muy similares. Por su parte, los equipos mixtos (mh) dan cuenta también de un aumento en su rendimiento.

GRÁFICO 2

Total de palabras diferentes



En este caso, destacamos que, independientemente de la conformación de los grupos, en todos los casos se presenta un aumento en la cantidad de palabras disciplinares diferentes. Si bien este aumento no es significativo (3 palabras en los equipos hh, una en los equipos mm y cuatro en los equipos mh), puede considerarse como una tendencia positiva.

5.2. Resultados por equipo

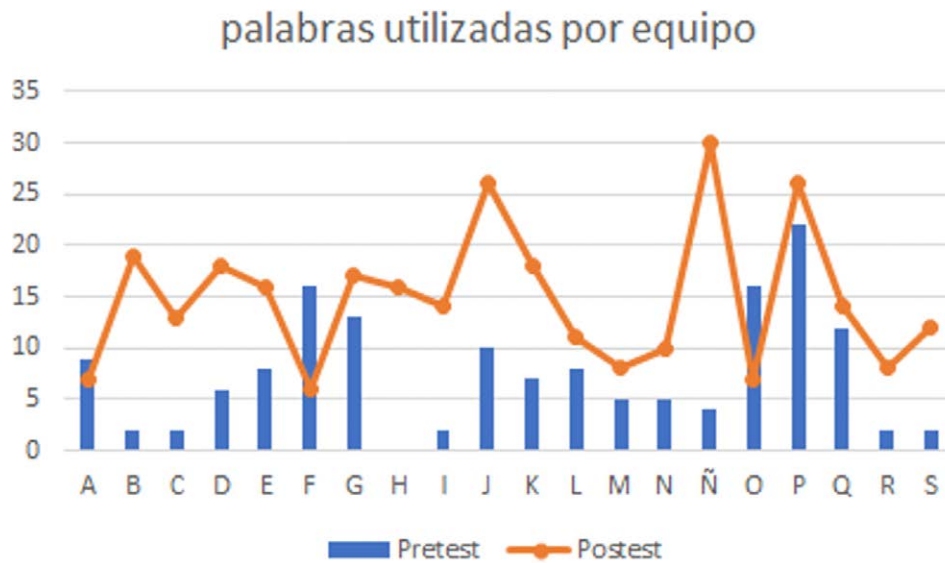
En este acápite, presentaremos los resultados por cada equipo, comparando pre- y posttest y manteniendo el criterio establecido, vale decir, palabras utilizadas (gráfico 3) y palabras diferentes (gráfico 4).

De acuerdo con la información que nos proveyó Iramuteq, el promedio de palabras utilizadas en el pretest fue de 7,2 versus un 14,8 en el posttest. Esta diferencia significativa queda de manifiesto si reparamos en que, salvo los equipos F y O, todos incrementaron el número de palabras utilizadas. Al respecto, cabe destacar que los aumentos más significativos se dan en los equipos A (hh), H (hh), J (mm) y Ñ (mm).

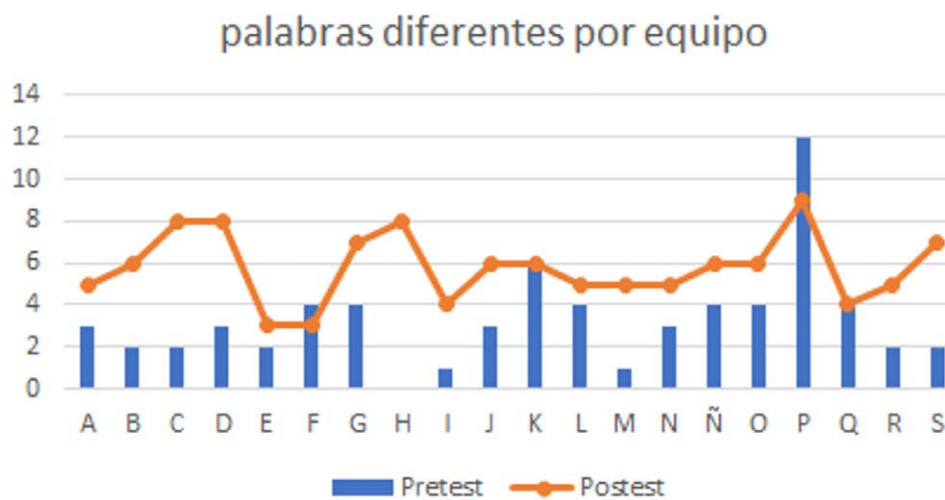
Sin duda, uno de los resultados más interesantes de este estudio tiene que ver con el aumento de palabras diferentes por equipo. En total, se aumentó de 3,3 a 5,8 palabras en promedio entre pre- y posttest. Este incremento se refleja en el gráfico 4, pues prácticamente todos los equipos aumentan su léxico disciplinar luego de la implementación del módulo didáctico. Los aumentos más significativos se observan en los grupos C (hh), D (mm) y H (mm).

GRÁFICO 3

Palabras utilizadas, pre- y postest

**GRÁFICO 4**

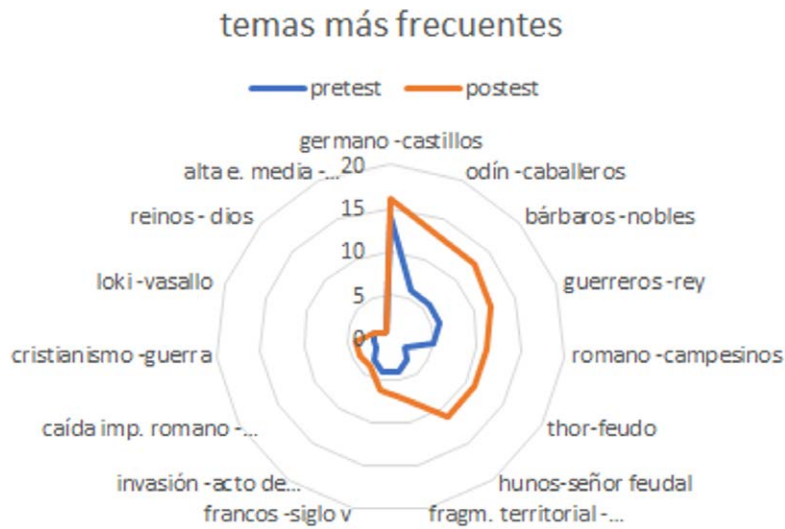
Palabras diferentes, pre- y postest

**5.3. Resultados que evidencian aprendizajes**

En este apartado, presentaremos información relacionada con la frecuencia de aparición de palabras en los cuentos de los estudiantes (gráfico 5), lo que puede considerarse como un indicador de dominio de la temática vinculada a estas, y la manera en que las palabras se relacionan entre sí, lo que permite inferir el modo en que esos contenidos fueron desarrollados.

GRÁFICO 5

Temas más frecuentes pre- y postest



En el gráfico 5, se agruparon en pares las palabras más frecuentes del pre- y postest con la finalidad de contrastar los resultados obtenidos en ambas instancias. Así, la palabra *germano* se recogió en 14 textos en el pretest, lo que la posicionó como la más frecuente, mientras que, en el postest, esta posición la ocupa *castillo* con 16 apariciones. Se pone de manifiesto, entonces, que existe una mayor cobertura temática en el postest, lo que puede ser interpretado como un dominio más amplio de los contenidos abordados. No obstante, es necesario tomar con cautela estos resultados, pues resulta necesario contrastarlos con pruebas que determinen la pertinencia con que cada tema fue tratado.

A partir de lo anterior, y estrechamente relacionado con el interés pedagógico de este trabajo, ofrecemos al docente un mapa de las relaciones entre palabras que los estudiantes realizaron en el pretest y postest con la finalidad de que fuese utilizado como un insumo que le permitiera reforzar aquellos aspectos que el profesor de la asignatura considerase necesario. Ahora bien, para evitar extender innecesariamente este trabajo, mostramos en la figura 1 el mapa de relaciones de frecuencia de la palabra más utilizada en cada instancia.

6. Conclusiones

Luego del análisis realizado, podemos señalar que los estudiantes aumentaron su léxico disciplinar relacionado con los contenidos de historia tanto en la cantidad de palabras utilizadas como en el número de palabras diferentes. Gracias a esto, y considerando la estrecha relación entre léxico disciplinar y dominio disciplinar antes señalada (§ 4.4.2), podemos concluir que el taller de escritura tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo-

CEPEDA, Milko, Ángela CÁRDENAS, Macarena CARRASCO, Nicole CASTILLO, Joselyne FLORES, Contanza GONZÁLEZ y Melanie ORÓSTICA, 2016: “Relación entre disponibilidad léxica y comprensión lectora, en un contexto de educación técnico profesional rural”, *Revista Sophia Austral* 18, 81-93.

CEPEDA, Milko, Maribel GRANADA y María POMES, 2014: “Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico”, *Literatura y Lingüística* 30, 166-181 [<https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000200010>].

COLL, César, y Carles MONEREO, 2008: *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*, Madrid: Morata Ediciones.

DE CASTELLI, Elba, y Rebeca BEKE, 2004: “La escritura: desarrollo de un proceso”, *Lectura y Vida*, 1-13.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA, 2013: *Evaluación de la expresión escrita: criterios de corrección*, País Vasco: IVEI.

ENCINA, María, 2019: “Científicas e inventoras a través de los cuentos”, *Iqual. Revista de Género e Igualdad* 2, 147-170 [<http://dx.doi.org/10.6018/iQual.340701>].

FERNÁNDEZ, José, 2001: “El cuento en el aprendizaje de la Matemática Una propuesta abierta de Investigación – Acción”, *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* 4, 8-11.

FIGUEROA, Susana, 2018: *Relación entre habilidades léxicas y comprensión lectora del alumnado de educación básica*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

FITZGERALD, Angela, y Kathy SMITH, 2016: “Science that Matters: Exploring Science Learning and Teaching in Primary Schools”, *Australian Journal of Teacher Education* 41 (4) [<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.4>].

FLOWER, Lynda, y John HAYES, 1981: “A cognitive process theory of writing”, *College Composition and Communication* 32, 365-387.

GONZALO, Martín, 2016: “Evaluación de desempeño académico: La competencia léxica productiva como competencia con validez predictiva”, *Revista Ensayos Pedagógicos* 11 (2) [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887338>].

MARÍN, Marta, 1999: “El valor del cuento en la construcción de conceptos matemáticos”, *Revista de Didáctica de las Matemáticas* 39, 27-38 [disponible en <https://mdc.ulpgc.es/utills/getfile/collection/numeros/id/335/filename/338.pdf>].

MARTÍNEZ, Ricardo, 2010: *La dimensión de escritura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena (SIMCE) desde los modelos cognitivos de la producción escrita*. Tesis para optar al grado de magíster, Universidad de Chile.

McKoon, Gail, y Roger RATCLIFF, 2016: "Adults with poor reading skills: How lexical knowledge interacts with scores on standardized reading comprehension tests", *Cognition* 146, 453-469.

McNETT, Gabriel, 2016: "Using Stories to Facilitate Learning", *College Teaching* 64, 184-193 [DOI: 10.1080/87567555.2016.1189389].

MENDIÓROZ LACAMBRA, Ana, 2013: *Didáctica de las Ciencias Sociales: Formación del área e integración del conocimiento 1*, Univ Públic Navarra / Nafarroako Unib Publik.

MINEDUC, 2016: *Programa de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*, Santiago: Ministerio de Educación.

MOLINA, Sebastián, Pedro MIRALLES, Blanca DEUSDAD y María ALFAGEME, 2017: "Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado* 21 (2), 331-354.

MUTONYI, Harriet, 2016: "Stories, proverbs, and anecdotes as scaffolds for learning science concepts", *J Res Sci Teach* 53, 943-971 [<http://doi:10.1002/tea.21255>].

POZO, Juan, y Mario CARRETERO, 1984: "¿Enseñar Historia o contar historias, Otro falso dilema", *Cuadernos de Pedagogía* 111, 45-50.

RIFFO, Bernardo, Fernando REYES, Abraham NOVOA, Mónica VÉLIZ DE VOS y Ginette CASTRO, 2014: "Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media", *Literatura y Lingüística* 30, 136-165.

SIM, Hwee, 2017: "Using stories for teaching primary social studies", *HSSE Online* 6 (2), 64-78 [disponible en <http://www.hsseonline.edu.sg/journal/volume-6-issue-2-2017/using-stories-teaching-primary-social-studies>].

VAN DIJK, Teun, 1983: *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona-Buenos Aires: Ediciones Paidós Comunicación.

VALDÉS-LEÓN, Gabriel, Miguel MENDOZA y Karina GALAZ, 2017: "Fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita en estudiantes de primer año de pedagogía en castellano a través de una estrategia tutorial entre pares", *Revista Electrónica Diálogos Educativos* 16 (32), 41-58 [recuperado a partir de <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1181>].

VELOSO, Geisa, Aparecida PAIVA y Cynthia VEIGA, 2018: “Método de alfabetização global de contos e o papel da leitura como renovação das práticas e modernidade pedagógica (1918-1938)”, *Educação em Revista* 34 [<https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698169233>].

VILLALÓN, Gabriel, y Joan PAGÉS, 2013: “¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria”, *Clio & Asociados: La Historia Enseñada* 17, 119-136.

WARD, Hellen, Judith RODEN, Claire HEWLETT y Julie FOREMAN, 2008: *Teaching science in the primary classroom*, London: Sage.